

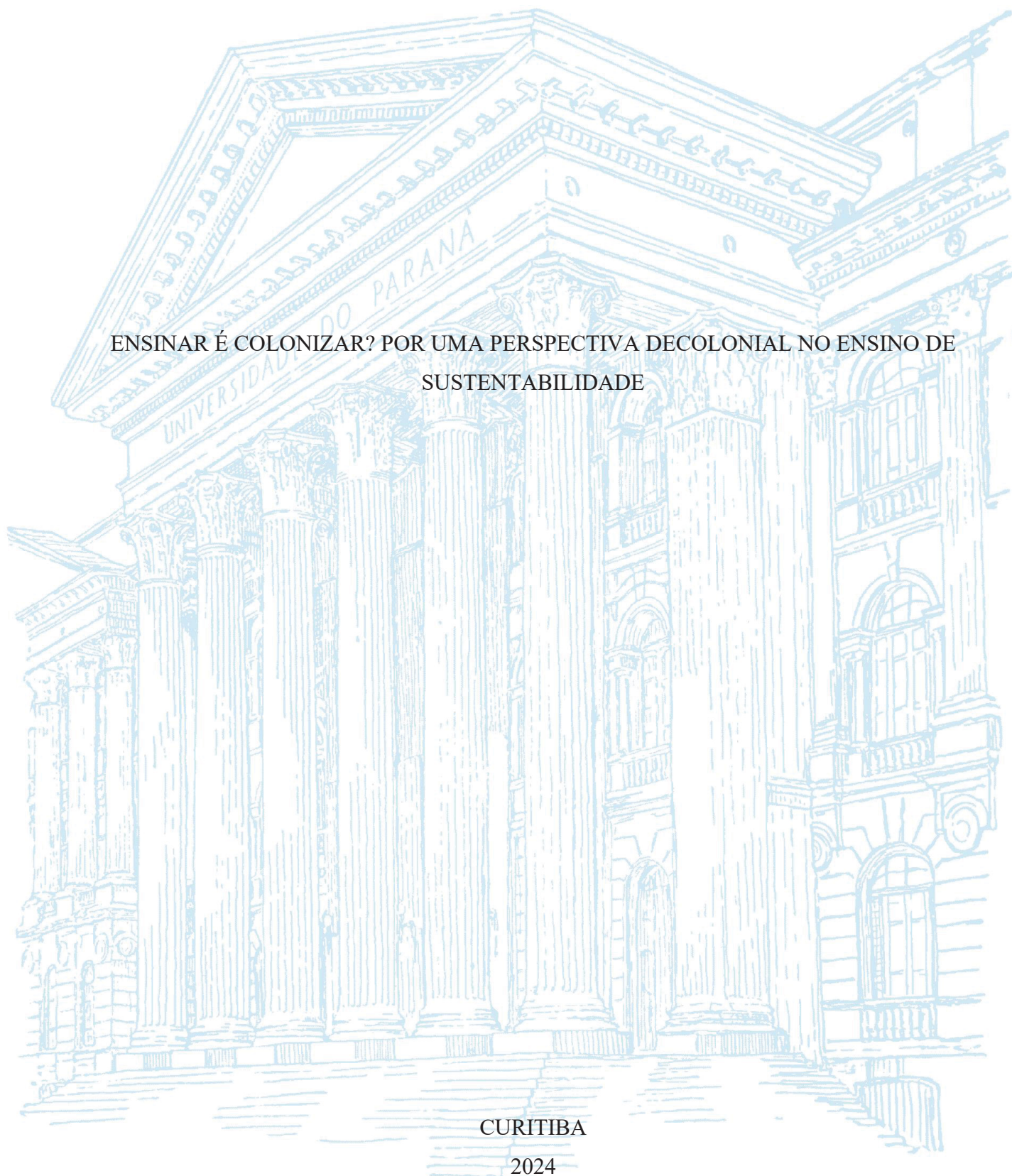
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JONIMAR DA SILVA SOUZA

ENSINAR É COLONIZAR? POR UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL NO ENSINO DE
SUSTENTABILIDADE

CURITIBA

2024



JONIMAR DA SILVA SOUZA

ENSINAR É COLONIZAR? POR UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL NO ENSINO DE
SUSTENTABILIDADE

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Administração, área de Concentração Estratégia e Organizações, Linha Estratégia e Análise Organizacional, do Setor de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Administração.

Orientação: Professora Doutora Natália Rese

Curitiba, 2024

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

Souza, Jonimar da Silva

Ensinar é colonizar? Por uma perspectiva decolonial no ensino de sustentabilidade / Jonimar da Silva Souza. – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

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

Orientadora: Profa. Dra. Natália Rese.

1. Descolonização - Estudo e ensino. 2. Sustentabilidade - Estudo e ensino. 3. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. I. Rese, Natália. 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 tese de Doutorado de **JONIMAR DA SILVA SOUZA** intitulada: **ENSINAR É COLONIZAR? POR UM PERSPECTIVA DECOLONIAL NO ENSINO DE SUSTENTABILIDADE**, sob orientação da Profa. Dra. NATÁLIA RESE, 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 doutor 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, 16 de Maio de 2024.

Assinatura Eletrônica
29/07/2024 14:59:54.0

NATÁLIA RESE
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
10/08/2024 21:10:33.0

LUIZ GUSTAVO ALVES DE LARA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE POSITIVO)

Assinatura Eletrônica
25/07/2024 13:42:06.0

GIOVANNA PEZARICO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO
PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
25/07/2024 17:09:50.0

JUSSARA JÉSSICA PEREIRA
Avaliador Externo (ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DE
SÃO PAULO)

AGRADECIMENTOS

A elaboração de uma tese representa um marco decisivo e transformador na carreira acadêmica, exigindo perseverança e um compromisso profundo com a expansão do conhecimento. Este processo, embora complexo, não é solitário; ele envolve a colaboração e o apoio de familiares, orientadores, colegas e instituições, elementos fundamentais para superar os desafios inerentes à complexidade da escrita acadêmica. Por essa razão, não posso deixar de agradecer a todos que, de alguma forma, contribuíram para que este sonho de ingressar, cursar e concluir o doutorado pudesse se tornar realidade.

Agradeço a Deus, por me prover de forças, determinação e inspiração nos momentos mais desafiadores.

Sou grato à minha mãe, Doralice, e ao meu pai Julimar (in memoriam), cujo amor e encorajamento nunca falharam e que sempre confiaram em minha capacidade. Aos meus irmãos, Euzébio e Arthur, agradeço por compartilharem momentos valiosos de minha história de vida e por todas as lições aprendidas.

Expresso minha profunda gratidão à minha esposa, Dyana, pela compreensão, paciência e apoio incondicional em todas as etapas deste processo. Em cada etapa desse processo, sua presença amorosa serviu como um porto seguro diante das adversidades enfrentadas. Seu apoio não apenas aliviou os desafios, mas também enriqueceu minha vida com uma parceria que transcende as convenções do suporte emocional e intelectual.

Agradeço ao meu filho, Felipe, que me inspira todos os dias a ser uma versão melhor de mim mesmo. Observar seu crescimento e desenvolvimento me impulsiona a refletir sobre as práticas de ensino e aprendizado, reforçando a importância da transmissão de valores sólidos e do exemplo pessoal no contexto educacional.

Agradeço, de forma especial, aos meus tios, tias, primos, primas, sogro e sogra, cujo incentivo revelou-se imprescindível. Seu apoio estendeu-se além do âmbito emocional; eles participaram ativamente da minha jornada acadêmica, fornecendo insights e motivações que se mostraram cruciais para o meu contínuo empenho e dedicação. Essa ampla rede de suporte familiar não apenas sustentou minha trajetória acadêmica, mas também enriqueceu minha capacidade de enfrentar e refletir criticamente sobre os desafios sociais contemporâneos.

À minha orientadora, professora Natália Rese, gostaria de expressar minha profunda gratidão pelo seu incansável apoio, orientação e paciência ao longo desta jornada acadêmica. A contribuição da Professora Natalia ultrapassou a mera supervisão acadêmica; ela se revelou uma verdadeira mentora, guiando-me não apenas na construção metódica do meu objeto de pesquisa, mas também na minha formação como pesquisador crítico e consciente.

Agradeço à minha amiga Lady Day, cuja presença foi essencial desde as primeiras disciplinas até a leitura criteriosa da versão final da minha tese. Lady não somente compartilhou comigo todos os momentos desta jornada, ela participou ativamente da minha pesquisa, proporcionando insights valiosos que contribuíram significativamente para o amadurecimento da minha tese.

Estendo meus agradecimentos aos amigos Aloir, Everton e Jhordano, com quem compartilhei incontáveis madrugadas online, dedicadas à leitura e muitas vezes revisando textos que, por vezes, foram rejeitados. Essas interações não apenas fortaleceram nossos laços, mas também foram cruciais para superarmos juntos os desafios acadêmicos. A resiliência e o apoio mútuo que encontramos um no outro foram essenciais para nossa conquista coletiva.

Agradeço também aos novos amigos adquiridos ao longo desta jornada — Quezia, Beatriz, Varlei e Pablo. Cada um, à sua maneira, contribuiu para enriquecer minha experiência e ampliar minha rede de suporte e colaboração acadêmica.

Aos amigos e colegas docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), minha gratidão pela participação valiosa em minha pesquisa. Suas entrevistas e contribuições aprofundaram meu entendimento do campo de estudo e fortaleceram a integração entre teoria e prática.

Agradeço ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), pela oportunidade de estudar este doutorado e por que viabilizar políticas de afastamento para pós-graduação, essenciais para a qualificação contínua e o avanço da pesquisa no Brasil.

Um agradecimento especial aos professores do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGADM), cujo envolvimento foi crucial em minha formação. A abordagem pedagógica adotada não só elucidou os pilares teóricos essenciais, mas também promoveu um ambiente de aprendizado que valoriza o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

Por fim, um agradecimento especial à professora Claudia Mortari do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina, por oportunizar cursar uma disciplina que foi fundamental para imersão no campo teórico da minha tese.

Reconheço todos aqueles que contribuíram para esta jornada como essenciais para a construção de uma carreira acadêmica sólida e humanizada. A conclusão de um doutorado é muito mais que uma conquista individual; é um testemunho do poder da comunidade, da colaboração e do apoio humano. Ao reconhecer todos aqueles que contribuíram para esta jornada, reafirmo a importância de cada um na construção de uma carreira acadêmica sólida e humanizada.

*Dedico esta tese à memória de meu pai, Julimar,
cujo legado é o alicerce do meu presente,
e a meu filho, Felipe,
a promessa e a inspiração do meu futuro.*

RESUMO

O mundo enfrenta profundas transformações, com agravamento de desastres ambientais, crises climáticas, pandemias globais e aumento das desigualdades sociais. Os mais ricos desfrutam de um bem-estar cada vez melhor, em contraste com o aumento da população pobre, que não consegue garantir sequer o alimento diário. O atual modelo econômico contribui para a manutenção desse estado de coisas e, ao mesmo tempo, agrava a degradação ambiental em nome do aumento da produção de bens e serviços que, paradoxalmente, não atendem às necessidades da grande maioria da população. Tal situação de desequilíbrio, de proporção global, incide de maneira especial no Estado de Rondônia, que historicamente foi colonizado com ações voltadas a exploração das suas riquezas naturais em benefício de uma pequena parcela operante de um capitalismo predatório. Neste cenário, servindo como ponto de partida dentro da atual geopolítica do conhecimento, analisar como o ensino de sustentabilidade é praticado em uma Instituição de Ensino Superior (IES) da Amazônia constitui um objeto de estudo relevante. Historicamente, o ensino de sustentabilidade tem sido orientado por epistemologias norte-euroamericanas, as quais se colocam na lógica da ciência moderna como superiores a outras formas de conhecimento. Contudo, essa lógica não tem conseguido encontrar soluções verdadeiramente sustentáveis para o ambiente natural até o momento. Tal análise é crucial, visto que a sustentabilidade representa um pilar fundamental para reorientar práticas educacionais e desenvolver uma consciência crítica acerca das interações entre ambiente, economia e sociedade. Com isso em mente, direcionamos nossa atenção para o ensino de sustentabilidade nos cursos de gestão e negócios do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), com o objetivo de analisar como as diferentes epistemologias do Sul e do Norte global estão sendo inseridas no currículo acadêmico, para então buscar por uma ressignificação do ensino de sustentabilidade. Teoricamente, este trabalho está alinhado com os estudos decoloniais, movimentos de lutas contra-hegemônicos que desafiam o colonialismo presente nos territórios do Sul global. Como suporte metodológico, utilizamos a Análise Crítica do Discurso (ACD), de Norman Fairclough, com ênfase no aspecto social das análises. Os dados foram coletados em documentos e por meio de entrevistas com os docentes especialistas em sustentabilidade da instituição pesquisada. Dentre os principais resultados da investigação, destaca-se a identificação de um ensino focado na educação ambiental que adota uma abordagem reducionista da sustentabilidade, concentrando-se primariamente na transmissão de conhecimentos sobre os problemas ambientais, sem considerar adequadamente as dimensões sociais, culturais e políticas envolvidas. Essa perspectiva fundamenta-se em modelos de comportamento ambientalmente correto e na divulgação de mensagens moralizadoras sobre a importância da conservação e proteção do meio ambiente. Além disso, constatou-se uma significativa resistência ao ensino de sustentabilidade no Estado de Rondônia, reflexo de sua formação social e econômica, marcada por uma longa história de colonização. Como principais conclusões, o estudo apresenta uma visão ampla, reflexiva e crítica da sustentabilidade em uma IES na Amazônia, focando em seu contexto social e na interpretação das práticas discursivas ali existentes. Além disso, enfatiza-se a urgência de uma transformação curricular que incorpore pedagogias decoloniais, promovendo um entendimento de sustentabilidade que valorize saberes locais e indígenas e contribua para uma prática educativa verdadeiramente transformadora e ajustada às realidades socioambientais da Amazônia.

Palavras-chave: Decolonialidade. Currículo acadêmico. Sustentabilidade. Instituição de Ensino Superior. Análise Crítica do Discurso.

ABSTRACT

The world is undergoing profound transformations, with the exacerbation of environmental disasters, climate crises, global pandemics, and increasing social inequalities. The wealthiest enjoy ever-improving well-being, in stark contrast to the growing poor population that struggles even to secure daily sustenance. The current economic model perpetuates this state of affairs while simultaneously exacerbating environmental degradation in the name of increasing the production of goods and services, which paradoxically do not meet the needs of the vast majority of the population. This situation of imbalance, of global proportion, particularly affects the State of Rondônia, which has historically been colonised with actions aimed at exploiting its natural riches for the benefit of a small operative segment of predatory capitalism. In this context, serving as a starting point within the current geopolitics of knowledge, analysing how sustainability education is practised in a Higher Education Institution (HEI) in the Amazon represents a relevant object of study. Historically, sustainability education has been guided by North-Euroamerican epistemologies, which position themselves within the logic of modern science as superior to other forms of knowledge. However, this logic has so far failed to find truly sustainable solutions for the natural environment. Such analysis is crucial, as sustainability represents a fundamental pillar in reorienting educational practices and developing a critical awareness of the interactions between environment, economy, and society. With this in mind, we direct our attention to the teaching of sustainability in management and business courses at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rondônia (IFRO), with the aim of analysing how different epistemologies from the Global South and North are being incorporated into the academic curriculum, to then seek a re-signification of sustainability education. Theoretically, this work aligns with decolonial studies, counter-hegemonic struggle movements that challenge the colonialism present in the territories of the Global South. As a methodological support, we use Norman Fairclough's Critical Discourse Analysis (CDA), with an emphasis on the social aspect of analyses. Data were collected from documents and through interviews with faculty experts in sustainability at the institution studied. Among the main findings of the investigation, there is the identification of an education focused on environmental education that adopts a reductionist approach to sustainability, primarily concentrating on the transmission of knowledge about environmental problems, without adequately considering the social, cultural, and political dimensions involved. This perspective is based on models of environmentally correct behaviour and on the dissemination of moralising messages about the importance of conservation and protection of the environment. Moreover, a significant resistance to the teaching of sustainability in the State of Rondônia was found, reflecting its social and economic formation, marked by a long history of colonisation. As main conclusions, the study presents a broad, reflective, and critical view of sustainability in an HEI in the Amazon, focusing on its social context and the interpretation of existing discursive practices. Additionally, the urgency of a curricular transformation that incorporates decolonial pedagogies is emphasised, promoting an understanding of sustainability that values local and indigenous knowledge and contributes to a truly transformative educational practice, adjusted to the socio-environmental realities of the Amazon.

Keywords: Decoloniality. Academic curriculum. Sustainability. Higher Education Institution. Critical Discourse Analysis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Evolução da população, das cidades e malha municipal.....	77
Figura 2. Expansão do desmatamento em Rondônia.....	79
Figura 3. Inserção Regional do IFRO.....	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Descrição dos entrevistados	56
Quadro 2. Estratégia da análise e interpretação da ACD em sete etapas	60
Quadro 3. Relação de disciplinas com aderência a sustentabilidade no Curso de Agronegócio.	99
Quadro 4. Relação de disciplinas com aderência a sustentabilidade no Curso de Gestão Pública.	101
Quadro 5. Relação de disciplinas com aderência a sustentabilidade no Curso de Gestão Comercial.	105
Quadro 6. Relação de disciplinas com aderência a sustentabilidade no Curso de Gestão Ambiental.	108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Etapas do método da ACD.	53
Tabela 2. Documentos institucionais analisados.	58
Tabela 3. Síntese da pesquisa.	198

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
APL	Arranjo Produtivo Local
Basa	Banco da Amazônia
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Cefet	Centros Federais de Educação Tecnológica
COP	Conferência de Biodiversidade da ONU
EAD	Ensino a Distância
EFMM	Estada de Ferro Madeira-Mamoré
ESG	Environmental, Social and Governance
Ibama	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Insituição de Ensino Superior
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFRO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
GRI	Global Report Initiative
FMI	Fundo Monetário Mundial
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
OMC	Organização Mundial do Comércio
Planafloro	Plano Agropecuario e Florestal de Rondônia
Polonoroeste	Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projetos Pedagógicos de Curso
SEPOG	Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Gestão (Rondônia)
Sudam	Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
TCE	Tribunal de Contas do Estado de Rondônia
TJ	Tribunal de Justiça do Estado de Rondônia

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Objetivos da Pesquisa	19
1.2 Justificativa	19
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
2.1 As origens do sistema-mundo moderno	23
2.2 O giro-decolonial e a decolonialidade de saberes.....	27
2.3 A colonialidade presente no ensino da sustentabilidade.....	31
2.4 Epistemicídios e racismos na educação brasileira	33
2.5 Pedagogias decoloniais: por um currículo decolonial em sustentabilidade.....	36
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	43
3.1 Posicionalidade e antecedentes	43
3.2 O discurso como estratégia de pesquisa	48
3.3 Análise Crítica do Discurso	50
3.4 Delineamentos do percurso metodológico do estudo	51
3.5 Caracterização e seleção dos participantes da pesquisa e coleta de dados	54
3.6 Estratégias de análise de discurso	59
3.7 Contextos envolvidos na pesquisa	62
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	67
4.1 Quando nosso céu se faz moldura.....	67
4.2 Colonialidade dos Ciclos Econômicos: Um discurso inspirado na Natureza.....	69
4.3 Colonialidade das Políticas de Desenvolvimento: Um discurso do capital.....	72
4.4 Rede Federal de Educação: Contextos históricos	82
4.5 O Insituto Federal de Rondônia.....	90
4.6 Os cursos.....	98
4.7 O discurso dos especialistas em Sustentabilidade	113
4.8 Conceitos de sustentabilidade.....	114
4.9 A docência enquanto prática.....	125
4.10 O currículo de Sustentabilidade.....	131
4.11 O contexto regional no ensino de Sustentabilidade.....	136
4.12 Conhecimentos Indígenas/Comunidades Locais	142
4.13 Contexto de uma IES na Amazônia.....	151
4.14 Sentidos atribuídos aos discentes.....	164
4.15 Engajamento	170
4.16 Percepção na Sociedade.....	174
4.17 Futuro da sustentabilidade	183
4.18 Qual o discurso de sustentabilidade do IFRO?.....	188

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	200
5.1 Implicações Teóricas	203
5.2 Implicações Práticas	204
5.3 Limitações.....	205
5.4 Pesquisas futuras.....	206
6. REFERÊNCIAS	209
7. APÊNDICES	233

1. INTRODUÇÃO

Fomos a partir da caracterização do século XVI de “pessoas sem escrita” para a caracterização dos séculos XVIII e XIX de “pessoas sem história” para a caracterização do século XX de “pessoas sem desenvolvimento” e, mais recentemente, ao início do XXI de “pessoas sem democracia.

Ramón Grosfoguel (2007, p. 214).

As Instituições de Ensino Superior (IES), desde sua criação, têm exercido um papel estratégico nas sociedades modernas contemporâneas de todo o mundo. Como detentoras oficiais do poder da produção e transmissão de conhecimento, elas se tornaram um elemento chave nas relações de poder econômico e social, naquilo que Immanuel Wallerstein nomeou de “sistema mundo moderno” (WALLERSTEIN, 2011).

E esse sistema mundo tem uma lógica ontológica de formação social e de produção de conhecimento racista, sexista, homofóbica, antiecológica, que promove epistemicídios dos saberes que não estejam localizado geograficamente dentro de tal estrutura (BANERJEE; ARJALIÈS, 2021). Essa relação de poder que os Estados Imperiais (MIGNOLO, 2007) implementaram às colônias localizadas no sul global, formalizou a colonialidade que ainda é experimentada no dia-a-dia das pessoas e das organizações localizadas nas periferias dessas localidades (QUIJANO, 2009), protagonizando um contexto onde “ensinar é colonizar”.

Isso significa que mesmo com o fim da dominação econômica, administrativa e política dos territórios coloniais, persiste uma dominação de valores intersubjetivos, de visão de mundo e das relações sociais, econômica, administrativa e cultural dos países coloniais sob a periferia do mundo, em específico os países da América Latina e África. Portanto, a colonialidade não é derivada da modernidade, mas constitutiva dela, sendo o seu lado oculto (MIGNOLO, 2017).

Este é o nosso ponto de partida neste projeto de tese, pois é um entendimento manifesto que em toda relação de poder, o lado que possui mais forças na disputa acaba por exercer o controle das ações. Assim, desde sua origem, a natureza das IES está constituída pela lógica de dominação de uma elite imperialista, colonizadora, capitalista, patriarcal, branca e eurocêntrica (GROSFOGUEL, 2016; MBEMBE, 2016), materializando dentro destas organizações uma estrutura de poder epistêmico, pedagógico e metodológico que tem servido para consolidar as lógicas do capital colonial moderno.

A ciência moderna e as IES nascem com essa característica marcadamente colonialista (GROSFOGUEL, 2016; MAZZETTI; RUBIN-OLIVEIRA; PEZARICO, 2023) que ao longo dos últimos séculos têm construído epistemologias que se colocam como universais e superiores a outras epistemologias, que não reflitam o que está geograficamente localizado no

Norte global (FARIA; CUNHA, 2022). Isto é, consolida as formas de pensar eurocêntricas como únicas e legítimas ao mesmo tempo que marginalizava os conhecimentos dos povos colonizados (WICKERT et al., 2024).

Portanto, as práticas exercidas pelas IES têm uma grande parcela de responsabilidade para a propagação da colonialidade, ao impingir no imaginário popular dos colonizados — “isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural” (FANON, 2008, p. 34) – que o modo de produção dos colonos europeus eram superiores e modernos, e tudo que advinha dele era melhor e mais valorado, aceitando como natural a inferioridade dos conhecimentos produzidos pelas populações do sul global e assim produzir e reproduzir o padrão de dominação central na colonialidade do ser, do fazer e do poder (MALDONADO-TORRES, 2007a; QUIJANO, 2000b).

As organizações do mundo moderno, em especial aqui nesta conversa as IES, foram erguidas sob esta lógica moderno/colonial, de manutenção de prática que gera riquezas para poucos, normalmente uma elite já consolidada, e segrega muitos, principalmente aqueles situados na periferia do Sul Global. O discurso organizacional planejado, produzido e reproduzido contribui para a manutenção – e consolidação, do “sistema-mundo capitalista, patriarcal, eurocêntrico, cristão, moderno e colonialista” (GROSFOGUEL, 2016, p. 40).

O discurso colonial imputou nas sociedades periféricas do sul global uma particularidade de inferioridade, de não civilizados e não modernos. Isso impacta também nas culturas e formas de produção de conhecimento. Daí a existência de processos de inferiorização presentes ainda em nossa sociedade global, como racismo, sexismo, capacitismo entre outras formas de violência, muito sustentado pelo modelo científico fomentado nas IES do mundo moderno, que foi cúmplice ao se tornar um parceiro chave do neoliberalismo colonial, e negligente por outro lado, por não desenvolver uma postura crítica que buscasse uma contraposição a modernidade ocidental.

E reconhecemos ainda responsabilidade das IES localizadas no Sul Global, que historicamente reproduzem os modelos de conhecimento produzidos pelo norte global como modelos universais (GROSFOGUEL, 2016; IBARRA-COLADO, 2006; KATO; GALAMBA; MONTEIRO, 2023; MIGNOLO, 2020; OLSEN; PETERS, 2005) com a finalidade de serem reconhecidas/aceitas na lógica acadêmica colonial. Os conhecimentos locais e as formas de produção de conhecimentos locais não são considerados nos currículos e nas práticas acadêmicas das diferentes áreas do conhecimento. Isso fica ainda mais evidente no campo organizacional, em que os modelos eurocêntricos e norte-americanos são exportados e teorizados como única forma de produzir a ciência verdadeiramente válida, silenciando outros

corpos produtores de teorias (ALCADIPANI et al., 2012; COUTO; CARRIERI, 2018).

É natural do campo organizacional que as produções dos países da periferia sejam consideradas de baixa qualidade em comparação às produções dos países do centro global. Daí a explicação para que as nações desenvolvidas possam guiar os países pobres para a ‘modernidade’. Por outras palavras, os países ricos localizados no centro (Norte) se colocam como exemplos de desenvolvimento e modernidade a serem seguidos pelos países pobres da periferia global (Sul) (ESCOBAR, 2012). E esse discurso que hoje vai na linha de levar democracia e desenvolvimento, no passado era civilizar os povos que viviam nas colônias, visto que as pessoas destas localidades eram consideradas não civilizadas vivendo em lugares não civilizados (ALCADIPANI et al., 2012; PINTO; MIGNOLO, 2016).

Isso só reforça que o “controle e gerenciamento subjetivo e epistêmico” exercido no período colonial continua no presente moderno sob a guarida da colonialidade (PINTO; MIGNOLO, 2016, p. 393). Não importa o momento ou a forma de exercer o poder do conhecimento, desde que a lógica do fazer epistemológico dos países desenvolvidos do norte global sejam hegemônicos nos centros acadêmicos. Os conhecimentos produzidos nas periferias são excluídos da biblioteca acadêmica do campo organizacional (BARROS; ALCADIPANI, 2022; DOH; TASHMAN, 2014; JAMMULAMADAKA, 2022; WICKERT et al., 2024). Nesse campo, o discurso e as práticas a serem seguidas, são os modelos norte-americano e europeus de gestão organizacional, países que, na concepção da colonialidade, dizem possuir a vanguarda econômica.

Para ser mais específico, podemos olhar para o terreno da sustentabilidade, tema este que tem atraído a atenção de importantes agendas de pesquisas nas últimas cinco décadas, tanto das IES (FISHER; BONN, 2017; GALLELI et al., 2022a; GARCIA DE LA TORRE; PEREZ, 2021; LAURETT; PAÇO; MAINARDES, 2022; PALMA; PEDROZO; ALVES, 2019) quanto das demais organizações públicas ou privadas (BARKEMEYER et al., 2014; BOCKEN; WEISSBROD; TENNANT, 2016; BRUNDTLAND, 1987; JABBOUR et al., 2019; LARA; OLIVEIRA, 2017; PLOUM et al., 2017; UYAR; KARAMAN; KILIC, 2020; VALENTE, 2012; VARADARAJAN, 2017) devido principalmente aos problemas que têm provocado a destruição do ambiente natural (KRENAK, 2020; STEFFEN et al., 2018), aumento das desigualdades sociais e econômicas (DIFFENBAUGH; BURKE, 2019) e falta de políticas públicas que busquem equacionar tais problemáticas (IPCC, 2022; JONES, 2011; KOSOP; LIMA, 2017; SINHA, 2019; WRIGHT; NYBERG, 2016).

Todos estes problemas foram exponencialmente ampliados por uma sociedade consumista, que visa o seu próprio bem-estar sem levar em consideração outras vidas que

também co habitam o planeta terra (HAGBERT; BRADLEY, 2017; VÁSQUEZ-FERNÁNDEZ; CASH AHENAKEW, 2020). Logo, o esgotamento das riquezas naturais, aliado a uma política de desenvolvimento sustentável que não consegue equacionar os problemas ambientais, sociais e econômicos, culmina em uma situação que caminha para o que muitos teóricos classificam como catástrofe ecológica (STEFFEN et al., 2018). As soluções para tal quadro não são simples, e urge pensarmos em outras perspectivas que podem alinhar um estilo de vida mais harmônico com a mãe-terra (CAPPELLI; CARAVAGGIO; VAQUERO-PIÑEIRO, 2022; FERDINAND, 2022; KRENAK, 2019a; LANG, 2022).

As análises destas situações problemáticas podem ser examinadas a partir da lente da sustentabilidade (KATES et al., 2001). Contudo, até o presente momento, mesmo depois de mais de cinco décadas de pesquisa na área, não temos uma perspectiva de solução das problemáticas ambientais, sociais e econômicas que assolam todas as vidas do planeta terra. O desenvolvimento sustentável que prometia levar bem-estar social tem sido um fracasso total (ESCHENHAGEN, 2021), com aumento das desigualdades econômicas que se traduz em milhões de pessoas na extrema pobreza, aceleração da destruição da biosfera (WRIGHT; NYBERG, 2016) e o surgimento de novos problemas sociais em todas as direções do planeta (BANSAL; GREWATSCH; SHARMA, 2021; IPCC, 2023; NÓBREGA et al., 2023).

As práticas de desenvolvimento sustentável colocadas em ação até aqui pouco contribuíram para remediar o desgaste que as práticas do capitalismo predatório produzem sobre o nosso planeta (WRIGHT; NYBERG, 2016). A narrativa da política ambiental do *mainstream* designadas pelos países do norte global não surtem os efeitos desejados nos currículos acadêmicos (DOH; TASHMAN, 2014; STOUGH et al., 2022). O discurso da inovação ecológica não consegue produzir mudanças significativas para o ambiente natural porquê se torna um paradoxo dentro da filosofia do capitalismo.

O currículo de sustentabilidade dentro do campo organizacional tem sido historicamente construídos a partir de perspectivas eurocêtricas de desenvolvimento econômico e social, perpetuando a reprodução de uma ideologia de lógica capitalista que tem gerado e agravado os problemas naturais, sociais e econômicos (IBARRA-COLADO, 2006, p. 469; MAYER, 2021). E é justamente esta concepção de currículo que buscamos questionar nesta investigação. Partimos da premissa que a formação em sustentabilidade nos cursos superiores podem desempenhar um papel preponderante se orientadas por epistemologias que vêem o ambiente natural não mais como ‘recursos naturais’.

Deste modo, entendemos que o ensino de sustentabilidade pode ser preponderante para o campo organizacional pois, por exemplo, sabe-se que os povos tradicionais possuem uma

relação muito estreita com natureza, contudo têm suas formas de conhecimentos pouco, ou quase nunca inseridos nos currículos acadêmicos (BANERJEE, 2021). E, afinal de contas, não seria muito mais coerente guiar-se também por epistemologias dos povos tradicionais de como conservar a biodiversidade do planeta do que ser orientados por epistemologias daqueles que usurparam toda a riqueza da natureza? Como nós, habitantes amazônidas, detentores da maior parte da vida verde do planeta aceitamos ser orientados por teóricos e epistemologias de outras regiões e culturas já devastadas? Alguma coisa não está certa. Nossos currículos tendem a não nos representar plenamente naquilo que ensinamos aos nossos acadêmicos e vivenciamos no dia-a-dia.

Cientes do caminho que a ciência e as IES percorreram desde sua fundação até os dias atuais, e tomado por um espírito engajado de pesquisador-docente inserido no sul global, especificamente na Amazônia brasileira, me coloco a refletir na busca de “novos *insights* para compreender e abordar a crise ecológica” (BANERJEE; ARJALIÈS, 2021, p. 1). Nesse fazer acadêmico, por intermédio de um diálogo plural e reflexivo (BERGER, 2013), que compreende o discurso como queremos compreender como o ensino de sustentabilidade tem sido construído dentro do campo organizacional, em especial nas IES Federais localizadas na Amazônia brasileira.

Assim, com este panorama, propomos o seguinte problema de pesquisa: **Como as diferentes epistemologias de conhecimento do Sul e do Norte global podem ser inseridas no currículo acadêmico para ressignificar o ensino de sustentabilidade em uma Instituição de Ensino Superior Públicas na Amazônia?** E, para debater tal questionamento, nesta análise, consideramos três pontos importantes. Primeiro, que as estratégias e inovações até então aplicadas no ensino de sustentabilidade não têm produzido uma mudança que promove uma transformação que beneficia todas as vidas do ambiente natural. Segundo, engajamos na busca de outras epistemologias para melhor compreender o campo da sustentabilidade, e a decolonialidade se coloca como um imperativo às instituições de ensino superior (SHAIK; KAHN, 2021). E, terceiro a adoção de um currículo decolonial não significa deixar de lado “as vantagens que podem ser obtidas com os avanços tecnológicos e científicos” (NUNES; GIRALDI; CASSIANI, 2021, p. 204) oriundas das epistemologias eurocêtricas, mas sim ampliar o diálogo das diferentes formas de produção de conhecimento “em diálogo com outras regiões do mundo [...], e pensar fora dos limites definidos pelo (neo)liberalismo” (WALSH, 2003, p. 13).

1.1 Objetivos da Pesquisa

A partir do problema de pesquisa, delineamos o seguinte objetivo geral: **Analisar como as diferentes epistemologias de conhecimento do Sul e do Norte global estão sendo inseridas no currículo acadêmico dos cursos de Gestão e Negócios para ressignificar o ensino de sustentabilidade no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO).**

O objetivo geral se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- Descrever os processos de colonização de Rondônia, considerando os impactos ambientais, sociais e econômicos decorrentes dessas ações (GOMES, 2012; MACHADO, 2022; NASCIMENTO, 2010; OLIVEIRA, 2004; OTT, 2002).
- Entender como a sustentabilidade está sendo ensinada nos cursos de Gestão e Negócios do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) localizado na Amazônia brasileira levando-se em consideração as diferentes epistemologias de conhecimento (ESCHENHAGEN, 2021; SANTOS; MENEZES, 2009).
- Compreender os discursos e narrativas dos especialistas em sustentabilidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, refletindo aproximações e afastamentos de uma sustentabilidade mais plural epistemologicamente (FAIRCLOUGH, 2012; MANIGLIO; SILVA, 2020; RESENDE, 2020).
- Propor uma reflexão crítica sobre o currículo de sustentabilidade nos cursos de Gestão e Negócios utilizando-se de pedagogias mais plurais e menos universais (FEOLA; KORETSKAYA; MOORE, 2021; GARCIA-ARIAS; CORBETTA; BARONNET, 2023), que proporcione uma formação para a colaboração e não para a competição, que educa para a parceria e coletividade e formas mais justas de viver no planeta terra, e não para o individualismo e acumulação de capital.

1.2 Justificativa

Essa pesquisa tem sua justificativa fundada em três grandes desafios, o primeiro social, o segundo teórico e o terceiro é o prático. O desafio social se reflete na necessidade de dar luz as epistemologias ocultas dos currículos acadêmicos, que ainda permanecem marginalizados por uma lógica colonial que permeia nossas IES segregando conhecimentos que podem produzir uma nova reflexão aos problemas ambientais, sociais e econômicos do mundo

moderno. O desafio teórico advém da necessidade de compreender como as epistemologias até então marginalizadas podem contribuir na construção de um novo currículo de sustentabilidade. Já o desafio prático visa identificar e superar as barreiras à integração das epistemologias marginalizadas nos currículos acadêmicos. Isso incluirá a criação de diretrizes e estratégias concretas para promover a sustentabilidade de forma eficaz.

No contexto social das IES, a necessidade de buscar compreender a orientação epistemológica se justifica ainda mais quando se observa a imposição de epistemologias euro-estadunidenses no campo organizacional, e consequente subalternização dos saberes outros marginalizados no currículo dos cursos acadêmicos nacionais (ABDALLA; FARIA, 2017; WICKERT et al., 2024). Um processo de decolonizar o currículo se faz urgente e necessário nas instituições de ensino superior, em especial nos cursos de gestão e negócios que têm se mantido na periferia dos debates de decolonização curricular (JAMMULAMADAKA et al., 2021; KELLY et al., 2021), de forma a trazer justiça acadêmica às formas de conhecimento marginalizados. Afinal de contas, “não existe justiça social global sem justiça cognitiva global” (SANTOS; MENEZES, 2009, p. 41).

Essa é uma orientação que tem sido incentivada em diferentes regiões do planeta e em diferentes áreas do conhecimento (ABU MOGHLI; KADIWAL, 2021; FELLNER, 2018; GOPAL, 2021; HENDRICK; YOUNG, 2018; MOOSAVI, 2023; WATKINS; CIOFALO; JAMES, 2018), principalmente nas regiões que foram colônias dos países europeus (GYAMERA; BURKE, 2018; MARCELÍN-ALVARADO; COLLADO-RUANO; OROZCO-MALO, 2021; MEDA, 2020; MOOSAVI, 2023; MORENO CELY et al., 2021), uma vez que o fazer epistemológico centrado no modelo eurocêntrico da ciência caminha para um ponto em que não consegue avançar (SHARMA et al., 2022). Assim, “trazer essas vozes que foram representadas como o outro da razão universal transformará o cânone significativamente” (EHRMANN, 2022, p. 7).

O olhar único e universalista sobre a ciência até então segue sem o contraditório, não possibilita a oxigenação que a ciência tanto precisa. Essa mesma perspectiva também não consegue dar orientações seguras para resolver os problemas que o mundo contemporâneo tem enfrentado, uma vez que o ensino de sustentabilidade na lógica atual “ênfatisa o crescimento econômico e o consumo” (LIN et al., 2021b, p. 135). Assim, entendemos que a interação dos diferentes saberes tem potencial de atrair inovação tanto metodológica quanto de práticas que podem oxigenar o ensino de sustentabilidade. Decolonizar o ensino de sustentabilidade, justifica-se também em possibilitar que diferentes pessoas – de origens e raças, por exemplo, possam se reconhecer presentes no currículo. Nesse sentido, a educação tem um papel de

destaque no sentido de criar espaços democráticos, nos quais todos os corpos se reconheçam existindo nos currículos acadêmicos.

Assim como a agenda neoliberal exerceu, e exerce, forte influência seja nas políticas ou nas organizações como um todo (em especial as educacionais, culminando em um currículo que privilegie uma formação para o mercado de trabalho, orientada pelo liberalismo econômico dos países ricos do norte global, e não para os desafios sociais, ambientais e econômicos do mundo atual), esse modelo educacional tem contribuído para geração de uma massa trabalhadora cada vez mais pobre que produz riqueza para uma elite global cada vez mais rica e localizada no hemisfério norte. Persistir nessa lógica educacional consistirá em manter nas gerações futuras o atual padrão de globalização moderno/capitalista/colonial de acumulação de riquezas. Assim, entendemos que uma virada epistemológica nas IES, à luz da perspectiva decolonial, poderá produzir no longo prazo, um chamamento para práticas que privilegiem outras formas de conhecimento, com uma formação crítica e emancipadora, que percebe a natureza como viva e conectada à humanidade e onde diferentes povos podem usufruir de uma vida justa e equitativa (GYAMERA; BURKE, 2018; LIN et al., 2021b).

A decolonização do ensino contribui também para a justiça epistêmica frente ao paroquialismo no qual tem sido construído o campo da sustentabilidade. À medida que novas vozes passam a ser ouvidas, as estruturas do modelo capitalista são abaladas, possibilitando uma nova ordem social-econômica que não seja mais norte-eurocêntrica (FÚNEZ-FLORES, 2022; SANTOS, 2019). A decolonialidade se coloca como uma importante discussão contra-hegemônica que ultrapassa os muros das universidades, evidenciando modos de produção e de vida dos povos do Sul global (DUBE; MOYO, 2022; MAZZETTI; RUBIN-OLIVEIRA; PEZARICO, 2023; MOOSAVI, 2023).

No contexto teórico, o presente estudo se justifica no sentido de inter-relacionar a teoria com uma prática engajada, visto que desenvolver um estudo decolonial exige uma inter-relação entre teoria e método muito estreita devido às características da teoria decolonial. Para isso, vai ser necessário compreender como a teoria tem sido historicamente construída a partir das experiências da nossa sociedade. O objetivo da teoria decolonial não é contar a mesma história, mas as histórias esquecidas, marginalizadas, que ao serem objeto de reflexão produzem novas epistemologias (MIGNOLO, 2003). Reflexão da ancestralidade, reconectar saberes e práticas perdidas que são fundamentais para a escrita de uma história do tempo presente, na vivência de quem é representado (POTIGUARA, 2018).

A teoria é assim interpretada como prática refletida, pois não está desvinculada da vida. Sem uma referência empírica seria muito difícil teorizar sobre a decolonialidade nos

estudos organizacionais. Mesmo porquê para ser decolonial, não é suficiente criticar o modelo atual de educação hegemônico que é praticado, precisamos apontar caminhos que possam avançar na discussão. Daí a justificativa da proposição de um currículo de sustentabilidade no campo de gestão utilizando-se de pedagogias decoloniais mais plurais, em que a ciência dos sujeitos subalternizados seja também protagonista na formação do futuros gestores e tomadores de decisão.

O principal motor que orienta esta proposta de pesquisa se assenta no pressuposto que a educação gera transformação. Espera-se que à medida que os sujeitos, em especial os tomadores de decisão, estejam inseridos no contexto de uma formação crítica, se reconheçam como agentes que têm responsabilidade para uma mudança ambiental. O currículo tem um papel estratégico na emancipação desses agentes para uma virada ecológica. Transformação social, econômica e principalmente, transformação da reflexividade do sujeito em formação.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ô meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona!
Frantz Fanon (2008, p. 191).

Este capítulo descreve os principais constructos teóricos que orientam a análise e discussão das informações levantadas nesta pesquisa. Busca-se primeiro descrever um quadro teórico que fundamenta os estudos decoloniais. Em seguida, usa-se referências teóricas que abordem os principais elementos que norteiam este estudo – educação brasileira, o ensino de sustentabilidade, e por fim as abordagens das pedagogias decoloniais que podem trazer novas orientações na formação dos futuros gestores quanto ao ensino de sustentabilidade. Enfim, neste capítulo, apresentamos as bases teórico-empíricas empregada para a construção da proposta de tese.

2.1 As origens do sistema-mundo moderno

Para compreender a análise dos sistemas mundiais é preciso primeiro ter em mente que as áreas da ação humana coletiva - a econômica, a política, a social e a cultural - não são arenas autônomas da ação social (WALLERSTEIN, 2004). Essa crítica se fundamenta na perspectiva que a realidade não pode ser vista em sua totalidade quando a olhamos compartimentada. Assim, a análise dos sistemas mundos nasce como uma crítica à ciência e ao “modelo de análise social e econômico utilizado pelas Ciências Sociais” eurocêtricas (PENNAFORTE, 2023, p. 21).

Por longos anos a ciência estava dividida em análises separadas de: passado/presente e mundo ocidental/resto do mundo. Os historiadores estudavam o passado, enquanto os sociólogos, economistas e cientistas políticos estudavam o presente. Todas essas ciências estavam voltadas para a análise do mundo ocidental, enquanto os antropólogos estudavam o ‘resto do mundo’. A antropologia foi a ciência para estudar os povos “para além do reino do mundo civilizado”, pois havia a necessidade de regras especiais e treinamento específico para compreender estes povos (WALLERSTEIN, 1999, p. 452).

Por isso Wallerstein (2004) que não considera a análise dos sistemas mundiais uma teoria, mas um protesto contra todo o aparato cientificista que foi estruturado desde sua criação, para gerar a produção de conhecimento. Ao utilizamos a estrutura lógica da ciência eurocêntrica “somos incapazes de cumprir a tarefa social que desejamos cumprir e que o resto do mundo deseja que cumpramos, que consiste em apresentar racionalmente as reais alternativas históricas que estão diante de nós” (WALLERSTEIN, 1999, p. 447).

O modelo de análise das ciências sociais perdurou por muitos anos e só começou a ser

contestado após a segunda guerra mundial, em movimentos de lutas pós-coloniais que buscavam deslocar a produção do conhecimento, contestando a narrativa desenvolvimentista eurocêntrica. São expoentes deste movimento os trabalhos de Aimé Césaire (1978); Frantz Fanon (1968); Édouard Glissant (2011); Edward Said (2007); Gayatri Spivak (2010) para citar alguns nomes. Estes autores trouxeram um novo olhar para o ‘resto do mundo’ que até então a ciência eurocêntrica não havia experimentado. Esses movimentos foram importantes contribuições para o surgimento da análise do sistema-mundo de Immanuel Wallerstein (2004, 2011).

Outro importante elemento para a compreensão da análise dos sistemas mundiais é que o sistema-mundo é uma grande zona geográfica sem uma estrutura político-administrativa, do qual participam diferentes atores de diferentes religiões, línguas e origens conectados pelas lógicas da divisão do trabalho e acumulação infinita de capital. A teoria não considera que o uso do trabalho e acumulação de capital nunca existiu na humanidade, mas que a partir do século XVI ele se estruturou de tal forma em uma divisão de trabalho por classes sociais definidas que vigora até os dias atuais, gerando concentração de riquezas infinita de capital para uma economia-mundo concentrada no norte global (MIGNOLO, 2020; WALLERSTEIN, 2004).

A análise do sistema-mundo é uma abordagem que busca compreender as dinâmicas das relações internacionais e a forma como o sistema capitalista se organiza globalmente. Esta teoria propõe uma abordagem interdisciplinar, incorporando elementos da economia, sociologia, história e ciência política para analisar as relações entre os países e as estruturas de poder dentro do sistema-mundo. Essa é uma integração que Wallerstein traz da longa duração (*Longue durée*) de Fernand Braudel, o que lhe possibilitou olhar para as estruturas sociais e econômicas do mundo como relações estáveis de longa duração (WALLERSTEIN, 2004).

Segundo Wallerstein (2004), o sistema-mundo é um sistema social único e interconectado, composto por uma rede de países interdependentes que compartilham recursos e participam de relações econômicas, políticas e culturais. O sistema-mundo é caracterizado por uma divisão internacional do trabalho, na qual os países desempenham papéis diferentes na produção e troca de bens e serviços, refletindo desigualdades e assimetrias de poder (WALLERSTEIN, 1999).

A teoria do sistema-mundo destaca a existência de uma hierarquia de países, com um pequeno número de nações dominantes que exercem influência econômica e política sobre os demais. No centro do sistema-mundo estão os países industrializados e economicamente desenvolvidos, que detêm o controle dos meios de produção, tecnologia avançada e concentram

o poder econômico e político. Essas nações dominantes são responsáveis por estabelecer as regras do sistema e perpetuar suas posições privilegiadas (WALLERSTEIN, 2004).

Saindo do centro em direção as bordas, temos a semiperiferia e por fim a periferia. A semiperiferia consiste em países em desenvolvimento que possuem certa capacidade de industrialização e buscam alcançar o status de centro. Já a periferia é composta pelos países mais pobres e dependentes, que fornecem suas riquezas naturais, *commodities* e mão de obra barata e não especializada para o centro e a semiperiferia. Ambos, periferia e semiperiferia, enfrentam desvantagens estruturais e são explorados pelo sistema dominante (WALLERSTEIN, 2004).

Quanto mais se intensificam relações econômicas entre países de centro e da periferia, maior é o distanciamento geopolítico entre os atores no sistema-mundo. Um exemplo notável disso é o aumento da produção de *commodities* em regiões da periferia. É importante destacar que esses produtos são muitas vezes considerados de baixo valor econômico. O maior beneficiário desse processo é frequentemente o país importador das *commodities*, que agrega valor a esses produtos em sua cadeia de produção. Isso perpetua as desigualdades econômicas globais e reforça as estruturas de dominação presentes no sistema-mundo. É o que acontece com o café. Os maiores produtores são Brasil, Vietnã e Colômbia, enquanto que Suíça, Itália e Alemanha estão entre os que mais faturam com esta *commodity*.

Wallerstein argumenta que o sistema-mundo capitalista é um sistema de acumulação de capital que se baseia na exploração de riquezas naturais, do trabalho e do comércio desigual. Por outras palavras, a dinâmica do sistema-mundo é caracterizada por relações de exploração e dependência, onde o centro exerce controle sobre a economia global, impondo suas condições e interesses sobre as demais partes. Ele enfatiza a importância das relações de poder na determinação das dinâmicas do sistema, destacando que a desigualdade e a exploração são características intrínsecas ao sistema-mundo capitalista. Essa relação gera desigualdades socioeconômicas entre as regiões, resultando em um sistema hierárquico que reproduz e reforça as disparidades existentes.

Essa abordagem fornece uma estrutura analítica para compreender as relações internacionais, os processos de globalização, as desigualdades socioeconômicas e as dinâmicas de desenvolvimento e subdesenvolvimento. Ao analisar as relações de poder no sistema-mundo, a teoria permite identificar as formas como as estruturas de dominação e exploração são reproduzidas e mantidas ao longo do tempo, destacando as dinâmicas complexas que permeiam o cenário internacional e influenciam profundamente as vidas das pessoas em diferentes partes do mundo.

Contribuíram para consolidar o moderno sistema-mundo, diversas estruturas econômicas e sociais, como bancos, igreja, universidades. Essas instituições desempenharam um papel fundamental como parte de um amplo escudo ideológico que sustentou o sistema-mundo capitalista emergente. Importante notar que essas instituições foram particularmente beneficiadas durante os séculos de colonização, que abrangem do século XV ao XVIII. Muito da estabilidade econômica alcançada nesse período foi viabilizada graças as riquezas naturais, como o ouro do Brasil e a prata da Bolívia (CRAIG, 1947; DE FREITAS E SILVA, 2019). Essas riquezas naturais foram essenciais para manter a estabilidade econômica, promovendo o enriquecimento e o desenvolvimento econômico dos impérios coloniais. Eles não apenas sustentaram a expansão desses impérios, mas também contribuíram para o fortalecimento das estruturas sociais e econômicas que moldaram o sistema-mundo moderno como o conhecemos hoje.

A exploração das riquezas naturais e da população que viviam (e vivem) nas periferias do mundo moderno são fatores fundamentais para o modelo de capital moderno contemporâneo. Sem elas, não existiria o capitalismo. Está enraizado no DNA do capitalismo a necessidade de exploração, tanto daqueles que estão na periferia do mundo, quanto da natureza e todo ecossistema. Nesse sistema, “acumulação mundial de capital é apontada como a principal fonte do devir global contemporâneo” (BALANZÓ-GUZMÁN; RAMOS-MEJÍA, 2023)

É aqui que a análise do sistema mundo se relaciona com a decolonialidade, pois ao examinar as interações entre diferentes regiões e atores, a teoria permite compreender as desigualdades e os desafios enfrentados pelas sociedades em diferentes partes do mundo. Temos no centro os países do Norte global, em especial a América Anglo-Saxônica e a Europa. Do outro lado, ocupado as fronteiras do sistema mundo capitalista, os países do sul global: América Latina, África e parte da Ásia.

Esse sistema mundo com um centro e suas periferias nem sempre foi assim na história do mundo. Foi somente após a invasão ao ‘Novo Mundo’ e a criação da América que uma economia-mundo foi originado nos termos do capitalismo atual. Para Quijano e Wallerstein (1992, p. 583) a América foi o “ato constitutivo do sistema mundial moderno”. Eles justificam que não houve um mundo capitalista antes, e não haveria um mundo capitalista depois sem a América. Alguns fatores justificam: expansão do espaço geográfico do mundo, o desenvolvimento de métodos de controle da mão de obra para diferentes produtos e zonas da economia mundial, e a formação de instituições estatais relativamente robustas nos territórios que posteriormente se tornariam os principais Estados na economia global capitalista, que aqui

destacamos as IES (QUIJANO; WALLERSTEIN, 1992; WALLERSTEIN, 2004).

A estrutura social e processo de produção que foi experimentado na América Latina são fatores cruciais do surgimento do sistema-mundo capitalista, como uma ruptura/transição do feudalismo para o capitalismo. As categorias que nos dias atuais são utilizadas para classificar as pessoas, como ‘negros’, ‘brancos’ ou ‘indígenas’ por exemplo, não existia antes do sistema-mundo moderno. É com a expansão econômica que “as categorias se expandiram para encaixar diferentes grupos em uma divisão de trabalho mais elaborada” (QUIJANO; WALLERSTEIN, 1992, p. 585).

Daí a necessidade de ampliar o olhar para outras teorias além da teoria do sistema-mundo, pois há a necessidade de considerar não apenas a economia, mas também outras dimensões de dominação, como o patriarcado, o racismo e a dominação epistemológica, ao estudar o sistema-mundo (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007). O capitalismo não pode ser simplesmente reduzido a uma infraestrutura econômica, pois está intrinsecamente ligado às lógicas civilizatórias da modernidade. Portanto, é essencial adotar uma abordagem holística que leve em consideração as complexas interações entre esses elementos para uma compreensão completa do mundo contemporâneo.

2.2 O giro-decolonial e a decolonialidade de saberes

A evolução do conhecimento no percurso histórico da humanidade tem sido marcada por uma característica de concentração geopolítica eurocêntrica dos teóricos e pensadores que possuem o privilégio de ditar o que é verdade e o que não é verdade há mais de cinco séculos (DUSSEL, 1994; GROSGOUEL, 2016; QUIJANO, 2009). Historicamente, tem sido produzida a partir de um conceito de soberania dos estados-nação europeus como um projeto de “sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno” (GROSGOUEL, 2009, p. 386).

A lógica deste desenvolvimento do "sistema mundo" tem contribuído para manutenção da colonialidade mesmo com o fim do período colonial em muitas regiões do chamado sul global (SANTOS; MENEZES, 2009), no que foi classificado como colonialidade do poder (QUIJANO, 2000b). Tal conceito é estruturado como um padrão de poder que opera e se aprofunda até os dias atuais. A colonialidade aponta as diretrizes de como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e todas as relações intersubjetivas vão ser organizadas e operadas na distribuição geocultural de poder.

A modernidade como sinônimo de desenvolvimento humano, conforme conceituamos atualmente, foi construída dentro desta gênese de dominação (OYĚWÙMÍ, 2020), colocando a Europa como centro de dominação do sistema mundo, e o sul global, aqui incluído a América

Latina, África e parte da Ásia, como periferias do conhecimento e do desenvolvimento, “oprimidos pelas diferentes formas de dominação colonial e capitalista” (SANTOS; MENEZES, 2009, p. 13).

Esse processo de dominação se dá nos mais diversos processos desenvolvidos pelo homem. Assim também se dá com a ciência e as teorias do conhecimento que sempre foram pensadas a partir de uma estrutura eurocêntrica, constituintes do “sistema-mundo capitalista, patriarcal, ocidental, cristão, moderno e colonial” (GROSFOGUEL, 2016, p. 386). É com essa característica marcante que a produção do conhecimento foi construída nestes últimos cinco séculos: em que valoriza a produção de homens ocidentais brancos e silencia outros corpos, principalmente de negros (FANON, 2008; MBEMBE, 2014), mulheres (ESPINOSA MIÑOSO, 2009; MIKKONEN, 2020; REZENDE; PEREIRA, 2023; SOUZA, 2010) e povos indígenas (CUSICANQUI, 2010; MARCELÍN-ALVARADO; COLLADO-RUANO; OROZCO-MALO, 2021).

Ao desqualificar o outro, o não europeu, o subalterno mantém-se num domínio da cultura branca eurocêntrica, como hegemônica e capaz de se traduzir em modernidade (CARNEIRO, 2005). Toda produção de conhecimento que esteja fora deste modelo, tende a não possuir autoridade para falar em nome da verdade. Esse monopólio não democrático de produzir saberes tem gerado ao longo de todo este período, uma legitimidade para a dominação ocidental que se impõe por meio da força capital, do poderio militar, de organismos internacionais, como ONU, OMC, FMI, OCDE, Banco Mundial, e das instituições de ensino que certificam todo esse processo de colonização por meio do único conhecimento universalmente aceito: o científico (BARROS; ALCADIPANI, 2022; SANTOS, 1977).

Este aparato contextual se traduziu em diretrizes e normas que são impostas aos países periféricos, o que nos rememora o período colonial com a elite europeia apontando as direções econômicas, sociais, culturais e científicas, ditando o que pode e o que não pode, o que é verdade e o que não é. Já as ex-colônias continuam como espaço de exploração, obediência e de silenciamentos: da língua, da cultura, dos saberes. O processo colonial europeu é marcado pela generalização da violência e crueldade, sendo tudo isso aceito e naturalizado por parte da intelectualidade europeia (GRAMSCI, 1978), justificando o colonialismo através de um discurso moralista, científicoista, religioso e racista (CÉSAIRE, 1978).

A violência com o sujeito colonizado não é uma ação física, mas um projeto contínuo permanente e composto de múltiplas práticas: violência do cotidiano ao subjugar suas práxis, violência ao não reconhecer o seu passado, violência epistêmica ao esvaziá-lo de seus conhecimentos, violência com a retirada de seus sonhos (LIMULJA, 2022; MBEMBE, 2014).

Esse encobrimento dos saberes e culturas dos sujeitos subalternizados tem se traduzido em heranças coloniais ainda presentes em nossa sociedade, como o racismo, sexismo, etnocídio, epistemicídio e degradação do meio ambiente. Daí a contínua existência de uma estrutura de sistema-mundo patriarcal, branco, preconceituoso, de exploração das riquezas naturais, de falta de acesso a políticas públicas à quem mais precisa, de discriminação racial, gênero e religiosidade (LIMONAD, 2021; REZENDE; PEREIRA, 2023).

Tais violências são indissociáveis das divisões de classes sociais, da acumulação do capital e da soberania do conhecimento científico sobre os demais tipos de saberes, que tiveram ascensão no período colonial. Como aponta Quijano (2010), estas lógicas não findaram com o período colonial, elas permanecem hoje naquilo que ele chamou de colonialidade do ser, do poder e do saber. Para ser ainda mais enfático, uma análise do capitalismo moderno que não leve em consideração o outro lado, no caso a colonialidade e seus efeitos (MALDONADO-TORRES, 2017), é por dizer, em uma palavra singela: ingênua.

É dentro deste quadro histórico que as teorias de conhecimentos e as instituições de ensino foram construídas. Não importa o paradigma de pensamento (MORGAN, 2005), as teorias eurocêntricas tem assumido um papel de superioridade hegemônica enquanto outras formas de pensamento são silenciadas ao não serem reconhecidas como válidas para compreensão dos fenômenos sociais e naturais (KATO; GALAMBA; MONTEIRO, 2023). Na verdade, as estruturas de produção de conhecimento eurocentradas em sua maioria, frequentemente estiveram alinhadas às estruturas de poder econômico (GRAMSCI, 1978). As universidades ocidentalizadas, “desde o início, internalizaram as estruturas racistas/sexistas” construídas no período colonial, normalizando “haver homens ocidentais de cinco países que produzem o cânone de todas as disciplinas daquela universidade. Não há um escândalo nisso [...]” (GROSFOGUEL, 2016, p. 43).

Um dos principais argumentos dos críticos é que as universidades são frequentemente cooptadas por interesses empresariais e se tornam cúmplices na formação de uma mão de obra voltada para o mercado de trabalho (REGMI, 2023). Parcerias com empresas e a crescente dependência de financiamento privado muitas vezes levam as instituições de ensino superior a favorecer programas e currículos que atendam às necessidades imediatas das corporações, em detrimento de uma educação mais ampla, crítica e orientada para as pessoas. A atual lógica de pensamento “tende a reproduzir e consolidar as desigualdades e injustiças epistemológicas nas instituições de ensino superior pós-coloniais” (CHIRAMBA; MOTALA, 2023, p. 1).

Além da crítica acadêmica, tem surgido na última década, movimentos de contestação direcionado às universidades ocidentalizadas (MIKULAN; ZEMBYLAS, 2023). Um dos

movimentos mais emblemáticos nesse contexto é o "Rhodes Must Fall", que trouxe à tona discussões profundas sobre questões que vão além das paredes acadêmicas (BHAMBRA; GEBRIA; NIŞANCIOĞLU, 2018). Este movimento, que se originou na Universidade de Cape Town, na África do Sul, em março de 2015, tem desempenhado um papel significativo na promoção de debates sobre justiça social, representação, diversidade e inclusão nas instituições de ensino superior, bem como na revisão das narrativas históricas (LE GRANGE, 2021).

O movimento "Rhodes Must Fall" é mais do que uma simples campanha de ativismo estudantil. Ele se tornou um farol na busca por uma educação verdadeiramente inclusiva e no reconhecimento dos impactos profundos e duradouros do colonialismo em sociedades contemporâneas. Seu impacto transcende fronteiras geográficas, inspirando movimentos semelhantes em diversas partes do mundo. Isso ressalta a importância de uma reflexão crítica sobre o passado colonial e seu legado presente (LE GRANGE, 2022; SZABÓ-ZSOLDOS, 2023).

Esse breve recorte evidencia a imensa complexidade da tarefa de decolonizar o ensino superior. Estamos cientes que as IES têm profundas raízes históricas ligadas ao colonialismo, e isso é refletido em suas tradições, estruturas e sistemas de ensino (REGMI, 2023). Romper com a lógica neocolonial exigirá compreensão, engajamento genuíno e esforços coordenados em várias frentes (FRIGGERI, 2023). Nesse processo complexo, movimentos individuais e coletivos têm o poder de romper os silenciamentos históricos e desafiar as estruturas de poder enraizadas nas IES neocoloniais.

Uma pitada de rebeldia epistêmica surge como uma ferramenta indispensável na desconstrução das narrativas hegemônicas e no empoderamento das vozes subalternas (DAVIDS, 2022). Através dessa estratégia, é possível questionar e subverter os sistemas de conhecimento impostos, abrindo caminho para uma visão mais humana, inclusiva e justa do ensino superior (PETRIGLIERI, 2020). Argumentamos que, enquanto não questionarmos a ortodoxia acadêmica, o caminho para a decolonização continuará a ser sinuoso e escorregadio e, como consequência, não seremos capazes de efetuar uma transformação significativa (BENGTSSEN; GILDERSLEEVE, 2022).

Entendidos os elementos da colonialidade, decolonialidade e os movimentos contra hegemônicos de contestação do sistema-mundo, buscamos neste fazer acadêmicos utilizar o espaço de privilégio de um sujeito do Sul Global inserido em um programa de doutorado, para questionar/romper o *modus operandi* acadêmico do ensino de sustentabilidade de uma instituição de ensino superior. Esse enfoque nos permite não apenas questionar as estruturas de poder instituídas, mas também trabalhar ativamente na desconstrução das barreiras que

perpetuam no currículo, abrindo caminho para uma abordagem mais plural e justa no âmbito epistemológico (DUVENAGE, 2024; RESENDE, 2020).

2.3 A colonialidade presente no ensino da sustentabilidade

A universidade como instituição continua nos dias atuais, na compreensão de muitos (CARNEIRO, 2005; GROSGOUEL, 2016; KAŠČÁK; PUPALA, 2011; MBEMBE, 2016; MUZANENHAMO; CHOWDHURY, 2023; SANTOS, 2023), como um espaço de poder a serviço de uma elite econômica, camuflada em práticas como “formar recursos humanos que atendam às exigências de qualificação e expansão do mercado de trabalho” (IFRO, 2018a, p. 86). Essa é a lógica que tem moldado os currículos nas diferentes áreas do conhecimento desde sua fundação, como uma faceta poderosa do capital econômico, que, por sua natureza intrínseca, estabelece uma estrutura social que beneficia determinados grupos, mantendo ao mesmo tempo a supremacia, enquanto também resulta na exclusão e subalternização de outros (GRAMSCI, 1978).

É com esse prisma que a produção do conhecimento no campo da sustentabilidade tem sido formulada nos últimos cinquenta anos, desde que as preocupações com os problemas ambientais iniciaram na década de 1960 (CARSON, 1962; MEADOWS et al., 1972; MEBRATU, 1998). O conceito de sustentabilidade foi construído a partir de uma matriz capitalista moderna de desenvolvimento econômico sustentado no tripé: econômico, ambiental e social (ELKINGTON, 1997). Sustenta-se que a junção destes conceitos tem uma maior capacidade de explicar uma parte significativa dos problemas que assolam o planeta terra de forma mais holística (BOCKEN et al., 2014).

Desde então, inúmeras práticas foram formuladas para uma inserção operacional da sustentabilidade na sociedade contemporânea. Práticas como: criação de negócios sustentáveis (BOONS; LÜDEKE-FREUND, 2013), inovação sustentável (VARADARAJAN, 2017), empreendedorismo sustentável (PLOUM et al., 2017), economia circular (JABBOUR et al., 2019; SIDERIUS; ZINK, 2023), responsabilidade social corporativa (RSC) (BANSAL, 2005; HAHN et al., 2018) e *Environmental, Social, Governance* (ESG) (CORT; ESTY, 2020; WYLIE, 2022) são algumas práticas que foram formuladas para uma “pegada” mais sustentável, mas preservando a razão instrumental e o cálculo utilitário de consequências, fundante das organizações modernas.

A sustentabilidade tem sido entendida como uma “pressão institucional à qual as organizações precisam responder, e estas geralmente o fazem de maneira estratégica, mediante aceitação, adaptação ou contestação” (ZANONI; OLIVEIRA, 2023, p. 1). Nesse sentido, as

organizações adotam conceitos de sustentabilidades que melhor se adequa as suas estratégias. Isso é possível pela falta de regulamentação e padronização em relação à sustentabilidade, o que permite interpretações variadas e a apropriação indiscriminada do termo.

Esse desequilíbrio gera um paradoxo, pois as organizações vêm cada vez mais aderindo a uma proposta de negócios que valoriza a sustentabilidade, contudo as condições ambientais têm demonstrado que estamos caminhando para um perigoso lugar (LANDRUM, 2017; LARA; OLIVEIRA, 2017; SHAH et al., 2022; STEFFEN et al., 2018). Talvez, uma explicação para a permanência deste paradoxo é porque todas as propostas de sustentabilidade apresentadas acima possuem algo em comum: a lógica do capitalismo moderno, no qual predomina uma preocupação com a finitude dos recursos naturais e do bem-estar do homem, com a alcunha de desenvolvimento sustentável. Essa forma de pensar enxerga a terra como um recurso à disposição do homem (LOMBORG, 2013) e não como a mãe-terra de todas as vidas terrestres (FERDINAND, 2022; VÁSQUEZ-FERNÁNDEZ; CASH AHENAKEW, 2020).

Pois, mesmo com avanços significativos em diversas áreas, com práticas menos danosas para o meio ambiente, bem como surgimento de diretrizes e políticas sustentáveis implementadas nos últimos cinquenta anos (BARKEMEYER et al., 2014), essa lógica de pensamento, eurocentrada, “não está avançando muito na busca por um futuro sustentável” (BORON; MURRAY; THOMSON, 2017). Haja vista que será muito difícil acontecer um giro sustentável para o planeta terra a partir das epistemologias eurocêntricas de desenvolvimento sustentável (JONES, 2011).

Isso porque as lógicas de pensamentos do homem moderno pressupõem uma separação entre humano e natureza. E, dentro desta relação, o homem moderno torna-se o legislador da natureza, legitimado por razões econômicas. Consequentemente, “a natureza é deslocada dos assuntos humanos; é reduzida a um objeto de conhecimento ou exploração” (MELGAREJO et al., 2021, p. 290). A dialética assim construída pode ser sintetizada na preocupação com a finitude dos recursos naturais para a manutenção do bem-estar do homem, produzindo uma visão centrada no homem e não no ambiente.

As IES e principalmente os docentes dos cursos de gestão e negócios têm um papel importante na sustentação dessa visão, claramente colonialista (BELL, 2018), uma vez que, preservam o papel dos Estados colonizadores como exploradores da biodiversidade por intermédio de práticas ditas sustentáveis, mas que na prática, não passam de uma “lavagem verde” (PRIYA et al., 2020). Repensar o currículo e os referenciais epistemológicos de viés universalista moderno que as IES vêm produzindo e reproduzindo de sustentabilidade é o nosso objetivo nesta pesquisa.

A teoria decolonial se coloca como um caminho proficiente para o ensino de sustentabilidade no campo organizacional, uma vez que decolonizar “não é mudar o modo de pensar dos alunos, nem fechar a porta a outras tradições e saberes. Pelo contrário, é saber como o conhecimento é representado e reproduzido por meio de estruturas metodológicas que continuam colonizando outros saberes” (HARRISON; CLARKE, 2020, p. 184). Destarte, a decolonialidade desnuda o lado obscuro da colonialidade/modernidade que racializa “povos sem história e teoria” ao mesmo tempo que recupera conhecimentos ou “modos de conhecer subalternizados” (FARIA; CUNHA, 2022, p. 124).

Deste modo, se coloca ao mesmo tempo como um modelo crítico, que contrapõe a lógica eurocêntrica de fazer ciência, bem como oportuniza dar voz àqueles que foram historicamente marginalizados pelo *mainstream* acadêmico no campo organizacional. Implica em propostas plurais, pois se constrói a partir de muitas perspectivas de compreensão da realidade ao mesmo tempo que desafia o *status quo* como uma resistência às violências epistêmicas do conhecimento que foi subalternizado. Em outras palavras: a decolonialidade pode ser yentendida como sinônimo de emancipação política, cultural e epistêmica de dominação da colonialidade.

2.4 Epistemicídios e racismos na educação brasileira

As epistemologias ocidentais euro-norte-americanas têm gerado concepções essencialistas e práticas normalizantes que são capazes de estabelecer um conhecimento como científico, como também deslegitimar um conhecimento ao determiná-lo como não científico (CHAVES, 2021). Nisso, por vezes, elas contribuem para a manutenção do “sistema-mundo capitalista, patriarcal, ocidental, cristão, moderno e colonial” (GROSFOGUEL, 2016, p. 386).

A universidade e as estruturas dominantes do processo científico e educacional têm se mantido desde sua fundação dentro destes paradigmas epistemológicos dominantes e ideológicos. A ciência moderna tem sido historicamente um braço forte do capital econômico, que como tal, cria uma estrutura social de privilégios e hegemonia ao mesmo tempo em que gera exclusão e marginalização (GRAMSCI, 1978; MAZZETTI; RUBIN-OLIVEIRA; PEZARICO, 2023; OLSEN; PETERS, 2005). Por outras palavras, o processo educacional fomentado pelas instituições de ensino tem mantido um modelo colonial eurocêntrico de compreender os fenômenos do mundo.

No Brasil não é diferente. Historicamente nosso modelo educacional de produzir conhecimento é marcado por violências coloniais que ainda se fazem presentes (FREIRE, 2019). O primeiro ato educacional realizado nessas terras já foi um processo de violência: o

epistemicídio dos povos indígenas que aqui habitavam. Os Jesuítas, ordem da igreja que unia valores religiosos e militares, designado pelo poder imperial da época tinha o propósito de civilizar os nativos (CARNEIRO, 2005), pois estes povos eram considerados um povo sem alma “pessoas não civilizadas que viviam em lugares não civilizados” (ALCADIPANI et al., 2012).

Tal raciocínio foi implementado com êxito no Brasil colônia. As nações indígenas foram quase que totalmente dizimadas. Milhões foram mortos. A formação teocêntrica, com literatura de cunho teológico e doutrinário eram a única forma de conhecimento aceitável (TRIGUEIRO, 2016), enquanto o empirismo indígena foi colocado no ostracismo, invisibilizando o conhecimento do outro (DUSSEL, 1994). Afinal, um povo sem alma e sem um Deus verdadeiro, o do colono, é um povo sem razão, sem consciência, sem direito, logo não possui direito a possuir terra (GROSFOGUEL, 2016).

Essa visão pressupõe que um povo sem alma e sem um Deus aceito pelo colonizador, é um povo sem racionalidade, consciência ou direitos, e, portanto, não merece ter direito à própria terra (GROSFOGUEL, 2016). Essa perspectiva nefasta resultou na imposição de uma visão eurocêntrica, desconsiderando as ricas tradições e sabedorias indígenas em prol de uma mentalidade que perpetuou o domínio e a subjugação, negando a diversidade de vozes e perspectivas que compõem a verdadeira riqueza cultural e de conhecimento (DUSSEL, 1994).

Um segundo elemento de imposição do modelo colonial que caracteriza o processo educacional brasileiro se materializa na manutenção de uma estrutura elitizada burguesa (FERNANDES, 1976), em que só homens, na sua maioria brancos que possuíam o direito à educação. Dessa forma, os escravos por exemplo, não possuíam esses direitos. Ser escravo, fazia parte da sua nacionalidade. Na verdade, fazia parte do seu ser, por não possuir alma, não eram humanos. Logo, eram proibidos de frequentar uma escola (CARNEIRO, 2005).

Há na estrutura social brasileira um contrato de classes e raças que definem as funções das pessoas no sistema produtivo (FERNANDES, 2009). Fomos historicamente construídos a partir de uma divisão social, carregada de diferentes tipos de violência: físicas e epistêmicas. É a partir desta divisão que graves problemas sociais como o racismo por exemplo, se elevam e se mantêm presentes dentro da sociedade brasileira até os dias atuais (CARNEIRO, 2005; FREIRE, 2019).

