

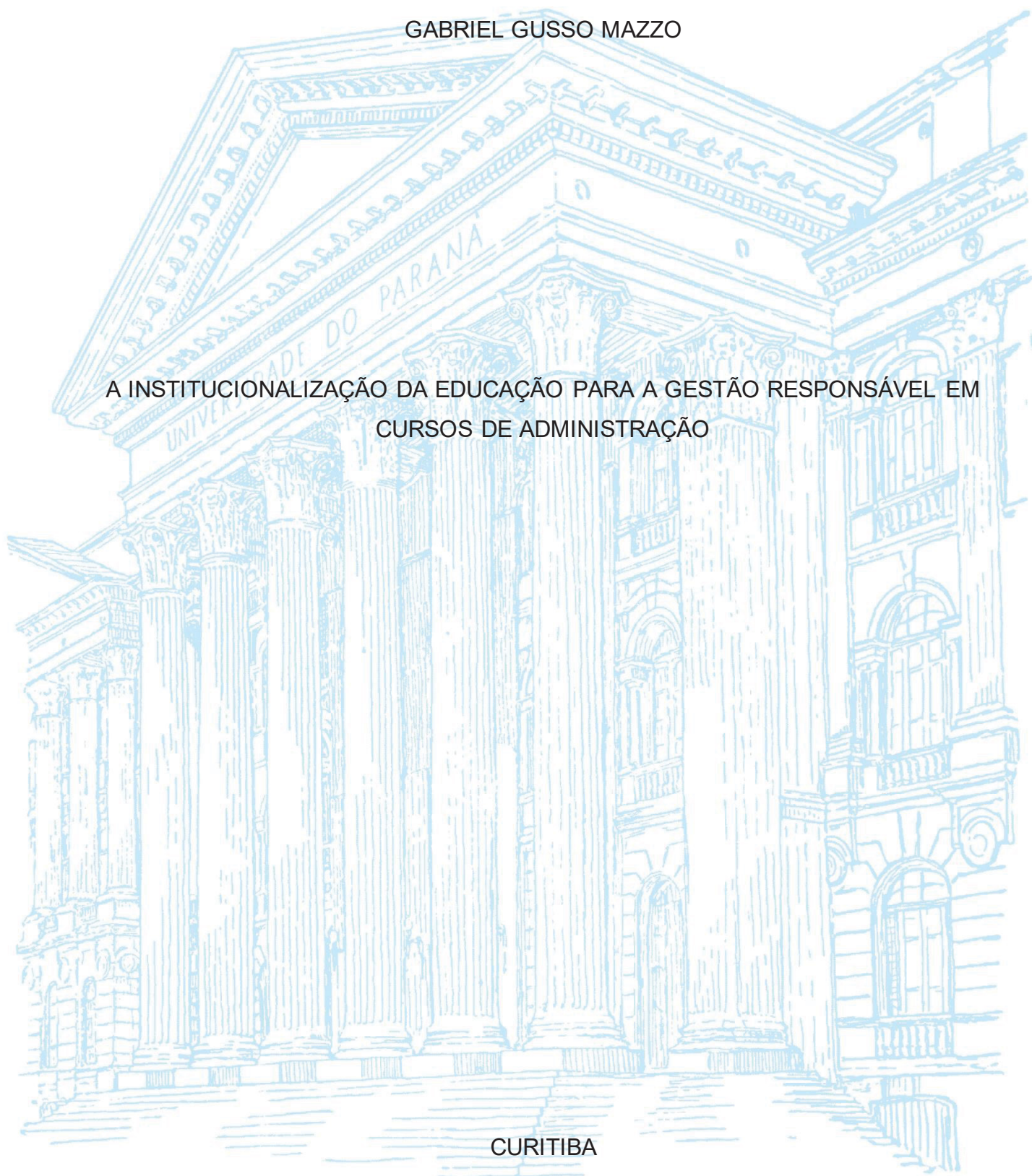
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

GABRIEL GUSO MAZZO

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA A GESTÃO RESPONSÁVEL EM  
CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO

CURITIBA

2024



GABRIEL GUSSO MAZZO

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA A GESTÃO RESPONSÁVEL EM  
CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Administração, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientadora: Profa. Dra. Bárbara Galleli

CURITIBA

2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

Mazzo, Gabriel Gusso

A institucionalização da educação para a gestão responsável em cursos de administração / Gabriel Gusso Mazzo. – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Administração.

Orientadora: Profa. Dra. Bárbara Galleli.

1. Instituições de ensino superior. 2. Gestão responsável. 3. Desenvolvimento institucional. 4. Legitimidade. I. Galleli, Bárbara. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Administração. III. Título.

Bibliotecária: Maria Lidiane Herculano Graciosa CRB-9/2008

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação ADMINISTRAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **GABRIEL GUSSO MAZZO** intitulada: **A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA A GESTÃO RESPONSÁVEL EM CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO**, sob orientação da Profa. Dra. BÁRBARA GALLELI DIAS, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 28 de Fevereiro de 2024.

Assinatura Eletrônica

05/07/2024 14:51:23.0

BÁRBARA GALLELI DIAS

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

04/07/2024 11:02:26.0

RODRIGO LUIZ MORAIS DA SILVA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

22/07/2024 17:55:16.0

PAOLA SCHMITT FIGUEIRÓ

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEEVALE)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço do fundo do coração à minha família e amigos, em especial ao meu pai e meu irmão, por todo o apoio financeiro, emocional e espiritual ao longo desta jornada. Vocês foram a base sólida que me permitiu alcançar este objetivo.

À minha orientadora, a Professora Doutora Bárbara Galleli, expresso minha profunda gratidão. Sua incrível orientação, paciência, apoio e dedicação foram elementos fundamentais para o meu crescimento e aprendizado durante este ciclo acadêmico. Sou imensamente grato pelos valiosos ensinamentos que recebi.

Aos amigos do PPGADM, em especial a Gabriele Lopes, que se tornou uma grande amiga ao longo deste processo. Agradeço pela disponibilidade constante em ajudar e esclarecer dúvidas.

A todos os membros do corpo discente e técnico do PPGADM/UFPR, aos colegas de sala e aos amigos, o meu muito obrigado por compartilharem esta jornada comigo. Sua presença foi crucial para tornar esta experiência enriquecedora e significativa.

À generosidade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), expresso minha gratidão pela concessão da bolsa de dedicação exclusiva de longa duração. Essa oportunidade foi fundamental para me dedicar integralmente à pesquisa e ao desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta dissertação. Vocês são parte essencial deste projeto.

Muito obrigado!

## RESUMO

A Agenda 2030 da ONU, estabelecida em 2015, delinea metas globais para erradicar a pobreza, gerir recursos de forma sustentável e promover a prosperidade em harmonia com a natureza, representadas pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Devido à sua natureza transformadora, a educação é reconhecida como peça central para alcançar tais objetivos, com especial atenção aos cursos de administração, por formarem futuros gestores das organizações, sendo orientados a incorporar a Gestão Responsável (GR) no ensino, em busca de equilíbrio entre aspectos sociais, ambientais, políticos, territoriais, culturais e econômicos. Este estudo investiga como a Educação para a Gestão Responsável (EGR) vem sendo institucionalizada nos cursos de Administração em IES brasileiras, utilizando uma abordagem qualitativa com entrevistas semiestruturadas e análise documental, interpretadas através da Análise Temática com o auxílio do software ATLAS.ti. Os resultados indicam uma gradual aproximação das IES com a EGR, influenciadas por demandas de mercado, pressões normativas e reconhecimento internacional, embora enfrentem desafios como lentidão e dificuldade em efetivar mudanças profundas. Destaca-se a importância da Alta Gestão das IES e dos docentes para avançar na EGR. O estudo também enfatiza a necessidade de considerar o contexto organizacional e externo, assim como a influência contínua do processo de *Sensemaking*. Como contribuições práticas propõe-se a atuação em rede e networking como formas de acelerar os primeiros estágios da institucionalização da EGR. Contribuições teóricas incluem a validação de um framework e o aprofundamento da teoria institucional. Além disso, o estudo avança na compreensão da influência do PRME e dos incentivos para a adoção da educação sustentável na América Latina. O estudo traz contribuições sociais ao estimular a formação de gestores responsáveis e incentivar a participação governamental, por meio de legislação e regulamentações.

**Palavras-chave:** Instituições de Ensino Superior. Gestão Responsável. Institucionalização. Legitimidade.

## **ABSTRACT**

The UN's 2030 Agenda, established in 2015, outlines global goals to eradicate poverty, manage resources sustainably, and promote prosperity in harmony with nature, as represented by the Sustainable Development Goals (SDGs). Due to its transformative nature, education is recognized as a central piece in achieving these objectives, with particular attention given to management courses for forming future organizational leaders. These courses are directed to incorporate Responsible Management (RM) in teaching, aiming for a balance among social, environmental, political, territorial, cultural, and economic aspects. This study investigates how Responsible Management Education (RME) is being institutionalized in Brazilian higher education management courses, using a qualitative approach with semi-structured interviews and document analysis, interpreted through Thematic Analysis aided by ATLAS.ti software. The results indicate a gradual alignment of institutions with RME, influenced by market demands, normative pressures, and international recognition, though facing challenges such as slow progress and difficulty in effecting profound changes. The importance of institutional senior management and faculty in advancing RME is emphasized. The study also underscores the need to consider organizational and external contexts, as well as the ongoing influence of Sensemaking processes. Practical contributions suggest networking and collaboration to accelerate the initial stages of RME institutionalization. Theoretical contributions include validating a framework and deepening institutional theory. Additionally, the study enhances understanding of the influence of the PRME and incentives for adopting sustainable education in Latin America. Social contributions include fostering the formation of responsible managers and promoting governmental participation through legislation and regulations.

**Keywords:** Higher Education Institutions. Responsible Management. Institutionalization. Legitimacy.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - MODELO DE PROCESSOS DA INSTITUCIONALIZAÇÃO .....	37
FIGURA 2 - DESENHO DE PESQUISA.....	54
FIGURA 3 - <i>FRAMEWORK</i> REVISITADO .....	113

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - PRINCIPAIS BARREIRAS PARA O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO .....	63
GRÁFICO 2 - COOCORRÊNCIA ENTRE INCENTIVADORES E BARREIRAS .....	65
GRÁFICO 3 - DEMAIS BARREIRAS PARA O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO .....	71
GRÁFICO 4 - INCENTIVOS PARA O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO ..	75
GRÁFICO 5 - COOCORRÊNCIAS ENTRE “LEGITIMIDADE” E “INCENTIVADORES” .....	80
GRÁFICO 6 - COOCORRÊNCIAS ENTRE “EMPREENDEDORES INSTITUCIONAIS” E “RESULTADOS” .....	85
GRÁFICO 7 - COOCORRÊNCIAS ENTRE “BARREIRAS” E “ESTÁGIOS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO” .....	95
GRÁFICO 9 - COOCORRÊNCIAS ENTRE “ESTÁGIOS DA INSTITUCIONALIZAÇÃO” E “INCENTIVADORES” .....	96
GRÁFICO 8 - PARTICIPAÇÃO DOS EMPREENDEDORES INSTITUCIONAIS NOS ESTÁGIOS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO .....	98

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - DIMENSÕES DA GESTÃO RESPONSÁVEL .....	23
QUADRO 2 - PRINCÍPIOS DO PRME.....	28
QUADRO 3 - DEFINIÇÕES CONSTITUTIVAS E PERCURSO EMPÍRICO DA PESQUISA .....	43
QUADRO 4 - IES PARTICIPANTES DO ESTUDO .....	46
QUADRO 5 - DETALHAMENTO DOS DADOS SECUNDÁRIOS UTILIZADOS NA PESQUISA .....	49
QUADRO 6 - DETALHAMENTO DOS DADOS PRIMÁRIOS UTILIZADOS NA PESQUISA .....	50
QUADRO 7 - MATRIZ DE AMARRAÇÃO DO TRABALHO .....	55
QUADRO 8 - EVIDENCIAÇÃO DE INCENTIVOS À APROXIMAÇÃO PARA COM A EGR NOS PDIs.....	59
QUADRO 9 - EMPREENDEDORES INSTITUCIONAIS NOS DADOS LEVANTADOS .....	81
QUADRO 10 - FREQUÊNCIA ABSOLUTA DE COCORRÊNCIAS ENTRE OS GRUPOS "EMPREENDEDORES INSTITUCIONAIS" E " RESULTADOS E IMPACTOS".....	86
QUADRO 11 - EVIDÊNCIAS DOS ESTÁGIOS PROPOSTOS NO <i>FRAMEWORK</i> ..	89
QUADRO 12 - COCORRÊNCIAS ENTRE OS ESTÁGIOS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO .....	102
QUADRO 13 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADO .....	132

## LISTA DE SIGLAS

ONU	- Organização das Nações Unidas
ODS	- Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável
DCN	- Diretrizes Curriculares Nacionais
PDI	- Plano de Desenvolvimento Institucional
PLS	- Plano de Logística Sustentável
DS	- Desenvolvimento Sustentável
WEF	- <i>World Economic Forum</i>
IPCC	- Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas
EGR	- Educação para a Gestão Responsável
PRME	- <i>Principles for Responsible Management Education</i>
UNPRME	- <i>United Nations Principles for Responsible Management Education</i>
GR	- Gestão Responsável
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
PPC	- Projeto Pedagógico do Curso
IES	- Instituição de Ensino Superior
GT	- Gestão Tradicional
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
DEDS	- Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável
SIP	- <i>Sharing Information on Progress</i>

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
1.1 OBJETIVOS.....	19
1.1.1 Objetivo geral.....	19
1.1.2 Objetivos específicos .....	19
1.2 JUSTIFICATIVA .....	20
<b>2 REVISÃO DA LITERATURA</b> .....	<b>22</b>
2.1 A GESTÃO RESPONSÁVEL (GR): DEFINIÇÕES E DIMENSÕES .....	22
2.2 A EDUCAÇÃO PARA A GESTÃO RESPONSÁVEL (EGR) NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR .....	25
2.3 INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA A GESTÃO RESPONSÁVEL 29	
2.3.1 Institucionalização: contextualização conceitual .....	29
2.3.2 Mudança e empreendedores institucionais .....	33
2.4 MODELO DE GESTÃO DA MUDANÇA PARA A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EGR - <i>FRAMEWORK</i> DE ESTUDO .....	35
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>42</b>
3.1 ESPECIFICAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA E PERGUNTAS DE PESQUISA .....	42
3.2 CATEGORIAS ANALÍTICAS ENVOLVIDAS NO ESTUDO .....	42
3.3 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	44
3.4 SELEÇÃO DAS UNIDADES DE ANÁLISE .....	45
3.5 TÉCNICA DE COLETA DE DADOS.....	47
3.6 TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS .....	51
3.7 DESENHO DA PESQUISA .....	53
3.8 MATRIZ DE AMARRAÇÃO TEÓRICA .....	54
<b>4 RESULTADOS</b> .....	<b>56</b>
4.1 A APROXIMAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR À EDUCAÇÃO PARA A GESTÃO RESPONSÁVEL .....	56
4.1.1 FATORES QUE IMPULSIONAM A APROXIMAÇÃO COM A EGR.....	58
4.1.2 A RELAÇÃO ENTRE INCENTIVOS E BARREIRAS NA APROXIMAÇÃO COM OS TEMAS DA EGR.....	62

4.2 OS ELEMENTOS QUE CONFEREM LEGITIMIDADE ÀS MUDANÇAS NECESSÁRIAS À EDUCAÇÃO PARA A GESTÃO RESPONSÁVEL.....	77
4.3 COMO OCORRE A ATUAÇÃO DOS EMPREENDEDORES INSTITUCIONAIS PARA A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EGR .....	81
4.4 O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO .....	88
<b>5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>104</b>
5.1 OS INCENTIVOS E BARREIRAS AO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EGR NAS IES ESTUDADAS.....	104
5.2 A LEGITIMIDADE DAS MUDANÇAS PARA A EGR.....	105
5.3 A ATUAÇÃO DOS EMPREENDEDORES INSTITUCIONAIS NA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EGR .....	108
5.4 O <i>FRAMEWORK</i> E O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO .....	110
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>114</b>
6.1 LIMITAÇÕES E SUGESTÕES DE ESTUDOS FUTUROS.....	116
<b>7 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADO .....</b>	<b>132</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)</b> <b>133</b>	
<b>APÊNDICE C – RELAÇÃO DOS CÓDIGOS UTILIZADOS NO ATLAS.TI</b> <b>(CODEBOOK) .....</b>	<b>137</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As discussões sobre a sustentabilidade e o desenvolvimento sustentável têm se propagado com intensidade por todas as esferas da sociedade. As evidências apontam que objetivos de desenvolvimento adotados internacionalmente podem acelerar o progresso em direção à superação de desafios complexos (MCARTHUR; RASMUSSEN, 2018). O crescente interesse fica evidente a partir da sucessão de documentos emitidos por órgãos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), o *World Economic Forum* (WEF) e o Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC), por exemplo.

Publicada pela ONU (2015), a Agenda 2030 representa uma orientação global para que organizações desenvolvam e forneçam caminhos para a erradicação da pobreza, gestão sustentável dos recursos naturais e a busca da prosperidade em harmonia com a natureza, a partir do alcance de 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS). Em virtude das mudanças estruturais profundas e necessárias para o cumprimento da referida Agenda (SACHS et al., 2019), a ONU aponta a educação como um dos pontos centrais à estratégia de promoção do desenvolvimento sustentável, principalmente por suas características transformativas (AVELAR; SILVA-OLIVEIRA; PEREIRA, 2019).

Tendo em vista o desafio proposto pelos ODS, diferentes abordagens relacionadas à sustentabilidade têm sido utilizadas na educação (como ESG “Environmental Social Governance”, CSR “Corporate Social Responsibility”, PRME “Principles for Responsible Management”), conforme observado por Eustachio et. al (2024). O presente estudo se concentra na abordagem da Gestão Responsável, relacionada ao PRME, e que segundo Nonet et. al (2016), é uma forma de enxergar a gestão de maneira holística, considerando o *triple-bottom-line*, e a importância dos *soft skills* e pensamento crítico, para estabelecer uma visão compartilhada entre todos os *stakeholders*.

Reafirmando a importância da educação, a Agenda 2030 tem como característica a convocação de *stakeholders* pouco convencionais na resolução de problemas globais, tais quais as Instituições de Educação Superior (IES) (PIZZI et al., 2020). Estas, por sua vez, possuem o grande desafio de incorporar os aspectos do desenvolvimento sustentável em todas as suas dimensões – gestão, ensino, pesquisa

e extensão, a fim de possibilitar a institucionalização dessas práticas (BLANCO-PORTELA et al., 2018).

Nesse sentido, os cursos de graduação em Administração merecem destaque, uma vez que promovem a capacitação de um grande contingente de líderes que irão atuar nas mais diversas organizações (GATZWEILER; FREY-HEGER; RONZANI, 2022). As mudanças que os discentes e futuros profissionais podem promover no ambiente estão diretamente ligadas aos conhecimentos e atitudes desenvolvidos durante suas formações (PALMA et al., 2023). Espera-se, dessa forma, que discentes e egressos de cursos de Administração apresentem características de uma educação responsável (ABDELGAFFAR, 2021).

O presente estudo fará uso dos fundamentos da Educação para a Gestão Responsável (EGR), que busca educar tendo em vista a otimização do valor dos *stakeholders*, o aumento do bem-estar social e maiores responsabilidades ambientais (LAASCH et al., 2020b). Beddewela et al. (2021), afirmam que a EGR compreende o ensino, pesquisa e atividades empresariais, nas áreas da ética, sustentabilidade e práticas corporativas responsáveis, com as quais as escolas ou cursos de administração se engajam para desenvolver um foco estratégico mais responsável.

Em 2007, como parte de uma iniciativa da ONU, houve a criação do *Principles for Responsible Management Education* (PRME), com o objetivo de proporcionar uma plataforma que possibilitasse o engajamento coordenado entre instituições de ensino, a fim de avançar a EGR. Na data de publicação do presente trabalho, o PRME indica que já existem mais de 800 IES signatárias (UNPRME, 2023). Sua atuação se dá por meio do compartilhamento e discussões a respeito das diversas atividades que possibilitam a integração da GR na educação (AVELAR et al., 2022).

Tendo em vista que o termo da EGR passou a receber mais atenção ao ser utilizado no PRME (EUSTACHIO et al., 2024), optou-se por incluir termos correlatos ao tema, que por vezes possuem corpos de pesquisa diferentes e que podem contribuir para a resolução dos presentes objetivos. Portanto, pesquisas que verificam a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) (AVELAR; SILVA-OLIVEIRA; PEREIRA, 2019; HALLINGER; CHATPINYAKOOP, 2019), e a Educação para a Sustentabilidade (EpS) (BRUNSTEIN; GODOY; SILVA, 2014; JACOBI, 2011), também foram incluídas. No decorrer do trabalho, quando forem endereçados conceitos da EGR, será feito uso da própria sigla, enquanto os demais temas serão referidos como temas correlatos, ou fenômenos associados à Gestão Responsável.

Ao delimitar a EGR, verifica-se que essa vem em contraponto à ideia de que as corporações são essenciais ao sucesso da sociedade, argumentando que, na verdade, estas representam apenas uma das peças de um sistema social interconectado (NONET; KASSEL; MEIJS, 2016). A proposta, portanto, é de reposicionar o ensino da gestão para uma visão de mundo pensada para os humanos, promovendo a ética e a diversidade intelectual em seu currículo (NONET; KASSEL; MEIJS, 2016). Beddewela et al., (2021) afirmam ainda que a EGR pode servir como uma prática intraorganizacional abrangente, podendo ser institucionalizada no ensino superior.

A institucionalização das práticas e do currículo voltados à EGR é um desafio enfrentado pelas IES, ainda mais prevalente nos cursos de administração (BEDDEWELA; ANCHOR; WARIN, 2021). O processo da institucionalização, em acordo com a perspectiva neo-institucional (DIMAGGIO; POWELL, 1983; GREENWOOD; HININGS; SUDDABY, 2002), é responsável pelo desenvolvimento e continuidade da realidade social entre atores organizacionais (BERGER; LUCKMANN, 1967). Esse processo, “pelo qual um determinado conjunto de unidades e um padrão de atividades passam a ser normativa e cognitivamente mantidos no lugar e praticamente aceitos como legítimos” é chamado de institucionalização (MEYER; ROWAN, 1977, p. 10).

Além disso, há um aspecto da legitimidade perante atores extra institucionais a ser assegurada (SUCHMAN, 1995b); (GREEN; LI; NOHRIA, 2009). Conforme o papel dos cursos de administração se altera na sociedade, torna-se cada vez mais legítima a inclusão da temática da EGR no ensino superior (MARSHALL; LAING, 2013). A fim de se manterem legítimas, as organizações precisam se adequar a esses novos valores e expectativas que recaem sobre o seu papel social. Para tanto, são fundamentais os empreendedores institucionais, que verificam o alinhamento das organizações aos valores de seus campos de atuação (SCOTT, 2014), e empregam esforços para criar novas instituições ou transformar as existentes (MAGUIRE; HARDY; LAWRENCE, 2004).

A mudança institucional é comumente causada por atores com interesses em arranjos institucionais distintos dos praticados no momento, que decidem por alavancar recursos e esforços na busca por dar início a processos de mudança institucional (PERKMANN; SPICER, 2007). Esses atores são conhecidos como “empreendedores institucionais”, e serão tratados de forma intercambiável com o

termo “campeões individuais”, uma vez que costumam liderar e motivar processos de mudança (HANSON, 2001).

Alguns estudos já buscaram mapear o processo de institucionalização de fenômenos associados ao tema da gestão responsável em contextos organizacionais. Yarime et al. (2012), descreveram aspectos complexos da temática do ensino da sustentabilidade, como a necessidade de inter e transdisciplinaridade; a importância da legitimidade para a produção e implementação de conhecimentos e, principalmente, as práticas da institucionalização de seu conteúdo, que segundo os autores, ainda precisam ser melhor exploradas. Ramísio et al. (2019), por sua vez, a partir de um estudo de caso realizado na Universidade do Minho, em Portugal, discorrem sobre a necessidade de normas, monitoramento e comunicação; sobre a atenção necessária aos *stakeholders* e a importância de uma abordagem mista *bottom-up* e *top-down* para assegurar o processo de institucionalização.

Explorando o tema da institucionalização, Beddewela, Anchor e Warin (2021) propuseram um *framework* de seis estágios para a incorporação da EGR, baseado em uma revisão crítica de outros dez modelos de gestão da mudança e institucionalização. O modelo explora elementos-chave da literatura relacionada à gestão da mudança e à resistência à mudança em seis etapas: i) distúrbio; ii) teorização; iii) mobilização; iv) atribuição de sentido; v) difusão e vi) *establishment* institucional. O *framework* leva em consideração a complexidade e a diversidade do tema da EGR, que são aspectos que tendem a dificultar a sua adoção. O modelo propõe a institucionalização de forma holística com o intuito de assegurar a sua permanência e legitimação, concentrando no ensino, e considerando aspectos como a pesquisa, a extensão e a gestão.

A literatura revela um volume expressivo e crescente de publicações relacionadas às temáticas que envolvem a EGR no ensino superior (HALLINGER; CHATPINYAKOOP, 2019). Os países com maior destaque para o desenvolvimento das pesquisas na área são os europeus e os norte-americanos, sendo que as universidades da América Latina encontram-se dentre as menos pesquisadas em termos da adoção de políticas voltadas à sustentabilidade (ZAMORA-POLO et al., 2019).

O Brasil sempre esteve nos holofotes dos avanços no desenvolvimento sustentável, seja por conta de suas políticas de combate à pobreza, de redução da fome, ou por seu desenvolvimento paralelo à redução do desflorestamento. No

entanto, durante o governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (2019 a 2022), essas frentes sofreram reveses, e o país perdeu seu posto de país modelo (BASTOS LIMA; DA COSTA, 2022). Ainda assim, há esperança de que o país retome seu antigo título de modelo para o desenvolvimento sustentável (BASTOS LIMA; DA COSTA, 2022).

Assim, torna-se pertinente investigar o contexto brasileiro no que diz respeito à formação de futuros gestores e seu alinhamento com os assuntos voltados à sustentabilidade. Inclusive, Palma et al., (2023) indicaram que há aumento no interesse pelo tema do ensino para a sustentabilidade, evidenciado pela quantidade crescente de matérias e cursos ministrados na área, no país.

Os cursos de administração pelo Brasil têm buscado introduzir a temática em seus currículos, inclusive por orientação do Ministério da Educação e Cultura (MEC). As mudanças nesse sentido podem ser percebidas em suas estruturas normativas – meios utilizados para formalizar, regulamentar, e direcionar a conduta das IES – tais quais as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), os Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs), os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), dentre outros documentos (LÖBLER; PORTÔ, 2007; SANTOS et al., 2017).

Aliado às demandas por pesquisas a respeito da temática em países em desenvolvimento e América Latina (ZAMORA-POLO et al., 2019; FILHO et al., 2021), sabe-se que poucos estudos dão a devida atenção ao processo de institucionalização da sustentabilidade nas organizações (LOZANO; GARCIA, 2020) e da EGR nas instituições de ensino superior (BIERMANN et al., 2022; LEAL FILHO et al., 2022). Dessa forma, há espaço na literatura para melhor investigar as estruturas normativas das IES, a fim de entender como institucionalizam o ensino para a sustentabilidade (PALMA et al., 2023).

Sendo assim, a pergunta de pesquisa que a presente dissertação buscou responder é: *como vem ocorrendo o processo de institucionalização da Educação para a Gestão Responsável (EGR) em Instituições de Ensino Superior (IES)?* O estudo foi conduzido a partir de uma pesquisa qualitativa aplicada, em cursos de administração de instituições de ensino superior brasileiras envolvidas com o PRME.

## 1.1 OBJETIVOS

Este projeto de pesquisa apresenta os seguintes objetivos geral e específicos:

### 1.1.1 Objetivo geral

Compreender como vem ocorrendo o processo de institucionalização da Educação para a Gestão Responsável (EGR) nos cursos de Administração em IES brasileiras vinculadas ao PRME.

### 1.1.2 Objetivos específicos

1. Identificar os incentivos e as barreiras ao processo de institucionalização da EGR nas IES estudadas.
2. Identificar elementos que conferem legitimidade às mudanças necessárias para a EGR.
3. Identificar de que forma ocorre a atuação dos empreendedores institucionais em relação à institucionalização da EGR.

## 1.2 JUSTIFICATIVA

Esta investigação pode produzir contribuições teóricas ao esclarecer relações entre a abordagem da institucionalização e a Educação para a Gestão Responsável, ponto já esclarecido como lacuna na teoria acerca do assunto (SHUBHAM; CHARAN; MURTY, 2018). Ao submeter empiricamente o *framework* proposto por Beddewela et al., (2021), pela primeira vez, esta dissertação contribui com o avanço no conhecimento ao identificar pontos de validação, pontos em descoberto e propor avanços e aprimoramentos na estrutura de análise. Este *framework* foi proposto em um estudo teórico, e será aplicado em uma pesquisa empírica na presente dissertação, pela primeira vez até o momento da publicação deste trabalho, conferindo-lhe originalidade.

Os resultados desta pesquisa também proporcionaram novas questões de pesquisa relacionadas ao processo de mudança cultural em IES no que se refere à EGR, elencando atores chave e estratégias que podem ser esclarecidos e investigados com maior profundidade sob lentes teóricas como *Sensemaking* (JUDSON, 1991) e *Stakeholders* (FREEMAN, 1994).

Dada a complexidade do tema da EGR, muitas abordagens diferentes surgem para integrá-la à educação, o que dificulta o uso de indicadores e avaliações de resultados (URBANSKI; FILHO, 2015). O aprofundamento dos estudos sobre a institucionalização da EGR pode contribuir de forma prática com ações mais coordenadas e maior institucionalização de suas abordagens, possibilitando ganhos de sinergia entre IES (PINTÉR; HARDI; BARTELMUS, 2005), além de facilitar o uso de instrumentos de avaliação de resultados.

Como contribuições práticas, o estudo trouxe maior visibilidade aos incentivadores; aos aspectos que promovem e também aos que dificultam os avanços da EGR. Da mesma forma, serão analisados os elementos que legitimam essa mudança, e de que forma se relacionam com os empreendedores e com as redes de mudança, como é o caso do PRME. Os resultados poderão contribuir para a compreensão de como se dá o engajamento com essas redes (BURCHELL; KENNEDY; MURRAY, 2015), e de que maneira as IES podem aproveitar melhor esse impulso para a mudança.

Como resultado, espera-se prover gestores educacionais com informações pertinentes ao processo de institucionalização, e também orientar políticas públicas para a promoção da EGR.

Similarmente, segundo Giovanelli et al. (2021), o isolamento de diferentes áreas acadêmicas (silos acadêmicos) também pode prejudicar a adoção da EGR. Essa é uma prática comum nos cursos de administração, e que leva à fragmentação do conhecimento e impede o desenvolvimento de visões holísticas pelos alunos (CEBRIÁN, 2018). Esse é um desafio ainda maior para a EGR, uma vez que o ensino da GR e da sustentabilidade se beneficiam de conhecimentos integrados, e que permitem a união de conhecimentos para a criação de soluções (GIOVANELLI; ROTONDO; EZZA, 2021).

No entanto, o efeito negativo desse isolamento pode ser reduzido com níveis mais altos de institucionalização da EGR, que permitem soluções mais integradas e abrangentes para o problema, conforme proposto por Beddewela, Anchor e Warin (2021).

O estudo também aprofunda a compreensão do papel dos “campeões individuais”, que são indivíduos ou grupos que participam do processo de institucionalização, muitas vezes sendo seus precursores, e responsáveis por abrir o caminho para o processo de mudança (HOOVER; HARDER, 2015).

Por fim, espera-se contribuir socialmente com o atingimento dos objetivos da Agenda 2030, mais especificamente com o ODS 4 – Educação de Qualidade, e com a comunidade acadêmica e demais interessados. Sabe-se que a orientação à comunidade é bem-vinda na integração da Gestão Responsável à educação (KEMPER; BALLANTINE; HALL, 2019) e, ao estudar sua participação no processo de institucionalização, seremos melhor capazes de verificá-las e reforçá-las, contribuindo socialmente para uma educação de maior qualidade, com maior envolvimento da comunidade, e voltada à Gestão Responsável.

## 2 REVISÃO DA LITERATURA

Este capítulo apresenta os elementos teóricos considerados importantes para a análise e discussão dos dados obtidos. São apresentadas as discussões em torno da Gestão Responsável, que dá sequência à temática da Educação para a Gestão Responsável; sua influência em IES brasileiras e nos cursos de administração. Na sequência, o foco passa a ser sobre a institucionalização, a partir da contextualização da teoria, da abordagem de aspectos da legitimidade e da gestão da mudança e, por fim, com o aprofundamento do argumento de pesquisa, a partir da apresentação e discussão do *framework* proposto por Beddewela et al. (2021), a ser utilizado como base de investigação.

### 2.1 A GESTÃO RESPONSÁVEL (GR): DEFINIÇÕES E DIMENSÕES

A Gestão Responsável é um conceito que contrapõe pontos de vista como o de Friedman (1970), de que a única responsabilidade social legítima do gestor é a de gerar lucro, e também o de Jensen e Meckling (1976), de que o posicionamento de valor dos acionistas é a responsabilidade mais legítima da organização, superando as responsabilidades para com outros *stakeholders* (LAASCH et al., 2020a). Nesse sentido, a ideia central da GR é de equilibrar aspectos de cunho social, ambiental, político, territorial e cultural, com aspectos econômicos, tradicionalmente associados ao desempenho das funções de gestão, colocando-os em uma mesma hierarquia de valor (BRUNSTEIN; GODOY; SILVA, 2014). Portanto, entende-se a GR como uma alternativa à Gestão Tradicional.

Conforme o Quadro 1, elaborado com informações provenientes de Hourneaux e Caldana, (2018), é possível comparar características dos dois modelos.

QUADRO 1 - DIMENSÕES DA GESTÃO RESPONSÁVEL

Características	Gestão Tradicional	Gestão Responsável
Excedente financeiro	Busca maximizar o lucro.	Busca otimizar o lucro considerando diferentes <i>stakeholders</i> .
Tamanho da empresa	Foca no crescimento (de receitas, do mercado e do consumo).	Busca um volume ótimo, considerando o crescimento, a manutenção do tamanho e mesmo o encolhimento do negócio.
Preocupação com o impacto das atividades	Foca no curto prazo e em aspectos econômicos.	Busca identificar potenciais impactos de longo prazo e minimizá-los.
Prioridades da organização	Prioriza os interesses dos acionistas.	Busca balancear os aspectos econômicos, sociais e ambientais ( <i>Triple Bottom Line</i> ).

FONTE: Horneaux e Caldana (2018)

Laasch e Conaway (2014), propõem que a Gestão Responsável seja dividida em três dimensões - Sustentabilidade, Responsabilidade e Ética, sendo que cada uma possui características próprias e se relaciona com as demais de forma interdisciplinar, o que possibilita uma gama de atuação bastante ampla para a GR. Delimitam-se as três dimensões conforme sugeridas por Laasch e Conaway, (2014):

1. **Sustentabilidade:** Geralmente está relacionada às questões sociais, ambientais e econômicas que ameaçam o bem-estar ou até mesmo a sobrevivência das gerações atuais e futuras. São questões sistêmicas que podem incluir o aquecimento global, por exemplo, que no ambiente empresarial é traduzido como o gerenciamento de gás carbônico (CO<sub>2</sub>), a crise global da água, a degradação dos ecossistemas importantes para a sobrevivência e o excesso de população do planeta. No contexto empresarial, essas questões são frequentemente traduzidas como *Triple Bottom Line (TBL)*, englobando os desempenhos nas dimensões social, ambiental e econômica.

2. **Responsabilidade:** Analisa a relação com os vários grupos que afetam ou são afetados por um empreendimento, os *stakeholders*, ou partes interessadas. Por exemplo, a área de normas trabalhistas está preocupada com o relacionamento com os funcionários, a dos direitos do consumidor com os consumidores e a de práticas de logística integrada com os fornecedores. Cada um é um importante grupo de *stakeholders*

3. **Ética:** Relaciona-se à tomada da decisão certa em situações em que existe um dilema e faz referência a correntes de filosofia moral. Assim, por exemplo, o tema sobre direitos humanos e naturais está altamente relacionado à filosofia da ética dos

direitos e justiça. A governança corporativa gira em torno de dilemas, como o do principal agente, ou quais interesses devem ser protegidos (se os do proprietário ou dos gestores da empresa).

Embora delimitadas as dimensões, entende-se que esse é um termo em desenvolvimento e, dessa forma, mutável (LAASCH et al., 2020a; NONET; KASSEL; MEIJS, 2016). Campbell (2007) também acrescenta que cada cultura organizacional pode ter diferentes abordagens e realizar adaptações aos conceitos de GR, a fim de adequá-lo às suas práticas. O autor afirma ainda que “comportamentos corporativos socialmente responsáveis podem ter significados diferentes em lugares diferentes, para pessoas diferentes, e em momentos diferentes” (CAMPBELL, 2007, p. 950).

Com o objetivo de minimizar essa variação, Nonet et al. (2016, p. 728) propuseram um conjunto de definições para a Gestão Responsável, a começar pelo termo “responsável”, o qual descreveram como a “capacidade de responder de maneira consciente, envolvendo a interação, a coleta de informações e a tomada de decisão com as seguintes características:”

- (a) Fundamentada na realidade das responsabilidades gerenciais do dia a dia;
- (b) Preenchida com autodesenvolvimento e autoconsciência;
- (c) Com início no nível pessoal / individual, na busca por compreender outras pessoas;
- (d) Guiada por valores morais claros, bem como a coragem de defendê-los;
- (e) Dependente do desenvolvimento de habilidades interpessoais (como inspirar, cuidar);
- (f) Informada pelo pensamento sistêmico, com uma consciência holística das consequências da tomada de decisão (presente e futura) em todas as partes interessadas (econômicas, ambientais e sociais);
- (g) Projetada para enculturar uma visão compartilhada;
- (h) Respeitosa, participativa, inclusiva e capacitadora: emerge através do empoderamento para construir uma visão responsável compartilhada no nível individual e organizacional;
- (i) Com uma compreensão clara das questões e do desenvolvimento de conhecimento apropriado;
- (j) Reforçada por um processo de melhoria contínua por meio de autorreflexão e reflexão em grupo.