Um terceiro elemento de influência colonial na formação da educação nacional, e este em particular se aplica no campo organizacional (COOKE, 2004), é o fato de que os primeiros cursos de Administração do Brasil serem criados a partir de matrizes de universidades norte-americanas (ALCADIPANI, 2017), caracterizado por uma formação gerencial e mercantilista.

Desta forma, a gênese do capital colonial é implantada em nossas universidades e reproduzida como modelo ideal nos demais cursos criados no país no campo das organizações (ALCADIPANI, 2016).

Isso reflete hoje em uma formação comprometida com os valores neoliberais. A estrutura educacional, originada nesse contexto colonial, reproduz um viés mercantilista e de gestão que reflete os interesses econômicos e empresariais, frequentemente relegando outras perspectivas e abordagens que seriam mais inclusivas e socialmente responsáveis. Os métodos e as teorias das elites econômicas do norte global são os únicos conhecimentos aceitos no campo organizacional. Assim, eles ditam o que é verdade e o que não é. “Eles nos dizem quem somos, como vivemos e porque somos o que eles nos dizem ser” (IBARRA-COLADO, 2006, p. 469). Ditam o que devemos pensar, como fazer e até onde publicar. Se não for escrito e publicado na língua inglesa, a língua da ciência, não possui valor (VERGARA; PINTO, 2001).

São parâmetros que foram definidos pelos espaços acadêmicos e pelos periódicos dos países neoliberais e que aqui reproduzimos em nossos espaços acadêmicos, eventos e periódicos como verdades absolutas que não podem ser contestadas. Um traço claro e evidente da colonialidade ainda reinante, pois legitimamos o colono como superior, e nos colocamos como subalternos (BARROS; ALCADIPANI, 2022).

Essa particularidade fica ainda mais perversa quando se constata que as práticas do capitalismo moderno, especialmente em sua forma atual de industrialização, resultam em degradações ambientais e sociais significativos que afetam de forma desigual as populações periféricas do Sul Global (NÓBREGA et al., 2023; VÁSQUEZ-FERNÁNDEZ; CASH AHENAKEW, 2020), que possuem menos recursos para lidar com essas questões socioambientais. Isso realça como é perverso “quando as estruturas dominantes na produção de conhecimento eliminam e silenciam a integridade epistêmica dos que sofrem” (KARMAKAR; CHETTY, 2023, p. 496). Como bem sentencia Santos (2023), não haverá justiça social sem antes uma justiça cognitiva global equitativa.

A decolonialidade se coloca como opção ao modelo neoliberal de universidade, ou seja, um modelo que se propõe a questionar de forma crítica a modernidade da universidade, que desde sua origem excluiu as populações que foram colonizadas, marginalizadas e inferiorizadas na estrutura racializada construída na formação social do Brasil (HOLANDA, 2014), assim como seus modos de produção e de conhecimento, que em virtude da hegemonia das epistemologias euro-norte-americanas, também foram excluídos dos centros universitários.

Repousa sobre a teoria decolonial, além da criticidade do *status quo* e da superação das estruturas colonizadoras, o manto da luta por dar voz e valor aos marginalizados, em uma

espécie de justiça social reparadora, que se caracteriza por uma ética científica. Não é mais possível e aceitável a perpetuação de um modelo único de ciência universalista que pouco contribuiu para erradicar os problemas sociais e ambientais. Já é a hora de novas formas de compreender as diferentes dinâmicas serem colocadas nos currículos do ensino do campo organizacional, que valorizam a diversidade e a pluralidade de pensamentos.

Por outras palavras, o epistemicídio que os povos indígenas e afrodiáspóricos sofreram, e ainda sofrem, está estreitamente alinhado com a história do Brasil. Não é possível fazer distinção entre elas. O obscurantismo da formação do Brasil pós invasão dos portugueses é paralelo ao projeto de dominação dos afrodescendentes e indígenas de suas culturas e saberes próprios. Coube a eles o ônus constante da exclusão e punição historicamente conhecida (FERNANDES, 1976).

Esse pequeno discurso traz elementos da genealogia da formação social do Brasil. A escola brasileira, a partir desta formação foi fator fundamental e estratégico para perpetuar na sociedade brasileira, a reprodução da estrutura eurocêntrica, colonial, capitalista, que como dissemos, exclui e mina outras formas de se produzir conhecimento, principalmente a partir dos povos africanos e dos povos originários. Essa situação reforçou uma visão de mundo que hierarquiza e inferioriza saberes não ocidentais, impedindo uma compreensão plena e rica da diversidade cultural e das contribuições desses grupos para a construção do Brasil.

Em síntese, a digressão sobre a colonialidade da formação social do Brasil e a história dos processos educacionais aqui implantados são importantes para compreender conceitos de raça, cultura e produção de conhecimento como categorias que foram legitimadas no território brasileiro. Um espaço de dicotomia de inferioridade e superioridade que se, no passado colonial, era um espaço de práticas de exclusão e silenciamento, no presente, se converte no sucateamento das políticas públicas.

2.5 Pedagogias decoloniais: por um currículo decolonial em sustentabilidade

Uma pedagogia que pretenda ser decolonial precisa, antes de tudo, perceber que o caráter moderno da sociedade brasileira foi forjado por esta lógica dicotômica inferioridade/superioridade. Para ser efetiva, essa pedagógica precisa ser compreensível e significativa para as pessoas, especialmente para aquelas que são marginalizadas. Não adianta criar uma teoria que não faz sentido para as pessoas, principalmente os excluídos (HOOKS, 2013). Além disso, essa teoria deve ser detentora de um sentido crítico que compreenda que as instituições de ensino superior brasileiras carregam o legado cartesiano geopolítico racista/sexista epistêmico, onde a produção de conhecimento foi muitas vezes construído às

custas do genocídio/epistemicídio dos sujeitos coloniais (CARNEIRO, 2005; GROSGOUEL, 2016).

Nesse sentido, as pedagogias críticas decoloniais podem ser uma luz no fim do túnel, uma vez que focam em práticas de ensino e na criação de significados que desafiam a reprodução de desigualdades sociais, raciais, de gênero e de classe, visando a justiça social/cognitiva e uma vida mais equitativa e democrática para os sujeitos educacionais. As pedagogias decoloniais buscam formar indivíduos capazes de compreender e transformar suas realidades, visando a uma sociedade mais justa e equitativa (FREIRE, 2009; WALSH, 2013).

Essa abordagem educacional propõe valorizar os conhecimentos que historicamente foram marginalizados, reestruturar os currículos educacionais e adotar um método de ensino que seja diversificado, conectado e respeitoso com as múltiplas visões de mundo. Sustenta-se na noção de que sem a colaboração ativa com a realidade local, corre-se o risco de adotar uma postura meramente observadora, tornando-nos mais antropólogos do que agentes da decolonialidade.

Além disso, ser decolonial implica invariavelmente adotar uma visão crítica que se opõe ao imperialismo e ao colonialismo (DUVENAGE, 2024; HILLON, 2019; JAMMULAMADAKA, 2022). Embora nem todo tipo de postura anti-imperialista e anticolonial seja, por si só, decolonial, toda abordagem decolonial deve, por outro lado, incluir uma oposição ativa e intransigente a tais formas de dominação. Caso contrário, questiona-se em que medida estamos realmente discutindo a colonialidade (LOSURDO, 2020).

Esse enfrentamento das racionalidades que sustentam a hegemonia da colonialidade do saber, na visão de Walsh (2008), representa um passo crucial na superação dos universalismos, conservadorismos, neoliberalismos e outros "ismos" que perpetuam relações de poder coloniais. Tais abordagens visam desafiar e dismantlar as relações de dominação, preconceitos e desigualdades arraigadas que contribuem para a marginalização das populações do Sul global. Dessa forma, estratégias como a interculturalidade de Catherine Walsh (2010), filosofia da libertação de Enrique Dussel (2018) e pedagogia do oprimido de Paulo Freire (2019) defendem uma matriz educacional com pluralidade de vozes, saber, poder e ser, superando o currículo atual universalista hegemônico, com o objetivo de promover uma educação mais inclusiva e diversificada.

As pedagogias decoloniais “não está fundada nas denúncias de opressão nem nas lutas contra a ordem mundial dominante de forma isolada, mas exatamente na relação praxiológica que enfatiza a construção insurgente e criativa de formas outras de ser e de pensar” (FERREIRA; SILVA, 2023, p. 2). Isso demonstra que essas pedagogias buscam não apenas

confrontar o sistema estabelecido, mas também criar e promover alternativas transformadoras, uma vez que, edifica novas condições sociais, políticas, culturais e intelectuais dos sujeitos subalternizados (THIESEN, 2023; WALSH, 2013).

No entanto, as pedagogias decoloniais não estão isentas de críticas e desafios. Uma das críticas frequentes é a dificuldade em sua implementação, principalmente devido à resistência das estruturas educacionais estabelecidas. A transição de um modelo educacional tradicional, centrado em perspectivas eurocêtricas, para uma abordagem mais plural e decolonial, enfrenta barreiras institucionais, políticas e sociais. Outro ponto de atenção relevante diz respeito à necessidade de evitar a romantização das culturas tradicionais, pois isso pode levar a uma simplificação excessiva desconsiderando as complexidades e os problemas internos, bem como a dinâmica da evolução dessas culturas ao longo do tempo. É fundamental abordar as culturas de forma holística, considerando tanto suas riquezas quanto seus desafios, e reconhecendo que elas também estão em constante transformação, em vez de congelá-las em estereótipos estáticos ou idealizados.

A decolonização não é, e não pode ser, um processo neutro, mas sim transformador para o ser marginalizado. Passam do papel de figurantes, para atores principais do seu enredo e da sua história de vida. É um processo de criação de homens novos (FANON, 1968), de luta anticolonial, reflexão do sujeito enquanto detentor de autonomia, “de agir por si mesmo” (MBEMBE et al., 2006). Ou seja, a transformação social será concretizada por meio de teorias que conseguem refletir as práticas que realmente afetam as pessoas. A teoria para ser libertadora precisa compreender os problemas dos sujeitos (FREIRE, 2019; HOOKS, 2013).

Imbuído deste propósito é que podemos pensar em uma decolonização do saber em um campo específico. Nesse sentido, a educação é um espaço necessário para a construção de saberes plurais em que todas as vozes possam estar no debate. Paulo Freire (2019) vai além apontando o papel transformador da educação para o sujeito oprimido/marginalizado, como instrumento para uma formação crítica e de luta por melhores condições sociais. E o currículo é o instrumento político estratégico para descentralizar as epistemologias eurocêtricas e inserir novas teorias de conhecimento dos povos historicamente marginalizados dentro da academia (SILVA, 2021).

O conceito de currículo transcende sua dimensão meramente prescritiva, revelando-se um instrumento político simbólico do processo de formação. Nesse entendimento, não é apenas um conjunto de diretrizes pedagógicas, mas sim um campo dinâmico onde se desdobram intencionalmente manifestações, projeções e construções simbólicas que delineiam representações do mundo, significados do conhecimento, instâncias de verdade, valores

fundamentais e a articulação da produção de identidades e subjetivação (THIESEN, 2023).

As escolhas curriculares não são neutras; ao contrário, refletem perspectivas, ideologias e poderes que permeiam o contexto educacional. Através do currículo, são disseminadas visões específicas de mundo, privilegiando certos conhecimentos em detrimento de outros, moldando assim as percepções dos estudantes e contribuindo para a reprodução ou contestação de estruturas sociais existentes. Ao analisarmos esse cenário, percebemos que a instrumentalização do currículo pelo sistema capitalista visa ao desenvolvimento de “habilidades e competências produtivas; acesso mais facilitado de egressos ao mercado de trabalho; desenvolvimento de perfis profissionais empreendedores; fortalecimento da lógica da privatização e mercadorização da atividade educativa formal” (THIESEN, 2023, p. 12).

Decolonizar o currículo emerge como um imperativo crítico e emancipador, manifestando-se como um espaço que se posiciona contra as imposições coloniais, visando a uma educação mais inclusiva e reflexiva. Revela-se por meio de epistemologias outras, (DUVENAGE, 2024; SANTOS; CORRÊA, 2022) que não segue a cartilha do *mainstream* acadêmico. Este é um instrumento que rompe com as lógicas dominantes e se posiciona como um espaço de luta, crítica, (re)existência e emancipação das vozes silenciadas no currículo hegemônico.

Um currículo genuinamente transformador é aquele que leve o sujeito a romper a lógica da formação colonial e vai além. Que promova uma formação crítica e libertadora (COUTO; CARRIERI, 2018; HOOKS, 2013). Essa estratégia não visa remover todo o conhecimento ocidental do currículo, mas aportar outros que até então eram ocultos dentro da academia (DUSSEL, 1994; SANTOS, 2019). Esse exercício busca promover a igualdade das diferentes formas de conhecimento, de enfrentamento à dominação do sistema mundo capitalista, patriarcal, ocidental, cristão, moderno e colonial (GROSFOGUEL, 2016), pautado na “indissociabilidade entre verdadeiro e justo; individual e social; modernos e tradicionais; teoria e prática; conhecimento e contexto; comunidade científica e movimento social; projeto emancipatório local e projeto emancipatório global; conhecimento científico e conhecimento artesanal” (CHAVES, 2021).

Este processo crítico do currículo é impulsionado, neste estudo, por questionamentos, como: Quem tem orientado o currículo de sustentabilidade até aqui? Quais ideologias, interesses ou grupos influenciaram a formulação do currículo de sustentabilidade nas IES Amazônicas? Ou ainda: Como o currículo atual de sustentabilidade aborda questões de equidade social e justiça ambiental, além da sustentabilidade ambiental? Estas questões são fundamentais e provacam reflexões sobre o atual debate da sustentabilidade, e como tem

orientado o ensino neste domínio. Ademais, suas respostas podem trazer luz sobre estruturas da modernidade/colonialidade enraizadas em práticas de ensino de sustentabilidade.

Pensar em um currículo decolonial precisa antes de tudo, como já apontamos, compreender o processo epistêmico em que os sujeitos subalternos foram submetidos nestes mais de cinco séculos de colonialidade. É crucial reconhecer, em primeiro lugar que “nenhuma cultura no mundo permaneceu intacta perante a modernidade europeia” (GROSFOGUEL, 2009, p. 406), para então prosseguir em direção a um processo decolonizador do saber. Agindo desta forma, uma proposta decolonial, se propõe um pensamento de ruptura com as práticas coloniais modernas e da monocultura de ciência até então.

Este campo crítico de pesquisa tem produzido estudos que provocam e oxigena o currículo colonial em diferentes áreas, como sociologia (MOOSAVI, 2023), psicologia (BELL, 2018), história (DUBE; MOYO, 2022), economia e política (CHOAT; WOLF; O'NEILL, 2023). Estes estudos têm contribuído significativamente para trazer à tona discussões sobre a colonialidade intrínseca aos conteúdos acadêmicos, provocando uma reflexão profunda sobre a herança colonial nos currículos educacionais (LE GRANGE, 2016).

No entanto, esse movimento que tem questionado o currículo de várias esferas do conhecimento, pouco avançou nos estudos organizacionais, que parece ter permanecido à margem desse movimento transformador (MATSILIZA, 2020; MUZANENHAMO; CHOWDHURY, 2023). Ao negligenciar uma discussão crítica sobre a colonialidade no campo dos estudos organizacionais, perde-se a oportunidade de compreender de forma mais completa como essas estruturas de poder se perpetuam e impactam diretamente as relações organizacionais e sociais. Uma análise mais aprofundada do campo à luz das teorias críticas poderia oferecer insights valiosos para a compreensão de como as estruturas de poder se manifestam, sustentam e reproduzem desigualdades (HILLON, 2019).

Nesse sentido, é crucial incluir o campo organizacional no diálogo crítico mais amplo para compreender o impacto das estruturas organizacionais e suas interações com o ambiente natural e a sociedade. Estrategicamente, a análise do ensino de sustentabilidade se apresenta como uma abordagem crucial para desvendar e reformular a dinâmica organizacional. A perspectiva da sustentabilidade não se limita apenas a questões ambientais, mas se estende a aspectos sociais, econômicos e culturais, sendo relevante para a análise das estruturas organizacionais sob uma ótica crítica (KATES et al., 2001; SALOVAARA; SOINI; PIETIKÄINEN, 2020).

Examinar a sustentabilidade sob a lente dos estudos críticos é fundamental para compreender como determinadas práticas enraizadas nas estruturas de poder e sistemas

organizacionais reproduzem desigualdades e contribuem para a exploração, tanto social quanto ambiental. A integração da sustentabilidade e da visão crítica nos estudos organizacionais se mostra como um passo relevante para remodelar e promover práticas empresariais mais éticas, equitativas e sustentáveis (PADAYACHEE; MATIMOLANE; GANAS, 2018).

A partir deste entendimento, podemos buscar compreender os problemas ambientais com a indicação de novas epistemologias, de novas formas de conhecer/praticar que promovam uma inovação saudável na relação homem-natureza. Isso é ainda mais relevante quando se observa que o *mainstream* das escolas de negócios têm enfrentado muitas dificuldades em ensinar sobre os valores ambientais (BANSAL, 2019; JACK, 2022; JAMMULAMADAKA et al., 2021; STOUGH et al., 2022; WOODS; DELL; CARROLL, 2021).

A degradação do ecossistema terrestre mostra a urgência de implementar uma nova relação homem-natureza. Até aqui, lidamos com os desafios ambientais principalmente pela ótica da ‘sustentabilidade’, concebida como junção de três pilares: econômico, ambiental e social, também chamado de tripé da sustentabilidade (*Triple Bottom Line*) (ELKINGTON, 1997). Contudo, apesar desse enfoque, as problemáticas ambientais persistem ainda com mais força. Nas últimas cinco décadas a humanidade elevou consideravelmente o consumo das riquezas naturais, na lógica de crescimento econômico e a promoção do bem-estar social (CLÉMENÇON, 2021). Como resultado, estamos assistindo um número cada vez maior de problemas como furacões, enchentes, desmatamento, poluições em geral, com estreita ligação com degradação da biosfera.

A formação no campo da sustentabilidade tem sido tradicionalmente analisada a partir das lentes das teorias eurocêntricas. E talvez esse seja a utilização dessa perspectiva única o problema de não termos conseguido ainda pacificar uma relação saudável com o planeta terra. Advogamos para uma virada epistemológica para a compreensão dos problemas ambientais, por meio de uma reforma curricular que englobe uma pluralidade ontológica de diferentes conhecimentos possam também contribuir com a temática (JAMMULAMADAKA et al., 2021). Existem outras filosofias “sistematicamente subjugadas pela erudição ocidental” que mantêm uma relação saudável com a natureza (BANERJEE; ARJALIÈS, 2021).

O estudo da sustentabilidade precisa estar inserido no contexto social da vida terrestre (TRISTÃO, 2016) e não como uma ferramenta de marketing do capital (JONES, 2011). Os desafios do mundo atual têm exigido das organizações mudanças de suas práticas e adoção de formas inovadoras e inteligentes de mitigar os desafios. A relação do homem com a natureza não pode ser mais antropocêntrica (VALENTE, 2012). Logo, é urgente e necessário a construção de um currículo que incorpora tanto as teorias eurocêntricas da sustentabilidade

(GIMENEZ; SIERRA; RODON, 2012) como os conhecimentos dos povos indígenas (LIN et al., 2021b; VÁSQUEZ-FERNÁNDEZ; CASH AHENAKEW, 2020), comunidades rurais (MIKKONEN, 2020; SANTOS; CORRÊA, 2022), quilombolas (FERDINAND, 2022) e camponeses (AITERWEGMAIR et al., 2021; GUTIÉRREZ-ZAMORA, 2021).

A decolonização do currículo pode contribuir para questionar e repensar teorias como o Antropoceno que iguala todos os homens como um grupo uniforme, o que não é verdade. Por exemplo, na análise dos problemas ambientais, querer culpar todos os homens como se a culpa fosse produzida igualmente é um caminho que não condiz com a realidade. É importante reconhecer que a responsabilidade não é uniforme, e, de fato, o homem branco moderno do Sistema-Mundo (GROSFOGUEL, 2016) tem sido historicamente o principal responsável por muitas das ações que levaram à degradação ambiental (FERDINAND, 2022). Portanto, a decolonização do currículo ajuda a desafiar e desfazer essas generalizações simplistas e a promover justiça social e epistêmica.

Mais que um ato de justiça social e/ou justiça cognitiva, diversificar o currículo de sustentabilidade é uma estratégia, cada vez mais utilizada em diversas regiões do mundo (BRUNETTE-DEBASSIGE et al., 2022; DUBE; MOYO, 2022; GOPAL, 2021; GYAMERA; BURKE, 2018; HALL; ANSLEY; CONNOLLY, 2023; HARVEY; RUSSELL-MUNDINE, 2019; LE GRANGE, 2016), para apresentar diferentes possibilidades de enfrentamento dos problemas ambientais, que inclusive pode contribuir para a construção de uma paz pluriversal, isto é, uma paz que reconhece e valoriza as múltiplas visões de mundo e culturas (KARMAKAR; CHETTY, 2023).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Sei que alguém pode querer saber como se dá a transmissão da Memória no contexto da aldeia. Adianto-me e logo vou explicando que é pela palavra. A Tradição é passada pelo uso da palavra.

Daniel Munduruku (2018, p. 174).

3.1 Posicionalidade e antecedentes

Uma das primeiras preocupações de um pesquisador envolvido com estudos decoloniais é sobre o método de investigação da pesquisa. Muito se tem dito ultimamente que os estudos decoloniais devem partir de uma perspectiva mais radical, utilizando-se de paradigmas decoloniais e consequentemente de métodos de pesquisa também decoloniais na investigação científica (DILLARD, 2006; LINCOLN; GONZÁLEZ Y GONZÁLEZ, 2008; TUCK; YANG, 2012). Penso que todo radicalismo gera sempre exclusão, o que vai de encontro com a filosofia da teoria decolonial que prega justamente o contrário: integrar as várias formas de conhecimento de forma que estejam em pé de igualdade no mundo moderno.

A perspectiva decolonial não pretende ser dicotômica entre “nós” e “eles”, assim como não busca ser uma verdade universal. O movimento decolonial se enriquece do pluralismo de ideias, em que pessoas de diferentes regiões do globo possam dialogar (RESENDE, 2020). Este é o caminho que muitos estudiosos do campo decolonial tem empregado: um espaço multimétodos como um esforço na construção de um diálogo transformador (HELD, 2019; THAMBINATHAN; KINSELLA, 2021).

Outro elemento importante na construção metodológica em pesquisa decolonial está relacionado com o aspecto espacial geográfico do pesquisador. A interface do conhecimento deve advir de aspectos vivenciados e experimentados pelos sujeitos da pesquisa (LINCOLN; GONZÁLEZ Y GONZÁLEZ, 2008). Essa aproximação potencializa uma representação autêntica e enraizada nos contextos e ambientes do pesquisador decolonial. Em última análise, essa estratégia tem o potencial de transformar não só o processo de investigação, mas também o engajamento, a capacitação das vozes marginalizadas, a sensibilidade cultural e o discurso acadêmico como um todo.

Se, por um lado, o aspecto espacial geográfico na investigação decolonial é importante porque desloca o foco da teorização abstrata para o conhecimento fundamentado e situado (MIGNOLO, 2020), por outro, introduz um conjunto de desafios que necessitam ser observados na condução do estudo. Desafios estes que podem resultar em seletividade e exclusão no processo de investigação, ou até mesmo de essencializar ou romantizar as experiências das comunidades investigadas. Nesse sentido, evidencia a necessidade de reconhecer que as

subjetividades e posicionalidades podem moldar as interpretações que em vez de desmantelar a narrativa hegemônica, contribuem involuntariamente para o seu reforço.

Portanto, em estudos decoloniais advoga-se por um método que possibilite o enfrentamento do que está posto no sistema-mundo, que forneça elementos de resistência e engajamento em práticas de justiça social frente às violências do colonialismo. Em outras palavras, uma estratégia que seja “menos sobre a luta pelo método e mais sobre os espaços que tornam possível a pesquisa descolonizadora” (ZAVALA, 2013, p. 55). Daí a necessidade de ser um método que revele posicionamentos pessoais, historicamente situado, críticos da realidade e libertador para os sujeitos da pesquisa. No fundo, uma metodologia que contribua ativamente para uma praxis de investigação transformadora e emancipatória (HARARI; POZZEBON, 2023; LARA; VIZEU, 2020).

O percurso metodológico que emerge neste estudo busca construir uma articulação próxima do paradigma teórico adotado por intermédio de premissas que estão alicerçadas na crítica, no engajamento e no ouvir as diferentes vozes que compõem o presente estudo. A escolha do método foi motivada para entender como a sustentabilidade está sendo ensinada nos cursos de gestão e negócios de uma Instituição de Ensino Superior Pública localizada na Amazônia brasileira, levando-se em consideração as diferentes epistemologias de conhecimento tanto do Sul como do Norte global. Nesse fazer acadêmico, queremos ampliar a compreensão teórica do ensino de sustentabilidade em um diálogo com os especialistas, tendo por consideração, as suas histórias de vida, sua formação e atuação no ensino e pesquisa de sustentabilidade.

Coloco estes aspectos essenciais de um estudo decolonial para posicionar-me como pesquisador engajado e inserido no contexto do qual busco explorar neste estudo. Como disse Menezes de Souza (2019), é desafiador escrever sobre si mesmo, no entanto esta dinâmica é importante para dar clareza sobre o contexto epistemológico do sujeito em questão e para confrontar os diferentes pontos de vista das minhas análises.

Nascido em terras Amazônicas, sou filho de imigrantes que, impulsionados pela oportunidade econômicas, vieram para esta região explorar as riquezas naturais. Esta migração foi incentivada pela política do Estado Brasileiro, que a partir de 1970 estimulou o povoamento da região norte para não entregar as terras à "internacionalização". Aqueles que recebiam as terras tinham a obrigação de ‘abrir’ (desmatar) as áreas de terras recebidas (PEIXOTO, 2009).

Esse processo de colonização das terras em Rondônia resultou na vinda de milhares de pessoas que aqui chegavam na esperança de um pedaço de chão fértil e oportunidades econômicas (OLIVEIRA, 2004; OTT, 2002). O fomento à expansão agrícola e à exploração

das riquezas naturais foram as forças principais de atração durante esse influxo populacional (NASCIMENTO, 2010). O desmatamento da floresta era compreendido como uma contrapartida pela terra recebida, alinhado ao discurso governamental da época, que proclamava a necessidade de "Integrar para não entregar".

Dentro deste contexto espacial e histórico, minha família chegou no final dos anos 70, estabelecendo residência na região central do Estado, no atual Município de Ouro Preto do Oeste. Fui criado na zona rural até minha adolescência. Na infância, entre 8 e 12 anos eu acompanhava meu pai, levando-lhe o almoço enquanto ele trabalhava na roça, junto com outros trabalhadores. A dinâmica agrícola familiar na época envolvia o plantio de diversas culturas, como café, arroz e feijão, exigindo a realização de "derrubadas" na floresta para criar espaço no solo.

Esse processo impactava não apenas a paisagem, mas também constituía uma parte fundamental do cotidiano. Recordo-me vividamente das brincadeiras nesse novo ambiente, às vezes escalando os pedaços de madeira queimada resultantes das atividades de desmatamento. Outras vezes, meu pai fazia parte da diversão ao pintar meu rosto com carvão queimado, criando memórias que se entrelaçam com as transformações da paisagem e a simplicidade da vida na zona rural.

Esse era o *modus operandi* das milhares de famílias que foram assentadas em todo território do Estado. Como resultado, houve uma extensiva prática de desmatamento, que, por sua vez, deu origem à indústria madeireira na região. Durante essa fase, eu costumava imitar os sons dos caminhões "toreiros", responsáveis pelo transporte das toras de madeira das áreas desmatadas para as várias serrarias locais.

Na década de 1990, minha família realizou a transição da zona rural para a cidade, um fenômeno comum no Estado, marcado pela migração das famílias de pequenos agricultores para os centros urbanos. Diferentes fatores influenciaram esse movimento, mas um dos principais responsáveis foi o surgimento das grandes fazendas de terras que conseguia, por meio do poder econômico, adquirir diversas propriedades pequenas para formar grandes latifúndios. Essa nova configuração da geografia rural também teve impacto direto no processo econômico local, deslocando a ênfase da agricultura familiar para a pecuária extensiva.

Essas experiências da minha infância não apenas deixaram uma marca profunda em minha memória, mas também estabeleceram uma conexão íntima com as raízes e as atividades que moldaram a vida naquela época e naquela localidade. O eco dessas lembranças ressoa não apenas como parte da minha história pessoal, mas também como um reflexo das transformações ambientais e econômicas que definiram a paisagem e o modo de vida na região.

Além deste contexto familiar, minha experiência acadêmica, considerando o meu percurso formativo e profissional, também reflete elementos de uma estrutura colonial que permeiam os cursos do campo organizacional (ALCADIPANI et al., 2012; COUTO; CARRIERI, 2018). Sou professor de uma instituição federal de ensino que possui uma estrutura de ensino que reproduz as mesmas fontes e teorias do Norte global, atuando para formar profissionais qualificados para atender às demandas do mercado de trabalho e dos arranjos produtivos locais.

Na IES, há uma preocupação em ampliar o número de alunos, muitas vezes com foco no aumento do orçamento da Instituição. Ofertamos nestes últimos anos cursos de graduação e de especialização *Lato Sensu* em milhares de vagas em modalidades de educação à distância. Essa estratégia, no entanto, levanta questionamentos quanto à capacidade de manter a qualidade do ensino diante de um volume tão expressivo de estudantes. A preocupação não está apenas no aumento quantitativo, mas na possível diluição da qualidade educacional, uma vez que a relação aluno-professor e as práticas pedagógicas podem ser comprometidas pela escala desse crescimento desenfreado.

Essa dinâmica ressalta a importância de desafiar e repensar ativamente as influências externalizadas que moldam nossas percepções e práticas enquanto instituição educacional. Na correria cotidiana, não paramos para refletir o papel de uma IES no contexto amazônico. Somos levados a não analisar e repensar o que fazemos de forma crítica, e com isso lemos e reproduzimos o que os ‘estrangeiros’ falam e pensam (BARROS; ALCADIPANI, 2022). Ainda hoje somos catequizados pela superioridade do Outro, assim como eram os povos indígenas no século XVI.

Essa pequena digressão pessoal é um passo importante para ser um pesquisador decolonial. Assumir-se como sujeitos históricos, construídos na colonialidade é um ato que Paulo Freire (2019) chama de humanização. Isto é, tomar consciência de si e do mundo ao seu redor. Este processo, além de marcar um entendimento crítico de nossa própria história, é também um convite à reflexão sobre as dinâmicas coloniais que moldaram nossa identidade e perspectiva. O ato de humanização, nesse contexto, não é um exercício individual, mas um passo vital para a formação de uma consciência coletiva que desafia ativamente estruturas opressivas e reconstrói narrativas históricas subalternizadas.

Seria e é um erro tratar a colonização no pretérito. Ela é uma presença constante e ativa na minha história de vida. Na verdade, a decolonialidade só existe pela existência da colonialidade. Isso nos leva a sustentar que só é possível discutir decolonialidade a partir de incorporações sociais, históricas, mentais e culturais que nos formatam enquanto meros

(re)produtores de um arbitrário dominante que foge da percepção imediata e que escapa da tangibilidade do compreensível. Não reconhecer que somos fruto de um processo de colonização é um equívoco grave (MIGNOLO, 2003).

Mas como podemos fazer a crítica à colonialidade a partir de elementos da própria colonialidade? Essa é a reflexão inicial do sujeito que se pretende decolonial, que enxerga o fracasso de sociedade moderna que temos atualmente. As filosofias e teorias da lógica do mundo capitalista não conseguiram até aqui construir um mundo melhor. Cada vez mais temos problemas ambientais, sociais e econômicos nas mais distintas sociedades (SHAH et al., 2022). E novamente vem o questionamento, como superar a monocultura do conhecimento a partir de elementos dessa monocultura?

A decolonialidade faz uso de conceitos abstratos forjados na tradição filosófica eurocêntrica propondo um outro sistema-mundo que não seja mais “patriarcal/capitalista/colonial/moderno” (GROSFOGUEL, 2009, p. 386). O que ela propõe é fazer fissuras no sistema-mundo posto a partir de uma perspectiva de quem está dentro deste sistema. A decolonialidade é um agir, é o ato de revelar o que o atual sistema mundo moderno quer encobrir (SILVA; WANDERLEY, 2022).

Porém, a decolonialidade não busca interromper o modelo atual de desenvolvimento e retornar a um momento tal qual era antes da chegada dos europeus, de romantizar o processo. Isso é impensável e impossível. Mas ela busca encontrar outros caminhos de relação do homem com a natureza e do homem com o homem em sua coletividade que leva a novas realidades de sociedade. A decolonialidade “não significa e nem quer significar uma rejeição total da teoria, da pesquisa ou do conhecimento ocidental”. Essa é justamente uma característica do colonialismo. Em vez disso, “trata-se de centrar nossas preocupações e nossas visões de mundo, para então conhecer e compreender a teoria e a pesquisa a partir de nossas perspectivas e de nossos próprios objetivos” (SMITH, 2018, p. 55).

O desafio substancial aqui é emergir um método que responda à questão da pesquisa e que alinhe com a teoria decolonial. Vimos que a preocupação deve-se concentrar mais nos sujeitos e no *locus* da pesquisa. A decolonialidade exige essa orientação para as raízes dos sujeitos investigados, haja vista que busca a transformação do conhecimento subalterno. Enveredar por caminhos do radicalismo não traria ganhos, pelo contrário, geraria conflitos existenciais da teoria decolonial que flerta com o pluralismo de ideias. Assim, nossa intenção para o presente estudo é utilizar de uma estratégia metodológica que aborde o discurso e que possibilite a interação e colaboração entre os sujeitos da pesquisa. A análise é ainda alicerçada dentro das discussões críticas, visto ser orientada por valores enraizados no engajamento,

colaboração e de justiça social, elementos-chave da teoria decolonial (MANIGLIO; SILVA, 2020; SILVA, 2020; THAMBINATHAN; KINSELLA, 2021).

Assim, provocados por pesquisadores engajados com a pesquisa crítica decolonial (MAZZETTI; RUBIN-OLIVEIRA; PEZARICO, 2023; ORTIZ, 2022; RESENDE, 2020), e considerando que nós, docentes e pesquisadores, inseridos nos centros acadêmicos do sul global precisamos assumir os espaços de privilégio que ocupamos para nos posicionar de forma crítica e reflexiva e desvelar a colonialidade que ainda impera nestes ambientes. Em outros termos, assumimos o compromisso político engajado na emancipação/libertação epistemológica dos sujeitos subalternizados (FREIRE, 2019), em superar práticas acadêmicas que, em última análise, reforçam a colonialidade. Para isso, adotamos como percurso metodológico a análise crítica do discurso (FAIRCLOUGH, 2013d). Abordaremos com mais profundidade essa temática em breve. Antes disso, queremos aprofundar nossa compreensão sobre o discurso como uma estratégia de pesquisa no campo organizacional.

3.2 O discurso como estratégia de pesquisa

O campo organizacional começou a olhar para o discurso como um elemento importante para a compreensão da construção social a partir da virada linguística que tensionou os estudos no campo social durante a segunda metade do século XX, fazendo da linguagem uma fonte interminável de informações, com papel fundamental na construção das práticas sociais, e não uma mera ferramenta descritiva da realidade (LEITCH; PALMER, 2010; PHILLIPS; OSWICK, 2012; SALLES; DELLAGNELO, 2019; SCHOENEBORN; KUHN; KÄRREMAN, 2018). Desde então, surgiram diversas correntes de análises discursivas que trazem para o discurso um papel de destaque nos estudos organizacionais visto ser a linguagem a característica essencial da humanidade (BELL; DAVISON, 2013; CUMMINGS et al., 2018; FAIRCLOUGH, 2005; LARA; VIZEU, 2020; LECLERCQ-VANDELANNOITTE, 2011; VAN DIJK, 2015).

A análise discursiva oferece não apenas uma abordagem metodológica, mas também uma lente perspicaz para desvelar dinâmicas de poder, construções de significado e processos sociais que permeiam as organizações. A atenção ao discurso revela não apenas o que é dito, mas como o significado é construído e negociado dentro das estruturas organizacionais. Explorar o papel do discurso na pesquisa organizacional proporciona insights valiosos sobre as relações de poder, identidades construídas e as formas como as organizações moldam e são moldadas por narrativas. O enfoque no discurso emerge como uma ferramenta essencial para desvendar as complexidades do ambiente organizacional contemporâneo.

A palavra é engendrada discursivamente, e tem uma relação de poder. É ela que concebe, estabelece e suporta o que “consideramos ser organização e práticas organizadoras” (SCHOENEBOERN; KUHN; KÄRREMAN, 2018, p. 476). A comunicação não é meramente uma transmissão de mensagens entre diferentes interlocutores, mas sim um processo reflexivo de construção de significados que produz, e reproduz, a compreensão do real organizacional. Neste contexto, a comunicação transcende a mera transmissão de mensagens entre interlocutores; ela se revela como um processo reflexivo, uma engenhosa construção de significados que não apenas molda, mas também perpetua a compreensão do real organizacional. Cada palavra escolhida e cada construção linguística não são meros elementos de transmissão, mas criam e reproduzem narrativas que influenciam a percepção sobre a estrutura e funcionamento das organizações. Portanto, a linguagem não é perspectiva, mas a saída da transformação.

A linguagem abordada no campo organizacional não está restrita apenas a um único elemento da comunicação. O discurso pode ser representado tanto por um texto escrito, quanto falado, ou ainda por formas visuais como imagens, mapas, desenhos, fotografias, gráficos, filme e vídeo (BELL; DAVISON, 2013, p. 2). Portanto, as unidades discursivas podem assumir uma variedade de formas e símbolos, desde que estejam focadas na elocução de mensagens carregadas de intencionalidades e significados (LEITCH; PALMER, 2010). E cada elemento da comunicação possui características próprias que potencializa o discurso e a mensagem em diferentes sentidos e momentos.

Como mencionamos, o discurso carrega intenções, disputas, contradições. Uma conversa não é somente a construção de uma ideia por meio da linguagem e pensamento, mas um ato dialógico que promove a construção de uma ação engendrada por conflitos, divergências, argumentações enfim, todo um conjunto de elementos carregados de sentidos que culmina na revelação do real concreto, a vida real (WALKERDINE; ARRIBAS-AYLLON, 2017).

No próximo tópico vamos entrar na abordagem da análise crítica do discurso que possui um papel fundamental no sentido de compreender o discurso não como um texto ou uma ação unilateral, mas como uma forma de transformação da realidade, de promover justiça social e tensionar as estruturas dominantes, como é o caso do ensino de sustentabilidade guiado por epistemologias norte-eurocêntricas. Compreendemos que relacionar a teoria decolonial com a metodologia da análise crítica do discurso “possa ligar visões complementares de uma mesma realidade que são geralmente estudadas através de lentes diferentes e permanecem desconectadas uma da outra” (LIMA; CAPPELLE; PEREIRA, 2019, p. 206).

3.3 Análise Crítica do Discurso

A Análise Crítica do Discurso (ACD) é uma abordagem transdisciplinar com objetivo de compreender o papel do discurso na construção social e nas relações sociais em que está inserido. Nessa análise, não se observa apenas a formação do discurso, mas todo um contexto social, político, econômico em que o discurso está expresso (BATISTA JR.; SATO; MELO, 2018; FAIRCLOUGH, 2019; LIMA; CAPPELLE; PEREIRA, 2019; RESENDE; RAMALHO, 2022; SALLES; DELLAGNELO, 2019). Daí a compreensão do discurso como uma estratégia rica de explicação dos fenômenos sociais.

O que distingue a ACD das demais abordagens discursivas é a ênfase significativa conferida aos valores éticos, à justiça, à reflexividade e ao engajamento no decorrer do processo analítico. Ao contrário de meramente examinar os elementos linguísticos, a ACD vai além, incorporando uma dimensão que transcende as fronteiras do discurso e se estende para as práticas sociais e políticas. Se destaca por ser um método que demanda uma postura ativa por parte do analista, exigindo não apenas uma compreensão técnica, mas também um engajamento profundo com a pesquisa.

Pode ser compreendida como um movimento que busca enfrentar os problemas sociais, por meio do exame do discurso, reconhecendo-o como uma ferramenta que legitima e reproduz as dinâmicas de poder. A ACD, nas palavras de Van Dijk (2015, p. 466) “é uma pesquisa analítica do discurso que estuda principalmente a forma como o abuso do poder social e a desigualdade são encenados, reproduzidos, legitimados e resistidos por texto e fala no contexto social e político”. Essa abordagem vai além de uma simples análise linguística, buscando compreender como o discurso é utilizado como instrumento para sustentar estruturas sociais desiguais e hierarquias de poder.

Portanto, o analista crítico do discurso é, por conseguinte, um ator político, assumindo um papel fundamental na revelação das assimetrias de poder. Tem o papel de questionar e refletir as dinâmicas de poder intrínsecas ao discurso, expondo como o controle sobre a linguagem se configura como uma fonte estratégica para a preservação do poder hegemônico. Daí é que decorre uma postura de engajamento genuíno e crítico em relação à realidade, transformando o analista em um ser politicamente comprometido (PAVEAU, 2023; SILVA, 2020).

Nesse contexto, discurso e poder entrelaçam-se, representando dois aspectos inseparáveis da mesma realidade. O discurso como manifestação expressa do poder, especialmente o poder social detido por grupos hegemônicos. E o poder como instrumento de

transformação das práticas sociais por meio do controle discursivo. A ACD tem a capacidade de compreender tanto a continuidade como a transformação das práticas sociais.

A análise crítica do discurso da perspectiva de Fairclough (2005, 2012, 2013d) pressupõe uma relação que leve em consideração as associações dialéticas entre discurso e práticas sociais; a reflexividade do grau de conscientização que os sujeitos possuem acerca das relações estabelecidas; e a função do discurso nas mudanças sociais. Essas relações estão interconectadas, em que uma leva a outra. Como ele diz, a análise crítica do discurso é “projetada para mostrar problemas enfrentados pelas pessoas em razão das formas particulares de vida social, fornecendo recursos para que se chegue a uma solução” (2012, p. 312).

É um método que não é neutro, mas sim posicionado criticamente dentro de fenômeno em análise. O discurso não é isolado da realidade. Ele monta a realidade para o sujeito. Os analistas estudam o discurso no contexto em que é expresso, e não como uma ferramenta distante do mundo em que está situada. A ACD contribui desvelando o papel que o discurso possui na construção social. Não aborda o discurso pelo discurso, mas o discurso como um elemento de constituição da realidade da existência humana e das tensões inerentes às relações que são estabelecidas, “incluindo sistemas de dominação e instâncias de resistência” (LEITCH; PALMER, 2010, p. 1194).

A principal vantagem da ACD é que ela é um instrumento político que busca intervir nas práticas sociais buscando promover a justiça social, visto que está orientada para os problemas sociais, de relações de poder e de discursos hegemônicos (FAIRCLOUGH, 2013d; LEITCH; PALMER, 2010). São por estas características que podemos deduzir uma estreita relação com a teoria decolonial que propõe uma emancipação empoderada dos sujeitos marginalizados (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007; COUTO; CARRIERI, 2018; QUIJANO, 2009; SMITH, 2018; WALSH, 2013).

Ambas, teoria decolonial e ACD, possuem a intencionalidade de trazer para a pesquisa uma preocupação com o social e com o silenciamento das vozes marginalizadas, bem como a sua utilização como instrumento para desvelar situações assimétricas de poder. Essas características são chaves para compreender os processos transformação social que afetam o mundo nos últimos tempos. Assim, teoria e método aqui selecionado, potencializam a compreensão das transformações sociais produzidas pela colonialidade na forma como temos produzido conhecimento no sul global, em especial, o ensino de sustentabilidade.

3.4 Delineamentos do percurso metodológico do estudo

A utilização de métodos qualitativos possui maior capacidade explicativa e o campo

organizacional tem sido fartamente contemplado por estudos que abordam a utilização de pesquisas qualitativas (CORNELISSEN, 2017; PHILLIPS; OSWICK, 2012). Estes estudos trazem uma rica compreensão do fenômeno, pois se estrutura de explicações minuciosa e detalhada de forma convincente e ordena a ocorrência dos fatos. Os estudos assim desenvolvidos não têm a preocupação em expandir a explicação ou criação de um modelo de causa e efeito, mas sim a sutileza do seu significado, levando o leitor a criar uma imagem do cenário descrito (THAMBINATHAN; KINSELLA, 2021).

Deste modo, este estudo adota a perspectiva qualitativa que em seu cerne busca compreender o fenômeno por meio das linguagens, significados e visão de mundo revelados pelos participantes da pesquisa em seus discursos. Nessa perspectiva qualitativa, o pesquisador atua como instrumento no processo de coleta e análise dos dados, privilegiando a condução indutiva da pesquisa na busca construção social que o discurso se revelará por meio dos discursos analisados (YIN, 2016).

Em toda investigação científica, rigor, consistência, credibilidade entre outros componentes da pesquisa qualitativa, são pontos de máxima de atenção do pesquisador, e a análise dos dados se beneficia com a aplicação deles (LEITCH; PALMER, 2010). No entanto, o rigor e a credibilidade não está vinculado a seguir modelos estabelecidos, mas da maneira como “os pesquisadores se envolvem em um processo de raciocínio deliberado de inferir afirmações teóricas a partir de seus dados” (HARLEY; CORNELISSEN, 2022, p. 239).

Morse (2015) descreve algumas das estratégias para atingir o rigor em estudos, entre elas: engajamento (ação próprio da pesquisa decolonial e do método ACD); observação e descrição densa e rica (pesquisador inserido na IES); esclarecimento do viés do pesquisador (descrito nas posicionalidades e antecedentes) e triangulação (que compreende a utilização tanto do discurso falado nas entrevistas quanto do discurso escrito presente nos documentos do currículo, como os planos de ensino, os projetos pedagógicos dos cursos (PPC) e os documentos institucionais. Todas estas estratégias estão contextualizadas neste estudo buscando fortalecer a validade e confiabilidade dos resultados.

Como já abordado por Fairclough (2013b), a ACD é projetada para mostrar problemas da realidade social existente, por intermédio do discurso como elemento da compreensão das mudanças. Nesta abordagem, a ACD se concentra nas práticas sociais e eventos que constitui o campo de ensino da sustentabilidade em relação à colonialidade anteriormente discutida.

A análise realizada levou em consideração o discurso como um processo transdisciplinar, “formulada em quatro ‘etapas’ (que podem ser posteriormente elaboradas em uma série de ‘etapas’)” (FAIRCLOUGH, 2013d, p. 226):

Tabela 1. Etapas do método da ACD.

Etapas	Foco da etapa
Etapa 1: Identificar um problema na prática social que precise ser desvelado.	O método possui uma preocupação com o social, e utiliza-se do discurso para revelar situações assimétricas de poder. É “projetada para mostrar problemas enfrentados pelas pessoas em razão das formas particulares de vida social, fornecendo recursos para que se chegue a uma solução” (2012, p. 312)
Etapa 2: Identificar os obstáculos para abordar o problema social.	Desvelar as construções sociais que estão enraizadas nos discursos e nas práticas que constitui/contribui para a permanência do problema social, questionando “quais são os obstáculos a serem superados?” (2012, p. 312)
Etapa 3: Considerar se a ordem social 'precisa' do problema social.	Explicação de como o discurso do problema social tornou-se uma estrutura social hegemônica.
Etapa 4: Identificar maneiras possíveis de superar os problemas no das práticas sociais e nos discursos.	Descrever caminhos, dentro das estruturas sociais existentes, para superar o problema social levantado nas etapas anteriores.

Fonte: adaptado de Fairclough (2005, 2012, 2013d)

Neste percurso metodológico de natureza crítica, a primeira etapa se formaliza com a definição do problema social que a presente pesquisa se propõe a investigar. A questão apontada na introdução encaixa nessa abordagem. O tema da sustentabilidade tem atraído a atenção do mundo (CONFERENCE OF THE PARTIES (COP), 2021; STEIN et al., 2022) influenciando, por exemplo, a agenda eleitoral e política em diferentes partes do globo, mas com resultados frágeis diante da gravidade do problema (IPCC, 2022).

Na segunda etapa, a abordagem busca identificar as relações e as construções sociais presentes nos discursos que gerou o problema levantado na etapa anterior. Considerando o tema em análise, o método buscará descrever os obstáculos para a resolução do problema ambiental existente, na perspectiva do ensino de sustentabilidade. Fairclough (2012, p. 313) relata que os obstáculos “são também, em parte, um problema de dominação ou de influência nas formas de interação, do uso da linguagem”. Isso significa que o analista deve investir na observação atenta das interações que o discurso pode assumir, pois “precisamos analisar relações dialéticas entre elementos semióticos e extra-semióticos em práticas, instituições e eventos relevantes” (FAIRCLOUGH, 2013d, p. 226).

Já a terceira etapa desse percurso metodológico consiste em explicar como as estruturas sociais tornaram-se hegemônicas no ensino de sustentabilidade. Além disso, busca-se compreender se há uma intencionalidade dentro dessas estruturas sociais em criar “problemas necessários para que ela se mantenha viva” (FAIRCLOUGH (2012, p. 314). No contexto deste estudo, a análise visa explicar como o discurso da colonialidade exerce influência ao impor um currículo universal na academia, mesmo sendo derivado de uma origem patriarcal, branca, capitalista e eurocêntrica. Surge, assim, a indagação sobre a existência de

uma intencionalidade por trás dessa prática, questionando se há uma estratégia deliberada na imposição desse tipo de currículo. Essa reflexão pretende lançar luz sobre as dinâmicas de poder subjacentes à estrutura educacional e à disseminação de discursos hegemônicos.

Finalmente, a quarta etapa da pesquisa é o passo que vai além da descrição do problema, pois “uma crítica puramente normativa ou moral não é suficiente se o objetivo for mudar as realidades sociais para melhor” (FAIRCLOUGH, 2013b, p. 9). Neste sentido, o método foca na articulação de uma solução do problema identificado na primeira etapa. Uma possível solução consiste em repensar o currículo de sustentabilidade, valendo-se de abordagens pedagógicas decoloniais mais plurais e menos universais (FEOLA; KORETSKAYA; MOORE, 2021). Essa abordagem não apenas busca identificar e criticar as deficiências existentes, mas também se compromete ativamente com a proposição de alternativas que visem à transformação positiva das práticas educacionais no âmbito da sustentabilidade.

Não temos a pretensão, muito menos conseguiríamos propor um currículo que solucionasse integralmente os problemas ambientais, sociais e econômicos do mundo contemporâneo. O objetivo é colocar, na conversa da sustentabilidade, novas racionalidades epistêmicas que podem trazer um novo olhar até então oculto pelo campo das organizações. Essas perspectivas e estratégias podem parecer impensáveis dentro da lógica colonial predominante (KELLY et al., 2021). No entanto, ao trazer à tona essas visões (NDLOVU, 2017), busca-se expandir as possibilidades político-pedagógicas no campo do ensino de sustentabilidade, especialmente em cursos que abordam a temática sob a perspectiva das organizações. Essa abordagem é fundamentada na perspectiva decolonial e nas epistemologias e saberes do Sul global (CHAVES, 2021; DUARTE ALMADA; VENANCIO, 2021; SANTOS, 2019).

Durante a execução da pesquisa, empregaremos notas de rodapé contendo notícias e informações relevantes. Essa estratégia visa enriquecer as discussões, aumentar o rigor e fornecer um embasamento factual e contextual às análises apresentadas. A adoção desse caminho permite uma exploração mais profunda dos temas abordados, facilitando a compreensão e a conexão entre os diferentes aspectos investigados.

3.5 Caracterização e seleção dos participantes da pesquisa e coleta de dados

O presente estudo usa como *corpus* de pesquisa o discurso sobre sustentabilidade construído dentro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO). Para tanto, a pesquisa abrangeu entrevistas conduzidas com os docentes responsáveis por

ministrar conteúdos de sustentabilidade nos cursos de gestão e negócios. O objetivo era obter *insights* diretos sobre suas perspectivas, posicionalidades e abordagens no ensino de elementos ligados à sustentabilidade (SOUZA; LOURENÇO, 2023). Além disso, a análise de documentos, como planos de ensino, projetos pedagógicos de cursos e o plano de desenvolvimento institucional, complementou a investigação, proporcionando uma visão mais abrangente das práticas educacionais e estruturais relacionadas ao tema. Essa abordagem integrada entre entrevistas e análise documental fortaleceu a pesquisa, possibilitando uma compreensão mais profunda e contextualizada das práticas educacionais estudadas, visto que elemento da comunicação possui características distintas (MORSE, 2015; NATOW, 2019).

O recorte geográfico do presente estudo foi concebido por distintas estratégias que culminaram na escolha das IES da Amazônia. Primeiro, a partir do *locus* de atuação do pesquisador, que inspirado pela perspectiva de Freire (2019) e da teoria decolonial (GROSFOGUEL, 2016; MALDONADO-TORRES, 2016; MIGNOLO, 2003), a educação se materializa a partir de saberes e realidades locais, enquanto sujeitos de sua história. Em segundo lugar, a Amazônia, reconhecida como uma das maiores reservas de diversidade biológica do planeta (SANTOS NETO; SILVA; SILVA, 2023; XU, 2020), vai além de ser apenas uma floresta. Ela é uma região multicultural, habitada por povos tradicionais, quilombolas, ribeirinhos (MELO; BARZANO, 2020; MIRANDA; COSTA, 2021; SANTOS; CORRÊA, 2022; SONETTI-GONZÁLEZ et al., 2023; SOUZA, 2010). Além disso, a Amazônia possui parques industriais prósperos e uma agropecuária em expansão (ADAMS, 2008; MACHADO, 2022). Essa complexidade transforma a sustentabilidade em um instrumento envolvido em disputas por diferentes atores e grupos sociais. E em terceiro lugar, a escolha foi motivada pela indagação: as concepções de sustentabilidade, tal como são apresentadas globalmente, atendem às necessidades específicas da região Amazônica? As concepções globais de sustentabilidade nem sempre atendem às necessidades específicas da Amazônia, uma vez que a região possui características ecológicas, culturais e socioeconômicas únicas que exigem abordagens contextualizadas e sensíveis às suas particularidades.

O primeiro passo na coleta de dados consistiu na identificação dos cursos superiores oferecidos pelo IFRO que foram objetos de estudo no contexto do ensino de sustentabilidade. Nesse sentido, foram identificados quatro cursos: Gestão Pública, Gestão Comercial, Gestão Ambiental e Agronegócio. A escolha desses cursos foi baseada na consideração criteriosa de serem programas educacionais no âmbito das organizações, aliada à incorporação explícita do conteúdo de sustentabilidade em suas matrizes curriculares. Adicionalmente, foram incorporados os projetos pedagógicos dos respectivos cursos.

O próximo passo envolveu a identificação de ementas que incorporassem conteúdos de sustentabilidade nos cursos selecionados. Essa etapa compreendeu uma análise textual minuciosa de cada projeto, buscando identificar elementos específicos relacionados à sustentabilidade. Feita essa análise, deu-se início à fase de consultas aos coordenadores de cada curso, com o objetivo de elencar os docentes responsáveis por cada ementa eleita na etapa anterior.

O recrutamento dos participantes foi realizado por meio de adesão por conveniência, distribuindo convites para participação na pesquisa por meio do e-mail institucional. Os convites continham informações sobre o objetivo da pesquisa, a aprovação obtida no comitê de ética em pesquisa CEP-CHS da UFPR, e os dados de contato do pesquisador, facilitando assim a comunicação dos docentes interessados em participar das entrevistas. No total, foram enviados 13 convites, sendo que 11 deles foram prontamente aceitos pelos docentes, conforme quadro 1.

Quadro 1. Descrição dos entrevistados

IDENTIFICAÇÃO	ÁREA DE FORMAÇÃO	CURSO EM QUE ATUA	DISCIPLINAS QUE MINISTRA	DURAÇÃO DA ENTREVISTA
Docente 1 (D1)	Bacharel em Administração	Gestão Pública	Coordenador de Curso	53 min.
Docente 2 (D2)	Bacharel em Administração Mestrado em Administração Doutorado em Administração	Gestão Comercial	Gestão de Inovação e Sustentabilidade Empresarial	34 min.
Docente 3 (D3)	Bacharel em Administração Mestrado em Desenvolvimento Regional	Agronegócio	Empreendedorismo	45 min.
Docente 4 (D4)	Bacharel em Direito Mestrado em Educação	Gestão Comercial	Direito Ambiental e Responsabilidade Socioambiental Multiculturalismo e Direitos Humanos	35 min.
Docente 5 (D5)	Bacharel em Administração Mestrado em Administração	Gestão Pública	Gestão Ambiental e Responsabilidade Social	103 min.
Docente 6 (D6)	Bacharel em Agronomia Mestrado em Agronomia Doutorado em Agronomia	Agronegócio	Coordenador de Curso	38 min.

Docente 7 (D7)	Bacharel em Administração Mestrado em Administração Doutorado em Gestão de Marketing e Estratégia	Gestão Pública	Desenvolvimento Regional	37 min.
Docente 8 (D8)	Graduação em Engenharia Ambiental e Sanitarista Mestrado em Ciências Ambientais Doutorado (em curso) Engenharia Agrícola	Gestão Ambiental	Ética profissional e cidadania Educação Socioambiental	80 min.
Docente 9 (D9)	Bacharel em Economia Mestrado em Administração	Gestão Pública Gestão Pública	Desenvolvimento Regional	51 min.
Docente 10 (D10)	Bacharel em Administração Mestrado em Administração Doutorado (em curso) Administração e Controladoria	Gestão Comercial	Gestão de Inovação e Sustentabilidade Empresarial	51 min.
Docente 11 (D11)	Bacharel em Administração Mestrado em Administração	Gestão Comercial	Coordenador de Curso	44 min.

Fonte: Dados da pesquisa 2024.

Os estudos envolvendo a análise de discurso são, normalmente, realizados sem a preocupação com uma definição amostral, uma vez que o objetivo da metodologia é aprofundar nas percepções e entendimentos dos participantes sobre o fenômeno em discussão, focando na riqueza de dados dos discursos dos participantes, até que se alcance um ponto em que a coleta de novas informações ou dados adicionais sobre o tema não contribui com novas ideias, insights ou informações relevantes, ou seja, até que as entrevistas apresentem um conjunto homogêneo ou não tão diferente sobre o assunto abordado (YIN, 2016). A quantidade reduzida de entrevistas visa, sobretudo, representar uma perspectiva, e não uma população. Após a condução das 11 entrevistas, das quais seis foram realizadas por meio de plataforma de videoconferência, demos início ao processo de transcrição. Esta etapa, que é um “processo difícil”, foi conduzida de modo a descrever características da fala, como “entonação, ênfase, pausa, alterações na altura e no ritmo” (FAIRCLOUGH, 2019, p. 292). O tempo total das entrevistas somou 570 minutos, resultando na produção de 158 laudas transcritas.

Importa esclarecer que no presente estudo, a fim para proporcionar uma aproximação com o campo, foram realizadas quatro entrevistas pilotos. A primeira delas envolveu uma docente especialista no ensino de sustentabilidade e mestre em desenvolvimento regional, com uma estreita relação epistêmica do campo decolonial. Além disso, a entrevistada participou da elaboração de dois dos PPCs analisados nesta pesquisa. Nessa entrevista, optamos por não realizar a transcrição convencional, mas sim uma análise crítica detalhada de cada questionamento, sua ordem e a estrutura textual. A escolha de iniciar com uma especialista foi considerada crucial para fundamentar o começo dessa jornada, considerando sua *expertise* acadêmica e de atuação profissional. As subsequentes entrevistas pilotos foram conduzidas levando em consideração as observações e *insights* provenientes da primeira, refinando assim a abordagem metodológica ao longo do processo. Os entrevistados incluíram um professor de formação econômica, outro de geografia e o terceiro de administração. As transcrições dessas entrevistas foram consideradas, contribuindo para a melhoria do roteiro das entrevistas, uma vez que as diferentes áreas de formação dos entrevistados enriqueceram a elaboração do mesmo.

Concomitantemente ao desenrolar das entrevistas, documentos institucionais que apresentavam uma conexão significativa com o discurso de sustentabilidade foram incorporados ao processo de pesquisa. Nesse contexto, foram identificados e analisados os planos de desenvolvimento institucional, a política de sustentabilidade da instituição, juntamente com os PPCs anteriormente mencionados. Essa abordagem permitiu uma visão mais abrangente e embasada, enriquecendo a compreensão das práticas e políticas educacionais relacionadas ao discurso de sustentabilidade no contexto institucional. A tabela 2 resume os documentos incorporados em nossa análise discursiva.

Tabela 2. Documentos institucionais analisados.

Tipo de documento	Descrição
Resolução nº 71, de 21 de setembro de 2018	Política de Sustentabilidade e normatiza a elaboração dos Planos de Logística Sustentável (IFRO, 2018b).
Resolução nº 08, de 28 de julho de 2021	Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial (IFRO, 2021)
Resolução nº 28, de 30 de maio de 2016	Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública (IFRO, 2016a)
Resolução nº 29, de 01 de junho de 2016	Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Agronegócio (IFRO, 2016b)
Resolução nº 13, de 30 de dezembro de 2016	Projeto Pedagógico do Curso Superior em Tecnologia em Gestão Ambiental (IFRO, 2016c)
Resolução nº 55, de 11 de dezembro de 2014	Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018 (IFRO, 2014)
Resolução nº 29, de 06 de abril de 2018	Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022 (IFRO, 2018a)

Fonte: Dados da pesquisa

Nessa fase da pesquisa, o analista se aprofundou na investigação textual, concentrando-se na estrutura dissertativa presente nos documentos institucionais relativos ao discurso da sustentabilidade. O objetivo nesse processo foi identificar, no discurso institucional, as práticas sociais permeadas por aspectos ideológicos, culturais e hegemônicos. Essa abordagem parte do pressuposto central da ACD (FAIRCLOUGH, 2013d), que estabelece uma relação direta entre o discurso e a sociedade. Sob essa perspectiva, compreende-se que o discurso não é meramente um reflexo passivo da realidade, mas desempenha um papel ativo e fundamental na construção de significados e práticas no contexto contemporâneo.

No âmago dos documentos institucionais, delineia-se uma narrativa que não apenas informa, mas molda percepções e orienta ações à comunidade acadêmica. A visão de mundo refletida nesses documentos ecoa escolhas linguísticas e estratégias argumentativas, revelando valores arraigados e perspectivas que sustentam as práticas da organização. Nesse ínterim indagamos: qual visão de mundo de sustentabilidade os documentos educacionais do IFRO têm refletido?

Identificamos que os documentos selecionados acima são manifestações tangíveis do discurso institucional, sendo assim, carregam consigo a responsabilidade de não apenas promover a sustentabilidade como uma retórica, mas de incorporá-la como um princípio orientador em todas as esferas da instituição. A investigação, portanto, não se restringe apenas a identificar palavras-chave ou slogans sustentáveis nos documentos, mas a desvelar como tais conceitos são manifestadas e traduzidos em práticas concretas.

3.6 Estratégias de análise de discurso

A análise dos relatos na ACD é uma questão crítica para melhorar a robustez da pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais. Assim, é necessário demonstrar rigor e articulação cuidadosa na interpretação dos dados (RAJAGOPALAN, 2019). A ACD é uma abordagem recente nos estudos organizacionais, mas apresenta desenvolvimento prático para a investigação fenomenológica em várias áreas, e fornece um conjunto de diretrizes completas e acessíveis para seu desenvolvimento também nas organizações (SCHOENEBOERN; KUHN; KÄRREMAN, 2018).

Em nosso escopo de pesquisa, direcionamos nossa atenção para as intrincadas relações entre o discurso de sustentabilidade gerado no IFRO e o contexto sócio-histórico que o envolve. O intuito é desvelar as conexões entre o discurso sobre sustentabilidade e as dinâmicas

socioculturais e históricas que moldam e são moldadas pelas narrativas que sustentam as práticas sociais da IES. Ou seja, ir além da superfície das palavras e explorar como o discurso de sustentabilidade é empregado para construir, reforçar ou desafiar relações de poder.

A concepção central que norteia nossa análise reside na compreensão do discurso como um enquadramento que abrange três dimensões interdependentes: o texto, a prática discursiva e a prática social (FAIRCLOUGH, 2013d; RESENDE; RAMALHO, 2004). Não é análise do discurso pelo discurso simplesmente, mas pelo papel que o discurso tem na construção social e nas relações sociais em que o discurso está inserido (FAIRCLOUGH, 2013b).

Usamos o termo texto nesta pesquisa em sentido amplo compreendendo tanto a linguagem falada como a linguagem escrita, embora possamos alargá-la em alguns momentos para incluir práticas semióticas, como imagens “e a comunicação não verbal (por exemplo, gestual)” (FAIRCLOUGH, 2013a, p. 92). A análise textual envolve a organização de quatro elementos: vocabulário; gramática; coesão e estrutura textual. Nesse processo, trazemos uma atenção minuciosa aos elementos linguísticos e não linguísticos, mas que transmite comunicação. Os textos “contêm representações e intencionalidade. Pode haver percepções, opiniões e entendimentos subjacentes (e até certo ponto ocultos) que estão embutidos no texto” (KIVLE; ESPEDAL, 2022, p. 171). Portanto, vamos além do significado literal das palavras, o que inclui a observação de metáforas, ironia, ambiguidade entre outros recursos textuais que podem criar significados.

Nosso objetivo é identificar nos discursos que constituem o corpus de pesquisa, as crenças, ideologias, valores e visões de mundo que permeiam o ensino de sustentabilidade no IFRO. Este processo intrincado não apenas revela o que está sendo dito, mas também busca compreender como as palavras são utilizadas para construir significados, influenciar percepções e moldar a realidade concreta da sustentabilidade nos cursos de gestão e negócios da Instituição. A identificação desses constructos contribui para uma compreensão mais profunda de como o discurso se conecta na prática social da organização.

Com vistas a facilitar a condução da pesquisa, estabelecemos uma estrutura para análise dos discursos, conforme Quadro 2. Cabe salientar que essa estrutura não se configura como um protocolo de pesquisa convencional, visto que a preocupação da ACD é com as “relações dialéticas entre o discurso e outros ‘momentos’ do social” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 2010, p. 1217).

Quadro 2. Estratégia da análise e interpretação da ACD em sete etapas

- | |
|--|
| 1. Familiarização: Leitura cuidadosa de cada discurso; |
|--|

2. Imersão: Identificação de descrições e comentários potencialmente significativos;
3. Criação de sentido: Trabalho com descrições e comentários para propor temas emergentes;
Repetição do processo acima com cada discurso
4. Categorização: Identificação temas emergentes de todos os discursos;
5. Reconhecimento de associação: Incorporação das dimensões do discurso;
6. Interpretação e representação por meio da escrita;
7. Explicação e abstração: Identificação de trechos dos discursos para ilustrar as práticas sociais.

Fonte: adaptado de (LEITCH; PALMER, 2010; YIN, 2016).

A leitura e releitura da entrevista transcrita permite a apreciação de toda a história e recordação de momentos da entrevista podendo ser resgatados elementos cognitivos e afetivos, aumentando assim a intimidade do pesquisador com o relato. Durante as repetições das leituras a imersão ocorre por meio de análise textual livre na qual são identificados os trechos potencialmente significativos. Esse processo não se restringe à identificação superficial; ele propicia um terreno fértil para anotações reflexivas, descrições detalhadas e comentários que lançam luz sobre as nuances subjacentes do tema central. Por meio dessa dinâmica, a criação de sentido resulta na identificação de unidades de significado para cada discurso, que são agrupadas por significados comuns. Essas unidades, agrupadas por significados comuns, dão origem as práticas discursivas.

As práticas discursivas permitem não apenas a compreensão do que está sendo dito, mas também a desmistificação dos processos pelos quais os discursos são produzidos, disseminados e internalizados. Resulta de um processo de análise reflexiva dos agrupamentos textuais, incorporando os significados subjacentes, as intenções comunicativas e a influência nas relações de poder. A prática discursiva funciona como elemento mediador “entre o texto e a prática social” (RESENDE; RAMALHO, 2004, p. 187).

Nesse processo dialético entre discurso e prática social, formula-se a categorização de significados que apontam para temas salientes que emergem dos discursos. Este processo de categorização é uma reflexão crítica que emerge das complexidades dos significados dos discursos. Nessa etapa podem surgir categorias analíticas, como ideologia e hegemonia. Estas categorias não apenas encapsulam os temas presentes em cada discurso, mas também oferecem uma lente crítica para entender as interações complexas entre linguagem, poder e sociedade (FAIRCLOUGH, 2019).

Após alcançada essa etapa, a interpretação e escrita se dá por meio de um esforço discursivo que resulta da interação entre a ação interpretativa do pesquisador e o relato dos participantes de pesquisa e dos documentos elegidos, dentro de uma dinâmica de

intersubjetividade e transdisciplinaridade (FAIRCLOUGH, 2013b). Em outras palavras, a compreensão se aprofunda, e os resultados da análise ganham vida própria.

Na última etapa de análise, os achados são habilmente articulados com a literatura existente, permitindo produzir processos de explicação e/ou abstração teórica. Não nos limitamos à análise da estrutura do discurso, mas expandimos nosso escopo na tentativa de encontrar explicações nas estruturas sociais existentes. Adotamos, nesta investigação, a compreensão de que o discurso é uma forma de ação social que constitui arcabouços de dominação ideológico (VAN DIJK, 2015), permitindo a identificação das ideias, crenças e valores que são promovidas ou contestadas no âmbito do ensino de sustentabilidade no IFRO.

A realidade social é constituída e construída pelo discurso. Cada palavra, frase ou construção textual não é apenas uma expressão isolada, mas uma manifestação de relações de poder que moldam as interações sociais. A análise crítica do discurso, como proposta aqui, permite identificar e questionar como o discurso legitima e reproduz determinadas visões de mundo, expondo as assimetrias embutidas nas palavras. Cada interação textual é uma janela para compreender as dinâmicas sociais em jogo (FAIRCLOUGH, 2019).

Esse caminho metodológico deve ser encarado como uma tarefa reflexiva, “questionando, por exemplo, sua eficácia como apreciação crítica, sua contribuição para a emancipação social e o ajuste, em seus posicionamentos” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 314). Dentro da perspectiva crítica, a ACD pode dar uma contribuição significativa para esta proposta de pesquisa, ao abordar o ensino de sustentabilidade como uma prática social enraizada no discurso organizacional e social. Essa abordagem crítica possibilita uma compreensão mais profunda das dinâmicas subjacentes ao ensino de sustentabilidade, permitindo uma análise mais abrangente e embasada das questões em foco.

3.7 Contextos envolvidos na pesquisa

Todo fazer acadêmico é uma oportunidade para o diálogo com o conhecimento e uma possibilidade para refletir a educação como dispositivo político-social para responder aos problemas que assolam as pessoas no cotidiano. É por esta lógica que educadores como Paulo Freire (2019) e José Henrique de Faria (2022) refletiram no seu fazer pedagógico o papel da educação como instrumento crítico para pensar uma formação libertadora/transgressora, de enfrentamento às práticas pedagógicas impostas por uma dominação epistemológica e cultural dos países ditos ‘desenvolvidos’ às periferias do mundo (DUSSEL, 1977; MALDONADO-TORRES, 2021; MIGNOLO, 2003; MISOCZKY, 2023).

No entanto, formular uma investigação científica é um processo desafiador e requer

compromisso e sensibilidade do investigador com as nuances que uma atividade de pesquisa exige. Essas competências são ainda mais exigidas quando se propõem a desenvolver uma investigação que se distancia de protocolos ou mesmo de padrões pré-estabelecidos (CORNELISSEN, 2016). É o que ocorre, por exemplo, em investigações que adota o discurso como instrumento analítico. Isso porque a natureza multifacetada das interações linguísticas exige abordagens metodológicas sensíveis a muitos contextos (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 2010).

A contextualização é crucial para uma compreensão mais abrangente e transparente da pesquisa. Os contextos consistem em “práticas discursivas, incluindo a produção, distribuição e interpretação de textos, e práticas sociais, incluindo o poder e a ideologia” (LEITCH; PALMER, 2010, p. 1197). Portanto, interpretação e ideologia são inseparáveis e o poder é um terreno dessa relação. Ele está imerso em interações de contextos físicos, sociais, econômicos e emocionais. Ao considerar essa ancoragem, reconhecemos que o discurso não é apenas um veículo de comunicação, mas uma manifestação intrincada das relações de poder, ideologias e práticas sociais que permeiam a sociedade (JOHNS, 2006; KIVLE; ESPEDAL, 2022).

Contudo, há ainda uma faixa nebulosa sobre a definição de contextos em pesquisas organizacionais, bem como a sua implementação (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 2010; LEITCH; PALMER, 2010; MOWDAY; SUTTON, 1993). Esse aspecto também está evidenciado nos estudos organizacionais no qual há pouco esclarecimento sobre os contextos envolvidos (JOHNS, 2006; MCLAREN; DUREPOS, 2021). McLaren e Durepos (2021, p. 75) fazem um apelo para começarmos a trabalhar com o contexto como um componente integral da pesquisa, “por mais confuso que seja, podemos utilizá-lo para questionar os pressupostos dominantes, explorar as organizações a partir de novas perspectivas”.

O ponto central para tal engajamento reside no entendimento de que são os contextos que dão sentidos a interpretação. Este ponto central nos leva à uma segunda consideração, que é a necessidade de termos consciência de que as interpretações são produtos de nossas influências contextualizadas enquanto produtores e divulgadores de análise de discurso. Inclusive o discurso do analista de discurso sobre o discurso que analisa. A compreensão dos contextos, portanto, não apenas enriquece a interpretação do discurso, mas também permite uma reflexão crítica sobre nossa própria posição e influências no processo de pesquisa (MCLAREN; DUREPOS, 2021). Essa conscientização não apenas eleva a qualidade da pesquisa, mas também valida e fortalece a credibilidade dos resultados obtidos.

Dessa forma, a consideração dos contextos se revela como um elemento fundamental para uma análise abrangente e aprofundada das interações e efeitos das práticas organizacionais.

Como afimar Van Dijk (2015, p. 472) o contexto “pode interferir, reforçar ou transformar” as relações de poder sociais. Portanto, tem capacidade comunicativa e de controle do discurso, revelando-se como um componente fundamental para compreender as dinâmicas envolvidas no ensino de sustentabilidade no IFRO.

Nas palavras de McLaren e Durepos (2021) o contexto conta. Isso significa que levamos em consideração o cenário em que os discursos foram proferidos, as relações entre os interlocutores, as intenções por trás das palavras e as condições socioculturais dos sujeitos envolvidos (LEITCH; PALMER, 2010). Quem fala? Quem é silenciado? Quais são as intenções nas palavras? Estas são questões cruciais para desvendar as dinâmicas de poder que permeiam o discurso de sustentabilidade no IFRO.

Desde a escolha do tema até a redação do relatório final do estudo, o processo investigativo é permeado por diferentes contextos. O lugar onde o discurso é realizado, para quem é direcionado, em quais circunstâncias foi produzido, são fatores que influenciam no processo da análise discursiva. Assim como as convenções e as estruturas sociais. Não os levar em consideração é um erro grave que o analista de discurso cometeria. Cada decisão tomada e cada fase do estudo são moldadas por contextos específicos em que ocorrem, destacando a complexidade e a interconexão entre o pesquisador, o objeto de estudo e o ambiente em que a pesquisa é realizada. Tentar abordar todas as manifestações contextuais pode parecer uma tarefa desafiadora, no entanto, omitir essas influências seria uma falha ética.

Nosso desafio é explorar abordagens cruciais do contexto no discurso de sustentabilidade praticado no IFRO. Alguns elementos se destacam como primordiais em nossa visão. Fatores como: o lugar, a perspectiva epistêmica dos sujeitos envolvidos, as condições de trabalho na IES e socioculturais inseridos no ensino de sustentabilidade possuem o potencial de moldar significativamente nossa compreensão e análise discursiva. Assim, por exemplo, ser uma instituição de ensino no bioma amazônico tem contextos diferentes de uma instituição de ensino de outra região. Essa diferença fica ainda mais saliente quando abordamos o tema da sustentabilidade.

Cada nível de análise de contexto traz consigo nuances únicas que constituem as práticas sociais da organização (LEITCH; PALMER, 2010; MCLAREN; DUREPOS, 2021). O objeto da análise crítica está em revelar como as relações de poder são produzidas pelo discurso na construção das práticas sociais “que conduzem e perpetuam injustiças e desigualdades e são prejudiciais ao bem-estar de muitas pessoas” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 2010, p. 1215).

Engajar-se com o contexto nesta pesquisa implica reconhecer que este não se trata de

um objeto estático, no qual introduzimos nosso fenômeno de estudo. Em vez disso, representam um conjunto dinâmico de associações que emergem durante o processo de pesquisa que molda nossa interpretação do fenômeno. Isso significa que a análise discursiva está imbricada por uma variedade de elementos que influenciam a nossa compreensão do texto. O contexto, nesse sentido, não apenas serve como um fator determinante, mas “como oportunidades e restrições situacionais que afetam a ocorrência e o significado do comportamento organizacional, bem como as relações funcionais entre variáveis” (JOHNS, 2006, p. 386).

Portanto, os contextos permeiam e moldam as interações sociais, reforçando a necessidade de uma abordagem analítica que vá além das superfícies aparentes. Utilizamos do contexto neste estudo com o intuito de produzir interpretações mais situadas. Nesse sentido, nosso trabalho pode ser facilitado pelo uso da ACD que incorpora o contexto em seu método, visto que “o contexto torna-se parte do que é estudado, em vez de ser uma ferramenta para interpretar os resultados do estudo” (MCLAREN; DUREPOS, 2021, p. 79).

Em nossa pesquisa, ser docente do IFRO proporciona descrever detalhes das práticas discursivas da organização que um pesquisador externo, mesmo experiente, talvez não conseguiria descrever. Isso porque existem relações que não podem ser observadas separadas de contextos, mas que estão conectados com discursos que existem nas relações sociais da organização. Existem elementos como “as relações sociais, o poder, as instituições, as crenças e os valores culturais são em parte discursivos, no sentido em que 'internalizam' o discurso sem serem redutíveis a ele” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 2010, p. 1215).

Finalmente, optamos por uma abordagem metodológica centrada no viés crítico. A ‘pegada’ crítica aparece neste estudo justamente para, além da descrição, desvelar e avançar na transformação dos aspectos imposto pela colonialidade no currículo acadêmico de sustentabilidade. Não é uma crítica reveladora mas explicativa do fenômeno, para que em seguida, transformar a realidade desvelada no estudo (FAIRCLOUGH, 2013b). Daí a necessidade de trazer a presente reflexão amparado por uma teoria e uma metodologia projetadas para “mostrar problemas enfrentados pelas pessoas em razão das formas particulares de vida social” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 312). A postura crítica que se propõe está em não somente descrever as relações sociais que estão engendradas, mas em avaliar até que ponto as relações existentes tem contribuído e ampliado o quadro da colonialidade, como é no ensino de sustentabilidade.

Partimos do entendimento que se tivéssemos uma educação crítica, provavelmente já teríamos um novo olhar curricular em nossas universidades que melhor refletissem os problemas que afetam as pessoas na sua vida real (FÚNEZ-FLORES, 2022; MEDA, 2020), e

não a formação tecnicista que hoje impera nos cursos de gestão, treinando pessoas para reproduzir a dicotomia do ‘homem *versus* natureza’ na perspectiva do capital (ALCADIPANI; CALDAS, 2012; BANERJEE; ARJALIÈS, 2021). Um olhar que contribui apenas para descrever as realidades, mas que pouco avança na solução das mazelas ambientais, sociais e econômica (GALLELI et al., 2022a; NOGUEIRA; RODRIGUES; AGUIAR, 2021), haja visto que é currículo instrumentalizado na racionalidade do capital e voltado para o bem-estar do homem (GROSFOGUEL, 2016; SIMPSON, 2018).

Assim, um currículo que não seja construído a partir de uma reflexão crítica que potencialize a resistência e emancipação dos saberes dos sujeitos historicamente subalternizados, no qual os diferentes conhecimentos não são apreciados em pé de igualdade pelo *mainstream* acadêmico (ALCADIPANI, 2016; ALCADIPANI; CALDAS, 2012), não se vislumbra uma mudança para os atuais problemas. Propor a decolonização do currículo de sustentabilidade nesse sentido, implica em questionar as bases de conhecimentos eurocêntricas consolidadas por uma elite acadêmica atuante dentro das nossas instituições educacionais (ABDALLA; FARIA, 2017; ALCADIPANI; CALDAS, 2012; WALSH, 2010).

4. ANÁLISE E DISCUSSÕES

Este capítulo tem como propósito apresentar os resultados dessa pesquisa a partir dos objetivos estabelecidos. Para iniciar essa conversa, vou sucintamente descrever a formação do Estado de Rondônia, que traz alguns elementos interessantes do passado que podem ajudar a compreender as estruturas sociais e econômicas que hoje formam nosso território. Em seguida, será apresentada a constituição da rede federal de educação profissional, um componente que exerceu influência e foi por sua vez influenciado pela configuração social do Brasil. Na sequência, será discutida a história e a estrutura acadêmica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO). Ainda no contexto do IFRO, abordarei as propostas pedagógicas dos cursos de gestão e negócios elegidos, com especial atenção ao ensino de sustentabilidade. Posteriormente, serão apresentados os discursos dos docentes especialistas em sustentabilidade nos cursos de gestão e negócios do IFRO. Por fim, pretendo sintetizar todo o discurso, apresentando as discussões finais e a minha tese.

4.1 Quando nosso céu se faz moldura

[...]
*Aqui toda vida se engalana
 De beleza tropical,
 Nossos lagos, nossos rios
 Nossas matas, tudo enfim...*
 (Techo do Hino do Estado de Rondônia).

A contextualização discursiva da história da formação do Estado de Rondônia é reveladora para a compreensão da estruturação do IFRO em suas várias dimensões. Isso inclui desde a localização estratégica dos campi dentro da geografia de Rondônia até a seleção dos cursos oferecidos para a comunidade em cada região. Portanto, este tópico da tese buscar atender ao objetivo específico de descrever o processo de colonização de Rondônia, desde sua formação histórica enquanto território até a estrutura socioeconômica contemporânea.

Sempre povoou o imaginário dos invasores europeus a crença na existência de um 'El Dorado' nas terras Amazônicas, repleto de riquezas infinitas. Nessa mitologia quimérica, vislumbrava-se um rei coberto de ouro, que se banhava nos rios, depositando toda sua riqueza nas profundezas das águas. Esse ritual representava, para aqueles que acreditavam na mitologia, a convicção de que as águas dos rios amazônicos escondiam riquezas inesgotáveis (ARAÚJO LIMA, 1937; GONDIM, 2019; MEGGERS, 2001).

Assim, o mito do 'El Dorado' impulsionou a cobiça de milhares de invasores que, ao longo dos séculos XVI e XVII, exploraram diversas regiões da Amazônia equatorial. Todos

almejavam seguir em busca dessa fortuna, incluindo ingleses, espanhóis e portugueses. Os espanhóis, em particular, foram os primeiros a enviarem expedições (GOMES, 2012), uma vez que já havia encontrado ouro em outras regiões da Amazonia Espanhola e prata na Bolívia (DE FREITAS E SILVA, 2019). No entanto, os portugueses foram mais hábeis em se estabelecer na região com a finalidade de “assegurar as terras e as minas para o seu controle”, aproveitando da União Ibérica (GOMES, 2012, p. 40).

Ao longo do período de união entre Portugal e Espanha, notadamente sob os auspícios do Tratado de Tordesilhas de 1494, os portugueses não apenas transcenderam os limites estabelecidos por tal acordo, mas também efetivamente ampliaram sua presença e influência na vasta região Amazônica na busca de minérios e drogas do sertão: “cacau, castanha do Pará, Canela, Urucun, Guaraná, Salsa Parrilha e demais produtos que serviam a culinária, a indústria farmacêutica e perfumaria da época” (GOMES, 2012, p. 35).

Durante esse período, as questões de soberania territorial estavam sob a mesma lógica de unidade monárquica, e, portanto, não fazia sentido prático para o governo espanhol resistir ao avanço português, uma vez que eram terras do mesmo reino. Este fenômeno revelou-se como um capítulo significativo na construção do discurso geopolítico da América do Sul colonial. Destacam-se desta atividade, os Bandeirantes, que movidos por uma ambição desmedida, protagonizaram expedições rumo ao interior do território brasileiro, enfrentando desafios geográficos e confrontos com povos indígenas (OLIVEIRA, 2004).

Com o fim da União Ibérica e o avanço português em ‘território espanhol’, deram início a intensas batalhas pelas terras Amazônicas, que só foram resolvidas com um novo acordo, o Trado de Madrid, de 1750, sob a justificativa de que ‘tem direito aquele que tem a posse’ (GOMES, 2012, p. 41). Com isso, a Coroa Portuguesa para assegurar o domínio das terras, organiza “expedições, missões religiosas, catequese, escravidão indígena e o comércio das drogas do sertão”. Um símbolo desse período foi a construção do Forte do Príncipe da Beira, com fins militares para a defesa do território (SEPOG, 2015, p. 34).

O maior marco da colonização portuguesa na Amazônia reside no genocídio perpetrado contra os povos indígenas. Estimativas da população à época da invasão europeia oscilam entre cinco milhões (HECK; LOEBENS; CARVALHO, 2005) a vinte milhões de pessoas antes da chegada dos europeus (KOCH et al., 2019). Tais estimativas indicam uma população substancial e diversificada, composta por inúmeras etnias e culturas que já habitavam estas terras há pelo menos quinze mil anos (PERIPATO et al., 2023). Algumas análises apontam para a magnitude desse impacto, sugerindo que mais de dois milhões e quinhentas mil pessoas foram mortas durante esse período sombrio (HEMMING, 1978). Hoje, a população indígena

da Amazônia é estimada em pouco mais de 700 mil (IBGE, 2023).

Essa tragédia humanitária foi desencadeada por uma série de fatores interligados, incluindo conflitos armados, introdução de doenças, deslocamento forçado de populações e exploração desenfreada das riquezas naturais. A chegada dos europeus à Amazônia representou a imposição de uma nova ordem social, econômica e política, marcada pela

cultura do capitalismo que em busca das riquezas gerou de assassinatos em massas a estupros de mulheres, homens e crianças; contaminação proposital de milhões de indivíduos com vírus desconhecidos no novo mundo e destruição dos valores morais, religiosos, éticos, humanos e culturais; corpos incendiados, filhos sendo arrancados do ventre das mães por pura diversão; corpos esquartejados servindo de ração para cães, víceras arrancadas com a pessoa ainda viva e se agonizando, torturas e sofrimento sem fim, dor eterna, lágrimas escorridas até hoje nos olhos dos descendentes os quais percebem que o terror não possui limites; realmente é eterno, como a palavra do Deus eterno que foi utilizado para justificar o ímpio, o medonho o infame. Por mais que busquemos não encontramos palavras as quais possam traduzir o real, o acontecido (GOMES, 2012, p. 24).

Diante dessa terrível narrativa, é imperativo que não nos calemos. É crucial que não releguemos nossa história ao esquecimento, a fim de evitar sua repetição. Como educadores em instituições de ensino superior, temos o dever de utilizar nossos espaços de privilégio para engajar-nos em lutas que decolonize as estruturas de opressão e exploração que têm historicamente permeado as relações humanas, especialmente no que tange à exploração desenfreada e desmedida da natureza em prol de interesses econômicos, e aos epistemicídios que invisibilizaram as populações nativas do sul global.

Portanto, desde os primórdios da colonização, a relação entre a natureza e o capital se estabeleceu como um dos pilares fundamentais da modernidade europeia sobre os territórios recém-descobertos. As riquezas retiradas destas terras serviam para beneficiar as iniciantes estruturas dos estados europeus colonizadores. Essa visão instrumental da natureza como uma fonte de riqueza a ser explorada encontrou sua expressão mais evidente na lógica do capitalismo moderno. É por esta lógica que Mignolo (2017) decreveu que a colonialidade como o lado escuro da modernidade.

4.2 Colonialidade dos Ciclos Econômicos: Um discurso inspirado na Natureza

O processo de ocupação do território em que se encontra o Estado de Rondônia assemelha-se, em muitos aspectos, ao ocorrido em outras partes do Brasil. Contudo, uma característica marcante da formação do Estado é a recorrência de ciclos econômicos intrinsecamente vinculados à exploração das riquezas naturais, que atraíram imigrantes de

diversas regiões do país e do mundo. O primeiro destes ciclos foi o ciclo do ouro, que marcou o início do povoamento das terras deste Estado no século XVIII. Em seguida, emergiu o ciclo da borracha entre os séculos XIX/XX (1879/1912), notabilizado pela construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré (EFMM) e a fundação da Cidade de Porto Velho. Subsequentemente, o terceiro ciclo econômico (também conhecido como segundo ciclo da borracha) ocorreu já no século XX (1939/1945), em virtude da Segunda Guerra Mundial. O quarto ciclo ocorre com a exploração do garimpo, principalmente com diamante e cassiterita (1950/1960). O quinto ciclo, por sua vez, foi desencadeado pela acelerada expansão da fronteira agropecuária a partir da década de 70 até os dias atuais. Mais recentemente, com a construção das usinas hidrelétricas de Jirau e Santo Antônio entre 2008/2017, o ciclo das usinas hidrelétricas teve início (BLACKMAN, 2022; CRAIG, 1947; GOMES, 2012; OLIVEIRA, 2004; SEPOG, 2015).

Esses ciclos econômicos não apenas delinearão a geografia e a economia do Estado, mas também moldaram profundamente sua demografia e cultura. A interconexão desses eventos históricos revela uma intrincada trama de influências, resultando em transformações significativas ao longo do tempo no Estado de Rondônia. É importante informar que os ciclos econômicos eram promovidos pelo Governo Federal, alinhados a uma mentalidade colonial que concebia a Amazônia como um lugar inabitado.

O desenvolvimento em ciclos econômicos trouxe uma característica de miscigenações na formação da sociedade rondoniense. Os imigrantes dos primeiros ciclos eram em sua maioria nordestinos conhecidos como ‘soldados da borracha’, que vinham trabalhar. No entanto, após o fim do ciclo econômico, foram “abandonados pelo governo de então à sua própria sorte” (SEPOG, 2015, p. 35). Como forma de sobreviver na vastidão da floresta ainda intacta naquela época, desenvolveram uma forma de vida adaptada às condições da floresta e aos recursos disponíveis nas áreas ribeirinhas, dependendo dos rios para transporte, pesca, agricultura e outras atividades econômicas (ARAÚJO LIMA, 1937).

São características desta imigração o fato destas populações nunca terem formado povoados, e de exercerem atividades econômicas que não provoca a destruição da floresta. A integração destes imigrantes com os povos indígenas foi um processo pacífico (OLIVEIRA, 2004). É a partir da miscigenação destes imigrantes com os indígenas que se constituem o ‘caboclo amazônico’, o ribeirinho (ARAÚJO LIMA, 1937). Esse grupo possui um modo de vida extrativista e um profundo conhecimento dos ecossistemas aquáticos e das práticas sustentáveis que lhes permitem viver em harmonia com o ambiente. Estas populações, indígenas e ribeirinhos, desempenham papéis importantes na composição social de Rondônia (NASCIMENTO, 2010).

Já o desenvolvimento migratório ocorrido a partir da década de 70 representou um ponto de inflexão significativo na configuração social do estado, engendrando novas estratificações sociais e redefinindo o perfil demográfico e econômico da região. Com a chegada de migrantes em sua maioria pessoas oriundas dos Estados do Sul e Sudeste do Brasil (SEPOG, 2015), com diferentes recursos financeiros, profissões e níveis educacionais, houve a criação de uma estrutura social mais diversificada. Essa estrutura passou a incluir agricultores, pecuaristas, trabalhadores rurais, empresários, profissionais liberais e pessoas em busca de emprego nos núcleos urbanos (NASCIMENTO, 2010).

Nas décadas seguintes, muitos dos pequenos agricultores que receberam pequenos lotes de terras para a produção agrícola familiar foram sufocados pelo capital econômico do agronegócio, deixando o campo e migrando para as cidades. Como resultado, grandes extensões de terra ficaram concentradas nas mãos de poucos indivíduos. Essa dinâmica contribuiu para a formação de uma estrutura social que exerce uma influência significativa na política e na economia do Estado. Atualmente, essa elite econômica detém os meios de produção e dita os rumos do desenvolvimento estadual.

A expulsão dos camponeses do campo, seja pela grilagem de terras ou pela imposição do capital econômico dos grandes latifúndios, resultou no aumento das periferias dos ainda pequenos centros urbanos, os quais cresceram de forma desordenada, sem um planejamento adequado. Este fenômeno é agravado pela efemeridade dos ciclos econômicos no Estado de Rondônia. Vários dos ciclos econômicos apresentam essa particularidade, caracterizando-se por um rápido crescimento em um curto período de tempo, sem gerar efeitos duradouros para o desenvolvimento sustentável da região. Após o declínio dos períodos de bonança econômica, resta uma massa trabalhadora vulnerável à sorte, carente de proteção e amparo social, como consequência quase que natural de um capitalismo predatório.

Os diferentes processos migratórios geraram um impacto significativo na sociedade rondoniense, deixando marcas distintas ao longo do tempo. Os primeiros imigrantes, especialmente aqueles que vieram durante os ciclos da borracha, deram origem aos ribeirinhos, comunidades que se estabeleceram às margens dos rios. Essas pequenas comunidades desenvolveram uma relação íntima com as riquezas naturais das áreas ribeirinhas, dependendo da pesca, agricultura de subsistência e atividades extrativistas.

Por outro lado, a expansão da agricultura e pecuária nas décadas de 1970 e 1980 trouxe um grande fluxo de imigrantes para Rondônia. Muitos desses imigrantes buscavam oportunidades econômicas na zona rural, impulsionados pelo sonho de possuir suas próprias terras e prosperar na produção agrícola. Esse grupo promoveu um desmatamento significativo

ao longo desse período histórico, especialmente quando os agricultores recorriam ao uso do fogo para realizar a limpeza de áreas ‘derrubadas’. No entanto, o poder do capital financeiro exerceu forte influência na zona rural, resultando na aquisição de grandes concentrações de terras que ficaram nas mãos de poucos. Esse processo levou à formação de grandes latifúndios e na marginalização de pequenos agricultores, que muitas vezes, foram empurrados para as periferias urbanas em busca de novas oportunidades.

Portanto, a perspectiva desenvolvimentista embutida na prática dos ciclos econômicos gerou impactos mais significativos na demografia de Rondônia do que em sua economia. A exploração econômica das riquezas naturais beneficiou apenas uma pequena elite, resultando em aumento das desigualdades socioeconômicas e ambientais. Essa situação, somada à ausência de políticas eficazes de ordenamento territorial e desenvolvimento sustentável, contribuiu para a rápida urbanização e crescimento desordenado das cidades, agravando os problemas sociais, ambientais e de infraestrutura que persistem até os dias atuais. A modernização “jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos” (KRENAK, 2019).

4.3 Colonialidade das Políticas de Desenvolvimento: Um discurso do capital

O imaginário predominante retratava a Amazônia como uma terra selvagem e inexplorada, fortalecendo a concepção equivocada de que estava disponível para a ocupação e exploração sem considerações às comunidades tradicionais que já habitavam a região. Esse pensamento serviu aos interesses econômicos e políticos da época, resultando na exploração desenfreada das riquezas naturais e na marginalização das populações locais já estabelecidas. O padrão de invisibilização não apenas contribuiu para a deturpação da realidade Amazônica, mas também legitimou práticas exploratórias que ignoravam os direitos e a presença histórica dessas populações tradicionais (ARAÚJO LIMA, 1937; GONDIM, 2019).

Dentro desta concepção de Amazônia, importantes políticas públicas foram desenvolvidas, contribuindo para a formação do Estado de Rondônia atual. Desde sua configuração territorial pelos invasores colonos, o território de Rondônia tem sido marcado por processos cíclicos de exploração das riquezas naturais. A configuração contemporânea de Rondônia, portanto, emerge como produto dessa trajetória histórica de exploração e colonização, sendo indissociável das políticas públicas implementadas ao longo do tempo.

Na ambição desenvolvimentista voltada à exploração da floresta Amazônica, as políticas implementadas a partir da década de 1960 foram aquelas que geraram o maior impacto, tanto ambiental, social quanto econômico para a região. É importante contextualizar que

estávamos em plena ditadura, período em que os governos militares atuaram fortemente no planejamento de projetos de desenvolvimento econômico em todo o país. Exemplos dessas políticas incluem a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (Sudam) e o Banco da Amazônia (Basa), cuja finalidade era promover a integração nacional e o desenvolvimento econômico da região (NASCIMENTO, 2010; OTT, 2002).

Até a década de 1970, a região atualmente ocupada pelo Estado de Rondônia era caracterizada pelo governo nacional como um grande vazio demográfico e escasso desenvolvimento econômico. As terras desse Estado, portanto, representavam um importante fator estratégico para a política nacional, devido à sua vastidão territorial quanto pela riqueza de seus recursos naturais. Em consequência da política desenvolvimentista federal, constituiu como oportunidade para mitigar o desemprego e a pressão sobre terras em outras partes do Brasil, bem como para expandir a agricultura e criar novas fontes de receita através da exploração dos recursos florestais (WADE, 2016a).

Rondônia experimentou seu maior salto desenvolvimentista a partir da década de 1970, impulsionado com a abertura de rodovias que possibilitaram o acesso ao interior do Estado (WADE, 2016a). Paralelamente, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) instituiu a política “integrar para não entregar”, uma estratégia que buscava conceder terras para famílias que migravam para a região Amazônica (PEIXOTO, 2009). Os beneficiários das terras tinham a obrigação de ‘abrir’ (desmatar) as áreas recebidas, sob a ameaça de perderem a posse em caso de descumprimento dessa obrigação. Nesse contexto, os projetos implementados pelo INCRA foram exitosos, resultando em um aumento populacional no Estado que ultrapassou seis vezes o seu tamanho em menos de duas décadas, graças a essas políticas públicas entre as décadas de 1960 e 1980 (GOMES, 2012; NASCIMENTO, 2010).

As políticas de abertura de rodovias e estradas vicinais, bem como a política de “integrar para não entregar” a Amazônia brasileira, foram os grandes indutores do desmatamento da floresta Amazônica. Estas políticas facilitaram o acesso a áreas anteriormente remotas, levando ao aumento da exploração da terra e de práticas insustentáveis, além do deslocamento dos povos tradicionais que lá habitavam. A construção de novas estradas possibilitou a expansão das atividades agrícolas e madeireiras, resultando no desmatamento de florestas e na perda de *habitat* de várias espécies. A política “integrar para não entregar”, que visa a promover o desenvolvimento econômico conectando regiões anteriormente isoladas, contribuiu inadvertidamente para a degradação dos ecossistemas e a perda de valiosas riquezas naturais. A combinação dessas políticas teve um impacto significativo nas taxas de desmatamento (NASCIMENTO, 2010).

Ao considerar Rondônia como um vazio demográfico, o discurso do estatal revela o não reconhecimento dos milhares de povos indígenas que habitavam essas terras. Esse apagamento implica em negar não apenas a existência dos indígenas, mas toda a sua cultura, seus conhecimentos e suas raízes com a floresta Amazônica. Ao negar o reconhecimento dos indígenas, também se negavam a posse legítima das terras. Desse modo, as terras indígenas foram usurpadas pelo Estado Brasileiro, uma vez que, para o poder econômico, esses povos representavam o atraso e eram vistos como obstáculos para o desenvolvimento (BANERJEE; ARJALIÈS, 2021; MALDONADO-TORRES, 2007a; PINTO; MIGNOLO, 2016; VÁSQUEZ-FERNÁNDEZ; CASH AHENAKEW, 2020).

Esse discurso que promove a expansão do desenvolvimento e da modernização na Amazônia revela uma dinâmica profundamente enraizada no paradigma colonial, perpetuando relações de poder desiguais e estruturas de dominação históricas. A lógica subjacente a esse discurso é a ideia de que a Amazônia precisa ser ‘civilizada’ e integrada aos padrões de desenvolvimento e progresso impostos pelo Norte Global: Europeus e norte-americanos (FEOLA; KORETSKAYA; MOORE, 2021; FOLADORI, 1999; JAMMULAMADAKA, 2022; JAMMULAMADAKA et al., 2021).

Assim como os colonizadores europeus no século XVI, os colonizadores do século XX também estão interessados nos recursos naturais. Para o capital, a natureza é um recurso a ser utilizado pelo homem em busca do seu bem-estar. A criação de riquezas para satisfazer as necessidades do capital implicou “um processo de destruição, de devastação e de deterioração das condições de existência da fauna e da flora, ao tempo que refletiram na sociedade as consequências da violência contra os povos originários e camponeses, ativando ainda mais os impactos negativos na natureza” (SANTOS NETO; SILVA; SILVA, 2023, p. 32–33).

A forma como o Estado atuou na implementação de políticas públicas reflete um alinhamento substancial com os objetivos e interesses do setor privado, evidenciando uma relação intrínseca entre o discurso estatal e os discursos econômicos do capital. Essa relação tem sido objeto de intensas discussões (FERNANDES, 2009; GROSGOUEL; FERNÁNDEZ, 2022; MIGNOLO, 2007; OLIVEIRA, 2003; QUIJANO, 2007). Tais discussões mostram que as organizações foram erguidas sob a lógica da modernidade/colonialidade, causando grandes desigualdades existentes em nossa sociedade. Esse modelo, replicado no Estado de Rondônia, contribui para a geração de pobreza para uma parcela significativa da sociedade, em benefício de uma pequena elite.

O governo local, em parceria com o governo federal, promoveu campanhas publicitárias apontando de que Rondônia consistia no novo ‘Eldorado’, o que levou milhares

de pessoas a migrar para este estado. Contudo, a infraestrutura governamental local não estava preparada para o intenso fluxo que gerou. Não é de se espantar que ocorreram diversos conflitos pela posse da terra naqueles anos. A intersecção dessas políticas resultou em um incremento substancial de atividades criminosas, como a grilagem de terras e conflitos agrários (WADE, 2016a).

As políticas estatais e a implantação de projetos de colonização (POLONOROESTE¹ e PLANAFLORO²) foram fatores-chave que impulsionaram o surgimento de diversos núcleos urbanos, os quais cresceram rapidamente para atender às necessidades da população em expansão (OTT, 2002). O governo buscou investir em infraestrutura, como a abertura de estradas e rodovias como forma de viabilizar o povoamento das terras rondoniense. No entanto, devido ao rápido crescimento e à falta de planejamento adequado, muitas cidades enfrentaram desafios como a falta de infraestrutura adequada, serviços insuficientes e problemas sociais. E como o fluxo migratório não cessava, não havia terras disponíveis para todos que aqui chegavam. Estas pessoas se estabeleceram nas periferias das cidades. Portanto, a formação das cidades também teve impactos ambientais e sociais significativos, com o desmatamento e a degradação de áreas naturais para acomodar a expansão urbana e a atividade econômica (NASCIMENTO, 2010; OTT, 2002).

Os empréstimos internacionais contribuíram para a aceleração da colonização, bem como dar legitimidade perante a comunidade internacional, uma vez que eram frequentemente apresentados como investimentos destinados ao desenvolvimento e modernização das áreas colonizadas. O projeto Polonoroeste demonstrou eficácia nas iniciativas de infraestrutura econômica. No entanto, revelou-se “incapaz de implementar e/ou sustentar muitas de suas medidas de proteção ambiental ou de evitar a invasão contínua de áreas de reserva por madeireiros, garimpeiros e colonos espontâneos” (WADE, 2016b, p. 656).

Essas políticas representaram para o Estado de Rondônia um salto significativo em termos de desenvolvimento e crescimento populacional. Até 1976, o território de Rondônia contava apenas com dois municípios (Guajará-Mirim e Porto Velho), representando uma estrutura administrativa bastante limitada. No entanto, em menos de dez anos após a implementação dessas políticas, o número de municípios aumentou para dezoito (figura 1). Esse rápido crescimento na quantidade de municípios reflete a intensa ocupação e colonização da

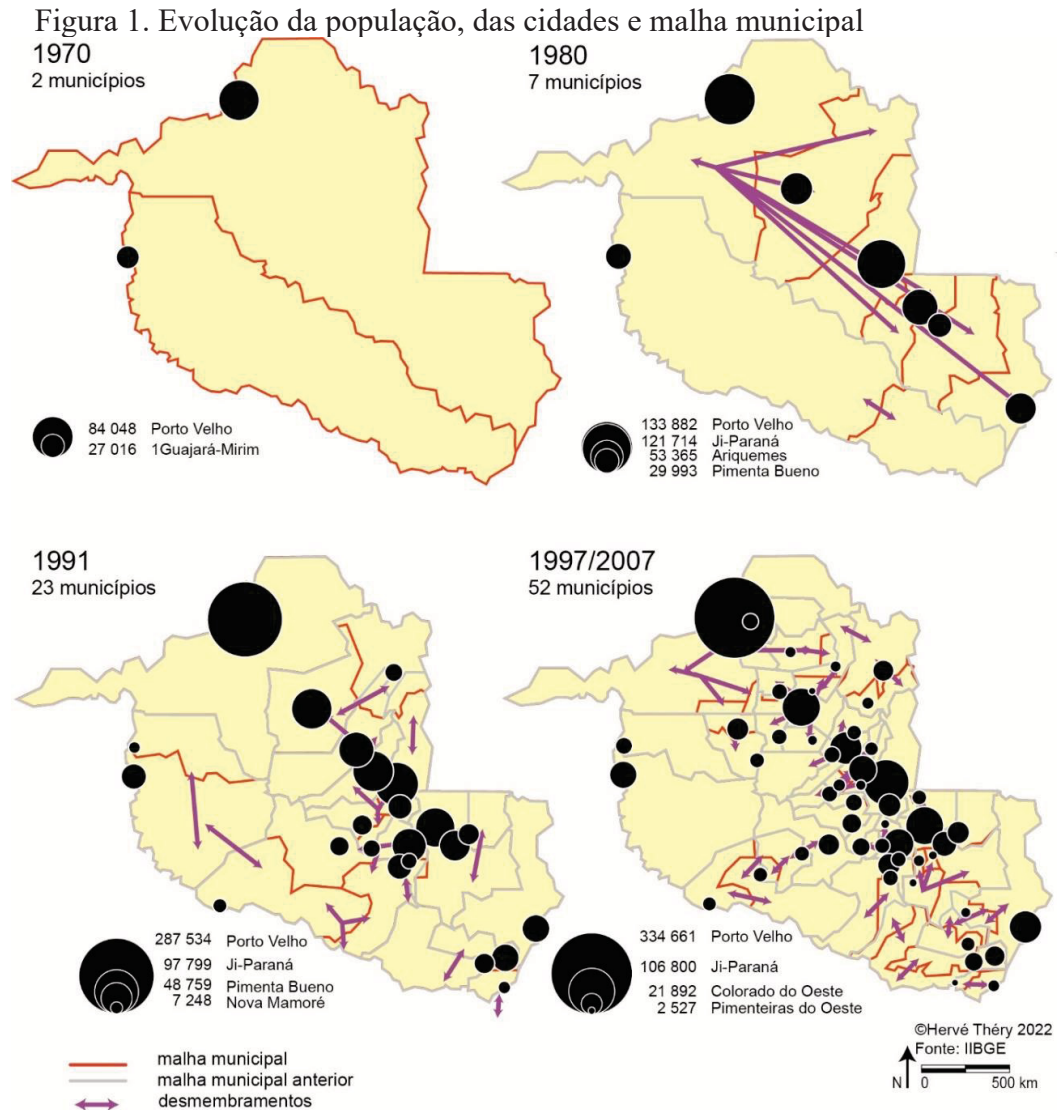
¹ Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil (1981), financiado pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD (OTT, 2002; WADE, 2016a, 2016b).

² Plano Agropecuario e Florestal de Rondônia (1989), financiado pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD (OTT, 2002; RODRIGUES, 2002)

região, impulsionada pela migração em massa e pelos investimentos governamentais. A abertura de estradas, a criação de projetos de colonização e o estímulo à atividade econômica, como a agropecuária, foram fatores-chave para o rápido desenvolvimento e a expansão administrativa do Estado.

Por outro lado, a exploração da floresta Amazônica representou uma devastação ambiental sob a justificativa de ‘ordem e progresso’. Essa mentalidade concebia a natureza como algo a ser "conquistado" e o "meio ambiente" como uma mera fonte de "recursos" para o "desenvolvimento" humano (WADE, 2016a, p. 215). Tal visão antropocêntrica, predominantemente enraizada nos moldes do capitalismo, desconsiderava os sistemas ecológicos complexos da floresta e sua importância para o equilíbrio ambiental global (DUARTE ALMADA; VENANCIO, 2021; LIN et al., 2021a; WRIGHT et al., 2018).

O fenômeno do desmatamento amazônico não só resultou em danos ambientais irreversíveis, mas também desencadeou uma série de impactos socioeconômicos e culturais sobre as comunidades locais e os povos indígenas que dependem da floresta para sua subsistência e identidade. A destruição da floresta não se limitou apenas à extração de recursos naturais, mas também à perda de biodiversidade, erosão do solo, alterações climáticas regionais e globais, entre outros efeitos adversos (IPCC, 2023; MACHADO, 2022; MIRANDA; COSTA, 2021; NÓBREGA et al., 2023; SANTOS NETO; SILVA; SILVA, 2023; SIQUEIRA-GAY et al., 2020).



Fonte: (THÉRY, 2022)

Ao longo dos anos, foi fabricado no imaginário social dos imigrantes e seus descendentes, que povoaram o território de Rondônia, a ideia de que o desenvolvimento econômico está intrinsecamente ligado à exploração da natureza. Esta justificação encontra-se ancorada em preceitos cristãos que concebem o homem como representante de Deus na terra, investido com a responsabilidade soberana sobre todas as criaturas e elementos do mundo natural (GROSFOGUEL, 2009). Essa percepção fundamenta-se em uma dicotomia “de natureza cuja origem é divina e justificada para servir aos homens, fortalecendo o pensamento dual ao contrapor o espírito e a matéria e, respectivamente, o humano e a natureza” (CARNEIRO; MARTINS; BRANDO, 2023, p. 2).

O discurso do ambientalismo que iniciou na década de 60 caracterizado por uma crescente preocupação com a degradação ambiental causada pela industrialização, urbanização e uso indiscriminado dos recursos naturais (BOCKEN et al., 2014; CARSON, 1962;

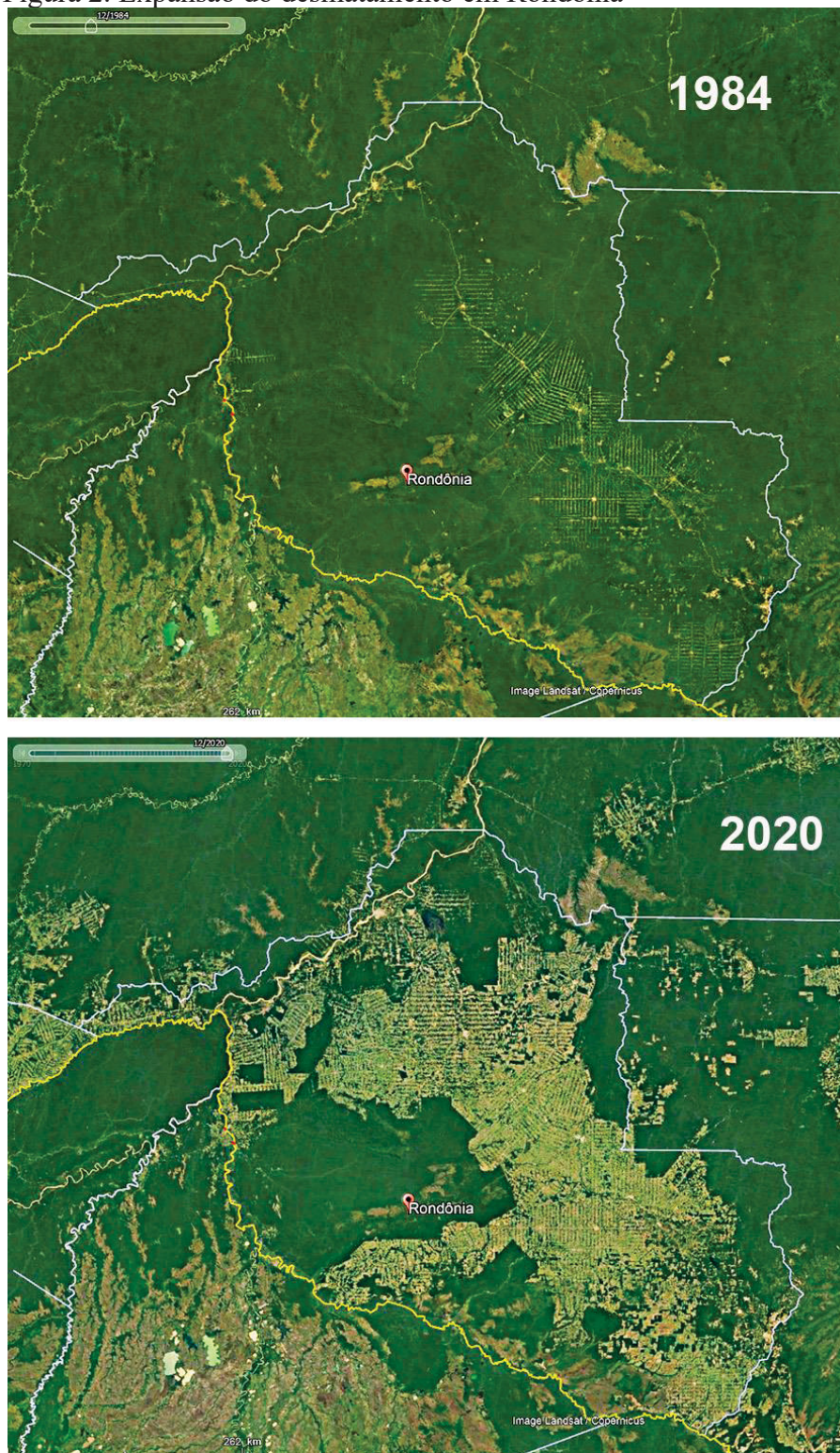
MEADOWS et al., 1972; MEBRATU, 1998), foi amplamente negligenciado pelas autoridades governamentais, tanto em nível nacional quanto local (OTT, 2002). Falar sobre questões ambientais durante o auge do desmatamento na segunda metade do século XX era quase um crime. Mesmo hoje em dia, é muito difícil esse discurso dentro da sociedade rondoniense, como se evidencia nas próprias escolhas políticas. Este cenário reflete não apenas a primazia dos discursos econômicos sobre as preocupações ambientais, mas também a resistência por parte de setores detentores dos meios de produção em adotar uma abordagem que desafia os paradigmas do crescimento econômico convencional. Isso vale inclusive para a academia.

A crença de que a riqueza e o progresso estão intrinsecamente vinculados à extração de recursos naturais tem moldado as práticas econômicas em Rondônia, levando à exploração intensiva e, muitas vezes, descontrolada do meio ambiente. Essa mentalidade, passada de geração em geração, tem alimentado a ideia de que é necessário explorar as riquezas naturais para alcançar o desenvolvimento econômico e melhorar as condições de vida.

É relevante salientar que as políticas de colonização do governo federal, em especial o programa Polonoroeste, apresentaram diversas falhas e equívocos, sem mencionar práticas corruptas e desvio de finalidades políticas (OTT, 2002). Muitas famílias de agricultores foram deixadas à própria sorte em terras pouco produtivas e em regiões desprovidas de infraestrutura. Isso ocorria devido à pressa política em distribuir terras, e com isso inexistiam estudos de análise do “solos, água e declives” (WADE, 2016a, p. 220).

Como desdobramento deste cenário, vastas extensões de terras foram desmatadas para dar lugar ao plantio de culturas agrícolas. No entanto, após todo esse processo, muitos agricultores identificavam que as terras desmatadas não eram adequadas para atividades agrícolas devido às características do solo, clima e topografia da região. Como consequência, os proprietários frequentemente abandonavam essas áreas em busca de novas áreas agrícolas, repetindo todo o processo. Essa situação resultou em períodos de escassez alimentar para os agricultores, que foram posteriormente compelidos a migrar para os núcleos urbanos (OTT, 2002).

Figura 2. Expansão do desmatamento em Rondônia



Fonte: (THÉRY, 2022)

O programa de colonização revelou-se um fracasso em alguns de seus objetivos, tais como a promoção da ocupação demográfica considerando a absorção das populações marginalizadas, e a garantia do crescimento da produção em harmonia com as preocupações de

preservação do meio ambiente e proteção das comunidades indígenas. Sob o escrutínio da sociedade civil organizada, especialmente das entidades dedicadas aos direitos humanos e ao meio ambiente, o programa passou a sofrer críticas contundentes. No entanto, para a classe política, o programa era considerado um sucesso, pois gerava emprego e proporcionava infraestrutura para o Estado (RODRIGUES, 2002).

Ao longo do tempo, o desmatamento da floresta e a subsequente ocupação de terras indígenas intensificaram a pressão exercida por organizações internacionais de direitos humanos e meio ambiente, particularmente sobre o Banco Mundial, principal financiador do projeto (WADE, 2016a). No entanto, essa estratégia enfrentava limitações ao não impactar significativamente o governo e a classe política local, uma vez que estes se beneficiavam da imagem de promotores do desenvolvimento do Estado. Mesmo diante dessas circunstâncias, foi elaborado um novo plano com objetivos mais claros para conter o modelo de desenvolvimento implementado: o Planafloro (OTT, 2002).

Independentemente do eventual fracasso do projeto desenvolvimentista, as correntes políticas, em seguida, formalizavam outro, mantendo os mesmos princípios relacionados ao capital. As regras dos programas desenvolvimentistas eram alteradas para beneficiar uma linha desenvolvimentista ligada à exploração da natureza, o que favorecia a elite econômica do Estado, associada à exploração das riquezas naturais e seguia uma lógica de manutenção de uma estrutura mercadológica. A elite econômica local sempre esteve vinculada à exploração das riquezas naturais (MACHADO, 2022).

Talvez isso se deva a uma característica das políticas pensadas no modelo *top-down*. As políticas de desenvolvimento da Amazônia sempre foram pensadas por atores externos, ligados as concepções ideológicas do mundo moderno, com o intuito de implantar nesta região as práticas produtivas do capital (SANTOS NETO; SILVA; SILVA, 2023). Estas políticas eram desenhadas, sem envolvimento da comunidade local na definição de seus objetivos, o que resultava na imposição de regras preestabelecidas. Por não considerarem as características regionais, acabavam por falhar em sua finalidade. O Polonoroeste, assim como os anteriores, não conseguiu equacionar os problemas ambientais que pretendia resolver, muito menos atender às necessidades dos povos das florestas (OTT, 2002).

O novo programa de desenvolvimento já nascia velho. Pouco avançou, pois manteve a mesma lógica política na gestão do programa. O Planafloro não conseguiu “promover o desenvolvimento sustentável em Rondônia, nem qualquer outro tipo de desenvolvimento” (OTT, 2002, p. 252). A criação de reservas indígenas, um dos objetivos do programa, enfrentou obstáculos consideráveis, uma vez que os governos municipais relutavam em destinar áreas de

terra dentro dos limites dos municípios para os povos indígenas. Na perspectiva das autoridades locais, isso era interpretado como um retrocesso para o desenvolvimento de seus municípios. Poucas “das 37 reservas indígenas foram completamente demarcadas e registradas, e pelo menos 15 foram recentemente invadidas por posseiros, madeireiros e outros” (WADE, 2016b, p. 653). Além disso, muitas das áreas já desmarcadas “tinham validade jurídica incerta” (WADE, 2016b, p. 650).

Essa breve análise da formação social e econômica ao longo da história é importante para compreender as bases sobre as quais o Estado de Rondônia foi construído, que refletem aquelas do restante do país: exploração das riquezas naturais e acumulação de capital por uma pequena elite (FERNANDES, 1976, 2008; PRADO JR, 2011). O desenvolvimento econômico, centrado na exploração dos recursos naturais e na concentração de terras, deu origem a grupos distintos na sociedade rondoniense: os ribeirinhos e povos tradicionais, que mantiveram vínculos com os rios e os recursos naturais; uma elite econômica, caracterizada pela mentalidade colonial de exploração da terra; e os grandes contingentes urbanos de maioria pobres e assalariados, compostos por imigrantes em busca de trabalho e melhores condições de vida. Esta dinâmica social reflete as desigualdades socioeconômicas e a concentração de poder ainda presentes em Rondônia.

É importante destacar que essa análise não engloba toda a complexidade da sociedade rondoniense, e que há esforços em curso para promover a diversificação econômica, a inclusão social e a sustentabilidade. No entanto, reconhecer as raízes históricas da formação social e econômica do Estado é fundamental para uma compreensão crítica dos desafios e das possibilidades de transformação em Rondônia e no país como um todo.

Hoje, temos um Estado fortemente atrelado a contexto econômicos relacionados à exploração de suas riquezas naturais. Com aproximadamente 75% de seu território composto por áreas planas, associadas à extensa rede hidrográfica e ao clima Amazônico apresenta, no discurso do capitalismo moderno (MACHADO, 2022), condições favoráveis para o desenvolvimento de atividades produtivas, notadamente aquelas relacionadas ao uso da terra e dos recursos naturais. Deste modo, ao longo de sua formação, o desenvolvimento econômico de Rondônia esteve vinculado a atividades agropecuárias, madeireiras e à exploração de *commodities* minerais, caracterizadas como atividades primárias no processo econômico (OLIVEIRA, 2004; SEPOG, 2015).

A sociedade local, cuja elite econômica está predominantemente ligada ao agronegócio, exerce considerável influência na política e nos interesses regionais, perpetuando assim o discurso do capitalismo moderno. O modelo desenvolvimentista adotado em Rondônia,

delineado pelo Estado Brasileiro e com investimento de capital internacional (WADE, 2016b), visa atender às demandas do mercado nacional e internacional por meio da produção de *commodities* e exploração das riquezas minerais e florestais (SANTOS NETO; SILVA; SILVA, 2023).

Rondônia tinha potencial para se tornar um Estado com desenvolvimento social justo, incluindo distribuição equitativa de terras para os sem-terra, demarcação e respeito às reservas indígenas, e uma atividade econômica que considerasse suas especificidades. Contudo, nada disso se concretizou. Parafraseando Chico de Oliveira (2003), Rondônia é como um ornitorrinco, um bicho difícil de definir. É dentro deste panorama que o IFRO está inserido como um ator importante para o processo educacional do Estado.

4.4 Rede Federal de Educação: Contextos históricos

*O Brasil foi “inventado” de cima para baixo, autoritariamente.
Precisamos reinventá-lo em outros termos.
Paulo Freire (1989, p. 21).*

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, da qual o IFRO faz parte, constitui um contexto educacional centenário com raízes nas Escolas de Aprendizes Artífices, estabelecidas no contexto da República Brasileira em 1909. Este arcabouço histórico percorre as etapas subsequentes das Escolas Agrotécnicas Federais e dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet) até os atuais Institutos Federais de Educação (IF's) (CAMARGO; GABLER, 2022; KUNZE, 2015; MINEIRO; LOPES, 2020).

A história da rede federal de educação profissional no Brasil remonta ao início do século XX, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909, sob a justificativa de prover meios para a sobrevivência das classes proletárias, capacitando “os filhos dos desfavorecidos da fortuna” para o mercado de trabalho em um contexto de avanço da urbanização e industrialização no país (BRASIL, 1909).

Em 1942, as Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas em Escolas Industriais e Técnicas, oferecendo formação profissional equivalente ao ensino secundário. Nos anos subsequentes, houve uma expansão da oferta de cursos técnicos e a vinculação formal do ensino industrial à estrutura educacional do país. Durante as décadas de 1950 a 1980, períodos de intensa industrialização e modernização da estrutura produtiva nacional, as instituições dessa rede desempenharam um papel crucial na formação de técnicos e profissionais alinhados às demandas do mercado econômico (MEC, 2010; MINEIRO; LOPES, 2020).

A evolução para as Escolas Agrotécnicas Federais e, posteriormente, para os Cefets, refletiu a integração da educação profissional às políticas de desenvolvimento econômico do

Brasil. No entanto, a partir da década de 1990, com mudanças na legislação e nas políticas educacionais trouxeram desafios e críticas à educação profissional no Brasil. Esse cenário ganhou maior relevância em meio às transformações sociais, econômicas e (principalmente) políticas na virada do século XXI (FRIGOTTO, 2018). E em 2008 nascem os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), expandindo a rede federal de educação visando atender as demandas locais e regionais de todo o Estado Brasileiro (BRASIL, 2008).

Este momento histórico não só se caracterizou por uma expansão quantitativa das instituições educacionais, mas também por uma transformação paradigmática, pautada na promoção do desenvolvimento local e regional, além de um compromisso com uma educação propedêutica associada a uma formação técnica profissional emancipatória. Essa nova abordagem paradigmática, fundamentada em um compromisso mais amplo com o desenvolvimento humano e social, representa um marco crucial na trajetória da educação profissional no país (PACHECO, 2011).

No entanto, o desenvolvimento desse modelo educacional centenário não foi um movimento contínuo e próspero, pelo contrário, caracterizou-se por uma trajetória fragmentada e complexa. Desde sua origem, esse sistema educacional tem sido objeto de fortes críticas, motivadas por uma multiplicidade de fatores. No contexto da Primeira República, o governo federal viu a necessidade de implementar políticas que evidenciassem um compromisso mais forte com o bem-estar da população, como uma forma de demarcar a superioridade do modelo republicano sobre a monarquia. Simultaneamente, as cidades testemunharam um aumento significativo da população em situação de miséria, resultado direto do término da escravidão. Todo um contingente de ex-escravizados expulsos das fazendas foram relegados às periferias das cidades brasileiras, configurando uma realidade de marginalização social que persiste até os dias atuais. Esse fenômeno coincidiu com o início da transição da economia de uma base agrícola para um paradigma industrial, exacerbando os desafios socioeconômicos enfrentados pela população urbana em rápido crescimento (KUNZE, 2015; MINEIRO; LOPES, 2020).

A associação desses fatores convergiu para o surgimento das escolas de aprendizes como resposta às complexas demandas sociais, econômicas e políticas da época. Esse cenário tornou-se propício para o novo governo apresentar uma política de formação profissional para a população ‘desfavorecida’ (BRASIL, 1909). Mostrava-se para a maior parte da população, composta por ex-escravizados e seus descendentes, a imagem de um Estado preocupado o futuro dos seus cidadãos. Da mesma forma, a constituição da educação profissional contribuiu para dissipar os movimentos insurgentes na recém-criada república. Nesse sentido, a oferta de formação profissional funcionava como um instrumento de pacificação social, atenuando as

tensões e descontentamentos por meio de uma política assistencialista que prometia inclusão social e econômica (KUNZE, 2015).

Vale ressaltar que essa abordagem se revelou vantajosa para a elite econômica das grandes cidades, uma vez que garantiria uma oferta de mão de obra capacitada e barata. Os investimentos na educação profissional, desde sua origem, estiveram alinhados aos interesses do capital (FRIGOTTO, 2007). Esta associação não apenas persiste, mas também se manifesta em diversos aspectos da estrutura e prática educacional, suscitando reflexões críticas no âmbito acadêmico. Portanto, a educação profissional emergiu como uma estratégia política, não apenas voltada à defesa da República, mas também como instrumento de apoio do capital financeiro (FRIGOTTO, 2001; KUNZE, 2015; MINEIRO; LOPES, 2020).

A implantação desta política evidencia o histórico de subserviência do Estado Brasileiro à elite econômica. Em um momento em que grande parte da população, especialmente os ex-escravos, mais necessitava do apoio do Estado, foi negligenciada (FANON, 1968). Foi desprezível observar como o Estado lidava com as políticas públicas para a população negra, reforçando o discurso racista e a naturalização da desigualdade (MBEMBE, 2017). Evidencia-se que o Estado continua priorizando os interesses econômicos dominantes, negligenciando as necessidades e direitos dessa população. Como enfatiza Carneiro (2005, p. 113):

Acreditamos que essa maneira de administração das oportunidades educacionais permitiu a um só tempo a promoção da exclusão racial dos negros e a promoção social dos brancos das classes subalternas, consolidando, ao longo do tempo, o embranquecimento do poder e da renda e a despolitização da problemática racial, impedindo, ao mesmo tempo, que essa evoluísse para um conflito aberto.

Outro aspecto de grandes críticas se insere na dualidade da educação brasileira desde o surgimento da rede federal de educação profissional, onde temos, por um lado o ensino profissionalizante direcionado à classe operária e ‘desfavorecidos da sorte’, e por outro lado o ensino propedêutico dirigido para os filhos das elites. Essa dicotomia educacional não apenas reflete, mas também reforça estruturas sociais desiguais, contribuindo para a perpetuação de desigualdades socioeconômicas ao longo da nossa trajetória histórica (FERNANDES, 1976; FRIGOTTO, 2018; OLIVEIRA, 2003).

Este desequilíbrio suscita reflexões acerca das políticas educacionais brasileira, sugerindo que a educação profissional, longe de ser um equalizador social, pode estar servindo como uma ferramenta de manutenção das desigualdades estruturais. Ao concentrar a formação profissional em setores considerados socialmente menos favorecidos (subalternizados),

enquanto destina a educação superior propedêutica às elites, o sistema educacional reproduz e consolida padrões de desigualdade (FRIGOTTO, 2007, 2018).

Concentrado no ideário do capitalismo, a educação profissional e tecnológica vinculou a concepção de ensino tecnicista que pouco contribuía para uma formação humanística. Trata-se de (con)formar, como afirma Frigotto (2001, p. 80), “um cidadão mínimo, que pensa minimamente e que reaja minimamente”. Estes elementos nos levam a compreender o ensino profissionalizante como uma herança do período colonial, caracterizado pela manutenção de elite burguesa branca com acesso a uma educação de qualidade, enquanto a população negra era relegada a um ensino voltado exclusivamente para o emprego de baixa remuneração (CARNEIRO, 2005; FERNANDES, 1976).

A partir dessa dicotomia educacional, emergem problemas sociais substanciais, destacando-se o racismo como um exemplo paradigmático. Essa divisão estrutural contribui significativamente para a perpetuação e a intensificação do racismo na sociedade brasileira, persistindo como uma realidade presente nos dias atuais (CARNEIRO, 2005; FREIRE, 2019). A manutenção dessa disparidade educacional não apenas reproduz, mas também fortalece as barreiras sociais e econômicas, tornando-se um obstáculo significativo para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa.

Para Oliveira (2003) esse modelo educacional não foi obra do acaso, mas um projeto moldado pela classe dominante do país, que se alimenta do atraso. A negação de uma educação de qualidade não é um descuido, mas um projeto deliberado. A “sociedade que se produz na desigualdade e se alimenta dela não só não precisa da efetiva universalização da educação básica como a mantém diferenciada e dual” (FRIGOTTO, 2018, p. 49). A elite burguesa inserida no contexto do capitalismo dependente reproduz, de maneira acentuada, aspectos negativos fundamentais desse sistema, culminando em uma sociedade marcada por profundas desigualdades na distribuição de renda e no acesso às políticas e estruturas do Estado.

Florestan Fernandes (1976, 2009) vai além ao argumentar que sociedade brasileira não experimentou uma ruptura efetiva com as desigualdades sociais, econômicas, culturais e educacionais do período colonial. Em vez disso, o que ocorreu ao longo da trajetória histórica foram adaptações realizadas/permitidas pela elite econômica, caracterizando no que ele chamou de modernização do arcaico. Em sua análise crítica, Fernandes argumenta que as significativas transformações ocorridas no país ao longo de sua história não tiveram como objetivo a mudança substantiva da nação, mas sim a preservação da ordem estabelecida. Esse entendimento destaca a continuidade de estruturas sociais e econômicas enraizadas no passado, perpetuando assim desigualdades históricas herdadas do Brasil colonial, naquilo que Quijano (2000a, 2009) e

Mignolo (2017) chamam de colonialidade do poder.

Portanto, a sociedade brasileira é uma continuidade do seu passado colonial. A classe burguesa brasileira, associada historicamente à mentalidade escravocrata e colonizadora, impediu a construção de um projeto nacional de desenvolvimento, utilizando ditaduras, golpes e reformas impostas para manter sua posição (FRIGOTTO, 2018). A elite econômica do Brasil colônia é a mesma elite econômica detentora dos meios de produção e do capital político ao longo dos últimos dois séculos. E como não houve uma ruptura efetiva com o modelo colonial, continuamos como nação dependente dentro do sistema mundo (WALLERSTEIN, 2004).

Em consequência do longo processo de colonização, nossa burguesia econômica desenvolveu um processo de capitalismo periférico dependente dos países desenvolvidos do Norte Global (FERNANDES, 2009; OLIVEIRA, 2003). Essa escolha implicou em uma associação subordinada às classes burguesas dos centros hegemônicos do capitalismo, abrindo o país à expansão do neoliberalismo econômico. O resultado dessa aliança foi a combinação de “nichos de alta tecnologia, elevadíssimos ganhos do capital, concentração abismal de capital e de renda e superexploração do trabalhador e uma concentração de miséria e de mutilação dos direitos elementares da grande maioria” (FRIGOTTO, 2018, p. 30).

Essa condição de dependência reflete em nossa incapacidade de efetuar a implementação de projetos sociais que propiciem uma autêntica transformação social e econômica. Estamos envolvidos em uma busca incessante por um desenvolvimento que, dadas as regras estabelecidas pelos países centrais no sistema mundial (WALLERSTEIN, 1999), permanece inatingível. Nessa interação com outras nações, o Brasil não desempenha um papel de protagonismo; ao contrário, mantém uma relação assimétrica que impõe obstáculos ao seu desenvolvimento.

A submissão do país a organismos internacionais, tais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, materializado na adesão às diretrizes do Consenso de Washington, que preconiza o equilíbrio fiscal, a privatização e a redução de gastos públicos, tem impactos prejudiciais para o desenvolvimento nacional (FRIGOTTO, 2018). O Brasil seguiu a cartilha da ditadura do capital e do neoliberalismo econômico internacional, mesmo sendo um país altamente desigual em que grande parte da população depende de políticas públicas.

Essas imposições contam com o apoio da elite econômica nacional, que detém os meios de produção, consolidando, desse modo, a sua influência no processo decisório. Esse alinhamento com as políticas ditadas pelo capital internacional só reforça a perspectiva de Oliveira (2003) de que problemas sociais, como a precariedade da educação básica e o trabalho

informal, não são simples obstáculos para o desenvolvimento, mas sim expressões de uma sociedade que se beneficia e lucra dessas questões. Isso evidencia o que Mignolo (2017) classificou como o lado obscuro da modernidade.

Essa dinâmica instaura relações desiguais e influências assimétricas, nas quais países subdesenvolvidos como o Brasil, frequentemente se encontram sob pressão para adotar agendas do neoliberalismo que nem sempre correspondem às suas necessidades e realidades. Notavelmente, esse alinhamento muitas vezes ocorre em função de benefícios diretos à elite nacional, acentuando ainda mais as disparidades internas e reforçando a submissão dessas nações a processos decisórios que priorizam interesses específicos em detrimento do bem-estar mais amplo da população. Isso nos possibilita inferir e sustentar que a elite econômica brasileira, marcada por uma cultura e mentalidade escravocrata e colonizadora, historicamente associada e subordinada ao capitalismo global hegemônico, bloqueou, por meio de diversas estratégias, a universalização da educação escolar básica, pública e laica de qualidade (FERNANDES, 2009; FRIGOTTO, 2007; HOLANDA, 2014).

Nesse contexto histórico-social, torna-se evidente que a prioridade não estava voltada para um projeto de educação de qualidade acessível a todos os cidadãos do Brasil. Essa perspectiva reflete de maneira acentuada nas políticas públicas de educação, as quais, ao longo da história, foram caracterizadas por fragmentações, restrições orçamentárias e dualidade estrutural. O sistema educacional brasileiro tem sido moldado por desigualdades profundas, onde as classes sociais com poder econômico conseguem proporcionar uma educação de alta qualidade para seus filhos, abrindo caminho para o acesso ao ensino superior. Em contraste, a grande massa da população, predominantemente composta por pessoas de baixa renda, enfrenta um cenário de educação básica de qualidade insatisfatória, limitando drasticamente as oportunidades de avanço para o ensino superior.

A disparidade entre a qualidade da educação superior e a precariedade do ensino básico no Brasil não é um acaso; ela é reflexo de estruturas históricas e políticas que, de maneira conveniente, atendem aos interesses da elite econômica do país. A dualidade na educação reforça as estruturas de desigualdades sociais em nossa sociedade desde o Brasil colônia (FERNANDES, 2008; OLIVEIRA, 2003). No cenário brasileiro, a formação superior foi historicamente associada às atividades de prestígio social e à liderança nas organizações, enquanto o trabalho manual e as profissões de menor prestígio social foram reservados aos 'desfavorecidos da sorte', que não tinham acesso ao ensino superior (CARNEIRO, 2005; MINEIRO; LOPES, 2020; REGMI, 2023).

A formação social do Brasil, marcada pela divisão de classes, revela uma visão

colonizadora que subalterniza os pobres, negando-lhes acesso ao ensino superior, uma vez que a educação profissional é direcionada para trabalhos manuais. Como Frigotto (2018, p. 54–55) observa, esse paradigma "mantém a visão de que os trabalhadores e seus filhos são cidadãos de segunda categoria, sendo suficientes rudimentos de escolaridade e em escolas destroçadas". Portanto, a educação tem sido uma ferramenta fundamental para a consolidação do capitalismo moderno, perpetuando as injustiças sociais e econômicas que afligem nossa sociedade desde o período colonial (CHIRAMBA; MOTALA, 2023; GRAMSCI, 1978; OLIVEIRA, 2003).

Em virtude deste cenário, diversos estudos tecem severas críticas ao nosso sistema educacional (ALCADIPANI; CALDAS, 2012; CARNEIRO, 2005; FERNANDES, 1976; FREIRE, 2009; MISOCZKY, 2023), em especial o ensino profissionalizante, que sempre esteve associado a uma formação para o emprego (FRIGOTTO, 2018; OLIVEIRA, 2003). Essas críticas ganharam destaque no contexto da redemocratização do país no final da década de 80 e desempenharam um papel fundamental na reestruturação da educação profissionalizante exatamente 100 anos após a criação das escolas de aprendizes e artífices.

Nos primeiros anos deste século, implementou-se um novo modelo de educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2008; MEC, 2010), coincidindo com um período de relativa estabilidade econômica, dentro de uma nova dinâmica de gastos públicos oriundos de um alinhamento com o neoliberalismo internacional. Com o início de um novo governo federal com origens na classe trabalhadora. Estes fatores foram fundamentais para a reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IF's) conferindo-lhe dotação orçamentária e autonomia administrativa e pedagógica comparáveis às Universidades Federais. Portanto, se considerarmos o forte apelo do capital internacional para a redução do Estado, a reformulação e ampliação da rede federal é um sopro de esperança no sentido construir um mundo menos desigual. Atualmente, a rede conta com mais de 750 unidades³, atendendo a milhares de estudantes no ensino médio, superior e pós-graduação, espalhados em todas as unidades da federação (SILVA, 2023).

A expansão da rede federal foi fundamentada na promoção de uma formação humanística, destacando a indissociabilidade entre o trabalho e a vida social das pessoas. Potencializou também o desenvolvimento local e regional. Essa abordagem visa não apenas fornecer educação de qualidade, mas também contribuir para o crescimento e aprimoramento das comunidades em que as instituições estão inseridas (PACHECO, 2011). Apesar desse

³ Governo federal anuncia 100 novos campi de Institutos Federais (2024). Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/governo-federal-anuncia-100-novos-campi-de-institutos-federais>>. Acessado em 13/03/2024.

esforço, a rede está longe de alcançar a universalização. Dos mais de "7,9 milhões de matrículas no ensino médio" no final de 2022, a rede federal contribui com apenas 232 mil alunos, representando apenas 3% do total⁴. Essa disparidade destaca os desafios persistentes em oferecer acesso igualitário à educação de qualidade em todos os níveis no país.

Uma questão de constante relevância no cenário educacional brasileiro diz respeito à persistente dicotomia associada ao ensino profissionalizante e ensino propedêutico. A legislação da reformulação da rede federal buscou eliminar essa dualidade na educação brasileira (BRASIL, 2008). Na prática, ainda se verifica sua presença, em políticas como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC (FRIGOTTO, 2018). Tal persistência não apenas representa um retrocesso na formação para mão-de-obra qualificada, mas também sinaliza para pressões políticas sobre os Institutos Federais (IFs) para adotarem esse programa, visto que o governo tem exercido uma influência significativa nesse sentido.

A breve análise histórica da formação da rede federal educação tecnológica no contexto da sociedade brasileira é essencial para compreender o papel desempenhado pela educação. Revela-se o desenvolvimento de um capitalismo periférico e dependente em relação aos países desenvolvidos do sistema-mundo. Essa dependência, aliada à concentração de poder econômico, perpetua uma dinâmica que causa impactos significativos em diversos setores, incluindo a educação, contribuindo assim para a manutenção das desigualdades sociais.

É dentro desse cenário que a rede federal de ensino profissional e tecnológico foi estabelecida, passando por transformações alinhadas às exigências do mercado e voltadas para o desenvolvimento do país. Nesta última etapa, houve uma mudança paradigmática na oferta de ensino, agregando para além da formação técnica, um ensino pesquisa e extensão, de forma a articular o ensino técnico, a ciência, a cultura para uma formação humanística. A constituição da rede federal de educação profissional e tecnológica demonstra um avanço significativo do Estado brasileiro em promover a educação de qualidade de âmbito nacional.

Em um panorama mais amplo, a constituição da rede federal de educação profissional e tecnológica pode ser vista como uma política de estado estratégica para o desenvolvimento socioeconômico do Brasil. Esta estratégia de distribuição e especialização reflete um planejamento consciente que visa não apenas educar, mas também fortalecer economicamente as regiões, garantindo que a educação técnica e tecnológica se desenvolva em paralelo com a

⁴ MEC e Inep divulgam resultados da 1ª etapa do Censo Escolar 2022 (2023). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-da-1a-etapa-do-censo-escolar-2022>. Acessado em 21/02/2024.

promoção das vocações econômicas locais. Portanto, a interiorização e o foco nas demandas regionais são passos estratégicos essenciais para a expansão e eficácia dos IFs em um contexto de desenvolvimento integrado e sustentável.

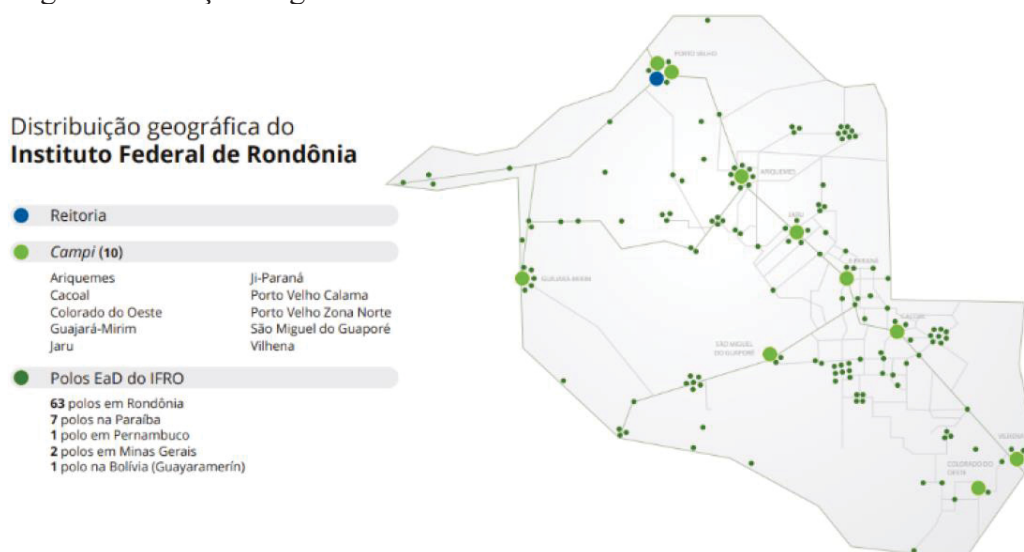
Nesse contexto, a implementação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica representa um esforço significativo do governo brasileiro para promover não apenas a educação de qualidade, mas também para alinhar as instituições educacionais com as demandas econômicas regionais. Este alinhamento é exemplificado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), cujas unidades estão estrategicamente localizadas em áreas de importância econômica e demográfica, catalisando o desenvolvimento local em consonância com os arranjos produtivos locais.

4.5 O Insituto Federal de Rondônia

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), integrante da rede federal de ensino profissional e tecnológico no Brasil, é uma Instituição Educação Superior, Básica e Profissional, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Criado através da Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e iniciando o funcionamento em 2010, com 5 *campi*. Atualmente possui 10 unidades de ensino presencial (*campi*), 63 polos de Educação a Distância distribuídos nas diversas microrregiões do Estado de Rondônia, 10 polos distribuídos nos Estados da Paraíba, Pernambuco e Minas Gerais e 1 polo na Bolívia, país que faz fronteira com o Estado de Rondônia (IFRO, 2024).

Territorialmente, o IFRO está presente em todos os 52 municípios do Estado, quando consideramos *campi* e polos polos de Educação a Distância. Cada um dos *campi* está estrategicamente atrelado ao aspecto econômico e populacional da localidade em que está instalado. Isso possibilita maior integração da comunidade acadêmica com os Arranjos Produtivos Locais (APLs) (IFRO, 2018a, 2024).

Figura 3. Inserção Regional do IFRO



Fonte: IFRO (2024).

O escopo de trabalho do IFRO é amplo e complexo, envolvendo ações de formação de pessoal, profissional e acadêmica. Essas atividades abrangem desde a educação básica (ensino médio), a formação inicial e continuada até os programas de pós-graduação, formando e qualificando indivíduos em áreas que atendam às realidades socioeconômicas e culturais das microrregiões onde está inserido. Tem 29.816⁵ acadêmicos matriculados nos diferentes cursos de ensino médio, graduação e pós-graduação. Além de centenas de pessoas da comunidade externa à instituição envolvidas nos projetos/ações de extensão.

A distribuição das unidades educacionais dentro do território do Estado de Rondônia leva em consideração, primordialmente, os APLs. E como estes giram predominantemente em torno de atividades associadas ao agronegócio, têm-se que do total de dez *campi* do IFRO (*figura 3*) cinco possuem o perfil agropecuário (Ariquemes, Jaru, Cacoal, Colorado do Oeste e São Miguel do Guaporé), onde são ofertados diversos cursos de nível médio e superior, como Agronegócio, Agrocomputação, Gestão Ambiental, Zootecnia e Engenharia Agrônômica. Quatros *campi* possuem o perfil industrial (Porto Velho Calama, Ji-Paraná, Vilhena e Guajará-Mirim) em que são ofertados cursos superiores de Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Florestal, Ciências Biológicas e Arquitetura e Urbanismo. E o campus Porto Velho Zona Norte com perfil de atuação em gestão e negócios, onde oferta cursos como Gestão Pública e Gestão Comercial (IFRO, 2024).