Tendo conhecimento de que este é um termo em desenvolvimento e ainda bastante flexível, optou-se por utilizar neste trabalho a definição proposta por Laasch e Conaway (2017), de que a GR pode ser definida em termos dos três conceitos: ética (excelência moral), responsabilidade (valor aos *stakeholders*) e sustentabilidade (*Triple Bottom Line*). A sustentabilidade visa atender melhor aos conceitos da *Triple Bottom Line*; a responsabilidade busca otimizar o valor dos *stakeholders* e a ética visa estimular a excelência moral (LAASCH; CONAWAY, 2017).

Os adeptos da GR têm como objetivo declarado fazer com que a GR se torne “normal”, ao ponto que a palavra “gestão” já carregue os elementos da “responsabilidade”, de forma que não faça sentido falar em uma gestão que não seja responsável (KOLB; FRÖHLICH; SCHMIDPETER, 2017). Em um cenário hipotético como esse, falar em “Gestão Responsável” seria um pleonasmo, uma vez que a GR estaria institucionalizada ao ponto de que a gestão não poderia deixar de ser ética, sustentável e responsável (LAASCH; CONAWAY, 2014). Dessa forma, damos sequência à discussão do referencial teórico, seguindo para o tema da Educação para a Gestão Responsável (EGR), ao analisar de que maneira a GR pode ser trabalhada no contexto das IES.

## 2.2 A EDUCAÇÃO PARA A GESTÃO RESPONSÁVEL (EGR) NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

As IES desempenham um papel essencial para o Desenvolvimento Sustentável (DS), uma vez que são agentes influenciadores de mudanças comportamentais (LEAL FILHO et al., 2019). Suas funções e responsabilidades têm sido questionadas, para que possam desempenhar um papel diferente na sociedade, uma vez que são vistas como culpadas, por omissão ou *design*, de propagar ideologias neoliberais que enfraquecem o senso de responsabilidade em futuros líderes (UNCETA; GUERRA; BARANDIARAN, 2021).

Alawneh et al. (2021) apontam que o impacto das IES sobre a sociedade se dá de duas formas: a partir do ensino e do direcionamento, de maneira que seus egressos se engajem com causas e exerçam sua cidadania e; como forma de enfrentar os desafios do século XXI ao desenvolver competências e habilidades nos futuros gestores. O presente trabalho entende, portanto, que as IES são capazes de capacitar seus discentes em direção à Gestão Responsável, e que ao fazê-lo estão

praticando a Educação para a Gestão Responsável (EGR). Dessa forma, somado ao conceito da GR, optou-se por utilizar a definição de EGR proposta por Nonet et al. (2016, p. 729), como a educação que visa a “desenvolver o conhecimento formal, soft skills, pensamento crítico, mentalidade sustentável e estratégias orientadas aos *stakeholders*.”

No decorrer deste trabalho entende-se que a educação é composta por suas partes indissociáveis - Ensino, Pesquisa e Extensão, e de que a EGR é capaz de contribuir em todos esses aspectos, no que tange o ensino responsável. No âmbito do ensino compreende-se o currículo, as competências, os métodos de ensino e as implicações do currículo oculto (HUESKE; PONTOPPIDAN, 2020). A extensão considera as atividades e programas de ação que estão relacionados à integração das IE com a sociedade e, a pesquisa, refere-se à criação de conhecimento que ocorre dentro das instituições (HUESKE; PONTOPPIDAN, 2020). A preocupação da EGR com todos os aspectos da educação evidencia-se, por exemplo, nos princípios do PRME, que declaram a intenção da instituição em impactar positivamente todas as práticas organizacionais, incluso as atividades acadêmicas e o currículo (“UNPRME”, 2023).

O principal objetivo com a EGR é apresentar uma abordagem alternativa à tradicional no ensino da gestão, com o intuito de promover a função social das IEs (SETÓ-PAMIES; PAPAIOIKONOMOU, 2020). Com essa abordagem alternativa espera-se ser possível um processo de aprendizado moral, acompanhado da incorporação de valores presentes no *Triple Bottom Line (TBL)* aos objetivos de aprendizagem, métodos de ensino e avaliação, e na pesquisa e liderança das instituições de ensino (BLASCO, 2012).

Essa ruptura com o tradicional também busca demonstrar que nem sempre aquilo que é culturalmente aceito é moralmente responsável, e que a cultura pode produzir tanto comportamentos éticos como antiéticos (GUNIA et al., 2012). Por esse motivo, o ensino e treinamento em GR buscam capacitar os envolvidos para que possam identificar as implicações de seus comportamentos, e para que se responsabilizem por suas ações. Não basta reconhecer decisões corretas daquelas que visam o interesse próprio, também é importante possuir os valores que impulsionam a fazer o que é certo (HIBBERT; CUNLIFFE, 2015).

Doherty et al. (2015, p. 21), por meio de estudos de caso e análises do segmento de ensino superior, concluíram que “a necessidade de adequar à EGR não

é passageira, e os cursos de administração terão de responder à essa agenda”. Os autores afirmam que os cursos de gestão podem incorrer em problemas de legitimidade, caso não se adequem às expectativas e pressões exercidas pelo sistema social, e que no mínimo devem ser pragmáticas sobre a adoção da EGR. Contudo, também apontam para as barreiras que surgem, tais quais os docentes que acreditam no paradigma da maximização dos lucros; a falta de profissionais capacitados para o ensino da GR; pressões para resultados financeiros dos cursos e; a deficiência de lideranças no que tange iniciativas como a do *Principles for Responsible Management Education* (PRME), apresentado adiante. Por motivos como esses, as IES enfrentam desafios na educação de tomadores de decisões, líderes, empreendedores e acadêmicos capazes de responder aos desafios impostos pelas questões ambientais e socioeconômicas (LOZANO et al., 2013).

Muitos cursos de administração enxergam a EGR apenas como um outro tópico dentro do ensino da gestão, com seus próprios especialistas, revistas e grupos de pesquisa. No entanto a sua adoção requer mudanças culturais, de propósito e identidade (STERLING, 2013). Nesse mesmo sentido, Leal Filho et al., (2019), indicam que as IES podem exercer sua influência a partir dos três pilares que as coordenam – ensino, pesquisa e extensão. A inserção da GR no contexto educacional, porém, precisa ir além da educação para se concretizar, envolvendo também aspectos das operações e práticas institucionais (ABDELGAFFAR, 2021).

Segundo Doherty et al. (2015), grupos importantes de *stakeholders* como empregadores, pais, mães e estudantes, ONGs, agências econômicas e organizações de suporte e acreditação esperam que as IES e, especialmente os cursos de gestão, assumam a liderança da EGR. Em sua pesquisa, os autores também concluíram que os conhecimentos e capacidades dos docentes representam um grande desafio para os avanços da EGR, sendo que algumas IES buscam superar essa barreira por meio de abordagens interdisciplinares, que levam ao desenvolvimento de disciplinas conjuntas e iniciativas de pesquisa.

Tendo em vista tais desafios, no ano de 2005, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) lançou a iniciativa da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS), com o intuito de integrar o Desenvolvimento Sustentável (DS) na aprendizagem. Os avanços do DS no contexto internacional levaram à criação do *Principles for Responsible Management*

*Education* (PRME), em 2007, como parte de uma iniciativa da ONU, buscando o engajamento coordenado entre instituições de ensino, a fim de avançar na agenda da EGR. Para isso, o PRME dispõe de seis princípios básicos que servem como guia para a atuação das IES signatárias, descritos no Quadro 2.

QUADRO 2 - PRINCÍPIOS DO PRME

Princípio	Definição
Propósito	Desenvolver as capacidades dos estudantes 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 da ONU.
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 o avanço da compreensão sobre o papel, como também para a dinâmica e o 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 de responsabilidades sociais e ambientais e explorar abordagens conjuntamente eficazes para enfrentar esses desafios.
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: UNESCO (2005) e PRME (2007)

Abdelgaffar (2021) defende que o principal objetivo do PRME é inserir seus valores nas atividades essenciais desenvolvidas pelas IES signatárias. Uma das obrigações das IES signatárias é o compartilhamento do relatório nomeado “*Sharing Information on Progress*” (SIP), que pode ser anual ou bienal, e serve para o compartilhamento de ações voltadas à EGR (PRME Brazil). O relatório SIP é uma forma de estimular os participantes dessa rede a compartilharem aquilo que tem funcionado em seus contextos. De acordo com o site da UNPRME (2023), o “SIP pode prover grande valor, tanto para os signatários individuais, quanto para a comunidade global do PRME”. Dessa forma, a iniciativa serve como plataforma para o

compartilhamento de melhores práticas a respeito da integração da GR no ensino (AVELAR; SILVA-OLIVEIRA; PEREIRA, 2019).

Desde 2008, Instituições de Ensino Superior brasileiras estão engajadas com o PRME, utilizando a rede para promover suas contribuições à EGR (AVELAR et al., 2022). Ser uma instituição signatária traz oportunidades, principalmente por meio do compartilhamento e discussão de atividades, e da aproximação com parceiros (STOREY; KILLIAN; O'REGAN, 2017). Em um estudo de caso com cinco instituições de ensino superior do Reino Unido, Burchell et al. (2015), concluiu que a participação no PRME facilitou mudanças curriculares e reforçou positivamente a EGR.

A fim de verificar mudanças relevantes na EGR, Burchell et al. (2015) sugerem que é necessário ir além da quantidade de disciplinas ofertadas sobre o tema, e avaliar mais detalhadamente a forma como os IES e professores têm abordado o tema. Doherty et al. (2015) identificaram que há uma tendência de tratar a EGR como mais um tópico de ensino, ao invés de adentrar no propósito dos cursos de administração. Uma mudança mais fundamental exigiria investimento em tempo e estruturas a fim de mudar a cultura, reduzir tensões e iniciar o processo de mudança.

Nesse sentido, adentramos no próximo tópico do referencial, que trata do processo de institucionalização, do papel de empreendedores institucionais, da gestão da mudança, e de aspectos da legitimidade pertinentes à EGR.

## 2.3 INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA A GESTÃO RESPONSÁVEL

Este tópico tem como objetivo principal discutir a institucionalização da Educação para a Gestão Responsável. O tópico se inicia com uma breve contextualização da teoria neo-institucional e sua relação com a EGR. Em seguida aprofunda-se o tema da institucionalização e é estabelecida a relação com a legitimidade. Por fim são explorados os conceitos de mudança institucional e empreendedores institucionais que são utilizados no trabalho.

### 2.3.1 Institucionalização: contextualização conceitual

A teoria neo-institucional é uma das principais perspectivas teóricas usadas para compreender o comportamento organizacional e verificar como este é influenciado por outras organizações e forças sociais, especialmente normas e

crenças culturais (GREENWOOD; HININGS; SUDDABY, 2002). A institucionalização de novas práticas é uma tarefa complexa, e novas instituições só adquirem legitimidade quando são reconhecidas como objetos sociais de fato, passando a ser amplamente aceitas (BERGER; LUCKMANN, 1967) e, portanto, normativamente apropriadas (MEYER; ROWAN, 1977). Empreendedores institucionais precisam guiar suas *proto* instituições ao longo desse processo, navegando interesses velados, disparidades de poder, e normas sociais, que convergem para impedir as mudanças desejadas (BATTILANA; LECA; BOXENBAUM, 2009).

As instituições, portanto, são vistas como rotinas, crenças, normas, regras culturais ou ideias que fornecem significado coletivo - *sensegiving*. As organizações, por sua vez, seguem essas regras de adequação a fim de ter suas ações legitimadas (MARCH; SIMON, 1993; MEYER; ROWAN, 1977). Esse processo, “pelo qual um determinado conjunto de unidades e um padrão de atividades passam a ser normativa e cognitivamente mantidos no lugar e praticamente aceitos como legítimos” é chamado de institucionalização (MEYER; ROWAN, 1977, p. 10).

O questionamento e a problematização da educação em gestão considerada “tradicional” já se tornaram comum. Há bastante pressão para que os cursos de administração se adaptem às novas realidades, algo que ocorre, por exemplo, por meio de iniciativas como o PRME, A Iniciativa de Liderança Globalmente Responsável (Globally Responsible Leadership Initiative - GRLI), e a Academy of Business in Society (ABIS). Além dessas iniciativas, agências de acreditação como a European Foundation for Management Development (EFMD), têm exercido pressões substanciais para que as cursos de administração incluam as discussões pertinentes ao tema em suas propostas (RASCHE; GILBERT, 2015).

Os estudos de caso desenvolvidos por Doherty et al. (2015), apontam para diversas pressões institucionais partindo de *stakeholders* externos aos cursos de administração, que demandam a adoção da EGR. Essas pressões vêm em diferentes formas, sendo normativas, pragmáticas, coercitivas e isomórficas. Consoante com essa visão, Marshall e Laing (2013), sugerem que os cursos de administração estão sob o risco de incorrer em problemas de legitimidade, uma vez que aparentam não estar considerando as expectativas do sistema social, e também não reconhecem a agência que detém com o seu papel para com os futuros líderes.

Segundo Burchell, Kennedy e Murray (2015), as iniciativas para a institucionalização da EGR em cursos de gestão têm sido inconsistentes. Alguns

cursos de administração são capazes de realizar mudanças substantivas e mesmo decisões estratégicas visando à EGR (MILLAR; PRICE, 2018), enquanto outras só se envolvem a fim de assegurar sua legitimidade, mas sem adotar verdadeiramente a agenda da EGR (processo conhecido como “*decoupling*”), o que leva a estratégias reativas e à dificuldade em replicar um processo de mudança com esse objetivo (WARIN; BEDDEWELA; COWTON, 2016). Na sequência aprofunda-se o tema da institucionalização, vinculando-o à legitimidade.

A institucionalização é um processo que ocorre ao longo do tempo, e que preenche as organizações com valores para além dos requisitos técnicos do negócio (SCOTT, 2014). Ela pode ser compreendida como um processo central na criação e perpetuação da realidade social entre os atores organizacionais, que considera a história organizacional, as pessoas e grupos que dela fizeram e fazem parte, bem como os interesses por eles criados, e suas respostas às mudanças ambientais (BERGER; LUCKMANN, 1967; SCOTT, 2014).

De acordo com Berger e Luckmann, (1967, p. 36), “toda a atividade humana está sujeita à habitualização” e, conforme repetidas, as atividades são refletidas em padrões que podem ser reproduzidos com economia de energia. Esse ganho de energia advém da redução de possíveis escolhas, libertando o indivíduo do peso psicológico de todas as decisões que precisaria tomar. Essa habitualização faz com que as situações não precisem ser redefinidas todas as vezes que são encontradas.

Ainda segundo os mesmos autores, o processo de institucionalização ocorre quando há a tipificação recíproca (entre atores), de ações habitualizadas, ou seja, quando os atores envolvidos passam a interpretar tais ações como componentes de conhecimento geral sobre o mundo social (BERGER; LUCKMANN, 1967).

Nesse sentido, as instituições exercem certo “controle sobre a conduta humana ao definir padrões predefinidos de conduta”, responsáveis por direcionar as ações àquelas já estabelecidas (BERGER; LUCKMANN, 1967). Seguindo essa linha de pensamento, segundo Suchman (1995a), o processo de institucionalização representa uma tentativa das organizações de alcançar a legitimidade perante atores externos, com o objetivo de assegurar os recursos necessários à sua sobrevivência.

A teoria institucional, portanto, explora a maneira como as organizações buscam conformar às regras e normas do ambiente institucional, como estruturas normativas, regulatórias, agências governamentais, leis, dentre outras práticas sociais e culturais, com o intuito de assegurar suas posições de legitimidade (GLOVER et al.,

2014). Do mesmo modo, compreende-se que fatores ambientais e institucionais externos podem exercer influência sobre os comportamentos organizacionais que, portanto, não são conduzidos apenas pela eficiência, mas também como resposta à busca pela legitimação (SCOTT, 2014).

A legitimidade é um conceito fundamental para o institucionalismo organizacional. Ela afeta o comportamento das organizações, sua performance e sobrevivência. Nesse sentido, não basta deter os recursos materiais e a informação técnica, a organização também precisa aceitação social e credibilidade, ou seja, legitimidade (POLLOCK; RINDOVA, 2003).

Suchman (1995a, p. 574) oferece a seguinte definição para o termo:

Legitimidade é uma percepção generalizada ou suposição de que as ações de uma entidade são desejáveis, apropriadas, ou aceitáveis dentro de um sistema socialmente construído de normas, valores, crenças e definições.

Os autores Deephouse e Suchman (2008, p. 9), a partir de uma revisão sobre o tema da legitimidade, apresentaram uma nova versão, revisada e concisa de sua definição para o termo legitimidade: “Legitimidade organizacional é a percepção de adequação de uma organização a um sistema social em termos de regras, valores, normas e definições.”

Segundo os mesmos autores, quando fontes fazem uma avaliação a respeito da legitimidade de uma instituição, existem quatro possíveis resultados a respeito de sua legitimidade: aceita, apropriada, debatida e ilegítima. Uma instituição tem sua legitimidade aceita quando é avaliada de forma passiva, a respeito de algo que já é tido como garantido. Apropriada serve para a legitimidade que foi avaliada ativamente e aceita como legítima. Debatida é utilizada nos casos em que existe um desacordo ativo no sistema social, comumente entre diferentes *stakeholders* ou entre estes e a organização. Por fim, são consideradas ilegítimas as organizações que foram avaliadas pelo sistema social e consideradas inadequadas, sendo recomendado que sejam reformadas ou deixem de existir.

Partindo de uma visão institucional, a legitimidade não pode ser “possuída”, ela é um mero reflexo da percepção dos atores a respeito do alinhamento da organização às regras, leis, ou valores normativos de seu campo de atuação (SCOTT, 2014).

Nessa linha de entendimento, é preciso considerar, conforme proposto por King e Soule (2007), que mudanças nos costumes sociais e nas regulações, podem afetar a forma como a legitimidade é avaliada pelos atores. Essas mudanças normalmente são desencadeadas por movimentos sociais, e podem desafiar a legitimidade de organizações que forem muito lentas em se adaptar.

Um exemplo da legitimidade no contexto educacional, e relacionado ao ensino de conceitos de sustentabilidade, pode ser verificado no estudo de Lopez e Frutos, (2018). As autoras investigaram o interesse em aprender (*willingness to learn*) de alunos de nível superior, e concluíram que a legitimidade do assunto é um fator chave para o interesse. Parte dessa legitimidade é advinda do mercado, que tradicionalmente legitima aspectos econômicos como o lucro ou o *market share*, no entanto, segundo as autoras, também é possível estimular essa legitimidade internamente, ao estabelecer os assuntos relacionados à sustentabilidade como parte da formação essencial dos alunos (ANTOLIN-LOPEZ; GARCIA-DE-FRUTOS, 2018).

Portanto, por sua relevância no processo de institucionalização, os conceitos da legitimidade são influentes na presente pesquisa, uma vez que EGR pode impactar a legitimidade dos cursos de administração perante atores institucionais (BURCH, 2007; REAY et al., 2013). Seguindo essa lógica, Johson, Dowd e Ridgway (2006), propõem que, para que novas ações sejam legitimadas, elas precisam primeiro ser localmente aceitas e, uma vez que atinjam um caráter de fato social válido, podem ser mais facilmente adotadas por atores em outros contextos locais. A fim de trabalhar a adoção de novas ações e sua legitimação, no próximo tópico será abordado o processo de mudança institucional e sua relação com os empreendedores institucionais.

### 2.3.2 Mudança e empreendedores institucionais

Uma vez que a proposta do presente estudo é de investigar o processo de institucionalização da EGR, entende-se que esse processo ainda não está totalmente difundido nas organizações que serão investigadas. Dessa forma, espera-se que mudanças ocorram para que a EGR esteja mais presente nos cursos de administração, e também possa vir a ser institucionalizada nesse contexto.

A mudança institucional é complexa, e não é um processo linear (WHELAN-BERRY; GORDON; HININGS, 2003). Grande parte dos autores que estudam o tema

tendem a dividir o processo de mudança em três níveis – o organizacional, o nível dos times e o individual (GREEN; CAMERON, 2004). No entanto, ainda que os três níveis existam, a mudança organizacional não ocorre sem que grupos e indivíduos específicos mudem (COGHLAN, 2002; SULLIVAN; SULLIVAN; BUFFTON, 2001).

Khavul, Chavez e Bruton (2013, p. 30) descrevem a mudança organizacional como

Um processo que se move por estágios pontuados por tentativas recorrentes de redefinir formalmente as barreiras e lógicas dos campos organizacionais inicialmente estabelecidos por empreendedores institucionais.

Isso ocorre pois o campo das organizações educacionais acaba sujeitando seus participantes às regras e expectativas desenvolvidas a partir da sua estruturação. Regulamentações, fluxos de informações, normas, mitos, leis, todos fazem parte da interação entre os atores, que acaba por gerar padrões (HANSON, 2001). Conforme várias organizações se adequam a esses padrões e se “acomodam” no campo educacional, por exemplo, surge um campo com forças poderosas, que restringe consideravelmente o processo de mudanças de seus participantes (LEWIN, 1951).

Para romper com as amarras impostas pelo campo de atuação e pela institucionalização de outras práticas, o papel dos empreendedores institucionais tem recebido destaque (KHAVUL; CHAVEZ; BRUTON, 2013), uma vez que eles são capazes de produzir o ímpeto necessário para dar início ao processo de mudança (PERKMANN; SPICER, 2007).

Empreendedores institucionais são, segundo Maguire, Hardy e Lawrence (2004, p. 657), “atores que têm interesse em arranjos institucionais particulares e que alavancam recursos para criar novas instituições ou transformar as existentes”. DiMaggio (1998, p. 9), também afirmou que “novas instituições surgem quando atores organizados com recursos suficientes veem nelas uma oportunidade de realizar interesses que eles valorizam muito”. Nesse sentido, o termo “campeões individuais” será utilizado de forma intercambiável com a ideia de empreendedores institucionais, ainda que este seja um termo mais amplo, uma vez que pode ser atribuído a grupos ou mesmo organizações, e não está limitado a indivíduos (KHAVUL; CHAVEZ; BRUTON, 2013).

Dessa maneira, será trabalhada a mudança organizacional e o papel dos empreendedores institucionais - por um lado – na busca por melhor compreender de que forma a EGR pode ser adotada; e a teoria institucional - por outro - com o intuito de estabelecer restrições ao processo de mudança, e ao efeito que o ambiente é capaz de exercer nas organizações (HANSON, 2001).

O *Framework* de estudo, apresentado no tópico seguinte, foi desenvolvido a partir de uma revisão crítica de dez outros modelos de mudança institucional e institucionalização (BEDDEWELA; ANCHOR; WARIN, 2021), e será utilizado como base tanto para o levantamento dos dados, quanto para sua análise.

#### 2.4 MODELO DE GESTÃO DA MUDANÇA PARA A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EGR - *FRAMEWORK* DE ESTUDO

Beddewela, Anchor e Warin (2021) propuseram um modelo de gestão da mudança, para analisar a mudança intraorganizacional voltada à Educação para a Gestão Responsável. Os autores acreditam que, se as IES forem preparar líderes capazes de enfrentar os desafios futuros, uma grande transformação no ensino será necessária. Ainda segundo os autores, os cursos de gestão precisam abandonar uma posição apologética, e adotar uma abordagem mais holística, a qual identificaram na Educação para a Gestão Responsável.

Por esse motivo, o modelo proposto tem como objetivo identificar elementos chave necessários para a institucionalização da EGR como uma prática intraorganizacional. Sua elaboração partiu de dez modelos de gestão da mudança e institucionalização, e resultou em um novo modelo com seis estágios. Esse *framework* identifica fatores endógenos e exógenos que influenciam o processo, e também propõe práticas específicas para superar as barreiras que possam surgir, como a resistência à mudança (BEDDEWELA; ANCHOR; WARIN, 2021), ou o *decoupling* (BATTILANA; LECA; BOXENBAUM, 2009; MEYER; ROWAN, 1977).

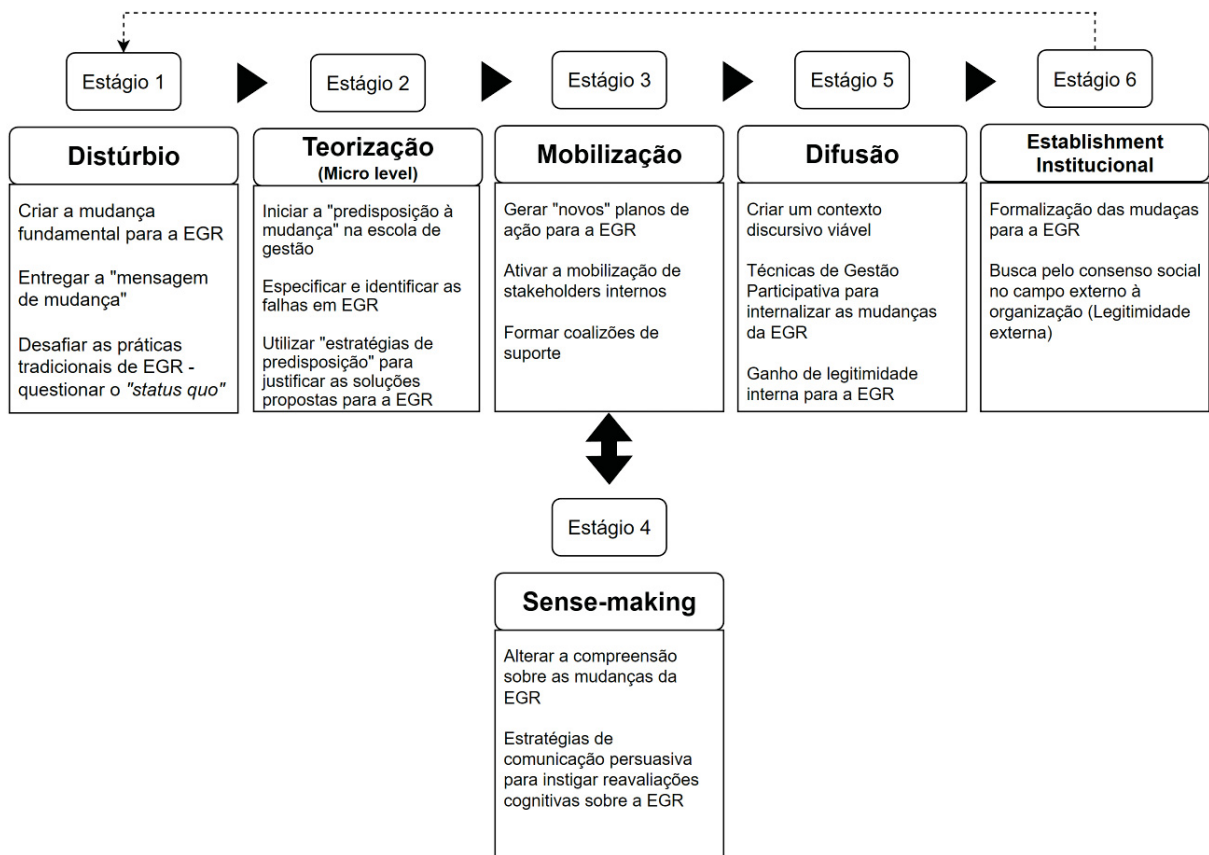
O modelo em questão foi selecionado como lente de análise por considerar o processo de institucionalização da EGR de forma holística, assumindo que seu início se dá por meio de proto instituições promovidas por empreendedores institucionais (BATTILANA; LECA; BOXENBAUM, 2009; BERGER; LUCKMANN, 1967; DAVID; SINE; HAVEMAN, 2013), sem ignorar o fato de que instituições não contestadas também precisam se atentar à manutenção da sua institucionalização a fim de

permanecerem relevantes perante à sociedade (LAWRENCE; SUDDABY; LECA, 2009). Além disso, apesar de enfatizar o papel do PRME como um dos principais empreendedores institucionais, também considera a relevância de empreendedores individuais, como sugerido por Rasche et al. (2020), e exemplificado por Solitander et al. (2012).

De acordo com Beddewela et al. (2021), ainda que a institucionalização da EGR em um nível extraorganizacional ocorresse, seria necessário que agentes internos de mudança adotassem as novas práticas no nível intraorganizacional. Esses agentes foram identificados pelos autores como sendo estudantes, membros do corpo docente, e outros atores envolvidos com as atividades do PRME. Os autores, no entanto, enxergam a institucionalização a níveis intraorganizacionais como um primeiro passo, com a possibilidade de carregar esse efeito para os níveis extraorganizacionais a partir da busca por legitimidade no campo organizacional da educação. Rasche et al. (2020) corroboram essa percepção de que a EGR pode chamar a atenção de atores que buscam legitimidade, inclusive cursos de administração. Os autores defendem que essa busca por legitimidade ocorre por conta de pressões institucionais e por meio do trabalho de diferentes empreendedores institucionais, mas que há um grande risco de *decoupling* entre as estruturas formais e as práticas organizacionais do dia a dia.

Dessa forma, apresenta-se na Figura 1 o modelo proposto por Beddewela et al. (2021, p. 2792) de Institucionalização da EGR a partir de estágios da mudança organizacional.

FIGURA 1 - MODELO DE PROCESSOS DA INSTITUCIONALIZAÇÃO



FONTE: Beddewela et al. (2021)

As etapas do modelo são descritas em mais detalhes adiante.

**Etapa 01 – Distúrbio:** Neste primeiro momento, um distúrbio serve para romper com o *status quo* dentro da organização, podendo até mesmo servir como mecanismo para desinstitucionalizar as atuais práticas organizacionais. Como consequência, pode surgir a necessidade de adoção de novas práticas, criando dessa forma a abertura para que a mudança organizacional ocorra. O distúrbio pode ser causado por uma combinação de fatores endógenos (normalmente via empreendedores institucionais), e exógenos, como os promovidas por iniciativas de acreditação, *rankings* e certificações de sustentabilidade, ou mesmo legislações.

Um exemplo desse distúrbio inicial é a disseminação e crescente relevância dos *rankings* de desempenho sustentável, das quais as IEs podem optar por fazer parte. Cada vez mais legitimados, esses *rankings* estão se tornando um indicador relevante do comprometimento da IE com o assunto, servindo muitas vezes como um incentivador inicial para a adoção de práticas relacionadas à sustentabilidade (COTTON et al., 2018).

É importante que essa etapa seja significativa o suficiente ao ponto de desencadear mudanças fundamentais, e não apenas incrementais rumo à institucionalização da EGR. Nesse estágio se esclarece a discrepância entre o estágio atual da EGR e o objetivo; fornecer as informações a respeito dos recursos necessários ao processo e; reforçar o engajamento da alta liderança com a causa da EGR.

**Etapa 02 – Teorização:** Nesta etapa, as organizações devem especificar os pontos em que estão falhando e, a partir dessa falha, justificar a inovação. Justifica-se agregar suporte às mudanças, principalmente no cenário interno da organização, mas com a possibilidade de se utilizar materiais e influência externa. A teorização deve ocorrer inicialmente no nível intraorganizacional, com o objetivo de exercer influência sobre os *stakeholders* internos que estão pouco convencidos sobre a necessidade da mudança.

Empreendedores institucionais devem utilizar suas habilidades políticas e recursos durante esse processo, a fim de convencer os gestores e outros atores endógenos a respeito da necessidade de mudanças organizacionais substantivas em direção à EGR. Os agentes de mudança também podem se valer de estratégias de preparo para a mudança, ao transmitir uma mensagem que produza o efeito de discrepância com a situação atual, eficácia das propostas, adequação ao contexto, suporte dos diretores e valência pessoal (ARMENAKIS; HARRIS, 2002).

**Etapa 03 – Mobilização:** Essa tende a ser a etapa mais longa do processo de institucionalização. É aqui que os atores formam coalizões para a implementação e gestão da mudança. É importante considerar recursos como o status dos atores, suas conexões e conhecimentos sobre as estruturas organizacionais.

Essa etapa também é conhecida como a Mobilização de Pessoas (BATTILANA; LECA; BOXENBAUM, 2009); Pré-institucionalização (GREENWOOD; HININGS; SUDDABY, 2002) e; Implementação (BRETON; LAMOTHE; DENIS, 2014). Seu objetivo é iniciar a implementação das mudanças voltadas à EGR, por isso a relevância da formação de coalizões. Também é importante trabalhar a EGR ativamente em aspectos como o recrutamento, a reforma curricular e também nas áreas de pesquisa desenvolvidas pela IES.

Por fim, uma vez que as mudanças propostas tenham sido avaliadas como apropriadas, é bastante provável que sejam reproduzidas e adotadas, o que pode diminuir os esforços de resistência (FORD; FORD; D'AMELIO, 2008).

**Etapa 04 – Atribuição de sentido:** O *Sensemaking* normalmente ocorre em paralelo à etapa de mobilização, dando sentido às mudanças relacionadas à Educação para a Gestão Responsável que estão transcorrendo. A partir de ações, principalmente comunicativas, os atores buscam reverter a percepção daqueles que são resistentes à mudança, por meio da persuasão.

A etapa do *Sensemaking* se baseia em percepções, interpretações e ações (DAFT; WEICK, 1984). Com base nessa característica, é importante que os agentes de mudança foquem suas ações na busca por informações, na atribuição de significados e em suas respostas associadas (THOMAS; CLARK; GIOIA, 1993). Etzion e Ferraro (2010) sugerem o uso de analogias para fortalecer o poder de persuasão da comunicação utilizada, enquanto Dent et al. (2001) apontam para o currículo oculto como um importante vetor de significados.

A partir dessas ações, a intenção é facilitar o processo da etapa 03 – Mobilização, reduzindo as condutas que buscam manter o *status quo* (WADDELL; SOHAL, 1998). Essa resistência normalmente é proveniente de membros do corpo docente que não veem a necessidade das mudanças, ou não encontram instrumentalidade no processo (CHUNG, 2016). Portanto, é necessário reiterar os benefícios da mudança, detalhar o processo, obter participações relevantes como a de reitores ou diretores, e também promover a abertura para questionamentos, a fim de estimular o engajamento com as mudanças da EGR (FORD; FORD; D'AMELIO, 2008).

No decorrer do processo de institucionalização e especialmente durante o *Sensemaking* também se combate o efeito do *decoupling*, pelo qual algumas organizações implementam as práticas em questão apenas de forma cerimonial, sem que isso reflita nas práticas organizacionais do dia a dia (MEYER; ROWAN, 1977). Alguns fatores que levam ao *decoupling* nesse contexto, segundo Rasche et al. (2020), são: (1) o limite de recursos, (2) resistência à EGR por parte de atores de grande relevância, (3) a necessidade de responder a múltiplas pressões institucionais simultaneamente, e (4) demandas da EGR ambíguas e vagas. Por meio da etapa de *Sensemaking* espera-se detalhar as mudanças necessárias, reiterar os benefícios e

abrir espaço para o diálogo com os *stakeholders* envolvidos, diminuindo assim o *decoupling* (BEDDEWELA; ANCHOR; WARIN, 2021).

**Etapa 05 – Difusão:** Nesta etapa, os atores já conseguiram se sobrepor às resistências encontradas internamente, e passam assim a trabalhar no fortalecimento de sua legitimidade interna. Aqui é importante assegurar a contribuição ativa de cada um dos membros do corpo docente. Esse é o estágio mais comumente encontrado nos processos de institucionalização (BRETON; LAMOTHE; DENIS, 2014).

De certa forma a expectativa continua sendo reduzir os níveis de resistência interna, mas nessa etapa o intuito é buscar a legitimidade interna, a fim de proporcionar o início da legitimação externa. E para que uma nova prática seja institucionalizada, ela necessariamente precisará ser legitimada pela grande maioria dos *stakeholders* envolvidos (DACIN; GOODSTEIN; SCOTT, 2002).

Portanto, no estágio de Difusão, a expectativa é de unir os resultados obtidos com as Etapas 03 e 04, ou seja, as estratégias de comunicação e coalizões formadas, e utilizar esse contexto discursivo para propagar as técnicas e reforçar o engajamento interno. Nesse sentido, para realmente engajar os envolvidos, ao invés de ter meros participantes, é importante realizar reuniões frequentes com o corpo docente e discentes, a fim de compartilhar os resultados positivos e avanços. Esse processo irá permitir que os resultados sejam internalizados e passem a ser percebidos como bons e valiosos (ARMENAKIS; HARRIS, 2002).

**Etapa 06 – *Establishment* Institucional:** Neste estágio da institucionalização as mudanças já estão bem difundidas internamente, e espera-se obter legitimidade dos *stakeholders* externos. Para isso, é interessante formalizar as práticas da Educação para a Gestão Responsável, que já devem estar amplamente difundidas no ambiente interno, e estabelecer sistemas de monitoramento e *feedback* sobre seu funcionamento a fim de assegurar sua permanência.

Esta é, portanto, a etapa de consolidar e formalizar as práticas da EGR. Lewin (1951), faria referência a esse momento como a etapa de “congelar as mudanças”, na qual os empreendedores institucionais devem reforçar as práticas da EGR por meio da sua formalização. Um exemplo apresentado pelos autores do modelo é a modificação dos critérios de progressão de carreira dos docentes, para que passem a considerar os esforços direcionados à EGR.

Ainda assim, a literatura da gestão da mudança (KHAVUL; CHAVEZ; BRUTON, 2013) sugere o uso de *feedbacks* contínuos e maneiras de monitorar o sucesso da institucionalização durante o tempo, por isso a linha pontilhada no *framework*, indicando a sua ciclicidade.