Com essa alocação estratégica, o IFRO conseguiu uma grande representatividade nas

⁵ Número de Matrículas. Ano base 2022. Dados da Plataforma Nilo Peçanha. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Acessado em 10/04/2024.

demandas da sociedade rondoniense, com uma linha de atuação claramente voltada para o fortalecimento dos aspectos econômicos locais. A definição dos perfis dos *campi* leva em consideração a estrutura macroeconômica de maior poder regional. Essa estratégia visa direcionar a formação de profissionais capacitados para impulsionar o desenvolvimento econômico local e atender às demandas do mercado de trabalho regional. Está estritamente alinhado com a política da Rede Federal dos Institutos Federais que busca aproximar a formação acadêmica com os arranjos produtivos locais (BRASIL, 2008; PACHECO, 2011).

Contudo, embora fortaleça os laços com a economia local, esse posicionamento também fragiliza arranjos produtivos desprovidos de influência política e econômica, como é o caso do extrativismo e dos produtos derivados da sociobiodiversidade, de enorme potencial no Estado de Rondônia (SEPOG, 2015). Ressalta-se que o IFRO deveria assumir o papel de indutor do desenvolvimento social no Estado, não se limitando a ser meramente um instrumento fortalecedor do capital (MAYER, 2021; ORTIZ, 2022). Nesse contexto, observa-se uma lacuna no compromisso do IFRO com a esfera social, e, conseqüentemente, uma lacuna correspondente na esfera ambiental. É notório que as atividades econômicas de menor impacto ambiental não têm recebido a devida atenção por parte da instituição federal de ensino.

A distribuição dos *campi* reflete o aspecto econômico regional local, que se desenvolveu após a década de 70 do século XX. Essa lógica não considera a natureza e suas diversas riquezas. Logo, não é de se espantar que o IFRO não possua nenhum campus, muito menos curso, que potencialize a economia ecológica da região. Portanto, o IFRO, enquanto política educacional do Estado, serve como extensão do capital que se apropria e explora das riquezas naturais. Falha em não promover um desenvolvimento regional considerando todas as suas potencialidades, como manda a lei de criação (BRASIL, 2008) e suas diretrizes (MEC, 2010).

O poder econômico sempre impôs uma influência decisiva sobre os horizontes de atuação das IES (FERNANDES, 2009; FRIGOTTO, 2007, 2018; GRAMSCI, 1978; OLIVEIRA, 2003; QUIJANO, 2009; WALLERSTEIN, 2004), e no IFRO não é diferente⁶⁷⁸. É improvável que qualquer gestor educacional consiga garantir recursos provenientes de emendas

⁶ IFRO tem aporte de nove milhões de reais em emenda da bancada parlamentar. 2019. Disponível em <https://portal.ifro.edu.br/ultimas-noticias/8092-ifro-tem-aporte-de-nove-milhoes-de-reais-em-emenda-da-bancada-parlamentar>. Acessado em 03/04/2024.

⁷ Em articulação liderada pelo Reitor, IFRO terá a maior indicação de emendas parlamentares da sua história. 2022. Disponível em <https://portal.ifro.edu.br/ultimas-noticias/12989-em-articulacao-liderada-pelo-reitor-ifro-tera-a-maior-indicacao-de-emendas-parlamentares-da-sua-historia>. Acessado em 03/04/2024.

⁸ Deputado Lucio Mosquini reúne com Ifro para implantação do Curso de Agronomia no município. 2023. Disponível em <https://bit.ly/3vvgxoD>. Acessado em 03/04/2024.

parlamentares dos deputados de Rondônia para promover projetos educacionais direcionados às questões dos povos da floresta. A presença velada da colonialidade perdura na sociedade rondoniense, mantendo uma contínua realidade descrita no tópico anterior da década de 80 até os dias atuais. Para muitos políticos regionais, associar sua imagem à defesa dos direitos dos povos indígenas pode ser percebido como um ato de suicídio político.

Em um contexto de corte orçamentário e congelamento dos gastos dos IFs⁹, as emendas parlamentares passam a ser a salvação financeiras destas instituições. Esta prática social está intimamente ligada a dois fatores: primeiro, a constante precarização das políticas educacionais, as quais nunca foram objeto de priorização nacional; segundo, a instrumentalização da educação como moeda de troca política, onde as elites políticas negociam suas emendas parlamentares com os gestores educacionais.

Essa é, portanto, uma realidade que está inserida em nosso cotidiano. Isso explica a presença significativa de cursos direcionados às atividades do agronegócio, o setor de maior influência econômica no Estado. O discurso enquanto prática dentro do IFRO converge para preocupação com geração de empregos para os egressos e fortalecimento dos arranjos dos arranjos produtivos locais para o desenvolvimento econômico do Estado. Por outras palavras: um discurso repleto de características da colonialidade (CÉSAIRE, 1978; FAIRCLOUGH, 2013a; MANIGLIO; SILVA, 2020; MIGNOLO, 2019; QUIJANO, 2009).

O discurso de universidade neoliberal de Le Grange (2023, p. 43) se adequa perfeitamente para o IFRO, uma vez que funciona “dentro de uma economia orientada para o conhecimento”, no qual seu papel não é apenas o de expandir as fronteiras do conhecimento, mas principalmente “explorar todos os tipos de conhecimento no interesse da criação de riqueza”.

Mesmo reconhecendo sua inserção em uma “rica diversidade populacional distribuída em áreas urbanas, rurais, ribeirinhas e terras indígenas, quilombolas e em Unidades de Conservação”, o IFRO falha na prática ao não considerar devidamente a realidade na qual está inserido (IFRO, 2024, p. 30). Essas lacunas são evidenciadas na instalação das unidades educacionais e nas ofertas de cursos à comunidade. O papel social do IFRO fica relegado a um segundo plano, uma vez que o discurso da política institucional não necessariamente reflete alinhamento com as práticas sociais da organização (FAIRCLOUGH, 2019).

Em seu planejamento estratégico, o perfil institucional do IFRO tem como missão promover uma “educação profissional, científica e tecnológica de excelência, por meio da

⁹ Corte no orçamento de 2024 da rede federal de educação tecnológica compromete funcionamento das instituições. Disponível em <https://bit.ly/3J9a9GP>. Acessado em 03/04/2024.

integração entre ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento humano, econômico, cultural, social e ambiental sustentável” (IFRO, 2024, p. 175). Além disso, estabelece como objetivo principal desenvolver a educação profissional e tecnológica como um processo educativo e investigativo para gerar e adequar soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e às peculiaridades regionais. No mesmo documento, seu horizonte de futuro está desenhado para se consolidar como instituição educacional a ser reconhecida pela sociedade como “agente de transformação social, econômica, cultural e ambiental de excelência” (2024, p. 86), tendo como valores que a orientam: a “ética, transparência, comprometimento, equidade, democracia, respeito e efetividade” (2024, p. 176).

O discurso da sustentabilidade está incorporado à política da Instituição, representando um dos princípios pedagógicos que orientam a prática educativa e curricular do IFRO. Um avanço em relação aos planos anteriores (IFRO, 2014, 2018a), que não contemplavam os princípios pedagógicos de sustentabilidade a serem adotados pelos cursos da IES. No PDI em execução, a educação para a sustentabilidade está assim:

A educação para a sustentabilidade ambiental visa promover a **conscientização e responsabilidade com o meio ambiente, sua preservação e conservação, com o uso responsável** dos recursos naturais voltado ao desenvolvimento sustentável, a consciência acerca do consumismo, o uso de energias renováveis, **o destino adequado para os resíduos sólidos, a adoção de práticas sustentáveis** nos diferentes tipos de trabalho e atividades profissionais, industriais e empresariais e a proteção da biodiversidade (IFRO, 2024, p. 59-60 grifo meu).

Embora integrado ao PDI do IFRO, o discurso de sustentabilidade suscita reflexões pertinentes sobre sua efetiva implementação nos cursos oferecidos pela instituição. A inclusão deste tema é louvável, no entanto, a adoção de diretrizes e princípios de sustentabilidade que orientarão a formação superior no IFRO torna-se necessária. A falta de aprofundamento dessas questões no PDI pode gerar dúvidas e incertezas entre os formuladores dos projetos pedagógicos dos cursos do IFRO. A ausência de orientações claras e específicas pode dificultar a elaboração de programas de ensino e práticas educativas que efetivamente incorporem os princípios da sustentabilidade.

No entanto, é evidente que, apesar da sua importância declarada no PDI e em outros documentos (IFRO, 2018b), a prática efetiva da sustentabilidade ainda não foi integralmente incorporada à operacionalização da organização. A falta de evidências concretas e materialidade suficiente indica que a sustentabilidade não está plenamente integrada como uma

orientação prática do IFRO. A sustentabilidade assim posta, está focada em cumprir legislações e passar uma imagem de organização preocupada com o meio ambiente, mas que na prática pouco contribui para mudar o *status quo*. Portanto, é um discurso que contribui para manutenção da colonialidade no Estado de Rondônia.

Um exemplo ilustrativo dessa realidade refere-se à Política de Sustentabilidade do IFRO (2018b). Esta política foi criada com um viés claramente econômico, servindo mais como uma formalidade normativa do que como uma orientação efetiva (BRASIL, 2012, 2017). Desde a sua aprovação, não foram desenvolvidos relatórios ou implementadas ações concretas relacionadas à Política de Sustentabilidade. Os relatórios de monitoramento da execução do plano, que deveriam ser divulgados a cada seis meses, já vão completar seis anos sem que nenhum tenha sido publicado.

Essa lacuna entre as intenções declaradas nos documentos e práticas internas na falta de ações tangíveis destaca um descompromisso com os princípios fundamentais da sustentabilidade. Tal desalinhamento entre discurso e prática é um fenômeno recorrente em diversos contextos, sobretudo em esferas institucionais, políticas e corporativas, suscitando reflexões sobre as verdadeiras motivações por trás das declarações formais (UYAR; KARAMAN; KILIC, 2020).

Outro exemplo ilustrativo é a falta de perspectiva de aproximação da instituição com os povos da floresta, quilombolas e ribeirinhos, que mantêm uma relação estreita e harmônica com a natureza (KOPENAWA; ALBERT, 2015; LIMULJA, 2022; SONETTI-GONZÁLEZ et al., 2023). Isso destaca uma lacuna significativa na incorporação prática dos princípios sustentáveis, evidenciando a necessidade de uma abordagem mais efetiva para alinhar a retórica institucional com as ações concretas em direção à sustentabilidade.

Nesse contexto, a concepção de ser humano e sociedade adotada pelo IFRO é fundamental na compreensão do indivíduo como um sujeito social, dotado de capacidades que delineiam sua humanidade. Ciente da divisão de classes da sociedade, onde uns detêm os meios de produção, enquanto outra vende a sua força de produção, o IFRO busca ofertar uma educação para emancipação da classe trabalhadora e superação de tais disparidades, por meio da disponibilização dos “conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade” (IFRO, 2024, p. 48), como ferramenta para transformar a realidade. Este enfoque visa capacitar os estudantes não apenas com conhecimentos teóricos, mas também com a habilidade de aplicar esses conhecimentos na prática, contribuindo assim para a mudança efetiva na estrutura social e econômica, conforme preconiza a missão institucional.

Ao analisar a filosofia educacional do IFRO sob a perspectiva da teoria decolonial,

torna-se evidente que a construção do ser humano e da sociedade, baseada nos "conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade", reforça as estruturas da colonialidade presentes em nossa sociedade. Este fundamento, ao se ancorar em um conhecimento historicamente produzido e reproduzido pela academia, revela uma característica intrínseca desse conhecimento, que é predominantemente branco, ocidental, patriarcal e capitalista. Como discutido anteriormente neste texto, esse padrão de conhecimento historicamente exclui corpos não-brancos e saberes populares (CARNEIRO, 2005; CUSICANQUI, 2010; ESPINOSA MIÑOSO, 2009; FANON, 2008; GROSGOUEL, 2016; MBEMBE, 2014; MIKKONEN, 2020; SANTOS, 2019).

Essa análise pela lente da teoria decolonial e da ACD destaca a necessidade crítica de questionar e reconceituar os fundamentos da filosofia educacional do IFRO, a fim de desafiar e superar as estruturas de poder colonial que perpetuam desigualdades e marginalizações. O reconhecimento dessas nuances é essencial para a promoção de uma educação mais inclusiva e verdadeiramente emancipadora, alinhada com os princípios da teoria decolonial e de justiça epistêmica (CUMMINGS et al., 2023). O pressuposto é que “não há justiça social global sem justiça cognitiva global, justiça entre saberes” (SANTOS, 2023).

Sobre o combate as injustiças epistêmicas, observa-se um silêncio notável no PDI do IFRO. Embora haja um discurso sobre “combate às injustiças sociais históricas sofridas por diferentes grupos identitários com base em sua raça ou etnia [...]” (IFRO, 2024, p. 59), essa abordagem parece se concentrar mais em questões de processo de seleção e permanência na instituição, do que na integração efetiva desses conhecimentos e práticas no currículo. O IFRO ainda não demonstrou um compromisso efetivo com a promoção de uma formação fundamentada em princípios inclusivos epistêmicos. A ausência de iniciativas específicas para integrar no currículo os conhecimentos e práticas relacionados à diversidade e às injustiças epistêmicas pode indicar a necessidade de um aprimoramento e uma revisão crítica das estratégias educacionais adotadas pela instituição.

O que o IFRO ainda não fez sobre como incorporar a diversidade epistêmica que o cerca, conseguiu na superação do modelo dualista da formação profissional enraizado nas escolas técnicas federais do início do século XX (FRIGOTTO, 2007; KUNZE, 2015; MINEIRO; LOPES, 2020). O IFRO preconiza uma formação omnilateral, que busca o desenvolvimento completo do aluno, abrangendo todas as dimensões da existência: cultura, ciência e trabalho, como forma de “superar as condições de alienação e compreender as contradições presentes nas relações sociais, políticas, culturais, econômicas de produção da realidade concreta” (IFRO, 2024, p. 48).

Portanto, formação educacional fundamentada na concepção da educação integral do indivíduo, compreendendo tanto as dimensões da vida humana, social, cultural e ideológica. Nesse contexto, a proposta formativa objetiva potencializar uma perspectiva analítica e crítica do mundo circundante, proporcionando ao educando as ferramentas cognitivas e reflexivas necessárias para uma compreensão aprofundada e contextualizada das problemáticas inerentes à sociedade contemporânea. Ao promover uma formação que considera as múltiplas dimensões da existência, busca-se capacitar os educandos não apenas para o mercado de trabalho, mas também para a participação ativa e consciente na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Ao avançar para além do modelo dualista, o IFRO adota uma abordagem mais holística, reconhecendo a interconexão entre diversos aspectos da formação educacional. Essa mudança de paradigma visa não apenas atender às demandas profissionais, mas também promover um entendimento mais profundo das complexidades da sociedade contemporânea. Ainda que desafios persistam em relação à diversidade epistêmica, os esforços para superar o modelo dualista representam um avanço significativo em direção a uma formação mais abrangente e alinhada com os princípios de uma educação emancipatória.

Dentro da filosofia educacional, o IFRO mantém uma visão utópica da educação, concebendo-a como um elemento essencial para a “transformação social por meio da promoção de uma educação emancipadora para as pessoas e a sociedade” (IFRO, 2024, p. 51). Essa abordagem idealizada destaca a aspiração do IFRO em desempenhar um papel transformador na sociedade, buscando não apenas fornecer conhecimento técnico, mas também promover valores e relações que contribuam para uma mudança social positiva. No entanto, é importante considerar como essa visão romântica se traduz em práticas educacionais concretas e se é efetivamente capaz de lidar com desafios mais complexos, como as injustiças epistêmicas e a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Em síntese, a discussão sobre a natureza do IFRO, sua história e suas estruturas como política pública educacional remete a questões importantes abordadas pela teoria decolonial. A decolonização é entendida como um processo complexo e contínuo, cuja eficácia está intrinsecamente ligada à transformação das estruturas, práticas e mentalidades que reproduzem as lógicas coloniais no ambiente acadêmico. A decolonização permanecerá como um processo inacabado enquanto os espaços e as instituições educacionais, como o IFRO, não forem efetivamente transformados para refletir e incorporar os princípios da diversidade, equidade e respeito à pluralidade de saberes e experiências.

4.6 Os cursos

Neste tópico, buscamos responder ao objetivo específico de entender como a sustentabilidade está sendo ensinada nos cursos de gestão e negócios do IFRO. Nosso interesse não se limita apenas a entender a natureza e o alcance dos elementos relacionados à sustentabilidade presentes nos programas de ensino das disciplinas, mas também a analisar criticamente como esses conceitos são transmitidos aos estudantes.

Após uma análise abrangente do IFRO como um todo, conforme delineado no plano de desenvolvimento institucional, passamos a analisar neste tópico de forma mais específica, os PPC de Gestão e Negócios elegidos para esta pesquisa: Gestão Pública (IFRO, 2016a), Gestão Comercial (IFRO, 2021), Gestão Ambiental (IFRO, 2016c) e Agronegócio (IFRO, 2016b). A escolha desses cursos foi embasada em uma avaliação criteriosa, considerando sua relevância no âmbito das organizações e a explícita incorporação do conteúdo de sustentabilidade em suas matrizes curriculares.

Dos cursos elegidos nesta pesquisa, tem-se que dois estão localizados no Campus Porto Velho Zona Norte, na cidade de Porto velho: Gestão Pública e Gestão Comercial. Conforme o PDI (IFRO, 2024), este campus tem como foco principal de atuação o eixo de Gestão e Negócios. O curso de Agronegócio está implantado no campus de Cacoal, enquanto o curso Gestão Ambiental fica no campus de Colorado do Oeste. Estas duas últimas unidades possuem um perfil voltado para a área agrícola, conforme especificado no PDI.

A fim de conduzir uma análise aprofundada do discurso da sustentabilidade no ensino do IFRO, essa seção se dedica à investigação minuciosa dos projetos pedagógicos, focando especialmente na matriz curricular e, por conseguinte, nas ementas associadas. Ressalta-se que o PPC desempenha um papel fundamental ao orientar as práticas educacionais, estratégias e meios adotados para fundamentar o ensino de sustentabilidade na instituição. Nesta etapa, a análise do texto busca identificar o conteúdo, objetivos, os meios de implementação e os referenciais bibliográficos no nível de palavras e frases individuais.

Essa análise explora como as palavras e frases se conectam entre si no texto, examinando a ênfase dada a sustentabilidade (FAIRCLOUGH, 2013d). Essa abordagem nos capacita a ultrapassar a mera superfície da linguagem, analisando de que maneira as palavras estão entrelaçadas com as práticas sociais mais amplas. Ademais, busca-se discernir a prioridade atribuída a distintos aspectos da sustentabilidade, contribuindo para uma compreensão mais sofisticada e abrangente do discurso no ambiente acadêmico do IFRO.

Identificamos, em todos os cursos analisados, no mínimo duas disciplinas que podem

estar alinhadas com a temática da sustentabilidade. Neste momento, ainda não analisamos a intensidade desse alinhamento, mas a existência. Em nossa compreensão e observação, esse alinhamento está associado ao cumprimento da Lei 9.795/1999, que normatiza a inclusão da Educação Ambiental nos cursos superiores (BRASIL, 1999). Contudo, ao analisar os Projetos Pedagógicos de Curso, verificou-se uma citação protocolar da lei nas referências do PPC do curso de Agronegócio. Nos demais cursos, não há nenhuma menção à legislação federal. Isso possivelmente indica um prejuízo na implementação prática dessa demanda no ensino.

Mais grave ocorre com outras legislações, como a Lei 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do estudo das histórias e culturas Afro-Brasileira e Indígena no currículo. Disciplinas voltadas para esta discussão são incluídas nos projetos de Gestão Pública e Gestão Comercial somente como optativas, não sendo obrigatórias. Isso compromete diretamente a efetiva implementação das diretrizes estabelecidas pela legislação, visto que a natureza opcional dessas disciplinas pode resultar em baixa adesão por parte dos estudantes, refletindo em uma lacuna na promoção da diversidade e do entendimento cultural necessário para uma formação cidadã plena.

No âmbito do curso de Agronegócio, foi possível identificar duas disciplinas que apresentam uma conexão direta com a temática da sustentabilidade: ‘Meio Ambiente e Sustentabilidade’ e ‘Políticas Agrícolas e Desenvolvimento Regional’. Contudo, ao analisarmos mais profundamente a segunda disciplina, notamos que sua orientação está predominantemente voltada para aspectos econômicos, conforme evidenciado pela bibliografia básica apresentada no Quadro 3.

Quadro 3. Relação de disciplinas com aderência a sustentabilidade no Curso de Agronegócio.

Curso	Disciplina	Ementa	Bibliografia Básica
Agronegócio	Meio Ambiente e Sustentabilidade Carga Horária: 40	Princípios de Ecologia Geral. Meio Ambiente e Recursos Naturais. Desenvolvimento Sustentável: Perspectivas histórica e teórica. Principais doutrinas e teorias econômicas do estudo do meio ambiente. Conceitos e classificação dos Recursos Naturais. Meio Ambiente e poluição. Utilização responsável de insumos e recursos naturais. Utilização de subprodutos na produção. Certificação ambiental. Métodos e modelos de valoração ambiental. Instrumentos de política ambiental: teoria e aplicações no mundo. Meio ambiente e comércio internacional. Tendências da questão ambiental no Brasil e no mundo.	SILVA, Christian Luiz da. <i>Políticas públicas e indicadores para o desenvolvimento sustentável</i> . Editora Saraiva, 2012. AQUINO, A.M.A.; ASSIS, R.L. <i>Agroecologia: princípios e técnicas para uma agricultura orgânica sustentável</i> . Brasília, DF : Embrapa Informação Tecnológica, 2005. BARSANO, Paulo R.; BARBOSA, Rildo P. <i>Gestão Ambiental</i> . Editora Saraiva, 2017.

	Políticas Agrícolas e Desenvolvimento Regional Carga Horária: 40	Política agrícola para o meio rural: política agrícola e política agrária. Instrumentos de política agrícola: preços mínimos, controle da oferta; estoques reguladores; subsídios, impostos, preços máximos; evolução da política agrícola no Brasil. Conjuntura do agronegócio. Política de reforma agrária na sociedade brasileira e sua herança histórica. O ciclo de desenvolvimento brasileiro, as características do modelo agrário exportador e o processo de industrialização brasileira. Teorias do desenvolvimento e do subdesenvolvimento.	REGO, José M. <i>Formação econômica do Brasil</i> - 1ª edição. Editora Saraiva, 2011. BRUM, Argemiro J. <i>Desenvolvimento Econômico Brasileiro</i>. Editora Unijuí, 2020. FEIJÓ, Ricardo Luis C. <i>Economia Agrícola e Desenvolvimento Rural</i>. Grupo GEN, 2010.
--	--	--	---

Fonte: Dados da pesquisa. Adaptado de (IFRO, 2016c, 2016b, 2016a, 2021)

A disciplina ‘Políticas Agrícolas e Desenvolvimento Regional’ concentra-se majoritariamente em abordagens de cunho econômico, deixando de incorporar de maneira abrangente outros elementos que constituem a macroestrutura da regionalidade. Este enfoque limitado evidencia uma lacuna na compreensão do desenvolvimento regional, uma vez que desconsidera componentes fundamentais, tais como aspectos sociais, culturais e ambientais que desempenham um papel crucial na configuração das dinâmicas regionais.

Já a disciplina de ‘Meio Ambiente e Sustentabilidade’ emerge como o componente curricular mais alinhado aos princípios da sustentabilidade no contexto do curso de Agronegócio. A ementa desta disciplina está descrita da seguinte forma:

Princípios de ecologia geral. **Meio Ambiente e Recursos Naturais**. Desenvolvimento Sustentável: Perspectivas histórica e teórica. **Principais doutrinas e teorias econômicas do estudo do meio ambiente**. **Conceitos e classificação dos Recursos Naturais**. Meio Ambiente e poluição. **Utilização responsável de insumos e recursos naturais**. Utilização de subprodutos na produção. **Certificação ambiental**. Métodos e modelos de valoração ambiental. Instrumentos de política ambiental: teoria e aplicações no mundo. Meio ambiente e comércio internacional. Tendências da questão ambiental no Brasil e no mundo (IFRO, 2016b, p. 80, grifo meu).

A definição de sustentabilidade no projeto pedagógico do curso tem um claro discurso econômico. O uso de palavras como ‘recursos’ e ‘insumos’ implicam uma visão utilitarista e instrumental da natureza, enxergando-a como um conjunto de recursos a serem explorados para atender às necessidades humanas, negligenciando as dimensões sociais, culturais e ecológicas mais amplas. Essa simplificação pode contribuir para a reprodução de relações de poder desiguais, onde determinadas comunidades e grupos são prejudicados pela exploração excessiva desses recursos, enquanto outros se beneficiam.

Sob a perspectiva decolonial, essa abordagem pode ser interpretada como parte de uma

tradição eurocêntrica que historicamente tratou a natureza como uma fonte inesgotável de recursos para benefício humano, sem considerar adequadamente os impactos ambientais e as relações culturais e espirituais com a natureza presentes em muitas culturas indígenas (BANERJEE; ARJALIÈS, 2021; CAPPELLI; CARAVAGGIO; VAQUERO-PIÑEIRO, 2022; CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007; DUARTE ALMADA; VENANCIO, 2021; LIN et al., 2021a; MIGNOLO, 2017; QUIJANO, 2009).

A menção às ‘principais doutrinas e teorias econômicas do estudo do meio ambiente’ indica uma integração de elementos econômicos na discussão ambiental. Essa abordagem pode ser analisada considerando as críticas decoloniais às estruturas econômicas globais que historicamente perpetuaram desigualdades e apropriações injustas de recursos (CORVELLEC; STOWELL; JOHANSSON, 2022; SINHA, 2019; WRIGHT; NYBERG, 2016).

O discurso de sustentabilidade no projeto pedagógico do curso de Agronegócio reflete uma resposta às crescentes preocupações e pressões sociais relacionadas à sustentabilidade no setor agroindustrial. A inclusão da educação ambiental como um tópico definido é uma tentativa de abordar essas questões. No entanto, é crucial reconhecer que a simples inserção deste tema no currículo não garante uma abordagem efetiva e crítica das questões ambientais pertinentes ao agronegócio.

A educação ambiental no contexto do curso de Agronegócio muitas vezes pode ser reduzida a uma abordagem superficial, centrada na transmissão de conhecimentos teóricos sobre conservação ambiental e boas práticas agrícolas. Esta abordagem, embora possa fornecer aos estudantes uma compreensão básica das questões ambientais, tende a negligenciar a complexidade e as contradições inerentes à relação entre a agricultura industrial e a preservação ambiental. Portanto, enquanto a inclusão da educação ambiental no projeto pedagógico do curso de Agronegócio representa um passo na direção certa, é fundamental reconhecer suas limitações e desafios. Uma abordagem mais crítica e contextualizada da sustentabilidade é necessária para capacitar os futuros profissionais do agronegócio a enfrentar os complexos desafios socioambientais com os quais estarão confrontados.

No curso de Gestão Pública, identificamos duas disciplinas dentro do fenômeno em discussão: ‘Desenvolvimento Regional’ e ‘Gestão Ambiental e Responsabilidade Social’ (Quadro 4). Há ainda uma terceira, ‘Multiculturalismo e Direitos Humanos’, mas como está alocada como disciplina optativa não a incluímos para análise.

Quadro 4. Relação de disciplinas com aderência a sustentabilidade no Curso de Gestão Pública.

Curso	Disciplina	Ementa	Bibliografia Básica
-------	------------	--------	---------------------

Gestão Pública	Desenvolvimento Regional Carga Horária: 60	A questão do desenvolvimento. O desenvolvimento na Região Amazônica e a formação social, cultural e espacial. A cultura indígena na Amazônia. Contexto contemporâneo e os papéis do Governo. Análise, diretrizes, estratégias e ações para o desenvolvimento regional. O Desenvolvimento Regional: planos, programas e projetos como instrumento político e de governança. Desenvolvimento Regional Sustentável: modelos e tendências. Integração do homem com o meio por meio da educação. O sentido dos impactos ambientais para as comunidades locais, globais e em rede.	BECKER, Dinizar. WITTMANN, Miltom L. <i>Desenvolvimento Regional: abordagens interdisciplinares</i> . Santa Cruz do Sul. EDUNISC, 2010. LOUREIRO, Violeta R. <i>A Amazônia no Século XXI: Novas formas de desenvolvimento</i> . São Paulo: Empório do Livro, 2009. SACHS, Wolfgang. <i>Dicionário do Desenvolvimento: Guia para o conhecimento como poder</i> . Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. SOUZA, Nali J. <i>Desenvolvimento Regional</i> . São Paulo: Atlas, 2009.
	Gestão Ambiental e Responsabilidade Social Carga Horária: 40	Evolução histórica e tomada de consciência sobre a questão ambiental. Economia, sociedade e ambiente: Desenvolvimento Sustentável. Leis e programas de proteção ao meio ambiente e de incentivo ao desenvolvimento sustentável. O trabalho em favor da sustentabilidade ambiental. Ferramentas, normas e certificações que envolvem a questão ambiental e da responsabilidade social. Gestão ambiental corporativa: proteção ao meio ambiente, marketing verde, cultura organizacional, Administração estratégica e tendências. Responsabilidade social empresarial. O papel do gestor na construção de responsabilidade ambiental e social na organização.	ALBUQUERQUE, José L. <i>Gestão Ambiental e Responsabilidade Social: Conceitos, ferramentas e aplicações</i> . São Paulo: Atlas, 2009. DIAS, Reinaldo. <i>Gestão Ambiental: Responsabilidade Social e Sustentabilidade</i> . São Paulo: Atlas, 2011. NASCIMENTO, Luis F. <i>Gestão Ambiental e Sustentabilidade</i> . Florianópolis: CAPES/UAB, 2012. TACHIZAWA, Takeshy. <i>Gestão ambiental e responsabilidade social corporativa: estratégias de negócios focadas na realidade brasileira</i> . São Paulo: Atlas, 2011.

Fonte: Dados da pesquisa. Adaptado de (IFRO, 2016c, 2016b, 2016a, 2021)

Iniciamos nossa análise pela ementa 'Desenvolvimento Regional'. O texto aborda a questão do desenvolvimento na Região Amazônica, explorando temas relacionados à formação social, cultural e espacial. Além disso, destaca a importância da cultura indígena na Amazônia. O referido programa sugere que o progresso econômico não pode ser dissociado das expressões culturais locais. É necessário considerar as identidades locais e suas manifestações como elementos fundamentais para uma abordagem abrangente e sustentável do desenvolvimento na Amazônia.

A integração do ser humano com o meio, por meio da educação, destaca a importância da conscientização ambiental e promove uma relação mais equilibrada entre os seres humanos e o ambiente natural. Essa abordagem alinha-se com os princípios da sustentabilidade, os quais

ênfatizam a necessidade de mudanças culturais para enfrentar os desafios ambientais. Portanto, a educação, como instrumento de moldagem de mentalidades e valores, emerge como um agente transformador capaz de incitar mudanças culturais significativas (FREIRE, 2009).

O problema reside na promoção de uma educação que reproduz os mesmos modelos que, até o momento, não lograram contribuir para uma mudança significativa no ambiente natural. São precisamente os conhecimentos "historicamente produzidos e acumulados pela humanidade" que nos conduziram à destruição do planeta Terra (JAMMULAMADAKA et al., 2021). As IES tem um papel importante, porém elas não estão preparadas epistemologicamente para as mudanças necessárias (STEIN et al., 2023).

A consideração dos impactos ambientais para as comunidades locais, globais e em rede reflete a compreensão da interconexão entre diferentes escalas, aspecto central nas discussões de sustentabilidade. No entanto, as comunidades indígenas, nessa perspectiva, têm sido tratadas meramente como objetos de estudo, uma vez que seus conhecimentos e vozes não são ativamente incorporados no programa do curso. Essa lacuna evidencia uma falha na representatividade e inclusão dessas comunidades nos diálogos acadêmicos, comprometendo a abordagem holística e equitativa necessária para uma compreensão abrangente da sustentabilidade (BALANZÓ-GUZMÁN; RAMOS-MEJÍA, 2023; MINOIA; CASTRO-SOTOMAYOR, 2024; SURUÍ, 2021).

A prática em questão reflete claramente o fenômeno do epistemicídio perpetrado contra os povos tradicionais do sul global. De acordo com Santos (2009), esse fenômeno é um dos mais eficazes instrumentos de dominação, principalmente devido à naturalização da negação do outro, neste caso, os colonizados, e à subsequente legitimação do conhecimento colonial. Trata-se, portanto, de um fenômeno relacionado aos mecanismos de colonização e dominação que permearam e ainda permeiam as relações entre o Norte global colonizador e o Sul global colonizado.

A segunda disciplina do curso de Gestão Pública é intitulada 'Gestão Ambiental e Responsabilidade Social'. A ementa destaca a relevância do trabalho em prol da sustentabilidade ambiental e explora diversas ferramentas, normas e certificações relacionadas à questão ambiental e responsabilidade social. A gestão ambiental corporativa é abordada em sua complexidade, englobando desde a proteção do meio ambiente até aspectos como marketing verde, cultura organizacional e administração estratégica. A inclusão da responsabilidade social empresarial evidencia uma preocupação com o papel das organizações na construção de práticas mais responsáveis e sustentáveis. Destaca-se o papel do gestor como agente-chave nesse processo, ressaltando a necessidade de sua atuação na promoção da responsabilidade ambiental

e social dentro da organização.

No âmbito da análise de discurso, a minuciosa observação da lexicalização e dos padrões de transitividade frequentemente destaca relevâncias que, por vezes, só se desvelam mediante uma abordagem mais aprofundada. Este fenômeno é observado no trecho "Economia, sociedade e ambiente: Desenvolvimento Sustentável". A ordem e a escolha específica de determinados termos (economia) em detrimento de outros (sociedade e ambiente), como componente intrínseco do discurso, não apenas denota a seleção de palavras, mas também a construção de significados subjacentes que moldam a compreensão do discurso em questão (FAIRCLOUGH, 2019).

O fenômeno em questão se torna particularmente evidente ao utilizar expressões como "Gestão ambiental corporativa" e "Responsabilidade social empresarial" em um curso voltado para a gestão pública. Essa compreensão fica ainda mais clara quando se observa a bibliografia básica da ementa em uma linha de orientação voltada para o mercado empresarial. Como nos afirma Kivle e Espedal (2022), as escolhas dos símbolos e dos textos contêm representações e intencionalidade.

O discurso de sustentabilidade no projeto pedagógico do curso de Gestão Pública não está centrado somente no tópico da educação ambiental, ao contrário do curso anteriormente analisado. Esta comparação sugere que, em teoria, o ensino de sustentabilidade no curso de Gestão Pública está mais avançado, pois vai além da educação ambiental, incorporando uma discussão mais crítica ao ensino de sustentabilidade.

Contudo, é importante reconhecer que, apesar dos esforços para integrar a sustentabilidade no currículo do curso de Gestão Pública em mais de uma disciplina, ainda persistem negligências em relação aos conhecimentos locais e às comunidades inseridas no contexto Amazônico. A falta de engajamento com esses atores locais limita a compreensão dos problemas ambientais e sociais enfrentados em níveis locais. Além disso, é necessário destacar que o discurso de sustentabilidade no PPC não aborda de forma adequada os graves desafios ambientais e sociais que assolam o planeta Terra, conforme alertado pelo Secretário-Geral da ONU, António Guterres de que a humanidade está enfrentando uma escolha entre "suicídio coletivo ou ação coletiva" (STEIN et al., 2023, p. 987).

O curso de Gestão Pública, como agente formador de profissionais capacitados para atuar na administração e governança de entidades públicas, deve transcender uma abordagem meramente técnica e burocrática, e abraçar uma visão holística que contemple a complexidade das questões contemporâneas. Assim, faz-se necessário repensar e aprimorar o papel do curso de Gestão Pública na promoção da sustentabilidade, incorporando uma perspectiva mais ampla

que reconheça a interdependência entre os sistemas naturais e sociais, valorize os conhecimentos e práticas locais e adote medidas concretas para enfrentar os desafios globais contemporâneos.

No curso de Gestão Comercial, identificamos as disciplinas 'Gestão de Inovação e Sustentabilidade Empresarial' e 'Desenvolvimento Regional' associadas à temática da sustentabilidade. De maneira semelhante ao outro curso do Campus Porto Velho Zona Norte, constatamos a presença da disciplina 'Multiculturalismo e Direitos Humanos', ofertada também como optativa. Optamos por não incluí-la na análise pelas mesmas considerações anteriormente mencionadas.

Quadro 5. Relação de disciplinas com aderência a sustentabilidade no Curso de Gestão Comercial.

Curso	Disciplina	Ementa	Bibliografia Básica
Gestão Comercial	Gestão de Inovação e Sustentabilidade Empresarial Carga Horária: 80	Inovação em organizações: conceitos e importância. Tipos de inovação. Gerenciamento da inovação. A inovação como um processo central dos negócios em micro e pequenas empresas. Educação Ambiental. Perspectivas da inovação nos novos cenários competitivos e suas inter-relações com o desenvolvimento sustentável. Origens, conceitos e dimensões da sustentabilidade. Sustentabilidade no contexto organizacional: a tríade econômico-social-ambiental. Indicadores da sustentabilidade socioeconômica ambiental. Limites e contradições da sustentabilidade empresarial. Inovação para a sustentabilidade e competitividade. Eco-inovação. Planejamento de um empreendimento sustentável e inovador (modelos de negócios). Indicadores e mensuração da inovação.	ALBUQUERQUE, José L. <i>Gestão Ambiental e Responsabilidade Social: Conceitos, ferramentas e aplicações</i> . São Paulo: Atlas, 2009. WEBER, Karl; SAVITZ, Andrew. <i>A Empresa Sustentável: o Verdadeiro Sucesso e Lucro com Responsabilidade</i> . Rio de Janeiro: Campus, 2009. WEETMAN, Catherine. <i>Economia Circular: conceitos e estratégias para fazer negócios de forma mais inteligente, sustentável e lucrativa</i> . Editora Autêntica Business, 2019.
	Desenvolvimento Regional Carga Horária: 80	Teorias do desenvolvimento. Estruturalismo latino americano. Políticas para o desenvolvimento no Brasil. Aspectos históricos da ocupação do estado de Rondônia. Fundamentos políticos da formação econômica de Rondônia. Os processos de implantação e expansão das atividades econômicas em Rondônia. Políticas públicas de desenvolvimento econômico regional contemporâneas.	BECKER, Dinizar.; WITTMANN, Milton L. <i>Desenvolvimento regional: abordagens interdisciplinares</i> . Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008. FURTADO, Celso. <i>Formação econômica do Brasil</i> . São Paulo: Companhia das Letras, 2007. LOUREIRO, Violeta R. <i>A Amazonia no século XXI: novas formas de desenvolvimento</i> . São Paulo: Emporio do livro, 2009. SOUZA, Nali J.

			<i>Desenvolvimento econômico.</i> São Paulo: Atlas, 2005.
--	--	--	--

Fonte: Dados da pesquisa. Adaptado de (IFRO, 2016c, 2016b, 2016a, 2021)

O texto da disciplina 'Gestão de Inovação e Sustentabilidade Empresarial' destaca a interconexão essencial entre inovação, sustentabilidade e desenvolvimento empresarial. A abordagem da relação entre inovação e sustentabilidade ressalta a tríade econômico-social-ambiental no contexto organizacional, evidenciando a pertinência de práticas inovadoras para a competitividade e o desenvolvimento sustentável das organizações. O texto enfatiza, ademais, a relevância dos indicadores como ferramenta crucial para mensurar a sustentabilidade socioeconômica e ambiental, ao mesmo tempo em que reconhece os limites e contradições inerentes ao âmbito empresarial.

Vejamos que a abordagem da inovação em sustentabilidade está orientada para o mercado, “como um processo central dos negócios em micro e pequenas empresas” (IFRO, 2021, p. 93). Importante esclarecer que o curso visa um alinhamento com as capacidades produtivas locais, principalmente na perspectiva das micro e pequenas empresas (IFRO, 2021). A inovação, nesse contexto, emerge como catalisadora de transformações nas dinâmicas comerciais, assumindo o caráter de elemento central na consecução de práticas que visam a sustentabilidade.

Esta narrativa sustenta que, por meio do desenvolvimento tecnológico e da criatividade empresarial, é possível mitigar e, em última instância, superar as crises ambientais que assolam o planeta. O respaldo econômico a esse discurso tem permeado as estruturas institucionais e corporativas, consolidando-se como um paradigma dominante (BACINELLO; TONTINI; ALBERTON, 2020; EVANS et al., 2017; VARADARAJAN, 2017). A persistência desse modelo educacional no ensino superior contribui para manter os atuais modelos de produção e consumo, o que pode perpetuar os problemas ambientais em vez de resolvê-los.

A concentração de recursos e esforços em tecnologias de mitigação e adaptação ao ambiente natural, concebidas dentro de lógicas de mercado e interesses corporativos, contribui para a continuidade da crise ecológica (BANERJEE; ARJALIÈS, 2021). A ênfase excessiva em soluções tecnológicas e empresariais para a resolução das crises ambientais tende a relegar questões fundamentais, como a necessidade de uma transformação profunda nos padrões de produção e consumo, bases fundamentais da lógica do capitalismo.

Portanto, o ensino de sustentabilidade no curso de Gestão Comercial do IFRO não fomenta uma educação crítica que possa rever as bases em que o econômico vigente, mas sim segue os princípios delineados pelo paradigma capitalista. Não significa que as inovações não possam contribuir para mitigar os impactos ambientais. O que apontamos é que tais modelos

educacionais não podem ser considerados soluções isoladas para os desafios ambientais. Para uma mudança verdadeiramente transformadora, é necessário adotar um modelo educacional que questione as premissas subjacentes ao atual modelo de desenvolvimento e promova alternativas que visem não apenas à aspectos econômicos, mas também a equidade, a justiça e a resiliência ambiental.

A ementa da disciplina 'Desenvolvimento Regional' aborda teorias do desenvolvimento, com destaque para o estruturalismo latino-americano, e políticas de desenvolvimento no Brasil. Além disso, explora aspectos históricos e políticos da ocupação de Rondônia, examinando os processos de implantação e expansão das atividades econômicas no estado.

O corpus documental revela uma abordagem focalizada nos processos de implantação e expansão das atividades econômicas no Estado, conforme os excertos do texto: “Teorias do desenvolvimento [...] Políticas para o desenvolvimento no Brasil. [...] Fundamentos políticos da formação econômica de Rondônia. [...] expansão das atividades econômicas em Rondônia. Políticas públicas de desenvolvimento econômico regional contemporâneas” (IFRO, 2021, p. 95).

A escolha pela ênfase nas questões econômicas no contexto do estado de Rondônia se insere em um contexto mais amplo de debates sobre desenvolvimento regional e políticas públicas. Nesse sentido, a abordagem adotada pelo IFRO, ao direcionar seus esforços para o fortalecimento dos arranjos produtivos locais, reflete uma preocupação com a dinamização da economia regional e a promoção do desenvolvimento socioeconômico local. Essa delimitação econômica, portanto, reflete uma postura está atrelada à política do IFRO, estabelecida no PDI.

Ao analisarmos comparativamente os currículos de dois cursos oferecidos pela mesma unidade acadêmica: Gestão Pública e Gestão Comercial, observamos uma diferença significativa no conteúdo da disciplina de 'Desenvolvimento Regional'. Talvez, pela natureza do curso Gestão Comercial na compreensão dos processos e dinâmicas relacionadas à gestão de negócios e mercado, prioriza-se o aspecto econômico. Entretanto, esse enfoque pode restringir uma visão abrangente do desenvolvimento regional, limitando-se a considerações estritamente financeiras.

Na análise do PPC de Gestão Comercial nota-se que no ensino de sustentabilidade há orientação uma pedagógica que privilegia o aspecto econômico. A ênfase na dimensão econômica no ensino de Gestão Comercial reflete uma tendência arraigada na concepção tradicional de educação empresarial, onde o lucro e o crescimento econômico são priorizados em detrimento de considerações éticas, sociais e ambientais mais amplas. Tal enfoque pode

resultar na formação de profissionais que reproduzem modelos de negócios predatórios, insensíveis aos impactos socioambientais de suas atividades (GALLELI; FREITAS-MARTINS; TELES, 2021; GONÇALVES-DIAS; HERRERA; CRUZ, 2013; PALMA; PEDROZO; ALVES, 2019).

O curso de Gestão Ambiental, por definição de atuação, apresenta uma maior aproximação com o tema da sustentabilidade. Mas não significa que essa aproximação significa um estreito alinhamento. Pelo contrário, o PPC já destaca essa distinção em sua justificativa, ao mencionar que inicialmente “havia perspectiva da implementação do Curso de Superior de Tecnologia em Manejo Ambiental na Agropecuária. Posteriormente, foi modificada a denominação do curso, **mas se manteve a forte presença, na carga horária e nos conteúdos, das disciplinas relacionadas à agricultura e à pecuária**” (IFRO, 2016c, p. 12, grifo meu).

Quadro 6. Relação de disciplinas com aderência a sustentabilidade no Curso de Gestão Ambiental.

Curso	Disciplina	Ementa	Bibliografia Básica
Gestão Ambiental	Ética profissional e cidadania Carga Horária: 40	Ética, moral e condição humana. Ética, cidadania e o homem: o trabalhador e as organizações no mundo contemporâneo. O futuro da ética e da cidadania numa sociedade contraditória. Direitos humanos e diversidade. Relações étnico-raciais, história da cultura Afro-Brasileira, Indígena e Quilombola. Sustentabilidade. Justiça e igualdade social. Legislação profissional. Atribuições profissionais. Código de ética profissional.	GUIMARÃES NETO, E. <i>Educar pela sociologia: contribuições para a formação do cidadão</i> . Belo Horizonte: RHJ, 2012. NALINI, J. R. <i>Ética ambiental</i> . Campinas, SP: Millennium, 2010. SANTOS, A. P. O. <i>Ecopráticas na EPT: desenvolvimento, meio ambiente e sustentabilidade</i> . Maceió: IFAL, 2011.
	Educação Socioambiental Carga Horária: 60	Conceituações sobre Educação socioambiental, sustentabilidade, meio ambiente; A função social do educador ambiental; políticas públicas brasileiras sobre a Educação socioambiental; A questão ambiental no mundo globalizado; A Educação socioambiental em ambientes formais e não formais; Estratégias, métodos e técnicas de ensino para a Educação Socioambiental; Meio ambiente e qualidade de vida; Elaboração de projetos socioambientais; Práticas de Educação socioambiental no contexto da região amazônica, considerando relações Indígena e Quilombola.	CARVALHO, I. C. M. <i>Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico</i> . São Paulo: Cortez, 2012. DIAS, G. F. <i>Educação Ambiental: princípios e práticas</i> . São Paulo: Gaia, 2013. PINOTTI, R. <i>Educação ambiental para o século XXI: no Brasil e no mundo</i> . São Paulo: Blücher, 2016.
	Empreendedorismo Carga Horária: 60	Introdução ao Empreendedorismo — conceitos centrais. O que é empreendedorismo? O que é ser um empreendedor? Iniciativa e inovação. Perfil, características e competências dos	COLETO, A. C. <i>Legislação e organização empresarial</i> . Curitiba: Livro técnico, 2010.

		empreendedores. Empreendedorismo no Brasil e no Mundo. Fontes de novas ideias. Oportunidades de negócios sustentáveis. Os segmentos aptos ao surgimento de negócios sustentáveis. Marketing verde. A Logística Reversa: fonte de novos negócios. Os 3R's da sustentabilidade. Certificações Ambientais: um nicho de mercado. Negócios sustentáveis: segmento de eletroeletrônicos, segmento da construção civil, produção de energia renovável (limpa) e resíduos residenciais. Crédito de carbono: a moeda de troca sustentável. O processo de empreender – criação da ideia até o gerenciamento e controle do negócio. As 4 fases do empreendedorismo. Barreiras e armadilhas que ameaçam os negócios dos empreendedores.	GAUTHIER, F. A. Empreendedorismo. Curitiba: Livro técnico, 2010. MAXIMIANO, A. C. A. Administração para empreendedores: fundamentos da criação e da gestão de novos negócios. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.
--	--	---	--

Fonte: Dados da pesquisa. Adaptado de (IFRO, 2016c, 2016b, 2016a, 2021)

O PPC destaca que a opção pelo curso de Gestão Ambiental decorre da crescente relevância da questão ambiental na sociedade nas últimas décadas. Em decorrência desse cenário, surge um novo espaço para a geração de “bons negócios e para a própria sobrevivência de empresas no mercado”. Como resultado, essa nova perspectiva ressalta a necessidade de profissionais capacitados, “conhecedores de técnicas de administração, **capazes de sistematizar, orientar e integrar o gerenciamento sócioambiental de empreendimentos à produção de bens e serviços**” (IFRO, 2016c, p. 14, grifo meu).

Entre os objetivos específicos deste curso temos:

- a) Reconhecer problemas e potenciais conflitos pelo **acesso, escassez e uso dos recursos naturais;**
- b) Alocar e otimizar **recursos destinados a sistemas produtivos** de forma a minimizar conflitos ambientais, sociais e econômicos;
- c) Desenvolver e aplicar políticas, sistemas de articulação e gerenciamento ambiental;
- d) Buscar e aplicar tecnologias e/ou ferramentas para o monitoramento da qualidade ambiental;
- [...]
- i) **Regular e gerir o uso de recursos naturais**, proteger e conservar o ambiente (IFRO, 2016c, p. 17, grifo meu).

Por esse discurso, torna-se evidente que o curso possui uma preocupação direta com a redução dos recursos naturais e reconhece o potencial produtivo decorrente dessa escassez para a geração de bens e produtos, especialmente no mercado relacionado à agricultura e pecuária, com uma atuação significativa na região onde o campus está instalado. O discurso de sustentabilidade extraído desses fragmentos revela uma forte vinculação econômica.

A matriz curricular do curso é composta por 38 disciplinas. Em uma primeira análise, identificamos a presença do termo "sustentabilidade" ou "desenvolvimento sustentável" em quatro ementas: Ética Profissional e Cidadania, Empreendedorismo, Saúde Pública e Saneamento, e Educação Socioambiental. Todas essas disciplinas pertence ao chamado eixo

complementar. Portanto, a sustentabilidade está sendo abordada em disciplinas de formação básica e/ou complementar, fora do eixo central de formação do curso.

A disciplina 'Saúde Pública e Saneamento' aborda a temática da sustentabilidade ao relacioná-la com indicadores de saúde e saneamento. Entretanto, a análise da bibliografia básica e complementar indica que a discussão sobre sustentabilidade, conforme tratada nesta tese, não está contemplada no conteúdo da disciplina. Essa lacuna representa uma oportunidade perdida para explorar nuances do contexto da sustentabilidade no currículo do curso, o que demanda uma reflexão crítica sobre as implicações teóricas e práticas resultantes da não inclusão da sustentabilidade como elemento central da disciplina. Nessa perspectiva, surgem questionamentos acerca da capacidade da disciplina em abordar de forma efetiva as interconexões complexas entre saúde, saneamento e o imperativo da sustentabilidade, elementos intrinsecamente entrelaçados no contexto global atual (BANSAL; GREWATSCH; SHARMA, 2021).

A disciplina 'Ética Profissional e Cidadania' aborda temas fundamentais relacionados à ética, moral e à condição humana, explorando a interseção desses conceitos com aspectos como cidadania, direitos humanos, diversidade, relações étnico-raciais e sustentabilidade. No entanto, nota-se uma lacuna na abordagem da sustentabilidade, uma vez que o termo é mencionado na ementa sem a devida contextualização ou definição clara sobre o seu escopo específico no contexto do curso. A superficialidade presente na descrição pode suscitar dúvidas quanto ao enfoque pretendido. Talvez a superficialidade quer dizer algo, será?

Esta falta de aprofundamento na sustentabilidade pode gerar incertezas e questionamentos sobre o propósito e enfoque pretendidos pela disciplina. A superficialidade presente na descrição da sustentabilidade suscita a necessidade de uma análise crítica, especialmente considerando-se as questões ambientais e a necessidade de integração desses temas nos currículos acadêmicos. A ausência de uma abordagem mais aprofundada sobre a sustentabilidade não apenas limita a compreensão dos estudantes sobre este tema vital, mas também negligencia a oportunidade de explorar como as decisões éticas individuais e coletivas podem impactar o meio ambiente e as gerações futuras.

Já a disciplina 'Educação Socioambiental' aborda uma variedade de conceitos e temas pertinentes ao campo, desde definições fundamentais até questões mais específicas. Tópicos incluem a função social do educador ambiental, políticas públicas brasileiras relacionadas à Educação Socioambiental, a abordagem da questão ambiental no contexto globalizado e estratégias de ensino. Em seu desfecho, o texto enfatiza a importância de considerar as relações Indígenas e Quilombolas na Educação Socioambiental, destacando a relevância particular dessa

perspectiva no contexto amazônico. É louvável que a ementa mencione as relações com comunidades indígenas e quilombolas, porém seria importante aprofundar essa discussão, incorporando perspectivas e conhecimentos tradicionais dessas comunidades de forma mais substancial em todo o conteúdo programático, e não como objeto de estudo como tem sido atualmente aplicado.

Observa-se, entretanto, que o conteúdo presente na ementa encontra pouco respaldo no referencial bibliográfico, tanto no básico quanto no complementar. Tal prática discursiva tem um importante significado no processo de ensino-aprendizagem. Essa lacuna fragiliza uma abordagem mais consistente da sustentabilidade e, ainda mais, não contribui para uma justiça epistêmica. A ausência de espaços para a participação ativa dessas comunidades na construção do conhecimento resulta na reprodução de desigualdades, minando os princípios fundamentais da justiça epistêmica. Novamente, as comunidades Amazônicas são meros objetos de estudo, em vez de serem reconhecidas como agentes ativos na produção e transmissão de conhecimento socioambiental.

A disciplina de ‘Empreendedorismo’ direciona a discussão para a temática da sustentabilidade, enfatizando oportunidades em negócios sustentáveis, marketing verde, logística reversa, os princípios dos 3R's da sustentabilidade, certificações ambientais como nicho de mercado e setores específicos para empreendimentos sustentáveis, tais como eletroeletrônicos, construção civil, produção de energia renovável e gestão de resíduos residenciais. Adicionalmente, a disciplina explora o conceito de crédito de carbono como uma forma de moeda de troca sustentável.

A literatura especializada revela que o ensino de empreendedorismo tem sido predominantemente direcionado ao aspecto econômico, negligenciando outras dimensões igualmente relevantes (FRANZ; LEITE; RODRIGUES, 2020; SOUZA, 2023; WOODS; DELL; CARROLL, 2021). No contexto do IFRO, essa tendência se mantém. A análise da ementa revela uma abordagem predominantemente econômica no ensino do empreendedorismo no curso de Gestão Ambiental. Ao adotar o aspecto econômico como principal orientação para o ensino do empreendedorismo, é fácil perceber o discurso que molda essa abordagem no curso de Gestão Ambiental.

Portanto, o curso de Gestão Ambiental, embora contenha elementos de educação ambiental em sua ementa, falha em contextualizar adequadamente tais elementos com os princípios da sustentabilidade. Esta lacuna evidencia-se na predominância de uma abordagem utilitarista dos recursos naturais, em detrimento de uma perspectiva mais ampla e integrada. Dessa forma, apesar da presença de conteúdos relacionados à educação ambiental, a orientação

geral do curso favorece uma visão voltada principalmente para o aspecto econômico, negligenciando a necessidade de considerar a interdependência entre os aspectos sociais, ambientais e econômicos na gestão ambiental.

Os discursos dos PPCs de Gestão e Negócios do IFRO revelam uma estrutura prática com ênfase em sustentabilidade, mais fortemente alinhada com aspectos econômicos. Essa orientação é possivelmente uma consequência da abordagem delineada no PDI, que preconiza uma integração do ensino do IFRO com os arranjos produtivos locais, bem como com a legislação de criação da rede federal de fortalecimento e desenvolvimento local (BRASIL, 2008; IFRO, 2024).

A perspectiva institucional, no que tange à sustentabilidade, é predominantemente centrada em seu contexto econômico, relegando a segundo plano outros elementos, como ambiental, social e ecológico. Mais preocupante ainda é a ausência de uma perspectiva de justiça epistêmica com as comunidades locais, onde seus conhecimentos históricos sobre o ambiente natural não são considerados nos documentos institucionais. Esta prática social encontra respaldo significativo no cenário sócioeconômico estadual.

A ênfase econômica torna-se evidente nas ementas de sustentabilidade dos cursos de Gestão e Negócios, que deixam de discutir problemas universais graves, como os impactos das crises climáticas e as crescentes desigualdades entre os mais ricos e os cada vez mais pobres. Esta omissão não apenas negligencia a relevância dessas questões, mas também limita a formação dos futuros profissionais na área de sustentabilidade, comprometendo sua capacidade de atuação frente aos desafios emergentes.

Detectamos também uma falta de representatividade das questões Amazônicas e suas comunidades nos projetos pedagógicos analisados. As poucas manifestações identificadas sobre o contexto das populações tradicionais da Amazônia se limitam ao status de objeto de pesquisa. Quanto às escassas menções aos povos indígenas, ribeirinhos e quilombolas, fica incerto se representam um genuíno reconhecimento ou apenas uma obrigação legal, ou pior ainda, se for uma atuação revestida de demagogia. Essa omissão levanta questionamentos sobre o comprometimento autêntico com as demandas ambientais e sociais.

Essa constatação convoca uma reflexão crítica sobre a responsabilidade dos especialistas em sustentabilidade diante das questões ambientais contemporâneas (MOOSAVI, 2023; RESENDE, 2020). Indaga-se sobre o verdadeiro papel desses profissionais no contexto atual, questionando se estão, de fato, atuando de maneira efetiva na busca por soluções que abranjam não apenas as dimensões econômicas, mas principalmente as preocupações ambientais e sociais inerentes ao desenvolvimento sustentável.

4.7 O discurso dos especialistas em Sustentabilidade

Nesta seção, buscamos alcançar o objetivo específico de compreender os discursos dos especialistas em sustentabilidade do IFRO. Tal empreendimento requer uma incursão investigativa que permeie não apenas as metodologias de ensino adotadas por estes profissionais no ambiente acadêmico, mas também os referenciais teóricos e os paradigmas epistemológicos que subjazem às suas práticas pedagógicas. Isso implica na análise do pensamento crítico e reflexivo por parte dos especialistas.

Assim, passamos a analisar agora o discurso dos especialistas de sustentabilidade que atuam como docentes nos cursos de gestão do IFRO. Destaca-se que esses profissionais são oriundos de diversas áreas do conhecimento, conferindo à temática desta tese uma multiplicidade de perspectivas e abordagens, promovendo uma compreensão mais abrangente e aprofundada do discurso de sustentabilidade presente na instituição (RESENDE; RAMALHO, 2022).

A contextualização de cada sujeito envolvido nesse cenário revela-se como um ponto crucial para a compreensão das particularidades presentes nos discursos em questão (VAN DIJK, 2015). Cada especialista, a partir de sua bagagem histórica, contribui para a tessitura de um discurso coletivo de sustentabilidade, transformando-o em prática social (FAIRCLOUGH, 2013c; RESENDE; RAMALHO, 2004). Nesse sentido, as divergências e convergências entre as diferentes perspectivas apresentadas pelos docentes tornam-se elementos enriquecedores para a análise crítica do discurso que se apresenta. A análise desses discursos revela nuances que merecem reflexão.

Os discursos dos especialistas podem variar em intensidade ao enfatizar a importância da educação e produção de conhecimento aplicados à resolução de problemas reais enfrentados pela sociedade contemporânea. Esses discursos possuem o poder de interferir, reforçar ou transformar as perspectivas e abordagens relacionadas a tais desafios, possibilitando que o analista identifique práticas sociais estabelecidas. Nesse sentido, as intervenções discursivas desses especialistas podem desempenhar um papel crucial na identificação e análise das práticas sociais estabelecidas que permeiam os debates em questão.

Nossa análise do discurso tem início na compreensão do conceito de sustentabilidade. A importância atribuída a essa análise reside não apenas na elucidação conceitual, mas, principalmente, na imbricação de suas ramificações transversais e na conjuntura de desafios e perspectivas inerentes ao paradigma sustentável. Nesse contexto, torna-se imperativo direcionar o olhar para as diferentes concepções teóricas e práticas que permeiam o discurso sobre

sustentabilidade dos docentes.

4.8 Conceitos de sustentabilidade

A concepção da sustentabilidade é frequentemente abordada como uma tríade complexa, fundamentada nos pilares econômico, social e ambiental. Este paradigma, uma das perspectivas mais estabelecidas no âmbito da sustentabilidade (BOCKEN et al., 2014; ELKINGTON, 1997), encontra suas raízes na definição proposta pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, conhecida como Comissão Brundtland (BRUNDTLAND, 1987). Este é o conceito que mais recebeu aceitação de empresas e governos (MEBRATU, 1998). A importância de equilibrar o desenvolvimento econômico com a preservação ambiental e o bem-estar social é enfatizada pelos docentes:

D1: [...] sustentabilidade não se refere somente a uma questão ambiental, mas envolve outras questões como, por exemplo, a econômica e também a parte social. Então quando a gente fala de sustentabilidade, a gente está falando de conseguir melhorar a **qualidade de vida das pessoas em um sistema economicamente viável**, que seja **autossustentável** e de forma que consiga deixar o **meio ambiente tanto para uso das gerações atuais como das posteriores**.

D3: Eu conceituo a sustentabilidade [como] **integração do trabalho voltado para o fator ambiental, econômico e social**. É a integração desses três pilares [...] como que eles se integram e se convergem para sustentabilidade.

D4: Para mim sustentabilidade é a [pessoa] **trabalhar com os recursos naturais** de forma a não esgotá-los, trabalhar de forma que eles **possam ser reaproveitados**, sem ter que degradar e ferir o pouco que ainda tem.

Essas práticas discursivas, apontam para a compreensão do conceito de sustentabilidade como o equilíbrio entre questões econômicas, ambientais e sociais, “mas, também, que podem ser obtidos ganhos financeiros positivos no processo” (GIMENEZ; SIERRA; RODON, 2012, p. 150). Este conceito é uma construção social que relaciona desenvolvimento econômico, com igualdade social e interação com o ambiente natural. Assim como as empresas cooptaram o sentido de sustentabilidade (SILVA et al., 2019; ZANONI; OLIVEIRA, 2023) enfatizando que o mundo não pode parar (BANSAL, 2019), os discursos dos docentes trazem um sentido de sustentabilidade similar quando dizem que as pessoas precisam trabalhar para manter seus sustentos.

D7: A gente fala dos conceitos, do desenvolvimento sustentável e tal que não pode, "ah, empresa não pode agredir o meio ambiente e tal", mas eu me lembro de um exemplo que a gente trouxe uma vez foi o seguinte: tudo bem, não podemos agredir a natureza, mas vamos supor

a seguinte situação vem uma mineradora aqui para Porto Velho e começa a oferecer salário de 10.000 reais para explorar algum minério aqui e durante esse processo de exploração ela acaba com o rio e com o solo. Se essa licença para essa mineradora for passar e ela passar a operar, vocês acham que alguém vai deixar de procurar um emprego de 10.000 reais lá, porque ela ofende o meio ambiente? Não, que existe um arranjo social e uma materialidade que impõe, a sobrevivência para as pessoas e elas estão ali num regime que elas não têm na verdade escolha. Então eu acho que o principal é é isso, é tentar fazer um link com o conceito, a realidade e como que ela se impõe de verdade. **Porque senão a gente fica só como se romantizando a sustentabilidade e o desenvolvimento sustentável... "ah, não pode, ah, que desenvolvimento sustentável".** A gente até brincava... "é economizar copo descartável, ah, isso daí". Tem pesquisas inclusive a gente mostrou uma pesquisa que trazia esse dado sobre a realidade americana, falando que essas ações elas são pouco efetivas no todo quando você pega o gasto e o nível de poluição das grandes fábricas e indústrias com o consumo individual e pessoal, que era um dos pontos principais que eu que eu bati em sala de aula. Mas enfim...

Essa situação ilustra como as necessidades econômicas individuais muitas vezes prevalecem sobre as preocupações ambientais, refletindo um arranjo social complexo no qual a sobrevivência muitas vezes anula a capacidade de escolha das pessoas. Dentro destes discursos, é essencial estabelecer uma conexão entre os conceitos teóricos de sustentabilidade e as dinâmicas reais que moldam as decisões e ações das sociedades, para evitar a romantização superficial desses princípios (LÖWY, 2013).

Este paradigma tem sido objeto de críticas intensas devido à sua abordagem que subordina “o meio ambiente tanto para uso das gerações atuais como das posteriores” (D1). Essa concepção, ao colocar o ambiente natural como mero instrumento para o bem-estar humano, não leva em consideração outros seres que co-habitam o mesmo espaço (FERDINAND, 2022; HAGBERT; BRADLEY, 2017), sendo classificada como ‘desrespeitoso e hipócrita’ (VÁSQUEZ-FERNÁNDEZ; CASH AHENAKEW, 2020, p. 65).

No discurso docente, identificamos a intertextualidade como uma categoria analítica, conforme exposto por Fairclough (2013d). Essa abordagem “envolve o exame da forma como outros textos são incorporados ao texto em análise” (SALLES; DELLAGNELO, 2019, p. 423). A intertextualidade não apenas revela a presença de outros textos dentro de um discurso, mas também demonstra como esses textos são transformados e adaptados ao contexto do falante. Isto pode ser observado no seguinte trecho da entrevista: “[...] inclusive a gente mostrou uma pesquisa que trazia esse dado sobre a realidade americana” (D7). Aqui, o docente transmite informações obtidas através de uma pesquisa ‘norte-americana’ que busca ‘validar’ o raciocínio

exposto.

Tal prática discursiva revela a colonialidade que se impõe na estrutura educacional, manifestando-se na preferência e utilização de conhecimentos e dados produzidos em contextos hegemônicos, como o norte-americano. Estes são frequentemente posicionados como universais e, conseqüentemente, superiores, servindo como estratégia para sustentar um discurso (ALCADIPANI, 2016; ALCADIPANI; CALDAS, 2012; IBARRA-COLADO, 2006). O docente, ao introduzir o contexto do colonizador, exime-se de desenvolver uma reflexão crítica situada em seu próprio contexto de atuação. Portanto, análise da intertextualidade como estratégia discursiva é fundamental para desvelar as nuances de como o conhecimento é construído, negociado e disseminado em ambientes educacionais (FAIRCLOUGH, 2019).

No mesmo sentido, identificamos os discursos que consideram a sustentabilidade como vetor de desenvolvimento econômico com a preservação ambiental. Esses discursos enfatizam a concepção de que práticas sustentáveis podem ser alinhadas com benefícios econômicos, indicando uma visão integrada entre crescimento econômico e responsabilidade ambiental.

D11: Mas assim, a primeira variável que eu consigo formular é que necessariamente algo ligado a uma concepção do **uso do meio ambiente** de forma racional. Aonde você possa **utilizar esses insumos de uma maneira que você consiga ser eficiente**, não consiga gerar algum impacto negativo para o meio ambiente. Então, o meu conceito não é um conceito acadêmico, é um conceito pragmático. Eu acho que isso é **muito ligado a um uso desses recursos**, que são na maioria das vezes empregados com relação ao meio ambiente de uma maneira... uma maneira **eficiente**. [...]. **Então a partir do instante que eu consigo pegar algum recurso, utilizá-lo, produzi-lo, processá-lo e entregar ele para a sociedade até de forma monetária**, e que não impacte no meio ambiente esse é o meu conceito.

Esta linha de pensamento apresenta muitas similaridades com o mercado de negócios sustentáveis, que tem registrado um forte crescimento nos últimos tempos como resposta aos crescentes desafios ambientais e sociais enfrentados pela humanidade (BANSAL; HOFFMAN, 2012; BOONS et al., 2013; EVANS et al., 2017). No entanto, é um modelo que também recebe críticas. Por mais que busque mitigar os impactos ambientais e sociais, sua lógica permanece fortemente enraizada na busca pelo lucro e na acumulação de capital (WRIGHT; NYBERG, 2016). Há ainda uma preocupação crescente de que o foco no mercado de negócios sustentáveis possa levar a formas de ‘greenwashing’ - uma prática na qual as empresas utilizam estratégias de marketing para apresentar uma imagem de compromisso ambiental, sem necessariamente implementar mudanças significativas em suas operações (TEIXEIRA et al., 2016; UYAR;

KARAMAN; KILIC, 2020).

D8: Sustentabilidade. A gente tem o conceito que vem das normas, que é o tripé pautado no ambientalmente correto, o socialmente justo e o economicamente viável. [...] E aí já tem outras terminologias, por exemplo, que eu enquadro hoje como sustentabilidade, que ela vai muito além disso. Por exemplo, hoje a gente tem um termo que se popularizou, que é mais recente, que é o de **economia circular**, e essa economia circular, ela vem no intuito de assim: opa, não é só ser ambientalmente, social e econômico. Eu consigo fazer disso um **subproduto**. [...] O meu resíduo que gera ali, o meu problema, o meu passivo-ambiental, ele é um subproduto, e eu posso, ao invés de pegar fontes naturais, fontes de que eu posso acabar esgotando e contaminando, eu tenho como fonte de insumo esse subproduto. Então reinserir ele na cadeia, eu vejo como um grande avanço que a gente tem visto nesse conceito de economia circular, que eu penso que entra na sustentabilidade.

A sustentabilidade, nestes discursos, simboliza trabalhar de maneira a não esgotar os recursos naturais e permitir seu reaproveitamento sem degradar o meio ambiente. Esse conceito pragmático de sustentabilidade está associado ao tripé que engloba aspectos econômicos, sociais e ambientais. No entanto, ele recebe críticas por possibilitar às organizações parecerem comprometidas com uma sustentabilidade social (LANDRUM, 2017; LARA; OLIVEIRA, 2017; NORMAN; MACDONALD, 2004).

As críticas também são dirigidas à incorporação da economia circular como prática sustentável. Esta abordagem encontra-se numa encruzilhada: “Enquanto tiver que se conformar com as estruturas do nosso sistema sócio-econômico-político predominante - ou seja, um sistema de mercado -, não tem qualquer hipótese de sucesso” (SIDERIUS; ZINK, 2023, p. 1570). Além disso, sua agenda ideológica e contribuições incertas despolitizam a discussão sobre a sustentabilidade (CORVELLEC; STOWELL; JOHANSSON, 2022).

A tradicional abordagem da sustentabilidade, pautada na ideia de desenvolvimento sustentável, tem sido frequentemente questionada por sua ênfase excessiva no crescimento econômico, em detrimento da conservação ambiental e da justiça social (VÁSQUEZ-FERNÁNDEZ; CASH AHENAKEW, 2020). Para muitos estudiosos e ativistas ambientais, a perspectiva de sustentabilidade precisa ser radicalmente reformulada, incorporando princípios de equidade, respeito aos direitos das comunidades locais e uma compreensão mais holística das interações entre sociedade e natureza (ARIAS-GUTIERREZ; MINOIA, 2023b; CARRIN, 2024; MINOIA; CASTRO-SOTOMAYOR, 2024).

Observa-se uma política marcada pela hipocrisia no seio da cultura ocidental, especificamente no âmbito do capitalismo, quando esta destaca a imprescindibilidade de

preservar a natureza e adotar práticas sustentáveis. A dicotomia entre a retórica exaltadora desses valores e a realidade pragmática revela-se inquietante, evidenciando a disparidade entre o discurso proclamado e as ações efetivamente empreendidas (VÁSQUEZ-FERNÁNDEZ; CASH AHENAKEW, 2020).

Identificamos também pela interdiscursividade, como a construção de conceitos estão estabelecidos por uma normatividade relacionada a uma episteme colonial. Esse processo permite que ao analista explorar como o discurso é estruturado por relações de poder e como eles podem tanto reproduzir quanto transformar essas relações (FAIRCLOUGH, 2013d). Isto fica evidente quando o docente expressa: “A gente tem o conceito que vem das normas [...]” (D8). Tal afirmação sublinha a influência da episteme do Norte global, evidenciando que o conceito de sustentabilidade foi construído com base nas epistemologias norte-eurocêntricas e, consequentemente, estabelecido como norma.

No mesmo conceito de sustentabilidade, outros discursos destacam a importância de considerar o impacto das atividades no longo prazo, garantindo a durabilidade e preservação dos recursos para as gerações futuras.

D2: sustentabilidade é justamente você **pensar no longo prazo** e no impacto dessas atividades no longo prazo e como essas atividades podem subsistir no longo prazo. Porque uma atividade que ela não considera o longo prazo e que ela **é predatória digamos assim, de curto médio prazo ela não seria sustentável** né, de longo prazo.

D6: [...] Então, sustentabilidade, eu comparo muito com a palavra **durabilidade**. O que é durabilidade? É uma coisa durável, ou seja, ao explorar uma terra, uma área, eu vou plantar, mas ao mesmo tempo que estou plantando, que estou inserindo alguns recursos ali, eu também estou exportando. Por exemplo, se eu planto milho, estou exportando a espiga, a palha e o grão de milho, **estou tirando de dentro da área** e estou levando para fora e isso é como se fosse uma poupança. Se eu só retiro e não devolvo, uma hora vai acabar. Então o que é sustentabilidade? O que é durabilidade? É quando você realiza uma atividade em determinada área, mas que você preserva aquela área ao máximo para deixar para as novas gerações ou para as próximas gerações. Para mim, sustentabilidade é isso.

D9: Saindo um pouco dos conceitos técnicos, eu acredito muito que a **sustentabilidade tem a ver com fazer o uso hoje e que esse uso seja contínuo pro futuro também**.