Por fim, é importante retomar que, apesar de ser um modelo de institucionalização intraorganizacional, é esperado que seu sucesso possa contribuir para a institucionalização da EGR a níveis extraorganizacionais, ao obter legitimidade com *stakeholders* exógenos, como empresas, programas de formação de docentes e organizações de acreditação (HANSON, 2001).

Ainda que os autores do modelo tenham considerado o desafio de se institucionalizar uma prática no âmbito intraorganizacional, esse não é um processo que ocorre sem influência extraorganizacional, tanto do campo de atuação das organizações investigadas, quanto da sociedade como um todo. A exemplo disso, pode-se citar a lógica predominante de mercado, que conflita com vários dos princípios da gestão responsável e, dessa forma, dificulta a sua legitimação. Uma vez que a legitimidade do assunto pode ser relacionada ao interesse em aprendê-lo, por parte dos alunos (ANTOLIN-LOPEZ; GARCIA-DE-FRUTOS, 2018), sua mera inserção no currículo pode não assegurar a sua legitimidade, de forma que essa conciliação ou transição pode se mostrar um importante objeto para estudos futuros.

Da mesma forma, ao analisar as etapas 2 e 4 (Teorização e *Sensemaking*) do modelo, temos uma visão clara de como o processo poderia / deveria se desenvolver, no entanto os obstáculos citados podem ser mais complexos do que inicialmente indicado, uma vez que o modelo em questão ainda não foi testado empiricamente.

A presente dissertação fará uso do *framework* proposto por Beddewela et al. (2021) a respeito da institucionalização da EGR, com análise empírica original, no contexto brasileiro. Espera-se que os resultados possam contribuir para o aprimoramento do modelo em questão, e também para a compreensão do fenômeno estudado. O próximo capítulo discorre sobre os procedimentos metodológicos adotados.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta os procedimentos utilizados para responder aos objetivos de pesquisa e está dividido da seguinte maneira: (a) Especificação do problema de pesquisa e perguntas de pesquisa; (b) Categorias analíticas envolvidas no estudo; (c) Delineamento da pesquisa; (d) Seleção das unidades de análise; (e) Técnica de coleta de dados; (f) Técnica de análise de dados; (g) Desenho da pesquisa; (h) Matriz de amarração teórica e; (i) Cronograma da pesquisa.

#### 3.1 ESPECIFICAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA E PERGUNTAS DE PESQUISA

Fora delimitado o seguinte problema de pesquisa:

Como ocorre o processo de institucionalização da EGR em IES brasileiras?

Com o intuito de aprimorar os resultados, foram definidas questões a partir da literatura, que direcionam a investigação à resposta da pergunta central. São elas:

1. Quais os incentivadores e barreiras ao processo de institucionalização da EGR?
2. Quais elementos conferem legitimidade às mudanças necessárias para a institucionalização da EGR?
3. Como se dá a atuação dos empreendedores institucionais em relação à institucionalização da EGR?

#### 3.2 CATEGORIAS ANALÍTICAS ENVOLVIDAS NO ESTUDO

Neste tópico são apresentadas as definições constitutivas e operacionais do estudo. Kerlinger (1979) explica as definições constitutivas como aquelas que são “utilizadas comumente, mas que são insuficientes para o propósito científico”. Por esse motivo o autor sugere o uso das definições operacionais, que possibilitam o “pensar operacionalmente”, a tradução das definições para o meio científico, de forma

a possibilitar a sua análise e conversão em construtos, passíveis de serem manipulados ou medidos pelo pesquisador (KERLINGER, 1979).

O Quadro 3 expõe as definições constitutivas e operacionais que serão utilizadas no presente trabalho:

QUADRO 3 - DEFINIÇÕES CONSTITUTIVAS E PERCURSO EMPÍRICO DA PESQUISA

-	Definição Constitutiva	Percurso empírico
<b>Educação para a Gestão Responsável (EGR)</b>	Educação que capacita gestores responsáveis, ao “desenvolver o conhecimento formal, soft skills, pensamento crítico, mentalidade sustentável e estratégias orientadas aos <i>stakeholders</i> .” Nonet et al. (2016)	Verificado como esforços destinados às mudanças no campo educacional voltadas à Gestão Responsável.
<b>Estruturas Normativas</b>	Documentos e modelos de poder formalizados capazes de direcionar as atividades das IES (SANTOS et al., 2017).	Serão analisados documentos que tratam das normas organizacionais, tais quais: Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico de Curso (PPC), <i>Sharing Information on Progress</i> (SIP), entre outros.
<b>Institucionalização</b>	Explora a maneira como as organizações buscam conformar às regras e normas do ambiente institucional, com o intuito de assegurar suas posições de legitimidade (GLOVER et al., 2014).	Será tratado como o processo de mudança em relação à adesão aos ideais e práticas da EGR.
<b>Mudança Institucional</b>	Níveis de aceitação da mudança pelas IES, sendo que algumas incorrem em mudanças substantivas e outras oferecem maior resistência (WARIN; BEDDEWELA; COWTON, 2016)	Alterações de padrões percebidos tanto em documentos, quanto na comunicação de atores envolvidos no contexto educacional, em termos relacionados à Gestão Responsável.
<b>Empreendedores Institucionais</b>	Agentes internos de mudança que possibilitam a adoção de novas práticas intraorganizacionais. Também conhecidos como “agentes de mudança” (BATTILANA; LECA; BOXENBAUM, 2009).	Agentes responsáveis por instigar e conduzir as mudanças institucionais por vontades e interesses próprios.

<b>Legitimidade</b>	A legitimidade influencia como as organizações se comportam e também sua performance (POLLOCK; RINDOVA, 2003).	Percepção dos <i>stakeholders</i> em relação a quanto as IES se adequam ao campo educacional no qual estão inseridas.
---------------------	--	---

FONTE: O autor (2024)

### 3.3 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Como estratégia de pesquisa foi empregada a pesquisa qualitativa aplicada, a fim de compreender o fenômeno da institucionalização da EGR. Os dados foram coletados por meio de entrevistas (dados primários) e análises documentais (dados secundários), e analisados de forma dedutiva-indutiva na busca por padrões e temas recorrentes. Na sequência foram apresentados relatos descritivos a respeito dos achados do estudo que, por fim, foram discutidos à luz da literatura apresentada (MERRIAM; TISDELL, 2016).

O estudo tomou por base a compreensão dos atores a respeito do fenômeno estudado, de forma que são suas experiências e interpretações que estão sob análise. Optou-se por seguir essa linha de estudo uma vez que o conhecimento construído é pautado em pessoas, e é um fenômeno contínuo. Foram escolhidos representantes qualificados de diferentes IES uma vez que suas motivações, significados, interpretações e experiências podem sofrer variações conforme lugar onde estão constituídos (MERRIAM; TISDELL, 2016). A finalidade, dessa forma, será o entendimento da EGR, dos incentivadores, pressões, atores e processos que contribuem ou dificultam a sua institucionalização no contexto educacional, a partir das interpretações e experiências daqueles que estão em contato direto com o fenômeno (MERRIAM; TISDELL, 2016).

De natureza exploratória, a presente pesquisa teve por intuito investigar um conceito ou fenômeno por meio da interpretação, a fim de acrescentar ao campo de conhecimento do objeto. Para tanto, apoiou-se em trabalhos anteriores que também têm por objeto o processo de institucionalização, expandindo os conhecimentos teóricos a seu respeito (CRESWELL, 2007). Soma-se à classificação do trabalho a qualidade de pesquisa descritiva, por ser essa uma extensão da pesquisa exploratória, pensada como um meio para um fim e não um fim por si só (SAUNDERS; LEWIS; THORNHILL, 2009). Portanto, a fim de configurar a descrição do que foi

levantado, foi o confronto das informações levantadas com a literatura, conforme apresentado nos objetivos específicos.

Por fim, com relação à perspectiva temporal do estudo, optou-se por uma abordagem dupla – transversal, a partir de entrevistas realizadas no presente momento - e com aproximação longitudinal, com os dados documentais coletados a partir do histórico das IES estudadas e seu contexto (CRESWELL, 2007). Na sequência é descrita a motivação na seleção dos docentes entrevistados e também dos documentos analisados.

### 3.4 SELEÇÃO DAS UNIDADES DE ANÁLISE

Os cursos de administração foram escolhidos para a finalidade deste estudo frente à relevância de seus egressos para com a sociedade, sendo que na função de líderes em organizações e fora delas podem promover grandes mudanças no ambiente em que se encontram (GATZWEILER; FREY-HEGER; RONZANI, 2022; PALMA et al., 2023). No ano de 2021, administração foi o curso com a terceira maior quantidade de estudantes matriculados simultaneamente no país – aproximadamente 620 mil estudantes, representando 7% de todos os estudantes matriculados em cursos de ensino superior naquele período (“INEP”, 2021). Portanto, sua relevância na disseminação de instituições e na transformação social, sobretudo nos níveis individuais, organizacionais e sociais, resta atestada (DREWELL et al., 2013).

Optou-se por selecionar cursos inseridos em instituições de ensino superior signatárias do PRME – *Chapter Brazil*, uma vez que essa organização pode ser interpretada como um dos principais empreendedores institucionais relacionados à institucionalização da EGR (RASCHE; GILBERT; SCHORMAIR, 2020), e as IES a ela relacionadas também apresentam certo nível de engajamento com o fenômeno estudado.

As IES signatárias do PRME podem ser divididas em quatro categorias: “não comunicante”, “básico”, “avançado” e “PRME *Champion*”. As duas primeiras categorias de IES foram descartadas do estudo, uma vez que não são consideradas signatárias atuantes, restando as duas outras categorias, que representam IES ativas. Também foi utilizado como critério de seleção a submissão do relatório *Sharing Information on Progress* (SIP), o que levou à remoção de duas IES, que ainda não submeteram nenhum relatório (“UNPRME”, 2023).

A partir disso, e considerando a localidade de realização do estudo como sendo no Brasil, foram separadas as IES que se enquadram no perfil da pesquisa, totalizando oito IES, dispostas no Quadro 4.

QUADRO 4 - IES PARTICIPANTES DO ESTUDO

<b>Universidades</b>	<b>Signatária PRME desde</b>	<b>Data do último SIP</b>	<b>Categoria (Pública ou privada)</b>	<b>Região do país</b>
Instituto Superior de Administração e Economia (ISAE)	01/04/2008	2022	Privada	Sul
Instituto de Ensino e Pesquisa INSPER	09/09/2015	2019	Privada	Sudeste
Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM)	13/03/2012	2020	Privada	Sudeste
Universidade de São Paulo FEAUSP	15/10/2015	2021	Pública	Sudeste
Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto (FEA-RP)	05/04/2012	2020	Pública	Sudeste
Escola de Economia de São Paulo (EAE/FGV)	30/09/2009	2019	Privada	Sudeste
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUCSP	31/08/2016	2022	Privada	Sudeste
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)	20/10/2011	2021	Pública	Sul

FONTE: O autor (2024)

Do total de 20 IES brasileiras signatárias do PRME, oito foram convidadas e aceitaram participar do estudo. Mediante a seleção das IES, buscou-se em seus sites institucionais os docentes de cursos de administração vinculados a matérias relacionadas à Gestão Responsável e sustentabilidade, e também os coordenadores dos cursos de administração, a fim de se estabelecer contato. Desse modo foram realizadas as entrevistas, e foi utilizado o *snowball sampling* (VINUTO, 2014), para

que os entrevistados pudessem indicar outros docentes e/ou membros do corpo administrativo, não limitados às IES selecionadas inicialmente, que tenham potencial de contribuir com a pesquisa. Docentes de outras IES, com relação ao PRME e indicados pelo método bola de neve, portanto, também fizeram parte do grupo de entrevistados, promovendo maior abrangência à análise. Ao todo foram entrevistados 15 docentes de 11 IES seguindo esse processo de seleção.

Uma vez determinada a forma de seleção das unidades de análise, dá-se continuidade com a apresentação das técnicas de coleta de dados.

### 3.5 TÉCNICA DE COLETA DE DADOS

Foram utilizadas duas técnicas de coletas de dados – documental e entrevistas semiestruturadas. Documental, pois a pesquisa teve como fonte de dados documentos capazes de contribuir com a investigação e análise por parte do pesquisador (SEVERINO, 2007). O presente estudo toma por base os documentos que regem as estruturas normativas das IES; documentos legais que as circundam e relatórios relacionados à sustentabilidade e à gestão responsável, em busca de aspectos que se enquadrem no modelo de análise selecionado.

Dentre essas categorias de documentos encontram-se os seguintes: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN); Projeto Pedagógico de Cursos (PPC); Relatório *Sharing Information on Progress* (SIP), este contendo ações realizadas por instituições signatárias do PRME. Estes dados permitiram a discussão e análise das estruturas normativas das IES tendo em vista a teoria adotada.

As DCNs têm origem oficial a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com objetivo de guiar a criação dos currículos acadêmicos e, dessa forma, estabelecer certo nível de equidade nas propostas pedagógicas das IES. Os alunos, independente da instituição em que estudem, devem ter acesso aos conteúdos básicos estabelecidos como comuns e pertinentes a todos. A Resolução CNE/CES nº 5, de 14 de outubro de 2021 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração (2021) que seguem vigentes no momento da conclusão deste trabalho.

Os PDIs são documentos elaborados pelas próprias IES com o objetivo de estabelecer as diretrizes, metas e ações a serem seguidas pela instituição durante um período determinado de tempo. Normalmente esses documentos englobam:

1. Visão, Missão e Valores institucionais;
2. Objetivos e metas da instituição;
3. Estratégias e ações a serem adotadas para o alcance desses objetivos.

Além disso, o PDI é um documento obrigatório, portanto é requisito para o cumprimento legal, e proporciona um roteiro para a melhoria contínua da qualidade das atividades e operações institucionais.

Os PPCs são elaborados pelas IES a fim de delinear a estrutura, os objetivos, as metodologias de ensino e outros aspectos relevantes a um determinado programa acadêmico. Precisam respeitar padrões educacionais estabelecidos tanto pelos órgãos reguladores, quanto pela própria instituição, seguindo aquilo que foi estabelecido em seus respectivos PDIs. Esses documentos são fundamentais para assegurar a qualidade e consistência dos cursos oferecidos, e normalmente abarcam elementos como os objetivos do curso; estrutura curricular; metodologias de ensino; perfil desejado dos egressos; dentre outros aspectos.

Os SIPs são relatórios produzidos pelas universidades que firmaram compromisso com os Princípios da Educação para a Gestão Responsável (PRME). O intuito dos relatórios é compartilhar com as demais IES e com *stakeholders* em geral, o progresso e os planos para a promoção do ensino da responsabilidade social e ambiental. Com essa ferramenta também são compartilhados os desafios e estratégias capazes de contribuir com o objetivo do PRME.

No caso das entrevistas semiestruturadas, Manzini (2012) sugere que esse instrumento trata da elaboração de um roteiro de perguntas principais, que são complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas da entrevista. Desse modo é possível que informações emergjam de forma mais livre, evitando que as respostas estejam condicionadas às alternativas.

Com o intuito de corroborar e complementar os dados coletados de forma documental, foi dado sequência às entrevistas com docentes. As entrevistas foram conduzidas com base no roteiro semiestruturado proposto no Apêndice A deste trabalho. Seguindo a teoria apresentada no referencial teórico desta pesquisa, os informantes foram questionados sobre (1) os primeiros contatos e incentivos que levaram à aproximação com a EGR; (2) a percepção de outros atores em relação à

utilidade da EGR; (3) as atitudes dos empreendedores institucionais; (4) as resistências às mudanças; (5) o engajamento da alta direção da IES; (6) e, sobre os avanços já conquistados, sua permanência e monitoramento.

A duração média de cada entrevista foi 40 minutos, sendo gravadas para análise posterior. Foram realizadas de forma virtual, com auxílio de aplicativos de videoconferência. Uma vez obtidos e transcritos os dados, parte-se para a sua análise.

Portanto, os dados que compõem a presente pesquisa estão divididos em dois grupos – Os secundários: DCNs, PDIs, PPCs e SIPs; e os primários: Entrevistas com docentes.

O Quadro 5 apresenta o detalhamento dos dados secundários utilizados na pesquisa, divididos em grupos de acordo com o tipo de documento. Também são especificados o título do documento, o ano de publicação e a quantidade de páginas. Com exceção das DCNs, que são nacionais, os demais documentos foram nomeados seguindo a lógica “Grupo do documento \_ Instituição de origem”.

QUADRO 5 - DETALHAMENTO DOS DADOS SECUNDÁRIOS UTILIZADOS NA PESQUISA

<b>Grupo</b>	<b>Documento</b>	<b>Data de Publicação</b>	<b>Número de Páginas</b>
<b>DCNs</b>	DCN 2003	2003	12
	DCN 2005	2005	4
	DCN 2021	2021	6
	Total		22
<b>PDIs</b>	PDI UTFPR	2023	377
	PDI PUC SP	2020	100
	PDI INSPER	2023	140
	PDI ESPM	2022	306
	PDI FGV	2017	208
	PDI FEA RP	2012	36
	PDI FEA USP	2012	45
Total		835	
<b>PPCs</b>	PPC UTFPR	2016	79
	PPC INSPER	2012	208
	PPC FGV	2011	119
	PPC FEA RP	2023	43
	PPC FEA USP	2023	41
	Total		490

<b>SIPs</b>	SIP PUC SP	2022	13
	SIP ISAE	2022	122
	SIP INSPER	2019	71
	SIP ESPM	2020	123
	SIP FGV	2019	87
<b>SIPs</b>	SIP FEA RP	2020	85
	SIP FEA USP	2021	70
	Total		571

FONTE: O autor (2024)

O quadro 6 apresenta o detalhamento dos dados primários – as entrevistas, divididas por docente entrevistado, os quais tiveram seus nomes substituídos por codinomes (seguindo a lógica “Docente 1” e valores crescentes para o número). Também são fornecidas as datas de realização das entrevistas e uma breve justificativa para a sua inclusão na pesquisa, evitando a identificação do entrevistado.

QUADRO 6 - DETALHAMENTO DOS DADOS PRIMÁRIOS UTILIZADOS NA PESQUISA

<b>Codinome</b>	<b>Data</b>	<b>Justificativa de Participação</b>
Docente 01	04/09/2023	Mais de cinco anos de atuação como docente na área de sustentabilidade, com ênfase no desenvolvimento de líderes responsáveis.
Docente 02	04/12/2023	Pesquisador(a) no Programa de Pós Graduação em Governança e Sustentabilidade; Docente na área há mais de dez anos.
Docente 03	24/10/2023	Atuou no <i>board</i> do PRME; no <i>International Committee</i> do EDAF/EFMD e; na Anamba (Associação Nacional de MBA). Atualmente tem vínculos com o Pacto Global.
Docente 04	06/12/2023	Atuou como docente e pesquisador(a) por mais de dez anos, na área de direito ambiental. Atualmente trabalha com consultorias em ESG e no conselho de meio ambiente do município em que habita.
Docente 05	01/11/2023	Participava na comissão de sustentabilidade da IE e passou a atuar na Assessoria de Sustentabilidade Institucional de uma das IES estudadas. Responsável pela relação da IE com o PRME.
Docente 06	12/10/2023	Atuou no PRME Chapter <i>Brazil</i> durante três anos, representando uma das IES analisadas. Hoje ocupa a função de " <i>secretary</i> " no PRME. Também coordenou o PRME - capítulo da América Latina durante dois anos.
Docente 07	11/10/2023	Atua há mais de dez anos como docente na área de inovação social e sustentabilidade. É membro do <i>Board</i> do PRME <i>Chapter Brazil</i> .
Docente 08	12/12/2023	Atua como docente na área de sustentabilidade há mais de vinte anos, com ênfase na educação para a sustentabilidade. É coordenador(a) do Grupo de Pesquisa em Sustentabilidade e Inovação em uma das IES analisadas.
Docente 09	20/10/2023	Atuante na área de responsabilidade social há mais de vinte anos e responsável pelas relações com o PRME na IE em que atua.
Docente 10	09/11/2023	Coordenador(a) das relações com o PRME em uma das instituições analisadas, onde atua como docente da área de

		sustentabilidade e responsabilidade socioambiental há mais de dez anos.
Docente 11	04/12/2023	Docente das áreas de gestão ambiental e educação ambiental. Atualmente é Assessor(a) de Relações com a Comunidade. Estudou o uso de questões ambientais no processo pedagógico.
Docente 12	23/10/2023	Atualmente coordena o Centro de Sustentabilidade e Negócios, e também o centro de Extensão e Responsabilidade Social em uma das IES analisadas. Já foi <i>Co-Chair</i> do PRME <i>Brazil</i> .
Docente 13	02/11/2023	É docente e pesquisador(a) no curso de mestrado de Governança e Sustentabilidade em uma das IES analisadas. Atua há mais de 25 anos como docente na área, e possui artigos publicados a respeito do PRME.
Docente 14	18/10/2023	Com doutorado em educação, atualmente atua como coordenador(a) do curso de administração em uma das IES investigadas. Esteve em contato com o <i>Chapter</i> Brazil desde o início do projeto.
Docente 15	23/10/2023	É vice presidente na comissão do PLS de uma das IES analisadas, representou a IE perante o PRME capítulo Brazil por três anos. Doutor(a) em meio ambiente e desenvolvimento, área na qual atua como docente.

FONTE: O autor (2024)

A condição inicial na seleção de docentes para as entrevistas foi a de pertencimento a uma das IES analisadas; atuar na área de administração/gestão e; ter contato com o PRME.

As abordagens iniciais ocorreram via e-mail e também *WhatsApp*, quando disponível. Ao todo foram onze entrevistas na primeira etapa, após a qual foram entrevistados mais quatro docentes, indicados nas entrevistas iniciais, respeitando os critérios de seleção com exceção da atuação em uma das IES analisadas. Todos os entrevistados preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), presente no apêndice B, assegurando o seu interesse de participação na pesquisa.

Foi utilizado o roteiro semiestruturado de entrevista, elaborado a partir do referencial teórico, presente no apêndice A, na condução dos questionamentos. A baixa quantidade de docentes entrevistados em cada instituição se justifica em função da sua proximidade com o PRME – dentro de cada IE é comum que um ou dois docentes estejam responsáveis pela relação com essa instituição, de forma que seriam os mais adequados para a participação na pesquisa.

### 3.6 TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS

Para os fins do presente estudo foi adotada a análise temática dos dados, que segundo Guest, Macqueen e Namey (2014, p. 14) pode ser entendida como “um conjunto rigoroso, porém indutivo, de procedimentos destinados a identificar e

examinar temas a partir de dados textuais de forma transparente e crível”. A partir da análise dos documentos e das entrevistas foi possível relacionar as informações encontradas ao *framework* utilizado, a fim de verificar de que forma se relacionam (SALDANA; OMASTA, 2017).

Nesse sentido, foi empregada a técnica da triangulação de dados com o intuito de validar as interpretações do pesquisador ao triangular elementos da teoria, das entrevistas realizadas e dos documentos levantados, o que melhorou a qualidade das evidências. Foram combinadas as diferentes fontes de evidências a fim de proporcionar validade e confiabilidade para a pesquisa (FLICK, 2009; STAKE, 2016). Com o mesmo propósito de conceder maior precisão às análises dos dados, Miles, Saldana e Omasta (2017) sugerem o seguinte fluxo de atividades: (1) Condensação de dados; (2) Exibição de dados e; (3) Elaboração da conclusão.

No primeiro fluxo os dados foram consolidados, resumidos e codificados. Para isso, todos os dados primários foram transformados em PDFs (sendo as entrevistas transcritas), e adicionados ao *software* ATLAS.ti. A seguir, foram seguidos dois ciclos de condensação propostos por Miles, Saldana e Omasta (2017), no qual foram levantados códigos baseados na revisão da literatura, denominados “dedutivos”, e códigos que emergiram da análise, denominados “indutivos”. No apêndice C é apresentada a “Relação de Códigos Utilizados no ATLAS.ti.”, que contém o detalhamento dos códigos.

Foram utilizados 9 grupos de códigos na codificação, sendo eles:

- Legitimidade: Grupo de códigos utilizados para representar a legitimidade da EGR no campo educacional.
- Fatores Incentivadores: Grupo de códigos dos fatores que incentivam o processo de institucionalização da EGR.
- Resultados e Impactos: Grupo de códigos utilizado para destacar efeitos já obtidos com o processo de institucionalização da EGR.
- Empreendedores Institucionais: Grupo de códigos utilizado na identificação do que fez referência aos empreendedores institucionais e suas ações para a institucionalização da EGR.
- Barreiras: Grupo de códigos utilizado para destacar as barreiras à institucionalização que se destacaram nos dados.

- Terminologias de Sustentabilidade: Grupo com terminologias relacionadas à sustentabilidade que poderiam surgir tanto nos documentos, quanto nas entrevistas.
- Estruturas Organizacionais: Grupo de códigos dedicado à identificação de estruturas das IES (citadas nos dados), voltadas à operacionalização da EGR.
- Metodologias de Ensino e Currículo: Grupo utilizado quando há referência à forma de inserção dos conteúdos de EGR no conteúdo, ou de pedagogias direcionadas à EGR.
- Estágios de Institucionalização: Este grupo de códigos foi utilizado para destacar os estágios do framework nos dados. Para além dos estágios originais emergiu o código de “Permanência”, utilizado quando houve menção à um processo já habitualizado.

Os grupos de códigos somam um total de 64 códigos, com suas descrições disponíveis no mesmo apêndice. Desses, 28 códigos são dedutivos, e os 36 demais são indutivos. Ao todo foram criadas 669 citações entre os documentos e entrevistas, e aplicados 1.626 códigos, o que indica uma média de 2,4 códigos aplicados por citação.

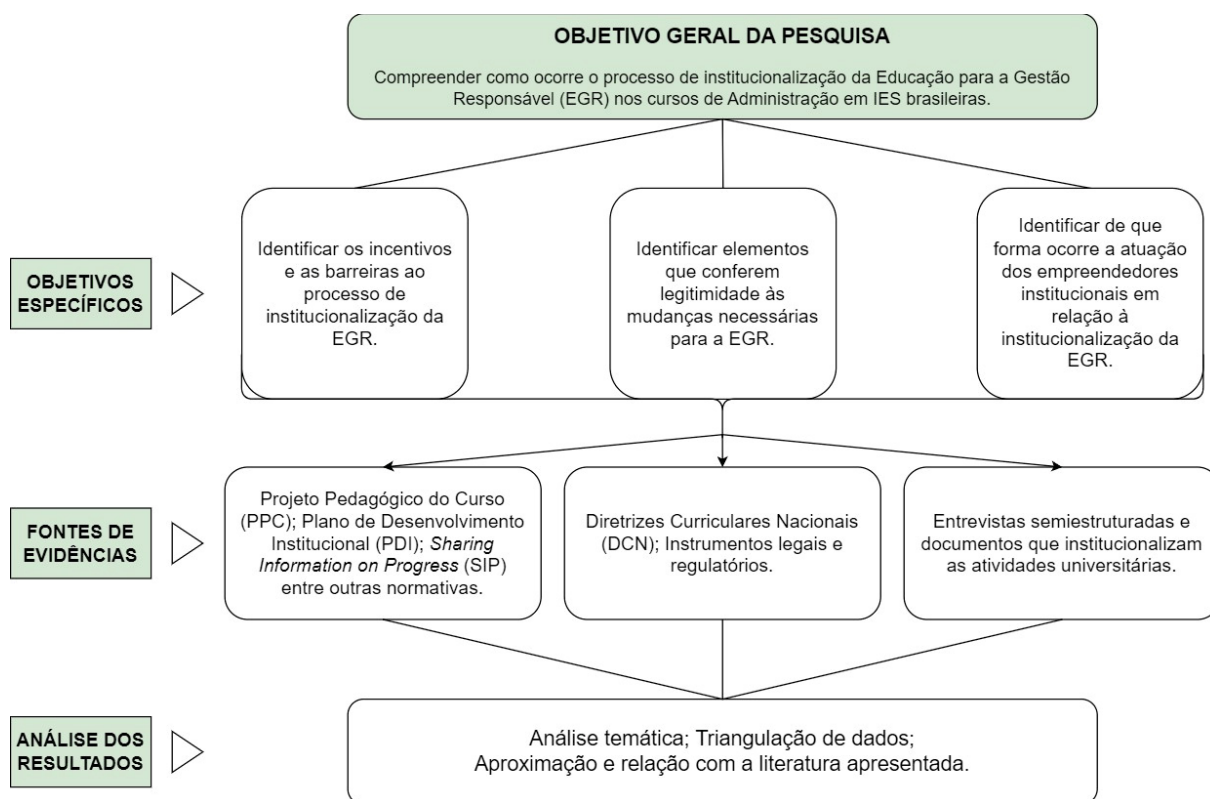
No segundo fluxo os dados foram apresentados de forma organizada e, para isso, foi empregado o *software* ATLAS.ti, versão 23.1.1, capaz de facilitar a codificação e mapeamento do que foi levantado. A partir do uso do *software* foi possível prover maior confirmabilidade e credibilidade aos resultados, conforme sugerido por Neto et al., (2019), ao reduzir vieses do pesquisador e tornar os dados mais coerentes e confiáveis. Nessa etapa foram realizadas as codificações dos documentos, bem como a elaboração de análises “código-documento”, de coocorrência e os gráficos.

Por fim, na terceira e última etapa do fluxo, os dados foram interpretados e combinados a fim de possibilitar a elaboração da conclusão do estudo. A seguir, o desenho de pesquisa ilustra o processo utilizado.

### 3.7 DESENHO DA PESQUISA

A Figura 2 apresenta o desenho da pesquisa.

FIGURA 2 - DESENHO DE PESQUISA



FONTE: O autor (2024)

O desenho de pesquisa tem como foco central o objetivo geral da pesquisa, localizado ao topo da Figura 2. O objetivo central é operacionalizado por meio dos objetivos específicos, que por sua vez tomam por base as fontes de evidências para extrair informações. As fontes de evidências são compostas por dados primários, na forma de entrevistas semiestruturadas, e dados secundários, na forma de documentos e legislações. Por fim, a análise dos resultados é realizada com auxílio da análise temática, e com o relacionamento das informações com a literatura adotada no trabalho.

### 3.8 MATRIZ DE AMARRAÇÃO TEÓRICA

Mazzon (2018) sugere a elaboração da matriz de amarração teórica como uma maneira de verificar sistematicamente a qualidade da pesquisa. Para isso, cabe destacar os elementos que apresentam seu rigor e confiabilidade. Dessa forma, o Quadro 7 apresenta a matriz de amarração deste trabalho.

QUADRO 7 - MATRIZ DE AMARRAÇÃO DO TRABALHO

<b>Modelo teórico</b>			
Coleta de dados secundários > Análise temática dos dados secundários > Realização das entrevistas > Transcrição das entrevistas > Organização dos dados obtidos no ATLAS.ti > Análise e relação com o <i>framework</i> > Reflexão sobre os resultados, limitações e pesquisas futuras.			
<b>Objetivos de pesquisa</b>	<b>Questionamentos de pesquisa</b>	<b>Técnica de coleta</b>	<b>Técnica de análise</b>
Identificar os incentivos e as barreiras ao processo de institucionalização da EGR.	O que incentiva a aproximação das IEs com a EGR?	Identificação e coleta de documentos pertinentes à normatização de atividades da universidade, tais quais: Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs); Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).	Análise temática com auxílio do <i>software</i> ATLAS.ti; Triangulação de dados.
Identificar elementos que conferem legitimidade às mudanças necessárias para a EGR.	Quais são os elementos que conferem legitimidade às mudanças que são necessárias à institucionalização da EGR?	Coleta de documentos pertinentes à normatização de atividades da IES, tais quais: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); Projeto Pedagógico do Curso (PPC).	Análise temática com auxílio do <i>software</i> ATLAS.ti; Triangulação de dados.
Identificar de que forma ocorre a atuação dos empreendedores institucionais em relação à institucionalização da EGR.	De que forma atuam os empreendedores institucionais em relação à institucionalização da EGR?	Entrevistas semiestruturadas com docentes e corpo técnico que participam de atividades do PRME.	Análise temática com auxílio do <i>software</i> ATLAS.ti; Aproximação e relacionamento com o <i>framework</i> escolhido; Triangulação de dados.

FONTE: O autor (2024)

## 4 RESULTADOS

Este capítulo tem como propósito apresentar os resultados da pesquisa, alinhando-se aos objetivos estabelecidos. A estrutura da apresentação seguirá a lógica dos temas definidos, em consonância com os objetivos específicos, o que permitirá uma abordagem temática integrada. A triangulação das fontes de dados será realizada de maneira a evidenciar as relações entre os temas identificados, não apenas considerando a origem dos dados, mas sim convergindo as informações para uma análise coesa.

### 4.1 A APROXIMAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR À EDUCAÇÃO PARA A GESTÃO RESPONSÁVEL

A aproximação das instituições de ensino superior à educação para a gestão responsável tem sido impulsionada por uma série de fatores, o que reflete uma crescente conscientização sobre a importância da responsabilidade social e ambiental nas práticas de gestão. Esse movimento é uma resposta às demandas da sociedade contemporânea, à crescente importância da sustentabilidade e ética nos negócios, e à necessidade de formar profissionais preparados para enfrentar os desafios do mundo atual.

Esse processo de aproximação pode ser evidenciado em seu nível mais abrangente nas **DCNs** (Diretrizes Curriculares Nacionais) dos cursos de graduação em administração, que representam as estruturas normativas a nível nacional, e promovem os conceitos da Educação para a Gestão Responsável, conforme excerto da DCN mais recente, publicada em 2021, e vigente no momento de publicação deste trabalho:

“Art. 3º O Curso de Graduação em Administração deve proporcionar aos seus egressos, ao longo da formação, além dos conhecimentos, ao menos as seguintes competências gerais: I - integrar conhecimentos fundamentais ao Administrador - Para além de apenas deter conhecimentos fundamentais, o egresso deve ser capaz de integrá-los para criar ou aprimorar de forma inovadora os modelos de negócios, de operacionais e organizacionais, para que sejam **sustentáveis nas dimensões sociais, ambientais, econômicas e culturais.**” (DCN 2021, 2021).

Nota-se o avanço dos temas nas expectativas de formação dos egressos conforme as DCNs foram modificadas no decorrer dos anos. O documento mais atual traz a preocupação com as dimensões ambientais, para além das sociais, evidenciando a entrada dessa pauta nas normativas de nível federal.

A vinculação entre os **PDIs** e as **DCNs** é de caráter legal, uma vez que aqueles são obrigações instauradas nas diretrizes destas. No PDI da ESPM (2022, p. 138), por exemplo, há uma referência direta à normativa da DCN de 2021, afirmando que todas as determinações das DCNs são seguidas pelos respectivos Projetos Pedagógicos dos Cursos da Instituição e que, portanto, as disciplinas abordam temas pertinentes à Gestão Responsável de maneira direta ou transversal, conforme se lê:

**“Todos os PPC’s da ESPM atendem as respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais** além de determinações específicas com conteúdo transversais [...] A seguir consta uma listagem de disciplinas, por curso, que de alguma forma trabalham as questões acima citadas. Várias outras disciplinas **abordam os temas de maneira transversal**. Administração: Sustentabilidade e Cidadania [...]” (PDI ESPM, 2022, p. 138).

Da mesma forma, assim como os PDIs e as DCNs, os **PPCs** também apontam para uma aproximação com a temática, como evidenciado no PPC da FEARP, de 2023:

“O egresso do curso de graduação em Administração da FEA-RP/USP terá um perfil profissional caracterizado pelos componentes e competências: [...] Postura ética como cidadão e profissional, sustentada pela consciência de uma **responsabilidade no contexto social e individual**.” (PPC FEARP, 2023, p. 6).

Já é esperado que a proposta de formação dos egressos, que consta nos Planos Pedagógicos dos Cursos, esteja pautada em uma formação voltada ao desenvolvimento social e à sustentabilidade, assim como é declarado no PPC da FGV, publicado em 2011: *“[A formação dos egressos deve] considerar os pilares que sustentam o projeto pedagógico, quais sejam: desenvolvimento social, econômico e territorial; sustentabilidade em suas diversas facetas; e ética e compromisso com a cidadania.”* (PPC FGV, 2011, p. 7).

Parte do resultado dessa inserção nos documentos institucionais é a constituição de disciplinas e matérias destinadas ao ensino da temática, como é o caso das disciplinas *“Responsabilidade social e empreendedorismo social; e Inovação*

*social e empreendedorismo social na prática*” (FEAUSP, 2023, p. 21). A próxima seção apresenta os fatores que impulsionam essa aproximação.

#### 4.1.1 FATORES QUE IMPULSIONAM A APROXIMAÇÃO COM A EGR

Os dados obtidos com a pesquisa apontam para uma pressão exercida pelo mercado como um dos principais impulsionadores dessa aproximação. De um total de 212 ocorrências dos códigos do grupo de “Incentivos”, aproximadamente 25% foram do código de “**Fatores Exógenos – Mercado**”. O docente 2 demonstra a importância do estudo, e também a sua relação para com o mercado, ao afirmar que: “*Entendo perfeitamente o seu objetivo quanto pesquisador desse tema, que é tão importante e tem entrado na agenda não só das instituições de ensino, [...] como nas práticas de gestão dos ambientes corporativos, das organizações.*” (Docente 2, 2023).

A crescente preocupação por parte do mercado também pode ser percebida na declaração do docente 3, em que comenta a respeito da expansão do Pacto Global, a edição brasileira do *Global Compact*. Essa é uma iniciativa lançada pelas Nações Unidas (ONU) em julho de 2000, cujo principal objetivo é mobilizar a comunidade empresarial internacional para adotar práticas de negócios socialmente responsáveis e sustentáveis. A seu respeito, o docente 3 comenta que: “*O Pacto Global no Brasil explodiu nos últimos anos. Houve uma adesão em peso das empresas*” (Docente 3, 2023).