A essência desses discursos residem na consideração do longo prazo e na preservação dos ‘recursos’ para as futuras gerações. Deixa-se entender que a sustentabilidade consiste em preservar ao máximo os recursos naturais hoje, de modo que as gerações futuras também

possam utilizá-los da mesma forma. São discursos pragmáticos, no sentido de garantir a viabilidade e a resiliência das sociedades humanas com os recursos que temos hoje. São também discursos que se organizam na razão de um cálculo utilitário de meios e fins, uma sustentabilidade que se pauta em uma prática que inevitavelmente calcula o benefício econômico futuro a partir de um investimento no presente. É em última análise um discurso que perpetua a lógica instrumental e centraliza a capacidade de racionalizar e calcular no homem.

Esses discursos não considera outros seres que também compartilham a terra como casa. Além disso, o dualismo homem/natureza é o “principal responsável pela crise ecológica” global. Esta crise afeta especialmente as populações mais vulneráveis, que muitas vezes não têm acesso a soluções adequadas devido à falta de capital. Portanto, esses discursos contradizem à ideia de que a natureza deve ser explorada em benefício humano, conceito central do Antropoceno (BANERJEE; ARJALIÈS, 2021, p. 1).

No entanto, os discursos dos docentes do IFRO não geram uma crítica ao uso desenfreado das riquezas naturais. Esta lacuna crítica pode ser atribuída, em parte, à sua perpetuação por meio de práticas já arraigadas na estrutura socioeconômica global, e especificamente, no ensino de sustentabilidade do IFRO, que reproduz esse modelo. Essa dinâmica poder ser reflexo da formação centrada na lógica exploratória destes docentes: “por exemplo, eu não tive nada de sustentabilidade na minha graduação e acredito que assim como eu muita gente não teve.” (D2). Até pouco tempo, a introdução do currículo de sustentabilidade nas “escolas de administração” era uma tarefa desafiadora (SPRINGETT, 2005, p. 148). E, no processo educativo, os professores tendem a reproduzir em sala de aula as “práticas e estratégias de ensino vivenciadas durante a sua formação” (SOUZA et al., 2024, p. 294). “[...] eu, sempre que possível, eu tento me espelhar nisso e aplicar, as disciplinas que eu vi durante a minha formação mesmo [...]” (D8). Portanto, é um ciclo em que as características da formação dos docentes perpetua na ausência de conteúdos como sustentabilidade na educação.

Por outro lado, existem outros discursos dentro de uma abordagem ecológica da sustentabilidade. Essa abordagem enxerga a floresta não somente como um depósito de recursos a serem explorados, mas reconhece seu valor intrínseco e sua importância para o equilíbrio planetário.

D5: [...] os **recursos estão escassos**, a gente não tem capacidade de carga, de suportar. **A Terra não tem capacidade de suportar toda a exigência que estão fazendo dela.** [...] A capacidade que a gente tem de manter as populações atuais e futuras e isso inclui toda a sociedade. **Não só seres humanos.**

Esses discursos contestatórios se erigiram como contraponto ao paradigma dominante

de exploração desmedida das riquezas naturais Amazônicas (DAVIDS, 2022; DEIFELT, 2021). Defendem uma abordagem de “justiça ecológica baseada na igualdade e no valor intrínseco de toda a existência” (LIN et al., 2021a, p. 93). São discursos que possuem poucas vozes na sociedade, inclusive entre os especialistas do IFRO. Contudo, salientamos que foram justamente vozes dessa natureza que colocaram um freio no avanço sobre a floresta nas décadas de 80 e 90 (RODRIGUES, 2002; WADE, 2016b).

Há também ainda os discursos mais críticos que expressam ceticismo quanto à viabilidade e eficácia do conceito de sustentabilidade em sua forma atual. Essa abordagem reconhece que o viés econômico prevalece na abordagem da sustentabilidade, enquanto os aspectos ambientais e sociais são negligenciados.

D7: [...] eu acho que não existe uma definição fechada de sustentabilidade, existem várias vertentes de sustentabilidade, de acordo com a evolução do termo na história. Se você for parar para pensar sustentabilidade ela nasce, acho que na Europa, que tem um momento que os partidos verdes começam a desabrochar essas ideias e tal e uma série de movimentos, enfim com várias influências. [...] Então para não alongar muito, **tem várias definições de sustentabilidade e cada uma dessas definições vão atender a um determinado tipo de projeto.** A definição mais comum que eu **considero uma definição liberal** é aquela que fala que desenvolvimento sustentável é aquele que você vai utilizar os recursos atuais sem prejudicar as gerações futuras e tal. E lógico. É uma coisa muito óbvia você falar isso, mas assim na prática a gente ver que tem muitas contradições dentro disso. Então, para mim a **sustentabilidade é uma forma de produção, é uma forma de produzir que atenda ao maior número de pessoas procurando agredir o mínimo possível o meio ambiente, os biomas, sobretudo com uma responsabilidade social acima do lucro.** Acho que para mim é uma definição mais ou menos seria essa, um um tipo de produção, um tipo de arranjo econômico, que sobrepõe a parte humana e social acima do lucro. Porque não é o que acontece, né?

D10: Então sustentabilidade é um é um conceito muito complexo, que por si só não se sustenta. A primeira impressão que a gente tem é que a sustentabilidade é todo um plano para que a gente consiga usar de forma mais adequada os nossos recursos naturais pensando nas gerações futuras. Porém, quando a gente vai estudar a fundo a sustentabilidade, a gente vê que ela não é tão sustentável assim. Porquê, por exemplo, a gente tem os objetivos de desenvolvimento sustentável, diversos objetivos que quando você procura atingir um você acaba prejudicando o outro. [...] Ninguém falou assim, "óh, a receita do bolo é essa. [...] E a medida que os países tentam atingir um objetivo eles prejudicam outros. Por exemplo, a medida que nós temos países procurando transformar a sua matriz energética em fontes renováveis, para diminuir a liberação de dióxido de carbono na atmosfera, outros impactos são

causados, impactos ambientais, impactos sociais. Então [...] o viés da sustentabilidade é o econômico [...], esses impactos ambientais sociais pouco importam. Apesar de que tem ali toda uma maquiagem para dizer que existe um olhar para esses dois lados, mas não, o importante é que as usinas sejam construídas e as comunidades tradicionais no entorno que se virem, que se adaptem em outro lugar e que se adequem a nova realidade. **Então você vê que é a sustentabilidade é uma coisa que não se sustenta.** Então [...] acredito que é um conceito que ainda precisa ser melhorado.

Os discursos críticos mantêm uma intrínseca correlação com as abordagens decoloniais (ERGENE; BANERJEE; HOFFMAN, 2020; FAIRCLOUGH, 2005; SPICER; ALVESSON, 2024). Ambas, contrapõem ao discurso hegemônico organizacional de sustentabilidade ancorado em práticas econômicas que contribuem para manter as relações de poder desiguais que subjazem à exploração dos recursos naturais e à degradação socioambiental. Portanto, tanto os discursos críticos quanto a teoria decolonial buscam desafiar tais estruturas de exploração e promover alternativas mais justas e sustentáveis de desenvolvimento (COUTO; HONORATO; SILVA, 2019; DEIFELT, 2021; LIMONAD, 2021; SANTOS; CORRÊA, 2022).

Observam-se contradições latentes no discurso de sustentabilidade entre os distintos especialistas do IFRO. Enquanto, por um viés, é louvável a pluralidade de perspectivas que permeiam o fenômeno, por outro, tais dissonâncias apontam para a ausência de uma diretriz unificada que orientam o ensino de sustentabilidade na instituição. Essa característica encontra apoio nos documentos institucionais que não trazem um norte para o ensino de sustentabilidade.

A análise do discurso do conceito de sustentabilidade dos entrevistados revela a presença de uma estrutura internalizada na maioria dos especialistas nessa área, a qual tende a ser influenciada por uma perspectiva predominantemente econômica. Essa inclinação é perceptível na medida em que a maior parte desses especialistas adotam discursos que refletem uma visão comprometida com viés capitalista. A “gente está numa economia que tem muito do extrativismo mineral como base da economia de Rondônia e muito da produção agrícola que depende de um desmatamento das matas para sua constituição aqui” (D9). Isso já foi observado na literatura recente sobre as IES brasileiras (GALLELI et al., 2022a).

No interesse de desenvolver uma definição mais holística sobre o conceito de sustentabilidade, questionamos se o conceito apresentado anteriormente sofreria alterações ao considerarmos o contexto amazônico. Inserimos esse questionamento por compreendermos que a Amazônia desempenha um papel crucial na regulação do clima global e na manutenção da biodiversidade. Caracterizada por sua vastidão territorial e riqueza ambiental, ela representa um

epicentro de debates e controvérsias em torno das práticas de desenvolvimento e preservação ambiental. Nesse sentido, é fundamental questionar a adequação (ou não) da aplicabilidade do conceito de sustentabilidade diante dos desafios específicos enfrentados na Amazônia. Nisso, temos:

D2: **Não, ele não muda.** Ele talvez ganha um pouco mais de perspectiva de um olhar talvez mais local considerando, por exemplo, **povos tradicionais, saberes tradicionais** porquê... muitas vezes... assim, não é considerado, **não é levado em conta.** Por exemplo, o conhecimento do ribeirinho, o conhecimento do indígena, o conhecimento do do cara que não foi alfabetizado, mas que viveu a vida inteira na na floresta, no sítio e que mesmo sem ter uma formação ele consegue distinguir as suas práticas. E ele consegue sair distinguir o que causa um impacto maior ou menor, num curto, médio, longo prazo. Eu acho que só acrescenta isso, mas não, não é necessariamente diferente não.

D4: **Eu penso que pode ter diferença** por conta da complexidade da biodiversidade que nós temos aqui e por conta de a Amazônia ser considerada, por exemplo, um **patrimônio da humanidade.**

Percebemos, por meio das entrevistas, que alguns entrevistados inicialmente discordavam da ideia de que o conceito de sustentabilidade mudaria devido estarmos na Amazônia: “Não, eu acredito que ó, pensando... é porque eu vejo que isso aí é assim, ela vem de uma proposta do próprio MEC, se eu não me engano [...] prevê [...] uma padronização” (D8). Contudo, ao longo de sua argumentação, acabavam por alterar essa perspectiva: “[...] Então os cursos, ele vai ter as formações comum, por exemplo, a engenharia ambiental daqui, ela vai ser, vai ter a mesma base da engenharia ambiental do Mato Grosso, do Paraná, a mesma base, só que as disciplinas específicas, ela pode ter um viés voltado para vocação da região. Então eu penso que sim” (D8).

A referência aos conhecimentos tradicionais e locais de povos indígenas e ribeirinhos em (D2) exemplifica uma tentativa de desafiar a hierarquia epistêmica imposta pela colonialidade. Esses conhecimentos são frequentemente invisibilizados ou considerados inferiores pelas epistemologias dominantes norte-eurocêntricas, que são produtos do colonialismo e que priorizam formas de saber científicas e ocidentalizadas (BANERJEE; ARJALIÈS, 2021). Por outro lado, ao mencionar a Amazônia como um "patrimônio da humanidade" (D4), também traz à tona um discurso global que reconhece a importância universal dessas regiões, mas que pode, paradoxalmente, perpetuar uma forma de controle ou tutela externa sobre recursos naturais locais, uma ressonância da lógica colonialidade (MIGNOLO, 2017; QUIJANO, 2007).

Outros diálogos focalizam diferentes aspectos da relação entre desenvolvimento, tecnologia e sustentabilidade na região Amazônica, evidenciando um cenário complexo de exploração e conservação.

D3: **Eu acredito que sim** porque, querendo ou não, nós estamos na região Amazônica e é a região do mundo que os olhares estão sobre ela e, muitas vezes, o pessoal **não se reconhece** a nossa riqueza que nós temos aqui na nossa região e o quanto isso tem a **agregar essa manutenção desse espaço de uma forma mais produtiva**, ser mais eficiente dentro do nosso limite na atuação e o reconhecimento de que isso tem uma **agregação de valor** diferenciada de outros lugares do Brasil.

D9: **Ah, eu acho que é diferente.** Porque a gente tem uma história muito recente, **a nossa exploração aqui ela já veio com o arcabouço tecnológico da década de 70 e 80.** [...] A gente já vai ver uma intensidade das máquinas. Agora nós estamos passando por outro processo. Nós estamos em substituição de muito do gado pela soja. A gente tá vendo um processo muito grande de uso de máquinas, equipamentos assim, tratores, e vem numa velocidade que outras regiões ainda não enfrentaram. **Além disso, a gente vem com uma situação regional muito peculiar, que a gente tem uma terra fértil. Então sua fertilidade tá muito ligada aos depósitos e substratos naturais, que vem da decomposição das folhas, do ciclo natural da floresta e não o solo propriamente rico, esse solo que tem mais propensão a desertificação,** sem contato, como a gente depende dos fluxos da água que acho que toda a nossa questão ambiental é muito peculiar, desde o seu momento histórico até a sua constituição geográfica. E também a distribuição, a maneira como as terras foram ocupadas.

D11: Então é você considerar todos esses recursos naturais, alimentos, frutas, enfim a própria árvore e pensar como que a gente consegue **utilizar esses recursos, de uma maneira pausada, de uma maneira intercalada** e também como é que a gente consegue replicar esse consumo de uma maneira industrial, sem que necessariamente tenha que ocorrer algum impacto ambiental. [...] Utilizar esse recursos entendendo que eles são... findáveis digamos assim. Ao mesmo tempo encontrar estratégias onde a gente consiga produzir em grande escala e replicar e ao mesmo tempo cuidar daquele espaço que já foi devastado ali.

Quase todos os discursos reconhecem uma mudança na conceitualização da sustentabilidade, quando considerado o aspecto regional. Neles, identificam-se elementos característicos da Amazônia, tais como os “povos tradicionais” e os “saberes tradicionais” (D2); a “biodiversidade” (D4); e a “maneira como as terras foram ocupadas” (D9). No entanto, também se observa a mesma lógica de valor presente no conceito anteriormente abordado:

“agregação de valor” (D3); “patrimônio da humanidade” (D4); “utilizar esses recursos, de uma maneira pausada, de uma maneira intercalada” (D11).

Já outros discursos descrevem que pensar em sustentabilidade na Amazônia é:

D7: Pensar floresta em pé. Sustentabilidade da minha visão na Amazônia é **pensar as potencialidades que a floresta em pé tem para oferecer**, que é totalmente o contrário ao estilo de desenvolvimento que a gente tem aqui na nossa Amazônia ocidental. [...] nosso regime de colonização ele foi totalmente predatório, extrativista e agora a monocultura, com soja e tal. Então pensando em Amazônia sustentabilidade é pensar formas de de manter a população no campo utilizando as potencialidades que a floresta oferece em pé. Pensando nos arranjos locais, comunitários, nas formas tradicionais que as populações já vivem ali.

D8: Eu penso que tem. Penso que tem porque assim...eu acho que dependendo de onde você estar, vou dar um exemplo: se você estar numa região árida do nordeste, a água, a gestão dessa água passa a ter uma importância muito maior. [...] Na nossa região, a gente tem um problema com nosso solo porque nós não temos camadas de solo muito profundas. **Então o desmatamento ele é um problema.**

Esses discursos destacam a complexidade e singularidade da Região Amazônica, evidenciando tanto a riqueza de conhecimentos tradicionais como a necessidade de uma gestão sustentável das riquezas naturais que possibilite “pensar as potencialidades que a floresta em pé tem para oferecer” (D7). Portanto, esses discursos reconhece que “o desmatamento ele é um problema” (D8).

Os discursos até aqui são fortemente influenciados por aspectos econômicos, como evidenciado em trecho das falas que tratam o meio ambiente como “recursos” (D11); de “trabalhar com os recursos naturais” (D4); e transformá-los em “subproduto” (D8); visando uma abordagem “eficiente” (D11). Fairclough (2013a) argumenta que todo discurso possui uma intencionalidade, e no caso dos especialistas em sustentabilidade do IFRO, essa intencionalidade privilegia o aspecto econômico no ensino de sustentabilidade.

A análise crítica dos discursos que definem o conceito de sustentabilidade revela que os textos não apenas comunicam ideias; eles também constituem práticas sociais que refletem e reconstróem realidades (FAIRCLOUGH, 2019). Elementos como o reconhecimento dos saberes indígenas e ribeirinhos (D2), a crítica ao impacto de práticas agrícolas intensivas como a monocultura de soja (D9), e a preocupação com a gestão de recursos em contextos específicos (D8) ilustram a incorporação de práticas sociais que dão indícios da compreensão sobre decolonialidade. Esta abordagem permite uma reflexão mais profunda sobre como as narrativas de sustentabilidade podem ser ampliadas e enriquecidas ao integrar perspectivas diversas e

historicamente marginalizadas.

4.9 A docência enquanto prática

A atividade docente dentro da rede federal de educação profissional se expande para além da docência em sala de aula, estendendo-se a esferas mais abrangentes da formação integral do indivíduo. Entre essas esferas, destaca-se a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos, um componente crucial no delineamento e na execução de uma educação de qualidade. Nesse sentido, a atividade docente no IFRO demanda um engajamento profundo e reflexivo por parte dos educadores, que se veem incumbidos não apenas de transmitir conhecimentos específicos, mas também de conceber e implementar estratégias que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes.

O professor tem um papel estratégico no processo educativo, no qual sua metodologia pedagógica pode direcionar significativamente o desenvolvimento dos alunos. A atuação do professor pode variar entre assumir um papel centralizador no processo formativo, limitando a autonomia e a reflexão crítica dos educandos (GARGALLO-LÓPEZ et al., 2017), ou adotar uma postura construtiva, que estimula os alunos a desempenharem um papel mais ativo em sua própria aprendizagem (SOUZA et al., 2024).

Assim, focamos nossa atenção para a prática docente, reconhecendo sua importância no processo educacional. Os docentes podem desempenhar um papel crucial como parte constitutiva do processo de aprendizagem, estimulando o pensamento crítico, a criatividade e a consciência ética dos estudantes em relação às questões ambientais e sociais.

D1: Ensinar é uma tarefa que ela depende muito do contexto. Às vezes uma prática que eu adoto em uma turma, não funciona tão bem quando eu vou trabalhar com outra turma. Então, na verdade, a gente tem em cada vez que entra com uma turma nova, a gente tem que fazer uma análise dessa turma e identificar quais ações vão funcionar melhor com aquela turma.

D9: Eu sou uma pessoa muito simples, eu gosto de indicadores. Eu acho que eu gosto de apresentar alguns indicadores para eles [alunos], trazer expectativa de vida, trazer escolaridade, renda per capita e tentar mensurar em vários outros indicadores, como que a gente consegue olhar a economia para além do PIB.

D7: O que eu faço é uma é um recorte e uma adaptação vamos dizer assim, no material que eu escolho e na forma de abordar.

D5: Então eu tento trabalhar com um aspecto bem rápido... histórico, evolutivo, conceitual, metodológico e prático. Que aí eu trabalho com ferramentas e tal e depois gerar o relatório para ver o que que foi feito.

[...] Desenvolver o método, aprender ferramentas e aplicar e medir, se ela foi efetiva ou não. É assim que eu tenho tentado fazer.

Atuar como educador requer um preparo ativo e contínuo por parte dos profissionais em sala de aula (BRUNNQUELL; BRUNSTEIN; JAIME, 2015). No entanto, nossa análise revelou a ausência de capacitação pedagógica para o ensino de sustentabilidade no IFRO. Não estamos afirmando que não há capacitação pedagógica no IFRO, apenas não identificamos uma formação específica para o ensino de sustentabilidade. Essa lacuna fragiliza o ensino desse tema, uma vez que os docentes são provenientes de áreas distintas e, muitas vezes, não receberam formação específica em sustentabilidade durante a graduação.

Portanto, as aulas em grande parte, seguem um padrão tradicional, com atividades expositivas de conteúdo teórico em palestras e seminários, além de atividades de extensão e pesquisa. Uma outra abordagem pedagógica foi identificada em um dos discursos, em que menciona trabalhar com o ensino de sustentabilidade à partir da metodologia de problemas.

D2: Eu acho que não só a sustentabilidade, mas assim, eu acho que a gente **trabalhar com problemas** é uma abordagem pedagógica que eu acho que é muito interessante para se trabalhar sobre a sustentabilidade. Tipo avaliação de problemas. Porque você pega um problema real da nossa vida que às vezes a gente não tinha noção ou um aluno não tinha noção que aquele problema é causado por uma interrelação de outros fatores que tem a ver com isso [sustentabilidade].

O discurso concernente à abordagem de problemas emerge como uma consequência estabelecida de cooperação entre o IFRO e instituições internacionais (IFRO, 2018a), no caso, com a Universidade de Tampere, na Finlândia, com o Programa de Formação: Educadores do Século 21¹⁰. Essa colaboração é uma característica comum de muitas IES no Sul Global, que frequentemente buscam parcerias com IES no Norte Global como forma de validação de suas práticas.

As práticas de internacionalização promovidas pelo IFRO, assim como por outras IES do Sul global, têm sido alvo de críticas na perspectiva decolonial (ALCADIPANI; VIANNA, 2023; BHAMBRA; GEBRIA; NIŞANCIOĞLU, 2018; FRIGGERI, 2023; MBEMBE, 2016; SANTOS; MENEZES, 2009). Isso se deve ao favorecimento do projeto do Norte global, com a imposição das epistemologias norte-eurocêntricas no ensino de nossas universidades. Tal prática tem sido amplamente aceita pela comunidade acadêmica como um caminho a ser seguido. Entretanto, é pertinente ressaltar que o IFRO possui uma unidade acadêmica de perfil

¹⁰ Grupo de professores do IFRO vai à Finlândia para capacitação, 2021. Disponível em <<https://portal.ifro.edu.br/ultimas-noticias/11372-grupo-de-professores-do-ifro-vai-a-finlandia-para-capacitacao>>. Acessado em 19/03/2024.

binacional, situada em fronteira com a Bolívia, o que sugere uma relevância especial para as relações com países da América Latina. No entanto, as demandas por internacionalização frequentemente se concentram em parcerias com países europeus.

Na perspectiva decolonial, é manifesto que as universidades situadas no Sul Global estão sujeitas a uma dinâmica de hierarquia e subalternidade em relação às instituições acadêmicas hegemônicas do Norte Global. Essa relação reflete a influência do sistema-mundo colonial sobre a produção e legitimação do conhecimento. Mesmo as universidades 'brancas' do Sul precisam ser validadas e reconhecidas pelas instituições dominantes do Norte Global para serem aceitas na lógica acadêmica global. Tais discursos, “são o produto da imposição de normas ocidentais, brancas, e muitas vezes masculinas de conhecimento a partir de um poder de natureza política e não a partir do único critério de validade científica” (PAVEAU, 2023, p. 9434). Essa dinâmica é particularmente destacada no campo organizacional, evidenciando-se na imposição da língua, nos eventos de maior importância e nos periódicos de maior peso (ALCADIPANI, 2016; ALCADIPANI et al., 2012; ALCADIPANI; CALDAS, 2012; BARROS; ALCADIPANI, 2022).

Outros discursos têm abordado o ensino da sustentabilidade através de projetos educacionais ou de extensão, os quais incluem atividades como visitas e exemplos práticos:

D5: [costumo trabalhar com projetos] a gente começou fazendo o **projeto de ensino** no núcleo de ação sustentável. Um projeto de ensino e aí convidamos uma parceira que é uma engenheira florestal que tinha uma empresa de consultoria ambiental [...] ela se dispôs, de engajamento também, através do Instituto Lixo Zero Brasil, que é vinculada ao conceito de Zero Waste, que é Lixo Zero no Mundo, de reduzir, de eliminar esse conceito de lixo [...] Então, são as ações que a gente mais se aproximou. Aí depois disso a gente também trabalhou, com a ideia de estudar mais tecnicamente, fazer gravimetria, fazer levantamento para ver qual que é o quanto que a nossa instituição destina para o aterro sanitário de resíduo.

D8: [trabalhar com projetos de extensão/pesquisa] **com a extensão**, você vai trazer, você vai conseguir unir as duas coisas, aquilo que eu falei de trazer uma prática para os alunos, uma vivência nova para eles ou até mostrar para eles uma vivência que eles já vivem, mas de uma perspectiva diferente, e você consegue dar um feedback [...]. Sair um pouco do campo só da teoria, porque eu penso que tem muita coisa que eu leciono, boa parte das coisas que eu leciono, que eu só sei da teoria, como eu vou passar credibilidade se eu não consigo mostrar a viabilidade disso?!

D3: [...] Mas além disso, que eu trago muito de exemplo para eles, porque assim, meu esposo é produtor rural, tem fazenda. Nós participamos de programas nacionais de avaliação de indicadores do

nosso desempenho, então eu coloco nossa propriedade como exemplo. Nós somos convidados, inclusive, em entrevistas, em programas rurais para apresentar o nosso trabalho voltado para o bem estar animal, voltado para o manejo produtivo e tal, que traga eficiência na mesma área de produção. Então, eu coloco muito exemplo na propriedade porque nós já vivenciamos ali que é possível.

D8: Olha, até bem pouco tempo eu trabalhava com ele assim: a gente tem o PPC do curso, basicamente eu pegava aqueles tópicos das ementas e eu trabalhava cada um daqueles tópicos. [...] então a gente começou a fazer visitas e práticas juntando esses três conteúdos [transdisciplinaridade]. Então assim, lá em campo cada professor acabava explorando um pouco mais a parte que era pertinente da sua disciplina [...]. Então aí seminários disso aí, aí os alunos apresentavam, chegavam a apresentar para gente determinado momento, isso com os três aspectos, aí cada professor avaliou no aspecto da sua disciplina.

A utilização de projetos como ferramenta pedagógica configura-se em uma importante estratégia de ensino por relacionar a teoria com a prática. Essas vivências proporcionam aos participantes uma compreensão mais profunda das questões ambientais e sociais, além de promover o engajamento direto com práticas sustentáveis. No entanto, é importante notar que o processo de pesquisa muitas vezes utiliza a comunidade local como objeto de estudo, o que tem sido motivo de reclamação por parte de muitas comunidades indígenas. Elas frequentemente se sentem invadidas por pesquisadores que chegam, realizam entrevistas e observações, e depois partem sem deixar um impacto positivo ou sem considerar os interesses e necessidades da comunidade (KOPENAWA; ALBERT, 2015).

Há também o discursos dos professores conteúdistas dentro de uma visão mais crítica do ensino de sustentabilidade. São falas que enfatiza não apenas a transmissão de conteúdos conceituais relacionados à sustentabilidade, mas também a análise aprofundada dos sistemas socioambientais e das estruturas de poder que influenciam a relação humana com o meio ambiente.

D7: A minha prática é essa que eu te falei. Eu dou o conteúdo, tento seguir o máximo possível a ementa, mas não de uma forma positivista. De chegar e falar: ah, esse conceito é isso, repete, decore. Não. Eu tento sempre pegar, por exemplo, um texto sobre sustentabilidade. Sustentabilidade, quais são as vertentes de sustentabilidade? Aí você faz conversa com os alunos, primeiro a frio, sem eles ler nada, aí depois você dá um texto mais vamos dizer assim, tradicionalista, *mainstream*. Depois você dá um texto crítico, depois você passa um documentário, vai construindo uma coisa nova a partir daquilo que ele já sabe. Então a minha abordagem é mais ou menos essa de construir, na verdade, de tentar desconstruir algum os conceitos que já vem. Todo mundo tem uma opinião dessa sobre sustentabilidade. Então é mais ou menos por

aí que eu faço. Uma prática que eu busco dá um sempre um senso crítico.

A didática descrita no discurso acima tangencia com a teoria crítica, ao buscar ativamente desconstruir conceitos pré-existentes e fomentar uma compreensão mais crítica da realidade, permitindo aos alunos questionarem e transformarem seu entorno. É uma abordagem que vai além do desenvolvimento de habilidades técnicas, promovendo a formação de sujeitos capazes de refletir sobre sua realidade e de se engajar ativamente na construção de um futuro mais justo, igualitário e sustentável (HOOKS, 2013; MISIASZEK, 2020).

Como já vimos na literatura e nos discursos anteriores, sustentabilidade reside em uma complexidade do conceito. Dessa forma, torna-se imprescindível ouvir dos especialistas quais são seus maiores desafios ao ministrar sustentabilidade. Esse questionamento sobre os obstáculos presentes no ensino da sustentabilidade demanda uma análise, considerando-se não apenas as particularidades do conteúdo em si, mas também os contextos social, político, econômico e educacional nos quais o processo de ensino-aprendizagem ocorrem. Ao serem questionados sobre os desafios, discursam:

D7: Tem vários cara. O primeiro é a minha **limitação de conhecimento**, porque eu considero que eu tenho conhecimentos limitados na área de sustentabilidade. Preciso estudar mais e como aqui cada semestre a gente pega uma disciplina diferente, a gente nunca tem a chance de se aprofundar tanto, numa área. Pelo menos a gente da área da Administração dificilmente repete uma disciplina. [...] Outro ponto que tenho dificuldade, é de leitura dos alunos, [...] os alunos não gostam muito de trabalhar assim. [...] Ah, eu não gosto quando a ementa te empurra meio que para uma sustentabilidade de aparência. Por exemplo, ações que te empurram para tentar explicar a sustentabilidade ou a falta de sustentabilidade por meio de ações individuais. Isso daí me incomoda um pouco.

D10: Olha... então quando eu ministrei essa disciplina eu **não tinha assim o olhar que eu tenho hoje**, que eu adquiri no mestrado e agora no doutorado. Eu não tinha assim, até o **meu conhecimento de sustentabilidade na época era muito raso**.

Esses primeiros discursos abordam diferentes preocupações que desafiam os docentes no ambiente acadêmico. Um dos desafios mais proeminentes reside na formação e capacitação desses profissionais. Essa é uma característica dos cursos do campo organizacional até poucos anos atrás. Eram formações que pouco enfatizavam aspectos da sustentabilidade em seus currículos (GONÇALVES-DIAS; HERRERA; CRUZ, 2013; SPRINGETT, 2005).

D1: O maior desafio que eu acredito é que se pode ter em sustentabilidade, é **justamente desenvolver uma consciência**

ambiental nos alunos, porque esse fator não depende só do professor ou das ferramentas, mas depende também do aluno. É... quando a gente fala de ferramentas, a gente pode aprender ferramentas novas, podemos buscar conhecimentos novos, mas desenvolver essa consciência ambiental tem que ter um esforço maior porque depende muito de interação, como você vai entender cada aluno, como você vai conversar com cada aluno. Então esse é o maior desafio.

D9: Consciência social e ambiental, porque eu acho que a consciência econômica eles já tem, eu acho que a gente incute demais numa dor, mas de diferencial e acho que é uma coisa que eles precisam para tá na sua gestão, é a consciência.

D8: [...] **acho que o grande desafio é você falar sobre algo que tem importância para pessoas que as vezes não... não tem as vezes o compromisso**, ou tá ali só por estar ou... mas eu acho que, por outro lado, é a oportunidade né?! A oportunidade da gente mostrar que vale a pena. A gente tem vários exemplos, inclusive, aqui na cidade, porque assim, a gestão ambiental é tida como um curso – e eu não sei da onde surgiu isso – eu vejo muitos relatos de alunos “ah, mas o nosso curso é um curso que ninguém valoriza. [...]”

Os discursos abordam o desafio de conquistar a atenção dos alunos, muitos dos quais percebem as questões de sustentabilidade como distantes de sua realidade. A narrativa gira em torno da necessidade de uma educação que vá além da transmissão de conhecimentos técnicos, buscando promover uma transformação consciente e crítica na maneira como os alunos se relacionam com o meio ambiente (GONÇALVES-DIAS et al., 2009).

No conjunto de discursos, emerge a necessidade premente de uma atuação mais proativa por parte do IFRO. Primeiramente, destaca-se a urgência em promover a atualização constante de seu corpo docente, uma vez que a dinâmica evolutiva do conhecimento demanda uma constante revisão e aprimoramento das práticas pedagógicas. A capacitação contínua dos professores não apenas garante a qualidade do ensino oferecido, mas também permite que a instituição esteja alinhada com as tendências e inovações em suas respectivas áreas de conhecimento.

Por outro lado, o segundo desafio vislumbrado requer uma abordagem estratégica que envolva toda a instituição, que se inicia com um profundo engajamento e comprometimento institucional com as temáticas emergentes da sustentabilidade. Este engajamento não pode ser superficial; deve ser permeado por uma análise crítica e reflexiva das questões ambientais que permeiam a sociedade em geral. Somente a partir de um engajamento sólido é que o IFRO poderá empreender a missão de orientar seus alunos e a comunidade de forma transformadora.

Ministrar aulas sobre um tema ainda considerado complexo por grande parte da

sociedade representa um desafio significativo, exigindo coerência, clareza e habilidade didática por parte do educador. “Então, eu sinto que dentro da academia a gente faz um papel muito importante ao pautar como que esse uso assim... o desmatamento bem intensificado nos últimos 50 anos, ele não pode se perpetuar na mesma velocidade pelos próximos 50, senão não vai sobrar mais nada” (D9).

A análise crítica do discurso nos permite examinar como a linguagem utilizada reflete e perpetua práticas e estruturas sociais, e como essa linguagem se relaciona com a teoria decolonial. Para Fairclough (2019) a linguagem é uma forma de ação social e está profundamente imbricada com ideologias. Nesse sentido, observamos nos discursos uma ideia de locus externo de controle. O problema é frequentemente atribuído aos outros. Exemplifica-se isso em declarações como: “desenvolver essa consciência ambiental tem que ter um esforço maior” (D1); “acho que é uma coisa que eles precisam” (D9); “oportunidade da gente mostrar” (D8); “eu trago muito de exemplo para eles, porque assim, meu esposo é produtor rural, tem fazenda” (D3). Os docentes se colocam como o ‘detentor’ e ‘árbitro’ da sustentabilidade. Isso é o primeiro obstáculo efetivo a uma pedagogia decolonizadora.

Esta abordagem contrasta fortemente com os princípios da teoria decolonial, que se interessa por desvendar e dismantelar as estruturas de poder que perpetuam as formas de dominação e opressão que surgiram com o colonialismo e que continuam através da colonialidade (MALDONADO-TORRES, 2020; MIGNOLO, 2017; SEGATO, 2013). Nossa análise do discurso aponta que é fundamental reconsiderar as abordagens pedagógicas para que não apenas desafiem, mas também transformem as dinâmicas de poder subjacentes à educação e ao conhecimento.

4.10 O currículo de Sustentabilidade

O currículo, enquanto instrumento político pedagógico, representa um componente essencial na formação dos indivíduos e na construção de sociedades mais justas e sustentáveis. Sua configuração não apenas delinea os conteúdos a serem transmitidos, mas também incute valores, normas e perspectivas que influenciam diretamente a trajetória dos aprendizes e, consequentemente, o curso da sociedade (FERREIRA; SILVA, 2023; SILVA, 2021). Portanto, conhecer a percepção que os docentes têm sobre o currículo de sustentabilidade é crucial para o desenvolvimento e aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas para a promoção da consciência ambiental e da sustentabilidade no IFRO (CHOAT; WOLF; O’NEILL, 2023). Nesse sentido, questionamos se o currículo de sustentabilidade do IFRO está orientado ao mercado ou para as pessoas?

D1: Da forma como eu trabalho ele, ele fica mais **orientado para empreendimentos**. Como ele se fala dentro de um curso de gestão comercial e tem a disciplina de inovação, eu trabalho as metodologias de inovação, de criação de startups, criação de novos produtos e envolvimento de novos processos e integro isso com sustentabilidade. Então, queria sim, queria não, **ele é mais voltado para o mercado**.

D2: Eu acho que **muito mais para mercado do que pessoas**. É minha opinião, o que eu acho.

D6: Eu acho que hoje tá mais para **mercado**.

D7: Para o **mercado, Gestão Comercial**. Até por conta da característica do curso. Porque a disciplina que eu ministro, falando agora da gestão da inovação e sustentabilidade empresarial, o jeito que eu optei por abordar é meio que fazendo uma dialética entre a parte empresarial e a parte mais, vamos dizer assim, social e humanística. Em que na parte empresarial eu apresento os conceitos mais mais cotidianos, do *mainstream* mesmo, tipo os conceitos mais tradicionais, a forma tradicional de se abordar, mas também eu apresento muito um lado crítico. Mas assim, olhando friamente a ementa como ela tá posta é muito mais voltada para para para interesse de mercado.

D10: **O econômico**. A sustentabilidade ela foi toda construída com o viés econômico por conta do capitalismo, capitalista a vertente dele é econômica, então ela foi toda construída. E aí tentaram fazer uns ajustes uma adaptação aqui, outra acolá para incluir aspectos sociais e ambientais, mas resultado de que isso não dá certo é que a gente continua com alterações climáticas agressivas, a gente está passando por uma onda de calor muito forte. Então quer dizer, na verdade na verdade o objetivo é econômico.

D11: **Eu acho que é orientado para o mercado**. Eu acho que é uma fala apaziguadora. A própria fala que eu tive aqui foi bem voltada aqui para consumir de maneira equilibrada, e de você ir verificando até que ponto vai um consumo de maneira legal ou não, enfim. Mas eu acho que é mais voltada para parte mercadológica mesmo. Eu acho que o foco é esse, é pouco focado mesmo nas pessoas. Se fosse tão focado para as pessoas a gente tinha esses povos aí mais como atores principais desse processo e eles não são. Eu acho que eles ainda são atores coadjuvantes. O ator principal acaba sendo uma grande indústria, que vem querer produzir um certo produto, que explora, que vai e acaba só mencionando ali aquele aquela comunidade como mera... como se fosse uma marca, um selo.

Os discursos analisados indicam que o currículo de sustentabilidade do IFRO demonstra uma clara tendência em direção ao viés econômico, como pode ser inferido a partir dos discursos destacados. Essa orientação paradigmática reflete a prevalência de uma narrativa que prioriza a dimensão econômica da sustentabilidade em detrimento de outras esferas

igualmente relevantes, como as sociais, ambientais e culturais (GYAMERA; BURKE, 2018). Como prática social, essa abordagem revela uma visão utilitarista do ambiente natural, destinada a satisfazer as necessidades humanas na incessante busca pelo desenvolvimento (FAIRCLOUGH, 2012; RESENDE; RAMALHO, 2004; SALLES; DELLAGNELO, 2019).

Esses discursos confirmam que lógica econômica do conceito do *Triple Bottom Line* recebe maior atenção no ensino de sustentabilidade (ELKINGTON, 1997). No entanto, ao centrar o currículo de sustentabilidade na lógica do mercado, corremos o risco de perpetuar o atual modelo econômico de maximização de lucro e de consumo desenfreado. Portanto, se desejarmos um virada ecológica, precisamos decolonizar o currículo de sustentabilidade do IFRO, em especial nos cursos de Gestão e Negócios.

Os discursos apresentados estão em consonância com o PDI, que revela uma tendência de alinhamento dos cursos oferecidos pelo IFRO com os arranjos produtivos locais (APLs). Tal alinhamento, por sua vez, reflete uma estratégia consciente de integração das atividades acadêmicas com as demandas e potencialidades econômicas das regiões onde as unidades acadêmicas do IFRO estão inseridas. É portanto, uma prática social estabelecida que fortalece a lógica do capital neoliberal (GRAY; O'REGAN; WALLACE, 2018; LE GRANGE, 2023).

As políticas públicas educacionais atualmente desenvolvidas pelo IFRO seguem a mesma lógica de orientação das políticas implementadas na segunda metade do século passado, que tinham como objetivo central promover o desenvolvimento econômico. Aquelas políticas almejam fomentar o progresso econômico, sendo, portanto, manifestações de um fenômeno contínuo, que é a sustentação do capitalismo. Se antes era com políticas de distribuição de terras e aberturas de estradas, agora vai no sentido de formação acadêmicas em áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento econômico de Rondônia.

Essa prática social fica mais evidente, quando analisamos o discursos dos especialistas sobre o campo teórico de sustentabilidade abordado nos cursos do IFRO. Analisando o discurso através do prisma do *Triple Bottom Line*, composto pelos pilares econômico, social e ambiental, podemos inferir uma narrativa multifacetada que ilustra a complexa relação entre a exploração da floresta Amazônica e os interesses econômicos dos estados colonizadores europeus ao longo da história.

D1: Eles são indissociáveis entre si. Então, quando eu estou falando do aspecto econômico, eu estou falando daquele sistema ou daquela invenção, daquela inovação ser **economicamente sustentável para que ela consiga reverter maior benefício à sociedade**, e a sociedade sendo beneficiada, ela também vai é... apoiar esse processo, essa inovação para que ela continue.

D2: O ambiental e o econômico. **O social é sempre deixado um pouco mais de lado.** Em todos os trabalhos que eu já vi sobre sustentabilidade o social sempre é deixado um pouquinho mais de lado.

D3: Olha, eu acredito que o IFRO trabalha mais a questão social, porque nós estamos envolvendo pessoas, **alunos, voltado para o mercado de trabalho.** [...], e **o ambiental, a gente por ser um campus rural, nós pouco trabalhamos essa questão** ao meu ver. Então, eu acho que mais a entrega do IFRO é **no caráter social, da entrega desses alunos preparados para o mercado de trabalho.**

D7: **Não é colocado ênfase na parte social,** por exemplo. Não é. A gente acaba abordando, por uma escolha de cada vamos dizer assim, de lecionar, mas não é. Se você quiser lecionar essa disciplina de uma forma totalmente mecânica e positiva tranquilamente você faz, manualizada, você segue o manualzinho e tal. Os próprios livros do CNPQ que eu utilizei eu explico para os alunos que aqueles livros são de uma determinada perspectiva, que a gente vai trabalhar essas perspectivas, mas que depois nós vemos perspectivas críticas a respeito deles, tanto do aspecto relacionado à inovação, quanto do aspecto relacionado a sustentabilidade.

D9: Acho que a gente ainda faz **economia, não tem jeito.** [...] Por mais que ao falar em desenvolvimento a gente tenta trazer uma abordagem mais ambiental, mais social, **faz só uma pincelada final, um acabamento** de uma cultura que já tá pronta, que é o discurso da economia. **Particularmente eu também acho que é muito difícil você falar em fazer uma questão ambiental se não tiver crescimento porque vai até em questão de massa, não tem aquela pirâmide de necessidades básicas.** [...] Então a primeira coisa já depende um pouco do crescimento econômico, sem crescimento econômico você não dá emprego para as próximas gerações, que todo dia estão chegando no mercado de trabalho. Eu acho que isso é refletido no nosso currículo sim, mas é constante a nossa preocupação de trazer mais e mais conteúdos ambientais, sociais.

A análise do discurso sobre sustentabilidade, caracterizado nos âmbitos econômico, social e ambiental, revela que o aspecto econômico é descrito como de maior importância dentro da matriz curricular dos cursos do IFRO. Essa ênfase no aspecto econômico, em detrimento dos demais valores da sustentabilidade, não é uma característica exclusiva do IFRO (GALLELI et al., 2022b).

Este discurso evidencia a existência de uma dinâmica na estrutura organizacional que fortalece um modelo desenvolvimentista no ensino da sustentabilidade. Embora alguns discursos reconheçam que os aspectos ambientais e sociais são negligenciados no currículo acadêmico. O desequilíbrio entre os três pilares nos currículos acadêmicos contribui para a manutenção de um ensino com viés capitalista, que avança sobre o ambiente natural, e reforça

o pensamento hegemônico colonizador.

Nas falas, observamos um forte preocupação voltada para o mercado de trabalho, quando abordado que elemento do tripé da sustentabilidade é o mais prevalente. Mesmo os IFs adotando uma perspectiva de ensino omnilateral (FRIGOTTO, 2018), ainda recai sobre a Rede Federal de Educação Tecnológica uma preocupação grande sobre a empregabilidade:

D9: [...] E acho que a gente se sente até culpado, quando a gente tenta fazer alguma coisa para as pessoas, porque parece que a gente está nuns negócios de uma escola técnica dentro da técnica. **Se o aluno não sair daqui com um emprego, a gente falhou [...].** Então parece que **essa é a nossa preocupação, parece que essa entra na nossa base, na nossa pirâmide de preocupações**, eu sinto isso, não sei se é uma coisa institucionalizada de forma alguma e acho que é uma formação pessoal que é uma coisa que eu tenho como preocupação, **formar pessoas mais capazes, mais críticas, mas isso vem depois**, é uma busca que vem depois.

Essa preocupação não está colocada em documento de forma velada, mas está enraizada na história das escolas técnicas federais e refletida em seu discurso. Na concepção de Fairclough (2019), ela se configura como uma prática social, evidenciada pela presença de uma estrutura organizacional na qual o ensino da sustentabilidade está inserido.

Observamos que o currículo de sustentabilidade do IFRO está fortemente orientado pela ideologia do *mainstream* do gerenciamento global. Tal perspectiva é permeada por concepções e práticas que, em certa medida, refletem interesses corporativos e econômicos dominantes (BONN; FISHER, 2011; HENGST et al., 2019; WYLIE, 2022). Esta não é uma característica exclusiva do IFRO, uma vez que “os currículos da maioria das universidades contemporâneas continuam a basear-se em pressupostos epistemológicos profundamente enraizados na tradição filosófica ocidental” (SEATS, 2020, p. 1).

Neste estudo, engajamos por uma perspectiva decolonial como necessidade urgente para o IFRO, motivada por diferentes razões. Primeiramente, os currículos baseados em epistemologias norte-eurocêntricas mostraram-se incapazes de conter a degradação ambiental; ao contrário, muitas vezes a exacerbaram. Em segundo lugar, é uma questão de justiça epistêmica reconhecer e integrar as epistemologias locais, historicamente marginalizadas pelas instituições de ensino superior. Essas epistemologias possuem uma relação estreita com o meio ambiente, podem oxigenar o conhecimento atual sobre como abordar os desafios ambientais. Por fim, trata-se de justiça social colocar os protagonistas locais no centro do debate educacional, proporcionando uma educação fundamentada nas experiências de vida individuais, conforme preconizado na pedagogia de Paulo Freire (2009).

4.11 O contexto regional no ensino de Sustentabilidade

Nos tópicos anteriores, discutimos que a formação social e econômica do Estado de Rondônia sempre foi caracterizada pela expansão da fronteira agrícola e pela exploração intensiva de recursos naturais, especialmente florestais e minerais (FELLET, 2021; MACHADO, 2022; SIQUEIRA-GAY et al., 2020). Esta característica, de certo modo, permeou e influenciou as sucessivas gerações, consolidando a concepção de que o progresso econômico se advém, primordialmente, na exploração dos recursos naturais.

D9: **A gente tá numa economia que tem muito do extrativismo mineral como base da economia de Rondônia e muito da produção agrícola que depende de um desmatamento das matas para sua constituição aqui.**

D11: Então acho que a grande questão é você buscar essa linha que é muito tênue, que é uma linha que não começa na Amazônia, que ela começa no próprio surgimento do Brasil, que o Brasil ele começa a ser devastado do litoral para o centro [...]. Então assim, **é uma tendência da própria exploração que a gente sofreu. Só que o que mais me surpreende é que hoje a gente ainda consegue fazer essa exploração... e achar que está fazendo certo.** Uma hora isso vai isso vai isso vai acabar cara.

Os discursos reforçam que as atividades ecocômicas estão intrinsecamente ligada à necessidade de desmatamento, refletindo uma tendência histórica de devastação que se estende desde a invasão dos europeus no século XV. Essa tendência de exploração, enraizada na história, persiste até hoje, mas é preocupante que muitos ainda acreditem estar agindo corretamente. No entanto, a interdiscursividade do texto, especialmente no trecho "uma hora isso vai acabar" (D11) vem num discurso que mascara a ideia que esperamos que acabe como geração espontânea e não como algo que depende da ação humana, particularmente de quem está no contexto da educação. Portanto, tal discurso muitas vezes omite a capacidade humana de intervir e redefinir prioridades, ilustrando um tipo de resignação passiva que subestima o papel proativo que a sociedade, especialmente o setor educacional, deve assumir.

Essa conexão entre a exploração atual e os padrões históricos de destruição ambiental é destacado em outros discursos:

D8: Olha, recentemente eu fiquei até assustada. Porque assim, estava num ambiente familiar e uma pessoa falou assim **“não, essa história de restringir o produtor de desmatar, o cara que desmatou antes, ele pode, o cara que vai desmatar agora, ele não pode?! Então como é que fica a renda do cara? [...]. A vez a pessoa tem 60-70 anos, então começar uma cultura nova sem saber se vai dar certo, “dá onde é que vai sair o meu sustento?”**, não sei se é isso ou se, de fato,

ele não consegue entender que aquilo vai gerar um problema para ele. Então isso me assusta. Eu acho que algumas pessoas não têm essa visão ainda.

D9: [...] Não que necessariamente as pessoas concordem, **porque muitas vezes as pessoas são contra, por exemplo, à reserva de mata ciliar, a reserva mínima legal de mata**, mas acho que até a consciência, de certa forma, acho que é o assunto mais fácil de você ter pessoas que tem noção sobre ele, a sociedade.

D8: Inclusive a **sociedade ver as questões ambientais como um problema, um problema para o desenvolvimento delas**, e não ver assim “opa, se eu melhorar os meus aspectos, eu vou ter um diferencial até para eu conseguir competir com grandes empresas”, não, não, eles não veem dessa forma.

D6: [...] vou falar do estado de Rondônia. A época seca no estado de Rondônia, ela veio mais severa esse ano, as chuvas, elas chegaram mais tardias e a seca chegou mais cedo e ela se prolongou. **Então isso causa prejuízo para eles** [produtores rurais], mas aí ele olha para árvore bonita e aí ele já pensa logo em fazer um curral, ele olha uma árvore bonita e já pensa logo em colocar uma... em transformar em régua para fazer uma cerca.

Na visão das pessoas que se constituem nesses discursos, permeia uma mentalidade em que as práticas econômicas estão profundamente enraizadas e são vistas como justificativas para a continuação de práticas exploratórias do meio ambiente. Essa mentalidade permeia não apenas os debates sobre questões como reserva legal e Reservas Indígenas, mas também se manifesta nas dinâmicas específicas observadas no Estado de Rondônia, onde a pressão por desenvolvimento muitas vezes se sobrepõe à conservação ambiental, evidenciando a complexidade das percepções em torno da sustentabilidade e suas ramificações na sociedade e na economia local. Essa falta de visão é ilustrada pelo desejo imediato em converter recursos naturais em ganhos econômicos de curto prazo, ignorando os impactos ambientais da atividade econômica (CALAÇA; SILVA; JESUS, 2021; SANTOS NETO; SILVA; SILVA, 2023).

Essa dicotomia pode ser vista como um resquício de estruturas coloniais que priorizam o ganho econômico e a exploração de recursos em detrimento do bem-estar ambiental e social. A resistência à mudança e a visão limitada sobre alternativas sustentáveis, como mencionado em D6, D8 e D9, refletem um apego a práticas antigas que são insustentáveis. Segundo Fairclough (2019), discursos não são apenas formas de falar sobre o mundo; eles são formas de poder e dominação que podem reproduzir ou transformar as relações sociais. A análise destes discursos à luz da teoria decolonial e da ACD, ajuda a destacar como as práticas e os discursos sociais podem perpetuar estruturas de poder, mas também oferece pistas sobre como essas

estruturas podem ser questionadas e transformadas.

A questão ambiental é um tema que atrai a atenção de parte da sociedade, “porque a gente tem uma população, de certa forma, bastante politizada, que se envolve nas políticas públicas e que [por] ter muitos pequenos agricultores que são beneficiados por políticas da pequena agricultura, e acho que isso já é um passaporte para pessoa se interessar por outros assuntos de sustentabilidade” (D9).

D9:.. Então se a gente vai falar de sustentabilidade aqui no Estado de Rondônia, a gente está falando de uma parte muito importante da economia que para existir, tem que ser muito bem pesado, mensurado e obedecido acho que umas regras, que socialmente as vezes se volta contra, **a sociedade de Rondônia se volta muito contra algumas regras assim de defesa de áreas ambientais, de reservas** e a gente tem muito de informações circulando sobre isso. [...] Eu que sou do interior, **eu vejo que lá no interior, o pessoal tem uma preocupação muito grande com as regras que fazem essa limitação para o desbravamento da destruição ambiental, como isso pode cercear o crescimento.** E, de fato, acho que não cabe a gente negar. É, de fato, limitador do crescimento econômico. Só que tem que pensar o crescimento econômico junto com outros fatores. Senão, realmente para de fazer sentido.

O discurso aponta que a sociedade rondoniense, em especial o segmento do agronegócio, mostra-se arguta e interessada nas questões ambientais. Este interesse pode ser decorrente de críticas a políticas públicas que atuam em favor do meio ambiente, como a criação de reservas florestais, reservas indígenas e as regulamentações estabelecidas pelo Código Florestal que estabelece Áreas de Reserva Legal em todas as propriedades rurais¹¹. Na visão deste segmento, tais políticas são percebidas como limitadoras do desenvolvimento e crescimento econômico.

Essa mesma mentalidade permeia as práticas dos políticos de Rondônia, os quais tem como interesse alterar legislações nacionais como o Código Florestal¹², de extinção de unidades de conservação do estado^{13,14}. Embora tal medida tenha sido julgada inconstitucional¹⁵, ela

¹¹ Área de Reserva Legal. Disponível em <https://www.embrapa.br/codigo-florestal/area-de-reserva-legal-arl>. Acessado em 31/03/2024.

¹² Redução de reserva legal em Rondônia passa na Comissão de Agricultura. 2014. Disponível em <bit.ly/3xeANLz>. Acessado em 31/03/2024.

¹³ Deputados de Rondônia extinguem mais de meio milhão de hectares protegidos da Amazônia. 2018. Disponível em <<https://bit.ly/3VGx0kn>>. Acessado em 31/03/2024.

¹⁴ Extingue a Estação Ecológica Soldado da Borracha. 2018. Disponível em <https://sapl.al.ro.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2018/8586/lc_999_TULPsqu.pdf>. Acessado em 31/03/2024.

¹⁵ TJRO julga inconstitucional lei que extinguiu 11 unidades de conservação do estado. 2021. Disponível em <<https://ameron.org.br/tjro-julga-inconstitucional-lei-que-extinguiu-11-unidades-de-conservacao-do-estado/>>. Acessado em 31/03/2024.

voltou ser objeto de apreciação pelos deputados de Rondônia, agora com redução das áreas de conservação em uma nova legislação¹⁶¹⁷. Pior, todas estas ações ocorrem com apoio de maior parte da população, onde muitos veem nessas ações uma oportunidade de econômica (FELLET, 2021).

Essa resistência política à implementação de medidas que visem a sustentabilidade, surge, em grande parte, do respaldo tanto do poder econômico quanto do poder político. Essas duas esferas operam em conjunto no Estado de Rondônia, beneficiando-se da exploração predatória dos recursos naturais da região (SANTOS NETO; SILVA; SILVA, 2023; XU, 2020).

D9: Eu acho que a gente pensa muito pouco numa terceira via para implementar limitações no crescimento econômico, e aí **tudo que a gente pensa de limitações, tem um discurso político que é coisa de comunismo**. De forma alguma eu queria ser associada assim, eu não sou comunista de forma alguma, mas toda vez que você fala: **vamos frear o crescimento econômico em prol de outros indicadores, parece que esse discurso não cabe no capitalismo, e isso aí vai muito de encontro de alguns grandes produtores, de alguns grandes detentores do capital**. É verdade. **Muitas vezes são pessoas que conseguem eleger políticos que tem muita voz na mídia, que vai jogar esse discurso mesmo “olha, qualquer coisa que se faz nesse sentido, é comunismo”**. E a gente fica até **constrangido né, você sente esse constrangimento?** [...] Falar alguma coisa que pode ser confundida com comunismo. Por favor, não me confunda, eu não quero ser confundida com comunista. Mas a **minha ideia ela vai de encontro de ser esse ar que o capitalismo prega em sua forma mais liberal e, principalmente, para nossa região não cabe, não cabe, se você fizer um crescimento desenfreado baseado em desmatamento, isso aqui vai acabar, vai se tornar uma coisa inabitada em poucos anos**.

Por esse discurso, a estrutura social, que negligencia o meio ambiente, já vem operando no Estado de Rondônia desde de 1980, quando muitos políticos ganharam notoriedade na defesa de uma economia de exploração dos recursos naturais (OTT, 2002; WADE, 2016b; XU, 2020). Na visão desses políticos, “impedir a realização desse projeto é estabelecer uma barreira não somente ao desenvolvimento econômico da região, mas também à melhoria da educação, da saúde, enfim, um entrave ao bem-estar do povo da Amazônia” (RAUPP, 2003).

Apoiar a projetos desenvolvimentistas como ‘Integrar para não Entregar’, ‘Planafloro’, ‘Polonoroeste’, entre outros, não apenas conferia visibilidade regional aos políticos envolvidos, mas também inserção na esfera da máquina pública estatal, e acumulação de capital, muitas

¹⁶ Lei Estadual: Altera os limites da Reserva Extrativista Jaci-Paraná e do Parque Estadual de Guajará-Mirim. 2021. Disponível em < <https://sapl.al.ro.leg.br/norma/9726>>. Acessado em 31/03/2024.

¹⁷ Metade dos deputados que aprovaram redução de áreas protegidas em RO são pecuaristas ou foram financiados por proprietários rurais. 2021. Disponível em <<https://bit.ly/4ackH3C>>. Acessado em 31/03/2024.

vezes de forma ilícita (OTT, 2002). A elite econômica, que se beneficia de tais políticas, financia a manutenção dessa estrutura social de poder. É um jogo em que todos os que tem algum poder ganham. Perdem, aqueles que estão na periferia deste jogo de poder.

Esse discurso ganha apoio de muitas parcelas da sociedade. Talvez, devido ao processo de colonização de Rondônia no século XX, no qual muitas famílias foram beneficiadas com propriedades de terras. Toda uma geração e seus descendentes são produtos das políticas de exploração das riquezas naturais. Essa construção social influencia até a noção de investimento, na visão do discurso a seguir, é diferente em Rondônia:

D9: Até noção de fazer poupança, fazer investimento, porque o pessoal não vê o investimento, o pessoal não existe muito investimento nascendo no Brasil, ninguém faz isso. Mas, em Rondônia se o seu tio tem uma terra, você pode comprar um bezerro e falar “ah tio, será que eu posso botar um bezerro aí?” e tal. [...] Você vê toda uma questão assim de construção, **e eu acho que isso aí também faz a gente abraçar muito essas ideias capitalistas e rechaçar muito esse discurso de sustentabilidade como uma coisa do comunismo.** “Já isso aí é uma coisa de comunista, de quem não quer tentar... não tem... quem não consegue é quem não tá tentando, não tá nem fazendo o mínimo de poupança, o mínimo de investimento”. Que quando a pessoa tá dentro do sistema econômico ela faz investimentos e ela tem retornos, ela abraça muito todos os ideais do capitalismo.

Esse discurso diz muito sobre a formação social de grande parte da sociedade rondoniense contemporânea. São pessoas que se sentem ‘donas do capital’, que se beneficiam das estruturas criadas pelas políticas desenvolvimentistas do passado, e hoje, abraçam os princípios do neoliberalismo (KAŠČÁK; PUPALA, 2011; MENCHISE; FERREIRA; ÁLVAREZ, 2023; OLSEN; PETERS, 2005; PAULANI, 2016). Esta realidade contribui para uma mentalidade mais aberta ao capitalismo, enquanto o discurso de sustentabilidade é frequentemente rejeitado, associado ao atraso econômico.

D9: [...] É... que aí você pega a pessoa que todo capital que ela tem é do bezerro! Mas ela tem a pretensão de ser capitalista, ela não mais ali só pelo salário, ela está no investimento, de fato, e aí esse discurso todo ele vira um discurso que vai muito contra os ideais dela. Eu falo isso porque eu estudei lá no Paraná, no Espírito Santo, e é lugar onde ninguém tem poupança nenhuma, zero, zero, porque não existe onde investir. Se a pessoa junta 500 reais num banco, ela não tem o que fazer com aqueles 500 reais, não existe investimento para ela. [...] ela não se sente assim um detentora de capital, ela não se sente tão abraçada pelo capitalismo igual a gente se sente aqui. [em Rondônia]

A estrutura de formação de Rondônia e a sua conjuntura social contribui para uma identificação com os ideais do capitalismo, que, por sua vez, moldando uma noção de

sustentabilidade que se alinha mais aos interesses do mercado do que às necessidades das comunidades locais e à proteção dos ecossistemas. A busca por maximização de lucros muitas vezes se sobrepõe às preocupações ambientais e sociais, resultando em processos de degradação ambiental, desigualdade social e conflitos territoriais.

Mesmo sendo uma pessoa que vende sua força de trabalho, ela imagina que é detentor de capital por possuir algumas posses que podem gerar rendimentos. Essa ilusão é fomentada pela crença na meritocracia e na mobilidade social ascendente, que muitas vezes são apresentadas como elementos constitutivos do ethos capitalista, embora frequentemente mascarem as estruturas de privilégio e desigualdade (BRANDÃO, 2012; WAYNE; CABRAL, 2021).

D9: Eu acho que isso daí molda um pensamento conservador da economia, que a gente fala, que é o pensamento de direita e **esse pensamento ele meio que não abraça o lado ambiental e social**, e aí esse discurso ele parece que é, ele é tipo polarizado, questão da direita e esquerda. A gente não pode ser de esquerda porque a gente tá atuante na economia, a gente é detentor de capital, a gente tem pretensões capitalistas.

Fairclough (2013d) argumenta que as convenções sociolinguísticas não só incorporam formas de poder, mas também emergem de relações de poder. Tais relações de poder estão presentes na sociedade rondoniense, constituindo como uma ideologia hegemônica. Isso se confirma na prevalência das práticas sociais, que se estabelecem como padrão a ser seguido em questões ambientais. O discurso do desenvolvimento econômico por meio da exploração dos recursos naturais sustenta a visão das pessoas e seus discursos, influenciando significativamente o comportamento, as crenças e as práticas sociais.

Ao analisarmos como a sociedade compreende o meio ambiente como um recurso, identificamos, conforme argumentado por Fairclough (2019), um discurso desenvolvimentista que tornou-se hegemônico. Portanto, como consequência dessa ideologia, gera-se uma dificuldade em dialogar sobre sustentabilidade profundamente enraizada em uma interseção de fatores sociais, históricos, políticos e de gestão, os quais têm moldado as dinâmicas ambientais e sociais em Rondônia.

D4: No último governo que nós tivemos, isso daí foi bem escancarado. Tu notou que no governo Bolsonaro os cara não estavam nem aí? Até o Ibama que ia fazer o trabalho deles, os cara estavam sendo ameaçado [...] se eles fizesse apreensão de máquina, por exemplo.

Esta dificuldade em abordar a sustentabilidade na região reflete-se na ausência de uma base sólida de apoio social para iniciativas voltadas à conservação ambiental e desenvolvimento

sustentável. Esta lacuna é, em parte, reflexo das estruturas sociais estabelecidas no âmbito do Estado, as quais priorizam ações que tendem aos interesses econômicos¹⁸. Além disso, a abordagem fragmentada e muitas vezes desarticulada das políticas públicas relacionadas à sustentabilidade e conservação ambiental contribui para a perpetuação dos problemas enfrentados em Rondônia¹⁹²⁰²¹²²²³²⁴.

Assim, nas estruturas sociais, compostas por instituições, normas e práticas, identifica-se uma intencionalidade em sustentar o modelo de desenvolvimento econômico associado ao capitalismo neoliberal. Este modelo prioriza o crescimento econômico e a acumulação de capital em detrimento de considerações sobre equidade social, sustentabilidade ambiental e bem-estar coletivo. Portanto, há nessas estruturas “problemas necessários para que ela se mantenha viva” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 314).

4.12 Conhecimentos Indígenas/Comunidades Locais

Abordamos os conhecimentos dos povos indígenas por serem povos que já habitam essas terras a milhares de anos (PERIPATO et al., 2023). Possuem uma relação íntima com a natureza. Portanto, seus conhecimentos e valores podem representar possíveis soluções para vários problemas ambientais que afligem a todos os seres do planeta (CARRIN, 2024; LIN et al., 2021b; NDLOVU, 2017), uma vez que, mesmo com todo o vasto conhecimento que as sociedades ocidentais acumulados ao longo dos anos, não conseguiram diminuir os problemas ambientais, pelo contrário (FOLADORI, 1999; VÁSQUEZ-FERNÁNDEZ; CASH AHENAKEW, 2020).

Portanto, saber dos docentes do IFRO o que eles pensam sobre tais conhecimento, sobre possibilidades de serem inseridos nos currículos é um fator essencial na busca de uma alternativa ao estado atual dos problemas ambientais.

¹⁸ Deputados lançam frente pela pavimentação da BR-319, que liga Porto Velho a Manaus. 2023. Disponível em <<https://encurtador.com.br/yMT02>>. Acessado em 20/03/2024.

¹⁹ Derrubada de floresta aumenta 700% em Rondônia, diz Ibama. 2007. Disponível em <<https://www.camara.leg.br/noticias/109017-derrubada-de-floresta-aumenta-700-em-rondonia-diz-ibama/>>. Acessado em 20/03/2024.

²⁰ Ibama acusa Rondônia de abandonar ação ambiental. 2008. Disponível em <<https://congressoemfoco.uol.com.br/projeto-bula/reportagem/ibama-acusa-rondonia-de-abandonar-acao-ambiental/>>. Acessado em 20/03/2024.

²¹ Secretaria de Agricultura e Ibama discutem agilidade na liberação de licenciamento aos agricultores de Rondônia. 2019. Disponível em <<https://encurtador.com.br/bdHmp>>. Acessado em 20/03/2024.

²² PM de Rondônia suspende apoio a operações de combate ao desmatamento. 2020. Disponível em <<https://encurtador.com.br/mGH47>>. Acessado em 20/03/2024.

²³ Bolsonaro desautoriza operação do Ibama em Rondônia. 2019. Disponível em <<https://encurtador.com.br/eARU1>>. Acessado em 20/03/2024.

²⁴ Ibama de Bolsonaro está destruindo a Amazônia. 2022. Disponível em <<https://www.greenpeace.org/brasil/blog/ibama-de-bolsonaro-esta-destruindo-a-amazonia/>>. Acessado em 20/03/2024.

D1: Nesse caso, entra uma questão de você **proteger esses povos** do avanço de grilagem, do avanço de fazendeiros que desmatam essa área para agricultura e aí tem um relacionamento muito grande com o que eu falei anteriormente, não desmatar mais, mas sim investir na conservação e **melhoramento das tecnologias para agricultura**. Então, a gente tem que manter essas áreas para que esses povos consiga ter o modo de vida deles mantido, e também para que essas áreas possam continuar trazendo benefícios ecológicos que elas trazem.

Veja que este discurso reconhece a importância dos povos originários e uma preocupação na proteção de suas terras. Esse é um discurso comum, de muitas pessoas de preservar a cultura e a morada dos povos originários. É necessário, porque suas terras são objetos de invasões constantemente por diferentes atores (SIQUEIRA-GAY et al., 2020). Mas ainda é um discurso que não reconhece os seus conhecimentos e como estes poderiam ser incorporados no restante da sociedade (BASTIEN; CORAIOLA; FOSTER, 2023).

D10: Então assim **o que que a gente poderia fazer para que esses povos tradicionais fossem incluídos?** Eu acredito que é... **eu não sei**, de repente político, políticas públicas. Nós estamos falando de educação né, vamos trazer aqui para dentro do nosso contexto de sala de aula. É eu acho que é realmente o gestor passar a ter, por exemplo, se a gente incluísse atividades de extensão dentro de comunidades tradicionais, por exemplo. [...] **A verdade é que a gente não tem muito contato com essas comunidades** e a gente acaba **esquecendo que elas existem**, então é **realmente elas são invisíveis para gente**. Eu penso que se os docentes se eu não entendi, você me corrige se eu entendi bem a sua a sua pergunta. É o que nós enquanto professores do curso de Gestão Comercial, por exemplo, o que a gente podia fazer para enxergar melhor essas comunidades? Desenvolver atividades envolvendo comunidades tradicionais, participar de atividades envolvendo essas comunidades, ir a campo, ir lá pessoalmente conhecer a realidade deles, identificar o que eles precisam e assim quando a gente fosse, por exemplo, como gestor lá na frente participar de algum projeto, por exemplo, de avanço econômico a gente "poxa, mas ali tem uma comunidade, vamos ver o que a gente pode fazer para amenizar o impacto nela". Mas a gente não tem esse contato com eles.

O discurso inicialmente apresenta uma dificuldade em descrever como esses conhecimentos podem ser incorporados. Isso decorre do fato de tais conhecimentos são invisíveis e não estão integrados ao IFRO (DAIBERT, 2023; KHOO; VERED, 2020; SANTOS; ALVES, 2023). A ausência desses conhecimentos na rotina dificulta inclusive na identificação de estratégias para sua incorporação.

Talvez por serem as IES uma construção social que ainda carrega legado do colonialismo (FRIGGERI, 2023; GROSGOUEL, 2016; GROSGOUEL; FERNÁNDEZ, 2022), isso possa influenciar na sua incapacidade de se orientar e integrar outros saberes. Isto

fica evidente quando observamos a interdiscursividade presente em determinados discursos, como exemplificado na seguinte citação: “identificar o que eles precisam [...] vamos ver o que a gente pode fazer para amenizar o impacto nela [comunidade indígena]” (D10). Essa expressão revela uma postura de imposição, sugerindo uma abordagem que prioriza a identificação das necessidades alheias a partir de uma perspectiva externa, para então oferecer soluções também externas, aplicadas ‘de fora para dentro’ nas comunidades.

Tal abordagem reflete não apenas uma visão unilateral, mas também a perpetuação de estruturas de poder desequilibradas. Neste contexto, o conhecimento é dominado pela academia e é imposto sem uma colaboração efetiva ou um entendimento adequado das dinâmicas e necessidades locais. Portanto, é fundamental que as IES, em especial o IFRO, revisem suas práticas e busquem estabelecer diálogos mais equitativos e respeitosos, valorizando e integrando saberes ‘Outros’ de maneira que sejam não apenas ouvidos, mas efetivamente incorporados nos processos educacionais, contribuindo para promoção da justiça epistêmica (CHAVES, 2021; KHOO et al., 2020; MILANEZ; MENTON; SOUZA, 2022; NDLOVU, 2017; SANTOS, 2023).

Não é que exista uma resistência a esses conhecimentos serem incorporados nos currículos dos cursos de Gestão e Negócios do IFRO. “Acho que não. Eu acho que tem o interesse, eu acho que tem a falta de conhecimento também sobre esses povos, é uma temática que a gente precisa aprofundar, trazer para discussão” (D11). Outros discursos foram mais sintéticos em afirmar que os conhecimentos dos povos indígenas e comunidades locais não estão no currículo dos cursos: “Diretamente não” (D3); “Não, não tá sendo incorporado no currículo o que eles sabem, não está sendo incorporado ao currículo não. Tá o contrário” (D4).

As falas revelam uma prática de exclusão e epistemicídio em relação aos conhecimentos dos povos da florestas que habitam estas terras a milhares de anos (BALANZÓ-GUZMÁN; RAMOS-MEJÍA, 2023; CARNEIRO, 2005; NDLOVU, 2017). Um rico conhecimento ancestral, transmitido ao longo de gerações, está sendo marginalizado dos currículos de sustentabilidade nos cursos de Gestão e Negócios do IFRO, apesar de sua significativa contribuição para a compreensão e preservação do ambiente natural (CARRIN, 2024; SURUÍ, 2021).

Um dos fatores que dificulta a incorporação se coloca justamente na própria estrutura metodológica desenvolvida pela academia, de que é “muito difícil porque nosso jeito de captar [...] conteúdos para ‘botar’ numa ementa, tem muito a ver com biografia publicada e aí quando a gente vai compilar essas informações, elas não estão nesse formato de bibliografia publicada” (D9).

D1: Existem conhecimentos que não estão catalogados, a ciência ainda não pesquisou todas as áreas. Existem conhecimentos que a gente precisa ainda adquirir. Eu acredito que seja importante que esses conhecimentos estejam nos currículos, mas devido a uma dificuldade que se tem de trazer esse conhecimento, porque eles estão com os povos, a gente não consegue encontrar muito desses conhecimentos em artigos e tal.

As falas revelam as barreiras estabelecidas pela ciência, as quais limitam o reconhecimento de outros conhecimentos que não estejam alinhados na lógica da modernidade, sendo, portanto, desconsiderados. Essa dinâmica reflete a colonialidade do conhecimento, conforme descrita por Quijano (2000a), que representa um padrão de poder persistente e crescente em nossas instituições acadêmicas até os dias atuais. Essas barreiras são ferramentas utilizadas pela ciência para hierarquizar os conhecimentos em válidos e inválidos, contribuindo para a dominação metodológica das estruturas científicas e perpetuando a história dos racismos epistêmicos, subalternidades e injustiças cognitivas (CARNEIRO, 2005; CUMMINGS et al., 2023; KHOO; VERED, 2020; SMITH, 2018; SPIVAK, 2010).

Portanto, as barreiras impostas pela estrutura da ciência moderna, tanto na linguagem utilizada em atividades acadêmicas quanto nas políticas institucionais, como a necessidade de uma bibliografia que siga parâmetros específicos estabelecidos pelas IES, resultam na exclusão de conhecimentos Outros que não estejam codificados na estrutura exigida. Essa situação influencia a imposição de um viés neoliberal no currículo de sustentabilidade dos cursos de Gestão e Negócios do IFRO, uma vez que conhecimentos que se contrapõem ao neoliberalismo são excluídos (ALCADIPANI; CALDAS, 2012; FERREIRA; SILVA, 2023; PADAYACHEE; MATIMOLANE; GANAS, 2018; VERGARA; PINTO, 2001). Precisamos o quanto antes, refletir com autonomia e buscar superar nossa dependência afetiva e intelectual do centro (THIESEN, 2023).