Acompanhar esse movimento do mercado tem se mostrado uma preocupação para as IES, conforme fala do docente 6: “*Então, se for pensar de uma forma racional, talvez acompanhar essa evolução do setor privado em relação à sustentabilidade fez com que a instituição se aproximasse dessa discussão.*” (Docente 6, 2023). E esse movimento tem refletido de forma endógena, na estratégia das instituições, o que na pesquisa foi codificado como “**Fator Endógeno - Estratégia**”, e que passa a compor os documentos estratégicos, como no caso do PDI da FGV, onde lê-se:

“Este documento serve de subsídio para avaliar a melhoria da qualidade institucional, o aumento permanente da sua eficácia e efetividade acadêmica e social e, **especialmente, o cumprimento dos compromissos e responsabilidade social da instituição.**” (PDI FGV, 2017).

Destaca-se a preocupação com a responsabilidade social, e o fato de que essa característica passa a fazer parte das normativas por meio documental, além de constar nas falas dos entrevistados. Exemplo encontra-se quando o docente 12 comenta que a IE em questão está investindo em uma estratégia que passe a incluir cada vez mais a temática em seu currículo, conforme excerto da entrevista:

**“A razão de existir da escola tem tudo a ver com isso (sustentabilidade).** Nesse momento estamos olhando para operações, processos e revisando matriz de materialidade. A gente até acabou um estudo agora para ampliar a temática na grade obrigatória. [...] **A gente vai aumentar a quantidade de temas nos cursos** e a gente também está revisando toda a trilha de Curso de Educação Executiva. Então, essa trilha de sustentabilidade para ter uma oferta também para o profissional, que precisa se especializar ou que precisa ampliar conhecimento nesses temas. E a alta liderança tá super alinhada.” (Docente 12, 2023).

Tendo em vista o impulso promovido pelo mercado, e os efeitos percebidos na estratégia das IES, serão apresentados os resultados da análise de incentivadores e barreiras a essa aproximação, a fim de contribuir para a discussão a respeito dos motivos que têm levado a esse movimento.

Os PDIs costumam refletir as estratégias empregadas pelas IES para assegurar a sua relevância na sociedade. Foi possível identificar fatores que incentivam a aproximação com os temas da sustentabilidade e da gestão responsável, bem como oportunidades com as quais as IES podem se apoiar. Como resultado, nos PDIs percebeu-se uma predominância da estratégia interna da IES como incentivo aos avanços da temática de sustentabilidade e também da EGR. Adicionalmente, a extensão tem funcionado como uma forma de promover a EGR, e aproximar o ensino à sociedade. O quadro 8 apresenta os principais fatores percebidos nos PDIs analisados, e que promovem essa aproximação com o tema.

QUADRO 8 - EVIDENCIAÇÃO DE INCENTIVOS À APROXIMAÇÃO PARA COM A EGR NOS PDIs

<b>Extensão</b>	“Ampliar a articulação entre o Ensino, Pesquisa e Serviço/Extensão” (PDI PUCSP, 2020, p. 75).
	“A promoção e o apoio às atividades extensionistas, levando a produção acadêmica desenvolvida pela Universidade às comunidades locais e regionais, contribuindo para a emancipação econômica e social dessas regiões” (PDI UTFPR, 2023, p. 106).

	“Desenvolver Programas de Extensão e de Integração Comunitária a acolherem, como agentes também do Ensino e da Pesquisa, as mais urgentes necessidades sociais das comunidades a que serve” (PDI FGV, 2017, p. 16).
<b>Estratégia da IES</b>	“A Universidade deve manter acompanhamento sistemático de seus cursos e programas com vistas ao estabelecimento de políticas voltadas à sua atualização e excelência e à promoção e criação de novos cursos, atendendo a demandas sociais, políticas, tecnológicas voltadas a um futuro sustentável.” (PDI PUCSP, 2020, p. 57).
	“Missão: Ética, tecnologia e humanismo. Desenvolvimento humano, interação com o entorno, empreendedorismo e inovação. Excelência, sustentabilidade, diversidade e inclusão. Democracia e transparência.” (PDI UTFPR, 2023, p. 92).
<b>PRME</b>	“Em todas as modalidades de Extensão os eixos listados abaixo deverão, sempre que possível, ser integrados diretamente e/ou de forma transversal às práticas de Extensão: 1. Desenvolvimento Sustentável e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS/ONU); 2. Princípios de Educação Consciente (PRME/ONU);” (PDI INSPER, 2023, p. 47).
	“No ensino [...] Incluir conteúdos e discussões das temáticas de Responsabilidade Social e Sustentabilidade de forma transversal ao currículo, tais como, Desenvolvimento Econômico e Sustentável e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS/ONU); Princípios de Educação Consciente (PRME/ONU);” (PDI INSPER, 2023, p. 48).
<b>Ranking e Acreditoras</b>	“Compromisso com os requisitos de creditações internacionais – Os cursos de graduação atendem aos requisitos das creditações internacionais, que englobam aspectos relativos à gestão da aprendizagem o do currículo, à qualificação do corpo docente, ao engajamento do corpo discente e docente, à internacionalização, à formação ética e socialmente responsável, entre outros;” (PDI INSPER, 2023, p. 38).

FONTE: O autor (2024)

A partir das análises nota-se que as IES, apesar de fazerem parte do PRME como signatárias, e cumprirem com a submissão do relatório SIP, optam por não trazer esse comprometimento em seus PDIs, com exceção da Instituição INSPER, que reforça nestes documentos o comprometimento para com os Princípios da Educação para a Gestão Responsável. Para além desse comprometimento, também é levantada a preocupação com rankings internacionais responsáveis pela creditação dos cursos em relação à formação ética e socialmente responsável de seus estudantes.

É importante declarar que a ausência de uma citação direta ao PRME ou às agências de acreditação por parte das demais IES não significa que não há comprometimento para com esses órgãos. Os documentos de todas as IES apresentaram variados níveis de engajamento com o processo de institucionalização dos temas de sustentabilidade e EGR.

Além da estratégia e das oportunidades com a extensão, as **expectativas da sociedade em relação aos papéis das IES** também exercem certa pressão exógena para o direcionamento escolhido, conforme evidenciado na citação extraída do PDI da IE UTFPR:

**“Enquanto universidade tecnológica, a responsabilidade da UTFPR é alcançar um equilíbrio entre a busca pela excelência acadêmica e as expectativas da sociedade, provendo educação, pesquisa e extensão voltadas para melhoria da vida e soluções especializadas para problemas econômicos, sociais e ambientais do entorno e no contexto da contemporaneidade.”** (PDI UTFPR, 2023, p. 208).

Há, portanto, uma expectativa social de que as universidades contribuam para a solução de desafios sociais e ambientais, principalmente por meio de sua atividade principal, a educação, e de suas atividades de extensão na comunidade.

Partindo desse ponto de vista, é possível verificar que a adaptação para atender a essas expectativas já vem modificando as estruturas organizacionais das IES há algum tempo, conforme pode-se interpretar do excerto extraído do PDI da FEARP: “Os seguintes princípios têm orientado a gestão institucional, muitos deles já presentes em gestões anteriores: [...] prática da sustentabilidade e internacionalização.” (FEARP, 2012, p. 26). As mudanças também se apresentam em função de adaptações legislativas, como é o caso com a Curricularização da extensão, que passa a compor também os planos pedagógicos das IES, percebido no PDI do INSPER:

**“Além das práticas institucionais, em cumprimento à Resolução MEC/CNE/CES Nº 7/2018 implementamos a Curricularização dos 10% de atividades de extensão e responsabilidade social nas matrizes curriculares obrigatórias dos cursos de Graduação do Insper.”** (PDI INSPER, 2023, p. 47).

Em paralelo a essas mudanças também se percebe o movimento para incorporar os temas da sustentabilidade e da EGR de forma **horizontal** e mesmo

**transversal** na educação, bem como a adoção de **metodologias ativas** que possam contribuir no ensino da temática, como exemplificado pelo PDI da PUCSP:

A sustentabilidade ingressa neste PDI da PUC-SP e, conseqüentemente, no plano de trabalho institucional como aspecto de relevância extrema e prioritário porque sociedades desiguais, como a brasileira, colocam em risco a **sustentabilidade, tornando premente considerá-la como questão transversal a todas as demais dimensões deste PDI**: formação e ensino; pesquisa; extensão [...]. (PDI PUCSP, 2020, p. 54).

De forma geral verifica-se que as IES já estão incluindo as pautas de sustentabilidade e também de gestão responsável em seus Planejamentos de Desenvolvimento Institucional, indicando uma aproximação com os temas. Ao que os documentos indicam, esse processo ainda possui características predominantes dos estágios de **distúrbio e teorização**, uma vez que surgem propostas e objetivos, mas que ainda precisam ser esclarecidos e detalhados.

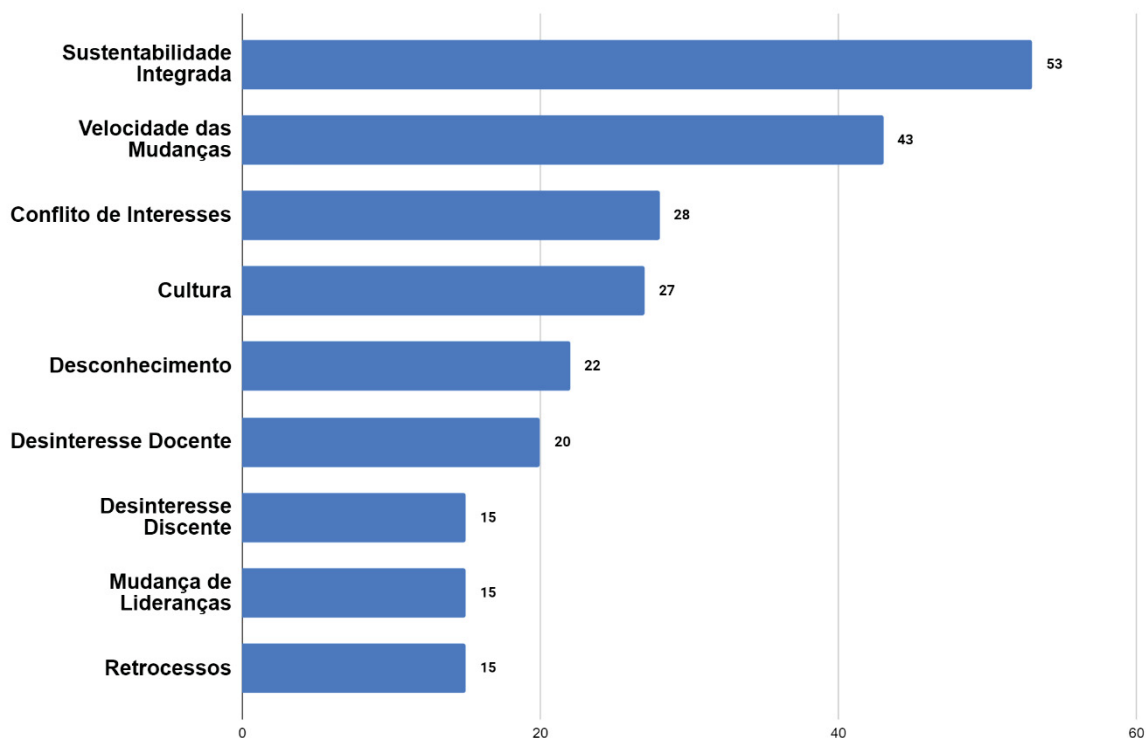
#### 4.1.2 A RELAÇÃO ENTRE INCENTIVOS E BARREIRAS NA APROXIMAÇÃO COM OS TEMAS DA EGR

O processo de institucionalização da EGR, contudo, não se dá sem desafios, os quais se interpõem aos fatores incentivadores identificados. Na busca por aprofundar a compreensão a respeito das barreiras e incentivadores, e como interferem na aproximação com a EGR, podemos partir do ponto de vista dos docentes envolvidos, de suas percepções tanto institucionais, quanto de sala de aula. Em suas falas também surgem projetos pessoais relacionados aos temas da sustentabilidade e da EGR, bem como funções que vão além daquelas relacionadas à docência. De forma geral as entrevistas foram suplementares aos documentos e indicam uma crescente preocupação com a temática, tanto partindo das instituições, quanto dos próprios discentes e docentes. **Foram identificadas 408 citações nas 15 entrevistas**, as quais foram codificadas de acordo com os grupos de códigos.

As barreiras, por sua vez, foram os códigos mais frequentes nas entrevistas, o que demonstra a dificuldade encontrada ao institucionalizar o ensino dos temas voltados à EGR, como exemplificado na fala do docente 05: *“A hora que você mexe no dia a dia da universidade, é difícil, especialmente quando você está falando em*

*ensino, que é o âmago da atividade institucional.”* (Docente 05, 2023). Nesse sentido, cabe explorar de forma mais detalhada como se dá a distribuição desses códigos. O gráfico 1 apresenta a frequência com que as principais barreiras foram atribuídas às citações localizadas nas entrevistas.

GRÁFICO 1 - PRINCIPAIS BARREIRAS PARA O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO



FONTE: O autor (2024)

O código de barreira “**Sustentabilidade Integrada**” foi o mais atribuído, demonstrando que um dos principais desafios no ensino da EGR e de temas de sustentabilidade é a estruturação das ações de forma coesa e integrada aos cursos. As citações indicam que a EGR e o ensino dos conceitos de sustentabilidade deveriam passar por um ensino transversal, e com ações integradas a fim de proporcionar um ensino holístico aos alunos. Nessa direção, no entanto há pouca coesão entre essas ações, que por vezes acabam sem suporte e se extinguem antes que possam causar o impacto esperado. A importância dessa abordagem holística e transversal foi destacada na fala do docente 3:

“Para você entender a sustentabilidade e, digamos, atuar favoravelmente na questão, **você precisa ter um pouco mais de embasamento acadêmico e isso tem a ver com visão sistêmica**, tem a ver com entender a complexidade dos fenômenos, a interdisciplinaridade, a interdependência dos assuntos e parar de querer tratar as coisas com uma visão imediatista e muito focada.” (Docente 03, 2023).

A ideia da sustentabilidade integrada também está relacionada ao que compõe a formação de um aluno responsável. São competências que precisam ser desenvolvidas para se atingir um conhecimento holístico a seu respeito. Nesse código também entram os desafios de coordenar as ações e melhorias para que esse objetivo de ensino holístico seja alcançado.

O próximo código com maior número de atribuições no grupo de barreiras foi o de “**Velocidade das mudanças**”, constituído pelas citações que aludem ao tempo necessário para todo o processo de institucionalização das questões investigadas. Em uma de suas falas, o Docente 14 demonstra parte de sua frustração mediante essa barreira: *“Alguém fala da Agenda 2030? Não. E estamos a passos lentos para conquistar ela. Dá um trabalho bem de formiguinha para avançar.”* (Docente 14, 2023). O Docente 08 corrobora a insatisfação ao afirmar *“Acho que é um movimento (de sustentabilidade) que vem para ficar, mas acho que estamos muito atrasados, muito lentos nesses avanços”*. (Docente 08, 2023). O docente 14 complementa que o trabalho é moroso, mas que é possível enxergar seus resultados:

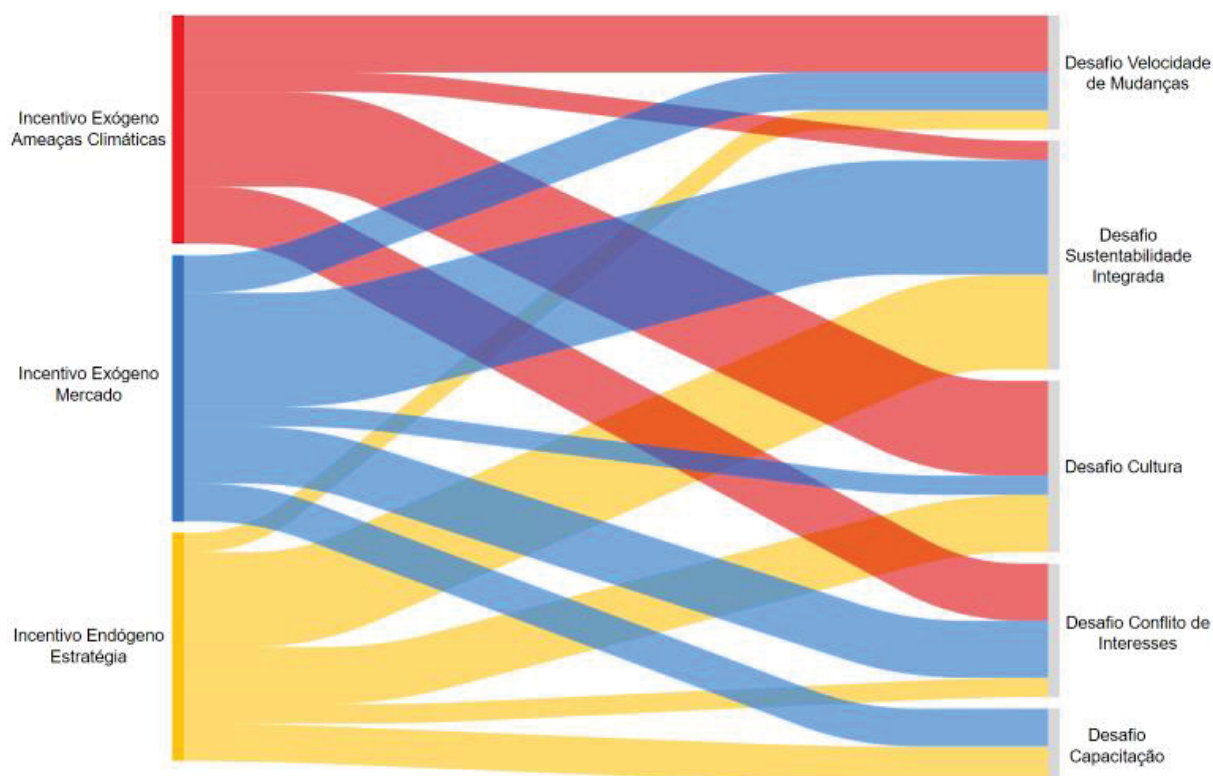
“E, então, **é um trabalho, assim, bem moroso**, sabe, Gabriel? Mas, a partir do momento que você incentiva e conquista aquela partezinha ali que está com você, que digamos, de certa forma, são os nossos alunos, você se sente fazendo um pouquinho.” (Docente 14, 2023).

Relacionando a velocidade de avanço das mudanças à complexidade dos desafios, observada no código da “Sustentabilidade Integrada”, encontram-se algumas das razões pelas quais a integração dos temas é desafiadora e também pode demandar tempo para tomar efeito, conforme a citação do Docente 12:

“Tem Super oportunidade para melhoria (do ensino de sustentabilidade e gestão responsável), especialmente nessa questão de conexão com os problemas complexos. **Então, a gente tem os temas sendo tratados, mas falta, eu acho, reforçar essa parte de dinâmica de sistemas, avaliar essas questões no longo prazo.** Então, acho que sempre tem, né (oportunidade de melhorias). **E como é um tema relacionado ao contexto, o contexto muda e essas coisas também,** então precisam ser ajustadas no nível de grade curricular. Então tem oportunidade sim. (Docente 12, 2023).

A partir da relação das barreiras aos fatores incentivadores, obtemos o gráfico 2, que demonstra essa relação ao apresentar a coocorrência entre os três principais códigos incentivadores, à esquerda, e os cinco principais códigos do grupo de barreiras, à direita, observados no conjunto completo de dados.

GRÁFICO 2 - COOCORRÊNCIA ENTRE INCENTIVADORES E BARREIRAS



FONTE: O autor (2024)

Partindo da observação do diagrama, percebe-se que uma das principais barreiras relacionadas ao incentivo proveniente do mercado é justamente conseguir **integrar os temas da sustentabilidade e da EGR** de forma coesa na educação. Essa barreira é exemplificada na fala do entrevistado 2, o qual afirma que:

“[...] [Nossa sociedade] É uma sociedade muito fragmentada por especialidades, por competências, habilidades que você precisa desenvolver e, **quando você fala em sustentabilidade, você precisa um olhar mais holístico para entender essa dinâmica que é muito complexa** no sentido das inter-relações que se dão entre sociedade e natureza.” (Docente 2, 2023).

A dificuldade de integrar o tema da EGR e sustentabilidade também contribui para certa instabilidade em sua prevalência. Nesse sentido, o entrevistado 9 afirma que há ciclicidade no interesse pelos temas, sendo que historicamente esse é o momento com maior pressão exercida pelo mercado, conforme o excerto extraído:

“Posso falar para você que eu já vi três ciclos de demandas. [...] Nós estamos no terceiro ciclo. **E agora, depois da pandemia, com a BlackRock, todo o negócio do ESG, vem num crescimento muito forte.** Essa vez é a mais forte de todas, porque os investidores agora estão questionando sobre isso.” (Docente 9, 2023).

Observando o diagrama também é possível inferir que o **barreira cultural** é relevante tanto do ponto de vista da estratégia das IES, quanto em relação às ameaças climáticas. O docente 14 ressalta a importância do papel dos administradores que, culturalmente, enfatizam outros aspectos do ensino, como no excerto retirado de sua entrevista:

“Temos que começar sempre pela formação, contar, explicar, elucidar, trazer a agenda, trazer sobre a nossa participação. Eu acho que nós, administradores, temos que ter isso como meta, como uma meta humanizadora. **Porque o curso é capitalista, o administrador é formado para gerar lucros, para trazer resultados.**” (Docente 14, 2023).

Outro aspecto que pode contribuir para a lentidão nesse processo são os **“Conflitos de interesses”** que surgem na EGR. A lógica que se busca ensinar na gestão responsável e no ensino relacionado à sustentabilidade pode conflitar com lógicas predominantes no ensino atual, o que pode atrasar seu avanço como pauta de interesse. Mesmo os alunos que buscam uma especialização ou pós-graduação muitas vezes já chegam no curso com conhecimentos que podem entrar em conflito com as novas lógicas, como demonstrado na entrevista com o Docente 08:

“No início havia um esforço de convencer os alunos de que a poluição era um problema e tinha muita gente, principalmente nos cursos de MBA, que pegava um pessoal já de gestão de empresas, de gerência e tal, que defendia "isso a água leva" ou "ocupa muito espaço" ou "sempre foi assim", aquela história. Aí depois teve um período de “não, mas isso aí se for fazer tudo o que querem vai quebrar as empresas”, até chegar nesse ponto de começar a achar que a coisa é importante, que tem que investir. Então são várias fases assim né [...]” (Docente 08, 2023).

Alguns docentes acreditam que esse conflito possa advir do sistema produtivo no qual se insere nossa sociedade, qual seja o capitalismo, conforme exemplificado na fala do Docente 11:

“Estamos aqui na área ambiental, todo mundo falando de sustentabilidade, ODS, não sei o que... E ele diz assim, “não tem limite”, **tem limite sim, e os limites estão dentro do próprio sistema, do próprio capitalismo** que se coloca como um sistema produtivo altamente exploratório. Não há como resolver a crise ambiental sem resolver a crise do sistema.” (Docente 11, 2023).

O Docente 13 associa esse conflito a um modo de pensar voltado ao crescimento, segundo ele uma ideologia que é incompatível com um mundo mais sustentável:

“[...] **A gente vive em um modo de produção, em uma sociedade onde tem vários elementos que são centrais, mas um deles é a questão do crescimento**, que chega a ser uma ideologia, o que é uma cidade que está dando certo? É uma cidade que cresce. O que é um país que está dando certo? É um país onde o PIB cresce. [...] A virada para esse mundo mais sustentável não tem como não passar por uma perspectiva de decrescimento.” (Docente 13, 2023).

No entanto, a interpretação de que há necessariamente um conflito entre as lógicas sustentável e de mercado não é percebida da mesma forma por todos os entrevistados, conforme demonstra a fala da entrevista 12:

“**Então, eu acho que não há conflito (entre as lógicas de mercado e sustentável).** [...] Acho que está muito mais na abordagem de como você ensina, de como você coloca essas coisas junto. [...] A forma como a gente ensina vai influenciar o comportamento do aluno em relação a como é que ele se engaja e como é que ele se interessa pelo tema. (Docente 12, 2023).

Em paralelo aos conflitos de interesse que podem dificultar a institucionalização dos temas no ensino, há ainda a compreensão de que esse é um processo de “**Mudança Cultural**”, exemplificado na seguinte fala: “*Eu vejo que essa*

*questão da sustentabilidade tem vontade própria. Então é um processo de mudança cultural.*” (Docente 02, 2023) e, trazendo para o contexto da administração, o Docente 05 enxerga a sustentabilidade como: *“Uma mudança de mentalidade, uma questão de cultura organizacional. Se você for para a área das organizações é isso”*. (Docente 05, 2023). No contexto das IES não é diferente, como demonstra o Docente 10:

“Essa sementinha foi plantada lá em 2015 [...], mas a universidade é assim mesmo, para avançar as coisas você tem que estar trabalhando um pouco essa questão dos valores, da cultura que existe em cada uma das organizações e das universidades. (Docente 10, 2023).”

Por meio das citações é possível identificar que as mudanças culturais iniciaram, mas ainda são localizadas:

**“Assim, já começou a internalizar. Na extensão, como a gente já tem uma cultura desde 2010 (de vincular os ODM e ODS aos projetos de extensão), isso já começou a se internalizar**, a coisa já engrenou bem, né? Mas veja, mesmo tendo a extensão desde 2010 na matriz da engenharia civil que a gente analisou, os ODSs não apareceram nenhuma vez. (Docente 15, 2023).”

Dessa forma entende-se que, para a mudança cultural ganhar relevância, também é necessário que haja conhecimento sendo difundido a respeito do assunto dentro das IES, tanto entre os discentes, mas também entre docentes, o que nos leva a outra das barreiras encontradas, o **“Desconhecimento”** a respeito dos assuntos de EGR e sustentabilidade. Esse desconhecimento muitas vezes gera desinteresse, que foi codificado como **“Desinteresse Discentes”** e **“Desinteresse Docentes”**, e que coocorrem com frequência na análise, como no excerto da entrevista com o Docente1:

**“Por parte dos outros colegas acho que a dificuldade é muito mais em relação a não entender muito**, porque aqui na IES, assim como nas faculdades públicas em geral, todos os docentes têm muita liberdade de cátedra e pouco tempo também. **Então existe uma inércia também da própria estrutura, né**. Continuar fazendo tudo o que está fazendo, do jeito que está fazendo, e não ter tempo para participar de eventos, de workshop, então, a gente consegue envolver alguns professores dos departamentos, mas não todos.” (Docente 01, 2023).

Em uma das citações do Docente 4 fica claro que o desconhecimento sobre o assunto, também reduz o interesse nos discentes: *“[...] falta ter um conhecimento tanto da área de gestão quanto dos próprios alunos, da dimensão que isso é hoje e das oportunidades que isso traz para eles no mercado de trabalho.”* (Docente 4, 2023).

O mesmo entrevistado também relatou que a forma escolhida para apresentar o tema pode despertar o interesse dos envolvidos:

“Aí o trabalho da gente, como docente em sala de aula, é gerar interesse nos alunos. Teve vários alunos que optaram por seguir nessa área ou pelo menos por fazer o TCC deles nessa área por causa da maneira como foi apresentado.” (Docente 4, 2023).

O excerto apresentado também se conecta com outro código utilizado, o de **“Capacitação”**, que foi aplicado a 10 citações, e fica bem representado na citação do docente 4. Conforme os docentes adquirem mais experiência com os temas, tornam-se mais capazes de estimular o aprendizado e se conectar com os discentes, como opina também o docente 5: *“[...] tem muito chão pela frente ainda, e passa pela questão da qualificação dos docentes, para você poder aprofundar o discurso.”* (Docente 5, 2023).

Do ponto de vista do entrevistado 9, a capacitação também deve se estender para os coordenadores de cursos e gestores, a fim de assegurar que sua importância seja reconhecida:

**Ainda falta uma capacitação dos gestores, né? Dos cursos, coordenadores.** E aí, como eu falei, depende muito desse coordenador e dos gestores entenderem a importância da temática para se manter na grade. Mas a gente sabe que ideal não é isso, o ideal é que fosse transversal e que os professores das outras áreas ensinassem, que não precisasse ter uma matéria específica. (Docente 9, 2023).

O código **“Mudanças nas lideranças”** foi utilizado para destacar as citações nas quais as mudanças nas gestões, seja nas IES, ou nas coordenadorias, foi representada como um risco para o processo de institucionalização, conforme fala do Docente 15: *“E a gente tem que sempre tomar cuidado porque nós temos as mudanças de gestão da reitoria, né? Ano que vem é um período de eleição, será que o próximo reitor vai abraçar isso novamente?”* (Docente 15, 2023).

Esse processo de mudança de lideranças pode culminar em **“Retrocessos”**, que também foram codificados nas falas dos entrevistados, por exemplo nas falas dos Docentes 8 e 5, respectivamente:

“A cada quatro anos, muda o reitor e às vezes a gente já conseguiu avançar bastante com uma gestão, com duas gestões, e depois vem uma nova que destrói tudo. Quando o novo reitor entrou ele disse que não precisava de gestão dessa parte de sustentabilidade, tal que ele fez uma reforma e destruiu tudo, e não construiu nada.” (Docente 8, 2023).

“Olha, sempre há risco de retrocesso, porque ainda existe uma questão política institucional, da mesma forma como eu tenho diretores que são mais aderentes à ideia, existem aqueles menos interessados.” (Docente 5, 2023).

Há, contudo, uma visão de estabilidade em relação ao que já foi alcançado, codificada nas citações como “**Permanência**”, e ilustrado em falas como a do docente:

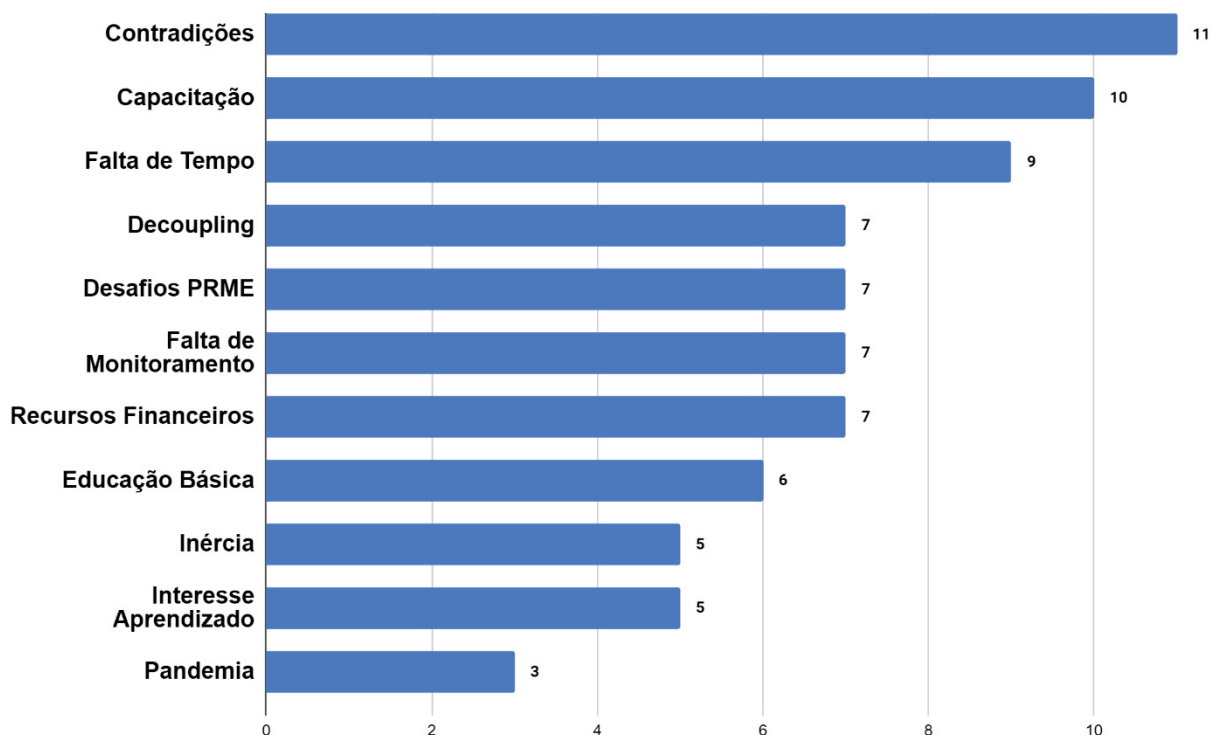
“Olha, eu acho que talvez a gente não volte atrás pelo motivo de que dá muito trabalho você mudar o programa educacional, então você vai mudar um curso, uma disciplina, sei lá, na federal, para colocar um tópico de sustentabilidade, isso demora um ano, para você conseguir colocar isso no programa, você tem que ter os critérios, passar pelas aprovações, etc. Então, depois de mudar, você tirar isso, é uma outra mudança que você tem que suceder, eu acho que não vai acontecer.” (Docente 6, 2023).

Essa permanência também pôde ser observada a partir das estruturas normativas, com o entrevistado 12 afirmando que há uma tendência de que as regras, regulamentos e leis assumam cada vez mais importância, exercendo maior pressão para a adesão aos temas, aliado à pressão de mercado:

“Não, não tem maturidade, mas não tem volta. As coisas vão ficando mais difíceis, até pela questão de regras, regulamentos e leis vai ficando mais difícil de não fazer, e para além da questão de regulação, você tem aí fundos de investimento, investidores que estão pressionando, clientes.” (Docente 12, 2023).

Dando continuidade aos códigos das barreiras, o gráfico 3 apresenta os demais códigos e suas respectivas frequências nas entrevistas analisadas.

GRÁFICO 3 - DEMAIS BARREIRAS PARA O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO



FONTE: O autor (2024)

A começar a análise pelo código **“Contradições”**, utilizado quando os entrevistados apontaram para barreiras inerentes às próprias propostas de sustentabilidade, e mesmo pertinentes à EGR, e que podem tornar complexo o ensino desses conteúdos, como é apresentado na fala:

“Então, por exemplo, tem o ODS lá que é “trabalho decente e crescimento econômico”, é um erro, eu acho um erro. Se eu tivesse o poder de reescrever, eu tiraria esse crescimento econômico, porque crescimento econômico envolve consumo dos recursos naturais. Claro que você tem diversas formas de fazer isso, mas ela passa pelo consumo decrescente também. As pessoas estão dispostas a consumir menos? Que complexo, né?” (Docente 13, 2023).

As contradições dificultam o estabelecimento de padrões a serem seguidos. Ainda que em termos de sustentabilidade os ODS recebam destaque atualmente, a ausência de padrões e de direcionamentos centrais também são criticados, como demonstrado na fala do docente 9:

**“O que está acontecendo é que a gente ainda não definiu o nome, não definiu como é que roda esse sistema (referindo-se à sustentabilidade). Já é diferente do que foi lá no começo dos anos 2000, já mudou os nomes, as siglas, apesar de que os indicadores são os mesmos desde os anos 90.”** (Docente 9, 2023).

Além de barreiras como essas, o PRME como instituição também enfrenta barreiras à sua expansão, destacados com o código **“Barreiras PRME”**, como ilustrado pelo entrevistado 3:

“Então se você pegar os números do Pacto Global, você vê que o Brasil é provavelmente o país que mais cresceu nos últimos anos no mundo, em termos de número de empresas que aderiram ao Pacto. Se você fizer a mesma comparação com o PRME, provavelmente não. Mas eu também não tenho muito certeza como é que o PRME cresceu no mundo. **Eu diria que o PRME sempre foi um pouco... um pouco para trás em relação ao Pacto.**” (Docente 3, 2023).

Aos quais a instituição tem respondido e se mobilizado a fim de assegurar maior participação, conforme indicado pela docente 1:

“Vamos ver agora que vamos começar os workshops do i5, eu gostaria que tivesse sim um pouco mais de participação dos colegas, no sentido de a gente até trocar mais figurinhas de como cada um está inserindo o ensino de sustentabilidade nas suas rotinas [...]” (Docente 1, 2023).

Para além da adesão, outra barreira à institucionalização foi identificada com o código **“Decoupling”**, no qual as organizações adotam símbolos e rituais que sugerem um comprometimento socioambiental, sem implementar mudanças internas significativas.

“[...] não basta só dizer que está trabalhando com ações e iniciativas de sustentabilidade, mas que também ela tem as evidências de que realmente está fazendo isso, **aquela história de acoplar o discurso com a prática, eu não só discurso que eu gosto da sustentabilidade, eu tenho ações de sustentabilidade**, mas eu também mostro para o mercado quais são as evidências, o que nós chamamos as materialidades de que aquilo que eu estou falando realmente está acontecendo.” (Docente 10, 2023).

As IES não estão a salvo desse desafio, como evidenciado na seguinte fala: *“A academia, muitas vezes, se afasta da realidade. Quando a academia se isola demais ela corre o risco de o discurso dela não estar sendo aplicado na prática.”* (Docente 3, 2023). Um exemplo de como isso ocorre pode ser verificado neste excerto:

“Mas, como eu falei, nós temos ainda discentes que estão lá por, porque precisam, simplesmente, de um certificado para dar um upgrade ali na sua empresa, onde está trabalhando para melhorar suas condições de trabalho, não de fato para aplicar aquele conhecimento, não entende que aquele conhecimento precisa ser aplicado. Tem que ter um propósito, né?” (Docente 2, 2023).

Esse fenômeno torna-se mais grave em função das dificuldades de se monitorar o progresso, conforme codificado em “**Monitoramento**”, e exemplificado na fala: “*A gente faz esse monitoramento na época dos SIPs, mas não é rigoroso, por exemplo, dentro de cada ação, isso não [...].*” (Docente 1, 2023). Alguns indicadores já são coletados, demonstrando que esse processo está tendo início nas IES:

A gente já fazia (monitoramento), porque a IE é uma fundação de direito privado sem fins lucrativos, ela tem obrigatoriedade de fazer reportes anuais, **então acho que faz uns três, quatro anos que começou a usar o GRI e os indicadores do PRME para monitorar as ações para efeito de reporte**, então ela já vinha fazendo isso mas ainda tem muito que melhorar, ainda é muito insipiente, por exemplo, se você for, a gente não tem ainda um novo planejamento estratégico, uma matriz de materialidade, coisas desse tipo, e agora, com a criação desse grupo de ESG, certamente essa questão de indicadores e monitoramento vai ser um tópico.” (Docente 7, 2023).

Em outra entrevista um processo semelhante é descrito: “*A gente está começando a estruturar isso (monitoramento), porque justamente isso estava sem responsável, agora com as assessorias isso começa a ter pai.*” (Docente 5, 2023).

Esse envolvimento e demandas também trazem consigo as barreiras intituladas na pesquisa de “**Falta de tempo**” e “**Recursos financeiros**”. Inclusive a participação no PRME foi impactada desde que a organização passou a cobrar pela sua participação, conforme declarado pelos entrevistados 5 e 3:

“Sim, nós somos os signatários do PRME, a professora participou inclusive do Board, do Brasil, né? Mas a gente teve um... acabou se estressando um pouquinho quando eles começaram a cobrar a assinatura, né? E no ano passado tivemos uma restrição orçamentária aqui que foi assim, ó, ficou no essencial mesmo, né? E enfim, a gente acabou não renovando.” (Docente 5, 2023).

“As IES privadas têm uma questão orçamentária, dinheiro, e o PRME agora está começando a cobrar, antigamente não cobrava. Isso talvez seja uma barreira, seja um problema, porque esses caras fazem as tarifas em dólar e acaba sendo pesado para uma escola privada pequena, por exemplo.” (Docente 3, 2023).

A restrição orçamentária não impacta apenas a participação no PRME, mas também no momento de envolver mais docentes no processo, em novas contratações e investimentos, como citado pelo docente 1:

“Ali eu percebi um pouco de resistência que assim, era muito uma fala muito contínua de que estava todo mundo sobrecarregado, que não tinha jeito, e que eles não iam poder criar novas disciplinas e que não tinha contratação de novos professores, que era pra ir devagar.” (Docente 1, 2023).

Por fim, o código **“Educação básica”** foi utilizado para destacar as citações que apontavam para o despreparo dos alunos, como exemplificado pelo entrevistado 1: *“Eu sei que você está direcionando para o ensino superior, mas não tem como a gente falar do topo da pirâmide, sem mencionar a base que é educação básica.”* (Docente 2, 2023). Ainda segundo o mesmo docente:

“A educação de base é um gap muito grande, porque você chega daí com alfabetizados disfuncionais na educação superior, que não tem capacidade de interpretação, de redigir um parágrafo com a coesão de ideias, nem de usar a língua portuguesa.”

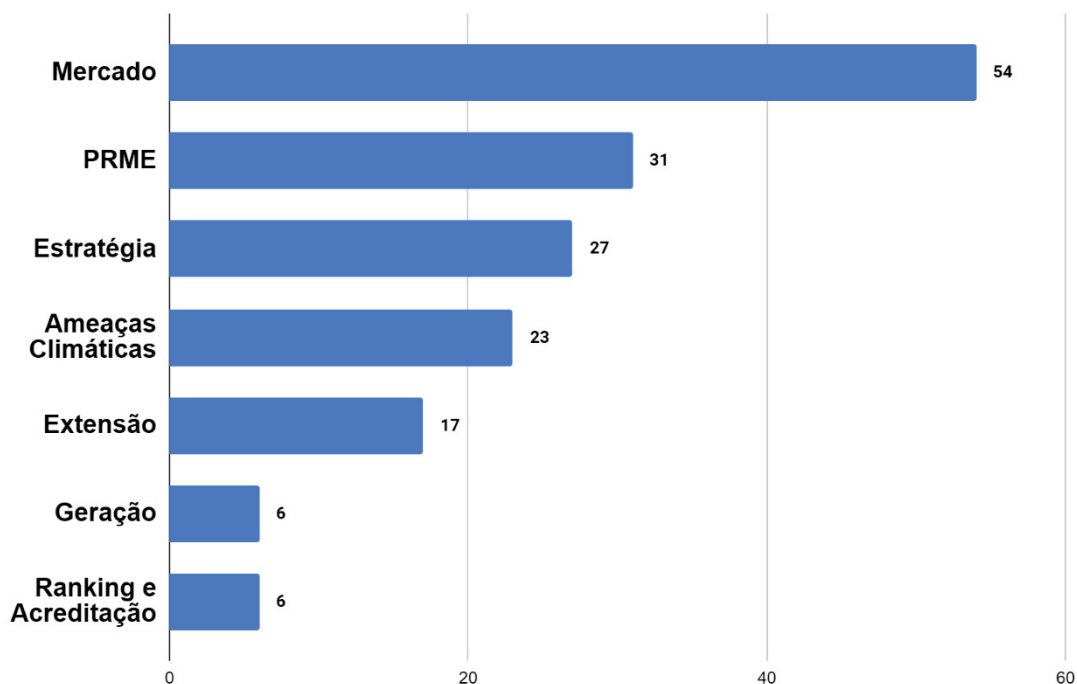
E, em conjunto a essa barreira, notou-se também o que foi codificado como **“Interesse de aprendizado”**, utilizado para descrever um desinteresse pela educação de forma geral, como na afirmação do docente 8: *“Eu acho que nos últimos anos, e aí não é só na minha disciplina, caiu muito o interesse dos alunos pelo ensino, na graduação.”* (Docente 8, 2023). Essa mudança foi atribuída em parte ao academicismo pelo entrevistado 2, que propôs a extensão como uma forma de revitalizar a prática daquilo que se é ensinado em sala de aula:

“Acredito que esse também foi um grande desafio, que a ciência foi muito questionada, universidades foram muito questionadas, porque ficava muito no academicismo, no criar grandes teorias [...]. Alguns discursos diziam que nada contribuía para a sociedade. [...] **Então, para mim, a sustentabilidade nas instituições ensino superior, elas precisam claro estar nesses processos educativos de pesquisa, mas é na extensão que vai ser efetivado, entende?**” (Docente 2, 2023).

Compreender as barreiras nos auxilia na interpretação da importância dos incentivos ao processo de institucionalização da EGR. Para dar sequência a essa análise, a próxima etapa apresentará a predominância dos incentivos nos dados. Os

grupos de códigos de incentivos seguiram a frequência de distribuição apresentada no gráfico 4:

GRÁFICO 4 - INCENTIVOS PARA O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO



FONTE: O autor (2024)

Como se observa, o código **“Mercado”** foi o mais atribuído nas citações, seguido pelo código **“PRME”**. Essa frequência indica que grande parte dos entrevistados atribui o interesse crescente nos temas aos fatores exógenos exercidos pelo mercado sobre as IES, como exemplificado pelo docente 3: *“O Pacto Global no Brasil explodiu nos últimos anos. Houve uma grande adesão das empresas.”* (Docente 3, 2023). As citações indicam que esse é um movimento que tem se intensificado:

“Mas o que eu tenho visto em relação a muitas empresas, eles estão se interessando uns por propósito e outros por obrigação, porque os clientes deles exigem. Então quando a gente fala nas grandes corporações, elas já estão se adaptando [...]”. (Docente 4, 2023).

E como repercussão nas IES, temos as seguintes indicações:

“É, então, a instituição de ensino se aproxima muito do setor privado. Então, eu acho que acompanhou a evolução do setor privado em relação ao sistema de Responsabilidade Social e sustentabilidade Corporativa.” (Docente 6, 2023).

“É, o principal é o mercado, né? Então, o mercado tem mostrado a importância da sustentabilidade e do ESG, né? [...] E nós, como formadores de opinião, tentamos levar essa temática também, como importante, pro mundo. E acho que esse é um dos pontos que a gente tem colocado, e é o mercado mesmo que está mostrando, né?” (Docente 9, 2023).

Dessa forma, a relação do PRME com o Pacto Global, e a crescente adesão de empresas ao projeto, servem como promotores desse movimento, impactando diretamente as IES: *“O PRME fortaleceu muito o engajamento com outras escolas, outras iniciativas, participação em outros fóruns, nossa parceria com o pacto. Então, o PRME fortaleceu muita coisa.”* (Docente 1, 2023).

Conforme o interesse do mercado cresce em relação aos temas, também cresce a sua busca por profissionais com os conhecimentos necessários, o que repercute nas IES, conforme afirma o entrevistado 6.

“O que a gente percebe é o seguinte, tem alguns fatores, tem gap de skills, então **as empresas elas precisam lidar com temas de sustentabilidade, ESG, questões climáticas, etc. Então ela precisa de um líder que seja capaz, que saiba fazer isso, que tenha essas habilidades [...]**. O setor privado precisa desse profissional e as escolas de negócio, elas têm se adaptado, e a gente vê uma crescente nos últimos anos, ampliando o número de escolas que estão atuando com programas de sustentabilidade, dentro desses temas.” (Docente 6, 2023).

Esse movimento impulsiona as IES a incorporar as pautas em suas estratégias internas, aspecto que foi codificado como um fator endógeno, e intitulado **“Estratégia”**, como exemplificado na citação: *“Sempre foi fácil convencer de que isso era relevante (instaurar um escritório de sustentabilidade na IE), que isso faz parte da IE estar se posicionando no mundo, de que está tendo um papel importante.”* (Docente 1, 2023). Outro docente afirma que a convocação para incorporar a sustentabilidade tem vindo da alta gestão: *“Você vê que isso vem de cima, da alta liderança acadêmica, que a reitoria entendeu que seria importante, conversou com a pró-reitoria de ensino, para fazer sempre essa chamada para sustentabilidade de forma geral.”* (Docente 10, 2023). E dessa forma o tema passa a compor cada vez mais a estratégia das IES.

Uma preocupação associada a essa aproximação é a participação em rankings que avaliam os desempenhos no tema, que tiveram suas citações

codificadas como “**Rankings e acreditadoras**”, sendo o principal exemplo a fala do docente 7, que demonstra uma preocupação ativa da IE em relação às acreditadoras:

“Esse movimento de creditações está nos levando a encarar essa questão da sustentabilidade de uma forma mais institucional. A gente acabou de montar um grupo de ESG e estamos trabalhando em cima, agora estamos fazendo uma parte de diagnóstico das ações que a IE já faz, estamos fazendo um *gap analysis* em relação ao que queremos e ao que temos e eu acredito que isso muito em função das creditações, porque as acreditadoras demandam muito esse nível de comprometimento.” (Docente 7, 2023).

Outro fator exógeno impactando a estratégia das IES é a atenção que se tem dado à extensão, principalmente em função da nova norma do MEC que visa a “**Curricularização**” desse pilar da educação. Esse processo é percebido como uma oportunidade para incorporar os temas no currículo, conforme fala do docente 5:

“Ano passado, a gente passou por um processo na instituição de reformulação de uma série de projetos pedagógicos dos cursos. Até foram uma série de razões, entre elas, a questão da curricularização da extensão.” (Docente 5, 2023).

Portando, é possível observar que há um movimento do campo organizacional em direção à maior adoção dos temas da EGR, e que isso tem refletido também nas estruturas normativas das IES. Ainda que a integração da sustentabilidade e a velocidade das mudanças sejam grandes desafios a esse processo, é notável o ganho de legitimidade que o assunto tem percebido. O próximo tópico irá abordar justamente os elementos capazes de conferir essa legitimidade e, dessa forma, contribuir para a institucionalização da EGR.

#### 4.2 OS ELEMENTOS QUE CONFEREM LEGITIMIDADE ÀS MUDANÇAS NECESSÁRIAS À EDUCAÇÃO PARA A GESTÃO RESPONSÁVEL

O próprio processo de institucionalização é, em verdade, um processo de busca por legitimidade dentro de um campo organizacional (GREEN; LI; NOHRIA, 2009). Dessa forma, muitos dos aspectos observados como incentivadores ao processo de institucionalização também representam ganhos de legitimidade no campo analisado.

A fim de destacar a legitimidade como um fator mais persistente no campo, e menos vulnerável às rápidas modificações, foi criado um grupo de códigos intitulado “**Legitimidade**”, composto pelos códigos “**Expectativas, Legislações e Tradições**”. Esses códigos também podem ser interpretados como incentivadores ao processo de Institucionalização, uma vez que contribuem para a sua legitimidade.

As “**Expectativas**” foram interpretadas nas citações como aquilo que se espera das IES, sua função social, em relação ao ensino voltado à sustentabilidade e, principalmente, à EGR. Um exemplo de citação codificada como expectativa é a fala do docente 3: *“Eu acho que hoje é difícil você achar alguma IES, alguma escola, que não defenda a sustentabilidade. Eu acho que isso não ocorre. Então de ponto de vista do posicionamento, todos fazem um discurso favorável, né.”* (Docente 3, 2023). Portanto, já há uma certa expectativa de que os temas serão abordados na educação, ainda que não haja uma diretriz específica que demande isso dos docentes, como afirma o entrevistado 1:

“Sendo bem sincero, em relação ao ensino não tem nenhuma diretriz: ‘O professor tem que incluir o conteúdo X’, não, isso não. **Mas todo mundo é bem consciente da importância do tema [...]**. Então assim, você dá aula de recursos humanos, você não vai falar de competências para a sustentabilidade? Você não vai falar de gestão da diversidade? Você vai falar, entendeu? Então de qualquer área que você esteja numa escola de negócios hoje, não tem como fugir da temática. Mesmo não tendo uma diretriz específica.” (Docente 1, 2023).

Essa expectativa também passa a fazer parte dos interesses dos estudantes, que segundo o docente 6, passam a solicitar esse tipo de conteúdo:

“Não temos mais essa disciplina obrigatória, porém, existe preocupação dos estudantes em pedir por essas discussões. Então, isso a nível global também, pensando nas signatárias do PRME, os estudantes têm pressionado os professores para trazer a sustentabilidade nas disciplinas, ou trazer essa dos ODS, ou saber sobre esses pontos e tal.” (Docente 6, 2023).

E, segundo o docente 3, ainda que não de uma forma muito exigente, a pressão por meio de “**Legislações**” é algo que já existe há algum tempo, conforme afirmado durante sua entrevista:

“Você tem, de uma forma talvez não muito forte, **mas você tem uma certa pressão do Ministério da Educação**. O Ministério da Educação tem diretrizes a respeito. Já são diretrizes antigas onde o assunto de sustentabilidade tem que fazer parte de todos os currículos, até da escola primária, da escola elementária. Então, você tem uma certa regulação aí, que também faz com que as escolas olhem para essa questão.” (Docente 3, 2023).

A legislação apareceu nas citações principalmente no que concerne à extensão, em função das mudanças advindas da Curricularização da extensão, que foram percebidas como uma oportunidade por grande parte dos entrevistados, conforme apresentado no código de “Extensão”.

O docente 4 comenta que a tendência das leis ambientais é de se tornarem cada vez mais exigentes: *“A legislação ambiental, ela não vai se tornar mais branda, ela sempre será mais exigente.”* (Docente 4, 2023). Esse processo demanda profissionais mais qualificados, e legitima a maior preocupação educacional com tais fatores. Da mesma forma, foi citada a cobrança do Tribunal de Contas da União (TCU) para a elaboração do PLS, o que levou à criação de uma comissão de sustentabilidade na IE em questão:

“Então, você veja, pressões externas são importantes. A primeira vez que eu tive voz com esse tema foi quando o TCU cobrou. Quando o TCU cobrou foi que eu comecei a entrar mais nisso, tive uma abertura, tive uma boa abertura na época, sabe? Inclusive na política, né? Então, assim, às vezes, uma pressão externa te dá abertura para que você se fortaleça internamente. [...] A gente começou com aquela indicação que nós tínhamos que fazer o PLS, né? Aí já começou o rebuliço.” (Docente 15, 2023).

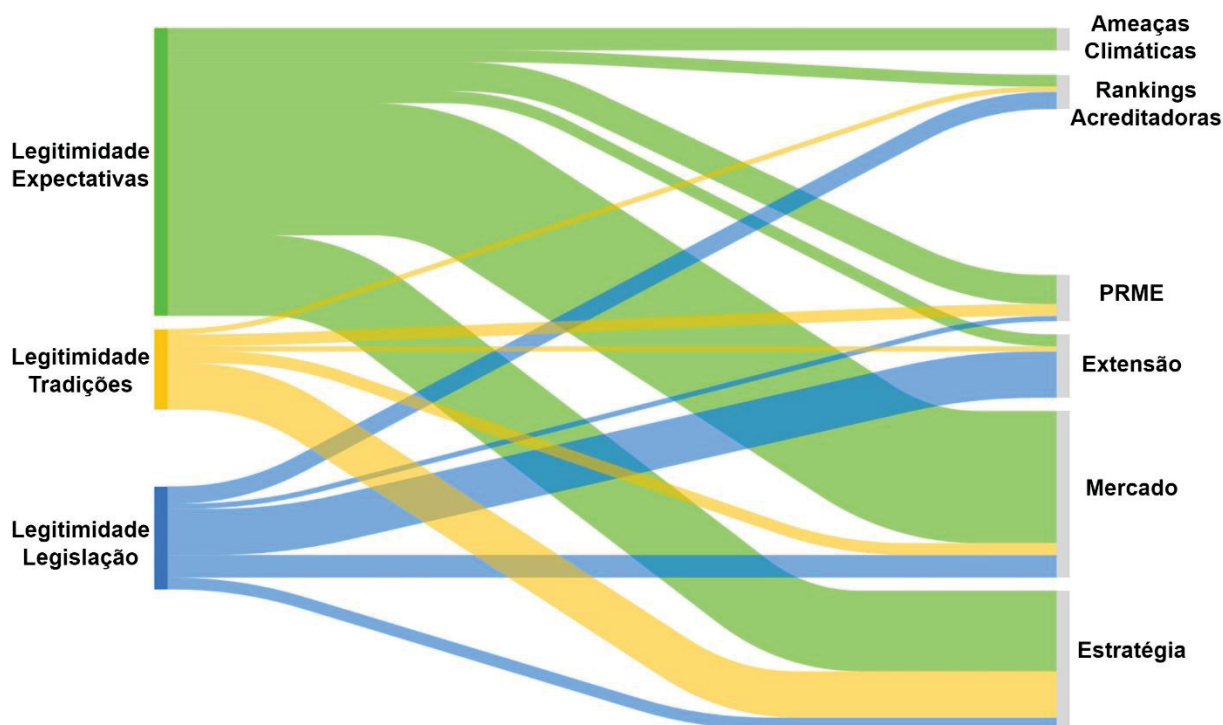
E pode-se perceber que, conforme essas ações vão sendo absorvidas pela instituição, elas passam a ganhar um caráter de **“Tradição”**, de algo que não é mais questionado, e com a qual as pessoas já estão acostumadas, como citado na entrevista 15:

“Eu tenho a impressão que sim, por exemplo, eu vou usar de novo a extensão, né? Como ela já está há muito tempo nesse alinhamento, as pessoas já sabem. Então quem faz a extensão e desenvolve os projetos já tem essa noção. Ah, tem que fazer ali, tem que alinhar com os ODSs, e eles já fazem.” (Docente 15, 2023).

Com o intuito de facilitar a visualização dos dados, foi elaborado o gráfico 5, que apresenta as coocorrências entre os códigos do grupo **“Legitimidade”**, à

esquerda, e os seis códigos mais atribuídos no grupo de “**Incentivadores**”, à direita, demonstrando que os grupos estão altamente relacionados.

GRÁFICO 5 - COCORRÊNCIAS ENTRE “LEGITIMIDADE” E “INCENTIVADORES”



FONTE: O autor (2024)

Nota-se que as expectativas em relação às funções das IES estão relacionadas principalmente do mercado. A legislação se conecta à extensão, e as ameaças climáticas coocorrerem apenas com o código de expectativas, o que sugere que a sociedade tem expectativas em relação ao papel das IES na resolução dos desafios climáticos. As tradições estão associadas com a estratégia das IES, indicando um aspecto mais permanente e arraigado na cultura organizacional.

Ao passo que os temas ganham legitimidade, tanto do mercado, quanto das expectativas impostas às IES, passam a aparecer com maior frequência em suas estruturas normativas e na legislação pertinente. Tendo em vista o processo de institucionalização e os estágios propostos por Beddewela et. al. (2021), cabe investigar a percepção dos envolvidos no campo institucional, quanto aos estágios do processo, o que pode contribuir para a compreensão dos níveis de legitimidade percebidos.

Conforme mais IES buscam essa aproximação com o mercado, ao aderir aos ideais de projetos como o PRME, e o Pacto Global, mais pressão exercem sobre o campo organizacional em que estão inseridas, conseqüentemente coagindo outras instituições a buscarem a legitimidade por meio da adesão ao movimento (BEDDEWELA; ANCHOR; WARIN, 2021).

#### 4.3 COMO OCORRE A ATUAÇÃO DOS EMPREENDEDORES INSTITUCIONAIS PARA A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EGR

Os empreendedores institucionais são responsáveis pela introdução de novas práticas intraorganizacionais (DACIN; GOODSTEIN; SCOTT, 2002), e podem ser indivíduos ou grupos que exercem pressão para iniciar o processo de institucionalização (BATTILANA; LECA; BOXENBAUM, 2009). De forma indutiva e dedutiva foram levantados alguns dos principais empreendedores institucionais no campo educacional, no que se refere à EGR.

O quadro 9 apresenta o grupo de códigos utilizados para verificar a atuação dos empreendedores institucionais nos dados levantados. Na primeira coluna são apresentados os títulos dos códigos, seguidos por suas descrições na segunda coluna. A coluna “tipo” define o código como indutivo (emergindo dos dados) ou dedutivo (partindo da literatura), e a coluna “exemplos” traz um exemplo de citação para cada código. A última coluna apresenta a frequência em que os códigos foram aplicados a alguma citação.

QUADRO 9 - EMPREENDEDORES INSTITUCIONAIS NOS DADOS LEVANTADOS

<b>Código Utilizado</b>	<b>Descrição</b>	<b>Tipo</b>	<b>Exemplos</b>	<b>Frequência de citação</b>
Alta Gestão	Demonstrações de envolvimento da alta gestão com a aproximação com a EGR.	Dedutivo	“A IES (omitida) é uma das instituições que participou da fundação do PRME. O presidente da IE ele sempre tocou o Pacto Global, ajudou quando o Pacto Global veio para o Brasil.” (Docente 6).	62
Parcerias	Projetos elaborados em parceria com	Indutivo	“A gente promoveu, inclusive, um evento que foi em Curitiba, em 2017, que foi a RME. Foi junto com o pessoal	17

	outras IES, instituições, organizações ou com a comunidade.		da FEA SP, e mobilizado também junto às entidades do PRME Brasil, em parceria com outras faculdades.” (Docente 1).	
PRME	Influências positivas do PRME na adoção da EGR e do ensino de sustentabilidade na educação superior.	Dedutivo	“Olha, o PRME foi uma escola para mim, viu? Eu realmente aprendi muito. [...] Foi o que me ajudou a consolidar internamente na universidade alguns aspectos, né? E hoje nós fizemos até a análise das ementas utilizando os indicadores do PRME. Foram os melhores indicadores, a gente analisou vários, né? E os do PRME foram os melhores. Bem assertivos assim, para as disciplinas.” (Docente 15).	33
Participação Discente	Participação de discentes na promoção da EGR e da sustentabilidade no ensino superior.	Indutivo	A ESPM Social Porto Alegre é um órgão sem fins lucrativos que presta serviço realizando ações de sensibilização, educação, conscientização, mobilização e capacitação ao desenvolvimento social e ambiental da Escola junto aos alunos. É gerido exclusivamente pelos alunos dos cinco cursos de graduação da ESPM Porto Alegre, com supervisão e coordenação de um professor orientador. (PDI ESPM, 2022).	23
Participação Docente	Participação de docentes na promoção da EGR e da sustentabilidade no ensino superior.	Dedutivo	“No final do ano passado, a gente conseguiu, já vinha brigando por isso há muito tempo, desde a outra gestão, a gente conseguiu a criação de uma assessoria de sustentabilidade institucional junto à vice-reitoria.” (Docente 5).	60
Stakeholders	Participação de outros stakeholders (que não docentes e	Indutivo	“Acredito que essa consciência já está bem disseminada, isso inclusive foi uma demanda do nosso Conselho Curador, no qual temos participantes da sociedade civil, então isso vem como	15

	discentes) na promoção da EGR e da sustentabilidade no ensino superior.		uma demanda dos curadores da sociedade civil, dos conselheiros da sociedade civil." (Docente 7).	
Voluntários	Disposição dos docentes e discentes em participar de trabalho voluntários?	Indutivo	"FGV possui mais de 30 grupos e organizações estudantis, as quais têm como principal objetivo promover impacto social positivo e uma sociedade melhor" (SIP FGV, 2019).	16

FONTE: O autor (2024)

Observando o quadro, verifica-se que a alta gestão e os docentes obtiveram destaque na frequência de citações em relação aos demais códigos. A forma como esse processo se dá a partir da alta gestão pode ser exemplificada na fala do docente 6, ao afirmar que, em determinada IES *"sempre tivemos isso top down"* (Docente 6, 2023), ao se referir às exigências de incluir temas relacionados à liderança responsável em suas disciplinas. Essa citação demonstra a capacidade da alta gestão de guiar a atuação dos docentes, uma vez que estes precisam respeitar as políticas e estratégias da IES em que estão inseridos, adaptando-se às suas normas e formas de atuação.

O mesmo docente afirma que, apesar de não ser um consenso entre a diretoria e o conselho da IE, o apoio da presidência *"traz uma força institucional muito grande"* (Docente 6, 2023) em prol das iniciativas e práticas de sustentabilidade. Essa fala, por sua vez, demonstra que, ainda que não haja consenso entre os representantes da alta gestão das IES, a atuação de um empreendedor institucional que detenha representatividade hierárquica pode ser um diferencial em termos do rompimento com arranjos institucionais já existentes. Ao ser questionado se houve pressão para instaurar um escritório de sustentabilidade e se juntar ao PRME, o docente 1 respondeu que não houve pressão, que partiu de sua própria iniciativa (Docente 1, 2023).

Em relação à atuação dos docentes como empreendedores institucionais, um dos entrevistados afirmou que os professores que estão se juntando à docência nos últimos anos já tiveram mais contato com os conteúdos, e por isso precisam de menos

estímulo para tratar dos assuntos relacionados à sustentabilidade, conforme excerto da entrevista: *“Os professores novos, recém concursados, são professores que já viram na sua formação, já tiveram acessos aos conteúdos, então aí já vêm mais natural isso, o pessoal já fala desses assuntos assim.”* (Docente 8, 2023).

O grupo de códigos de “Resultados” foi utilizado para identificar mudanças que já podem ser percebidas no campo educacional e nas próprias IES, em função da aproximação com a EGR. Os códigos que compõem esse grupo são:

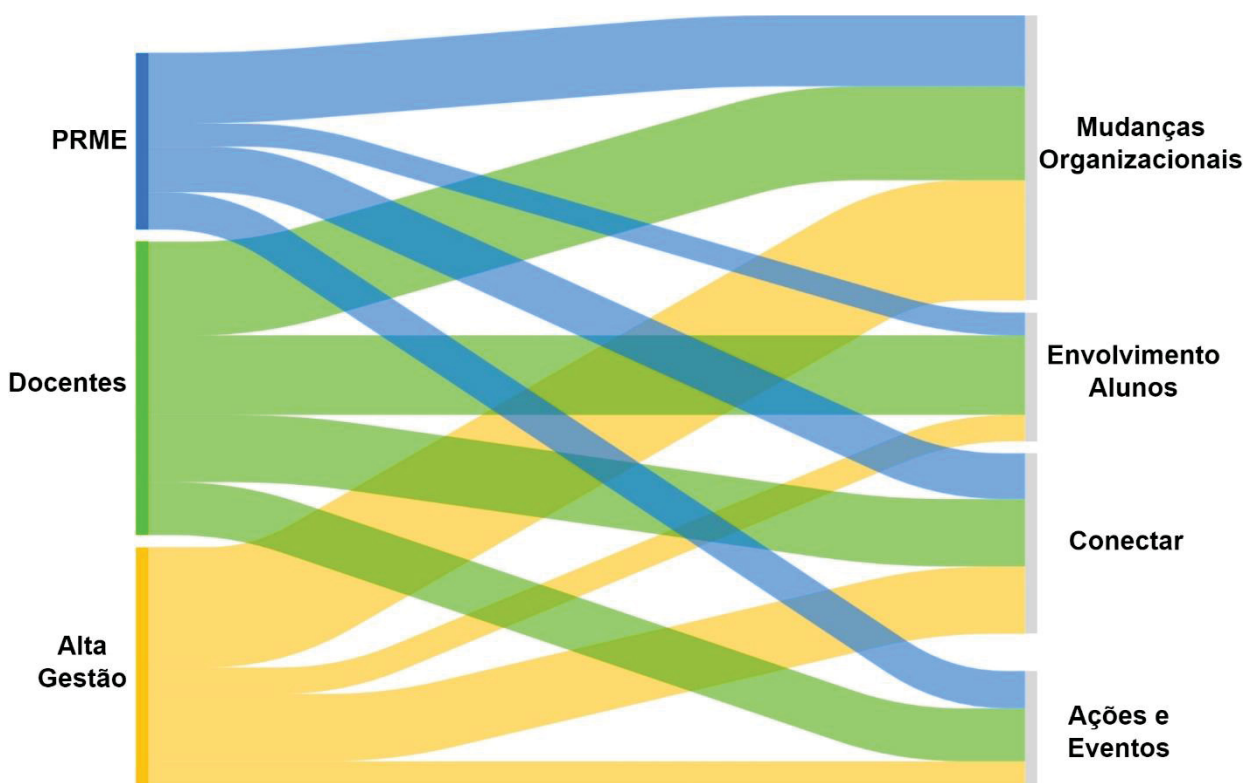
- Mudanças nas estruturas das organizações: Quando o envolvimento com o movimento leva a mudanças na organização ou nas estruturas organizacionais;
- Conectar esforços pré-existentes: Quando atividades ou grupos distintos são conectados em função da atuação em prol da EGR;
- Impactos positivos na comunidade: Menções a impactos positivos causados por ações relacionadas à EGR e temas correlatos;
- Realização de ações e eventos: Ações e eventos organizados em prol da EGR;
- Maior envolvimento dos alunos: Quando a atuação dos empreendedores institucionais, ou o avanço da institucionalização refletem no maior envolvimento dos alunos com os temas da EGR;
- Melhor percepção dos alunos: Ações desenvolvidas em prol da EGR e que impactam positivamente a percepção dos alunos em relação ao tema;
- Maior envolvimento de stakeholders: Quando ações voltadas à EGR promovem a aproximação com stakeholders.

A utilização desses códigos tornou possível o cruzamento entre os códigos de empreendedores institucionais e de resultados relacionados à sua atuação. Exemplo de um resultado já verificado são as **mudanças organizacionais desempenhadas pela alta gestão** (Códigos “Mudanças organizacionais” e “Alta gestão”), exemplificadas na fala do docente 1: *“O novo reitor, que assumiu agora, [...] está há um ano e meio na reitoria e criou uma própria reitoria, chamada PRIP, que é a reitoria de inclusão e pertencimento.”* (Docente 1, 2023). Os docentes, por sua vez, podem contribuir exercendo pressões, conforme exemplo do docente 5: *“No final do ano*

*passado, a gente conseguiu, já vinha brigando por isso há muito tempo, a gente conseguiu a criação de uma assessoria de sustentabilidade institucional junto à vice reitoria.” (Docente 5, 2023).*

Para facilitar a visualização desse cruzamento de dados, foi elaborado o gráfico 6, que apresenta as coocorrências dos três códigos mais frequentes do grupo “Empreendedores Institucionais”, à esquerda, com os códigos de “Resultados”, à direita, demonstrando o impacto aos quais estes atores estão relacionados. A frequência absoluta das coocorrências está apresentada no quadro 10:

GRÁFICO 6 - COCORRÊNCIAS ENTRE “EMPREENDEDORES INSTITUCIONAIS” E “RESULTADOS”



FONTE: O autor (2024)

QUADRO 10 - FREQUÊNCIA ABSOLUTA DE COCORRÊNCIAS ENTRE OS GRUPOS "EMPREENDEDORES INSTITUCIONAIS" E "RESULTADOS E IMPACTOS"

		Empreendedores Institucionais		
		Alta Gestão	Docentes	PRME
Resultados e Impactos	Ações e Eventos	7	14	10
	Conectar Esforços	18	18	12
	Envolver Alunos	7	21	6
	Mudanças Organizacionais	32	25	19
Total		64	78	47

FONTE: O autor (2024)

Observa-se que o código “docentes” apresentou o maior total de coocorrências com os códigos do grupo “resultados” selecionados. Todos os três empreendedores institucionais apresentaram maiores coocorrências com o código de “mudanças organizacionais”. Os docentes foram os que mais tiveram coocorrências com o código “Ações e Eventos”, e também se destacaram nas coocorrências com o código “Envolver Alunos”. Em termos das mudanças organizacionais, a alta gestão foi quem se destacou.

A alta gestão das IES e os docentes, portanto, compartilham a maior parte da influência sobre o processo de institucionalização da EGR. O PRME, por sua vez, contribui de forma considerável ao processo ao incentivar mudanças organizacionais e estabelecer redes para conectar os diferentes empreendedores institucionais. A influência do PRME pode ser destacada na fala do docente 10: *“A IES foi convidada para ser signatária do PRME em 2015 [...]. Então nós também começamos a ter um pouco mais de ativismo, no sentido também de promover essa questão aqui no âmbito da universidade.”* (Docente 10, 2023). O convite para participar do PRME serviu de estímulo, ou mesmo distúrbio, para que a IE passasse a dar mais atenção aos temas da EGR no âmbito da universidade.

A pressão exercida pelo PRME faz com que as IES e os atores envolvidos estejam mais dispostos a incorporar disciplinas e conteúdos relacionados à EGR, como afirma o docente 1: *“Só uma disciplina que eu criei, interdepartamental, voltada para todos os departamentos e outros cursos também, que é a formação de gestores responsáveis. Essa foi a única disciplina que foi criada especificamente por causa do PRME.”* (Docente 1, 2023).

Em relação aos discentes, os dados apontam para uma participação mais direta e prática, a partir da qual podem desenvolver as competências de gestores responsáveis, ao passo que contribuem socialmente. Todos os PDIs analisados e também a maioria dos SIPs apresentam oportunidades para que os discentes exerçam aspectos da Gestão Responsável por meio de comunidades acadêmicas, grupos estudantis e ações pontuais. Um exemplo dessa atuação foi destacado no quadro 9, na linha que apresenta “Participação Discente”. Outra citação com o código de participação discente foi da fala do docente 1, na qual ele afirma que há interesse dos discentes em participar de ações pautadas na EGR: *“Por parte dos alunos não tem resistência nenhuma, eles mesmos foram provocando, querendo participar, dando ideia, se engajando, e aí a gente percebeu que a gente ia fazer um negócio funcionar mesmo via participação das entidades, dos alunos.”* (Docente 1, 2023). O docente 7 corrobora essa visão ao afirmar que os discentes costumam se envolver nas ações sempre que estimulados. O docente comenta sobre a oportunidade de ir para além da caridade, conforme sua fala durante a entrevista:

“Sim, os alunos se envolvem, se engajam sempre que eles são estimulados. Temos algumas iniciativas lá do diretório acadêmico e participam dessas ações. São atividades assim mais na área de caridade, a gente precisaria pensar em atividades mais estruturadas. Mas eu acho que a gente pode melhorar muito nisso. Agora eu acho que tende a melhorar com a questão da inserção da extensão no currículo.” (Docente 7, 2023).

O voluntariado foi considerado uma forma de empreendedorismo institucional por envolver membros de diversos grupos reunidos pelo interesse comum de avançar o tema da EGR. Um exemplo dessa forma de empreendedorismo está destacado no SIP da FGV, de 2019: *“O Projeto Conexão Social busca impactar a vida e ajudar a treinar líderes socialmente responsáveis nas universidades. Seus membros são voluntários da escola, e promovem projetos sociais.”* (SIP FGV, 2019). Outros projetos são apresentados nos SIPs, que contam com a participação da comunidade na forma de trabalhos voluntários, e que seguem contextos sociais.

Os **stakeholders**, por sua vez, costumam atuar principalmente na forma de apoio e financiamento. Seja no caso de empresas, como exemplificado pelo docente 7: *“A IES e a empresa Ultra Gás apoiam esse projeto, no qual os nossos alunos ensinam técnicas de gestão de projetos e dão treinamentos para as pessoas da comunidade.”* (Docente 7, 2023), ou do governo, como demonstrado na fala do

docente 14: *“Temos até incentivo da prefeitura para essas ações (ações na sociedade, organizadas por alunos). É uma pena que as instituições não se ajudam nessas causas, que aí poderíamos fazer bem mais.”* (Docente 14, 2023). Nessa fala a docente critica a falta de união das IES em prol dos objetivos em comum relacionados à EGR, e segue com um elogio à atuação do PRME, ao afirmar que *“No PRME não existem IES individuais, lá somos uma equipe trabalhando em prol dessas questões”* (Docente 14, 2023).

Por fim, as **parcerias** ocorrem tanto entre as IES, muitas vezes fomentadas pelo PRME, como apresentado no quadro 10, e também entre docentes, diretamente, como apresentado na fala do docente 1: *“A gente já teve muita parceria, acaba fazendo as parcerias até mais com docentes de fora né, e de fora do país agora, com o i5, do que com os próprios docentes da casa.”* (Docente 1, 2023).