Para superar as barreiras impostas pela ciência, é fundamental adotar uma perspectiva pluriversal e crítica (PAVEAU, 2023), no qual reconhecendo que a ciência, em sua natureza, é uma construção humana, permeada por contextos históricos, sociais, econômicos e culturais (GARCIA-ARIAS; CORBETTA; BARONNET, 2023; MINOIA; CASTRO-SOTOMAYOR, 2024). No discursos dos docentes do IFRO sobre como vencer os obstáculos de um currículo único, encontramos:

D9: Então, para falar a verdade, **eu não saberia responder**. Eu acho que a gente, dessa resposta aí, a gente pode pensar uma estratégia, conversar com líderes, organizar informações, fazer um questionário, mas eu não saberia responder.

D8: [...] eu não sei como, eu não consigo nem te falar nesse momento como faria para contemplar, como seria para contemplar essa diversidade que a gente tem de povos aqui, que seria uma forma de inclusão, **eu nem sei te falar neste momento em termos de representatividade, saber se nós temos, temos que incluir**, mas de que forma a gente incluiria para que, de fato, a gente conseguisse contemplar e representar esses povos do nosso estado?

D1: Eu acredito que seria mais via atividades de extensão e de pesquisa que esses conhecimentos poderiam ser alcançados. [...] Até mesmo para manter esse conhecimento vivo e explorar ele, mostrando que “ah, não é porque não é um conhecimento que não está na ciência que não é um conhecimento válido”, mas simplesmente um conhecimento que a ciência ainda não estudou.

D5: É, mas eu penso que **primeiro é a gente que tem que inserir esses povos no nosso instituto**. Porque hoje eles não fazem parte da nossa instituição. Nós temos poucos alunos, pelo menos aqui, aí tudo é questão de olhar para o contexto. [...] Sendo que a gente tem a possibilidade de trazer esses alunos, já nos níveis que até antecede o ensino superior, no nível básico [...] Mas então eu eu penso que primeiro para a gente falar assim, ó, eu vou lá resolver o problema deles, ou eles vão resolver o nosso problema é a gente inserir. A gente tem que buscar, na hora de fazer a divulgação do curso nós temos que ir para as comunidade, para as aldeias indígena nós temos que ir.

Alguns discursos demonstram certa dificuldade em definir uma estratégia que supere o currículo atual. Tal fato pode ser explicado à manutenção de um modelo acadêmico que vigora há muitos anos, sem ser questionado por outras epistemologias. Este reconhecimento nos permite entender que as limitações e desafios enfrentados no âmbito científico não são inerentes à ciência em si, mas sim às estruturas e práticas sociais que moldam e sustentam o modelo de ciência hegemônico no mundo (MANIGLIO; SILVA, 2020).

Esses discursos reafirmam a estrutura colonial que orienta as práticas nas universidades brasileiras. Esta prática está enraizada desde o surgimento das primeiras instituições superiores do Brasil, em especial do campo organizacional, como um processo de americanização intencional (ALCADIPANI; CALDAS, 2012; BARROS; CARRIERI, 2013). Isso reflete em uma formação superior, praticada nas últimas décadas, descomprometida com os aspectos de justiça epistêmica e de inclusão de outras epistemologias que não as de modelo norte-eurocêntricas.

Observa-se, portanto, a necessidade das teorias decoloniais como forma de contestar o modelo hegemônico de educação, o qual contribui para o aumento dos diversos problemas sociais (racismo, exclusão), econômicos (desigualdades) e ambientais (exploração das riquezas

naturais) devido à sua lógica capitalista. Por mais que se implemente processos de mitigação desses problemas, são processos que ainda permanecem na lógica do neoliberalismo.

Por outro lado, as epistemologias indígenas, por exemplo, possuem a capacidade de lidar com a natureza de forma que não a agrida além da sua capacidade de absorção. “Os povos e comunidades indígenas têm uma quantidade enorme de sabedoria a oferecer ao mundo hoje. Essa sabedoria não vem apenas por meio de nossos ensinamentos e conhecimentos tradicionais, mas também por meio de nossa sobrevivência diante da opressão, violência e tentativa de genocídio, e por meio de ensinamentos e conhecimentos contemporâneos que estão em constante evolução e (re) emergindo” (FELLNER, 2018). Portanto, são conhecimentos que podem oxigenar o ensino de sustentabilidade nos cursos de Gestão e Negócios do IFRO.

Durante as entrevistas realizadas com os docentes, emergiram discursos que narraram a viabilidade de incorporar os conhecimentos indígenas nos cursos do IFRO.

D7: Sim, poderiam. Eu acho que poderiam. Porque a gente traz a ideia de sustentabilidade como se fosse uma coisa nova talvez, **mas existem elementos ao meu ver nas próprias comunidades tradicionais aqui de Porto Velho, que eu tenho conhecimento do populações ribeirinhas, que é o que eu tenho mais conhecimento que a minha família é toda ribeirinha, de pessoas que que tinham um estilo de vida e um estilo de produzir que é muito mais harmônico com o meio que eles tão inseridos.** Então esse tipo de conhecimento, apesar de ser um conhecimento informal, ele tem elementos sim que eles permitem ver uma nova forma de sustentabilidade, que não necessariamente passe por um modelo empresarial de sustentabilidade, por exemplo. Então poderia, poderia ajudar conhecimentos tradicionais. Imagino que assim como tem esse estilo de produzir ribeirinho deve ter o quilombola, deve ter o indígena, deve ter outros.

D9: Com certeza. Porque quando a gente fala de sustentabilidade, a gente tem que falar dentro de um pensamento muito racional, de escolher o que preservar. Não tem como preservar tudo. Quando a gente fala de sustentabilidade, a gente tá falando um pouco de preservação, e acho que quando a gente fala desse **conhecimento dos povos originários, a gente consegue compreender também um aspecto diferente de priorização** que vai dar um norte para o que a gente pode escolher, abordar, escolher dentro das políticas públicas para o nosso Estado.

Os discursos docentes percebem que o conhecimento dos povos tradicionais são valiosos e que poderia contribuir no ensino de sustentabilidade no IFRO. Isso corrobora estudos recentes que destacam as contribuições desses conhecimentos (CARRIN, 2024; DRUKER-IBÁÑEZ; CÁCERES-JENSEN, 2022; FELLNER, 2018; KIMMERER; ARTELLE, 2024; NDLOVU, 2017), assim como diretrizes governamentais (WHITE HOUSE, 2022) que

reconhecem e valorizam o conhecimento indígena como parte essencial das estratégias de mitigação e adaptação às mudanças climáticas e conservação ambiental.

Em nossa pesquisa, identificamos discursos que apontam caminhos para a superação das barreiras por meio de atividades de ensino, como visitas técnicas em comunidades indígenas. Essa abordagem é aplicada em um dos cursos que conta com a presença de acadêmicos de origem indígena.

D3: Assim, através dessa experiência, abriu a mente dos alunos, sabe, por eles terem a oportunidade de ter conseguido vivenciar aquele momento, mas em si no dia a dia, eu vejo que é um pouco distante, até para fazer essa visita... eu percebi que o restante da turma criou até um certo tipo de **preconceito**, “**ah, o que é que vai ter lá para ver? O que que esse pessoal faz?**”, até assim, tirando, de certa forma, o próprio colega de sala de aula, pela visão limitada mesmo das coisas. Gente, nós estamos na Amazônia, vamos conhecer uma comunidade que ganhou vários prêmios do café, tem uma referência e mesmo assim **tem o preconceito**, inclusive, semana passada teve um evento super importante que a três corações fez, que foi concurso dentro do estado de Rondônia dos cafés dos indígenas, tribos, e vários colheram os melhores, as melhores produções já com agregação de valor, foi um evento bem robusto mesmo, foi bem interessante, **mas eu ainda vejo que a nossa própria região não tem o reconhecimento dessa identidade local**, sabe, dessa referência.

Na visão do discurso, a atividade proporcionou uma experiência enriquecedora, permitindo aos estudantes uma imersão mais profunda na realidade da comunidade e promovendo uma maior compreensão e respeito pela cultura indígena. No entanto, a narrativa também revela resistências e preconceitos que persistem entre os alunos, que não reconhece adequadamente a identidade e os méritos dos povos indígenas.

Passagens como “ah, o que é que vai ter lá para ver?” revela a existência de uma relação de racismo epistêmico no ambiente acadêmico. Tal prática advém de uma estrutura histórica, que para Grosfoguel (2009, p. 388) remonta à hierarquização e classificação das raças humanas. Segundo ele “a dominação e a expansão colonial europeias/euro-americanas conseguiram construir por todo o globo uma hierarquia de conhecimento superior e inferior e, consequentemente, de povos superiores e inferiores”.

Quando Fanon (2008) fala sobre um complexo de inferioridade, ele está se referindo às práticas de racismo epistêmicos que inferioriza os conhecimentos que não se alinham à lógica dominante do modelo hegemônico imposto pelo Norte global. Este processo não apenas perpetua a desigualdade, mas também alimenta uma estrutura persistente de poder e dominação, conhecida como colonialidade (MALDONADO-TORRES, 2007a; QUIJANO, 2000b).

Portanto, a colonialidade se faz presente em nossa sociedade revestida racismo, da exclusão social e da marginalização cultural.

A linguagem como ela se expressa está muito relacionada com as práticas sociais do cotidiano. Para Fairclough (2019) o discurso sintetiza o que já está constituído na realidade. Assim, a linguagem pode reforçar as hegemonias existentes ou atuar como uma ferramenta para desafiar e mudar as dinâmicas de poder. Isso implica que cada discurso carrega consigo as ideologias e os poderes subjacentes do contexto em que emerge.

A decolonialidade, como abordagem crítica, se propõe a desafiar e transformar as lógicas estabelecidas, com o objetivo de reparar e reequilibrar as relações desiguais criadas ou perpetuadas pela colonialidade (GOPAL, 2021; MIGNOLO, 2019; NDLOVU-GATSHENI, 2023). Um possível caminho é a integração dos conhecimentos dos povos indígenas. Contudo, ao analisarmos os discursos, percebemos que a implementação de um currículo de sustentabilidade decolonial enfrentará desafios significativos, uma vez que, nem a integração de acadêmicos indígenas ocorre de forma que respeite as diferenças.

D6: A gente enquanto professor né, a gente tenta aprender com eles, então a gente sempre pergunta e que eles falem, **só que o indígena, ele tem uma dificuldade com eles no seguinte: é que eles falam o nosso português do jeito deles e falam a língua materna, a língua materna/nativa dele lá**, aí o que acontece, por exemplo, se você fala com um indígena, ele vai escutar o português, vai traduzir para língua deles, para língua indígena, aí vai buscar resposta na língua indígena, aí depois ele traduz de novo para o português e te responde, **por isso que eles falam mais lentamente**, eles tem mais dificuldade para se expressar [...]. Então assim, a gente tem uma dificuldade nessa parte. A gente que eu digo, porque eles não gostam muito de se expressar, então assim, você vai ver um índio dentro de sala muito raramente ele vai ser extrovertido, ele vai ser aquele cara que não conversa bastante [...] eu sempre gosto de perguntar deles principalmente sobre espécies medicinais, **eu sempre pergunto: rapaz, como é que vocês fazem quando acontece isso lá?** Como é que corta o cabelo lá dentro?. Hoje a gente sabe que a cultura está... não tá tão sólida como antes. Hoje já usa tesoura, máquina de barbear, essas coisas, então assim, fica mais complicado. Os novos, os índios mais novos, eles tem pouca pouco conhecimento daquele conhecimento tradicional mesmo antigo.

D3: Na verdade, eles geralmente, eu até brinco que é como se fosse assim: **é nós fomos nos Estados Unidos e a gente não tem o domínio daquela língua**, e assim como **eles tem a língua nativa deles** né, uns falam português... [...] É que, na verdade, assim, eu vejo que eles têm muita dificuldade de comunicação, eu acho que é pela própria questão da língua. **Eles têm a língua nativa deles**, que eles conversam super bem **entre eles**, mas assim, a expressividade dos alunos é pequena em se posicionar, mas ao mesmo tempo, por exemplo, nessa comunidade

que eu fui recente, você percebe já que eles querem que os filhos estudem, que o filho tenha uma formação para agregar para eles e eles também tem o peso muito grande da responsabilidade por ser indígena, por serem produtivos, por gerarem renda, e assim por diante. Mas os alunos em si, eles são fracos, vamos dizer assim teoricamente, sabe, mas assim, para sua volta lá na realidade deles, eles tem muita expectativa que eles vão fazer diferença, sabe?!

Há nessas falas uma demonstração de que o IFRO, e seus especialistas não estão preparados para recepcionar os acadêmicos oriundos dos povos da florestas. Krenak (2019a) há muito tempo já afirma que o Estado brasileiro, até o momento, não demonstrou habilidade para lidar com os povos tradicionais. Para ele, existe uma relação equivocada entre o Estado e essas comunidades. Ao longo dos anos, o Estado brasileiro tem atuado para desfazer as formas de organização das sociedades indígenas, buscando integrá-las ao conjunto da sociedade brasileira.

A análise da linguagem empregada nos discursos acima, nos possibilita perceber que os acadêmicos indígenas são considerado como um estrangeiro em seu próprio espaço de aprendizado (FAIRCLOUGH, 2013d). Os alunos indígenas são vistos como alguém que não pertence àquele lugar. Esta percepção não é apenas um fenômeno isolado, mas reflete uma dinâmica mais ampla de exclusão e marginalização que transcende os muros da instituição de ensino, espelhando as estruturas sociais mais amplas (DAIBERT, 2023; GROSGOUEL, 2016; MIGNOLO, 2020).

O julgamento que é feito no discurso demonstra uma completa falta de compreensão acerca da identidade das pessoas indígenas. A academia, referida como "nós", frequentemente contrapõe-se àqueles descritos como "eles", evidenciando uma dicotomia problemática. Prevalece o pressuposto de que são "selvagens", criando uma falsa surpresa ao se observar que realizam atividades comuns, como cortar o cabelo com tesoura ou máquina de barbear. Esta discursividade não só simplifica indevidamente a complexidade das culturas, mas também perpetua estereótipos reducionistas.

Portanto, não estamos preparados para recepcionar a cultura e os saberes Outros em nossos currículos que mantém a lógica colonial e práticas pedagógicas que não apenas marginaliza tais conhecimentos, mas também perpetua a subjugação desses grupos, reforçando assim desigualdades estruturais e epistemológicas. Há, portanto, uma necessidade urgente de reflexão interna no sentido de reconhecer e incorporar de forma efetiva os saberes e as perspectivas culturais dos povos tradicionais em seus programas curriculares e práticas pedagógicas.

4.13 Contexto de uma IES na Amazônia

A Amazônia, em sua imensidão e complexidade, figura como um dos mais importantes ecossistemas terrestres, desempenhando um papel crucial não apenas na regulação do clima global, mas também na conservação da biodiversidade e na sustentação de comunidades humanas e culturas indígenas ancestrais (MARENCO et al., 2014). Este ecossistema, com sua diversidade única de flora e fauna, desempenha um papel vital na manutenção do equilíbrio ambiental não apenas regional, mas também globalmente.

A Amazônia é um tesouro natural inestimável para o mundo, cuja preservação é fundamental, especialmente em relação à sua influência no clima, objeto de preocupação crescente nos últimos tempos (DIFFENBAUGH; BURKE, 2019; IPCC, 2022, 2023; STEFFEN et al., 2018). Nesse contexto, para uma instituição de ensino localizada nessa região, aproveitar essas características pode se mostrar como um fator estratégico. Isso envolve a inclusão de elementos relacionados à sustentabilidade e ao conhecimento das culturas e saberes locais nos programas e cursos oferecidos, bem como a implementação de políticas institucionais que promovam a preservação da biodiversidade e o respeito aos direitos das comunidades indígenas.

Nesse sentido, buscamos compreender as perspectivas dos especialistas em relação à localização do IFRO na região Amazônica e como isso pode ser refletido nos projetos pedagógicos e nas ementas, particularmente na abordagem da sustentabilidade. Assim questionamos se existem aspectos específicos que consideram relevantes no contexto do IFRO na Amazônia. Como esses aspectos devem ser incorporados no desenvolvimento do ensino, especificamente no ensino da sustentabilidade e na estruturação da ementa do curso de gestão?

D7: Cara eu acho que deveria. Tanto é que quando eu trabalhei em desenvolvimento regional eu trabalhei uma autora paraense chamada Violeta Refkalefsky, que era desenvolvimento regional na Amazônia. Era bem legal, e era todo uma perspectiva Amazônia da mesma de desenvolvimento e tal. Então eu acho que deve ser levado em consideração. Deveria [...] sobretudo despertar... **com o link entre a realidade local vivida pelos alunos e os conceitos que estão sendo trabalhados.** Esse é um exercício que eu sempre tentava fazer com eles. Falando de como as coisas na materialidade acontecem.

D1: Sim, com certeza. **É... nós temos diversos problemas que são específicos da região da Amazônia, por exemplo: a nossa dificuldade de crescimento econômico** devido as longas distâncias e parece até um pouco irracional, **nós temos dificuldades com distâncias na Amazônia** e aí parte-se para criar uma nova comunidade num local ainda mais distante ainda, sendo que aqui no local onde já estamos ocupados, temos várias áreas improdutivas. Então a gente tem que trabalhar essa questão. Aqui na Amazônia, esses conceitos de

distância, os problemas temos específicos porque imagina assim “ah, chuva, água, tem problema lá no sudeste. Aqui nós não temos problema de água”, então, mas nós não temos problemas de água na região Amazônica ainda, não há nenhuma garantia de que no futuro, se continuar desmatando, nós não vamos ter problemas de água. Então, nós precisamos mostrar para os nossos alunos e para nossa comunidade que prejudicar o meio ambiente agora pode causar um problema muito grande no futuro.

Encontramos nos discursos a indicação de que as características regionais devem estar presentes no processo educativo. Alguns desses discursos são contra-hegemônicos que, em nosso entendimento, precisam ser reverberados em maior dimensão se quisermos um ensino muito mais próximo do que preconizava Paulo Freire (2009). Tal proposta de ensino possibilita uma formação reflexiva “entre a realidade local vivida pelos alunos e os conceitos que estão sendo trabalhados” (D7). Esse discurso aponta para a valorização de perspectivas locais e a necessidade de um ensino que seja relevante e conectado às experiências dos alunos, ressaltando práticas pedagógicas que buscam decolonizar o currículo ao priorizar vozes e contextos regionais, o que corrobora estudos anteriores (DRUKER-IBÁÑEZ; CÁCERES-JENSEN, 2022; HARVEY; RUSSELL-MUNDINE, 2019; WALSH, 2013).

Identificamos um discurso que vincula aspectos logísticos aos interesses econômicos, exemplificados pelas expressões: “dificuldade de crescimento econômico devido as longas distâncias” e “dificuldades com distâncias na Amazônia” (D1). Esse discurso enfatiza as adversidades provocadas pelas extensas distâncias na região, afetando tanto a expansão econômica quanto a sustentabilidade das comunidades locais. A ênfase nas dificuldades logísticas e na fundação de novas comunidades em locais ainda mais remotos indica uma preocupação com a viabilidade econômica e a eficácia das políticas de desenvolvimento regional. Isso só reforça que a lógica econômica está enraizada nas práticas sociais de alguns docentes.

Embora este discurso apresente uma forte inclinação econômica, ele não negligencia completamente as questões ambientais. Nesse contexto, sob um olhar baseado em Fairclough (2019), poderíamos interpretar esta situação como um exemplo de como os discursos econômicos e ambientais estão interligados e como eles podem refletir e reforçar práticas sociais específicas, como as estratégias de desenvolvimento que buscam um equilíbrio entre crescimento econômico e sustentabilidade. Contudo, surge uma questão crítica: essa integração denota uma autêntica preocupação com o meio ambiente, ou será ela motivada pelo receio de esgotamento dos recursos naturais? Esta indagação é fundamental para avaliar a profundidade

e a sinceridade da integração dos discursos econômico e ambiental.

Vejamos outro discurso na mesma lógica.

D3: Hoje, nós, falando em IFRO em si, nós temos vários pontos do nosso Estado, e para elaboração, por exemplo, dos cursos, tem que ter uma pesquisa voltada para as expertises dessas regiões. Então tem que ser identidades únicas para cada lugar. Por exemplo: hoje, o IFRO campus Cacoal, nosso foco está no café, nós pretendemos ser uma unidade tecnológica de café referência dentro do Estado. Então nós temos equipamentos tecnológicos bem avançados no nosso campus, porém, ainda há um desconhecimento externo, que são os produtores, de todo o potencial que o IFRO tem. Então **é uma expertise que nós temos** que trabalhar para que a gente tenha uma integração de fato com a sociedade, que o IFRO crie produtos, serviços que beneficie a sociedade, que nossos alunos vivencie essa prática, que eles possam retornar o mercado de trabalho com realmente falando o que é necessário, tipo assim, **convivendo com as necessidades locais, principalmente voltado para o agronegócio que é o principal foco do nosso campus**. Então assim, a gente ainda precisa trabalhar muito bem essa questão. Então o IFRO em si, ele tem cada unidade dentro, cada campus tem que ver o seu potencial, não há como universalizar as suas ações, então assim, quando a gente está aqui na região Amazônica, **Rondônia em si, é um setor forte produtivo do agronegócio**, mas a gente ainda precisa melhorar nesses pontos.

O discurso enfatiza a importância da integração entre a instituição de ensino e a comunidade local para fomentar um desenvolvimento mais eficaz nesta região Amazônica. Contudo, a análise crítica desses discursos revela a influência do aspecto econômico dos APL sobrepondo aspectos ambiental, social e cultural. Este cenário sugere um desequilíbrio no currículo voltado para a sustentabilidade. Essa constatação ressalta a influência predominante do poder econômico sobre as instituições educacionais já relatadas na literatura (FERNANDES, 2009; FRIGOTTO, 2007, 2018; GRAMSCI, 1978; OLIVEIRA, 2003; QUIJANO, 2009; WALLERSTEIN, 2004).

As falas também reforça a dicotomia entre “nós”, representando a academia como detentora do conhecimento, e a sociedade, percebida como receptora desse saber. Tal dualidade é claramente expressa no trecho: “nós pretendemos ser uma unidade [...] referência dentro do Estado. Então nós temos equipamentos tecnológicos bem avançados [...] é uma expertise que nós temos” (D3). Essa postura pode ser interpretada como uma forma de colonização do ensino, na medida em que impõe um fluxo unilateral de conhecimento da academia para a sociedade (KATO; GALAMBA; MONTEIRO, 2023; LE GRANGE, 2023; REGMI, 2023; SMITH, 2018).

Uma prática já estabelecida no IFRO talvez explica os projetos pedagógicos afastados

da realidade Amazônica. No instituto, a criação ou reformulação de cada curso é atribuição de uma comissão designada pela Direção Geral dos campi. Esse processo gera projetos que se assemelhem aos textos de outras regiões, desconsiderando peculiaridades locais.

D2: A gente tem mania de copiar e colar as coisas, acho que isso é muito ruim. Então se você pegar alguns PPCs do IFRO, você ver que a ementa não só de sustentabilidade, mas de várias disciplinas que é tal qual a ementa do PPC lá da Paraíba, Mato Grosso ou de São Paulo. Acho que isso é ruim e a gente tem sim a obrigação e responsabilidade de trazer isso para os projetos pedagógicos, trazer essa questão do nosso contexto, da nossa realidade. Porque aquilo que é trabalhado lá foi pensado para aquela realidade.

D4: Deveria, mas na comissão que fez o PPC... está de forma bem genérica, não está nada específico para região Amazônica não. [...] Eu creio, eu entendo que deveria sim ser direcionado para nossas questões regionais pelo fato de que esses gestores públicos, eles estão sendo formados para trabalhar na região deles aqui. Tanto que o PPC quando a gente vai ofertar um curso a gente faz aquele **mapeamento**, tem até um observatório, então se a gente está ofertando por meio das informações que esse observatório traz que é para contemplar as nossas necessidades regionais, obviamente que tem que ser direcionado para o nosso estudo na Amazônia, que é a região onde a gente se encontra.

D5: É. Aí então eu vejo um problema na criação do PPC, no desenvolvimento do PPC. É que cada um pega um pedaço e a gente não acaba não se inteirando do todo. [...] Porque eu vejo já isso que é o grande é um grande conflito que tem, por exemplo, na hora de curricularização da extensão e muitas vezes onde nós vamos trabalhar a sustentabilidade, as ações sustentáveis vai ser na curricularização da extensão, além da pesquisa é claro. Mas existe hoje essa necessidade.

Nossa análise observa a necessidade do IFRO refletir o formato de elaboração dos projetos pedagógicos. A prática social estabelecida pelos docentes de replicar modelos de outras regiões do país, frequentemente culmina na criação de projetos pedagógicos que não refletem as especificidades e necessidades locais. Isso nos leva a uma outra característica marcante da colonialidade, onde as IES situadas fora dos grandes centros urbanos parecem necessitar de uma validação externa para assegurar a legitimidade e a qualidade de suas propostas educativas (MIGNOLO, 2003; QUIJANO, 2009).

Outra consequência do modelo é a prática fragmentada na construção do PPC, no qual cada docente atua em sua área de conhecimento. Essa metodologia limita a capacidade do projeto pedagógico de promover uma integração efetiva entre os conteúdos. A situação se agrava quando se trata de conteúdos frequentemente integrados aos currículos como temas transversais (GONÇALVES-DIAS; HERRERA; CRUZ, 2013). De fato, “[...] não tem uma

discussão para a gente fazer um projeto integrador, por exemplo, de sustentabilidade envolvendo o curso todo” (D4). A discussão da sustentabilidade como um ensino transversal no curso “é ausente. Como eu vejo? Eu vejo de forma ausente, que a gente não tem um trabalho interligado nesse sentido” (D2).

Isso reflete em um processo educativo individualizado, onde a falta de colaboração entre os docentes impede a formação de um pensamento crítico integrado e uma compreensão mais profunda e conectada à realidade, como ilustram os depoimentos a seguir:

D2: [...] Acho que depende até muito do professor que está trabalhando determinada disciplina, de poder falar sobre isso, porque não tem um direcionamento assim, para de um escopo onde a gente possa tratar isso de uma forma realmente interligada... É naquele semestre da disciplina, entendeu! Nossa naquele semestre da disciplina, passou aquela disciplina, acabou.[...]

D8: [...] eu não sei se é uma realidade geral porque eu não tive contato com outros campus, mas aqui eu vejo que tem, que as vezes está muito desconexo,[...]. Os demais professores, não eram professores específicos do curso de gestão ambiental. É uma dificuldade inclusive que eu falo, que eu acredito assim se a gente conseguisse fazer a verticalização do curso de gestão ambiental ou de repente a implantação de outros cursos que utilizasse a mesma base para gente ter um suporte, talvez melhoraria.[...].

Não identificamos uma diretriz específica para o ensino de sustentabilidade no âmbito IFRO (IFRO, 2024). Cada projeto pedagógico trabalha com o tema de acordo com sua própria abordagem, sem uma singularidade estabelecida. Essa liberdade pedagógica pode resultar em uma variedade de abordagens no ensino de sustentabilidade, inclusive na ausência de uma abordagem.

Nisso questionamos os coordenadores sobre como a sustentabilidade é recebida pelo corpo docente. É importante sentir a percepção que o gestor do curso observa de seus pares no contexto cotidiano da instituição.

D10: Ah, eu honestamente eu acho que é apenas mais como uma disciplina, e **não como uma causa, não como algo que a gente precisa lutar e brigar e conscientizar nossos alunos**, conscientizar os nossos novos gestores. Então assim eu penso professor que **a sustentabilidade é um tema que ela devia ser trabalhado inclusive em várias disciplinas, não apenas uma**. Ela deveria ser conscientizada, os alunos deviam ter contato com ações de sustentabilidade em outras disciplinas também. **E eu penso que isso é negligenciado por nós docentes**. Sabe? A gente não tem esse olhar, a gente não enxerga essa necessidade. Então a gente vê essa sustentabilidade como um um tópico, nem uma disciplina, é um tópico de dentro de uma disciplina, então a gente na verdade a gente não valoriza, não não dá o valor que deveria ser. **Daí a**

gente acaba formando gestores com um viés totalmente econômico e esse negócio vai se perpetuando.

D6: [...] **nossas reuniões de colegiado, a gente sempre comenta que um dos grandes, eu vou dizer, um dos grandes problemas do nosso PPC, que é o projeto pedagógico, é que ele deixou o curso muito técnico, muito agro e pouco negócio.** Só que o curso é de agronegócio. Então o que é que a gente faz? Como a gente ainda não mudou o PPC, a gente fez uma atualização, mas agora tem que reformular mesmo. A gente dentro das ementas comenta sobre mais negócio e mais sustentabilidade, certo! A gente vai comentando dentro das componentes curriculares, dentro da ementa das componentes curriculares porque é de consenso de todos os docentes que estão trabalhando no curso que isso é importante para nossa região e para o mundo.

Apesar de parecerem antagônicos, os discursos se complementam na prática. Em ambos os discursos, nota-se uma preocupação com a inadequação do currículo atual diante das demandas contemporâneas de sustentabilidade. Os discursos apontam para o tratamento do tema como mais uma disciplina, sem que haja um engajamento genuíno. A crítica que nós colocamos aqui, é que o currículo não promove uma integração efetiva das questões de sustentabilidade, o que é essencial para uma educação ambiental significativa e eficaz.

As falas demonstram que embora a ausência de uma diretriz possa conferir flexibilidade para os programas dos cursos, ela também pode gerar desafios em termos de consistência e coerência na abordagem da sustentabilidade ao longo dos diferentes cursos e disciplinas. Consideramos que definição de diretrizes orientadoras poderia contribuir para promover uma abordagem mais integrada e sistêmica da sustentabilidade em todas as esferas da instituição, garantindo uma formação mais abrangente e alinhada com os desafios contemporâneos relacionados ao desenvolvimento sustentável. Adicionalmente, tais diretrizes poderiam fornecer um arcabouço comum para a concepção de estratégias de ensino-aprendizagem, facilitando a troca de experiências e boas práticas entre os diferentes cursos e unidades do IFRO.

Toda essa discussão sobre implementar diretrizes ou não foi o que nos possibilitou questionar aos especialistas: Se você fosse responsável por decidir como trabalhar o ensino de sustentabilidade no contexto do IFRO, que linhas teóricas, político-pedagógicas orientariam a concepção desse ensino?

D7: Assim, eu não sou especialista em educação, de estar falando na educação e nem muito menos especialista assim em desenvolvimento sustentável, **mas se eu pudesse sugerir algumas diretrizes...** na minha visão é sempre trabalhar na sustentabilidade a partir da tomada de

consciência e da emancipação das pessoas. A pessoa entender o que que é um processo, como esse processo a afeta e enfim e a partir disso formar uma opinião que vai resultar em ações diferentes. Que ações são essas? De repente um voto mais consciente, de repente se engajar num movimento social, de repente um grupo de estudo, alguma coisa assim. Mas eu acho que teria essa se eu fosse seguir uma vertente de sustentabilidade seria uma vertente que não fosse positivista, uma vertente crítica.

D5: [...] eu penso, por exemplo, que talvez a gente poderia já ter uma... igual tem departamentos de naturezas focada...[...] No nos objetivos, na missão do IFRO. A gente tem ensino, pesquisa, extensão. Beleza. Talvez a gente tem que começar a pensar assim como criamos a ideia de um centro de inovação tecnológica, **a gente tem que pensar no escritório de sustentabilidade**. [...] Porque na empresa privada está se falando de escritório de sustentabilidade, ou de gerenciamento da sustentabilidade. Talvez aqui a gente tem que pensar numa alternativa como essa. [...] Como que a gente vai trabalhar essa a sustentabilidade em todos os sentidos.

Os discursos apontam sugestões que vão desde perspectivas de uma educação de sustentabilidade, fundamentadas na teoria crítica, até a implementação de um núcleo de sustentabilidade no IFRO. São propostas que, caso fossem implementadas, poderiam integrar princípios sustentáveis de forma transversal nas práticas educativas da instituição. No discurso D7, o orador expressa uma visão crítica sobre como abordar a sustentabilidade. A ênfase é colocada na tomada de consciência e na emancipação, sugerindo que o entendimento de processos e seus impactos podem levar a ações transformadoras, como votar de forma consciente, engajar-se em movimentos sociais.

Ainda nesse discurso, a análise da interdiscursividade revela elementos característicos da persistência da colonialidade, como exemplificado na afirmação: “eu não sou especialista em educação” (D7). Tal declaração suscita a reflexão: se um docente não se considera especialista em educação, quem, então, seria? Esse questionamento ilustra um traço marcante da colonialidade no ensino, a disciplinaridade, que impõe limites restritivos ao nosso pensamento e à capacidade de propor inovações. A colonialidade implica também na imposição de limites disciplinares ao conhecimento, promovendo sua fragmentação. Essa fragmentação resulta em uma integração deficiente dos saberes, evidenciando uma das facetas da manutenção de estruturas coloniais no campo educacional.

Na fala D5, a discussão foca na implementação institucional de práticas sustentáveis dentro do IFRO. A proposta de criar um escritório de sustentabilidade é comparada com práticas em empresas privadas, refletindo uma tentativa de alinhar iniciativas acadêmicas com as

demandas contemporâneas do mercado e da sociedade. Ser um centro especializado de sustentabilidade englobando não só questões relacionadas ao ensino de sustentabilidade, mas também os aspectos de gestão, que até o presente pouco avançou além da criação da legislação (IFRO, 2018b), poderia garantir ao IFRO um padrão exemplar entre as IES da Amazônia.

D8: Olha, eu penso que a primeira coisa. É... a teoria, ela é muito interessante, **mas eu vejo que a gente tinha que partir para as vivências**, porque se eu vou falar um assunto para um aluno que ele nunca viu e ele não tem o mínimo de interesse, nem... ele pode até não perguntar, mas “onde eu vou aplicar isso na minha vida?”. **Então assim, eu penso que a gente tem que partir das vivências desses alunos e trazer novas experiências para eles, porque assim, eu vejo que a universidade, que a gente tem esse espaço dentro do IFRO que é universo, eu vejo que a gente é uma oportunidade.**

Essa fala, assim como os anteriores, estão alinhados ao pensamento de Paulo Freire (2009), cuja perspectiva pedagógica enfatiza a importância da experiência e da crítica no processo educativo. A práxis adquire um papel primordial, pois é através da imersão na realidade concreta que os indivíduos têm a oportunidade de problematizar e compreender suas condições de existência, bem como de desenvolver habilidades cognitivas e sociais que promovam uma participação ativa e transformadora na sociedade.

Outras falas vão na direção contrária desse pensamento,

D1: Mas eu acredito que o melhor modelo seja você trazer uma base teórica, porque ela é necessária para início, iniciar uma discussão, e depois chamar os alunos para participar de debates, participar de atividades que envolva a interação entre eles. Porque quando o professor só passa o conteúdo, o aluno ouve, se você der uma prova de marcar X, é muito possível que ele vá marcar o X no local correto, só que ele não internalizou aquele conhecimento. E, principalmente, em meio ambiente, se o aluno não internalizou o conhecimento, eu estou perdendo tempo. Porque ele não vai fazer nenhuma ação voltada para sustentabilidade após ele sair da sala. Agora quando o aluno participa, que ele debate, ele consegue ter *insites*, a gente consegue entender as dificuldades que o aluno tem de compreender o meio ambiente como necessário – quando esse for o caso – e consegue fazer até algumas ações interventivas para que esse aluno tenha despertado nele uma consciência ambiental.

Trata-se de um discurso contraditório, uma vez que, simultaneamente, apresenta uma ideia de educação que privilegia uma abordagem instrucionista e bancária, enquanto também destaca a necessidade de adotar didáticas que conduzam os educandos a um processo mais participativo e construtivista.

Outros discursos propõem abordar o ensino de sustentabilidade no contexto do IFRO

através de projetos integradores, visando uma estratégia de ensino-aprendizagem que supere o modelo disciplinar individual vigente:

D3: Eu penso que deveria ter uma **integralização**. Por que eu vejo uma individualidade. Por exemplo, **eu trabalho separadamente a minha disciplina**, de repente, dentro do semestre letivo, pegando... eu vou continuar o exemplo no curso do agronegócio, como que **nós poderíamos** integrar essas disciplinas dentro de um projeto, por exemplo, integrador, em que a gente conseguisse trabalhar a sustentabilidade e o aluno conseguisse ter essa visão da integração entre conteúdos, entre disciplinas, através de um projeto que ele pudesse desenvolver em uma propriedade, um projeto que possa vir as vezes de uma demanda externa para dentro do IFRO, para gente desenvolver pesquisa, para que a gente vivencie melhor no campo prático. **Eu vejo que falta essa integração, existe muito uma individualidade. Eu estou conversando contigo aqui e falado dos meus exemplos, mas eu não integro com outro professor de outro curso, não tem-se uma conversa, um diálogo de de integralização daquele “vamos lá, professores, vamo fazer, planejar uma semana pedagógica aqui”, “vamos lá, o pessoal do curso desse semestre do agronegócio, vamos pensar, vamos olhar todas as ementas, vamo ver como que a gente poderia agregar”, eu acho que falta muito isso no IFRO. E o aluno sai daqui com fragmentado do conhecimento e ele não consegue ter essa visão como um todo. Eu acho que isso falta muito no IFRO ainda, sabe [...]**

Pelo conteúdo das falas, falta de integração entre disciplinas no IFRO resulta em uma experiência fragmentada para os alunos, que sai do IFRO “com fragmentado do conhecimento” (D3). O comentário reflete que seria benéfico implementar uma abordagem de integralização, onde os professores colaboram para desenvolver projetos integradores que abordem temas como a sustentabilidade, permitindo aos alunos uma visão integral do conhecimento e sua aplicação prática, proporcionando uma experiência educacional mais enriquecedora e significativa.

Um assunto recorrente nos discursos é a percepção entre os entrevistados de que a atual prática de ensino, onde cada disciplina é abordada separadamente, sem um esforço coordenado para integrar conhecimentos e práticas entre diferentes áreas. Isso resulta em uma visão fragmentada por parte dos alunos, que saem do Instituto sem conseguir apreender a interconexão dos conteúdos aprendidos. Por esses discursos, a falta de diálogo e colaboração entre os professores é vista como uma barreira significativa para alcançar a integração.

Outros discursos apontaram práticas adicionais que seriam adotadas caso fossem responsáveis por decidir como abordar o ensino de sustentabilidade no contexto do IFRO. Uma delas seria a dedicação à formação do corpo docente.

D3: Eu acho que o IFRO **precisa investir melhor na formação dos professores**, para que eles tenham competências para as aplicações em sala de aula, em metodologias, em atividades. O IFRO precisa investir mais nisso. **Por exemplo, eu acabei tendo contato apenas através do mestrado**, mas porque o meu mestrado me oportunizou isso, mas tem outras áreas que acabam não tendo conhecimento e [...] que as vezes fica da responsabilidade do professor da área técnica estar mais envolvido com isso, mas é possível essa transversalidade e dentro dessa temática, o IFRO precisa investir mais em informação do professor.

D10: [o IFRO proporcionar uma formação mais profunda em sustentabilidade] Do que realmente é sustentabilidade, não ficar com esses conceitos prévios que a gente tem aí e a gente acha que é suficiente para ensinar, para ir para sala de aula.

É crucial, na visão deste discurso, que o IFRO intensifique investimentos na formação dos professores, ampliando suas competências em metodologias e atividades educacionais. Além disso, é essencial que essa iniciativa abranja não apenas os professores que têm atuação direta com o ensino de sustentabilidade, mas também aqueles de outras áreas que muitas vezes não recebem esse treinamento. Muitos docentes que “não são apaixonados pela sustentabilidade podem ser” treinados e mudar (SHARMA, 2013, p. 236).

Porém, atualmente, “a instituição é muito falha nisso” (D2). Falha no aspecto de formação, assim como falha no aspecto de poder ser um laboratório vivo de ações que promova a sustentabilidade, conforme os argumentos a seguir do entrevistado:

D2: A instituição é muito falha nisso, então acaba não contribuindo muito. Acho que começar a dar um exemplo é um bom começo. Por exemplo, sobre energia elétrica, sobre lixo, sobre a água, sobre uma série de coisas que estão no nosso cotidiano que a gente pode fazer e que a gente acaba ignorando como instituição, que eu estou falando, seria um começo. E eu acho que a partir disso você... não seria esse termo, mas assim meio que se transformar num grande laboratório, sabe?! Uma grande sala de aula que aonde você tem condições de observar isso e de vivenciar isso no dia a dia sem precisar que você esteja sentado na cadeira na sala de aula ouvindo o que a gente vai falar... Ah, mas que você tem a oportunidade de vivenciar isso no teu comportamento dentro da instituição. Acho que isso já era, seria um caminho.

Os discursos dos docentes revelam que o IFRO poderia tornar-se uma instituição modelo no ensino de sustentabilidade ao aproveitar plenamente todo o potencial da Amazônia. Isso poderia ser alcançado por meio de práticas que envolvesse não somente a dimensão educacional, mas também a gestão institucional. No entanto, o IFRO possui uma normativa para essa finalidade (IFRO, 2018b), mas que até o momento não foi colocada em prática. De

outro lado, para além da dimensão aparente da fala, a reificação do “Instituto”, colocando como um ente diferente e separado dos sujeitos que discursam é revelador. Particularmente em um contexto de organização educacional em que a gestão e também as decisões pedagógicas estão nas mãos dos especialistas e dificuldade em se colocar como sujeitos desses discursos e práticas é reveladora de uma retórica que perpetua o status quo e reproduz práticas pedagógicas que asseveram a disciplinaridade fragmentadora característica dos traços coloniais fundantes das nossas práticas acadêmico-científicas.

Nossa análise concentra-se na preocupação de que ações dessa natureza possam conduzir a uma abordagem de ensino ambiental com foco limitado. Tal abordagem enfatiza excessivamente a mensagem moralizadora, negligenciando o aprofundamento necessário do debate sobre as questões críticas que impulsionam a destruição ambiental e humana nos tempos atuais (SAYLAN; BLUMSTEIN, 2011). Conforme já abordamos neste texto, a preocupação com o lixo, uso de energia e conservação de água, são de muita importância. Mas, a forma como são apresentados podem resultar em uma distorção. Nesse modelo, não se questiona a lógica do capitalismo predatório, mas responsabiliza – por exemplo, a pessoa que usa copo descartável²⁵²⁶.

Outras falas ainda acrescentam que parcerias podem contribuir para a discussão sobre sustentabilidade:

D9: Assim, o seguinte, eu acho que a gente tem uma preocupação nessa área, **mas acho que deveria ser muito maior. Eu acho que a gente como instituto, a gente só vai conseguir fortalecer essa área, quando a gente se ligar a outras instituições, quando a gente conseguir fazer força com outras instituições, porque eu sinto que esse tema de desenvolvimento, ele é muito importante para várias instituições aqui, mas a gente ainda tem uma dificuldade de organizar essa cooperação [...]**. Nós temos o estado de Rondônia com as agências que falam de desenvolvimento, mas nós temos pouca cooperação também entre pesquisa do instituto. Por exemplo, **o TCE** [Tribunal de Contas do Estado] tem coletado muitos dados na sua escola do governo sobre os impactos da educação em áreas rurais e áreas urbanas, sobre crescimento econômico e o investimento na educação. Eles tem feito várias pesquisas nessas áreas, até para melhorar as políticas públicas mesmo, os cursos que eles tem de formação para os vereadores e para os prefeitos, e a gente teve alguns esforços e alguns movimentos para tentar juntar essas pesquisas.

²⁵ Campanha sensibiliza para consumo consciente. 2016. Disponível em <https://portal.ifro.edu.br/ultimas-noticias/311-campanha-sensibiliza-para-consumo-consciente>. Acessado em 28/03/2024.

²⁶ Estudo do consumo de copos descartáveis no Campus Porto Velho Calama e os impactos ambientais e econômicos da substituição dos mesmos. 2015. Disponível em <https://teste-periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/441>. Acessado em 28/03/2024.

D11: Primeiramente talvez na condição de coordenador mapeando aí as principais organizações públicas, que trabalham de uma forma sustentável, que tem práticas já exitosas. Então a partir desse mapeamento a gente fazer esse contato depois com essas instituições, no sentido de levar os alunos para lá para conhecerem essa experiência. Então acredito que seria uma oportunidade, bem como também a empresa, vir para o IFRO, uma empresa, a instituição pública, na verdade esse parceiro público vir para o IFRO expor essas práticas. Então acredito que seria algo já de uma maneira incipiente, mas que a gente poderia começar a inserir essa temática e aí a partir disso fazer uma agenda anual, uma agenda semestral, para você levar essas práticas, que tem o caráter sustentável. Seja de compra pública... [...] o TJ [Tribunal de Justiça] está todo informatizado, **não tira cópia lá**, então assim é uma prática de uma instituição, **do poder Judiciário** que é uma **prática exitosa**. Não só sob a ótica orçamentária que ele vai conseguir aí uma redução significativa, de dinheiro, mas também o impacto ambiental, então acredito que seria uma prática sustentável.

Os entrevistados argumentam que a formalização de parcerias são um importante caminho para a promoção de sustentabilidade no IFRO. Enfatizam a importância da colaboração interinstitucional e do compartilhamento de práticas para promover melhorias significativas, tanto em termos de eficiência organizacional quanto de impacto ambiental e social. Contudo, notamos uma lacuna significativa nos discursos: raramente são incluídas as populações tradicionais e/ou comunidades locais nas discussões de soluções e/ou parcerias. Predominantemente, são enfatizadas as inovações tecnológicas ou instituições que já possuem uma estrutura burocrática consolidada e reconhecida no contexto do 'mundo moderno'.

Esses discursos demonstram uma prática já carregada de valores do 'mundo moderno'. Eles conferem certa importância para determinados órgãos que se apresentam como porta-vozes da verdade em questões de sustentabilidade, enquanto invisibiliza outros conhecimentos que possuem uma relação muito mais harmônica com o meio ambiente. Essa dinâmica é um reflexo da nossa persistente subalternidade, que frequentemente nos obriga a buscar a validação de instâncias coloniais.

Ademais, observa-se que alguns discursos são permeados por conceitos de educação ambiental, como ilustra o trecho: "[...] O TJ [Tribunal de Justiça] está todo informatizado, não tira cópia lá, então é uma prática de uma instituição, do poder Judiciário, que se apresenta como exitosa" (D11). Contudo, nesses casos, o foco da sustentabilidade é predominantemente econômico, refletindo na percepção e na articulação do discurso. Tal abordagem evidencia uma perspectiva limitada, que prioriza a eficiência operacional em detrimento de uma compreensão mais ampla e integrada das questões ambientais.

D9: Olha, eu acho que se a gente pudesse conversar com a inclusão de

um seminário para fazer um levantamento de informações do que a gente taria pautando como um marco atual de sustentabilidade para o nosso Estado, convidando aí lideranças indígenas, outras instituições, o que que elas estão produzindo e, talvez, se a fizesse uma boa preocupação, publicar um bom documento ao final, seja dos trabalhos acadêmicos, seja das apresentações orais, acho que a gente poderia gerar um bom documento, um bom livro, para depois fazer citações de trabalho dentro do IFRO, convidando aí universidade pública, os outros órgãos, como secretaria do estado, tribunal de contas do estado, **tanto produzindo dados científicos sobre o estado da sustentabilidade e também as lideranças dos povos originários.** A gente tem até uma organização de algumas outras lideranças de produtores agrícolas do interior que talvez se interessariam, debateriam com a gente. A gente tem uma liderança das cooperativas de forma geral, que acho que também tá ali interessadas em falar sobre isso.

O discurso acima reconhece a importância das comunidades locais, porém sua expressão parece estar confinada ao modelo acadêmico. Isso sugere que o conhecimento é valorizado principalmente quando gerado dentro da academia. Nesse sentido, colocamos que os saberes indígenas parecem necessitar de validação acadêmica para serem reconhecidos e aceitos (TOLLEFSON, 2023).

D10: Então eu levaria alunos para campo. Eu levaria alunos lá para conhecer, para sentir na pele as dificuldades daquele povo, para entender porque que eles consideram a floresta importante, porque que eles consideram o rio importante a medida que a gente passa a depender desses recursos a gente dá valor a eles. Por que que hoje a gente não dá valor à floresta. Porque a gente não depende dela. Tipo a gente depende, mas assim não é diretamente. As pessoas acham (risos), as pessoas acham que o alimento chega na mesa porque a empresa fabricou. Ela esquece que precisa de uma floresta, esquece que precisa de um uma terra apropriada adequada, para o plantio e essa terra precisa estar em boas condições, que se você tocar fogo nessa terra vai demorar muito para esse solo voltar produzir, enfim. As pessoas acham que o peixe cai do céu, que o alimento cai do céu, que tudo é feito dentro da empresa, mas não é. **É vem dos recursos naturais e a partir do momento que você vai à campo e ver essa necessidade de preservar esses recursos eu acredito que a gente vai mudar a nossa perspectiva.**

Por esse discurso, a compreensão da importância dos recursos naturais e da preservação ambiental pode ser ampliada a partir de experiências de campo, onde os alunos têm a oportunidade de entender a interdependência entre a floresta, o rio e nossa própria subsistência. Por outro lado, tal reflexão nos mostra que há certa desconexão entre a sociedade e a natureza, onde muitos não reconhecem que os recursos naturais, como florestas e rios, são fundamentais para a produção de alimentos e manutenção da vida. Este desafio é amplificado pela urbanização acelerada e pelo consumo desenfreado, que muitas vezes obscurecem as

conexões fundamentais entre as riquezas naturais e o bem-estar sócio-ecológico.

Isso só evidencia que o atual modelo econômico favorece a exploração desmedida de recursos naturais. Portanto, é necessário confrontar essa tendência com práticas que promovam a conservação e o uso sustentável da biodiversidade. Isso implica em uma mudança na lógica que integre as considerações ecológicas às decisões políticas e econômicas, garantindo que as gerações futuras herdem um planeta viável.

Nesse sentido, as IES podem ter um papel estratégico, desde que integrem também em seus currículos, os conhecimentos que ofereça um ensino voltado para a colaboração em vez da competição, que instrua sobre a importância da colaboração e do senso comunitário, promovendo maneiras mais equitativas de existência no planeta Terra, ao invés de fomentar o individualismo e a acumulação de riquezas (ACOSTA, 2017; FEOLA; KORETSKAYA; MOORE, 2021; GARCIA-ARIAS; CORBETTA; BARONNET, 2023).

4.14 Sentidos atribuídos aos discentes

Em todo processo educativo, é essencial envolver primeiramente a comunidade nas discussões, especialmente aquelas com maior interesse. Portanto, ao envolver ativamente a comunidade acadêmica nas discussões e no processo de ensino aprendizagem de sustentabilidade, estabelece-se um diálogo horizontal e colaborativo que pode contribuir significativamente para a construção de uma educação mais inclusiva, democrática e emancipatória.

Buscamos nesse sentido compreender como os docentes caracterizam o conhecimento prévio de seus discentes acerca da sustentabilidade, uma questão cada vez mais importante em nosso contexto global. Inicialmente, procuramos revelar, pela percepção dos entrevistados, se os estudantes já possuem algum entendimento sobre sustentabilidade ao ingressarem nos cursos de Gestão e Negócios do IFRO.

D2: Não [risos], na maioria não, é muito raro. E eu acho que, eu não sei acho que tem um pouco a ver com a questão falando do conceito de sustentabilidade mais ampla, ambiental, social e tal que eu acho que essa ideia da sustentabilidade mais atrelada ao ambiental eles acabam trazendo em função do acesso à informação que eles têm hoje. A mídia enfatiza muito isso... a questão do papel da Amazônia, etc. Então muitos deles chegam com essa questão, mas eu acho que muito muito **voltado só para questão ambiental, sem considerar outros elementos, que estão incluídos nessa questão da sustentabilidade.** E aí então acho que inicialmente a gente tem um trabalho um pouco de quebrar essa esse olhar, do senso comum, do que está na mídia etc. Ah, mas a maioria não chega com nada muito formatado não, esclarecido.

D8: Olha, essa é uma dificuldade porque as vezes em turmas que entram **bastante cruas mesmo**. Então em determinada altura do curso as vezes a gente pergunta: o que é sustentabilidade? [...] Então as vezes boa parte da turma ainda... **eu vejo que é um reflexo da população, um reflexo da nossa sociedade**, porque a sustentabilidade [...] não vai [nada bem]. Até que haja uma cobrança, na maioria das vezes. **Ela, na maioria das vezes que acontece, ela acontece por imposição**. Tem que adequar a um sistema de alguma empresa, tem que adequar algum sistema produtivo numa propriedade rural, tem que né... então quase nunca, quase nunca isso acontece de forma espontânea.

D4: Tem as exceções lógico, mas a maioria... **não tem essa sensibilidade de entender a essência e a importância da sustentabilidade**.

D7: Eu acho que eu consegui desenvolver um bom trabalho, **mas eu acho que o nível de conhecimento é de médio para baixo**, eu acho. Que isso daí esbarra em outras características nossa do ensino, que não só na minha disciplina, mas em todas as outras. São alunos trabalhadores, o nível de leitura é baixo, quando a gente passa os artigos, os livros o pessoal não lê tanto. Então esbarra nisso. Mas eu quero acreditar (riso) que eles aprenderam alguma coisa assim, que para mim foi muito legal, eu sempre aprendo também.

A maior parte dos depoimentos indicam que muitos alunos chegam com uma noção superficial de sustentabilidade, frequentemente limitada ao aspecto ambiental e influenciada pela mídia, sem uma compreensão abrangente que inclua elementos sociais e econômicos. Essa situação pode ser influenciada por diferentes fatores: D8 relata que sua dificuldade é reflexo de uma falha mais ampla da sociedade em internalizar a sustentabilidade de forma espontânea, muitas vezes necessitando de imposições externas para que ações sustentáveis sejam implementadas. Já D7 aponta para uma problema do sistema educacional onde alunos, muitas vezes trabalhadores com baixo nível de leitura, têm dificuldades no processo educativo, afetando diretamente a qualidade do aprendizado em disciplinas críticas como sustentabilidade.

Outros aspectos levantados nos discursos revelam que o contexto social em que os acadêmicos estão inseridos influencia diretamente na sua visão de sustentabilidade. Esse fenômeno pode ser observado nos discursos:

D6: Bem, ainda hoje é um pouco complicado porque vem da **cultura do desmatar**. **A gente recebe muitos alunos que são filhos de produtores ou tem algum produtor na família**, que **pensa só no gado**, no gado de corte e de leite como a principal atividade na qual ele precisa **desmatar para poder formar os pastos** [...]. Então assim, a princípio, é difícil a gente falar para eles preservar.

D3: No começo, porque assim, **todo... querendo ou não, uma parte**

do agro ainda é ignorante quanto a isso [sustentabilidade]. Então eles acham que quem é sustentável é aquele que não quer derrubar, que isso vai a longo prazo vai prejudicar, “nosso Brasil depende da economia, é o agronegócio, então para isso a gente precisa desmatar, a gente precisa...”. Então assim, **eles vem com esses pré-conceitos e até muitas vezes, eles são filhos de produtores rurais, também vem dessa linha de raciocínio [...]**.

As falas destacam a resistência cultural ao conceito de sustentabilidade, principalmente oriunda de famílias de produtores rurais que veem o desmatamento como uma necessidade econômica. Essa percepção está arraigada na visão de que o agronegócio é fundamental para a economia do país, levando à crença de que práticas sustentáveis podem ser contraproducentes para o desenvolvimento econômico.

A resistência à preservação ambiental entre os produtores rurais, pode ser reflexo oriunda da cultura do desmatamento do século XX, onde o desmatamento era uma condição para a posse da terra (NASCIMENTO, 2010; OLIVEIRA, 2004; THÉRY, 2022). Muitos ainda consideram essa prática como essencial para o desenvolvimento econômico, principalmente quando estão imersos em uma mentalidade que prioriza a expansão do agronegócio. Essa perspectiva social é transmitida ao longo de gerações, onde certos discursos estão enraizados por anos. [...] “geralmente, **o filho do produtor ele aprendeu com o pai a abrir áreas para poder plantar ou criar**” (D6).

Portanto, é um desafio sensibilizar alunos descendentes de gerações de imigrantes, cuja cultura está profundamente arraigada na crença de que o desmatamento é um caminho para o crescimento econômico.

D8: Inclusive a sociedade ver as questões ambientais como um problema, um problema para o desenvolvimento delas, e não ver assim “opa, se eu melhorar os meus aspectos, eu vou ter um diferencial até para eu conseguir competir com grandes empresas”, não, não, eles não veem dessa forma.

A construção social do capitalista, revelada nessas falas, está amplamente alastrado em diferentes camadas da sociedade, e não só junto a elite econômica. Isso se deve muito ao modelo de desenvolvimento que foi implementado na colonização de Rondônia, em especial àquelas realizadas durante a década de 70-80, que foram marcadas pela exploração intensiva dos recursos naturais, refletindo-se na configuração socioeconômica atual da região (GOMES, 2012; MACHADO, 2022; SANTOS NETO; SILVA; SILVA, 2023).

A ética do capital não orienta somente os elementos econômicos de uma sociedade; esse sistema de capital sustenta amplamente as práticas sociais, inclusive aquelas que

constituem o sistema educacional, especialmente no que tange ao ensino de sustentabilidade. Observa-se, nos discursos, que a valorização social da educação em sustentabilidade é frequentemente prejudicada pela própria estrutura social que privilegia o desenvolvimento econômico em detrimento da conservação ambiental:

D9: [...]. Eu não sei colocar numa caixinha onde você entra em negação, parte desse discurso é um discurso que eu não quero ouvir porque ele é um discurso comunista, **que acho que tem uma coisa muito forte na nossa sociedade, que muitas mídias, muitas coisas que a gente ouviu a vida inteira, preserva o capitalismo assim, qualquer crítica a ele, é totalmente rechaçado sem o que eu falei agora, que é análise crítica.** Eu acho que eu tenho muito esse medo dos alunos, por exemplo, agora a pouco eu falei: ah, de forma alguma eu quero ser confundida com comunista. Mas eu não sei se eu teria coragem de falar isso em sala de aula, não sei se algum dia eu já falei, e aí é muito difícil fazer uma crítica, discutir o suficiente para você entender que você ainda está apoiando o capitalismo e é uma coisa que você quer que seja implementada no sistema que existe hoje, mas eficiente, tenaz suficiente para dizer para as pessoas: olha, olhem isso com mais preocupação, com mais seriedade, porque é uma coisa de verdade. Porque eu acredito mesmo, principalmente eu tenho outra visão de que se a gente continuar desmatando, acho que 50 anos aqui em Rondônia se torna quase inabitado.

D2: **E também, por exemplo, se você tem sustentabilidade num semestre que você tem matemática financeira, contabilidade de custos etc, a atenção deles vai está voltada para isso (risos).** Porque [...] é o que eles vão julgar que é possível de reprová-los, diferente de uma disciplina que é um pouco mais conceitual como sustentabilidade. Então a atenção se envolve também nesse aspecto que é o outro lado. [...] Pouca Valorização que trazem para a sustentabilidade.

A falas analisados evidenciam diversas dificuldades enfrentadas por docentes ao ministrarem o ensino de sustentabilidade. No primeiro discurso, destaca-se a preocupação de que a promoção de um engajamento em sustentabilidade possa ser interpretada erroneamente como uma associação a ideologias comunistas por parte de alguns indivíduos. O medo, relatado no discurso D9, reflete uma realidade mais ampla em que o capitalismo é muitas vezes visto como o único sistema viável, e qualquer crítica a ele é rapidamente desqualificada (FOLADORI, 1999; HALLIDAY; THRASHER, 2020; MENCHISE; FERREIRA; ÁLVAREZ, 2023; WALLERSTEIN, 1999).

O segundo discurso revela que, mesmo quando temas como sustentabilidade são incluídos nos currículos, eles não recebem a mesma atenção que outras disciplinas no curso de Gestão e Negócios do IFRO. Esta situação sugere que a desvalorização da sustentabilidade por parte dos estudantes pode estar diretamente associada à priorização de disciplinas com maior

risco de reprovação. Isso pode ser reflexo de pouca ênfase dada aos aspectos sustentáveis nos programas dos cursos, frequentemente relegando-os a disciplinas “de forma isolada” (D8) ou mesmo optativas, fora do eixo central do curso. Além disso, a ausência de transversalidade do tema no curso resulta na sua abordagem pontual em eventos de menor relevância.

Essa subvalorização da sustentabilidade torna-se mais evidente em cursos relacionados à temática em questão, como é o caso do curso de Gestão Ambiental:

D8: Então assim, eu vejo que os alunos entram na grande maioria no curso de gestão ambiental pensando assim “ah, é um curso de dois anos e meio”, “é o curso que tinha noturno” e não com esse compromisso [...] **acho que o grande desafio é você falar sobre algo que tem importância para pessoas que as vezes não não... não tem as vezes o compromisso**, ou tá ali só por estar [...] a gestão ambiental é tida como um curso – e eu não sei da onde surgiu isso – eu vejo muitos relatos de alunos “ah, mas o nosso curso é **um curso que ninguém valoriza**” [...].

O conteúdo sugere que o curso de gestão ambiental é percebido por muitos alunos como uma opção conveniente, e não necessariamente como um compromisso com a temática ambiental. A narrativa aponta ainda uma percepção compartilhada entre os estudantes de que o curso é subvalorizado socialmente. A percepção de desvalorização do curso pelos alunos pode ser vista como uma manifestação da ideologia dominante que prioriza certos tipos de conhecimento e carreiras em detrimento de outras, consideradas menos pragmáticas ou lucrativas.

Esse é um problema que está enraizada em narrativas históricas e estruturas sociais que relegaram o meio ambiente a um papel secundário na agenda política e econômica (OLIVEIRA, 2004; OTT, 2002; RAUPP, 2003). Essa mentalidade permeou não apenas as esferas políticas e econômicas, mas também se infiltrou nas percepções sociais e nas instituições educacionais.

D8:[...] Então, aqui os nossos alunos da gestão ambiental, geralmente que, nem te falei, **é o público das pessoas que trabalham no comércio e esses alunos as vezes não conseguem fazer uma faculdade durante o dia, as vezes não consegue se deslocar para fazer o curso de interesse, e aí acabam fazendo gestão ambiental.**

Na percepção deste discurso docente, muitos alunos fazem o curso por ser a única opção de fazer uma graduação. Trabalham durante o dia, para estudar uma graduação a noite. Tal realidade é marcada por um contexto socioeconômico no qual muitos estudantes se veem compelidos a conciliar jornadas de trabalho diurnas com os estudos universitários noturnos. Esta configuração, embora possibilite a realização do sonho da graduação, impõe um fardo

considerável, gerando uma série de dificuldades no equacionamento entre as demandas laborais e as exigências acadêmicas.

O contexto descrito no curso de Gestão Ambiental, revela que a escolha dos estudantes por esta área frequentemente não se fundamenta em um interesse genuíno em contribuir para a sustentabilidade ou em uma compreensão aprofundada dos problemas ambientais, mas sim por razões de logística e acessibilidade. Tal tendência pode resultar em uma geração futura de profissionais descompromissados com a temática, o que representa um desafio significativo para o campo da Gestão Ambiental.

Além disso, os discursos apontaram um cenário de pouco interesse pelo curso nos processos seletivos. “Então assim, eu sinto que falta talvez engajamento por questões ambientais. Só para você ter uma ideia [...] **teve uma reestruturação aqui do PDI em que houve proposta de exclusão do curso**, de acabar o curso porque todo semestre, todo semestre não, **todo ano na hora de fazer o processo seletivo, a gente fica recrutando aluno para poder dar a quantidade mínima**” (D8).

Essa realidade, específica do curso de Gestão Ambiental, pode estar associada a uma desigualdade estrutural dentro da própria instituição, conforme apontada no discurso:

D8: [...] eu vejo outros cursos que tem a base comum, que tem vários professores da mesma área, eles conseguem trabalhar de uma forma mais forte projetos. Por exemplo, a zootecnia e agronomia, tem vários professores ali que são da mesma base comum, agrônomo, zootecnista, então conseguem fazer projetos e ofertar, consolidar isso de uma forma mais forte, até na hora de uma votação, por exemplo o PDI “vamos abrir laboratório de quê? Vai ser disso, vai ser daquilo”. Então assim “ah, vamo comprar um equipamento”, “vai vir recurso de tal coisa”, “qual vai ser o direcionamento? Vamos votar”. **Então eu vejo o curso de gestão ambiental [...] isolado. Então a gente tem três professores, que desde quando eu entrei [2018] a gente nem conseguiu estar junto no mesmo ambiente para votações.** Eu acho que isso torna um pouco difícil [...].

Toda essa situação tem contribuído para manter o atual estado, como “problemas necessários para que ela se mantenha viva” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 314). Observa-se que práticas sociais dentro da IES corroboram a manutenção de uma lógica que desvaloriza aspectos ambientais. Na análise do discurso, percebe-se que áreas acadêmicas que possuem um corpo docente robusto promovem eficazmente suas áreas de atuação, em contraste com o curso de Gestão Ambiental, que permanece isolado e politicamente desvalorizado na instituição. Consequentemente, as práticas internas do IFRO favorecem cursos mais alinhados às perspectivas econômicas, que não enfrentam problemas financeiros significativos. Em

contrapartida, cursos com uma orientação ecológica mais acentuada enfrentam ameaças de descontinuação.

O paradoxo desse discurso reside no fato de que, tanto para significativa parcela do Brasil quanto para o restante do mundo, o setor ambiental é reconhecido como o segmento com alto potencial de geração de empregos²⁷²⁸. Esse campo, que possui ampla capacidade de desenvolvimento, destaca-se pela sua promissora geração de oportunidades de trabalho²⁹³⁰. Portanto, a aparente falta de perspectivas para o setor está mais relacionada a contextos locais, visto que esta área é altamente valorizada globalmente.

Portanto, reiteramos a importância da implementação de diretrizes que estabeleçam um conjunto de princípios e ações para orientar a organização, os cursos, os docentes e a comunidade acadêmica em geral sobre como lidar com os desafios globais enfrentados pela sociedade contemporânea (LEFTHAND-BEGAY et al., 2024; WHITE HOUSE, 2022). Destacam-se entre esses desafios a degradação ambiental, as mudanças climáticas, a escassez de recursos naturais, as desigualdades socioeconômicas e o epistemicídios dos povos da floresta.

4.15 Engajamento

Nos últimos anos, tem-se observado um aumento significativo no engajamento em lutas anti-coloniais, exemplificado por movimentos como Black Lives Matter e Rhodes Must Fall (ARIAS-GUTIERREZ; MINOIA, 2023a; LE GRANGE, 2023; MEDA, 2020; NDLOVU-GATSHENI, 2023; SZABÓ-ZSOLDOS, 2023). Estamos testemunhando um movimento global e plural, no qual as vozes das comunidades subalternizadas pelos padrões do capitalismo moderno euro-norte-americano estão reivindicando direitos de justiça epistêmica. Diante deste cenário, as instituições de ensino superior estão sendo chamadas a implementar diretrizes para a decolonização do currículo, refletindo uma resposta necessária às demandas por uma educação mais inclusiva e representativa.

Considerando que o campo da sustentabilidade possui suas raízes no sistema colonial de pensamento científico euro-norte-americano (ALCADIPANI; CALDAS, 2012; BONN; FISHER, 2011; LANDRUM, 2017), é crucial que os especialistas em sustentabilidade se

²⁷ Economia verde pode criar até 18 milhões de novos empregos até 2030. 2022. <http://glo.bo/4aSsdko>. Acessado em 09/04/2024.

²⁸ OIT lança pacto que prevê um milhão de empregos verdes para jovens. 2022. Disponível em <https://bit.ly/4aDsTtT>. Acessado em 09/04/2024.

²⁹ Economia Verde: crescem vagas para trabalhar pelo meio ambiente em mercado onde Brasil é referência. 2023. Disponível em <https://bit.ly/3WaAI6d>. Acessado em 09/04/2024.

³⁰ O futuro do trabalho é ESG: 54% dos profissionais consideram trabalhar com sustentabilidade. 2023. Disponível em <https://bit.ly/3U2FBvb>. Acessado em 09/04/2024.

engajem com práticas que busquem romper com essas estruturas que exclui e silencia vozes. Isto fica ainda mais evidente no IFRO, dada a história de colonização do Estado e sua proximidade com políticas econômicas que priorizam a exploração das riquezas naturais, resultando na invisibilização dos povos da floresta.

É imperativo que a IES desperte para o engajamento com a sustentabilidade como uma medida de reparação histórica às diversas populações que há muito habitam essas terras.

D10: Eu penso que a gente só vai estar [...] aplicando a sustentabilidade [...] a partir do momento que a gente mudar o nosso olhar. O nosso foco, ele deveria ser uma gestão socioambiental, esse deveria ser o nosso foco, uma gestão socioambiental e o econômico ele deveria ser adaptado para o alcance do objetivo socioambiental.

Um ponto de partida para a mudança deve ser a alteração de perspectiva. Na percepção do discurso, até o momento, temos analisado o ambiente natural predominantemente sob o viés econômico, contudo, uma mudança substancial não ocorrerá se permanecermos dentro dessa lógica. Conforme evidenciado na literatura, as mudanças até então realizadas têm sido pontuais, porém, ainda se enquadram na lógica econômica (SHAH et al., 2022; SINHA, 2019; WRIGHT; NYBERG, 2016). Uma transformação genuína, conforme enfatizado no discurso docente acima (D10), só poderá ser efetivamente implementada mediante uma mudança de foco, passando de uma abordagem econômica para uma abordagem socioambiental.

D10: [...] então eu penso que a gente só vai está de fato realizando, contribuindo com o desenvolvimento sustentável na Amazônia **quando a gente olhar para comunidades tradicionais, preservação de áreas que já estão ali, delimitadas** de preservação ambiental. Então assim quando a gente tiver esse **olhar para os vulneráveis**, para essas comunidades tradicionais que são muito expressivas dentro na Amazônia, que eles são na verdade os invisíveis. Então quando a gente começar a olhar para os invisíveis, enxergá-los e aí o econômico se adaptar às condições de cada uma dessas comunidades a gente pode está falando que a gente está partindo aí para não só social, mas ambiental também.

Por esse discurso, o verdadeiro desenvolvimento sustentável só será alcançado quando houver uma atenção direcionada aos "invisíveis", ou seja, às comunidades tradicionais que, apesar de sua expressiva presença na Amazônia, frequentemente não são consideradas nas políticas de desenvolvimento econômico. Mas o discurso não joga luz sobre os conhecimentos indígenas como uma contribuição para a educação sustentável, conforme já foi amplamente abordado pela literatura (BANERJEE; ARJALIÈS, 2021; CARRIN, 2024; GARNETT et al., 2018; HARVEY; RUSSELL-MUNDINE, 2019; KIMMERER; ARTELLE, 2024; MISTRY; BERARDI, 2016) e até mesmo pela gestão pública (LEFTHAND-BEGAY et al., 2024; WHITE

HOUSE, 2022).

Portanto, avançar em direção à sustentabilidade só será possível quando começarmos a compreendê-la e adaptá-la a partir de outras realidades de conhecimento, não mais por uma única lógica epistêmica.

D10: E o que que falta hoje assim que a gente percebe? É que as organizações, as corporações elas elas têm esse viés econômico, o olhar econômico e elas usam os recursos a seu favor. Então [...], o que precisa ser feito é enxergar o recurso independente do seu objetivo econômico. O rio, por exemplo, ele por mais que ele esteja sendo utilizado para as corporações, para grandes empresas para gerar fonte de energia ou qualquer outra atividade econômica, mas a gente tem que observar que tem uma comunidade tradicional que vive da pesca, tem outras comunidades tradicionais que olham para o rio e ver neles uma divindade. [...] Então assim, isso precisa ser respeitado [...] Eu penso que é isso que falta, para aplicar o conceito de desenvolvimento sustentável na prática na Amazônia também, mas eu digo que não é só na Amazônia, na verdade isso teria em todo o contexto global.

Essa realidade que temos hoje é fruto das transformações sociais, diria Fairclough (2019). A conexão entre a visão econômica das organizações e a necessidade de enxergar os recursos de forma independente de seus objetivos econômicos é fundamental para aplicar efetivamente o conceito de desenvolvimento sustentável. Mas, como superar tal panorama? O discurso a seguir chega a apontar uma possível solução, mas ao mesmo tempo, reconhece que provocar uma mudança não é uma tarefa fácil.

D5: [...] Por exemplo, o nosso **núcleo de ação sustentável** ele era para trabalhar no território da cidadania, a gente tinha todos os povos originários, estavam elencados, com o passar do tempo, a gente só conseguiu se engajar com esse [um representante do povo Uru-Eu-Wau-Wau]... **foi a força que a gente teve. Então eu não consigo acreditar que a gente vá convencer as pessoas a participarem [...].** Como que você engaja as pessoas? É muito difícil fazer engajamento.

A análise revela que promover o engajamento não é uma tarefa simples. O discurso acima, reconhece que são poucas vozes advogam pelo engajamento ecológico e, ainda assim, estas são raramente ouvidas. A necessidade de ampliar a visibilidade dessas vozes é fundamental para fortalecer a ação ecológica, possibilitando um impacto mais significativo nas práticas ambientais. “Quantos indígenas entraram no IFRO Zona Norte depois que a gente criou esse toda essa perspectiva, de estudar mesmo que seja uma de forma esporádica ? Então, assim, é essas descontinuidades que eu acho que atrapalha” (D5). Percebe-se um sentimento de frustração de como as coisas são colocadas e da resposta que se obtém delas.