#### 4.4 O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO

O presente estudo busca verificar o processo de institucionalização da EGR no campo institucional, e para isso tomou por base o *framework* proposto por Beddewela et. al (2021), considerando os estágios da institucionalização sugeridos. O quadro 11 apresenta os códigos utilizados para identificar os estágios de institucionalização propostos pelo *framework* apresentado na revisão da literatura. Os estágios são representados pelos códigos, e estão acompanhados de uma breve descrição. Para cada estágio foi apresentada uma ou mais evidências, e a quantidade absoluta de citações que receberam aquele código. Para os dois últimos estágios foi apresentada uma única evidência, uma vez que a citação escolhida apresenta características de ambos os estágios, destacadas em negrito. Após o quadro, dá-se continuidade à apresentação de resultados, observando cada estágio em maiores detalhes.

QUADRO 11 - EVIDÊNCIAS DOS ESTÁGIOS PROPOSTOS NO *FRAMEWORK*

Estágio	Descrição	Evidência	Citações
Distúrbio	Distúrbio que rompe com o status quo. Fatores endógenos e exógenos que criam abertura para a mudança institucional.	<p>“A gente se tornou signatário do PRME em 2012. Aí em 2014 começaram as demandas, as entregas, tudo mais, e aí estruturamos o escritório de sustentabilidade.” (Docente 1, 2023).</p> <p>“No começo do ano eu participei da reunião de planejamento. E isso ainda é pouquinho, mas está vindo num crescente a percepção da instituição de dar relevância às questões de sustentabilidade.” (Docente 2, 2023).</p>	182
Teorização	Especificar pontos de falha, justificar a inovação e agregar suporte à mudança. Predominantemente no nível intraorganizacional.	“Não foi pesquisa, foi um projeto piloto a partir do qual todas as outras instituições vão fazer a mesma coisa que nós fizemos nesse projeto. É que eles quiserem fazer um teste, ver as dificuldades, o que poderia ser ajustado nessa plataforma, que vai ser a plataforma que vai coletar todos os dados, imagine, do mundo inteiro.” (Docente 10, 2023).	107
Mobilização	Formação de coalizões para a implementação e gestão das mudanças. Início da implementação de mudanças.	“O que senti é que não se fala sobre isso com os professores, né? E eles sozinhos não vão modificar. Agora se eles se fortalecerem entre eles em fóruns de discussão, que seja em momentos que a gente permita, talvez, com o tempo, isso venha a florescer neles.” (Docente 15, 2023).	81
<i>Sensemaking</i>	Comunicação direcionada a dar sentido às mudanças que	“Essa conscientização interna, dentro da universidade, onde a	29

	estão ocorrendo. Comumente ocorre na forma de analogias e currículo oculto. Há o combate ao efeito do decoupling.	própria comunidade interna, inclusive de colaboradores e de professores, começa a ver a importância disso e dessas ações.” (Docente 10, 2023).	
Difusão	Já ultrapassadas as resistências internas, busca-se obter mais legitimidade interna. Propagação e reforço das práticas internamente.	“ <b>Nós temos que desenvolver, consolidar e às vezes até iniciar essa cultura da sustentabilidade, em todos os sentidos, entende?</b> Então esse é o nosso desafio. Quer dizer, já existe alguma coisa, existe, mas ainda é pouco, é uma cultura um pouco mais fraca. Agora sempre essa perspectiva de crescer, de sensibilizar, de fortalecer essa cultura, né? Essa cultura do ESG, da sustentabilidade na universidade, em todas as suas vertentes. Tanto na gestão da universidade, quanto em ações e iniciativas, como na pesquisa, no ensino, na extensão; e <b>tanto sensibilizando os nossos stakeholders internos, como também os externos.</b> ” (Docente 10, 2023).	7
<i>Establishment</i> Institucional	Busca por legitimidade externa. Estabelecer sistemas de monitoramento e <i>feedback</i> internos para assegurar a instituição.		2

FONTE: O autor (2024).

Observando o quadro verifica-se que o estágio de “**Distúrbio**” foi o mais frequente nos dados, o que corrobora a ideia de que o primeiro passo nesse processo é o de rompimento com o *status quo* praticado. As modificações nas DCNs para os cursos de administração apontam para uma maior aproximação com os temas da EGR, com a DCN de 2021 fazendo referência frequente à integração das “*dimensões sociais ambientais e éticas*” (DCN 2021). Os PPCs também passam a incorporar essas características, especialmente no perfil dos egressos, exemplificado no PPC da FEA RP: “(Competência esperada dos egressos) [...] Postura ética como cidadão e profissional, sustentada pela consciência de uma responsabilidade no contexto social

*e individual.*” (PPC FEA RP, 2023). Todos os PPCs investigados apresentaram certo nível de aproximação com os temas da EGR, demonstraram preocupações socio ambientais, e fizeram referência à importância da responsabilidade socio ambiental, como evidenciado na missão do departamento de administração, presente no PPC da UTFPR:

“Contribuir para a melhoria da sociedade por meio da formação de administradores dotados de uma visão holística e sistêmica do funcionamento das diversas organizações públicas e/ou privadas e do ambiente em que estão inseridas **de forma ética e responsável social e ambientalmente.**”

Portanto, o processo de distúrbio pode ser percebido tanto nas falas dos entrevistados, que fazem referência à crescente preocupação com as questões de sustentabilidade, quanto nos documentos, que passam a incorporar os aspectos da EGR em suas estruturas normativas. O PRME foi citado como um dos fatores causadores de distúrbios ao *status quo*. Durante as entrevistas, uma IE e seu diretor se destacaram como primeiros a aderir e dar suporte à entrada do PRME no campo institucional brasileiro, sendo um dos precursores desse movimento no país:

“A IE é uma das instituições que participou da fundação do PRME. O presidente da IE sempre tocou o Pacto Global, ajudou quando o Pacto Global veio para o Brasil, etc. E aí ele foi convidado, né, pelo então presidente do Pacto Global, para participar de uma força e tarefa. **Aí foi o que gerou a criação do PRME, isso lá em 2007.**” (Docente 6, 2023).

Outro fator exógeno já explorado nos resultados é o mercado, que também pressiona o campo educacional na direção de iniciativas como a EGR, e pode ser interpretado como um distúrbio, dada a sua relação principalmente com os cursos de administração e gestão. O docente 12 exemplifica esse processo ao comentar alterações no mercado capazes de impactar o meio acadêmico, como exemplificado em sua fala durante a entrevista:

“Na sexta-feira a CVM lançou a obrigatoriedade do relatório de sustentabilidade. Então tem as regras agora e o padrão que vai ser seguido. Óbvio que isso funciona para a empresa de capital aberto, mas a gente sabe que vai ser o que vai ser seguido pelas demais.” (Docente 12, 2023).

A importância do mercado é ressaltada no PDI da UTFPR, ao declarar que sua missão: *“Explícita a vocação da UTFPR para a inovação, cuja formação está*

*intimamente vinculada ao setor produtivo, onde a ética e a sustentabilidade são valores na formação cotidiana do discente.*” (PDI UTFPR, 2023). Como verificado na análise do grupo de códigos “Incentivadores”, as acreditadoras e os rankings nacionais e internacionais também contribuem para o distúrbio, ao passo que demonstram a importância da EGR no campo educacional (HUEHN, 2016). Portanto, o processo de distúrbio pode ocorrer de diversas formas, incentivado por processos exógenos e endógenos.

Os estágios de “**Teorização**” e “**Mobilização**” também foram percebidos com frequência considerável, demonstrando um rompimento com o *status quo* e certa abertura para que ocorra a mudança organizacional. Nos PDIs e PPCs investigados, o processo de teorização se apresenta como o movimento de trazer essas pautas para dentro das IES. Alguns dos documentos sugerem momentos específicos para se discutir formas de praticar essa aproximação, além de propor incorporar seu estudo nas pesquisas científicas desenvolvidas, como evidenciado no PDI da PUCSP:

“Nessa perspectiva, torna-se necessário propor e implementar novos cursos e programas de ensino, **política de apoio à pesquisa e à extensão que promovam a inovação e a transformação social**, garantindo a inserção da PUC-SP no estado de São Paulo e no país como instituição de ensino superior **comprometida socialmente** e relevante academicamente.” (PDI PUC SP, 2020).

A **teorização** também surge de forma normativa nos documentos ao passo em que estes abordam formas de como incluir conteúdos de responsabilidade socioambiental, e da importância desses fatores no ensino. Um exemplo disso pode ser encontrado no PDI da FGV, no capítulo de Políticas de Educação Ambiental e Desenvolvimento Nacional Sustentável, que aborda justamente esses tópicos, com o objetivo de “*promover cidadãos éticos e responsáveis [...]*” (PDI FGV, 2017).

Algumas IES relacionadas ao PRME também foram selecionadas para participar de projetos piloto para a formulação de novos SIPs, que sigam um modelo mais padronizado e sejam mais informativos, conforme o excerto apresentado na linha de teorização, do quadro 11. Ainda relacionado ao estágio de teorização, destaca-se a fala do docente 13, que afirma a necessidade de reelaboração do discurso, do pensamento e da reflexão, para que esses aspectos possam ser colocados em prática, conforme se lê:

Então não tem como ser um modismo (a inserção da sustentabilidade nos cursos de administração), mas eu acho que está nessa fase de transição, de passar de um discurso que é importante, e para reelaborar o discurso, a gente tem que reelaborar o pensamento e a reflexão, mas isso também precisa se transformar em uma reelaboração de práticas. (Docente 13, 2023).

Em termos de **mobilização**, a conversa e divulgação entre os docentes se apresenta como umas das principais formas de agregar suporte e legitimidade às mudanças. O docente 15 comenta que isso é pouco abordado com os professores, e que incentivar e disponibilizar tempo para que a pauta da EGR e da sustentabilidade sejam debatidas, é uma forma de fazer com que isso se desenvolva, conforme o trecho destacado no quadro 11. O docente 1 exemplifica o processo de mobilização aplicado aos discentes, ao afirmar que passaram a promover ações e eventos junto aos discentes, estimulando o envolvimento dos alunos e ganhando fluidez nesse processo:

“A gente identificou que as disciplinas (voltadas à sustentabilidade) já existiam. A gente foi mais para uma parte de promoção de ações e eventos e de envolvimento dos alunos. E coordenando de 2015 para cá, tudo isso via entidades estudantis. A gente percebeu que trabalhando com elas a conseguimos ter mais fluidez do que a universidade permite.” (Docente 1, 2023).

Considerada a etapa mais longa no processo de institucionalização, a mobilização depende da percepção dos envolvidos, e de seu nível de resistência às mudanças. Por esse motivo, o processo de **Sensemaking** deve acompanhar e dar sentido às alterações. No quadro 11 foi destacada a fala do docente 10, que afirma a importância da conscientização interna, a fim de reforçar o assunto e as ações relacionadas. O docente 14 afirma a importância de explicar os motivos pelos quais esses temas devem ser ensinados, elencando alguns dos desafios que enfrentados hoje, em função do passado:

“Eu acho que temos que começar sempre pela formação, contar, explicar, elucidar, trazer a agenda, trazer sobre a nossa participação. Eu acho que nós, administradores, temos que ter isso como meta, como uma meta humanizadora. Porque o curso é capitalista, o administrador é formado para gerar lucros, para trazer resultados. Nós sempre aprendemos isso, **mas hoje, mais do que nunca, nós vemos o quanto o humano está sofrendo as consequências desse egoísmo. Essas guerras, enfim, tudo o que está acontecendo no nosso mundo.** Você hoje... com as simples coisas, simples, você vai tomar um sol, você só pode tomar sol hoje depois das cinco horas. Olha o mundo em que nós estamos vivendo.” (Docente 14, 2023).

O **Sensemaking** também pode ser evidenciado pelo processo de elaboração dos SIPs, que buscam evidenciar o que foi alcançado por meio das ações socioambientais e do comprometimento com o PRME. Exemplo disso pode ser observado na carta de reafirmação de compromisso com o PRME presente no SIP da PUCSP, na qual se lê: *“Trabalho substancial foi desempenhado durante os anos para educar, engajar e desenvolver uma consciência responsável, que promove um melhor legado para as próximas gerações”*. (SIP PUCSP, 2022).

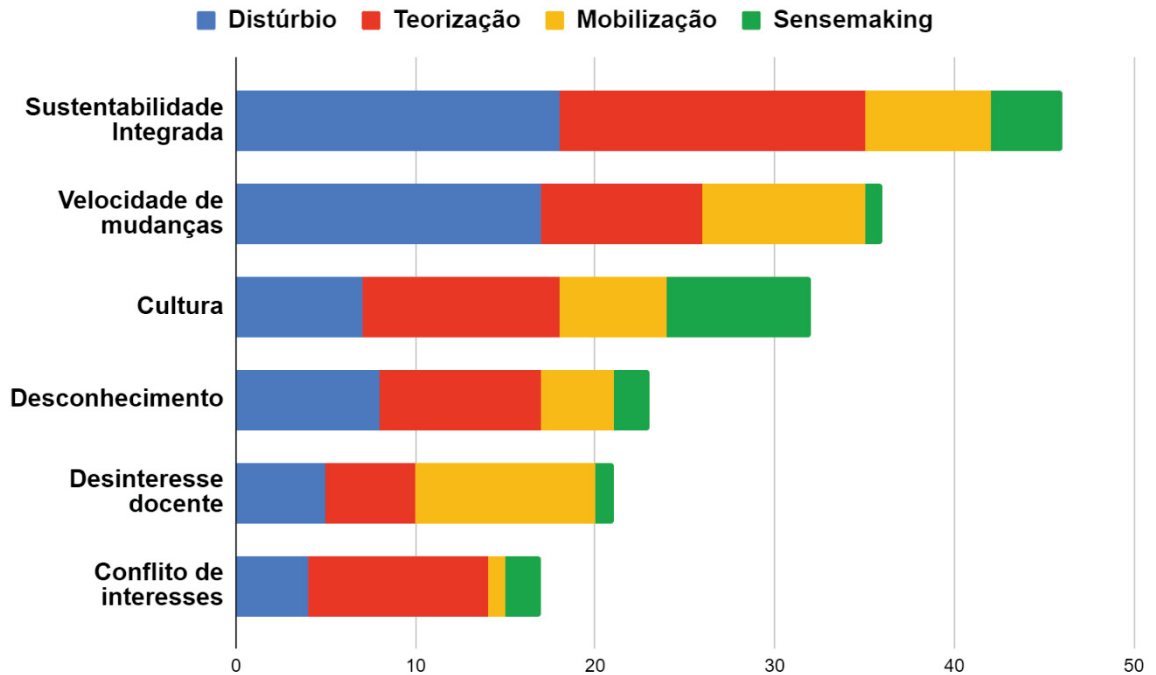
Há também os estágios mais avançados no processo de institucionalização, que foram codificados com menor frequência nos dados, uma vez que as IES estão em processo de gerenciar as mudanças e consolidar o apoio interno. Os estágios da **Difusão** e do **Establishment Institucional** partem do pressuposto de que a mudança intraorganizacional está difundida e sendo reforçada, mas na difusão ainda pode haver resistências ou aqueles que não resistem de forma ativa, mas também não se engajam de forma proativa. A fim de demonstrar o processo como um todo, foi apresentada a fala do docente 10 no quadro 11, que apresenta a preocupação em consolidar o apoio interno, e expandir essa sensibilização de forma extraorganizacional. No início da fala do docente é explorado o processo de difusão: *“Agora sempre essa perspectiva de crescer, de sensibilizar, de fortalecer essa cultura, né? Essa cultura do ESG, da sustentabilidade na universidade, em todas as suas vertentes.”* (Docente 10, 2023), no qual é afirmada a importância de fortalecer essa cultura internamente. Na sequência, o docente exemplifica parte do estágio de **Establishment Institucional** ao afirmar a importância de levar isso para além da universidade *“[...]tanto sensibilizando os nossos stakeholders internos, como também os externos.”* (Docente 10, 2023).

Portanto, ao tratar do processo de institucionalização, verifica-se que este ocorre em diferentes níveis nas instituições, e predominam os estágios iniciais de distúrbio e teorização. A legitimidade da EGR tem seguido esse processo e contribuído com a expansão da adesão ao ensino da gestão responsável, conforme apresentado no tópico de legitimidade.

A fim de aprofundar a compreensão sobre o os estágios de institucionalização, é apresentado o gráfico 7, que destaca as coocorrências entre os estágios de institucionalização, representados pelas cores, e as barreiras a esse processo, localizadas no eixo vertical. No eixo vertical estão destacadas as seis barreiras mais

predominantes, e as cores representam os quatro primeiros estágios da institucionalização, com os quais os códigos coocorrem.

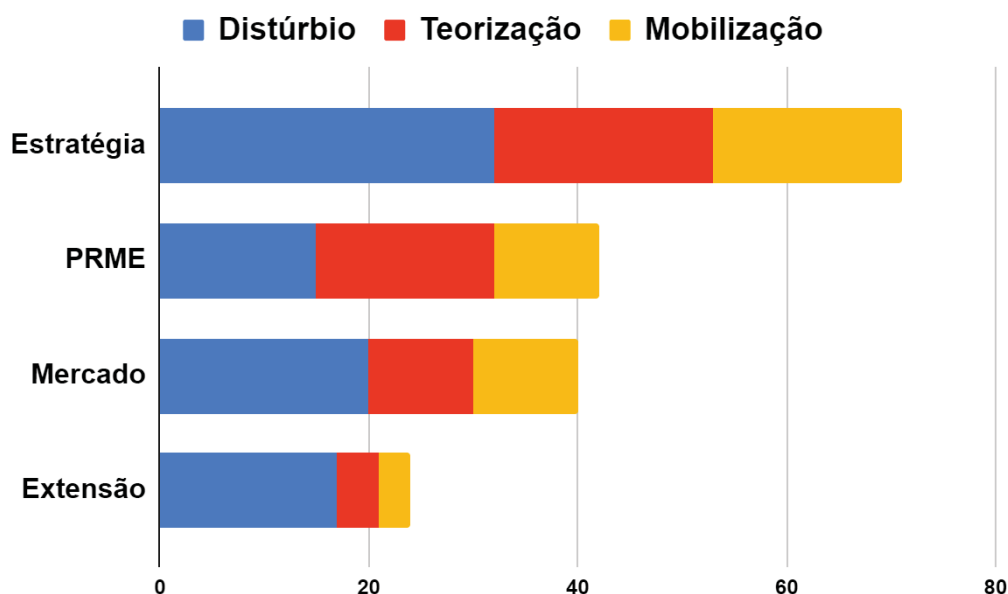
GRÁFICO 7 - COCORRÊNCIAS ENTRE “BARREIRAS” E “ESTÁGIOS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO”



Fonte: O autor (2024).

Apresentada as barreiras, será feito o cruzamento dos códigos dos estágios de institucionalização, com o grupo de incentivos, a fim de demonstrar em quais estágios suas influências são percebidas. O gráfico 9 apresenta o cruzamento entre o grupo dos estágios (considerando os três primeiros a fim de aprimorar a visualização), representados pelas cores, e o grupo de incentivos, considerando os quatro predominantes, localizados no eixo vertical.

GRÁFICO 8 - COCORRÊNCIAS ENTRE “ESTÁGIOS DA INSTITUCIONALIZAÇÃO” E “INCENTIVADORES”



FONTE: O autor (2024).

Verifica-se que, para os três primeiros estágios da institucionalização, a “Estratégia” é o código que mais coocorre, principalmente no primeiro estágio – distúrbio. Os códigos “PRME” e “Mercado” coocorrem com os estágios com frequência bastante similar (42 e 40, respectivamente). A “Extensão” coocorre principalmente com o estágio de distúrbio, possivelmente pelo fato de que as alterações legislativas são relativamente recentes (2018), e as mudanças ainda são percebidas como uma oportunidade, evidenciado pela fala do docente 5: *“A gente chegou à conclusão de que a curricularização da extensão se apresenta como uma grande oportunidade para fazer essa questão da educação ambiental e de sustentabilidade.”* (Docente 5, 2023).

A estratégia das IES muitas vezes se relaciona diretamente com os temas da sustentabilidade e da EGR, exemplificado pela fala do docente 12:

“Acho que tem muito a ver com o nosso propósito, né? A razão de existir da escola tem tudo a ver com isso (EGR). Então, tá assim, a gente tá nesse momento **olhando para operações, processos e revisando matriz de materialidade.**” (Docente 12, 2023).

Nesse excerto, a estratégia se mostra como um incentivo para a aproximação com a EGR, atuando em conformidade com os três estágios: Distúrbio, por promover

a causa, teorização, por incentivar a revisão da matriz de materialidade, e mobilização pelas mudanças que está causando na organização.

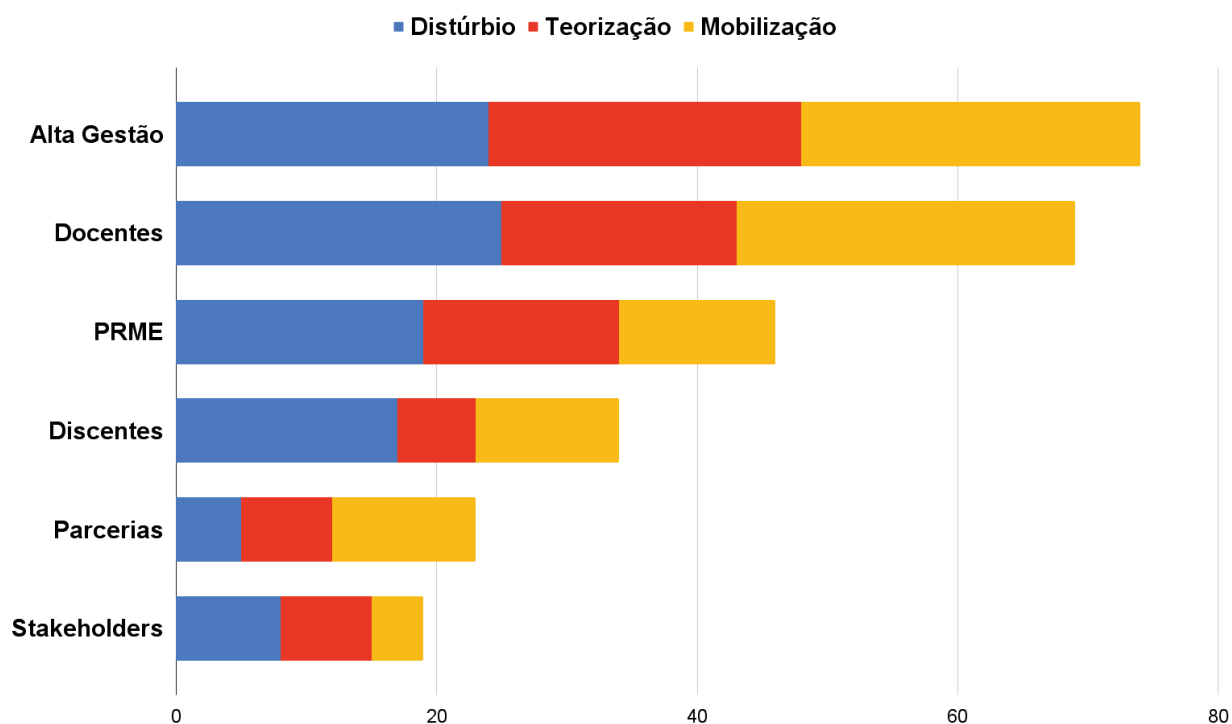
Da mesma forma que a estratégia pode estar presente em múltiplos estágios da institucionalização, o PRME também exerce essa influência, como verifica-se na fala do docente 1, ao descrever os impactos da adesão ao PRME:

“[...] Isso (a adesão ao PRME) forneceu o material para muito projeto de pesquisa, muitas bolsas de estudos de alunos, entendeu? Então, assim, ele fortaleceu muito o engajamento com outras escolas, outras iniciativas, participação em outros fóruns, então, é a nossa parceria com o pacto, entendeu? Então, o PRME fortaleceu muita coisa, tá?” (Docente 1, 2023).

O docente afirma que a parceria com o pacto estimula a pesquisa e contribui para a conquista de bolsas de estudos, o que aponta para um processo de mobilização e teorização, uma vez que os conteúdos estudados são relacionados à EGR e sustentabilidade. Conforme o interesse pela temática cresce, também cresce o interesse do mercado pelo tema, o que se evidencia na fala do docente 9: *“Você vê agora vários outros professores de várias outras áreas já pegando aulas sobre ESG. Então tá todo mundo percebendo que o tema tem um approach [...]”* (Docente 9, 2023).

A seguir, é apresentado o papel dos empreendedores institucionais, tendo em vista os estágios de institucionalização. O objetivo é compreender em quais momentos os empreendedores institucionais têm maior participação, e aprofundar a compreensão sobre como se dá a sua atuação. Para isso, é utilizado o gráfico 9, que apresenta a soma absoluta das coocorrências entre os códigos pertencentes aos grupos de “Empreendedores Institucionais”, localizados no eixo vertical, e “Estágios de Institucionalização”, representados pelas cores. Foram utilizados apenas os 3 primeiros estágios a fim de simplificar a visualização dos dados.

GRÁFICO 9 - PARTICIPAÇÃO DOS EMPREENDEDORES INSTITUCIONAIS NOS ESTÁGIOS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO



FONTE: O autor (2024)

Os dados demonstram influência equilibrada dos empreendedores institucionais em cada estágio verificado, com todos os empreendedores selecionados exercendo impacto nos três estágios verificados. Destacam-se a baixa influência dos discentes no estágio de teorização; a importância das parcerias no estágio de mobilização e; o baixo envolvimento dos *stakeholders* no estágio de mobilização. Em relação às parcerias, o docente 1 demonstra a importância das redes de conexões e do envolvimento com agentes externos à IE, conforme sua fala: “A gente acaba também fazendo muito mais parcerias com professores de fora (de outras IES). Com os docentes da casa você consegue congrega ali, quatro, cinco, seis, no máximo.” (Docente 1, 2023).

**A influência da alta gestão no estágio de distúrbio** pode ser verificada na fala do docente 3, na qual ele comenta a participação da alta gestão de uma IES de Curitiba na formação inicial do *Chapter Brazil*, do PRME: “Eu estou falando de 2002. Eu diria que naquela época foi provavelmente um marco do início de um grupo de instituições se organizarem em torno da formação do *chapter Brazil*. Então isso foi liderado pelo pessoal da própria IES.” (Docente 3, 2023). **Na teorização, a alta gestão**

**contribui** principalmente ao incentivar os componentes curriculares necessários à sensibilização dos alunos para as questões relacionadas à EGR, conforme demonstrado no PDI do INSPER:

“No que concerne à formação humanística, busca-se, por intermédio dos **componentes curriculares e pelas diversas atividades complementares que os cursos oferecem, sensibilizar os alunos para questões sociais, políticas, culturais e éticas** relativas ao país e ao exercício de suas respectivas profissões. Além disso, reforçam-se valores e discutem-se dilemas éticos. O objetivo final é desenvolver cidadãos competentes e socialmente responsáveis, com coragem para inovar e empreender, capazes de ser agentes de mudança onde quer que atuem.” (PDI INSPER, 2023).

Um exemplo de **atuação da alta gestão em mais de um estágio simultaneamente** fica demonstrado pela fala do docente 10, na qual é descrita uma ação promovida pela reitoria de uma IES. Essa atuação se enquadra nos estágios de distúrbio, ao romper com aquilo que é considerado *status quo*, no estágio de teorização, ao promover o conhecimento a respeito do assunto, e também no estágio de mobilização, ao incentivar os discentes a conhecer mais sobre o tema, e os docentes a aprofundarem o conteúdo em suas aulas:

“Nós agora temos, na recepção dos calouros, a divulgação de tudo isso (assuntos relacionados à EGR), para que haja o entendimento da comunidade e uma apropriação dessa cultura do ESG e da sustentabilidade na universidade. **Todos os alunos recém ingressos na universidade já são recebidos com o programa dos ODS.** A gente não fala PRME, mas já vem essa recepção, que eles são sempre acolhidos na universidade, com uma palestra rápida da importância da sustentabilidade, já falando sobre isso. Então, isso daí foi muito bom, porque essa disseminação antes estava sendo feita muito mais, dentro das disciplinas, dos cursos, na fala de cada professor, mas **agora a reitoria resolveu fazer essa chamada geral.** Então, a orientação da reitoria também para as pró-reitorias de ensino, é que realmente os alunos já são recebidos dessa forma.” (Docente 10, 2023).

A alta gestão, no que diz respeito aos estágios de teorização e mobilização, também pode promover a formação continuada dos professores nos temas da EGR, conforme sugerido pelo docente 15: *“Por isso a formação continuada dos nossos professores na universidade, ela tem que se dar também com uma cultura de sustentabilidade.”* (Docente 15, 2023).

Os docentes, por sua vez, podem contribuir com o estágio de distúrbio ao estabelecer um primeiro contato dos alunos com os temas da EGR, com o intuito de desenvolver seu interesse pelo assunto, como evidenciado na fala do docente 4:

“O trabalho que a gente, como professores em sala de aula, que eu ia desenvolvendo, foi **gerar interesse nos alunos**. Então, teve vários alunos que optaram por seguir nessa área ou pelo menos por fazer o TCC deles nessa área por causa da maneira como foi apresentado.” (Docente 4, 2023).

Na teorização, os docentes podem contribuir inclusive com pesquisas relacionadas ao tema, como é o caso citado pelo docente 12, que participou de um estudo para a revisão curricular, a fim de ampliar a presença dos temas da EGR na grade obrigatória:

“A gente até acabou um estudo agora para ampliar a temática na Grade Obrigatória. Então a gente olhou para o que o Brasil tá fazendo, para o que as escolas no exterior estão fazendo e agora a gente tá nesse momento de revisão curricular, então faz muito sentido fazer esse estudo.” (Docente 12, 2023).

O docente 15 exemplificou o processo de mobilização com uma de suas ações. Ao escrever uma carta para o reitor, em função de um evento de EGR que seria sediado no campus da IES, o docente se colocou (e sua equipe) à disposição do reitor para desenvolver projetos relacionados à sustentabilidade e à EGR, como demonstrado em sua fala:

“Já que estamos todos reunidos, vamos escrever uma carta aqui do que a gente quer. Aí eu mandei... Mandamos para o reitor, né? O reitor me chamou daí ele ‘Pronto, então pode, comece a reclamar, pode...’ Eu disse, não. Não, reitor, não vim reclamar. Eu vim dizer que nós somos um grupo de professores que querem apoiá-lo e nós estamos aqui para poder trabalhar junto nessas questões (sustentabilidade e EGR). Então nos olhe como parceiros, não nos olhe como rebeldes.” (Docente 15, 2023)

A atuação do **PRME**, principalmente em seu início, serviu como **distúrbio** para atrair a atenção das IES para o assunto da EGR, como exemplificado na fala do docente 1, que relaciona a criação do escritório de sustentabilidade à adesão ao PRME: *“Foi criado por conta disso. A gente se tornou signatário do PRME em 2012. Aí em 2014 começaram as demandas, as entregas, tudo mais, e aí a gente estruturou o escritório de sustentabilidade.* (Docente 1, 2023). No que se refere à **teorização** e à **mobilização**, a participação no *Board* do PRME apresenta aspectos dos dois estágios, como exemplificado pelo docente 7, ao contar como se dá a participação da IES no *chapter*:

“A IES sempre foi muito ativa no PRME. A gente já participava do Board, né? E a gente continuou participando bem ativamente, porque quando você faz parte do Board, você faz **parte de um processo decisório das ações que envolvem o capítulo do PRME brasileiro**. A gente cedia várias reuniões do PRME *Chapter* Brasil em São Paulo. Então, assim, a **nossa participação é no sentido de promover, né?** E expandir as ações do PRME aqui no país. A gente já organizou eventos em comum, com outras instituições. A gente **participou de algumas edições do Engema**, com uma sala específica do PRME, né?” (Docente 7, 2023).

A **participação discente** no processo de institucionalização é bastante evidente nos PPCs e SIPs, que apresentam as organizações estudantis como uma ferramenta de mudança social e participação com a comunidade. Um exemplo da atuação dos discentes no processo de **distúrbio** pode ser encontrado no PDI da ESPM, com a empresa júnior CO.DE, que promove produções audiovisuais relacionadas a temas socioambientais e de responsabilidade social. Os alunos também tomam parte da **teorização** ao participar de palestras e debates relacionados aos assuntos, como proposto no PDI da FGV, de 2017, a partir da oferta de uma disciplina transversal intitulada “Temas Contemporâneos”, que busca: *“Expor os alunos a debates e palestras tratando de questões sociais prementes, de forma a capacitá-los a fundamentar suas ideias e argumentos sobre estes mesmos temas e outros que surgirem nas discussões [...]”* (PDI FGV, 2017). A **mobilização** discente, por sua vez, também costuma ocorrer por meio das entidades estudantis, nas quais os discentes assumem papéis de protagonismo, e são capazes de causar impactos positivos na sociedade.

Conforme evidenciado anteriormente, algumas citações representam mais de um estágio de forma concomitante, o que fica evidenciado por meio do quadro 12, que apresenta as coocorrências entre os próprios estágios de institucionalização (tanto na vertical, quanto na horizontal). Os espaços abaixo da faixa cinzam apresentam a quantidade de coocorrências entre os pares de estágios.

QUADRO 12 - COCORRÊNCIAS ENTRE OS ESTÁGIOS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO

X	Distúrbio	Teorização	Mobilização	Sensemaking	Difusão	Establishment Institucional
<b>Distúrbio</b>	-	-	-	-	-	-
<b>Teorização</b>	67	-	-	-	-	-
<b>Mobilização</b>	43	40	-	-	-	-
<b>Sensemaking</b>	11	17	16	-	-	-
<b>Difusão</b>	0	4	4	3	-	-
<b>Establishment Institucional</b>	0	2	2	2	2	-

FONTE: O autor (2024)

A coocorrência do distúrbio com o a teorização foi frequente nos documentos, que são responsáveis por fazer a chamada inicial para a aproximação com a EGR, e contribuem para teorizar sobre como fazê-lo, e o porquê. Exemplos dessa abordagem podem ser destacados na DCN de 2021, que destaca que os egressos devem deter as competências para:

“I - Integrar conhecimentos fundamentais ao Administrador - Para além de apenas deter conhecimentos fundamentais, o egresso deve ser capaz de integrá-los para criar ou aprimorar de forma inovadora os modelos de negócios, de operacionais e organizacionais, para que sejam **sustentáveis nas dimensões sociais, ambientais, econômicas e culturais.**” (DCN 2021)

Outros exemplos dessa coocorrência foram encontrados nos PDIs e PPCs das IES, bem como nas falas dos entrevistados, evidenciado pela fala do entrevistado 8, que afirma ter incentivado a adoção dos temas de sustentabilidade como áreas dentro da ANPAD (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração):

“A nível de Anpad eu tive uma atuação junto com outros colegas. Primeiro a gente queria criar uma área de sustentabilidade e depois quando não conseguimos, **a gente começou uma militância de se infiltrar nas reuniões de área no final do Anpad, e aí tinha um de cada um de nós ia nas áreas lá e aí ‘ideias para o próximo ano’ - criar um tema de sustentabilidade** e aí surgiram temas de sustentabilidade em quase todas as áreas [...]”

A atuação desses docentes pode claramente ser classificada como uma ação de empreendedorismo institucional, e também faz sentido classifica-la nos estágios de distúrbio, por estarem indo contra o costume (propondo mudanças aos temas da

ANPAD), e no estágio de teorização, uma vez que esse processo demandou convencimento e a proposição de mudanças para a melhoria do tema.

Em relação às coocorrências, o último estágio, o “*Establishment* Institucional” recebe destaque, uma vez que as duas citações encontradas desse estágio coocorrem com todos os outros estágios, com exceção do primeiro. Essa situação demonstra a dependência desse estágio em relação aos demais, exemplificado na fala do docente 10, apresentada no quadro 11 e replicada aqui:

**“Nós temos que desenvolver, consolidar e às vezes até iniciar essa cultura da sustentabilidade, em todos os sentidos, entende? Então esse é o nosso desafio. Quer dizer, já existe alguma coisa, existe, mas ainda é pouco, é uma cultura um pouco mais fraca. Agora sempre essa perspectiva de crescer, de sensibilizar, de fortalecer essa cultura, né? Essa cultura do ESG, da sustentabilidade na universidade, em todas as suas vertentes. Tanto na gestão da universidade, quanto em ações e iniciativas, como na pesquisa, no ensino, na extensão; e **tanto sensibilizando os nossos stakeholders internos, como também os externos.**”** (Docente 10, 2023).

Consolidar a cultura de sustentabilidade na perspectiva da IES faz parte do processo de difusão, que busca fortalecer a legitimidade interna das ideias propostas. Enquanto a sensibilização dos stakeholders externos é um processo que faz parte do último estágio, de “*Establishment* Institucional”, e depende em parte do sucesso dos estágios anteriores.

Apresentados os resultados da pesquisa, a seguir é realizada a discussão.

## 5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta a análise e discussão dos resultados apresentados anteriormente. Sua divisão segue os objetivos da pesquisa – inicia-se pela discussão dos incentivos que aproximam as IES da EGR, e as barreiras que dificultam esse processo; segue para os elementos que conferem legitimidades às mudanças em questão; adentra a discussão a respeito da atuação dos empreendedores institucionais no processo de institucionalização da EGR, e conclui com uma discussão geral a respeito do processo de institucionalização da EGR, e do *framework* utilizado no estudo.

### 5.1 OS INCENTIVOS E BARREIRAS AO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EGR NAS IES ESTUDADAS

A análise dos documentos utilizados na presente pesquisa indica uma aproximação com os temas de sustentabilidade e, conseqüentemente com a temática da EGR. Desde a DCN de 2003 já se menciona a ética profissional como competência desejada, e nos documentos subsequentes nota-se a valorização dos temas socioambientais (DCNs de 2005 e 2021). Na mesma linha, os PDIs e PPCs observados trazem propostas de formação de egressos com competências no âmbito social e ambiental, ressaltando a responsabilidade, ética e consciência socioambientais. No entanto, estudos apontam para o desafio de aproximar as estruturas normativas daquilo que é realizado na prática, e não se limitar a uma retórica distante da realidade, como exemplificado pelo código “*decoupling*” (CORNUEL; HOMMEL, 2015; DOHERTY; MEEHAN; RICHARDS, 2015; MALONI et al., 2021).