A indignação constitui um passo crucial na luta contra a naturalização das relações

estabelecidas, sendo fundamental para questionar e desestabilizar normas arraigadas. Um segundo passo significativo envolve “o engajamento na luta pela destruição da colonialidade do poder, não só para terminar com o racismo, mas pela sua condição de eixo articulador do padrão universal do capitalismo eurocentrado” (QUIJANO, 2009, p. 113).

O discurso a seguir retrata bem porque ainda é muito difícil trabalhar de forma engajada com o tema da sustentabilidade em nossa sociedade.

D5: Eu acabo trabalhando com aquela aproximação, de ponto de vista teórico, de que existe as pessoas que estão mais ao lado da economia [...] de mostrar que existe aquelas pessoas que diz: olha, a ecologia é mais importante. E dizer assim: olha como que nós vamos fazer para essas pessoas conversarem. [...] Gente, sustentabilidade tem que ser bom para as empresas, tem que ser bom para as instituições e boa para os clientes e bom para os cidadãos, e bom para a sociedade. E aí eu gosto mais da ideia de que, por exemplo, essa visão, social, e ecológica ou ambiental ela tem que ter um peso mais forte, ela está tendo um peso menor está tendo um peso mais fraco, quando a gente pensa em dimensões. Sempre dimensão econômica ainda vai ter as pessoas preferem pensar em ganhar mais dinheiro, ter mais lucratividade do que ter uma qualidade de vida melhor. Isso é uma coisa que o ser humano está difícil de deixar. E isso não é o estudante, não é só o professor, é o conjunto dos seres humanos.

O discurso sugere que existe uma prevalência da visão econômica, onde as decisões são frequentemente guiadas pela busca de lucro em detrimento da qualidade de vida e da sustentabilidade ambiental. Esta análise permite inferir que o engajamento com a sustentabilidade e a justiça epistêmica, entre outros aspectos, se torna inoperante em contextos nos quais os interesses do capital são predominantes.

Contudo, o contexto atual é desafiador e demanda uma ação efetiva para promover mudanças. Mesmo ciente da difícil tarefa de se contrapor ao modelo econômico vigente, não podemos deixar de usar o espaço de privilégio que temos dentro das IES, para convidar a reflexão crítica sobre as abordagens adotadas no ensino de sustentabilidade. Essa reflexão deve ser orientada não apenas para a crítica, mas também para a busca de soluções viáveis que possam ser implementadas dentro do ambiente educacional e estendidas à sociedade mais ampla.

Portanto, considerando o atual contexto de crise ambiental e de lutas por justiça cognitivas e ambientais, “engajar-se criticamente com a política de práticas de conhecimento e entender as lutas das pessoas por justiça epistemológica são pontos de entrada importantes para abrir análises, dar sentido à conjuntura atual e vislumbrar o que é necessário para construir trajetórias socioecológicas verdadeiramente transformadas, emancipadoras e plurais diante dos

inevitáveis desafios que temos pela frente” (MILANEZ; MENTON; SOUZA, 2022, p. 86).

4.16 Percepção na Sociedade

Neste tópico, o estudo aborda a percepção da sustentabilidade na sociedade de Rondônia, analisada por meio das perspectivas dos entrevistados. Identificamos que a sociedade rondoniense enfrenta restrições significativas em relação às políticas e práticas ambientais. Essa constatação emerge em um contexto caracterizado por uma série de dilemas e desafios, que refletem a complexa interação entre o desenvolvimento socioeconômico regional e a conservação dos recursos naturais.

D8: [...] a sociedade tem **preconceito às questões ambientais**, elas são tipo... se você fala assim “ah, eu sou engenheiro ambiental”, primeira imagenzinha que as pessoas vem, elas vem daquelas **pessoas que são extremamente rigorosas num conceito, que vem para barrar, que vem para complicar**. Então assim, eu acho que a gente precisa desconstruir isso, essa ideia.

D3: [as pessoas tem uma concepção de] **que quem pratica sustentabilidade é aquele que é defensor da manutenção da floresta**, não, é tipo assim, [alguém que vai prejudicar o produtor rural].

Os discursos revelam uma perspectiva contrária às questões ambientais e de sustentabilidade. Esse preconceito é caracterizado por uma visão estereotipada, na qual os profissionais da área ambiental são vistos como obstáculos ao progresso ou como complicadores das atividades econômicas. Essa prática é um tema que merece uma profunda reflexão, pois ainda se observa que parte da sociedade encara as questões ambientais como obstáculos ao seu próprio progresso. Mesmo diante de desastres ambientais, emergência de doenças pandêmicas e o aquecimento global³¹, persiste na sociedade rondoniense, um preconceito enraizado em relação às questões ambientais, evidenciado pela imagem negativa associada a profissionais que atuam na proteção do ambiente natural.

Ao investigar as políticas ambientais em Rondônia, é fundamental considerar a intersecção entre diferentes atores e interesses envolvidos nesse processo. Historicamente, a exploração dos recursos naturais no estado foi marcada por um modelo predatório, fundamentado em atividades como a exploração madeireira e a expansão agropecuária (FELLET, 2021; MACHADO, 2022; SIQUEIRA-GAY et al., 2020), que frequentemente desconsideravam os princípios da sustentabilidade. Esse padrão de desenvolvimento, pautado

³¹ Ano de 2023 é o mais quente da série histórica no Brasil. 2024. Disponível em <<https://portal.inmet.gov.br/noticias/ano-de-2023-%C3%A9-o-mais-quente-da-hist%C3%B3ria-do-brasil>>. Acessado em 20/03/2024.

na lógica do lucro imediato e na ausência de uma preocupação com o meio ambiente, foi formatado na mente da sociedade rondoniense.

Portanto, precisamos refletir sobre as críticas dirigidas às políticas e práticas ambientais em Rondônia, em uma tentativa de explicar porque nossa sociedade não dá muita atenção para a sustentabilidade

D2: Eu acho que em parte [...] talvez por nós estarmos aqui [...] e a gente ver tudo muito abundante, a gente acaba não tendo noção de que esse impacto ele é aqui, ele é real e isso não acaba provocando a uma mudança de comportamento. Por exemplo, quando a gente fala de alguma coisa a gente acha que aquela coisa nunca vai acontecer com a gente, então eu tenho a impressão de que os nossos alunos eles vêm falando de impacto ambiental e etc, numa perspectiva muito distante, justamente porque eles tão aqui e aí tem toda essa abundância de mata por perto, o rio e etc, e eles acabam não sentindo que isso está se dando aqui, e afeta ele, então a mudança de comportamento acaba não acompanhando isso.

Essa percepção é paradoxal, pois sugere que as pessoas imersas em um ambiente natural abundante podem não perceber a urgência de mudar comportamentos para preservar o meio ambiente. Tal paradoxo se evidencia na falta de correspondência desse discurso social com os registros do amplo desmatamento que vem ocorrendo em Rondônia ao longo de vários anos³². Tal discurso está na lógica de olhar para uma “árvore bonita” e já pensar “logo em fazer um curral” de “transformar em régua para fazer uma cerca”, ou seja, o olhar para o ambiente está com uma lente do capital econômico (D6).

Por outro lado, o discurso reforça a diferença dessa sociedade do mundo capitalista com a sociedade da floresta. Enquanto a sociedade capitalista tende a utilizar todo elemento da natureza, como um produto a ser explorado, as sociedades das florestas contribuem para sua manutenção, uma vez que entendem que homem e biodiversidade necessitam do mesmo espaço para sobreviver (CAPPELLI; CARAVAGGIO; VAQUERO-PIÑEIRO, 2022; FERDINAND, 2022; VÁSQUEZ-FERNÁNDEZ; CASH AHENAKEW, 2020). Esse diferencial reside inclusive sobre como cada sociedade enxerga os valores da sustentabilidade.

D3: [...] Eu acho que as pessoas estão cobrando mais isso, tanto é que assim, que isso tem trabalhado sobre a agregação de valor sobre os produtos, sobre as empresas que são responsáveis, que... claro que assim, não só questão de marketing, mas as pessoas estão tendo mais consciência, acho que isso é fundamental para que tenha essa mudança de fato a longo prazo.

³² Rondônia é o estado mais devastado da Amazônia, aponta IBGE. 2007. Disponível em <<https://encurtador.com.br/fsALO>>. Acessado em 27/03/2024.

A sustentabilidade desperta considerável interesse em parte da sociedade devido aos atributos econômicos, em vez de um engajamento genuíno. As empresas utilizam de estratégias, como treinamento verde (PRIYA et al., 2020; TEIXEIRA et al., 2016), responsabilidade social corporativa (HAHN et al., 2018; UYAR; KARAMAN; KILIC, 2020) e *Environmental, Social, Governance* (ESG) (CORT; ESTY, 2020; WYLIE, 2022), como diferencial competitivo e de agregação de valor. É uma prática social que transformam a sustentabilidade em um valor econômico.

Esse discurso abrange muitas inovações como importantes estratégias para os problemas ambientais.

D2: A gente tem, por exemplo, uma startup [...] que chama Meu Pé De Árvore. [...] É uma startup que planta árvores (risos). [...] É uma é uma inovação porque ele **identificou um mercado** que ninguém tinha identificado ainda, que é a questão das empresas, as organizações têm a necessidade de manter áreas de preservação, **compensação** ... [a startup] planta essas árvores para essas empresas. Então, sei lá, stihl, faz motosserra e **desmata não sei quantas árvores**, ela tem legalmente a obrigação de manter uma reserva e aí ela não quer manter essa reserva. Ela **contrata** o Meu Pé De Árvore para poder fazer a reserva para ela em qualquer outro lugar. [...] ela **paga para alguém plantar árvore para ela**. [...] você tem uma inovação surgindo de **um negócio** que é totalmente tradicional e que ninguém estava olhando para isso. Então acho que extremamente válido [...].

Na percepção do discurso, as inovações podem representar uma estratégia eficaz para lidar com os diversos problemas ambientais contemporâneos, proporcionando soluções criativas e potencialmente transformadoras para mitigar e resolver questões emergentes. Contudo, muitas das inovações que encantam o mundo do capital “apenas diminui o impacto das atividades de uma empresa no ambiente natural” (VARADARAJAN, 2017, p. 14).

A inovação mencionada no discurso anterior é significativa, pois oferece uma solução para um problema grave que requer intervenção urgente. Contudo, não devemos interpretá-la ingenuamente como uma prática ambiental, pois sua motivação é primariamente econômica. O propósito da startup é obter lucro. Seu diferencial reside no fato de ter identificado um nicho econômico que permite conciliar ganhos financeiros com uma imagem de sustentabilidade, uma vez que faz um papel importante para o meio ambiente.

Um outro argumento a ser considerado é que a empresa causadora do impacto ambiental não mudou o seu comportamento a partir desta ação. Ela permanece na mesma lógica de ação causadora de danos ambientais. A continuidade de suas práticas operacionais evidencia sua falta de compromisso com o ambiente natural e de valores éticos ambientais que possa

usufruir. Embora possa ser considerada sustentável conforme alguns indicadores do mundo corporativo, sua postura ética em relação ao meio ambiente é questionável (BOKOLO, 2020; IMRAN; ALAM; BEAUMONT, 2014).

Dentro desta linha de raciocínio, outros discurso sobre inovações foram coletados: “É... as inovações, elas podem vir tanto do sentido de reduzir resíduos [...] agir substituindo produtos que não são sustentáveis por produtos mais sustentáveis” (D1). É o mesmo discurso que considera a economia circular um progresso sustentável:

D8) [...] eu vejo como um grande avanço que a gente tem visto nesse conceito de economia circular, que eu penso que entra na sustentabilidade. [...] **O meu resíduo que gera ali, o meu problema, o meu passivo-ambiental**, ele é um subproduto, e eu posso, ao invés de pegar fontes naturais, fontes de que eu posso acabar esgotando e contaminando, eu tenho como fonte de insumo esse subproduto.

D3: [...] tem diversas práticas, **logística reversa, o reaproveitamento dos resíduos**, pensar como as coisas vão se deteriorar no meio ambiente, tudo isso são ferramentas, recursos que venha valorizar. Então que a inovação tecnológica ela tem que ter, tem tido maior adesão, nessa preocupação a longo prazo. Então as inovações estão vindo de toda a natureza possível, de todos os campos técnicos, tecnológicos.

O próprio termo "economia circular" sugere seu foco: a economia. No entanto, sua associação estrita com práticas ecológicas é imprecisa (SIDERIUS; ZINK, 2023). Em vez disso, ela se tornou um discurso predominantemente adotado por formuladores de políticas e grandes corporações (JABBOUR et al., 2019). A economia circular, “é um discurso que se centra na economia, exclui as dimensões sociais e simplifica as suas consequências ambientais” (CORVELLEC; STOWELL; JOHANSSON, 2022, p. 428).

Inclusive a vinculação da economia circular como uma prática sustentável tem sido criticado por despolitizar o discurso da sustentabilidade, isso porque uma adesão descontextualizada pode obscurecer as raízes estruturais dos problemas ambientais e sociais, relegando questões cruciais a segundo plano (GENOVESE; PANSERA, 2021). A economia circular, ao focar predominantemente na eficiência na gestão de recursos e na minimização de resíduos, pode negligenciar as desigualdades socioeconômicas decorrentes da exploração de recursos e a degradação ambiental.

As inovações representam boas perspectivas quando comparadas com as práticas usuais. Mas isso não quer dizer que ao desenvolver uma inovação ela é sustentável. Não, não é. Ela só entra na lógica do capital em uma outra rotação, mas não deixa de estar na lógica do capital. É uma prática ‘ideologicamente questionável’ (CORVELLEC; STOWELL;

JOHANSSON, 2022)

Outro perigo das inovações sustentáveis é ampliar as desigualdades sociais já alarmantes, especialmente em contextos como o da região Amazônica, periférica de Porto Velho, capital do Estado de Rondônia. Isso ocorre não por falta de tecnologia, mas devido aos arranjos econômicos e à distribuição desigual de poder, que impedem sua adoção. A “economia, não nos permite que determinadas implementações tecnológicas que já existem em outras regiões sejam implementadas aqui porque existem interesses, acredito eu que impedem isso” (D7).

A conexão entre tecnologia e sustentabilidade é clara, mas sua aplicação é condicionada pelos complexos contextos políticos e sociais que influenciam as decisões de implementação.

D7: Uma forma de ser muito sustentável, por exemplo, é o transporte público eficiente, transporte público eficiente ele tem a ver com sustentabilidade se você for parar para pensar, você vai tirar a maioria dos carros da via, você vai poluir menos, obviamente você vai desincentivar o consumo de veículos individuais, com isso você também polui menos porque você usa menos plástico, você... Toda uma cadeia que você deixa de está utilizando determinado recurso para locomoção quando você tem um eficiente sistema de locomoção de massa. Então esse é um exemplo de tecnologia que já existe, que na nossa cidade não tem, mas porque existem certamente uma série de interesses aí que esbarram, políticos, econômicos, mas certamente a tecnologia pode e tem muita oferecer, mas não existe uma aplicação tecnológica que não passe por esse filtro político e social.

Na compreensão do discurso, a conexão entre tecnologia e sustentabilidade esbarra em interesses políticos e econômicos, evidenciando a necessidade de considerar não apenas os aspectos técnicos, mas também os contextos políticos e sociais na implementação de soluções tecnológicas.

Por mais que as inovações tecnológicas busquem demonstrar que estão minimizando os impactos ambientais, sua lógica ainda é a do capital. A obsolescência planejada, entre outros fenômenos, são resultados dessa lógica predatória do capital e têm impactos tanto ambientais quanto sociais profundos, uma vez que grande parte da população estará marginalizada dos benefícios da inovação tecnológica.

Como exemplo, podemos citar que o aumento do aquecimento global é uma oportunidade para muitas empresas, sejam elas de energia solar ou até mesmo de produtos eletrônicos que proporcionem um melhor bem-estar diante da ação da natureza, como ar-condicionado. Este exemplo demonstra que a população que possui recursos estará melhor

adaptada, enquanto a população mais pobre sofrerá as consequências. Este é apenas um pequeno exemplo de como as inovações tecnológicas podem ampliar as disparidades sociais, favorecendo pessoas economicamente privilegiadas.

Em vez de abordar uma educação crítica, o ensino de sustentabilidade no IFRO têm se concentrado principalmente em ações educacionais que vão na contramão da crítica, como projetos para tornar uma escola “lixo zero” (D5). Isso inclui servir como “exemplo [...] sobre energia elétrica, sobre lixo, sobre a água, sobre uma série de coisas que estão no nosso cotidiano” (D2). Além disso, há iniciativas para promover “[...] interação [...] com os catadores pudesse resultar num curso técnico, por exemplo, de gestão de resíduos sólidos” (D5). Além de ações de formalizar parcerias com órgãos governamentais e ambientais para implementar “programas voltados para disponibilização de local de descarte correto para resíduos sólidos e também para economia de água, energia” (D1) e iniciativas de “reaproveitamento dos resíduos” (D3).

Tais práticas educacionais demonstram uma limitada abordagem em relação aos reais desafios ambientais contemporâneos, como desmatamento (NÓBREGA et al., 2023), desertificação, crise climática (STEIN, 2019; WRIGHT; NYBERG, 2016), perda de biodiversidade (CLÉMENÇON, 2021; SHAH et al., 2022), aquecimento global (DIFFENBAUGH; BURKE, 2019; IPCC, 2023) e violências epistêmicas (CUMMINGS et al., 2023; FANON, 1968; PINTO; MIGNOLO, 2016; SULTANA, 2022).

Entretanto, esse não é um discurso homogêneo dentro do IFRO. Críticas são tecidas, como na ‘questão do lixo’ da ‘reciclagem’, são “assuntos interessantes, pedagogicamente muito interessantes. Mas, é um modelo assim que eu diria [...] liberal. Porque essa é uma visão que individualiza a culpa e responsabiliza a pessoa que está sendo mais penalizada no caso, cidadão comum” (D7).

O discurso a seguir revela aspectos anteriormente abordados pela crítica, oferecendo uma nova perspectiva que enriquece a compreensão do tema:

D1: É... uma referência que eu tenho é de um trabalho que foi realizado [...] com várias escolas em que eles conseguiram desenvolver a consciência ambiental nas crianças; mostrar a importância do meio ambiente para as crianças; e, quando essas crianças chegavam nas casas, elas olhavam para o pai ou a mãe jogando um material reciclável num local impróprio, eles “ah não, o professor falou isso”, e aí conseguia despertar consciência ambiental através das crianças, não só nelas, como até nas pessoas adultas. [...] É... porque mesmo que eu faça um ótimo trabalho em sala, se o aluno chegar na casa dele e não tiver onde fazer esse descarte, ele não vai conseguir colocar em prática os conhecimentos que ele aprendeu.

A análise cuidadosa desse discurso permite evidenciar a crítica proposta pelo

entrevistado anterior (D7). A crítica é fundamentada na perspectiva que atribui ao consumidor final a culpa pelos impactos ambientais resultantes de suas escolhas e de consumo. Ao incorporar tais práticas no âmbito da IES, estamos implicitamente responsabilizando o cidadão pelo próprio consumo, o que, por sua vez, divide a responsabilidade da indústria em relação ao meio ambiente (PAULANI, 2016). Essa estratégia tira o peso e, de certa forma, isenta todo um processo produtivo poluidor e de exploração do meio ambiente. A “gente até brincava [sobre economizar copo descartável] [...] que essas ações elas são pouco efetivas no todo quando você pega o gasto e o nível de poluição das grandes fábricas e indústrias com o consumo individual e pessoal, que era um dos pontos principais que eu que eu bati em sala de aula” (D7).

Portanto, uma educação numa perspectiva de educação ambiental acrítica não contribui para trazer soluções futuras aos problemas ambientais. No máximo, ela consegue minimizar os impactos ambientais, ou seja, perpetuar o status quo. Os modelos de desenvolvimento sustentável do IFRO “estão enraizados nos paradigmas ocidentais (um conjunto específico de epistemologia, ontologia, axiologia e metodologia), como a abordagem do capitalismo neoliberal, que estrutura as relações com os povos indígenas e terras com base em relações desrespeitosas” (VÁSQUEZ-FERNÁNDEZ; CASH AHENAKEW, 2020, p. 65).

No contexto do discurso mais crítico, indagamos sobre a falta de perspectiva em relação à transição para um modelo de desenvolvimento mais sustentável:

D7: Justamente por isso pelo motivo que eu tava te falando, porque **não depende de um voluntarismo** na minha visão teórica [...] o que eu tentava passar para eles [não é moralizar o debate]. Porque fica parecendo que se você falar "ah, por que que não muda?" "ah, porque tem pessoas ruim". Não é isso. Pelo menos na minha visão não é isso. É que a forma como um arranjo produtivo, econômico e social está posto é para ser feito assim. Então a coisa ela está posta para ser feita dessa forma porque ela **privilegia um regime de lucro, sucessivo e acumulatório infinito** e isso daí é **impossível de se alcançar**. Então ela é uma lógica que que vamos dizer assim, de produção que ela impossibilita a sustentabilidade. O jeito de produzir das empresas atualmente racionalmente ele é **insustentável**. Porque ninguém pode ter **recorde de lucro em cima de lucro**, em cima de lucro e uma hora esse castelo de baralho ele cai porque ele é insustentável. Então é... ~~E aí~~ o ponto que eu falava era justamente esse, que **a sustentabilidade para ser falado de uma forma séria ela tem que falar também do modo como a produção das empresas está organizado**. Se você fala de sustentabilidade sem falar do modo como a produção está organizado você tá fazendo sei lá, **uma perfumaria**, uma coisa, mas não vai ser nunca é efetivo. Então acho que é por isso que... **apesar das pessoas terem consciência, não muda porque não depende de uma ação individual**. Um dos pontos que a gente colocava também "ah, mas se de repente as pessoas passassem a consumir diferente?". Essa é uma

resposta que não cabe, porque fica lançando ao cidadão final o consumo como se um **comportamento de consumo fosse resolver o problema** da sustentabilidade.

Na interpretação dos discursos, a falta de mudança na abordagem em relação à sustentabilidade não se resume a uma questão de vontade individual, como discutido anteriormente. A complexidade reside na estrutura dos modelos produtivos econômicos que perpetuam um ciclo insustentável de lucro sucessivo e acumulativo (OLSEN; PETERS, 2005; PAULANI, 2016). A verdadeira transformação só ocorrerá quando houver uma revisão profunda do modo como as empresas organizam sua produção. Portanto, simplesmente modificar os padrões de consumo dos cidadãos não é uma solução viável, uma vez que a sustentabilidade deve abordar a raiz do problema: a atual lógica do capitalismo de produção insustentável.

D10: [...] É aquela aquele aquela velha ambição do capitalismo, do desenvolvimento econômico a qualquer custo. Para os gestores o que importa é o crescimento infinito, **não existe crescimento infinito**. As pessoas elas têm liberdade consumir o tanto que elas aguentarem pagar, **não funciona assim**, mas eles querem, eles têm essa vertente muito forte do capitalismo, do econômico. Então **não importa o que a academia está mostrando, ainda mais se for para contrariar esse olhar econômico**, essa abordagem econômica. Então eu acredito que isso é negligenciado mesmo.

Na perspectiva do discurso, embora desempenhe um papel crucial na produção e disseminação de conhecimento, as práticas promovidas nas instituições acadêmicas frequentemente não se orientam para um ensino crítico e reflexivo, que possibilite, por exemplo, engajar de maneira substancial com as questões complexas e multifacetadas relacionadas à exploração do meio ambiente. No entanto, essa falha não implica em negligência do debate. Implica simplesmente que o seu discurso não chegou até as pessoas como deveria.

D4: A gente até faz esse papel... o problema é que quando o gestor está lá, o sistema é corrompido e ele é obrigado a esquecer valores e princípios para se manter no mercado de trabalho. **Porque os interesses econômicos de produtores e tudo mais acaba sendo maior [...]**.

Então, cabe indagar: por que nós, como academia, não conseguimos dialogar efetivamente com toda a sociedade? Por que não conseguimos mostrar para a sociedade de que o ambiente natural está sendo destruído? Onde estamos falhando como educadores? Se é que estamos falhando?

D7: É porque eu acho que não é questão de acreditar [...] porque se você for parar para pensar, **a academia ela não domina os meios de formação de opinião**, o que domina **são os grupos de massa**. Então,

os **grandes grupos empresariais que dominam a mídia tradicional**, tanto escrita de som e televisionado e os grandes redes sociais, portais de internet, e **esse pessoal tem a capacidade de moldar a opinião pública**. Tanto é que moldam. E a **academia... cara ela é um sopro**, ela é um suspiro na frente de dessas multibilionárias empresas que estão aí todo dia pautando o debate da maneira que eles querem. E a gente sabe que pelo menos os grandes grupos de de comunicação são formados por grandes empresários com negócios ramificados em vários setores que tem interesses por trás disso. **Então no primeiro ponto do convencimento eu acho que não dá por isso e o segundo ponto eu acho que não necessariamente só o convencimento porque ainda que a pessoa estivesse convencida a própria realidade dela a impede de agir de uma forma mais sustentável**. Por exemplo, o exemplo da mineradora que eu falei, por mais que a pessoa saiba que a mineradora polui o rio se aquela mineradora é a única empresa que dá um emprego que permite a ela sustentar ela e a família dela ela vai trabalhar, independentemente da crença dela, enfim. Então essa é uma forma de não romantizar o negócio e não levar para o lado moral da discussão, uma coisa bem material mesmo.

Na perspectiva do discurso, dentro do atual contexto econômico, a influência dos grandes grupos empresariais na formação de opinião é predominante. Já a academia, embora ainda seja uma voz importante, é apenas um sopro frente à lógica do capital, que molda o debate de acordo com seus interesses comerciais. Dentro deste contexto, a realidade econômica muitas vezes prevalece sobre convicções pessoais, como ilustrado pelo exemplo da mineradora. Esse discurso traz uma importante reflexão de que precisamos abordar algumas questões ambientais de forma pragmática, em vez de idealizar soluções baseadas em moralidade.

D9: [...] A gente olha muito pouco para qualidade de vida, as vezes se aumenta a escolarização da pessoa de uma geração para outra, a pessoa trabalha numa coisa muito mais suave, o avô trabalhava na roça com uma enxada, agora você trabalha num escritório num computador [...] Não é uma qualidade de vida muito mais tranquila trabalhar numa situação muito mais confortável? A economia, a gente faz de conta que a gente está olhando para uma coisa super relacionada com o crescimento econômico, mas isso aí é uma coisa muito limitada mesmo para medir, e acho que **as pessoas, elas acreditam no crescimento econômico, tem muita fé nisso**, e acho que muitas vezes **nos vendida a ideia** em termos de que o **meio ambiente ele é um sacrifício a ser feito em prol do crescimento econômico**. Eu acho que isso é muito **enraizado na nossa cultura, “tem que desmatar, se não desmatar, não vai crescer”**.

Embora haja ampla discussão sobre os problemas ambientais em nossa sociedade, observa-se uma persistência na mentalidade capitalista de priorizar o desenvolvimento econômico a qualquer custo. Como destacado por uma docente “a gente percebe que tem muito

interesse próprio de cada um. Então as pessoas meio que não estão preocupada com o dia de amanhã. Elas estão preocupada com o agora, com o que vai ser bom para elas agora basicamente falando do ponto de vista econômico e financeiro” (D4).

A falta de preocupação pode ser atribuída à sensação de que os problemas ambientais estão distantes. Mas esta percepção pode ser caracterizada “porque não aconteceu com elas. Se a gente for agora lá para o Rio Grande do Sul e perguntar para as pessoas que passaram pela enchente que aconteceu esses dias. [...] Talvez a gente vá ter outras respostas. [...] As pessoas mudam quando acontece com elas” (D5).

D11: Cara, o pior cego é aquele que não quer ver (Risos). [...]. Então você pode ir ali constatar que isso realmente está acontecendo, mas ao mesmo tempo eu acredito que as pessoas não tenham a dimensão do impacto que aquilo vai causar, elas não conseguem dimensionar exatamente. "Olha isso daqui, vai acarretar no seguinte problema". Então é o senso comum ali cara, ele está usando recurso, ele está queimando o lixo dele porque realmente ele não está nem aí, está pensando só naquele quintal dele, ele tá pouco preocupado se tá usando copo descartável ou não [...].

Não podemos romantizar o ensino de sustentabilidade. Vivemos em um mundo dominado por um modelo econômico capitalista, no qual as regras desse regime se sobrepõem a outras considerações, incluindo as ambientais. Por outro lado, o papel de uma educação crítica, objeto desta pesquisa, é fornecer ferramentas que capacitem os indivíduos a compreender e questionar as complexidades das interações das práticas sociais. Portanto, justifica-se nosso engajamento nesta pesquisa, visando à implementação de um ensino de sustentabilidade por meio de perspectivas contra hegemônicas. Isso implica em repensar a sustentabilidade sob novos paradigmas.

4.17 Futuro da sustentabilidade

Até aqui, vimos por diferentes discursos um panorama que coloca muita pressão sobre os aspectos ambientais. Essa pressão pode ser atribuída tanto às características regionais quanto às demandas internacionais, e até mesmo à necessidade de sobrevivência das populações. Nesse contexto, a questão da sustentabilidade tem sido amplamente discutida e considerada uma prioridade. No entanto, surge a seguinte indagação: como os docentes visualizam o futuro do ensino da sustentabilidade?

D8: [...] eu vejo assim: que os cursos na área ambiental, eles tendem com o passar do tempo, a medida que for tornando mais escasso os recursos naturais e a gente tiver que optar por recursos alternativos tipo reuso, reaproveitamento, vai se tornar cada vez mais importante [...]

D1: **É... Eu acredito que o ensino de sustentabilidade ele vai estar cada vez mais voltado para a inovação, é... e devido a consciência ambiental que está se desenvolvendo na sociedade, eu não diria que essa consciência foi desenvolvida, mas que ela está a caminho de ser desenvolvida,** até mesmo pela quantidade de problemas ambientais que estão sendo surgidos. Vai ser uma disciplina desafiante.

D2: Eu acho que tende a fortalecer. Assim a percepção, eu acho que pelo pela forma como tem se dado essa discussão mais global, sobre mudanças climáticas e uma série de todos esses elementos que estão relacionados com isso. **Eu acho que a tendência é de fortalecimento.** E de cada vez mais ter isso no currículo, e fazer essas interlocuções com outros fatores e tal.

D4: Eu imagino que ele esteja de forma transversal durante o curso todo, é necessário. Em todos os currículos, na matriz curricular, sempre alinhando porque a gente passar do começo ao fim trazendo essa temática os estudantes, por exemplo, de Gestão Pública vai ver a importância, não trabalhar de forma isolada e daqui a pouco ele esqueceu, que o curso é longo. Né?

D3: É essencial. Para mim, na minha opinião, é essencial, ele é a base, é fundamental que todas as áreas, não só assim, eu estou falando mais na área do agro, que é a área que eu atuo, mas é tudo: é na engenharia, é no processo de formação do pedagogo, de todas as formações ela tem que estar presente porque é o futuro da nossa humanidade, que haja o conhecimento de todas as formações a respeito disso. Então ela é universal já, eu já vejo como universal.

Os discursos apontam para a necessidade de transformação da estruturada universidade ocidental como uma esperança para superar as críticas atuais (BENGTSSEN; GILDERSLEEVE, 2022), e contribuir para a transição da humanidade em direção à justiça epistêmica (SANTOS, 2023). Tal transformação está apoiada em abordagens inovadoras e uma valorização da pluralidade epistemológica, além de uma relação respeitosa com o planeta Terra (CARPENA-MÉNDEZ; VIRTANEN; WILLIAMSON, 2022; COUTO; HONORATO; CARRIERI, 2021; MBEMBE, 2016).

Na análise dos discursos em torno do ensino da sustentabilidade, não identificamos uma perspectiva de mudança do paradigma no ensino de sustentabilidade. A continuidade da estrutura vigente sugere que o ensino de sustentabilidade provavelmente permanecerá inalterado. Paralelamente, as discussões sobre o futuro da sustentabilidade destacam uma crescente necessidade de abordar esse tema, em resposta à intensificação dos problemas ambientais.

D8: [...] **vai ser um curso que vai lá em cima, porque uma hora vai bater a porta.** Por exemplo, aquecimento global, muita gente nem

sabia o que era, agora todo mundo [está falando]. **Então assim, aquecimento global saiu da teoria e começou aparecer.** Então eu acredito que outras áreas nós temos locais na nossa... a gente fala “ah, escassez hídrica”, “ah, mas nós estamos na Amazônia, olha os rios que a gente tem”, nós temos algumas bacias, algumas pequenas bacias aqui no nosso estado que já tem problema de escassez [...] Então assim, está acontecendo. Então assim, não é só uma questão de restringir, criar um problema, uma empecilho para o progresso, não, não é isso, [...].

D9: Eu acho que é uma coisa que vai ganhar cada vez mais força, vai ser cada vez mais pauta e vai virar uma pauta que vai chegar a todos os ambientes, acho que os alunos vão chegar para gente daqui a pouco já tendo uma discussão prévia na escola sobre isso, sabe, porque acho que essas questões ambientais elas vão se tornar mais evidentes e acho que isso aí vai trazer assim cada vez mais foco para esse assunto.

Os discursos destacam uma mudança de percepção sobre problemas ambientais, que antes eram considerados distantes ou teóricos e agora são vistos como imediatos e práticos. Isso pode ser reflexo de que os problemas ambientais estejam chegando a níveis preocupantes³³.

Nos discursos analisados até aqui, não se percebe uma abordagem paradigmática capaz de efetuar uma transformação nas estruturas e práticas educacionais. A tendência à adoção de medidas superficiais de educação ambiental e soluções fragmentadas pode ser observada como uma resposta simplista a problemas estruturais mais profundos. Essa abordagem fragmentada não apenas falha em abordar as raízes subjacentes das questões ambientais, mas também perpetua sistemas de desigualdade e exclusão.

D7: O ensino da sustentabilidade? Ah, eu acho que é uma coisa que vai continuar sendo ensinado, **mas vai está sempre sendo ensinado de uma forma... a não evidenciar suas contradições internas.** Ele é um ensino que ele é permitido de uma determinada forma, ele é feito de uma determinada forma, mas geralmente que **busque não evidenciar determinadas contradições inerentes ao próprio modelo que que cria e que e que dissemina ele.** Entendeu? Então, ah, é bonito e até uma questão assim de boa imagem para a empresa dizer que ela tem prática sustentáveis, mas como eu falei não depende de ações individuais. Eu não acredito nisso, então vai continuar, acho que o ensino de sustentabilidade vai continuar, **ele vai avançar, mas eu tenho pouca esperança de que ele vai em algum momento ser efetivo a partir de ações individuais.** Seja de ações individuais do próprio empresariado ou dos consumidores, dos alunos, enfim. É isso.

D10: Olha eu penso professor que... **eu não vejo muita perspectiva de mudança. Sabe? Porque é um tanto cultural assim nosso.** É a nossa realidade [...] eu acredito que seria necessário a gente fazer para mudar

³³ Planeta bate novo recorde de calor e especialistas explicam preocupação. 2024. Disponível em <https://bit.ly/3W5Nkv0>. Acessado em 15/04/2024.

os gestores das instituições de ensino, **precisariam ter consciência em primeiro lugar e fazer diversas formações com os professores para levar essa consciência para eles também para que eles pudessem planejar melhor suas aulas.** Mas eu não acredito que isso vai acontecer. Eu acredito assim professores que tiveram, como eu e você, um contato com a sustentabilidade já de uma forma mais científica, um olhar mais científico, aprofundado e nós sim levamos para sala de aula esse conhecimento que a gente tem **e de repente influenciar alguns colegas com isso.** Eu **não tenho uma visão muito positiva do futuro**, assim "que vai mudar e tudo", não penso, eu acho que é uma coisa **muito cultural nossa** e acredito que na maioria vai ficar assim. Agora a alternativa seria essa, nós que adquirimos esse conhecimento tentar mudar alguma coisa dentro do nosso campus.

Esses dois últimos discursos vão em uma linha mais crítica e realista do quadro atual. Eles destacam a ineficácia das ações individuais no ensino da sustentabilidade, o que implica no reconhecimento da urgência de uma transformação significativa no ensino dessa temática no âmbito do IFRO. É sugerido que uma mudança efetiva somente será alcançada mediante um esforço conjunto dos gestores das instituições de ensino e dos professores, os quais devem integrar a conscientização sobre a sustentabilidade em suas práticas educacionais.

A formação de indivíduos mais críticos é também o pensamento do discurso abaixo, que apresenta a perspectiva de fortalecer a conexão entre o ensino e as comunidades locais, como os ribeirinhos e povos originários, como fundamental para promover um futuro educacional mais consciente e sustentável.

D11: É, o futuro que eu imagino é que o ensino ele seja cada vez mais permeado da **aproximação**, da comunidade com essas localidades que a gente citou, **ribeirinhos, povos originários**, enfim. Ao mesmo tempo o ensino também da própria comunidade docente, de se apropriar desse processo, conhecer esse processo e aí ter a possibilidade de replicar algumas práticas que são exitosas. Especialmente verificar outros países como vem fazendo também, de uma maneira sustentável que ele utiliza esse recurso, mas eu acho que o futuro é esse cara. **O futuro também envolve necessariamente formar um indivíduo mais crítico.** Como é que você forma ele mais crítico? Dando a possibilidade dele conhecer mais aquela temática e dele ouvir os atores que são envolvidos naquele processo. Então governo, a comunidade, comunidade local dessa que a gente já citou bastante, enfim são os dois principais atores desse processo. **Também as próprias empresas, que são parceiros que querem explorar algum recurso natural. Eu acho interessante cara. De repente eu não sei se tem um código de ética, se tem uma alguma legislação aqui que limita o uso desses recursos na Amazônia.** Não sei, mas acho que o ensino ele tende a ser nessa área, de **você formar primeiramente as pessoas mais críticas mostrando para elas como é que se dá esse processo, como é que ele ocorre e aí no futuro a gente tenha gestores mais qualificados, a**

ponto de tomar decisão que realmente seja compatível com um equilíbrio de um desenvolvimento sustentável.

A visão de futuro apresentada no discurso destaca a importância do ensino estar em sintonia com as comunidades locais, governo e empresas, promovendo uma abordagem sustentável e crítica. Esse modelo educacional não apenas capacita os indivíduos a replicarem práticas bem-sucedidas, mas também os equipa com o conhecimento necessário para entender e participar ativamente dos processos envolvidos. Essa abordagem educacional busca formar gestores mais preparados para tomar decisões alinhadas com o desenvolvimento sustentável, contribuindo assim para um futuro mais equilibrado e responsável (CAPPELLI; CARAVAGGIO; VAQUERO-PIÑEIRO, 2022; VÁSQUEZ-FERNÁNDEZ; CASH AHENAKEW, 2020).

E em outro discurso, reconhece que o mercado já apoderou do conceito de sustentabilidade

D5: O mercado ele está trabalhando com esse conceito que nos próximos 20 anos, é a área que mais vai crescer é a área de sustentabilidade. E aí o conceito que eles estão trabalhando, o conceito empresarial é de escritório de gerenciamento de sustentabilidade que eles chamam de ESG. [...] Eu acredito que a sustentabilidade ela por si só ela continua sendo uma questão que está relacionado aquilo que foi levantado ao longo das últimas dos últimos 40, 50 anos, sobre as questões que mais afligem o mundo, o planeta... questão do clima, questão que... Ignacy Sachs falava [...] Acabar com os bolsões de pobreza, cada vez mais os bolsões de pobreza estão sendo potencializadas, aumentando, seja por guerra, seja por desastre naturais. Então eu acredito que é um tema que ele **não pode ser negligenciado e nem vai ser** porque cada vez mais a gente está tendo provas concretas, **tanto em nível local, regional, nacional e global. De como a insustentabilidade ela está... afetando, impactando as pessoas. Então o futuro é a sustentabilidade integrado com a tecnologia e com essa necessidade de convencer as pessoas, por dentro, não de apenas atuar com a sustentabilidade como uma obrigação.** Então tem que ser um engajamento que está no coração das pessoas, na alma, espírito. Talvez seja uma questão até que a gente vai ter que lidar de uma forma, que não seja só na escola.

O mercado há muito tempo reconhece o potencial da sustentabilidade e tem trabalhado intensamente com esse conceito (BOONS et al., 2013; BOONS; LÜDEKE-FREUND, 2013; EVANS et al., 2017; RITALA et al., 2018). Esta percepção aponta para um campo que continuará a expandir nos próximos anos, impulsionado pelo surgimento de escritórios de gerenciamento de sustentabilidade. Essa tendência reflete uma atenção constante com os problemas levantados ao longo das últimas décadas.

Portanto, o futuro demanda uma integração mais profunda da sustentabilidade com a tecnologia e um compromisso genuíno das pessoas, indo além da mera obrigação, para se tornar uma parte intrínseca de nossos valores e identidade. Isso vai além do ambiente escolar, tornando-se uma questão fundamental para a sociedade como um todo.

4.18 Qual o discurso de sustentabilidade do IFRO?

Ao término desta seção, almejamos responder o objetivo específico de propor uma reflexão crítica no currículo de sustentabilidade no campo de gestão e negócios do IFRO utilizando-se de pedagogias decoloniais mais plurais e menos universais. A proposta de inserção de reflexões críticas no currículo de sustentabilidade se insere em um contexto mais amplo de questionamento das estruturas coloniais e eurocêtricas que historicamente têm moldado os sistemas educacionais e de conhecimento, em especial no ensino de sustentabilidade nos cursos de gestão e negócios do IFRO.

A colonização e seus desdobramentos, como a colonialidade, a subalternidade e o epistemicídio, constituem elementos de impacto global que reverberam em diversas dimensões da vida, abrangendo tanto o ambiente quanto os seres que o povoam. Essas influências se manifestam em múltiplas dimensões, como a esfera epistemológica, que concerne à produção e circulação do conhecimento; a ontológica, relacionada à compreensão da própria realidade e identidade; e a axiológica, que diz respeito aos sistemas de valores. Desta forma, a compreensão do mundo, dos valores morais e éticos, da produção do conhecimento e da percepção da realidade são profundamente afetadas por tais elementos (GROSFOGUEL, 2009; MALDONADO-TORRES, 2017; MIGNOLO, 2020; RANGEL, 2019).

No contexto desta pesquisa e da análise crítica do discurso, esses elementos emergem como pontos de análise cruciais para entender as interações discursivas que moldam e refletem essas dinâmicas sociais. Através da ACD, procuramos desvendar como os discursos refletem situações relacionados à colonização, colonialidade, subalternidade e epistemicídio, isto é, como tais discursos são produzidos, disseminados e internalizados, contribuindo para a reprodução de estruturas de poder e opressão no processo de ensino de sustentabilidade no IFRO (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 2010; FAIRCLOUGH, 2019; RESENDE, 2020).

A colonização de Rondônia, como processo histórico, não se limitou à conquista territorial e à exploração econômica, mas também impregnou os tecidos sociais, culturais e intelectuais das populações colonizadas. Sob a égide da lógica do sistema-mundo e pela imposição do capitalismo moderno, houve uma imposição de línguas, crenças, valores e modos de pensamento coloniais. Este fenômeno resultou em um cenário de subalternidade, no qual as

vozes, saberes e epistemologias dos povos indígenas, negros e outras minorias foram sistematicamente silenciadas e marginalizadas.

Esse discurso está presente na estrutura do IFRO, cujas configurações e estratégias refletem a história de colonização e exploração econômica da região. A distribuição das unidades educacionais (*campi*), em áreas que historicamente receberam os maiores contingentes populacionais durante o processo de colonização evidencia um alinhamento com a geografia social e econômica da região. Embora se possa justificar a localização das unidades onde há uma maior densidade populacional, essa característica é, em última instância, uma decorrência do processo histórico de colonização de Rondônia.

O discurso colonial também permeia a oferta de cursos no IFRO. A seleção e implementação de programas educacionais são pautadas não apenas por considerações acadêmicas, mas principalmente por demandas e necessidades econômicas regionais e até mesmo políticas³⁴, que influencia inclusive na “mudança da tipologia da instituição para Campus Agrícola”³⁵.

Fairclough (2013a) destaca que todo discurso tem uma intencionalidade. Nesse sentido, ao analisarmos o discurso político acima, realizado em uma cerimônia de abertura de uma nova unidade do IFRO em que reuniu toda a elite política do Estado e da gestão do IFRO, tem uma intencionalidade. Que mensagem este tipo de discurso quer passar para a sociedade? Tal discurso reforça os interesses da elite econômica local, visando fomentar o arranjo produtivo regional, que está intrinsecamente relacionado às atividades do agronegócio.

Nesse contexto, a gestão do IFRO fica sujeita à influência, seja por pressões da elite econômica local para oferecer cursos alinhados com seus interesses produtivos, ou pela necessidade de atender às demandas dos políticos que direcionam recursos por meio de emendas parlamentares, o que se torna especialmente relevante em períodos de contingenciamento. Portanto, os cursos oferecidos refletem não apenas as aspirações educacionais da instituição, mas também as dinâmicas econômicas e as vocações produtivas da região.

As políticas desenvolvimentistas implementadas em Rondônia ao longo do século XX tinham como premissa promover o ‘desenvolvimento’ desta região considerada pelo governo federal e organismos internacionais, à serviço do capital internacional, como um vazio

³⁴ Campus Jaru pode receber cursos de nível superior voltados para a agropecuária. 2024. Disponível em <<https://rondonia.ro.gov.br/ministro-da-educacao-admite-cursos-superiores-em-jaru/>>. Acessado em 03/04/2024.

³⁵ Governo destaca avanço do Ifro Campus Jaru durante visita do ministro da Educação. 2021. Disponível em <https://rondonia.ro.gov.br/ok-governo-destaca-avanco-do-ifro-campus-jaru-durante-visita-do-ministro-da-educacao/>. Acessado em 03/04/2024.

demográfico não explorado e pouco desenvolvido (OTT, 2002; WADE, 2016a). A lógica que estava por trás das políticas desenvolvimentistas do século passado é a mesma lógica que hoje direciona as estruturas do IFRO. No seu Plano de Desenvolvimento Institucional, sua atuação “está voltada para a oferta de ensino, pesquisas e desenvolvimento de inovações que contribuem para o fortalecimento dos Arranjos Produtivos Locais – APLs” (IFRO, 2024, p. 27).

O IFRO é parte de uma rede federal de educação tecnológica que foi pensada para promover desenvolvimento econômico do país. Esta rede, composta por diversos institutos federais espalhados por todo o território nacional, tem “como principal função a intervenção na realidade, da perspectiva de um país soberano e inclusivo, tendo como núcleo para irradiação das ações o desenvolvimento local e regional” (PACHECO, 2011, p. 20).

Esta prática social permeia discursos como: “[...] E acho que a gente se sente até culpado, quando a gente tenta fazer alguma coisa para as pessoas, porque parece que a gente está nuns negócios de uma escola técnica [...]. Se o aluno não sair daqui com um emprego, a gente falhou [...] não sei se é uma coisa institucionalizada [...]” (D9). A citação destaca a preocupação com a preparação dos alunos para o mercado de trabalho, sugerindo uma institucionalização oculta desse aspecto no contexto do IFRO. Conforme a metodologia da ACD, prática discursiva reflete o sentido que o discurso dá, no caso, ao IFRO (FAIRCLOUGH, 2019).

A lógica do desenvolvimento econômico também pode ser observada nas unidades educacionais do IFRO, onde metade delas possuem o perfil agropecuário, o setor econômico de maior peso na economia local. Como afirmado por um entrevistado: “[...] o IFRO em si, ele tem cada unidade dentro, cada campus tem [...] o seu potencial [e] Rondônia em si, é um setor forte produtivo do agronegócio” (D3). Tal alinhamento com o setor agropecuário é uma característica intrínseca à formação de Rondônia. Desde o início das políticas desenvolvimentistas do século passado (OLIVEIRA, 2004; OTT, 2002; WADE, 2016a), essas terras foram empregadas como instrumento econômico de exploração. Os beneficiários das terras tinham a responsabilidade de desmatar e produzir. Dessa forma, as atividades agrícolas e pecuárias emergiram como os principais motores econômicos do estado ao longo das últimas cinco décadas (MACHADO, 2022).

Essas práticas sociais persistem ainda hoje em nossa sociedade, como demonstrado por vários discursos ao longo deste texto, corroborando a caracterização de Quijano (2009) e Maldonado-Torres (2016) sobre a colonialidade. “A gente tá numa economia que tem muito do extrativismo mineral como base da economia de Rondônia e muito da produção agrícola que depende de um desmatamento das matas para sua constituição” (D9); “[...] geralmente, o filho

do produtor ele aprendeu com o pai a ‘abrir’ áreas para poder plantar ou criar” (D6).

A colonialidade refere-se à persistência das estruturas coloniais mesmo após o fim formal dos impérios coloniais (MALDONADO-TORRES, 2007b; MIGNOLO, 2017; QUIJANO, 2009). Ela se manifesta em relações de poder assimétricas, na hierarquização de culturas e na imposição de padrões econômicos de poder. Nada é mais característico da colonialidade do que o desejo voraz pela acumulação de capital e pela exploração dos recursos naturais. Porque dessa forma “ela privilegia um regime de lucro, sucessivo e acumulatório infinito” (D7).

Eu acredito que estruturar e pensar exatamente na possibilidade... incentivar pesquisas realmente com grana, colocar dinheiro na parada. O governo tem interesse? Por que [para] que eu leva a madeira daqui, que é produzida de uma maneira ilegal, produzida não, que é extraída de uma maneira legal e vai lá para os Sul, vai lá para Itália, para Alemanha para ser processada e não fica nenhuma riqueza aqui, cara. A gente não tem uma indústria de móveis aqui que possa beneficiar aqui. Ela vai ser beneficiada lá em outro estado ou lá em outro país. [...] É muito bonito falar do cupuaçu, do café, de outras frutas...[...] Açaí, é muito bonito, bacana, mas a gente está falando da madeira que gera uma grana... ferrenha (D11).

As características mais ofensivas do capitalismo colonial persistem de forma latente em nossa sociedade contemporânea. Existe uma mentalidade retrógrada que considera necessário explorar os recursos naturais para o crescimento econômico. As pessoas “acreditam no crescimento econômico, tem muita fé nisso, e acho que muitas vezes nos é vendida a ideia em termos de que o meio ambiente ele é um sacrifício a ser feito em prol do crescimento econômico. Eu acho que isso é muito enraizado na nossa cultura, ‘tem que desmatar’, se não desmatar, não vai crescer” (D9).

A perspectiva utilitarista do capitalismo, que coloca o lucro acima de considerações éticas e ambientais, contribui para perpetuação de padrões de consumo insustentáveis e desequilibrados, exacerbando a degradação ambiental e a exclusão social. Além disso, as questões ambientais são frequentemente menosprezadas, sendo considerado pelas pessoas “como um problema, um problema para o desenvolvimento delas” (D8).

Percebemos nos discursos analisados que para falar de sustentabilidade, mesmo no ambiente acadêmico, é preciso cautela, uma vez que há muito “preconceito às questões ambientais” (D8), especialmente entre os setores economicamente influentes, “uma parte muito importante da economia que para existir, tem que ser muito bem pesado, mensurado e obedecido acho que umas regras, que socialmente as vezes se volta contra, a sociedade de

Rondônia se volta muito contra algumas regras assim de defesa de áreas ambientais, de reservas” (D9).

Muitas vezes são pessoas que conseguem eleger políticos que tem muita voz na mídia, que vai jogar esse discurso mesmo “olha, qualquer coisa que se faz nesse sentido, é comunismo”. E a gente fica até constrangido, você sente esse constrangimento? [...] Falar alguma coisa que pode ser confundida com comunismo. Por favor, não me confunda, eu não quero ser confundida com comunista. Mas a minha ideia ela vai de encontro de ser esse ar que o capitalismo prega em sua forma mais liberal e, principalmente, para nossa região não cabe, não cabe, se você fizer um crescimento desenfreado baseado em desmatamento, isso aqui vai acabar, vai se tornar uma coisa inabitada em poucos anos (D9).

A compreensão das dinâmicas discursivas no contexto do IFRO revela conexões profundas com os legados da colonização e da colonialidade, que influenciam não apenas a estrutura institucional, mas também os valores e prioridades subjacentes à sociedade. Esses elementos estão intrinsecamente ligados à exploração econômica e à imposição de padrões de poder, afetando não apenas a distribuição geográfica das unidades educacionais, mas também a orientação dos programas acadêmicos e o enfoque dado à sustentabilidade.

Reflete portanto, em um modelo educacional que segue os padrões do “sistema-mundo capitalista, patriarcal, ocidental, cristão, moderno e colonial” (GROSFOGUEL, 2016, p. 386). Por outro lado, os modelos e teorias euro-norteamericano até o momento dominante (MBEMBE, 2016), não conseguiram apontar uma relação harmônica para o planeta terra e seus diferentes habitantes (CAPPELLI; CARAVAGGIO; VAQUERO-PIÑEIRO, 2022; JAMMULAMADAKA et al., 2021).

O ensino de sustentabilidade é alvo de críticas por parte dos próprios docentes devido a diversos fatores. Um deles é a falta de capacitação que permita a ampliação dos conhecimentos e a introdução de novos modelos de ensino. O “IFRO precisa investir mais nisso [capacitação]. Por exemplo, eu acabei tendo contato apenas através do mestrado, mas porque o meu mestrado me oportunizou isso, mas tem outras áreas que acabam não tendo conhecimento” (D3); “Olha... então quando eu ministrei essa disciplina eu não tinha assim o olhar que eu tenho hoje, que eu adquiri no mestrado e agora no doutorado” (D9), porque “a graduação, na maioria dos casos, por exemplo, eu não tive nada de sustentabilidade na minha graduação e acredito que assim como eu muita gente não teve” (D2).

Tal lacuna pode ser atribuída, em parte, à natureza interdisciplinar da sustentabilidade, o que dificulta a criação de um currículo coeso e único para uma formação superior específica. Até recentemente, as escolas de negócios não integravam a sustentabilidade em seus programas

acadêmicos (SPRINGETT, 2005). A mudança tem sido gradual, com inserção da temática como parte de disciplinas já estabelecidas. Os “formatos disciplinares e/ou modulares, tradicionalmente utilizados nas escolas de administração, não contemplam a complexidade inerente à formação para a sustentabilidade, tampouco utilizam propostas pedagógicas centradas na criticidade e autonomia dos sujeitos” (GONÇALVES-DIAS; HERRERA; CRUZ, 2013, p. 123).

Embora nos últimos anos, tem havido incremento na formação de administração de aspectos de sustentabilidade (WALCK, 2009), é importante ressaltar que muitos dos docentes que estão atualmente atuando no IFRO possuem uma formação anterior que negligenciava a inclusão de conteúdos relacionados à sustentabilidade. Portanto, “o IFRO precisa investir mais em informação do professor” (D3).

Além da crítica relativa a formação dos especialistas, observa-se uma tendência ao modelo de ensino centrado na educação ambiental no IFRO, carente de uma abordagem crítica mais aprofundada. Esta crítica reside na tendência do ensino de sustentabilidade em adotar uma abordagem reducionista, focalizando primariamente na transmissão de conhecimentos sobre os problemas ambientais, sem considerar adequadamente as dimensões sociais, culturais e políticas envolvidas. Essa perspectiva se baseia em modelos de comportamento ambientalmente correto e na disseminação de mensagens moralizadoras sobre a necessidade de conservação e proteção do meio ambiente (GONÇALVES-DIAS et al., 2009).

Conforme observado por um dos docentes, são “assuntos interessantes, pedagogicamente muito interessantes. Mas, é um modelo assim que eu diria [...] liberal. Porque essa é uma visão que individualiza a culpa e responsabiliza a pessoa que está sendo mais penalizada no caso, cidadão comum” (D7). Esta análise nos conduz a refletir que o ensino de sustentabilidade do IFRO tem sido influenciado por agendas neoliberais, que utilizam a preocupação ambiental em benefício de interesses econômicos e de mercado.

Não estamos aqui dizendo que não devemos abordar a educação ambiental. Não, pelo contrário. É uma educação necessária e importante, porém não avança na crítica nem abala o modelo econômico vigente. No entanto, esse modelo utiliza a sustentabilidade como uma ferramenta de marketing, mantendo uma visão antropocêntrica baseado na lógica da modernidade que perpetua a exploração dos recursos naturais e a desigualdade social (BANERJEE; ARJALIÈS, 2021; SURUÍ, 2021; VARADARAJAN, 2017; WRIGHT et al., 2018).

Podemos dizer que, em certa medida, estamos lecionando uma forma de educação ambiental que o neoliberalismo aprova, pois direciona sua ênfase ao cidadão comum,

atribuindo-lhe culpa e responsabilidade pelos problemas ambientais. A tendência de atribuir a autoria pela degradação ambiental ao nível individual acaba por absolver as grandes corporações, verdadeiras responsáveis pelos danos (PAULANI, 2016).

A análise revela que a ênfase na educação ambiental é destacada tanto nos documentos do IFRO quanto nos discursos dos especialistas. Segundo o IFRO (2024, p. 60): “a **sustentabilidade ambiental deve estar prevista nos currículos dos cursos sob o enfoque da Educação Ambiental** enquanto tema transversal”. Especialistas corroboram essa visão ao enfatizarem a necessidade de educação ambiental para aprimorar a sustentabilidade, como evidenciado na citação: “[...] a gente precisaria ter educação ambiental, para conseguir melhorar a sustentabilidade do planeta, talvez agora a gente tá começando a engatinhar (D5).

Este modelo educacional resulta na marginalização dos saberes tradicionais dentro do contexto do currículo de sustentabilidade. A atual abordagem pedagógica tende a desconsiderar as diferentes cosmovisões, valores e práticas culturais das comunidades locais, impondo uma visão homogeneizada e universalizada da relação entre seres humanos e natureza. Isso impede a compreensão completa e integrada dos desafios ambientais contemporâneos, limitando assim as possibilidades de ações eficazes para enfrentá-los (HARVEY; RUSSELL-MUNDINE, 2019; LE GRANGE, 2016; LIN et al., 2021a; MATSILIZA, 2020).

Considerando que estamos dentro de uma IES na Amazônia, com uma enorme população de povos das florestas, ribeirinhos e quilombolas que possuem um profundo conhecimento da natureza (MIRANDA; COSTA, 2021; NÓBREGA et al., 2023; SANTOS; CORRÊA, 2022; SONETTI-GONZÁLEZ et al., 2023; SURUÍ, 2021), é perturbador a desconsideração desses saberes. A desconsideração dos saberes indígenas, por exemplo, que historicamente mantiveram uma relação harmoniosa e sustentável com o ambiente natural, é um reflexo direto desse viés hegemônico norte-europeu capitalista (CHILISA, 2017; KRENAK, 2019a; LAZOS-CHAVERO et al., 2023; NDLOVU, 2017; POTIGUARA, 2018). O apagamento sistemático desses conhecimentos locais representa não apenas uma lacuna no reconhecimento da diversidade cultural e ambiental, mas também perpetua relações de poder desiguais e hierarquias epistêmicas (DRUKER-IBÁÑEZ; CÁCERES-JENSEN, 2022; MILANEZ; MENTON; SOUZA, 2022; SANTOS, 2023).

Isso resulta em uma visão distorcida da realidade, uma vez que os números evidenciam o papel crucial dos povos das florestas na preservação da biodiversidade. Estudos indicam que esses povos, representando pouco mais de seis por cento da população global³⁶, são os

³⁶Indigenous Peoples. 2024. Disponível em <https://www.un.org/en/fight-racism/vulnerable-groups/indigenous-peoples>. Acessado em 04/04/2024.

principais guardiões da biodiversidade. Aproximadamente “40% de todas as paisagens ecologicamente intactas” estão localizadas em áreas indígenas (GARNETT et al., 2018). Além disso, tais áreas abrangem 80% da biodiversidade do planeta (BALANZÓ-GUZMÁN; RAMOS-MEJÍA, 2023). Portanto, é essencial reconhecer o papel vital dessas comunidades na preservação da biodiversidade global (MISTRY; BERARDI, 2016).

A falta de contestação, insurgência ou revolta contra essa violência curricular nos discursos e documentos analisados indica não só a aceitação natural dessa exclusão, mas também a ausência de oportunidades para expressar e valorizar perspectivas alternativas e emancipatórias. Negligenciar tais conhecimentos não apenas reduz a abrangência e eficácia do currículo de sustentabilidade, mas também mantém uma visão limitada e ocidentalizada da relação entre sociedade e meio ambiente.

O ensino da sustentabilidade, que pretenda questionar o paradigma perverso de exploração desenfreada dos recursos naturais na região Amazônica, precisa levar em consideração todos os conhecimentos disponíveis, especialmente aqueles desvalorizados pela ciência moderna. Ao longo deste trabalho, observamos que o modelo de ciência ocidental está fundamentado na lógica do capital, o qual até o momento não conseguiu pacificar uma relação saudável com a natureza. E, provavelmente nunca conseguirá, por mais que promova inovações sustentáveis, estas ainda permanecerão atreladas à lógica do capital, de exploração e acumulação de lucro.

Nesse sentido, o IFRO não promove um ensino que busque reavaliar o atual modelo de produção econômica. Logo, o discurso econômico de sustentabilidade já opera os sujeitos que constitui o IFRO. A falta de uma abordagem crítica e reflexiva por parte da IES em relação aos impactos de suas atividades na Amazônia pode reforçar a aceitação passiva e a naturalização da destruição ambiental e da desigualdade social. Isso dificulta a construção de alternativas sustentáveis de desenvolvimento que considerem toda a biodiversidade da região.

Ao abster-se de questionar o *mainstream* do ensino de sustentabilidade do campo organizacional, implicitamente legitimamos o modelo ocidental por meio das práticas educacionais aplicadas. São escassos os discursos que desafiam epistemologicamente essa ordem estabelecida, demonstrando uma falta de engajamento na contestação do paradigma hegemônico. Para superar essa perspectiva limitada, nós, especialistas em sustentabilidade das IES, especialmente neste caso o IFRO, precisamos expandir nossas capacidades epistêmicas, tanto teóricas quanto práticas, a fim de incorporar novas abordagens e perspectivas para o ensino de sustentabilidade.

Neste sentido, esta tese é um documento que solicita “aos estudiosos de organização e

gestão para desafiar os preconceitos antropomórficos e o economicismo que domina nosso campo por meio de um compromisso respeitoso” (BANERJEE; ARJALIÈS, 2021, p. 1) com as visões de mundo das “populações do campo, ribeirinhos, quilombolas e povos originários” (SANTOS; CORRÊA, 2022, p. 1051). Neste estudo, tomamos como ponto de partida “a noção de que as crises ecológicas e sociais contemporâneas são inseparáveis do modelo de vida social que se tornou dominante nos últimos séculos” (ESCOBAR, 2015, p. 452).

Impulsionados pela perspectiva teórico-metodológica da decolonialidade, reconhecemos a importância de nossa posição de privilégio dentro do contexto acadêmico do Sul global (ORTIZ, 2022; RESENDE, 2020; WOODS; DELL; CARROLL, 2021). Compreendemos que este espaço nos oferece uma plataforma crucial para engajar-nos de maneira crítica e reflexiva, como um movimento insurgente contra-hegemônico ao modelo colonial que permeiam esses ambientes (MORTARI; WITTMANN, 2020).

Segato (2013, p. 270) aponta um argumento que oferece uma instigante ilustração. O debate sobre a políticas de cotas constitui um exemplo elucidativo dessa assertiva. Em suas palavras, aquele “processo convocou o debate em várias áreas e acabou instalando uma ‘consciência racial’ antes inexistente na sociedade, ou seja, a consciência de que existe uma questão de ordem racial”. Sob essa perspectiva, as políticas de cotas, ao se instituírem como instrumentos de justiça social e reparação histórica, transcenderam sua dimensão meramente legal para se converterem em agentes propulsores de mudança cultural e política.

Assim como a política de cotas tem sido fundamental para instalar uma consciência racial na sociedade, da mesma forma, a decolonização do currículo de sustentabilidade também pode contribuir como uma estratégia para gerar mudanças na relação do homem com a natureza. Ambas as iniciativas têm o propósito de redefinir paradigmas estabelecidos e fomentar uma compreensão plural e inclusiva das dinâmicas sociais e ambientais.

No sentido de adotar uma sustentabilidade decolonial no currículo dos cursos de gerenciamento do IFRO, algumas implicações são consideradas. Primeiro, “precisamos ser competentes em navegar na universidade neoliberal”, compreendendo suas estruturas, políticas e diretrizes, a fim de reconfigurá-la “para revigorar os desejos decoloniais” (LE GRANGE, 2023, p. 40–41). Segundo, devemos fazer uso de todos os conhecimentos, inclusive os marginalizados pela ciência moderna, para garantir que todas as vozes sejam ouvidas. Em terceiro lugar, quebrar as barreiras que existem dentro das universidades do Sul global que impedem a realização da justiça epistêmica. Isso inclui combater o preconceito contra epistemologias subalternizadas e questionar a metodologia científica positivista, que apenas valida conhecimentos que se enquadram em suas métricas.

Não será possível remover o colonialismo que impera nas práticas ambientais no Estado de Rondônia sem antes questioná-lo epistemologicamente no ensino de sustentabilidade. A educação deve ser analisada através de uma perspectiva decolonial para evitar a perpetuação do legado colonial nos currículos acadêmicos (OMODAN, 2024). Precisamos “sair das fronteiras institucionais e epistêmicas existentes se realmente quisermos visualizar os mundos e práticas capazes de trazer as transformações significativas vistas como necessárias” (ESCOBAR, 2015, p. 452).

Destarte, podemos decolonizar ensino de sustentabilidade por múltiplos conhecimentos e práticas educacionais. Alguns exemplos que apontamos nesta tese são: a filosofia do Buen Vivir, que enfatiza uma relação harmoniosa entre os seres humanos e a natureza, reconhecendo que o bem-estar humano está intrinsecamente ligado ao bem-estar do ambiente natural (ACOSTA, 2017; CAPPELLI; CARAVAGGIO; VAQUERO-PIÑEIRO, 2022; LANG, 2022); as práticas agrícolas das comunidades Quilombolas, no seu sistema agrícola tradicional com técnicas como a roça de coivara³⁷ (SILVA, 2022; TAKEICHI, 2021) e, por fim, a abordagem pedagógica interculturalidade crítica (DUSSEL, 2016; FERRADA; ESPINOZA; BRIONES, 2021; MIRANDA; RIASCO, 2016; WALSH, 2010).

A pedagogia decolonial interculturalidade crítica é uma abordagem educacional que busca decolonizar o conhecimento, reconhecendo e valorizando múltiplas perspectivas culturais e promovendo a igualdade e o respeito entre diferentes grupos. Ela questiona as estruturas de poder e privilégio que perpetuam a opressão e busca transformar as relações sociais através do diálogo, da participação e do empoderamento das comunidades marginalizadas (WALSH, 2010, 2013).

Estamos cientes de que todas essas propostas são contrárias à lógica de acumulação infinita de recursos do capital econômico. Mas, acreditamos que a inclusão deles no currículo de sustentabilidade dos cursos de gerenciamento do IFRO torna-los-a mais comprometidos com um sentido aprofundado a respeito da sustentabilidade. Não estamos excluindo os conhecimentos já presentes no currículo; pelo contrário, buscamos adicionar novos saberes que contribuam para uma formação abrangente dos futuros gestores, levando em consideração a diversidade de conhecimentos existentes na região Amazônica.

Reconhecemos que alguns desses conhecimentos, como as epistemologias indígenas, podem não ser atualmente aceitos dentro da lógica de mercado. Entendemos isso. No entanto, a falta destas perspectiva no currículo das universidades beira o absurdo. Também não estamos

³⁷ Plantio tradicional de quilombolas recebe título de patrimônio do país. 2018. Disponível em <https://bit.ly/3VO0tJ3>. Acessado em 05/04/2024.

dizendo que a inclusão destes conhecimentos irá mudar a relação do homem com a natureza. Sobre isso, não temos resposta. No mínimo, contribuirá para trazer justiça epistêmica. No entanto, sabemos que se permanecermos na mesma lógica, continuaremos no caminho da degradação do ambiente natural e na exclusão epistêmica. Por isso, engajamos nessa tese, para a adoção do currículo decolonial no ensino de sustentabilidade nos cursos de gestão e negócios do IFRO.

Em conclusão, este estudo adotou uma abordagem qualitativa, empregando documentos e entrevistas como método de coleta de dados. A análise dos discursos foi realizada de forma iterativa, utilizando a perspectiva decolonial e a Análise Crítica do Discurso como ferramentas analíticas. A combinação dessas abordagens culminou na elaboração da Tabela 3, perspectiva explicada em detalhes no capítulo quatro.

Tabela 3. Síntese da pesquisa.

Etapas	Objetivos	Elementos Encontradas
Etapa 1: Identificar um problema na prática social que precise ser desvelado.	Descrever os processos de colonização de Rondônia, considerando os impactos ambientais, sociais e econômicos decorrentes dessas ações.	• Colonização territorial intensiva e exploração econômica; • Usurpação das terras dos povos da florestas e, consequente marginalização e deslocamento dos povos indígenas e comunidades locais; • Implementação de políticas desenvolvimentistas; • Utilização do desmatamento como estratégia para a produção de riquezas; • Impacto ambiental significativo devido ao desmatamento e expansão das atividades econômicas.
	Entender como a sustentabilidade está sendo ensinada nos cursos de Gestão e Negócios do IFRO, levando-se em consideração as diferentes epistemologias de conhecimento.	• Ensino alinhado aos interesses econômicos de maior potencial de exploração dos recursos naturais; • Subalternização dos conhecimentos das comunidades locais; • Educação ambiental focado em uma <u>mensagem moralizadora</u>;
Etapa 2: Identificar os obstáculos para abordar o problema social.	Compreender os discursos e narrativas dos especialistas em sustentabilidade do IFRO, refletindo aproximações e afastamentos de uma sustentabilidade mais plural epistemologicamente.	• Predominância de interesses econômicos nas escolhas curriculares que alinham com a exploração de recursos naturais; • Falta de apoio político para as questões ambientais; • Desatualização na formação dos especialistas; • Baixo engajamento acadêmico ; • Práticas educacionais dicotômicas entre “nós”, academia detentor do conhecimento, e “eles” os sujeitos que precisam receber o conhecimento;
Etapa 3: Considerar se a ordem social 'precisa' do problema social.	Compreender os discursos e narrativas dos especialistas em sustentabilidade do IFRO, refletindo aproximações e afastamentos de uma	• Benefícios econômicos para elites locais a partir de atividades de exploração dos recursos naturais; • Benefícios políticos a partir do enfraquecimento das políticas ambientais;

	sustentabilidade mais plural epistemologicamente.	• Ausência de uma diretriz de sustentabilidade institucional; • Ausência de ensino estruturado em sustentabilidade nos cursos oferecidos; • O contexto socioeconômico que considera o desmatamento necessário para o crescimento econômico.
Etapa 4: Identificar maneiras possíveis de superar os problemas no das práticas sociais e nos discursos.	Propor uma reflexão crítica no currículo de sustentabilidade nos cursos de Gestão e Negócios utilizando-se de pedagogias mais plurais e menos universais.	• Adoção de Pedagogias decoloniais que valorizem conhecimentos subalternizados e promovam uma interculturalidade crítica; • Implementação do conceito de ‘Buen vivir’ que reorientem as relações humanas com a natureza • Reconhecimento e valorização do Sistema Agrícola Tradicional como componente essencial do ensino de sustentabilidade.

Fonte: O autor 2024, adaptado de Fairclough (2005, 2012, 2013d).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma crítica não consiste em dizer que as coisas não são boas como são.
 Consiste em ver em que tipos de autoevidências [évidences],
 liberdades, modos de pensamento adquiridos e não
 reflexivos, as práticas que aceitamos repousam
 Michel Foucault (1982, p. 33).

Este estudo se propôs a realizar uma análise crítica do ensino de sustentabilidade no Instituto Federal de Rondônia (IFRO), com um foco específico nos cursos de gestão e negócios. O objetivo principal foi analisar como as diferentes epistemologias de conhecimento do Sul e do Norte global estão sendo inseridas no currículo acadêmico para ressignificar o ensino de sustentabilidade no IFRO.

A análise conduzida neste estudo evidenciou como o legado da colonização ainda permeia as práticas educacionais do IFRO, em especial o ensino de sustentabilidade nos cursos de gestão e negócios, evidenciando uma tendência de alinhar os programas acadêmicos às demandas econômicas dominantes, particularmente aquelas ligadas ao agronegócio. Esta orientação reflete não apenas uma resposta às pressões econômicas locais mas também uma adesão a um modelo de desenvolvimento que frequentemente ignora ou subvaloriza conhecimentos e práticas sustentáveis tradicionais. Em parte, consequência do modelo colonial de formação em Rondônia, cujos elementos estruturais ainda perduram no cenário contemporâneo.

A história da formação de Rondônia está intrinsecamente ligada ao processo de colonização na Amazônia brasileira, que teve seu ápice na segunda metade do século XX, com as políticas desenvolvimentistas impulsionadas pelo governo brasileiro sob o lema ‘integrar para não entregar’. A colonização impulsionada pela cobiça por recursos naturais, sob o disfarce de desenvolvimento e progresso, causou um impacto devastador nos povos indígenas e na biodiversidade da região, evidenciando a violência e a desumanização embutidas nas narrativas coloniais.

O modelo colonial de ocupação desta região se caracterizou pela exploração predatória dos recursos naturais, desconsiderando as populações indígenas e tradicionais que habitavam o território de Rondônia. A estrutura colonial persiste na contemporaneidade através de diferentes mecanismos, incluindo a concentração de terras, a exploração desenfreada dos recursos naturais, a marginalização de comunidades tradicionais e indígenas, e na falta de preocupação com a sustentabilidade ambiental.