Nota-se a crescente preocupação do mercado com a sustentabilidade, atribuindo maior prestígio às IES que abraçam o tema, o que levou à criação de um código dedicado a esse fator (SNELSON-POWELL; GROSVOLD; MILLINGTON, 2016). Essa percepção fica presente tanto nas falas dos entrevistados (tópico 4.1.1), quanto na atenção dada pelas IES a essa esfera em suas estruturas normativas. O fator exógeno do mercado tem contribuído para a aproximação com o tema no campo educacional, mas enfrenta o desafio de como efetivar essa integração, conforme observado nas relações entre os códigos, e explorado no trabalho de Martínez-Bravo

et al. (2024). Exemplo desse fator exógeno se evidencia na grande taxa de adesão de empresas ao Pacto Global, sendo o Brasil um país de destaque nesse processo (“Pacto Global”, 2024). Desse modo, as demandas externas têm impulsionado as IES a adotar aspectos da EGR em sua cultura, processos internos e também no ensino. Essa aproximação com a EGR e a sustentabilidade contribui para a manutenção da relevância das IES perante a sociedade (ALAWNEH et al., 2021), o que corrobora os achados da presente pesquisa, que apontam para a estratégia das instituições como um fator endógeno de aproximação com a EGR. Esse processo, no entanto, acontece de forma lenta, como observado no código “velocidade das mudanças” possivelmente em função do baixo retorno financeiro, dos conflitos de interesses, e do fato de que os cursos de gestão são cada vez mais operados como negócios (CORNUEL; HOMMEL, 2015).

As agências de acreditação e os rankings internacionais são outra fonte de incentivos para a adoção da EGR (COOPER; PARKES; BLEWITT, 2014; COTTON et al., 2018), e que estiveram bastante presentes nos documentos institucionais investigados. Apesar de terem sido identificados como incentivadores, o mesmo questionamento relacionado ao mercado se aplica nesses casos - diga-se, como evitar que as IES apenas sigam os critérios das acreditadoras, sem efetivamente modificar o *core* de suas operações, como observado por Corley e Goia (2000).

Obteve destaque o desafio de se atingir a sustentabilidade integrada, com visão holística, característica do olhar voltado à gestão responsável, e que passa pela ideia da transversalidade desse conteúdo no ensino (ANNAN-DIAB; MOLINARI, 2017). Nos documentos bem como nas entrevistas, a característica da transversalidade e horizontalidade nas abordagens do tema emergiu, o que sugere abordagens institucionais, e não isoladas. A integração dos temas de forma transversal e interdisciplinar favorecer a qualidade da educação (AVELAR et al., 2022), e corrobora a ideia de abordagens *top-down* e *bottom-up*, como observado nos dados, e corroborando com Avelar et al. (2022).

## 5.2 A LEGITIMIDADE DAS MUDANÇAS PARA A EGR

Conforme apresentado na revisão da literatura, as IES buscam se adaptar às pressões normativas, pragmáticas, coercitivas e isomórficas a fim de evitar incorrer em problemas de legitimidade, observadas no grupo de códigos “legitimidade”

(MARSHALL; LAING, 2013; RASCHE; GILBERT, 2015). Partindo das análises, essas pressões são predominantemente exógenas, e advindas principalmente do mercado (gráfico 4). O que se percebe é que, para assegurar a aceitação social e a credibilidade, não basta que as IES demonstrem eficiência, também é necessário responder adequadamente às pressões e demandas sociais contemporâneas.

Parte dessas pressões foram demonstradas nos dados por meio do código “expectativas”, exemplificadas nas falas e documentos, e que por si só servem como demonstração do ganho de legitimidade do assunto. A legitimidade se mostrou evidente desde os documentos de níveis mais abrangentes – as DCNs, até os PPCs das IES. Em relação às falas dos entrevistados, as expectativas partiram tanto dos discentes, que demonstraram mais interesse no conteúdo, quanto dos próprios docentes que se sentiram inclinados a incorporar o tema em suas aulas. Nesse sentido, os entrevistados 6, 9 e 14 apontaram para o crescente interesse dos discentes pelos temas associados à EGR. Segundo Lopes e Frutos (2018), esse fator pode demonstrar o ganho de legitimidade que vem sendo conquistado pelo tema.

Em relação à legitimidade da EGR mais especificamente, a ausência de citações diretas ao PRME nos documentos institucionais sugere certa insegurança por parte das IES em firmar comprometimento com as abordagens adotadas (BURCHELL; KENNEDY; MURRAY, 2015). A análise dos dados sugere que a instabilidade dos conceitos relacionados à sustentabilidade e à EGR, as contradições citadas por alguns dos docentes, e a ausência de uma abordagem amplamente aceita, possam contribuir para essa insegurança e dificultar o processo de institucionalização (WARIN; BEDDEWELA; COWTON, 2016). Um dos entrevistados que trabalha ativamente com o PRME afirmou que, em paralelo a projetos de expansão no número de IES participantes, com o novo projeto intitulado “*Impactful Five (i5)*”, a organização também está buscando estabelecer padrões e trazer mais estabilidade, o que pode contribuir positivamente no enfrentamento das barreiras citadas.

Na esfera coercitiva, as mudanças na legislação também exercem pressões que alteram as organizações no campo de atuação das IES (GLOVER et al., 2014). A demanda de elaboração do PLS, por exemplo, que partiu do Tribunal de Contas da União, fez com que algumas IES instaurassem escritórios voltados à sustentabilidade, que puderam contribuir em outras esferas para além daquela que foram criados para resolver.

A mudança legal que surgiu com maior frequência na pesquisa, tanto nos documentos, quanto nas entrevistas, foi a curricularização da extensão. O destaque dado à extensão demonstra maior preocupação com o retorno da academia para a sociedade, e com a aproximação dos alunos com o contexto prático. Esse ponto foi comumente levantado de forma associada à EGR e às preocupações socioambientais, o que demonstra oportunidades e expectativas de que essa mudança legislativa contribua para o processo de institucionalização.

Em termos de legitimidade, ao associar o *framework* apresentado no trabalho (BEDDEWELA; ANCHOR; WARIN, 2021), nota-se que a análise do processo de institucionalização é mais adequada tendo em vista o campo organizacional como um todo (GLOVER et al., 2014). Os principais aspectos que se relacionaram à legitimidade exercem sua pressão sobre o campo institucional, e não diretamente sobre alguma IES em específico, o que contribui para um poder de agência limitado, até certo ponto, a ser discutido nos tópicos da atuação dos empreendedores institucionais e do *framework*.

No que se refere à “Gestão Responsável” especificamente, sua legitimidade tem se provado desafiadora (CORNUEL; HOMMEL, 2015). O termo aparece em apenas um dos PDIs e nos SIPs analisados, a aparição nestes se justifica pelo fato de que esses documentos abordam justamente a relação com o PRME, que é pautado nos princípios da gestão responsável. Sua ausência em documentos institucionais é negativa para a adoção do termo, uma barreira comum às abordagens de sustentabilidade, e que dificulta o processo de institucionalização da EGR (LEAL FILHO et al., 2023). No entanto, dois dos entrevistados (docentes 1 e 6) comentaram sobre novos projetos que serão implementados futuramente pelo PRME, e que buscam responder aos desafios à sua expansão enfrentados atualmente.

De forma geral, as referências à EGR estão mais presentes nas entrevistas, uma vez que os participantes estavam relacionados ao PRME, diretamente ou como facilitadores dessa relação em suas IES. Os trechos destacados na apresentação dos resultados demonstram que o PRME contribui para o processo de institucionalização da EGR (Quadro 9 e 10), principalmente ao promover mudanças organizacionais e ao conectar esforços, corroborando a pesquisa de Eustachio et. al (2024).

Tendo em vista a baixa frequência de menções à EGR, entende-se que esse ainda não é um conceito central no campo educacional (BURCHELL; KENNEDY; MURRAY, 2015; CULLEN, 2020). No entanto, a influência positiva do PRME como

instituição é evidente nas falas dos entrevistados (AVELAR et al., 2022; EUSTACHIO et al., 2024), e a aproximação com temas correlatos também é indicativo do crescimento da EGR como pauta da sustentabilidade (COOPER; PARKES; BLEWITT, 2014).

### 5.3 A ATUAÇÃO DOS EMPREENDEDORES INSTITUCIONAIS NA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EGR

Ainda que o campo institucional esteja sob pressões, a atuação dos empreendedores institucionais se faz necessária para que a adequação ocorra (KHAVUL; CHAVEZ; BRUTON, 2013). Nesse sentido, a Alta Gestão (GREENBERG et al., 2017), o PRME (BEDDEWELA; ANCHOR; WARIN, 2021) e os Docentes (RASCHE; GILBERT; SCHORMAIR, 2020) receberam destaque como os principais responsáveis nesse processo (quadro 9). A alta gestão assegura o suporte institucional e pressiona as IES e seus atores por mudanças, impactando diretamente no currículo (WERSUN, 2017). Nota-se que sem o apoio da alta gestão, o processo de mudança pode estagnar (SINGH; KANIAK; ORSIOLLI, 2022). Vários entrevistados (docentes 1, 3, 6 e 7) apontaram o PRME como promotor de um distúrbio inicial, que levou a mudanças organizacionais nas respectivas IES, observado também por Avelar et al. (2022). O PRME também se destacou ao promover a troca de experiências e *networking* necessários para o avanço da institucionalização, no entanto sua força como instituição foi questionada (docente 3) (SNELSON-POWELL; GROSVOLD; MILLINGTON, 2016). Partindo da apresentação de resultados, notou-se o elevado impacto e importância conferidos à atuação da Alta Gestão das IES e de seus Docentes. O respaldo da gestão nas instituições permite o avanço da pauta e, por vezes, atua de forma mais coercitiva, promovendo o avanço em um formato “*top-down*”. Esse apoio traz força institucional por meio de obrigações, incentivos e decisões gerenciais que institucionalizam o Ensino para a Gestão Responsável.

Como demonstrado nas entrevistas com os docentes (6, 8 e 10), o engajamento da alta gestão respalda e por vezes funciona de forma coercitiva para a adoção da EGR, guiando a atuação dos docentes e promovendo força institucional para as mudanças necessárias (SINGH; KANIAK; ORSIOLLI, 2022). Notou-se que, mesmo sem haver consenso entre os representantes da alta gestão das IES, a atuação de empreendedores institucionais individuais que detêm representatividade

hierárquica pode ser um diferencial em termos do rompimento com arranjos institucionais já existentes, conforme afirmado pelo docente 6, e corroborado em Maguire, Hardy e Lawrence (2004).

A participação da alta gestão na adoção da EGR aproxima essa abordagem da estratégia organizacional, e estimula sua adoção de forma top-down, verificado no cruzamento entre os códigos “mudanças organizacionais” e “alta gestão” (TWIGG, 2021). Ao trazer a abordagem para a estratégia da IES também se concede maior perenidade ao assunto, e diminuem-se as chances de ruptura com o tema em situações de mudanças na gestão (ABDELGAFFAR, 2021).

Os dados apontaram que a associação ao PRME pode contribuir em diversos aspectos, incluso o ganho de destaque perante os órgãos acreditadores e os rankings de sustentabilidade (COOPER; PARKES; BLEWITT, 2014). A forma como as IES se engajam com o PRME também impacta no resultado dessa relação (BURCHELL; KENNEDY; MURRAY, 2015), se a IES realmente adotar as mudanças promovidas, e não se limitar a fazer uso do seu *status* de signatária, há maiores chances dessa relação promover impactos positivos na IES (AVELAR et al., 2022).

Na condição de empreendedor institucional, o PRME contribui para o engajamento das IES com o tema da EGR, e busca trazer mais consistência às suas ações. Sua influência se dá principalmente pela troca de informações entre as Instituições, e pela rede que se forma como resultado disso. Da mesma forma, notou-se que o *framework* enfatiza o processo de institucionalização do ponto de vista intraorganizacional, mas os dados sugerem que esse processo ocorre com maior intensidade no campo educacional, considerando a interação das IES com os demais atores, como o mercado e outras IES.

No entanto, para se obter mudanças significativas a partir da EGR, é necessário ir além da avaliação dos programas, e adentrar na forma como os professores se envolvem com o PRME (AVELAR et al., 2022; BURCHELL; KENNEDY; MURRAY, 2015). Em seu papel de empreendedores institucionais, os docentes podem contribuir ao exercer pressões sobre a alta gestão, trazer mais conteúdos para as suas aulas e motivar os alunos a tomar parte na EGR, como sugerido por Maloni et al. (2021).

O interesse dos docentes no tema da EGR e da sustentabilidade se mostrou imprescindível para o avanço da temática (e sua ausência foi observada como uma barreira nos dados), corroborado por Mousa, (2021). Por estarem em contato direto

com os alunos podem mobilizar a sua participação e desenvolver seu interesse, condizente com os achados de Martínez-Bravo et al. (2024). Sua contribuição também se dá por meio da teorização, com pesquisas sobre os temas da EGR e sustentabilidade, mas sua atuação é bastante limitada quando não há apoio da alta gestão (GREENBERG et al., 2017). Outro papel importante que recebeu destaque foi a sua atuação na formação de elos e parcerias, que possibilitam o avanço das pautas (RASCHE; GILBERT; SCHORMAIR, 2020). Esse papel pode ser ainda mais impactante quando pareado com ações de aprendizado contínuo, que os permitam conhecer o tema e as possibilidades que o circundam (RASCHE; GILBERT; SCHORMAIR, 2020).

De acordo com Cornuel e Hommel (2015), não é possível adequar completamente os cursos de administração, mas podemos educar os gestores de gerações futuras, que por sua vez poderão desafiar as convenções estabelecidas atualmente. Esse processo aparece nos dados como uma das barreiras à adoção da EGR – a velocidade das mudanças, e se apresenta como um desafio aos objetivos da institucionalização.

#### 5.4 O *FRAMEWORK* E O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO

Ao direcionar o olhar para o processo de institucionalização da EGR, o que se observa é que as IES estudadas se encontram em diferentes níveis de adoção dessa abordagem, concentrando-se principalmente nos três primeiros estágios, conforme indicado nos quadro 11. O *framework* de institucionalização, apresentado na revisão da literatura (BEDDEWELA; ANCHOR; WARIN, 2021), sugere estágios consideravelmente distintos no processo, no entanto, na prática observou-se que os estágios propostos podem ocorrer de forma concomitante, conforme sugerem as coocorrências apresentadas no quadro 12. Os estágios e os responsáveis por essa aproximação são discutidos adiante.

As entrevistas apontam principalmente para fatores exógenos, como no caso de fatores sociais e mudanças regulatórias, que podem desencadear o processo de institucionalização, em acordo com o que foi proposto por Battilana et al. (2009). Os dados sugerem que o distúrbio inicial está bastante relacionado às pressões exercidas sobre o campo institucional (BEDDEWELA; ANCHOR; WARIN, 2021), advindas principalmente do mercado (SNELSON-POWELL; GROSVOLD; MILLINGTON,

2020). Esse fator parece ser pouco considerado pelo *framework* (BEDDEWELA; ANCHOR; WARIN, 2021), que observa a mudança institucional partindo de uma ótica intraorganizacional, e faz pouca consideração do ambiente no qual se desenvolve o processo, bem como atribui um papel de agência elevado à atuação dos empreendedores institucionais, que pode ser questionado (LAWRENCE; SUDDABY; LECA, 2009).

Os estágios da teorização e da mobilização, por sua vez, se mostraram mais localizados, mas ainda assim para além do escopo intraorganizacional, com as redes de *networking* recebendo maior destaque do que antecipado (AVELAR et al., 2022). O processo de teorização para a institucionalização da EGR enfrenta o desafio da mudança cultural e do conflito de interesses, pertinente a um curso historicamente associado às organizações privadas, e que podem não compartilhar do interesse nos temas da sustentabilidade (SLAGER et al., 2020). Alguns documentos normativos já trazem formas e razões para a incorporação do tema, e destacam a importância das atividades e pesquisas relacionadas, como *workshops* e a busca por pesquisadores da área. O processo de mobilização se mostrou bastante desafiador, possivelmente em função do pouco avanço obtido com o *sensemaking*, o que significa que os atores envolvidos podem não perceber as mudanças como úteis ou necessárias (MALONI et al., 2021). Nesse sentido se destacaram os discentes que, segundo os dados, demonstraram disposição e interesse pelo tema, e representam uma oportunidade para alavancar esse processo.

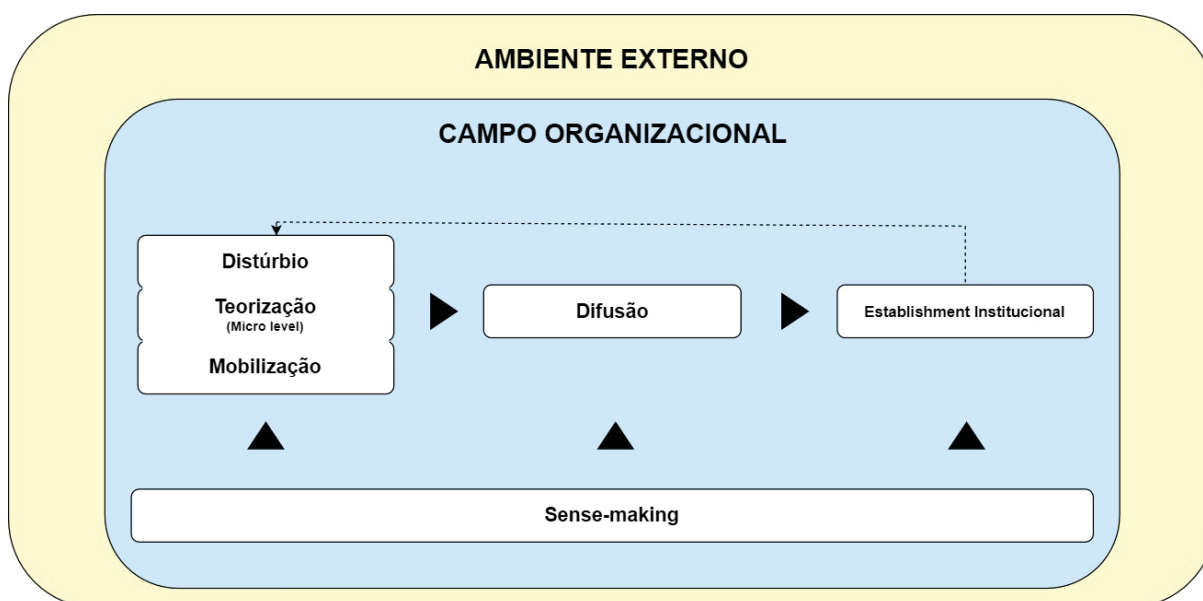
Os dados apontam para o estágio do *sensemaking* como o desafio a ser superado para dar sequência ao avanço do processo de institucionalização. Múltiplas barreiras observadas, dentre elas a cultura, o desconhecimento e o desinteresse, podem estar associadas à baixa compreensão a respeito das mudanças necessárias, e à resistência à mudança (CHUNG, 2016; DOH; TASHMAN, 2014). Observou-se também que esse estágio não se limita ao momento de mobilização, mas pode ocorrer de forma concomitante com os demais estágios. No início, a fim de facilitar os processos de distúrbio, teorização e mobilização, no estágio de difusão para facilitar o avanço da legitimidade, e no último estágio para assegurar o *feedback* e o monitoramento do processo de institucionalização (ARMENAKIS; HARRIS, 2002; BEDDEWELA; ANCHOR; WARIN, 2021; DAFT; WEICK, 1984).

Os estágios de difusão e *establishment* institucional foram pouco observados nos dados obtidos, indicativo de que as IES analisadas ainda não se encontram

nesses estágios. Como observado anteriormente, o *sensemaking* pode representar o desafio a ser solucionado para que os próximos estágios se desenvolvam, no entanto, ainda que haja atuação dos empreendedores institucionais no nível intraorganizacional, isso não garante que há legitimidade suficiente para a difusão da EGR no campo institucional (BRETON; LAMOTHE; DENIS, 2014). Esse fator pode limitar o avanço do processo, e mesmo colocar em cheque a agência dos atores analisados, até que desdobramentos influenciem o campo como um todo (LAWRENCE; SUDDABY; LECA, 2009). Uma alternativa, não levantada pelo *framework*, é a busca de atores pertencentes a outros campos institucionais, que já estejam em estágios mais avançados no processo de institucionalização de temas relacionados à sustentabilidade, e que possam contribuir com o processo de institucionalização, especialmente de *sensemaking*, no campo educacional (DEWULF; ELBERS, 2018).

Em relação ao último estágio do *framework*, se mantém a indagação sobre a possibilidade de atingir a institucionalização da EGR no campo da educação superior, considerando que isso demandaria “[...] que todos os cursos de administração e instituições associadas teriam de adotar a EGR sem questionamento ou debate, exibindo permanência como uma prática institucionalizada.” (BEDDEWELA; ANCHOR; WARIN, 2021; ZUCKER, 1987). Segundo Cornuel e Hommel (2015, p. 7), “A EGR só terá um impacto substantivo e duradouro na educação para a gestão caso se torne parte do DNA dos cursos de administração”.

Considerando a discussão a respeito dos estágios do *framework*, e os dados levantados, a figura 3 apresenta uma proposta revisada para *framework*, que busca destacar a importância do campo organizacional no qual o processo está inserido, bem como a concomitância dos estágios iniciais.

FIGURA 3 - *FRAMEWORK* REVISITADO

FONTE: O autor (2024)

A primeira mudança na figura 3 em relação ao *framework* original é o destaque para o campo organizacional e o ambiente externo ao campo, entre os quais há sobreposição. É possível observar os três primeiros estágios (Distúrbio, Teorização e Mobilização) ocorrendo de forma concomitante, conforme observado pela coocorrência de seus códigos na análise. O estágio do *sensemaking* foi movido para perdurar durante todo o processo, tendo em vista a sua relevância e a resistência que tem enfrentado, observado na literatura em (ARMENAKIS; HARRIS, 2002; BEDDEWELA; ANCHOR; WARIN, 2021; DAFT; WEICK, 1984). Verifica-se que o estágio do *sensemaking* passa a contribuir e ocorrer de forma concomitante a todos os estágios, influenciando inclusive o estágio de *establishment* institucional, no ambiente externo. O *feedback* recorrente se mantém, mas passa a influenciar os três estágios iniciais diretamente, bem como o campo organizacional e o ambiente externo. De forma geral, o que se verificar é a concomitância entre os estágios, e a relação ambivalente entre o campo organizacional da educação superior, e o ambiente externo.

Tendo em vista os pontos discutidos e os dados apresentados, o próximo segmento apresenta as considerações finais da pesquisa.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou investigar o processo de institucionalização da Educação para a Gestão Responsável (EGR) em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, com foco em entender os incentivos, barreiras e a atuação dos empreendedores institucionais, além de verificar como ocorre esse processo, tomando por base o framework proposto por Beddewela et al. (2021) para compreendê-lo. Foram investigados documentos normativos das IES selecionadas, e realizadas entrevistas com docentes especialistas no assunto. A análise dos resultados permitiu uma exploração mais profunda das dinâmicas envolvidas nesse, bem como sugestões e reflexões sobre o *framework* proposto.

Inicialmente, foi evidenciado que as IES estão gradualmente se aproximando da temática da EGR, influenciadas por uma série de incentivos, como demandas do mercado, pressões normativas e reconhecimento internacional através de agências de acreditação e rankings. Contudo, apesar do avanço observado nos documentos institucionais e nas falas dos entrevistados, ainda há desafios significativos a serem enfrentados, como a lentidão do processo e a dificuldade em efetivar mudanças profundas nas estruturas normativas e práticas das instituições.

A legitimidade das mudanças para a EGR também foi discutida, revelando a importância do reconhecimento social e da resposta adequada às demandas contemporâneas para garantir a aceitação das IES. Notou-se que a alta gestão desempenha um papel crucial nesse sentido, pressionando por mudanças e assegurando o suporte institucional necessário. Além disso, a participação ativa dos docentes foi destacada como elemento-chave para promover a institucionalização da EGR.

A atuação dos empreendedores institucionais foi analisada, evidenciando que a alta gestão das IES, o suporte do PRME e o papel dos docentes são fundamentais para impulsionar a mudança. Ficou claro que, sem o apoio e engajamento desses atores, o avanço da EGR nas IES pode ser comprometido.

Por fim, uma revisão do framework proposto por Beddewela et al. (2021) foi realizada, sugerindo adaptações para melhor refletir a dinâmica observada no processo de institucionalização da EGR. Destacou-se a importância de considerar o contexto organizacional e o ambiente externo, além de reconhecer a concomitância dos estágios iniciais.

Diante dessas considerações, conclui-se que o processo de institucionalização da EGR nas IES é complexo e desafiador, mas também repleto de oportunidades para promover mudanças significativas na formação dos futuros gestores. A colaboração entre os diferentes atores envolvidos, aliada a uma abordagem adaptativa e sensível ao contexto, é essencial para avançar nessa jornada rumo a uma educação mais responsável e sustentável.

A principal contribuição teórica do trabalho está na validação empírica e revisitação do *framework* teórico proposto por Beddewela et al. (2021). Esse processo possibilitou a inserção e o aprofundamento de elementos da teoria institucional no modelo, tal qual a relevância do contexto do campo organizacional no qual transcorre o processo de institucionalização estudado. O estágio de *Sensemaking* foi apontado como um dos grandes desafios a serem superados para o sucesso do modelo, de forma que se propõe expandi-lo para ocorrer concomitantemente com os demais estágios. Contribui também para o avanço da compreensão sobre a influência do PRME e os incentivos para a adoção da educação voltada à sustentabilidade, no contexto da América Latina (FILHO et al., 2021).

O estudo traz contribuições práticas para as IES que desejam institucionalizar a EGR, apresentando os desafios que podem ser enfrentados e, principalmente, os incentivadores que podem ser utilizados para alavancar o processo. Destaca-se a importância da atuação em rede e do *networking* para a troca de ideias e experiências, facilitando assim os estágios de mobilização e teorização. A assimilação da EGR no nível estratégico da IES, aliado ao respaldo da alta gestão são aspectos que podem ser trabalhados pelas IES que objetivam a adoção da EGR. Do ponto de vista prático para os docentes, recomenda-se a expansão da rede e *networking*, ainda que de forma extraorganizacional, e da mobilização por meio da cooperação com os discentes, que se mostram abertos e interessados na EGR. Apesar de ter como foco o contexto dos cursos de administração, verificou-se que a atuação dos empreendedores institucionais não está necessariamente departamentalizada (exemplo na fala do docente 15), o que sugere a atuação desses atores de forma interdepartamental.

A pesquisa apresenta contribuições sociais e governamentais ao estimular a formação de gestores responsáveis a partir da implementação da EGR na educação superior. Com os avanços no processo de institucionalização, melhor será a capacidade das IES de formar gestores conscientes e responsáveis, preparados para

lidar com os desafios socioambientais contemporâneos. O estudo também estimula o papel social das IES e da comunidade acadêmica ao aproximá-los de seus compromissos socioambientais, e ao ressaltar a importância do pilar da extensão para o desenvolvimento dos discentes. Do ponto de vista governamental o estudo valida os esforços legislativos e regulatórios ao trazer relatos e apresentar impactos nas estruturas e atividades das IES, além de promover *insights* sobre como alavancar esses esforços.

Dessa forma, tendo em vista a relevância do tema, a discussão e as considerações finais dessa pesquisa, são apresentadas as limitações da presente pesquisa, e sugestões de estudos futuros.

## 6.1 LIMITAÇÕES E SUGESTÕES DE ESTUDOS FUTUROS

Apesar de suas contribuições, o estudo traz limitações. A primeira concerne o número limitado de IES investigadas, e a sua concentração geográfica nas regiões sul e sudeste do Brasil. A limitação na quantidade de IES estudadas pode ser um impeditivo para generalizações sobre o cenário das IES no país. Sua concentração geográfica pode apresentar vieses regionais e diferir dos dados que podem ser encontrados em outras regiões do país. Ao aprofundar os temas desta pesquisa, recomenda-se cobrir uma região maior em termos das IES investigadas, considerando também um número mais representativo de casos a serem observados.

As entrevistas foram realizadas exclusivamente com membros do corpo docente em IES brasileiras, o que pode restringir os dados à visão desse grupo, sem que outros atores ativos no processo de institucionalização possam contribuir. Sugere-se que estudos futuros envolvam diferentes stakeholders, tais quais discentes, membros dos conselhos administrativos das IES, membros do MEC, dentre outros, capazes de contribuir e enriquecer os dados obtidos.

Por fim, a observação transversal do processo, ainda que com aproximação longitudinal por meio das análises documentais, limitou a investigação à percepção dos entrevistados em um único ponto no tempo, dificultando a captura de mudanças ou tendências ao longo do tempo. Estudos futuros podem partir de um *design* de pesquisa longitudinal para obter *insights* valiosos sobre o fenômeno.

## 7 REFERÊNCIAS

ABDELGAFFAR, H. A. A review of responsible management education: practices, outcomes and challenges. **Journal of Management Development**, v. 40, n. 9/10, p. 613–638, 26 nov. 2021.

ALAWNEH, R. et al. Developing a Novel Index for Assessing and Managing the Contribution of Sustainable Campuses to Achieve UN SDGs. **Sustainability**, v. 13, n. 21, p. 11770, 25 out. 2021.

ANNAN-DIAB, F.; MOLINARI, C. Interdisciplinarity: Practical approach to advancing education for sustainability and for the Sustainable Development Goals. **The International Journal of Management Education**, v. 15, n. 2, p. 73–83, jul. 2017.

ANTOLIN-LOPEZ, R.; GARCIA-DE-FRUTOS, N. Learning in Higher Education: The Role of Sustainability Integration Strategies, Legitimacy, and Teaching Tools. Em: CHRISTOPHER, E. (Ed.). **Meeting Expectations in Management Education: Social and Environmental Pressures on Managerial Behaviour**. Cham: Springer International Publishing, 2018. p. 115–137.

ARMENAKIS, A. A.; HARRIS, S. G. Crafting a change message to create transformational readiness. **Journal of Organizational Change Management**, v. 15, n. 2, p. 169–183, 1 abr. 2002.

AVELAR, A. B. A. et al. Contribution of PRME in education, research, and outreach in Brazilian higher education institutions. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 283–300, 21 fev. 2022.

AVELAR, A. B. A.; SILVA-OLIVEIRA, K. D. DA; PEREIRA, R. DA S. Education for advancing the implementation of the Sustainable Development Goals: A systematic approach. **The International Journal of Management Education**, v. 17, n. 3, p. 100322, nov. 2019.

BASTOS LIMA, M. G.; DA COSTA, K. Quo vadis, Brazil? Environmental Malgovernance under Bolsonaro and the Ambiguous Role of the Sustainable Development Goals. **Bulletin of Latin American Research**, v. 41, n. 4, p. 508–524, set. 2022.

BATTILANA, J.; LECA, B.; BOXENBAUM, E. 2 How Actors Change Institutions: Towards a Theory of Institutional Entrepreneurship. **Academy of Management Annals**, v. 3, n. 1, p. 65–107, jan. 2009.

BEDDEWELA, E.; ANCHOR, J.; WARIN, C. Institutionalising intra-organisational change for responsible management education. **Studies in Higher Education**, v. 46, n. 12, p. 2789–2807, 2 dez. 2021.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *The Social Construction of Reality*. 1967.

BIERMANN, F. et al. Scientific evidence on the political impact of the Sustainable Development Goals. **Nature Sustainability**, v. 5, n. 9, p. 795–800, 20 jun. 2022.

BLANCO-PORTELA, N. et al. Sustainability Leaders' Perceptions on the Drivers for and the Barriers to the Integration of Sustainability in Latin American Higher Education Institutions. **Sustainability**, v. 10, n. 8, p. 2954, 20 ago. 2018.

BLASCO, M. Aligning the Hidden Curriculum of Management Education With PRME: An Inquiry-Based Framework. **Journal of Management Education**, v. 36, n. 3, p. 364–388, jun. 2012.

BRETON, M.; LAMOTHE, L.; DENIS, J.-L. How healthcare organisations can act as institutional entrepreneurs in a context of change. **Journal of Health Organization and Management**, v. 28, n. 1, p. 77–95, 11 mar. 2014.

BRUNSTEIN, J.; GODOY, A.; SILVA, H. **Educação para sustentabilidade nas escolas de administração**. 4. ed. [s.l.] Rima, 2014.

BURCH, P. Educational Policy and Practice from the Perspective of Institutional Theory: Crafting a Wider Lens. **Educational Researcher**, v. 36, n. 2, p. 84–95, 2007.

BURCHELL, J.; KENNEDY, S.; MURRAY, A. Responsible management education in UK business schools: Critically examining the role of the United Nations Principles for Responsible Management Education as a driver for change. **Management Learning**, v. 46, n. 4, p. 479–497, set. 2015.

CAMPBELL, J. Why Would Corporations Behave in Socially Responsible Ways? An Institutional Theory of Corporate Social Responsibility. **Why Would Corporations**

**Behave in Socially Responsible Ways? An Institutional Theory of Corporate Social Responsibility**, *The Academy of Management Review*, v. 32, n. 3, p. 22, 2007.

CEBRIÁN, G. The I3E model for embedding education for sustainability within higher education institutions. **Environmental Education Research**, v. 24, n. 2, p. 153–171, fev. 2018.

CHUNG, K. Moral muteness of faculty in management education. **The International Journal of Management Education**, v. 14, n. 3, p. 228–239, nov. 2016.

COGHLAN, D. *Interlevel Dynamics in Systemic Action Research*. 2002.

COOPER, S.; PARKES, C.; BLEWITT, J. Can accreditation help a leopard change its spots?: Social accountability and stakeholder engagement in business schools. **Accounting, Auditing & Accountability Journal**, v. 27, n. 2, p. 234–258, 7 fev. 2014.

CORLEY, K.; GIOIA, D. The Rankings Game: Managing Business School Reputation. **Corporate Reputation Review**, v. 3, n. 4, p. 319–333, out. 2000.

CORNUEL, E.; HOMMEL, U. Moving beyond the rhetoric of responsible management education. **Journal of Management Development**, v. 34, n. 1, p. 2–15, 9 fev. 2015.

COTTON, D. R. E. et al. Is students' energy literacy related to their university's position in a sustainability ranking? **Environmental Education Research**, v. 24, n. 11, p. 1611–1626, 2 nov. 2018.

CRESWELL, J. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CULLEN, J. G. Varieties of Responsible Management Learning: A Review, Typology and Research Agenda. **Journal of Business Ethics**, v. 162, n. 4, p. 759–773, abr. 2020.

DACIN, M. T.; GOODSTEIN, J.; SCOTT, W. R. Institutional Theory and Institutional Change: Introduction to the Special Research Forum. **The Academy of Management Journal**, v. 45, n. 1, p. 43, fev. 2002.

DAFT, R. L.; WEICK, K. E. Toward a Model of Organizations as Interpretation Systems. **The Academy of Management Review**, v. 9, n. 2, p. 284, abr. 1984.

DAVID, R. J.; SINE, W. D.; HAVEMAN, H. A. Seizing Opportunity in Emerging Fields: How Institutional Entrepreneurs Legitimated the Professional Form of Management Consulting. **Organization Science**, v. 24, n. 2, p. 356–377, abr. 2013.

DEEPHOUSE, D. L.; SUCHMAN, M. Legitimacy in Organizational Institutionalism. Em: GREENWOOD, R. et al. (Eds.). **The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism**. 1 Oliver's Yard, 55 City Road, London EC1Y 1SP United Kingdom: SAGE Publications Ltd, 2008. p. 49–77.

DENT, J.; HARDEN, R.; HUNT, D. The hidden curriculum. Em: **A Practical Guide for Medical Teachers**. 6. ed. [s.l.] Elsevier, 2001. p. 9.

DEWULF, A.; ELBERS, W. Power in and over Cross-Sector Partnerships: Actor Strategies for Shaping Collective Decisions. **Administrative Sciences**, v. 8, n. 3, p. 43, 12 ago. 2018.

DIMAGGIO, P. The New Institutionalisms : Avenues of Collaboration. **Journal of Institutional and Theoretical Economics (JITE) / Zeitschrift für die gesamte Staatswissenschaft**, v. 154, n. 4, p. 696–705, 1998.

DIMAGGIO, P. J.; POWELL, W. W. The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. **American Sociological Review**, v. 48, n. 2, p. 147, abr. 1983.

DOH, J. P.; TASHMAN, P. Half a World Away: The Integration and Assimilation of Corporate Social Responsibility, Sustainability, and Sustainable Development in Business School Curricula. **Corporate Social Responsibility and Environmental Management**, v. 21, n. 3, p. 131–142, maio 2014.

DOHERTY, B.; MEEHAN, J.; RICHARDS, A. The business case and barriers for responsible management education in business schools. **Journal of Management Development**, v. 34, n. 1, p. 34–60, 9 fev. 2015.

DREWELL, M. et al. **Management Education for the World: A Vision for Business Schools Serving People and Planet**. 1. ed. [s.l.] Edward Elgar Pub, 2013.

ETZION, D.; FERRARO, F. The Role of Analogy in the Institutionalization of Sustainability Reporting. **Organization Science**, v. 21, n. 5, p. 1092–1107, out. 2010.

EUSTACHIO, J. H. P. P. et al. Responsible management education: The leadership role of PRME business schools. **The International Journal of Management Education**, v. 22, n. 1, p. 100920, mar. 2024.

FILHO, W. L. et al. Mapping sustainability initiatives in higher education institutions in Latin America. **Journal of Cleaner Production**, v. 315, p. 128093, set. 2021.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.

FORD, J. D.; FORD, L. W.; D'AMELIO, A. Resistance to Change: The Rest of the Story. **Academy of Management Review**, v. 33, n. 2, p. 362–377, abr. 2008.

FREEMAN, R. E. The Politics of Stakeholder Theory: Some Future Directions. **Business Ethics Quarterly**, v. 4, n. 4, p. 409–421, out. 1994.

FRIEDMAN, M. A Theoretical Framework for Monetary Analysis. **A Theoretical Framework for Monetary Analysis**, journal of Political Economy. v. 78, n. 2, p. 46, 1970.

GATZWEILER, M. K.; FREY-HEGER, C.; RONZANI, M. Grand Challenges and Business Education: Dealing with Barriers to Learning and Uncomfortable Knowledge. Em: GÜMÜSAY, A. A. et al. (Eds.). **Research in the Sociology of Organizations**. [s.l.] Emerald Publishing Limited, 2022. p. 221–237.

GIOVANELLI, L.; ROTONDO, F.; EZZA, A. Business models for integration of sustainability in universities: An explorative analysis of Italian state universities. **Journal of Cleaner Production**, v. 324, p. 129227, nov. 2021.

GLOVER, J. L. et al. An Institutional Theory perspective on sustainable practices across the dairy supply chain. **International Journal of Production Economics**, v. 152, p. 102–111, jun. 2014.

GREEN, E.; CAMERON, M. **Esther Green, Mike Cameron - Making Sense of Change Management-Kogan Page (2019).pdf**. 5. ed. [s.l.] Kogan Page Limited, 2004.

GREEN, S. E.; LI, Y.; NOHRIA, N. Suspended In Self-Spun Webs Of Significance: A Rhetorical Model Of Institutionalization And Institutionally Embedded Agency. **Academy of Management Journal**, v. 52, n. 1, p. 11–36, fev. 2009.

GREENBERG, D. N. et al. Signing to living PRME: Learning from a journey towards responsible management education. **The International Journal of Management Education**, v. 15, n. 2, p. 205–218, jul. 2017.

GREENWOOD, R.; HININGS, C. R.; SUDDABY, R. THEORIZING CHANGE: THE ROLE OF PROFESSIONAL ASSOCIATIONS IN THE TRANSFORMATION OF INSTITUTIONALIZED FIELDS. **Academy of Management Journal**, v. 45, n. 1, p. 58–80, 1 fev. 2002.

GUEST, G.; MACQUEEN, K.; NAMEY, E. **Introduction to Applied Thematic Analysis**. [s.l.] SAGE Publications Ltd, 2014.

GUNIA, B. C. et al. Contemplation and Conversation: Subtle Influences on Moral Decision Making. **Academy of Management Journal**, v. 55, n. 1, p. 13–33, fev. 2012.

HALLINGER, P.; CHATPINYAKOOP, C. A Bibliometric Review of Research on Higher Education for Sustainable Development, 1998–2018. **Sustainability**, v. 11, n. 8, p. 2401, 23 abr. 2019.

HANSON, M. Institutional Theory and Educational Change. **Educational Administration Quarterly**, v. 37, n. 5, p. 637–661, dez. 2001.

HIBBERT, P.; CUNLIFFE, A. Responsible Management: Engaging Moral Reflexive Practice Through Threshold Concepts. **Journal of Business Ethics**, v. 127, n. 1, p. 177–188, mar. 2015.

HOOVER, E.; HARDER, M. K. What lies beneath the surface? The hidden complexities of organizational change for sustainability in higher education. **Journal of Cleaner Production**, v. 106, p. 175–188, nov. 2015.

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, 19 mar. 2018.

HUEHN, M. P. Ethics as a catalyst for change in business education? **Journal of Management Development**, v. 35, n. 2, p. 170–189, 7 mar. 2016.

HUESKE, A.-K.; PONTOPPIDAN, C. A. GEROCO: A Model for Integrating Sustainability in Management Education at HEIs. Em: SENGUPTA, E.; BLESSINGER, P.; MAHONEY, C. (Eds.). **Innovations in Higher Education Teaching and Learning**. [s.l.] Emerald Publishing Limited, 2020. p. 93–109.

INEP. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br>>. Acesso em: 12 abr. 2023.

JACOBI, P. R. e educação para a sustentabilidade nos cursos de administração: reflexão sobre paradigmas e práticas. **SÃO PAULO**, v. 12, n. 3, 2011.

JENSEN, C.; MECKLING, H. THEORY OF THE FIRM: MANAGERIAL BEHAVIOR, AGENCY COSTS AND OWNERSHIP STRUCTURE. **THEORY OF THE FIRM: MANAGERIAL BEHAVIOR, AGENCY COSTS AND OWNERSHIP STRUCTURE**, v. 3, p. 56, 1976.

JOHNSON, C.; DOWD, T. J.; RIDGEWAY, C. L. Legitimacy as a Social Process. **Annual Review of Sociology**, v. 32, n. 1, p. 53–78, 1 ago. 2006.

JUDSON, A. **Changing Behavior in Organizations: Minimizing Resistance to Change**. [s.l.] Blackwell Pub, 1991.

KEMPER, J. A.; BALLANTINE, P. W.; HALL, C. M. Combining the 'why' and 'how' of teaching sustainability: the case of the business school academics. **Environmental Education Research**, v. 25, n. 12, p. 1751–1774, 2 dez. 2019.

KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual**. 1. ed. [s.l.] Epu, 1979.

KHAVUL, S.; CHAVEZ, H.; BRUTON, G. D. When institutional change outruns the change agent: The contested terrain of entrepreneurial microfinance for those in poverty. **Journal of Business Venturing**, v. 28, n. 1, p. 30–50, jan. 2013.

KING, B. G.; SOULE, S. A. Social Movements as Extra-Institutional Entrepreneurs: The Effect of Protests on Stock Price Returns. **Administrative Science Quarterly**, v. 52, n. 3, p. 413–442, set. 2007.

KOLB, M.; FRÖHLICH, L.; SCHMIDPETER, R. Implementing sustainability as the new normal: Responsible management education – From a private business school's perspective. **The International Journal of Management Education**, v. 15, n. 2, p. 280–292, jul. 2017.

LAASCH, O. et al. **Research Handbook of Responsible Management**. [s.l.] Edward Elgar Publishing, 2020a.

LAASCH, O. et al. Constellations of Transdisciplinary Practices: A Map and Research Agenda for the Responsible Management Learning Field. **Journal of Business Ethics**, v. 162, n. 4, p. 735–757, abr. 2020b.

LAASCH, O.; CONAWAY, R. **Principles of Responsible Management: Global Sustainability, Responsibility, and Ethics**. [s.l.] Cengage Learning, 2014.

LAASCH, O.; CONAWAY, R. **The Textbook for Management learning, Competence and Innovation**. 1. ed. Londres: Routledge, 2017.

LAWRENCE, T. B.; SUDDABY, R.; LECA, B. Introduction: theorizing and studying institutional work. Em: LAWRENCE, T. B.; SUDDABY, R.; LECA, B. (Eds.).

**Institutional Work**. 1. ed. [s.l.] Cambridge University Press, 2009. p. 1–28.

LEAL FILHO, W. et al. Sustainable Development Goals and sustainability teaching at universities: Falling behind or getting ahead of the pack? **Journal of Cleaner Production**, v. 232, p. 285–294, set. 2019.

LEAL FILHO, W. et al. Commentary - empty promises: why declarations and international cooperation on sustainable development often fail to deliver.

**International Journal of Sustainable Development & World Ecology**, v. 29, n. 8, p. 850–857, 17 nov. 2022.

LEAL FILHO, W. et al. Integrating the Sustainable Development Goals into the strategy of higher education institutions. **International Journal of Sustainable Development & World Ecology**, v. 30, n. 5, p. 564–575, 4 jul. 2023.

LEWIN, K. **Field Theory in Social Science**. Estados Unidos: Dorwin Cartwright, 1951.

LÖBLER, M.; PORTÔ, J. **Estrutura Organizacional em IFES – Proposta para uma revisão do modelo na UFSM**. Centro de Tecnologia UFSM, , 2007. Disponível em: <<http://repositorio.ufsm.br/handle/1/432>>

LOZANO, R. et al. Advancing Higher Education for Sustainable Development: international insights and critical reflections. **Journal of Cleaner Production**, v. 48, p. 3–9, jun. 2013.

LOZANO, R.; GARCIA, I. Scrutinizing Sustainability Change and Its Institutionalization in Organizations. **Frontiers in Sustainability**, v. 1, p. 1, 8 maio 2020.

MAGUIRE, S.; HARDY, C.; LAWRENCE, T. B. INSTITUTIONAL ENTREPRENEURSHIP IN EMERGING FIELDS: HIV/AIDS TREATMENT ADVOCACY IN CANADA. **Academy of Management Journal**, v. 47, n. 5, p. 657–679, 1 out. 2004.

MALONI, M. J. et al. Decoupling responsible management education: Do business schools walk their talk? **The International Journal of Management Education**, v. 19, n. 1, p. 100456, mar. 2021.

MANZINI, E. J. USO DA ENTREVISTA EM DISSERTAÇÕES E TESES PRODUZIDAS EM UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Revista Percorso**, v. 4, n. 2, p. 23, 2012.

MARCH, J.; SIMON, H. **Organizations**. [s.l.] John wiley & sons, 1993.

MARSHALL, M.; LAING, A. Enhancing Education for Sustainable Development in Business and Management, Hospitality, Leisure, Marketing, Tourism. **Why should business schools care about sustainability?**, p. 3–6, 2013.

MARTÍNEZ-BRAVO, M. D. M. et al. Integrating sustainability into business and management studies in higher education. **The International Journal of Management Education**, v. 22, n. 1, p. 100939, mar. 2024.

MAZZON, J. A. Using the Methodological Association Matrix in Marketing Studies. **Revista Brasileira de Marketing**, v. 17, n. 5, p. 747–770, 18 set. 2018.

MCARTHUR, J. W.; RASMUSSEN, K. Change of pace: Accelerations and advances during the Millennium Development Goal era. **World Development**, v. 105, p. 132–143, maio 2018.

MERRIAM, S. B.; TISDELL, E. J. **Qualitative Research : A Guide to Design and Implementation**. 2016.

MEYER, J. W.; ROWAN, B. Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. **American Journal of Sociology**, v. 83, n. 2, p. 340–363, 1977.

MILLAR, J.; PRICE, M. Imagining management education: A critique of the contribution of the United Nations PRME to critical reflexivity and rethinking management education. **Management Learning**, v. 49, n. 3, p. 346–362, jul. 2018.

MOUSA, M. Responsible management education (RME) post COVID-19: what must change in public business schools? **Journal of Management Development**, v. 40, n. 2, p. 105–120, 22 jan. 2021.

NONET, G.; KASSEL, K.; MEIJS, L. Understanding Responsible Management: Emerging Themes and Variations from European Business School Programs. **Journal of Business Ethics**, v. 139, n. 4, p. 717–736, dez. 2016.

**Pacto Global**. Disponível em: <<https://www.pactoglobal.org.br/>>. Acesso em: 20 jan. 2024.

PALMA, L. C. et al. Sustainability in Business Administration programs in Brazil: what curricula changes have taken place in the past ten years? **International Journal of Sustainability in Higher Education**, 13 fev. 2023.

PERKMANN, M.; SPICER, A. 'Healing the Scars of History': Projects, Skills and Field Strategies in Institutional Entrepreneurship. **Organization Studies**, v. 28, n. 7, p. 1101–1122, jul. 2007.

PINTÉR, L.; HARDI, P.; BARTELMUS, P. **Indicators of Sustainable Development: Proposals for a Way Forward**. International Institute for Sustainable Development, , 2005. Disponível em: <[https://www.iisd.org/system/files/publications/measure\\_indicators\\_sd\\_way\\_forward.pdf](https://www.iisd.org/system/files/publications/measure_indicators_sd_way_forward.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2023

PIZZI, S. et al. Management research and the UN sustainable development goals (SDGs): A bibliometric investigation and systematic review. **Journal of Cleaner Production**, v. 276, p. 124033, dez. 2020.

POLLOCK, T. G.; RINDOVA, V. P. MEDIA LEGITIMATION EFFECTS IN THE MARKET FOR INITIAL PUBLIC OFFERINGS. **Academy of Management Journal**, v. 46, n. 5, p. 631–642, 1 out. 2003.

RAMÍSIO, P. J. et al. Sustainability Strategy in Higher Education Institutions: Lessons learned from a nine-year case study. **Journal of Cleaner Production**, v. 222, p. 300–309, jun. 2019.

RASCHE, A.; GILBERT, D. U. Decoupling Responsible Management Education: Why Business Schools May Not Walk Their Talk. **Journal of Management Inquiry**, v. 24, n. 3, p. 239–252, jul. 2015.

RASCHE, A.; GILBERT, D. U.; SCHORMAIR, M. J. L. The Institutionalization of Responsible Management Education. Em: MOOSMAYER, D. et al. (Eds.). **The SAGE Handbook of Responsible Management Learning and Education**. 1 Oliver's Yard, 55 City Road London EC1Y 1SP: SAGE Publications Ltd, 2020. p. 426–438.

REAY, T. et al. Transforming New Ideas into Practice: An Activity Based Perspective on the Institutionalization of Practices: Transforming New Ideas into Practice. **Journal of Management Studies**, v. 50, n. 6, p. 963–990, set. 2013.

SACHS, J. D. et al. Six Transformations to achieve the Sustainable Development Goals. **Nature Sustainability**, v. 2, n. 9, p. 805–814, 26 ago. 2019.

SALDANA, J.; OMASTA, M. **Qualitative Research: Analyzing Life**. 1. ed. [s.l.] SAGE Publications Ltd, 2017. v. 1

SANTOS, M. et al. Estrutura Organizacional e Funcionamento das Universidades Brasileiras: revisão de literatura. **Estrutura Organizacional e Funcionamento das Universidades Brasileiras: revisão de literatura**, v. 2, n. 1, p. 14, 10 jan. 2017.

SAUNDERS, M.; LEWIS, P.; THORNHILL, A. **Research methods for business students**. 5. ed. [s.l.] Pearson Education, 2009.

SCOTT, W. R. **Institutions and organizations: ideas, interests, and identities**. Fourth edition ed. Los Angeles: SAGE, 2014.

SETÓ-PAMIES, D.; PAPAIOIKONOMOU, E. Sustainable Development Goals: A Powerful Framework for Embedding Ethics, CSR, and Sustainability in Management Education. **Sustainability**, v. 12, n. 5, p. 1762, 27 fev. 2020.

SEVERINO, A. J. A PESQUISA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 1, n. 1, p. 19, 2007.

SHUBHAM; CHARAN, P.; MURTY, L. S. Organizational adoption of sustainable manufacturing practices in India: integrating institutional theory and corporate environmental responsibility. **International Journal of Sustainable Development & World Ecology**, v. 25, n. 1, p. 23–34, 2 jan. 2018.

SINGH, A. S.; KANIAK, V. M. M.; ORSIOLLI, T. A. E. Avanços no desenvolvimento dos princípios para a educação da gestão responsável: um estudo em instituições signatárias do PRME no sul e sudeste do Brasil. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 27, n. 2, p. 409–430, ago. 2022.

SLAGER, R. et al. Sustainability Centres and Fit: How Centres Work to Integrate Sustainability Within Business Schools. **Journal of Business Ethics**, v. 161, n. 2, p. 375–391, jan. 2020.

SNELSON-POWELL, A. C.; GROSVOLD, J.; MILLINGTON, A. I. Organizational hypocrisy in business schools with sustainability commitments: The drivers of talk-action inconsistency. **Journal of Business Research**, v. 114, p. 408–420, jun. 2020.

SNELSON-POWELL, A.; GROSVOLD, J.; MILLINGTON, A. Business School Legitimacy and the Challenge of Sustainability: A Fuzzy Set Analysis of Institutional Decoupling. **Academy of Management Learning & Education**, v. 15, n. 4, p. 703–723, 2016.

SOLITANDER, N. et al. We Are the Champions: Organizational Learning and Change for Responsible Management Education. **Journal of Management Education**, v. 36, n. 3, p. 337–363, jun. 2012.

SOUZA NETO, R. A. D. et al. Efeitos dos Softwares de Análise de Dados Qualitativos na Qualidade de Pesquisas. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 23, n. 3, p. 373–394, jun. 2019.

STAKE, R. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. 1. ed. [s.l.] Penso Editora, 2016.

STERLING, S. The Future Fit Framework: An Introductory Guide to Teaching and Learning for Sustainability in HE (Guide). **Journal of Education for Sustainable Development**, v. 7, n. 1, p. 134–135, mar. 2013.

STOREY, M.; KILLIAN, S.; O'REGAN, P. Responsible management education: Mapping the field in the context of the SDGs. **The International Journal of Management Education**, v. 15, n. 2, p. 93–103, jul. 2017.

SUCHMAN, M. C. Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches. *The Academy of Management Review*, v. 20, n. 3, p. 40, 1995a.

SUCHMAN, M. C. Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches. **The Academy of Management Review**, v. 20, n. 3, p. 571, jul. 1995b.

SULLIVAN, W.; SULLIVAN, R.; BUFFTON, B. Aligning individual and organisational values to support change. **Journal of Change Management**, v. 2, n. 3, p. 247–254, set. 2001.

THOMAS, J. B.; CLARK, S. M.; GIOIA, D. A. STRATEGIC SENSEMAKING AND ORGANIZATIONAL PERFORMANCE: LINKAGES AMONG SCANNING, INTERPRETATION, ACTION, AND OUTCOMES. **Academy of Management Journal**, v. 36, n. 2, p. 239–270, 1 abr. 1993.

TWIGG, M. RESPONSIBLE MANAGEMENT EDUCATION; The PRME Global Movement. **Responsible Management Education**, v. 1, n. 1, p. 456, 16 dez. 2021.

UNCETA, A.; GUERRA, I.; BARANDIARAN, X. Integrating Social Innovation into the Curriculum of Higher Education Institutions in Latin America: Insights from the Students4Change Project. **Sustainability**, v. 13, n. 10, p. 5378, 11 maio 2021.

**UNPRME**. Disponível em: <<https://www.unprme.org/>>. Acesso em: 10 abr. 2023.

URBANSKI, M.; FILHO, W. L. Measuring sustainability at universities by means of the Sustainability Tracking, Assessment and Rating System (STARS): early findings from STARS data. **Environment, Development and Sustainability**, v. 17, n. 2, p. 209–220, abr. 2015.

VINUTO, J. A AMOSTRAGEM EM BOLA DE NEVE NA PESQUISA QUALITATIVA: UM DEBATE EM ABERTO. 2014.

WADDELL, D.; SOHAL, A. S. Resistance: a constructive tool for change management. **Management Decision**, v. 36, n. 8, p. 543–548, 1 out. 1998.

WARIN, C.; BEDDEWELA, E.; COWTON, C. **Drivers, barriers and enablers of institutionalizing responsible management education**. Sheffield: Greenleaf Publishing, 2016.

WERSUN, A. Context and the institutionalisation of PRME: The case of the University for the Common Good. **The International Journal of Management Education**, v. 15, n. 2, p. 249–262, jul. 2017.

WHELAN-BERRY, K. S.; GORDON, J. R.; HININGS, C. R. (BOB). Strengthening Organizational Change Processes: Recommendations and Implications from a Multilevel Analysis. **The Journal of Applied Behavioral Science**, v. 39, n. 2, p. 186–207, jun. 2003.

YARIME, M. et al. Establishing sustainability science in higher education institutions: towards an integration of academic development, institutionalization, and stakeholder collaborations. **Sustainability Science**, v. 7, n. S1, p. 101–113, fev. 2012.

ZAMORA-POLO, F. et al. What Do University Students Know about Sustainable Development Goals? A Realistic Approach to the Reception of this UN Program Amongst the Youth Population. **Sustainability**, v. 11, n. 13, p. 3533, 27 jun. 2019.

ZUCKER, L. G. Institutional theories of organization. **Annual Review of Sociology**, v. 13, n. 1, p. 443–464, 1987.

## APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADO

QUADRO 13 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADO

Questões de pesquisa	Perguntas	Embasamento teórico
Introdução	Nome: Principal cargo: Tempo no cargo: IES na qual trabalha: Tempo na instituição: Cargo com vínculo ao PRME: ( ) Sim ( ) Não	-
Identificar os incentivos e as barreiras ao processo de institucionalização da EGR.	1. Me conte sobre a história da aproximação entre o curso de administração e a temática da Educação para a Gestão responsável. 2. Como foi ou tem sido a sua participação nesse processo? 3. O que serviu de incentivador para essa aproximação [com a EGR/Sustentabilidade]?	(ABDELGAFFAR, 2021) (RASCHE; GILBERT; SCHORMAIR, 2020)
Quais elementos conferem legitimidade às mudanças necessárias para a institucionalização da EGR?	4. De que forma se justificou a necessidade de se aproximar da EGR? 5. Como vocês têm lidado com a resistência às mudanças?	(BEDDEWELA; ANCHOR; WARIN, 2021) (RASCHE; GILBERT; SCHORMAIR, 2020)
No contexto das IES estudadas, quais aspectos se enquadram no modelo de institucionalização proposto por Beddewela et al. (2021)?	6. Qual a sua opinião sobre o quão longe ou próximos nós estamos de um cenário ideal na Educação da GR? 7. E em relação à opinião das pessoas, o que você tem percebido? O que falta para que as mudanças propostas sejam interpretadas como algo positivo? 8. Há espaço para questionamento ou debate a respeito do que se deseja mudar para a EGR? De que forma isso ocorre? 9. Você acredita que as mudanças já conquistadas serão permanentes? Por quê? Elas foram formalizadas de alguma maneira? 10. Existe algum sistema em funcionamento para monitorar o progresso da EGR? Se sim, qual?	(BEDDEWELA; ANCHOR; WARIN, 2021) (RASCHE; GILBERT; SCHORMAIR, 2020)

Como se dá a atuação dos empreendedores institucionais em relação à institucionalização da EGR?	11. Quem você diria que são os principais responsáveis por essas mudanças? 12. Quão engajada é a alta direção da IES?	(BEDDEWELA; ANCHOR; WARIN, 2021) (MAGUIRE; HARDY; LAWRENCE, 2004) (COGHLAN, 2002)
---	--	---

FONTE: O autor (2024)

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: A Institucionalização da Educação para a Gestão Responsável nos Cursos de Administração

Pesquisador/a responsável: Bárbara Galleli Dias

Pesquisador/a assistente: Gabriel Gusso Mazzo

Local da Pesquisa: Universidade Federal do Paraná

Endereço: Avenida Prefeito Lothário Meissner, 632 – Jardim Botânico

Você está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para tirar suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou depois de assiná-lo, você poderá buscar orientação junto a equipe de pesquisadores. Você é livre para decidir participar e pode desistir a qualquer momento, sem que isto lhe traga prejuízo algum.

A pesquisa intitulada A Institucionalização da Educação para a Gestão Responsável nos Cursos de Administração, tem como objetivo explorar e melhor compreender como ocorre o processo de institucionalização da Educação para a Gestão Responsável (EGR) em cursos de administração. Para isso, serão entrevistados docentes e técnicos que possam compartilhar suas experiências e opiniões a respeito desse processo. A pesquisa teve início no ano de 2023, e deve ser concluída no início de 2024, sendo o período de coleta de dados concentrado no segundo semestre de 2023.

Participando do estudo você está sendo convidado/a a: participar de uma única entrevista semiestruturada, com duração aproximada de 60 minutos, que poderá ser realizada virtualmente, não havendo necessidade de deslocamento.

#### Desconfortos e riscos:

i) Desconfortos e riscos: Alguns dos tópicos abordados durante a entrevista poderão causar desconfortos emocionais, de forma que o participante poderá informar o entrevistador para que este possa seguir com outras partes da entrevista ou encerrá-

la no momento. Ao fornecer informações pessoais durante a entrevista, você pode se sentir preocupado(a) com a potencial exposição de sua identidade ou privacidade. Medidas de segurança tais quais a anonimização dos dados, e o uso de serviços de armazenamento em nuvem que conformem com a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) serão tomadas para minimizar esse risco. Por fim, participar de uma entrevista pode ser cansativo para os participantes, especialmente se as sessões forem longas ou envolverem tópicos emocionalmente exigentes;

ii) Providências e cautelas: A fim de minimizar os desconfortos e riscos, no início da entrevista você será lembrado de que, caso não se sinta confortável, poderá não responder à pergunta feita, ou mesmo desistir de participar da pesquisa, caso no qual os dados coletados até então, serão descartados. A parte entrevistada também pode interromper a entrevista a qualquer momento caso sinta cansaço ou sinta outras necessidades, podendo a entrevista ser continuada em outro momento;

iii) Forma de assistência e acompanhamento: Não se aplicam;

iv) Benefícios: Os benefícios giram em torno da colaboração do desenvolvimento científico brasileiro. O fomento da Política de Sustentabilidade da Universidade Federal do Paraná estabelecida pela Resolução N°08/22-COUN pode ser indicada como uma contribuição social e prática deste estudo, como ademais políticas que envolvem a temática assumidas pela administração pública brasileira. A presente pesquisa busca colaborar com o desenvolvimento científico brasileiro, e também com a formulação de políticas públicas que envolvem a temática estudada. Os dados obtidos para este estudo serão utilizados unicamente para essa pesquisa e armazenados pelo período de cinco anos após o término da pesquisa, sob responsabilidade do(s) pesquisador(es) responsável(is) (Resol.466/2012 e 510/2016).  
Forma de armazenamento dos dados: arquivo digital.

**Sigilo e privacidade:** Você tem garantia de manutenção do sigilo e da sua privacidade durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário. Ou seja, seu nome nunca será citado, a não ser que você manifeste que abre mão do direito ao sigilo.

( ) Permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos unicamente para esta pesquisa e tenho ciência que a guarda dos dados são de responsabilidade do(s) pesquisador(es), que se compromete(m) em garantir o sigilo e privacidade dos dados.  
( ) Não permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos para esta pesquisa.

**Ressarcimento e Indenização:** Diante de eventual despesa, você será ressarcido pelo (s) pesquisador (es). Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

**Resultados da pesquisa:** Você terá garantia de acesso aos resultados da pesquisa. Uma vez concluída a pesquisa, será enviado o material contendo os resultados via e-mail informado neste documento.

**Contato:**

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o(s) pesquisador(es):

Pesquisador responsável: Bárbara Galleli Dias

Endereço: Avenida Prefeito Lothário Meissner, 632 – Departamento de Sociais Aplicadas, 3º Andar, Sala 203.

Telefone: 4133604344

E-mail: barbaragalleli@ufpr.br

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, rua General Carneiro, 460 – Edifício D. Pedro I – 11º andar, sala 1121, Curitiba – Paraná, Telefone: (41) 3360 – 5094 ou pelo e-mail cep\_chs@ufpr.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Você tem o direito de acessar este documento sempre que precisar. Nos casos de entrevistas realizadas presencialmente, para garantir seu direito de acesso ao TCLE, este documento é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo/a pesquisador/a e pelo/a participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o/a pesquisador/a.

Já nas entrevistas realizadas de forma virtual, o TCLE será disponibilizado por meio digital, devendo ser preenchido e enviado via e-mail antes do início da entrevista.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE nº [72956623.6.0000.0214] e aprovada com o Parecer número 6.391.580 emitido em 05/10/2023.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas, informo que aceito participar.

Nome do/a participante da pesquisa:

---

(Assinatura do/a participante da pesquisa)

Data: xx/xx/202x.

**APÊNDICE C – RELAÇÃO DOS CÓDIGOS UTILIZADOS NO ATLAS.TI (CODEBOOK)**

<b>GRUPO DO CÓDIGO</b>	<b>DESCRIÇÃO DO GRUPO</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>SIGNIFICADO ATRIBUÍDO</b>	<b>TIPO</b>
Legitimidade	Grupo de códigos utilizados para representar a legitimidade da EGR no campo educacional.	Regulamentações Legais	Exigências legais que contribuem para a institucionalização da EGR.	Dedutivo
		Expectativas do campo institucional (normas)	Expectativas criadas no campo institucional que promovem a institucionalização da EGR.	Dedutivo
		Tradições	Referências a tradições relacionadas à EGR.	Dedutivo
Fatores incentivadores	Grupo de códigos dos fatores que incentivam o processo de institucionalização da EGR.	Estratégia de negócios	Quando houver menção a fatores endógenos, relacionadas à estratégia das IES, para a institucionalização da EGR ou de conceitos de sustentabilidade no ensino.	Indutivo
		Acreditadoras e rankings	Quando instituições acreditadoras ou rankings nacionais/internacionais forem mencionados.	Dedutivo
		Ameaças climáticas	Sempre que os desafios climáticos forem mencionados como incentivos à adoção da EGR e conceitos de sustentabilidade no ensino.	Dedutivo
		PRME	Quando o PRME assumir aspecto positivo para a adoção da EGR.	Dedutivo
		Curricularização da extensão	Quando a curricularização da extensão for citada de forma positiva para a adoção da EGR e conceitos de sustentabilidade.	Indutivo
		Interesse da nova geração	Indicações de que as novas gerações estão mais interessadas nos temas relacionados à EGR.	Indutivo

			Mercado	Demonstração de interesse do mercado no desenvolvimento dos temas relacionados à EGR.	Dedutivo
Resultados e impactos	Grupo de códigos utilizado para destacar efeitos já obtidos com o processo de institucionalização da EGR.	Maior envolvimento de <i>stakeholders</i>	de	Quando as ações relacionadas à EGR promoverem maior envolvimento dos <i>stakeholders</i> .	Indutivo
		Melhor percepção dos alunos	dos	Ações desenvolvidas em prol da EGR e que impactam positivamente a percepção dos alunos em relação ao tema	Indutivo
		Realização de ações e eventos	de	Ações e eventos voltados à EGR.	Indutivo
		Maior envolvimento dos alunos	dos	Quando a atuação dos empreendedores institucionais, ou o avanço da institucionalização refletem no maior envolvimento dos alunos com os temas da EGR.	Indutivo
		Mudanças nas estruturas / organizações	/	Quando o envolvimento com o movimento leva a mudanças na organização ou nas estruturas organizacionais.	Dedutivo
Empreendedores Institucionais	Grupo de códigos utilizado na identificação do que fez referência aos empreendedores institucionais e suas	Conectar esforços pré-existentes	de	Quando atividades ou grupos distintos são conectados em função da atuação em prol da EGR.	Indutivo
		Impacto positivo na comunidade	na	Menções a impactos positivos causados por ações relacionadas à EGR e temas correlatos.	Indutivo
		Participação de docentes	de	Participação de docentes na promoção da EGR e da sustentabilidade no ensino superior.	Dedutivo
		Participação de discentes	de	Participação de discentes na promoção da EGR e da sustentabilidade no ensino superior.	Indutivo
		Trabalho voluntário	em	Disposição dos docentes e discentes em participar de trabalho voluntários.	Indutivo

	ações para a institucionalização da EGR.	Envolvimento de <i>stakeholders</i> na promoção de mudanças	Participação de outros <i>stakeholders</i> (que não docentes e discentes) na promoção da EGR e da sustentabilidade no ensino superior.	Indutivo
		Resultados da influência do PRME na EGR	Influências positivas do PRME na adoção da EGR e do ensino de sustentabilidade na educação superior.	Dedutivo
		Envolvimento da Alta Gestão	Demonstrações de envolvimento da alta gestão com a aproximação com a EGR.	Dedutivo
		Trabalhos conjuntos e parcerias	Projetos elaborados em parceria com outras IES, instituições, organizações ou com a comunidade.	Indutivo
	Grupo de códigos utilizado para destacar as barreiras à institucionalização que se destacaram nos dados.	Educação de níveis básico e médio	Quando a qualidade da educação básica é mencionada como uma barreira aos avanços da EGR no nível superior.	Indutivo
		Falta de recursos financeiros	Escassez de recursos financeiros para a institucionalização da EGR.	Indutivo
		Mudanças nas lideranças organizacionais	Mudanças nas lideranças dentro de uma organização que dificultam a adesão à EGR.	Indutivo
Barreiras		<i>Decoupling</i>	A manutenção de cerimônias que não necessariamente representam as atividades e interesses reais das organizações.	Dedutivo
		Enfraquecimento da instituição "Ensino" / Queda no interesse pelo aprendizado	Queda no interesse pelo aprendizado (geral).	Indutivo
		Desconhecimento de técnicas de ensino / metodologias	Falta de conhecimento a respeito de técnicas e metodologias de ensino.	Indutivo

		Falta de capacitação e preparo de docentes	Falta de capacitação voltada à EGR e/ou à sustentabilidade.	Indutivo
		Desinteresse dos discentes	Falta de interesse no tema por parte dos discentes.	Indutivo
		Falta de tempo	Falta de tempo para dedicar à EGR, considerando todos os possíveis envolvidos.	Indutivo
		Falta de monitoramento	Quando a falta de monitoramento de normativas já estabelecidas influencia negativamente o processo de institucionalização.	Indutivo
		Velocidade das mudanças como um limitador	Quando a velocidade das mudanças no contexto universitário representa uma barreira à institucionalização da EGR. Inércia Estrutural.	Indutivo
		Desinteresse dos docentes	Falta de interesse no tema por parte dos docentes.	Indutivo
		Questionamentos em relação aos princípios da EGR e aos conceitos da sustentabilidade	Barreiras relacionadas às contradições encontradas no pensamento relacionado à EGR e aos conceitos de sustentabilidade.	Indutivo
		Desafio de integrar e transversalizar os conceitos da EGR	Menções às barreiras de se alcançar a sustentabilidade e a EGR de forma integrada, transversal. Também pode indicar ações já existentes, mas dispersas e desconexas.	Indutivo
		Efeitos da pandemia	Efeitos da pandemia que dificultam ou dificultaram os avanços da EGR.	Indutivo
		Cultura como barreira para a institucionalização da EGR	Quando a cultura se apresenta como uma barreira.	Indutivo

			Conflito de Interesses	Demonstrações de preocupação com os possíveis conflitos de interesse entre a lógica sustentável / responsável, e demais lógicas sociais.	Indutivo
			Barreiras enfrentados pelo PRME	Barreiras enfrentados pelo PRME, como organização, para a promoção da EGR.	Indutivo
			Inércia	As coisas não mudam pois continuam da forma como são.	Indutivo
			Retrocessos	Retrocessos já ocorridos e menções a riscos de retrocessos futuros.	Indutivo
			Educação para a Gestão Responsável	Uso do termo Educação para a Gestão Responsável.	Dedutivo
			Desenvolvimento Sustentável	Uso do termo Desenvolvimento Sustentável	Dedutivo
			<i>Triple Bottom Line</i>	Uso do termo <i>Triple Bottom Line</i>	Dedutivo
			ODS	Uso do termo Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.	Dedutivo
			PRME	Uso do termo PRME.	Dedutivo
			SIP	<i>Sharing Information on Progress.</i>	Dedutivo
			ESG	Uso do termo <i>Environmental, Social and Governance.</i>	Dedutivo
			Estruturas organizacionais já existentes	Menção a estruturas já existentes, voltadas à manutenção da EGR ou do ensino de sustentabilidade.	Indutivo
			Estruturas organizacionais planejadas	Menção a estruturas planejadas, voltadas à manutenção da EGR ou do ensino de sustentabilidade.	Indutivo
			Interdepartamentalidade	Quando há menção a projetos, ações ou disciplinas interdepartamentais (que abrangem mais de um curso).	Indutivo
Terminologias de Sustentabilidade	Grupo com terminologias relacionadas à sustentabilidade que poderiam surgir tanto nos documentos, quanto nas entrevistas.				
Estruturas Organizacionais	Grupo de códigos dedicado à identificação de estruturas das IES (citadas nos dados), voltadas à operacionalização da EGR.				

Metodologias de Ensino e Currículo	Grupo utilizado quando há referência à forma de inserção dos conteúdos de EGR no conteúdo, ou de pedagogias direcionadas à EGR.	Vertical (Disciplina ou cursos isolados)	Quando são citadas disciplinas isoladas ou cursos dedicados aos temas da EGR e da sustentabilidade.	Dedutivo
Estágios da Institucionalização	Este grupo de códigos foi utilizado para destacar os estágios do <i>framework</i> nos dados. Para além dos estágios originais emergiu o código de "Permanência", utilizado quando houve menção à um processo já habitualizado.	Horizontal (Transdisciplinar)	Quando a transdisciplinaridade é citada como benéfica à promoção e ao sucesso da EGR; quando são mencionadas situações nas quais ela já ocorre dessa forma.	Dedutivo
		Pedagogias	Quando há menção a pedagogias voltadas à EGR.	Dedutivo
		Distúrbio	Distúrbio que rompe com o status quo. Fatores endógenos e exógenos que criam abertura para a mudança institucional.	Dedutivo
		Teorização	Especificar pontos de falha, justificar a inovação e agregar suporte à mudança. Predominantemente no nível intraorganizacional.	Dedutivo
		Mobilização	Formação de coalizões para a implementação e gestão das mudanças. Início da implementação de mudanças.	Dedutivo
		Sensemaking	Comunicação direcionada a dar sentido às mudanças que estão ocorrendo. Comumente ocorre na forma de analogias e currículo oculto. Há o combate ao efeito do <i>decoupling</i> .	Dedutivo
		Difusão	Já ultrapassadas as resistências internas, busca-se obter mais legitimidade interna. Propagação e reforço das práticas internamente.	Dedutivo
		Permanência	Código a ser utilizado quando houver menção à permanência de algo ou alguma atividade relacionada à EGR.	Indutivo
		Establishment Institucional	Busca por legitimidade externa. Estabelecer sistemas de monitoramento e <i>feedback</i> internos para assegurar a instituição.	Dedutivo