A predominância de atividades econômicas baseadas na exploração de recursos naturais, como a agropecuária e a mineração, tem contribuído para a perpetuação dessa

mentalidade de crescimento econômico desvinculado da preservação ambiental. Este contexto influenciou e continua a influenciar a percepção da sociedade em relação ao meio ambiente. Qualquer abordagem que questione essa perspectiva econômica é frequentemente rejeitada. Assim, para a sociedade de Rondônia, a sustentabilidade surge como um instrumento para dificultar o desenvolvimento social e econômico do estado.

Ademais, a prevalência da lógica da ciência moderna, que se autoproclama detentora exclusiva da verdade universal, apresenta-se como um aspecto significativo. De acordo com essa visão, apenas o conhecimento produzido sob suas rígidas regras metodológicas é reconhecido como válido, enquanto outras formas de saber são relegadas à categoria de mitos, lendas, folclores ou conhecimentos populares, sem capacidade de validação. Utilizando a Análise Crítica do Discurso e a perspectiva Decolonial, compreendemos que o discurso institucional e pedagógico no IFRO tende a favorecer as epistemologias do Norte global, especialmente nos cursos de Gestão e Negócios.

Por conseguinte, observamos que, em grande medida, as práticas educacionais vigentes falham em promover uma educação emancipatória e crítica. Ao contrário, muitas vezes, tendem a reforçar a manutenção do atual modelo de desenvolvimento sem questionamentos. Isso está intimamente relacionado à educação ambiental, que busca reeducar os cidadãos em relação a comportamentos ambientalmente corretos e à proteção do meio ambiente. No entanto, falta uma abordagem educacional crítica que questione as bases da lógica do modelo econômico, o qual potencializa os impactos ambientais.

A complexidade inerente ao tema da sustentabilidade no Estado de Rondônia decorre de uma interseção de fatores multifacetados que vão desde questões estruturais sociais até desafios políticos e políticas públicas fragmentadas. Esta dificuldade em abordar a sustentabilidade na região reflete-se na ausência de uma base sólida de apoio político para iniciativas voltadas à conservação ambiental e desenvolvimento sustentável. A falta de coesão e apoio político em prol da sustentabilidade reflete-se na maneira como as comunidades locais e os diversos atores sociais interagem e percebem as questões ambientais, muitas vezes relegadas a um segundo plano em face de prioridades imediatas, como o crescimento econômico e a geração de empregos.

Esta percepção advém de um contexto sociopolítico em que a defesa dos interesses indígenas muitas vezes entra em conflito com interesses econômicos poderosos, os quais exercem forte influência no cenário político local. Tal associação pode ser interpretada como contrária aos interesses desses grupos econômicos, que possuem grande poder de lobby e financiamento de campanhas políticas. Além disso, há uma parcela da população que,

influenciada por discursos xenofóbicos e preconceituosos, tende a ver os povos indígenas como obstáculos ao desenvolvimento econômico e social da região.

Nesse sentido, a defesa dos direitos indígenas pode ser vista como uma posição impopular entre certos setores da sociedade, o que poderia prejudicar a aceitação e a viabilidade política do político que a adota. No entanto, é importante ressaltar que, apesar dos desafios políticos e sociais envolvidos, a defesa dos direitos dos povos indígenas é uma questão de justiça social e respeito aos direitos humanos fundamentais, devendo ser priorizada por líderes comprometidos com a ética e a equidade. Assim, embora associar-se a essa causa possa representar um desafio político, também pode ser uma oportunidade para demonstrar coragem, integridade e comprometimento com valores democráticos e inclusivos.

Todos os argumentos analisados ao longo deste texto evidenciam características da estrutura social que impõem restrições ao ensino de sustentabilidade. Para superar os desafios associados à sustentabilidade em Rondônia, é essencial promover uma abordagem integrada e decolonial, que leve em consideração as diversidades epistêmicas existentes. Somente por meio de uma abordagem colaborativa e abrangente será possível garantir um futuro sustentável para o Estado de Rondônia e suas gerações futuras, quiçá para um contexto global, dado sua importância geopolítica na conservação da Amazônia, ecossistema que possui determinância para todo o contexto ambiental do globo terrestre.

As conclusões deste estudo apontam para a urgência de revisar os currículos e métodos de ensino para incluir uma abordagem que valorize a biodiversidade cultural e epistemológica, promovendo um ensino que é verdadeiramente reflexivo, crítico e inclusivo. A adoção de um currículo decolonial no ensino de sustentabilidade nos cursos de gestão e negócios não apenas enriquecerá a experiência educacional dos estudantes, mas também preparará futuros gestores para tomada de consciência como um meio para a ação transformadora.

Ao concluir, reconhecemos que a transformação sugerida não é uma tarefa fácil nem imediata. Ela requer um compromisso contínuo de todas as partes interessadas dentro e fora do IFRO. A mudança proposta é tanto estrutural quanto epistemológica, necessitando de um esforço colaborativo e de uma reavaliação contínua dos processos e práticas institucionais. Espera-se que este estudo contribua para uma reflexão mais profunda sobre como o ensino de sustentabilidade pode ser verdadeiramente transformador, especialmente em regiões que são cruciais para a conservação ambiental global, como a Amazônia.

Concluo este estudo apresentando a tese central: Os discursos, como manifestações que refletem uma dialética de apropriação da colonização, são influentes no contexto do ensino de sustentabilidade do IFRO, uma vez que são construídos e moldados socialmente por meio

de práticas sociais. Sendo assim, o ensino se revela, no contexto estudado, como instrumento de colonização, apontando para o IFRO – do seu lugar na ciência – como porta-voz de uma verdade moralizante a respeito do sentido de sustentabilidade. Essa “verdade”, por sua vez, está comprometida com os valores de um sistema-mundo capitalista que se constrói sobre o privilégio da dimensão econômica e de generalizações sustentadas em um conhecimento científico que se sobrepõe como resultado de um epistemicídio fundante a respeito de todos os demais caminhos de saberes.

5.1 Implicações Teóricas

As implicações teóricas deste estudo são fundamentais para avançar nas discussões sobre a episteme decolonial e seu impacto na teorização da sustentabilidade dentro dos estudos organizacionais. Por meio da análise crítica do discurso, este trabalho desvenda como as práticas educacionais e discursos no IFRO refletem e perpetuam um conhecimento que não apenas é reprodutor de ideologias coloniais, mas também pouco comprometido com as especificidades e necessidades do sul global.

Primeiramente, ao destacar o papel de uma episteme decolonial, este estudo reconhece a necessidade urgente de questionar e revisar as bases teóricas e práticas que dominam o campo da sustentabilidade, especialmente em regiões historicamente marginalizadas e exploradas como a Amazônia. A teoria decolonial desafia o monopólio epistemológico do norte global sobre o conhecimento válido e propõe uma ruptura com as estruturas acadêmicas que mantêm as dinâmicas de poder colonial.

Ao aplicar esta perspectiva ao contexto do IFRO, a análise revela como o currículo de sustentabilidade está alinhado com interesses econômicos e produtivos que refletem uma visão de mundo imposta e universalizante, ignorando ou subjugando saberes locais e práticas sustentáveis intrinsecamente ligadas à cultura e à história das comunidades indígenas e ribeirinhas. A crítica decolonial, portanto, não só aponta para a necessidade de um ensino que respeite e integre estas diversas epistemologias, mas também questiona a validade de um modelo de ciência que se pretende neutro e universal.

Neste sentido, o estudo também avança ao demonstrar como a ciência — frequentemente colocada em um pedestal de neutralidade e universalidade — é, na verdade, um campo contestado, carregado de valores e práticas do norte global que muitas vezes desconsideram a complexidade e a riqueza de outras formas de conhecimento. A sacralização do lugar da ciência no ensino de sustentabilidade atua como uma prática moralizadora, onde as

instituições de ensino assumem um papel hierarquicamente superior, ditando o que é "correto" e "aceitável" no âmbito do conhecimento e da intervenção social e ambiental.

A crítica levantada por este trabalho também sublinha o papel moralizador das instituições de ensino que, ao se colocarem como guardiãs do saber legítimo, perpetuam desigualdades epistêmicas e sociais. Ao fazê-lo, elas reforçam barreiras à inovação teórica e prática que poderiam trazer soluções mais plurais e contextualizadas para os desafios da sustentabilidade no sul global.

Portanto, as implicações teóricas deste estudo são profundas e convocam uma reavaliação crítica da maneira como a sustentabilidade é teorizada e ensinada. Exigem uma abordagem que não apenas inclua, mas que também valorize e se baseie nos conhecimentos, práticas e perspectivas dos povos do sul global. Este redirecionamento teórico e prático é crucial para desenvolver uma concepção de sustentabilidade que seja verdadeiramente inclusiva, justa e capaz de responder aos desafios ambientais e sociais contemporâneos de maneira transformadora e respeitosa.

5.2 Implicações Práticas

A implementação de uma pedagogia decolonial no IFRO, especialmente nos cursos de gestão e negócios, traz implicações práticas significativas que podem transformar o panorama educacional, promovendo uma abordagem mais inclusiva, justa e sustentável. Este estudo evidencia a necessidade de reconhecer e integrar saberes e práticas locais e indígenas, não apenas como conteúdo complementar, mas como pilares fundamentais do currículo.

A implementação de uma pedagogia decolonial inicia-se com uma revisão criteriosa do currículo vigente. Essa revisão não se limita à mera adição ou substituição de módulos; é necessário reavaliar a estrutura e o conteúdo dos cursos para assegurar que eles reflitam adequadamente a diversidade de conhecimentos e práticas sustentáveis presentes na Amazônia. É imperativo que os currículos sejam desenvolvidos em colaboração com comunidades indígenas e locais, reconhecendo seus saberes como cientificamente válidos e relevantes, ao invés de tratá-los meramente como folclore ou conhecimento secundário.

A capacitação docente é essencial para a implementação eficaz de uma pedagogia decolonial. É fundamental que os professores sejam munidos de conhecimentos que favoreçam a incorporação de práticas decoloniais em suas metodologias pedagógicas. Tal objetivo pode ser alcançado através de programas de desenvolvimento profissional, que deveriam incluir workshops, seminários e intercâmbios culturais. Essas iniciativas promovem a imersão nas

culturas e práticas das comunidades locais, enriquecendo o processo educativo e ampliando a compreensão intercultural dos docentes.

Adotar metodologias de ensino que promovam a participação ativa de todos os alunos, especialmente daqueles de comunidades subalternizadas. Isso pode incluir métodos como aprendizagem baseada em projetos, onde os alunos podem trabalhar em questões reais de sustentabilidade em suas comunidades, e aprendizagem-serviço, que combina objetivos pedagógicos com serviço comunitário.

Encorajar uma abordagem interdisciplinar ao ensino e aprendizagem, que interconecte diferentes áreas do saber, como ciências naturais, sociais e humanidades, para fornecer uma compreensão holística e integrada dos desafios de sustentabilidade. Isso reflete o princípio indígena de interconexão entre todos os elementos da vida.

Criar espaços formais e informais para diálogos entre estudantes, professores, comunidades indígenas e comunidade em geral. Esses fóruns podem servir como locais de troca de saberes e experiências, além de arenas para reflexão crítica sobre as práticas atuais e suas implicações sociais e ambientais. O reconhecimento desempenha um papel crucial neste processo, atuando como uma força transformadora dentro do ambiente educacional.

Implementar uma pedagogia decolonial é, portanto, um compromisso com a justiça epistêmica, visando corrigir desequilíbrios históricos e estabelecer um ensino de gestão e negócios que seja verdadeiramente inclusivo e capaz de promover um desenvolvimento sustentável e equitativo. Ao desafiar e reformular as práticas pedagógicas tradicionais, a educação no IFRO pode se tornar um catalisador para uma mudança social profunda, alinhada com os princípios de respeito mútuo e coexistência harmoniosa com o meio ambiente.

5.3 Limitações

Em qualquer estudo acadêmico, é fundamental reconhecer as limitações que podem influenciar a abrangência e profundidade da pesquisa. Este estudo, embora ambicioso e extenso na sua abordagem sobre a sustentabilidade e práticas educacionais no IFRO não é exceção, e limitações importantes precisam ser destacadas para compreender melhor os contextos e os resultados apresentados.

Primeiramente, uma limitação significativa desta pesquisa é a ausência de perspectivas dos discentes na análise. Os estudantes, como principais beneficiários e participantes do processo educacional, possuem insights valiosos que poderiam enriquecer a compreensão das dinâmicas de sustentabilidade e decolonialidade no currículo. Sua inclusão poderia revelar como os alunos percebem e interagem com os conteúdos que buscam decolonizar o saber e se

essas práticas pedagógicas respondem às suas expectativas e realidades. O fato de não terem sido consultados pode resultar em uma visão parcial sobre a eficácia e recepção das mudanças curriculares propostas.

Além disso, a pesquisa não alcançou os povos originários e comunidades locais, que são críticos ao entender a contextualização regional e cultural de Rondônia. A ausência das vozes dos povos indígenas é particularmente significativa, considerando que eles são portadores de conhecimentos e práticas sustentáveis profundamente enraizados. Essa limitação impede que o estudo capte totalmente o "contexto interacional" entre as práticas educacionais do IFRO e as epistemologias indígenas locais. Integrar essas perspectivas poderia não apenas validar o estudo com experiências autênticas, mas também destacar áreas onde a educação pode estar falhando em respeitar e incorporar saberes tradicionais e sustentáveis.

Outro aspecto crítico é a possibilidade de a própria pesquisa estar enraizada em preconceitos e limitações derivados de um contexto acadêmico ainda colonizado. Reconhecer essa possibilidade é crucial, pois mesmo os esforços para decolonizar o currículo pode inadvertidamente perpetuar outras formas de colonialidade se não forem constantemente questionados e revisados. A pesquisa pode estar limitada pela própria visão de mundo dos pesquisadores, que, mesmo com intenções decolonizadoras, podem não conseguir perceber todas as nuances das necessidades de ruptura e decolonização exigidas por uma abordagem verdadeiramente transformadora.

Por fim, ao não abordar plenamente essas perspectivas e ao operar dentro de um sistema de ensino que ainda carrega vestígios de práticas coloniais, o estudo pode não ter capturado a amplitude de estratégias e práticas que seriam necessárias para uma decolonização eficaz do currículo de sustentabilidade em gestão e negócios no IFRO. A falha em reconhecer completamente essas limitações pode resultar na continuação de práticas educacionais que são menos relevantes e impactantes para os estudantes e as comunidades locais.

Em resumo, essas limitações apontam para a necessidade de um diálogo mais amplo e inclusivo no processo de reformulação curricular. Elas destacam a importância de envolver uma variedade mais diversificada de vozes e perspectivas, especialmente de grupos sub-representados e marginalizados, para garantir que a educação em sustentabilidade seja verdadeiramente inclusiva, relevante e transformadora nos cursos de gestão e negócios do IFRO.

5.4 Pesquisas futuras

O presente estudo, ao analisar como as diferentes epistemologias de conhecimento do

Sul e do Norte global estão sendo inseridas no currículo acadêmico para ressignificar o ensino de sustentabilidade nos cursos de gestão e negócios do IFRO e propor a introdução de pedagogias decoloniais nos currículos, destaca-se por sua relevância teórica e prática na busca por um ensino mais inclusivo e representativo das realidades locais. Ainda assim, as limitações identificadas ao longo da pesquisa apontam para a necessidade de investigações futuras que possam expandir o entendimento e a aplicação de práticas sustentáveis e decoloniais na educação.

Dado que a pesquisa atual identificou uma predominância de perspectivas eurocêntricas nos currículos de gestão e negócios, estudos futuros poderiam explorar métodos concretos para integrar epistemologias indígenas e locais nos cursos do IFRO. Isso incluiria investigar abordagens pedagógicas que facilitam a inclusão e a valorização do conhecimento tradicional e sua coexistência com saberes científicos modernos. Um foco particular poderia ser dado a como as pedagogias decoloniais podem transformar a educação em sustentabilidade, promovendo respeito pela diversidade epistêmica e fomentando justiça social e ambiental.

Além disso, pesquisas futuras poderiam avaliar como a transdisciplinaridade facilita a incorporação de saberes indígenas e locais nos currículos de sustentabilidade. Seria pertinente examinar metodologias que permitem uma integração efetiva de conhecimentos diversos e avaliar como esses conhecimentos podem coexistir e enriquecer tanto o aprendizado quanto a prática da sustentabilidade.

Outro aspecto relevante seria a transformação das instituições de ensino superior através de práticas decoloniais. Essa pesquisa envolveria analisar os discursos administrativos e acadêmicos que influenciam políticas e práticas universitárias, identificando barreiras estruturais à implementação de uma agenda decolonial e propondo métodos para promover uma governança mais inclusiva e equitativa.

Observa-se uma lacuna significativa em estudos que avaliam os impactos das abordagens decoloniais no aprendizado dos alunos e nas comunidades locais. Pesquisas futuras deveriam desenvolver e implementar instrumentos de avaliação para medir a eficácia das pedagogias decoloniais em aprimorar a compreensão de conceitos como sustentabilidade e justiça epistêmica.

Ademais, considerando as dificuldades práticas na reforma curricular, seria útil explorar as barreiras administrativas, culturais e políticas à implementação de currículos inovadores que integrem sustentabilidade e conhecimentos locais. Compreender esses obstáculos é crucial para o desenvolvimento de estratégias eficazes para superá-los.

Por fim, investigar como as mudanças nos currículos de sustentabilidade influenciam

as políticas públicas locais e o engajamento comunitário seria uma área frutífera para futuras pesquisas. Uma abordagem particularmente valiosa seria a realização de um estudo longitudinal que monitore a implementação de um currículo de sustentabilidade decolonial ao longo do tempo. Esse estudo poderia oferecer percepções profundas sobre o impacto das alterações curriculares nas trajetórias profissionais dos estudantes e em suas práticas no ambiente de trabalho. Isso se mostra especialmente relevante em regiões como Rondônia, onde a economia é significativamente influenciada pela exploração de recursos naturais.

Ao delinear estas sugestões de pesquisa, reconhece-se que a incorporação de perspectivas decoloniais e sustentáveis na educação é um processo complexo que desafia as normas existentes. Superar essas barreiras requer um compromisso contínuo com a inovação educacional e a colaboração entre acadêmicos, educadores, estudantes, e comunidades locais. Espera-se que as futuras investigações possam contribuir para um corpo de conhecimento que apoie práticas educativas que sejam verdadeiramente inclusivas e representativas das diversas realidades ambientais e culturais que caracterizam a região Amazônica e outros contextos similares globalmente.

6. REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. M.; FARIA, A. **Em defesa da opção decolonial em administração/gestão. Cadernos EBAPE.BR**scielo, , 2017. Disponível em: <1679-3951 UL - http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512017000400914&nrm=iso>. Acesso em: 22 fev. 2024
- ABU MOGHILI, M.; KADIWAL, L. Decolonising the curriculum beyond the surge: Conceptualisation, positionality and conduct. **London Review of Education**, v. 19, n. 1, p. 1–16, 14 jul. 2021.
- ACOSTA, A. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo: Autonomia Literária/Elefante, 2017.
- ADAMS, R. T. Large-Scale Mechanized Soybean Farmers in Amazônia: New Ways of Experiencing Land. **Culture & Agriculture**, v. 30, n. 1–2, p. 32–37, 11 nov. 2008.
- AITERWEGMAIR, K. et al. Recreando agri-cultura: Conocimientos agroecológicos e identidades campesinas en un proceso de educación-investigación-acción en Chiapas, México. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 6, n. 0 SE-Artigos / Articles / Artículos, p. 1–30, 24 ago. 2021.
- ALCADIPANI, R. et al. Southern voices in management and organization knowledge. **Organization**, v. 19, n. 2, p. 131–143, 27 fev. 2012.
- ALCADIPANI, R. Management School “Colonial Encounter”: Reclaiming Sociological Reduction. **Academy of Management Proceedings**, v. 2016, n. 1, p. 12377, 1 jan. 2016.
- ALCADIPANI, R. Reclaiming sociological reduction: Analysing the circulation of management education in the periphery. **Management Learning**, v. 48, n. 5, p. 535–551, 8 jun. 2017.
- ALCADIPANI, R.; CALDAS, M. P. Americanizing Brazilian management. **Critical perspectives on international business**, v. 8, n. 1, p. 37–55, 1 jan. 2012.
- ALCADIPANI, R.; VIANNA, F. R. P. Mimicry and Resistance in Management and Organizational Knowledge Production in Brazil. **Academy of Management Proceedings**, v. 2023, n. 1, ago. 2023.
- ARAÚJO LIMA, J. F. DE. **Amazônia - a terra e o homem**. 2 ed. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937. v. 104
- ARIAS-GUTIERREZ, R. I.; MINOIA, P. Decoloniality and Critical Interculturality in Higher Education: Experiences and Challenges in Ecuadorian Amazonia. **Forum for Development Studies**, v. 50, n. 1, p. 11–34, 2 jan. 2023a.
- ARIAS-GUTIERREZ, R. I.; MINOIA, P. Decoloniality and Critical Interculturality in Higher Education: Experiences and Challenges in Ecuadorian Amazonia. **Forum for Development Studies**, p. 1–24, 15 fev. 2023b.
- BACINELLO, E.; TONTINI, G.; ALBERTON, A. Maturidade em inovação sustentável e em responsabilidade social corporativa: implicações no desempenho empresarial. **Revista de Administração da UFSM**, v. 12, n. 6, p. 1293–1308, 20 fev. 2020.
- BALANZÓ-GUZMÁN, A.; RAMOS-MEJÍA, M. Towards epistemic diversity in sustainability transitions: an exploration of hybrid socio-technical systems. **Sustainability Science**, p. 21, 2023.
- BANERJEE, S. B. Decolonizing Management Theory: A Critical Perspective. **Journal of**

Management Studies, v. 59, n. 4, p. 1074–1087, 2 ago. 2021.

BANERJEE, S. B.; ARJALIÈS, D.-L. Celebrating the End of Enlightenment: Organization Theory in the Age of the Anthropocene and Gaia (and why neither is the solution to our ecological crisis). **Organization Theory**, v. 2, n. 4, p. 1–24, 25 ago. 2021.

BANSAL, P. (TIMA). Evolving sustainably: a longitudinal study of corporate sustainable development. **Strategic Management Journal**, v. 26, n. 3, p. 197–218, 1 mar. 2005.

BANSAL, P. (TIMA). Sustainable Development in an Age of Disruption. **Academy of Management Discoveries**, v. 5, n. 1, p. 8–12, mar. 2019.

BANSAL, P. (TIMA); GREWATSCH, S.; SHARMA, G. How COVID-19 Informs Business Sustainability Research: It's Time for a Systems Perspective. **Journal of Management Studies**, v. 58, n. 2, p. 602–606, 1 mar. 2021.

BANSAL, P. (TIMA); HOFFMAN, A. J. **The Oxford Handbook of Business and the Natural Environment**. Oxford, England: Oxford Handbooks Online, 2012.

BARKEMEYER, R. et al. What Happened to the 'Development' in Sustainable Development? Business Guidelines Two Decades After Brundtland. **Sustainable Development**, v. 22, n. 1, p. 15–32, 1 jan. 2014.

BARROS, A.; ALCADIPANI, R. Decolonizing journals in management and organizations? Epistemological colonial encounters and the double translation. **Management Learning**, 18 mar. 2022.

BARROS, A. N. DE; CARRIERI, A. DE P. Ensino superior em administração entre os anos 1940 e 1950: uma discussão a partir dos acordos de cooperação Brasil-Estados Unidos. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 11, n. 2, p. 256–273, jun. 2013.

BASTIEN, F.; CORAIOLA, D. M.; FOSTER, W. M. Indigenous Peoples and Organization Studies. **Organization Studies**, v. 44, n. 4, p. 659–675, 22 abr. 2023.

BATISTA JR., J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. DE. **Análise de Discurso Crítica Para Linguistas e não Linguistas**. 1 ed. ed. São Paulo - SP: Parábola, 2018.

BELL, D. A Pedagogical Response to Decoloniality: Decolonial Atmospheres and Rising Subjectivity. **American Journal of Community Psychology**, v. 62, n. 3–4, p. 250–260, 1 dez. 2018.

BELL, E.; DAVISON, J. Visual Management Studies: Empirical and Theoretical Approaches. **International Journal of Management Reviews**, v. 15, n. 2, p. 167–184, 1 abr. 2013.

BENGTSSEN, S. S. E.; GILDERSLEEVE, R. E. **Transformation of the University: Hopeful Futures for Higher Education**. 1st Editio ed. London: Routledge, 2022.

BERGER, R. Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. **Qualitative Research**, v. 15, n. 2, p. 219–234, 3 jan. 2013.

BHAMBRA, G. K.; GEBRIA, D.; NIŞANCIOĞLU, K. **Decolonising the University**. [s.l.] Pluto Press, 2018.

BLACKMAN, C. **Do mar do Caribe à beira do Madeira II: A diáspora Afro-Antilhana para o Brasil**. 1ª Edição ed. Porto Velho: Rocha Gráfica e Editora, 2022.

BOCKEN, N. M. P. et al. A literature and practice review to develop sustainable business model archetypes. **Journal of Cleaner Production**, v. 65, p. 42–56, 2014.

- BOCKEN, N. M. P.; WEISSBROD, I.; TENNANT, M. Business Model Experimentation for Sustainability. Em: SETCHI, R. et al. (Eds.). **Sustainable Design and Manufacturing 2016**. vol 52 ed. [s.l.] Springer International Publishing, 2016. p. 297–306.
- BOKOLO, A. J. Green campus paradigms for sustainability attainment in higher education institutions – a comparative study. **Journal of Science and Technology Policy Management**, v. ahead-of-p, n. ahead-of-print, 1 jan. 2020.
- BONN, I.; FISHER, J. Sustainability: the missing ingredient in strategy. **Journal of Business Strategy**, v. 32, n. 1, p. 5–14, 1 jan. 2011.
- BOONS, F. et al. Sustainable innovation, business models and economic performance: an overview. **Journal of Cleaner Production**, v. 45, p. 1–8, 2013.
- BOONS, F.; LÜDEKE-FREUND, F. Business models for sustainable innovation: state-of-the-art and steps towards a research agenda. **Journal of Cleaner Production**, v. 45, p. 9–19, 2013.
- BORON, S.; MURRAY, K. R.; THOMSON, G. B. Sustainability education: towards total sustainability management teaching. Em: LEAL FILHO, W. et al. (Eds.). **Handbook of theory and practice of sustainable development in higher education**. [s.l.] Springer, 2017. v. 1p. 37–51.
- BRANDÃO, C. **Território e Desenvolvimento: as múltiplas escalas entre o local e o global**. 2ª ed. ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2012.
- BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. BrasilImprensa Nacional, , 1909. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2024
- BRASIL. **Lei nº. 9.795, de 27 de abril de 1999**. , 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm>
- BRASIL. **Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. , 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>
- BRASIL. **Decreto Nº 7.746, de 5 de Junho de 2012**. , 2012.
- BRASIL. **Decreto Nº 9.178, de 23 de outubro de 2017**. , 2017.
- BRUNDTLAND, G. H. Our Common Future—Call for Action. **Environmental Conservation**, v. 14, n. 4, p. 291–294, 12 set. 1987.
- BRUNETTE-DEBASSIGE, C. et al. Mapping Approaches to Decolonizing and Indigenizing the Curriculum at Canadian Universities. **The International Indigenous Policy Journal**, v. 13, n. 3, 31 dez. 2022.
- BRUNNQUELL, C.; BRUNSTEIN, J.; JAIME, P. Education for sustainability, critical reflection and transformative learning: professors’ experiences in Brazilian administration courses. **International Journal of Innovation and Sustainable Development**, v. 9, n. 3/4, p. 321–342, 2015.
- CALAÇA, M.; SILVA, E. B. DA; JESUS, J. N. DE. Territorialização do agronegócio e subordinação do campesinato no Cerrado. **Élisée - Revista de Geografia da UEG**, v. 10, n. 1, p. 1–27, 4 abr. 2021.
- CAMARGO, A. R.; GABLER, L. **Escolas de Aprendizes Artífices**. Brasília - DF: [s.n.]. Disponível em: <<http://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-primeira-republica/1114-escolas-de-aprendizes-artifices>>. Acesso em: 26 dez. 2023.

- CAPPELLI, F.; CARAVAGGIO, N.; VAQUERO-PÍÑEIRO, C. Buen Vivir and forest conservation in Bolivia: False promises or effective change? **Forest Policy and Economics**, v. 137, 2022.
- CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese—[s.l.] Universidade de São Paulo, 2005.
- CARNEIRO, L. C.; MARTINS, G. A.; BRANDO, F. DA R. A Educação Ambiental e a Decolonialidade: um diálogo possível? **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 18, n. 1, p. 1–20, 25 set. 2023.
- CARPENA-MÉNDEZ, F.; VIRTANEN, P. K.; WILLIAMSON, K. J. Indigenous Pedagogies in a Global World and Sustainable Futures. **Anthropology & Education Quarterly**, v. 53, n. 4, p. 308–320, 28 dez. 2022.
- CARRIN, M. Indigenous Knowledge and Sustainability. **The Oriental Anthropologist: A Bi-annual International Journal of the Science of Man**, 28 fev. 2024.
- CARSON, R. **Primavera Silenciosa**. 2ª Edição ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1962.
- CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.
- CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o Colonialismo**. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1978.
- CHAVES, P. J. **Didática, decolonialidade e epistemologias do sul**. Curitiba - PR: CRV, 2021.
- CHILISA, B. Decolonising transdisciplinary research approaches: an African perspective for enhancing knowledge integration in sustainability science. **Sustainability Science**, v. 12, n. 5, p. 813–827, 2017.
- CHIRAMBA, O.; MOTALA, S. Towards transforming teaching and learning in higher education: interrogating poverty through a decolonial perspective. **Curriculum Perspectives**, 10 maio 2023.
- CHOAT, S.; WOLF, C.; O'NEILL, S. Decolonising economics and politics curricula in UK universities. **Studies in Higher Education**, p. 1–15, 16 out. 2023.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. Critical Discourse Analysis in Organizational Studies: Towards an Integrationist Methodology. **Journal of Management Studies**, v. 47, n. 6, p. 1213–1218, set. 2010.
- CLÉMENÇON, R. Is sustainable development bad for global biodiversity conservation? **Global Sustainability**, v. 4, p. e16, 2021.
- CONFERENCE OF THE PARTIES (COP). **Draft decision 1/CP.26. Proposal by the President**. Glasgow: [s.n.]. Disponível em: <<https://unfccc.int/documents/309078>>. Acesso em: 23 nov. 2022.
- COOKE, B. The Managing of the (Third) World. **Organization**, v. 11, n. 5, p. 603–629, 1 set. 2004.
- CORNELISSEN, J. Editor's Comments: Developing Propositions, a Process Model, or a Typology? Addressing the Challenges of Writing Theory Without a Boilerplate. **Academy of Management Review**, v. 42, n. 1, p. 1–9, 13 jul. 2016.
- CORNELISSEN, J. Preserving Theoretical Divergence in Management Research: Why the Explanatory Potential of Qualitative Research Should Be Harnessed Rather than Suppressed.

Journal of Management Studies, v. 54, n. 3, p. 368–383, 1 maio 2017.

CORT, T.; ESTY, D. ESG Standards: Looming Challenges and Pathways Forward. **Organization & Environment**, v. 33, n. 4, p. 491–510, 28 jul. 2020.

CORVELLEC, H.; STOWELL, A. F.; JOHANSSON, N. Critiques of the circular economy. **Journal of Industrial Ecology**, v. 26, n. 2, p. 421–432, 17 abr. 2022.

COUTO, F. F.; CARRIERI, A. DE P. Enrique Dussel e a Filosofia da Libertação nos Estudos Organizacionais. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 16, n. 4, p. 631–641, dez. 2018.

COUTO, F. F.; HONORATO, B. E. DE F.; CARRIERI, A. DE P. The decolonizing future of organization studies. **Ephemera: theory & politics in organization**, v. 21, n. 4, p. 57–88, 2021.

COUTO, F. F.; HONORATO, B. E. F.; SILVA, E. R. DA. Organizações Outras: Diálogos Entre a Teoria da Prática e a Abordagem Decolonial de Dussel. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 23, n. 2, p. 249–267, 2019.

CRAIG, N. B. **Estrada de Ferro Madeira-Mamoré: história trágica de uma expedição**. São Paulo: Ed. Nacional, 1947.

CUMMINGS, S. et al. Critical discourse analysis of perspectives on knowledge and the knowledge society within the Sustainable Development Goals. **Development Policy Review**, v. 36, n. 6, p. 727–742, out. 2018.

CUMMINGS, S. et al. Doing epistemic justice in sustainable development: Applying the philosophical concept of epistemic injustice to the real world. **Sustainable Development**, v. 31, n. 3, p. 1965–1977, 17 jun. 2023.

CUSICANQUI, S. R. **Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores**. 1a ed ed. Buenos Aires: Editorial Tinta Limón, 2010.

DAIBERT, B. I. R. S. Voices from the South: Decolonial and postcolonial conversations. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, v. 25, n. 50, p. 153–164, set. 2023.

DAVIDS, N. Decolonial reparation as re-humanisation in higher education. Em: BENGTSSEN, S. S. E.; GILDERSLEEVE, R. E. (Eds.). **Transformation of the University: Hopeful Futures for Higher Education**. 1st Editio ed. London: Routledge, 2022. p. 17.

DE FREITAS E SILVA, A. **Decolonial Epistemologies for Energy Planning in Brazil**. London: University of Westminster, 2019.

DEIFELT, W. Decoloniality, Ecology and Sustainability. **International Academy of Practical Theology. Conference Series**, v. 2, p. 22–31, 2021.

DIFFENBAUGH, N. S.; BURKE, M. Global warming has increased global economic inequality. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, v. 116, n. 20, p. 9808–9813, 14 maio 2019.

DILLARD, C. B. When the music changes, so should the dance: cultural and spiritual considerations in paradigm ‘proliferation’. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 19, n. 1, p. 59–76, jan. 2006.

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, 2014.

DRUKER-IBÁÑEZ, S.; CÁCERES-JENSEN, L. Integration of indigenous and local

knowledge into sustainability education: a systematic literature review. **Environmental Education Research**, p. 1–26, 13 jun. 2022.

DUARTE ALMADA, E.; VENANCIO, B. Pode a natureza falar? Perspectivas para uma educação ambiental multiespécie. **Revista Interdisciplinar Sulear**, n. 9 SE-, p. 67–81, 27 abr. 2021.

DUBE, B.; MOYO, N. A decolonial reading of the history curriculum: towards undoing historicide for curricular justice for the Zimbabwean learner. **Research Papers in Education**, p. 1–21, 18 abr. 2022.

DUSSEL, E. **Filosofia na América Latina: Filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola, 1977.

DUSSEL, E. **1492 El encubrimiento del Otro: Hacia el origen del “mito de la modernidad”**. Colección ed. La Paz: Plural, 1994.

DUSSEL, E. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 51–73, abr. 2016.

DUVENAGE, A. **Roads to Decolonisation**. New York: Routledge, 2024.

EHRMANN, J. Within, beyond or against the canon: What does it mean to decolonize social and political theory? **Journal of Classical Sociology**, v. 00, n. 0, p. 1–8, 22 jun. 2022.

ELKINGTON, J. **Cannibals with Forks: The Triple Bottom Line of 21st Century Business**. Oxford: Capstone, 1997.

ERGENE, S.; BANERJEE, S. B.; HOFFMAN, A. J. (Un)Sustainability and Organization Studies: Towards a Radical Engagement. **Organization Studies**, v. 42, n. 8, p. 1319–1335, 11 jun. 2020.

ESCHENHAGEN, M. L. Adversidades y posibilidades de alternativas al desarrollo: epistemologías otras y educación ambiental superior. **Gestión y Ambiente**, v. 24, n. supl1 SE-Artículos, p. 83–106, 14 jun. 2021.

ESCOBAR, A. **Encountering Development: The Making and Unmaking of the Third World**. Princeton: Princeton University Press, 2012.

ESCOBAR, A. Degrowth, postdevelopment, and transitions: a preliminary conversation. **Sustainability Science**, v. 10, n. 3, p. 451–462, 2015.

ESPINOSA MIÑOSO, Y. Etnocentrismo y colonialidad en los feminismos Latinoamericanos: Complicidades y consolidación de las hegemonías feministas en el espacio transnacional. **Revista Venezolana de Estudios de la Mujer**, v. 14, n. 33, p. 37–54, 2009.

EVANS, S. et al. Business Model Innovation for Sustainability: Towards a Unified Perspective for Creation of Sustainable Business Models. **Business Strategy and the Environment**, v. 26, n. 5, p. 597–608, 1 jul. 2017.

FAIRCLOUGH, N. Peripheral Vision: Discourse Analysis in Organization Studies: The Case for Critical Realism. **Organization Studies**, v. 26, n. 6, p. 915–939, 1 jul. 2005.

FAIRCLOUGH, N. Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica. **Linha D'Água**, v. 25, n. 2, p. 307–329, 10 dez. 2012.

FAIRCLOUGH, N. Critical discourse analysis and the marketisation of public discourse: the universities. Em: **Critical Discourse Analysis The Critical Study of Language**. 2nd Edition ed. London: Routledge, 2013a. p. 91–125.

- FAIRCLOUGH, N. Critical discourse analysis. Em: GEE, J.; HANDFORD, M. (Eds.). **The Routledge Handbook of Discourse Analysis**. 1st Edition ed. New York: Routledge, 2013b. p. 9–20.
- FAIRCLOUGH, N. Critical discourse analysis and critical policy studies. **Critical Policy Studies**, v. 7, n. 2, p. 177–197, jul. 2013c.
- FAIRCLOUGH, N. **Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language**. 2nd Edition ed. London: Routledge, 2013d.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. 2 ed. ed. Brasília - DF: Editora Universidade de Brasília, 2019.
- FANON, F. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FARIA, A.; CUNHA, J. F. Decolonizando business history: o caso da historiografia Unilever. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 20, n. 1, p. 118–134, jan. 2022.
- FARIA, J. H. DE. **Introdução à Epistemologia: dimensões do ato epistemológico**. 1ª ed. ed. Jundiaí - SP: Paco, 2022.
- FELLET, J. **Investigação revela terras protegidas da Amazônia à venda no Facebook**.
- FELLNER, K. D. Embodying Decoloniality: Indigenizing Curriculum and Pedagogy. **American Journal of Community Psychology**, v. 62, n. 3–4, p. 283–293, 1 dez. 2018.
- FEOLA, G.; KORETSKAYA, O.; MOORE, D. (Un)making in sustainability transformation beyond capitalism. **Global Environmental Change**, v. 69, p. 1–12, 2021.
- FERDINAND, M. **Uma ecologia decolonial: Pensar a partir do mundo caribenho**. São Paulo: Ubu Editora, 2022.
- FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil: Ensaio de interpretação sociológica**. 2 ed. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.
- FERNANDES, F. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. 5ª ed. ed. São Paulo: Global Editora, 2008.
- FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 4ª ed. ed. São Paulo: Global Editora, 2009.
- FERRADA, D.; ESPINOZA, C. J.; BRIONES, A. S. Interculturalidad entre saberes oficiales del currículum escolar y saberes locales en aulas comunitarias. **Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, v. 25, n. 3, p. 7–27, 24 nov. 2021.
- FERREIRA, M. G.; SILVA, J. F. DA. Teorias Pós-Colonialistas e Currículo: Apontamentos para construção de uma pedagogia decolonial e antirracista. **Revista TOMO**, v. 42, p. 1–22, 11 jan. 2023.
- FISHER, J.; BONN, I. Sustainability and Undergraduate Management Curricula: Changes Over a 5-Year Period. **Australian Journal of Environmental Education**, v. 33, n. 1, p. 18–33, 2017.
- FOLADORI, G. O capitalismo e a crise ambiental. **Raízes: Revista de Ciências Sociais e Econômicas**, n. 19, p. 31–36, 13 maio 1999.
- FOUCAULT, M. Is it really important to think? an interview translated by thomas keenan. **Philosophy & Social Criticism**, v. 9, n. 1, p. 30–40, 18 abr. 1982.
- FRANZ, A. H.; LEITE, E. DA S.; RODRIGUES, M. S. O processo de empresarização e o

discurso da universidade empreendedora: Uma análise da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). **Education Policy Analysis Archives**, v. 28, p. 177, 23 nov. 2020.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 23^a ed. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36^a edição ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 81^a ed. [s.l.] Paz & Terra, 2019. v. 81^a

FRIGGERI, F. P. Universidad, movimientos populares y Diálogo de Saberes. **Praxis Educativa**, v. 27, n. 2, p. 1–17, 15 maio 2023.

FRIGOTTO, G. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, v. 19, n. 1, p. 71–87, 2001.

FRIGOTTO, G. Educação profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 5, n. 3, p. 521–536, nov. 2007.

FRIGOTTO, G. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2018.

FÚNEZ-FLORES, J. I. Toward decolonial globalisation studies. **Globalisation, Societies and Education**, p. 1–21, 8 mar. 2022.

GALLELI, B. et al. Sustainability in management undergraduate courses: mapping the Brazilian higher education institutions. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. ahead-of-p, n. ahead-of-print, 1 jan. 2022a.

GALLELI, B. et al. Sustainability university rankings: a comparative analysis of UI green metric and the times higher education world university rankings. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 404–425, 1 jan. 2022b.

GALLELI, B.; FREITAS-MARTINS, M. S.; TELES, N. E. B. Sustentabilidade nos cursos de administração no Brasil. **Revista Gestão em Análise**, v. v. 10, n. n. 2, p. 167–183, 9 set. 2021.

GARCIA DE LA TORRE, C.; PEREZ, O. A. Strategic Leadership and the Culture for Sustainability. Em: RITZ, A. A.; RIMANOCZY, I. (Eds.). **Sustainability Mindset and Transformative Leadership: A Multidisciplinary Perspective**. [s.l.] Springer International Publishing, 2021. p. 31–51.

GARCIA-ARIAS, J.; CORBETTA, S.; BARONNET, B. Decolonizing education in Latin America: critical environmental and intercultural education as an indigenous pluriversal alternative. **British Journal of Sociology of Education**, p. 1–19, 13 jul. 2023.

GARGALLO-LÓPEZ, B. et al. Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios y enseñanza centrada en el aprendizaje. **RELIEVE-Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa**, v. 23, n. 2, 2017.

GARNETT, S. T. et al. A spatial overview of the global importance of Indigenous lands for conservation. **Nature Sustainability**, v. 1, n. 7, p. 369–374, 2018.

GENOVESE, A.; PANSERA, M. The Circular Economy at a Crossroads: Technocratic Eco-Modernism or Convivial Technology for Social Revolution? **Capitalism Nature Socialism**, v. 32, n. 2, p. 95–113, 3 abr. 2021.

GIMENEZ, C.; SIERRA, V.; RODON, J. Sustainable operations: Their impact on the triple bottom line. **International Journal of Production Economics**, v. 140, n. 1, p. 149–159,

2012.

GLISSANT, É. **Poética da relação**. Lisboa, PT: Sextante Editora, 2011.

GOMES, E. **História e Geografia de Rondônia**. Vilhena - RO: Gráfica e Editora Express, 2012.

GONÇALVES-DIAS, S. L. F. et al. Consciência ambiental: um estudo exploratório sobre suas implicações para o ensino de administração. **RAE eletrônica**, v. 8, n. 1, p. 1–22, jun. 2009.

GONÇALVES-DIAS, S. L. F.; HERRERA, C. B.; CRUZ, M. T. DE S. **Desafios (e dilemas) para inserir “Sustentabilidade” nos currículos de administração: um estudo de caso. RAM. Revista de Administração Mackenziescielo**, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ram/a/BTPzzdsQxSzYGGhDp4sW8Qw/?lang=pt>>. Acesso em: 28 fev. 2023

GONDIM, N. **A invenção da Amazônia**. 3ª ed. ed. Manaus - AM: Editora Valer, 2019.

GOPAL, P. On Decolonisation and the University. **Textual Practice**, v. 35, n. 6, p. 873–899, 3 jun. 2021.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAY, J.; O'REGAN, J. P.; WALLACE, C. Education and the discourse of global neoliberalism. **Language and Intercultural Communication**, v. 18, n. 5, p. 471–477, 3 set. 2018.

GROSFOGUEL, R. The epistemic decolonial turn: Beyond political-economy paradigms. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2/3, p. 211–223, mar. 2007.

GROSFOGUEL, R. Para Descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos Pós-Coloniais: Transmodernidade, Pensamento de Fronteira e Colonialidade Global. Em: SANTOS, B. DE S.; MENEZES, M. P. (Eds.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, PT: Edições Almedina SA, 2009. p. 383–417.

GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25–49, 12 ago. 2016.

GROSFOGUEL, R.; FERNÁNDEZ, J. G. Imperios políticos, legados coloniales y crítica del eurocentrismo. **eHumanista**, v. 50, p. i, 2022.

GUTIÉRREZ-ZAMORA, V. The coloniality of neoliberal biopolitics: Mainstreaming gender in community forestry in Oaxaca, Mexico. **Geoforum**, v. 126, p. 139–149, 2021.

GYAMERA, G. O.; BURKE, P. J. Neoliberalism and curriculum in higher education: a post-colonial analyses. **Teaching in Higher Education**, v. 23, n. 4, p. 450–467, 19 maio 2018.

HAGBERT, P.; BRADLEY, K. Transitions on the home front: A story of sustainable living beyond eco-efficiency. **Energy Research & Social Science**, v. 31, p. 240–248, set. 2017.

HAHN, T. et al. A Paradox Perspective on Corporate Sustainability: Descriptive, Instrumental, and Normative Aspects. **Journal of Business Ethics**, v. 148, n. 2, p. 235–248, 2018.

HALL, R.; ANSLEY, L.; CONNOLLY, P. Decolonising or anti-racism? Exploring the limits of possibility in higher education. **Teaching in Higher Education**, p. 1–17, 19 abr. 2023.

- HALLIDAY, D.; THRASHER, J. **The Ethics of Capitalism**. 1st edition ed. [s.l.] Oxford University Press, 2020.
- HARARI, T.; POZZEBON, M. Metodologia otra: Challenging modern/colonial matrix with Paulo Freire and decolonial thinking. **Management Learning**, p. 1–18, 25 nov. 2023.
- HARLEY, B.; CORNELISSEN, J. Rigor With or Without Templates? The Pursuit of Methodological Rigor in Qualitative Research. **Organizational Research Methods**, v. 25, n. 2, p. 239–261, 20 jul. 2022.
- HARRISON, N.; CLARKE, I. Decolonising curriculum practice: developing the indigenous cultural capability of university graduates. **Higher Education**, 2020.
- HARVEY, A.; RUSSELL-MUNDINE, G. Decolonising the curriculum: using graduate qualities to embed Indigenous knowledges at the academic cultural interface. **Teaching in Higher Education**, v. 24, n. 6, p. 789–808, 18 ago. 2019.
- HECK, E.; LOEBENS, F.; CARVALHO, P. D. Amazônia indígena: conquistas e desafios. **Estudos Avançados**, v. 19, n. 53, p. 237–255, abr. 2005.
- HELD, M. B. E. Decolonizing Research Paradigms in the Context of Settler Colonialism: An Unsettling, Mutual, and Collaborative Effort. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 18, p. 160940691882157, 1 jan. 2019.
- HEMMING, J. **Red Gold: The Conquest of the Brazilian Indians**. London : MacMillan London Limited, 1978.
- HENDRICK, A.; YOUNG, S. Teaching about Decoloniality: The Experience of Non-Indigenous Social Work Educators. **American Journal of Community Psychology**, v. 62, n. 3–4, p. 306–318, 1 dez. 2018.
- HENGST, I.-A. et al. Toward a Process Theory of Making Sustainability Strategies Legitimate in Action. **Academy of Management Journal**, v. 63, n. 1, p. 246–271, 8 jan. 2019.
- HILLON, M. E. The Future of Sustainability. Em: BOJE, D. M.; SANCHEZ, M. (Eds.). **The Emerald Handbook of Management and Organization Inquiry**. [s.l.] Emerald Publishing Limited, 2019. p. 197–206.
- HOLANDA, S. B. DE. **Raízes do Brasil**. 27^a ed. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- HOOKS, BELL. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. 1^a edição ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- IBARRA-COLADO, E. Organization Studies and Epistemic Coloniality in Latin America: Thinking Otherness from the Margins. **Organization**, v. 13, n. 4, p. 463–488, 1 jul. 2006.
- IBGE. **Dados do Censo 2022 revelam que o Brasil tem 1,7 milhão de indígenas**. Brasília - DF: [s.n.]. Disponível em: <<https://censo2022.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 9 mar. 2024.
- IFRO. **Resolução nº 55, de 11 de dezembro de 2014**. , 2014. Disponível em: <<https://portal.ifro.edu.br/consup-nav/resolucoes/2014/8643-resolucao-n-55-consup-ifro-de-11-de-dezembro-de-2014>>
- IFRO. **Resolução nº 28, de 30 de maio de 2016**. , 2016a. Disponível em: <<https://portal.ifro.edu.br/consup-nav/resolucoes/2016/8776-resolucao-n-28-consup-ifro-de-30-de-maio-de-2016>>
- IFRO. **Resolução nº 29, de 01 de junho de 2016**. , 2016b. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/images/Campi/Cacoal/Arquivos/Resoluo_n_029-CONSUP-

IFRO_de_1_de_junho_de_2016_atualizada_10.05.2023.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2023

IFRO. **Resolução nº 13, de 30 de dezembro de 2016.** , 2016c. Disponível em: <<https://portal.ifro.edu.br/cepex-nav/resolucoes/2016/9080-resolucao-n-13-cepex-ifro-de-30-de-dezembro-de-2016>>

IFRO. **Resolução nº 29, de 06 de abril de 2018.** , 2018a. Disponível em: <<https://portal.ifro.edu.br/component/phocadownload/category/2082-resolucao-n-29-consup-ifro-de-06-de-abril-de-2018?download=8692:resolucao-n-29-consup-ifro-de-06-de-abril-de-2018>>

IFRO. **Resolução nº 71, de 21 de setembro de 2018.** , 2018b. Disponível em: <<https://portal.ifro.edu.br/consup-nav/resolucoes/2018/8674-resolucao-n-89-consup-ifro-de-20-de-dezembro-de-2018>>

IFRO. **Resolução nº 08, de 28 de julho de 2021.** , 2021. Disponível em: <<https://portal.ifro.edu.br/cepex-nav/resolucoes/2017/9107-resolucao-n-24-cepex-ifro-de-04-de-setembro-de-2017>>

IFRO. **Resolução nº 1, de 5 de janeiro de 2024.** Brasil, 2024. Disponível em: <<https://portal.ifro.edu.br/consup-nav/resolucoes/2024/14516-resolucao-consup-ifro-n-1-de-5-de-janeiro-de-2024>>. Acesso em: 19 fev. 2024

IMRAN, S.; ALAM, K.; BEAUMONT, N. Reinterpreting the Definition of Sustainable Development for a More Ecocentric Reorientation. **Sustainable Development**, v. 22, n. 2, p. 134–144, 1 mar. 2014.

IPCC. **Climate Change 2022: Impacts, Adaptation and Vulnerability.** Berlin: [s.n.]. Disponível em: <https://report.ipcc.ch/ar6/wg2/IPCC_AR6_WGII_FullReport.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2022.

IPCC. **Climate Change: Summary for Policymakers.** Geneva: [s.n.]. Disponível em: <https://report.ipcc.ch/ar6syr/pdf/IPCC_AR6_SYR_SPM.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2023.

JABBOUR, A. B. L. DE S. et al. Circular economy business models and operations management. **Journal of Cleaner Production**, v. 235, p. 1525–1539, 2019.

JACK, A. Profit to purpose: Business schools find sustainability is hard to teach. **The Financial Times**, 2022.

JAMMULAMADAKA, N. et al. Decolonising management and organisational knowledge (MOK): Praxistical theorising for potential worlds. **Organization**, v. 28, n. 5, p. 717–740, 1 set. 2021.

JAMMULAMADAKA, N. Organization: A Decolonial Interpretation. Em: JAMMULAMADAKA, N.; UL-HAQ, S. (Eds.). **Managing the Post-Colony South Asia Focus: Ways of Organising, Managing and Living.** Singapore: Springer Nature Singapore, 2022. p. 177–200.

JOHNS, G. The Essential Impact of Context on Organizational Behavior. **Academy of Management Review**, v. 31, n. 2, p. 386–408, abr. 2006.

JONES, A. W. Solving the Ecological Problems of Capitalism: Capitalist and Socialist Possibilities. **Organization & Environment**, v. 24, n. 1, p. 54–73, 1 mar. 2011.

KARMAKAR, G.; CHETTY, R. Tackling Environmental and Epistemic Injustice: Decolonial Approaches for Pluriversal Peacebuilding in South Africa. **Peace Review**, v. 35, n. 3, p. 496–510, 8 maio 2023.

- KAŠČÁK, O.; PUPALA, B. Governmentality - Neoliberalism - Education: the Risk Perspective. **Journal of Pedagogy / Pedagogický časopis**, v. 2, n. 2, p. 145–158, 1 jan. 2011.
- KATES, R. W. et al. Sustainability science. **Science**, v. 292, n. 5517, p. 641–642, 2001.
- KATO, D. S.; GALAMBA, A.; MONTEIRO, B. A. P. Decolonial scientific education to combat ‘science for domination’. **Cultural Studies of Science Education**, v. 18, n. 1, p. 217–235, 2023.
- KELLY, D. et al. Decolonizing the Business Case Study. **Academy of Management Proceedings**, v. 2021, n. 1, p. 15974, 26 jul. 2021.
- KHOO, S. et al. Epistemic (in)justice and decolonisation in higher education: experiences of a cross- site teaching project. **Acta Academica**, v. 52, n. 1, p. 54–75, 16 set. 2020.
- KHOO, S. M.; VERED, A. Including the ‘invisible middle’ of decoloniality. **Journal of International Women’s Studies**, v. 21, n. 7, p. 225–242, 27 set. 2020.
- KIMMERER, R. W.; ARTELLE, K. A. Time to support Indigenous science. **Science**, v. 383, n. 6680, p. 243–243, 19 jan. 2024.
- KIVLE, B. M. T.; ESPEDAL, G. Identifying Values Through Discourse Analysis. Em: ESPEDAL, G. et al. (Eds.). **Researching Values: Methodological Approaches for Understanding Values Work in Organisations and Leadership**. Cham: Springer International Publishing, 2022. p. 171–187.
- KOCH, A. et al. Earth system impacts of the European arrival and Great Dying in the Americas after 1492. **Quaternary Science Reviews**, v. 207, p. 13–36, mar. 2019.
- KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A Queda do Céu: Palavras de um Xamã Yanomami**. 1ª ed. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- KOSOP, R. J. C.; LIMA, J. E. DE S. Sustentabilidade e decolonialidade: bases fundantes de um Estado Plurinacional. **Revista Direito UFMS**, v. 3, n. 2, p. 195–215, 2017.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019a.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019b.
- KRENAK, A. **O amanhã Não Está à Venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- KUNZE, N. C. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 2, p. 8–24, 29 jul. 2015.
- LANDRUM, N. E. Stages of Corporate Sustainability: Integrating the Strong Sustainability Worldview. **Organization & Environment**, v. 31, n. 4, p. 287–313, 6 jul. 2017.
- LANG, M. Buen vivir as a territorial practice. Building a more just and sustainable life through interculturality. **Sustainability Science**, 2022.
- LARA, L. G. A. DE; OLIVEIRA, S. A. DE. A ideologia do crescimento econômico e o discurso empresarial do desenvolvimento sustentável. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 15, n. 2, p. 326–348, jun. 2017.
- LARA, L. G. A. DE; VIZEU, F. Análise crítico-emancipatória de discurso: um ensaio metodológico. **Organizações & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 484–507, set. 2020.
- LAURETT, R.; PAÇO, A.; MAINARDES, E. W. Sustainability in higher education institutions: a case study of project FUCEPE 120% sustainable. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. ahead-of-p, n. ahead-of-print, 1 jan. 2022.

- LAZOS-CHAUVERO, E. et al. Philosophies of good living and values of nature: power and uncertainties in decision-making to achieve social-environmental justice in the Americas. **Current Opinion in Environmental Sustainability**, v. 63, p. 101304, ago. 2023.
- LE GRANGE, L. Decolonising the university curriculum. **South African Journal of Higher Education**, v. 30, n. 2, p. 1–12, jun. 2016.
- LE GRANGE, L. (Individual) Responsibility in decolonising the university curriculum. **South African Journal of Higher Education**, v. 35, n. 1, p. 4–20, mar. 2021.
- LE GRANGE, L. Decolonisation and anti-racism: Challenges and opportunities for (teacher) education. **The Curriculum Journal**, 23 nov. 2022.
- LE GRANGE, L. Decolonisation and a third possibility for the university. **South African Journal of Higher Education**, v. 37, n. 1, p. 38–52, 2023.
- LECLERCQ-VANDELANNOITTE, A. Organizations as Discursive Constructions: A Foucauldian Approach. **Organization Studies**, v. 32, n. 9, p. 1247–1271, 25 jul. 2011.
- LEFTHAND-BEGAY, C. et al. Prioritizing Indigenous Peoples' knowledge in federal decision-making: insights from faculty, graduate students, and tribal leaders. **AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples**, p. 1–12, 11 mar. 2024.
- LEITCH, S.; PALMER, I. Analysing Texts in Context: Current Practices and New Protocols for Critical Discourse Analysis in Organization Studies. **Journal of Management Studies**, v. 47, n. 6, p. 1194–1212, 1 set. 2010.
- LIMA, A. DEL C. C. DE; CAPPELLE, M. C. A.; PEREIRA, S. B. Decolonial approach and critical discourse analysis: Theoretical convergences for organizational studies. **Opcion: Revista de Ciencias Humanas y Sociales**, v. 35, n. 89–2, p. 174–214, 2019.
- LIMONAD, E. Por uma outra sustentabilidade um diálogo entre Lefebvre e o pensamento decolonial. **Boletim Goiano de Geografia**, v. 41, n. 1 SE-Artigos, 24 nov. 2021.
- LIMULJA, H. **O desejo dos outros: Uma etnografia dos sonhos yanomami**. São Paulo: Ubu Editora, 2022.
- LIN, J. et al. Environmental justice must include the rights of all species to life and respect: integrating indigenous knowledge into education. **International Studies in Sociology of Education**, v. 30, n. 1–2, p. 93–112, 3 abr. 2021a.
- LIN, J. et al. Decolonization and Transformation of Higher Education for Sustainability: Integrating Indigenous Knowledge into Policy, Teaching, Research, and Practice. **Journal of Comparative & International Higher Education**, v. 13, n. Summer SE-, p. 134–156, 3 ago. 2021b.
- LINCOLN, Y. S.; GONZÁLEZ Y GONZÁLEZ, E. M. The Search for Emerging Decolonizing Methodologies in Qualitative Research: Further Strategies for Liberatory and Democratic Inquiry. **Qualitative Inquiry**, v. 14, n. 5, p. 784–805, 1 jul. 2008.
- LOMBORG, B. **The Skeptical Environmentalist: Measuring the Real State of the World**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2013.
- LOSURDO, D. **Colonialismo e a luta anticolonial: desafios da revolução no século XXI**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
- LÖWY, M. Crise ecológica, crise capitalista, crise de civilização: a alternativa ecossocialista. **Caderno CRH**, v. 26, n. 67, p. 79–86, abr. 2013.
- MACHADO, D. T. **A expansão da fronteira agrícola no Vale do Guaporé - Rondônia**.

São Paulo – SP: Dialética, 2022.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. Em: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (Eds.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007a. p. 127–168.

MALDONADO-TORRES, N. On the coloniality of being: Contributions to the development of a concept. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2/3, p. 240–270, mar. 2007b.

MALDONADO-TORRES, N. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 75–97, 2016.

MALDONADO-TORRES, N. On the Coloniality of Human Rights. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 114, p. 117–136, 2017.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. Em: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGUÉL, R. (Eds.). **Decolonialidade e pensamento Afrodiaspórico**. 2 ed. ed. Belo Horizonte - MG: Autêntica, 2020. p. 27–54.

MALDONADO-TORRES, N. El giro decolonial. Em: POBLETE, J. (Ed.). **Nuevos acercamientos a los estudios latinoamericanos**. cultura y poder. [s.l.] CLACSO, 2021. p. 193–222.

MANIGLIO, F.; SILVA, R. B. El Análisis Crítico del Discurso y el giro decolonial ¿Por qué y para qué? **Critical Discourse Studies**, v. 18, n. 1, p. 156–184, 2020.

MARCELÍN-ALVARADO, M. A.; COLLADO-RUANO, J.; OROZCO-MALO, M. Intercultural universities in Mexico: decolonizing the intercultural philosophy of education. **Language and Intercultural Communication**, p. 1–13, 11 jun. 2021.

MARENCO, R. A. et al. Fisiologia de espécies florestais da Amazônia: fotossíntese, respiração e relações hídricas. **Revista Ceres**, v. 61, p. 786–799, 2014.

MATSILIZA, N. S. Decolonisation in the field of public administration: The responsiveness of the scholarship of teaching and learning. **Teaching Public Administration**, v. 38, n. 3, p. 295–312, 22 abr. 2020.

MAYER, C. Business schools lag behind Europe’s executives on ESG. **The Financial Times**, 2021.

MAZZETTI, A. C.; RUBIN-OLIVEIRA, M.; PEZARICO, G. Universidade Latino-Americana da/na (de)colonialidade: sobre vivências e resistências. **Eventos Pedagógicos**, v. 14, n. 3, p. 623–637, 19 dez. 2023.

MBEMBE, A. et al. Qu’est-ce que la pensée postcoloniale? **Esprit**, n. 12, p. 117–133, 2006.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. 1ª edição ed. Lisboa, PT: Antígona, 2014.

MBEMBE, A. Decolonizing the university: New directions. **Arts and Humanities in Higher Education**, v. 15, n. 1, p. 29–45, 19 jan. 2016.

MBEMBE, A. **Políticas da Inimizade**. 1ª Edição ed. Lisboa: Antígona, 2017.

MCLAREN, P. G.; DUREPOS, G. A Call to Practice Context in Management and Organization Studies. **Journal of Management Inquiry**, v. 30, n. 1, p. 74–84, 25 jan. 2021.

MEADOWS, D. H. et al. **The Limits to Growth: A Report for the Club of Rome’s Project on the Predicament of Mankind**. New York: Universe Books, 1972.

MEBRATU, D. Sustainability and sustainable development: Historical and conceptual review. **Environmental Impact Assessment Review**, v. 18, n. 6, p. 493–520, 1998.

MEC. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica Brasília, 2010.

MEDA, L. Decolonising the curriculum: Students' Perspectives. **Africa Education Review**, v. 17, n. 2, p. 88–103, 3 mar. 2020.

MEGGERS, B. J. The Continuing Quest for El Dorado: Round Two. **Latin American Antiquity**, v. 12, n. 3, p. 304–325, 20 set. 2001.

MELGAREJO, X. C. A. et al. Colonialidad de la naturaleza: Aspectos decoloniales para el debate sobre el desarrollo sostenible. **ENCUENTROS. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico**, v. 14, p. 288–300, 2021.

MELO, A. C.; BARZANO, M. A. L. Re-existências e Esperanças: Perspectivas decoloniais para se pensar uma Educação Ambiental Quilombola. **Ensino, Saude e Ambiente**, 4 jun. 2020.

MENCHISE, R. M.; FERREIRA, D. M.; ÁLVAREZ, A. L. F. Neoliberalismo, políticas públicas e desigualdade: Uma análise principalmente do Brasil. **Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, v. 16, n. 1, p. 1–21, 2023.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Glocal Languages, Coloniality and Globalization From Below. Em: GUILHERME, M.; MENEZES DE SOUZA, L. M. T. (Eds.). **Glocal Languages and Critical Intercultural Awareness**. 1st Edition ed. New York: Routledge, 2019. p. 25.

MIGNOLO, W. **Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. 1. ed. ed. Belo Horizonte - MG: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, W. Introduction: Coloniality of power and decolonial thinking. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2–3, p. 155–167, 1 mar. 2007.

MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, 2017.

MIGNOLO, W. A colonialidade está longe de ter sido superada, logo, a decolonialidade deve prosseguir. **Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand**, p. 1–13, 2019.

MIGNOLO, W. A Geopolítica do Conhecimento e a Diferença Colonial. **Revista Lusófona de Educação**, v. 48, p. 187–224, 2020.

MIKKONEN, E. Decolonial and Transnational Feminist Solidarity: Promoting Ethically Sustainable Social Change with Women in Rural Nepalese Communities. **The International Journal of Community and Social Development**, v. 2, n. 1, p. 10–28, 1 mar. 2020.

MIKULAN, P.; ZEMBYLAS, M. **Working with Theories of Refusal and Decolonization in Higher Education**. New York: Routledge, 2023.

MILANEZ, F.; MENTON, M.; SOUZA, J. M. DE A. Epistemological Justice: Decoloniality, Climate Change, and Ecological Conditions for Future Generations. **IDS Bulletin**, v. 53, n. 4, p. 85–100, 12 dez. 2022.

MINEIRO, E. C. G. M.; LOPES, F. A. M. Processo histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: das origens da Educação Profissional à criação dos Institutos Federais. **Revista Labor**, v. 2, n. 24, p. 279–302, 21 dez. 2020.

MINOIA, P.; CASTRO-SOTOMAYOR, J. Education and socio-environmental justice in the pluriverse: decolonial perspectives. **Globalizations**, p. 1–10, 20 fev. 2024.

- MIRANDA, C.; RIASCO, F. M. Q. Pedagogias decoloniais e interculturalidade: desafios para uma agenda educacional antirracista. **Educação em Foco**, v. 21, n. 3, p. 545–572, 2016.
- MIRANDA, D. S. DE; COSTA, M. S. DA. **Perspectivas afroindígenas da Amazônia**. 1ª edição ed. Curitiba: CRV, 2021.
- MISIASZEK, G. W. Ecopedagogy: teaching critical literacies of ‘development’, ‘sustainability’, and ‘sustainable development’. **Teaching in Higher Education**, v. 25, n. 5, p. 615–632, 3 jul. 2020.
- MISOCZKY, M. C. Paulo Freire and the praxis of liberation: Education, organization and ethics. **Management Learning**, p. 13505076231201734, 31 out. 2023.
- MISTRY, J.; BERARDI, A. Bridging indigenous and scientific knowledge. **Science**, v. 352, n. 6291, p. 1274–1275, 10 jun. 2016.
- MOOSAVI, L. Turning the Decolonial Gaze towards Ourselves: Decolonising the Curriculum and ‘Decolonial Reflexivity’ in Sociology and Social Theory. **Sociology**, v. 57, n. 1, p. 137–156, 20 jul. 2023.
- MORENO CELY, A. et al. Transforming higher education in Bolivia by linking two contra-hegemonic movements: agroecology and the Decolonial turn. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, p. 1–18, 27 maio 2021.
- MORGAN, G. Paradigmas, metáforas e resolução de quebra-cabeças na teoria das organizações. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 45, n. 1, p. 58–71, 2005.
- MORSE, J. M. Critical Analysis of Strategies for Determining Rigor in Qualitative Inquiry. **Qualitative Health Research**, v. 25, n. 9, p. 1212–1222, 16 set. 2015.
- MORTARI, C.; WITTMANN, L. T. **Narrativas Insurgentes: decolonizando conhecimentos e entrelaçando mundos**. Coleção AYA ed. Florianópolis, SC: Rocha Gráfica e Editora, 2020. v. 1
- MOWDAY, R. T.; SUTTON, R. I. Organizational Behavior: Linking Individuals and Groups to Organizational Contexts. **Annual Review of Psychology**, v. 44, n. 1, p. 195–229, 1 jan. 1993.
- MUNDURUKU, D. As literaturas indígenas e as novas tecnologias da memória. Em: DELGADO, P. S.; JESUS, N. T. DE (Eds.). **Povos Indígenas no Brasil**. Curitiba - PR: Brazil Publishing, 2018. p. 169–182.
- MUZANENHAMO, P.; CHOWDHURY, R. Epistemic injustice and hegemonic ordeal in management and organization studies: Advancing Black scholarship. **Human Relations**, v. 76, n. 1, p. 3–26, 3 jan. 2023.
- NASCIMENTO, C. P. O processo de ocupação e urbanização de Rondônia: uma análise das transformações sociais e espaciais. **Revista de Geografia**, v. 27, n. 2, p. 53–69, 2010.
- NATOW, R. S. The use of triangulation in qualitative studies employing elite interviews. **Qualitative Research**, v. 20, n. 2, p. 160–173, 19 fev. 2019.
- NDLOVU, M. Por que saberes indígenas no século XXI? - uma guinada decolonial. **Epistemologias do Sul**, v. 1, n. 1, p. 127–144, 23 maio 2017.
- NDLOVU-GATSHENI, S. J. Beyond the coloniser’s model of the world: towards reworlding from the Global South. **Third World Quarterly**, p. 1–17, 2 fev. 2023.
- NÓBREGA, R. L. B. et al. Co-developing pathways to protect nature, land, territory, and well-being in Amazonia. **Communications Earth & Environment**, v. 4, n. 1, p. 1–5, 16 out.

2023.

NOGUEIRA, J. M. M.; RODRIGUES, C. C. C.; AGUIAR, A. C. Enlightenment, Critical Theory, and the Role of Business Schools in the Anthropocene. **Revista de Gestão Social e Ambiental**, v. 15, n. SE-Artigos, p. 1–15, 28 dez. 2021.

NORMAN, W.; MACDONALD, C. Getting to the Bottom of “Triple Bottom Line”. **Business Ethics Quarterly**, v. 14, n. 2, p. 243–262, 2004.

NUNES, P.; GIRALDI, P.; CASSIANI, S. Decolonialidade na educação em ciências: o conceito de bem viver como uma pedagogia decolonial. **Revista Interdisciplinar Sulear**, v. 4, n. 9 SE-, p. 199–219, 26 abr. 2021.

OLIVEIRA, F. DE. **Crítica à Razão Dualista: o Ornitorrinco**. 1ª edição ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

OLIVEIRA, O. A. DE. **História, Desenvolvimento e Colonização do Estado de Rondônia**. 8ª Edição ed. Porto Velho - RO: Dinâmica Editora, 2004.

OLSSSEN, M.; PETERS, M. A. Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. **Journal of Education Policy**, v. 20, n. 3, p. 313–345, 20 jan. 2005.

OMODAN, B. I. The roles of epistemology and decoloniality in addressing power dynamics in university education. **Globalisation, Societies and Education**, p. 1–15, abr. 2024.

ORTIZ, C. Storytelling otherwise: Decolonising storytelling in planning. **Planning Theory**, v. 0, n. 0, p. 1–24, 20 jul. 2022.

OTT, A. M. T. **Dos projetos de desenvolvimento, ao desenvolvimento dos projetos: o Planafloro em Rondônia**. Doutorado em Ciências Humanas—Florianópolis: UFSC, 2002.

OYĚWÙMÍ, O. Conceitualizando gênero: a fundação eurocêntrica de conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. Em: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. (Eds.). **Decolonialidade e pensamento Afrodiaspórico**. 2 ed. ed. Belo Horizonte - MG: Autêntica, 2020. p. 171–182.

PACHECO, E. **Institutos Federais: Uma Revolucao na Educacao Profissional e Tecnologica**. São Paulo: Editora Moderna, 2011.

PADAYACHEE, K.; MATIMOLANE, M.; GANAS, R. Addressing curriculum decolonisation and education for sustainable development through epistemically diverse curricula. **South African Journal of Higher Education**, v. 32, n. 6, p. 288–304, dez. 2018.

PALMA, L. C.; PEDROZO, E. Á.; ALVES, N. B. Sustainability, organizations and training of managers: an exploratory research on business administration courses in Rio Grande do Sul. **Revista de Administração da UFSM**, v. 11, n. 5, 27 fev. 2019.

PAULANI, L. M. Neoliberalismo e individualismo. **Economia e Sociedade**, v. 8, n. 2, p. 115–127, 28 jan. 2016.

PAVEAU, M.-A. Uma análise do discurso contra-hegemônica. Interseccionalidade crítica e pluriversalidade decolonial. **Fórum Linguístico**, v. 20, n. 3, p. 9433–9453, 20 out. 2023.

PEIXOTO, F. **Linha do tempo: Entenda como ocorreu a ocupação da Amazônia** **BBC News Brasil**. Brasília: [s.n.]. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2009/07/090722_amazonia_timeline_fbdt>.

PENNAFORTE, C. **Análise dos sistemas-mundo: uma introdução ao pensamento de Immanuel Wallerstein**. 2. ed. ed. Pelotas - RS: Editora UFPel, 2023. v. 3

PERIPATO, V. et al. More than 10,000 pre-Columbian earthworks are still hidden throughout Amazonia. **Science**, v. 382, n. 6666, p. 103–109, 6 out. 2023.

PETRIGLIERI, G. F**k Science!? An Invitation to Humanize Organization Theory. **Organization Theory**, v. 1, n. 1, p. 1–18, 1 jan. 2020.

PHILLIPS, N.; OSWICK, C. Organizational Discourse: Domains, Debates, and Directions. **Academy of Management Annals**, v. 6, n. 1, p. 435–481, 1 jun. 2012.

PINTO, J. R. DE S.; MIGNOLO, W. A modernidade é de fato universal? Reemergência, desocidentalização e opção decolonial. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, v. 15, n. 3, p. 381–402, 14 jan. 2016.

PLOUM, L. et al. Toward a Validated Competence Framework for Sustainable Entrepreneurship. **Organization & Environment**, v. 31, n. 2, p. 113–132, 1 mar. 2017.

POTIGUARA, E. **Metade cara, metade máscara**. 3ª edição ed. Rio de Janeiro: Grumin, 2018.

PRADO JR, C. **Formação do Brasil contemporâneo: colônia**. 1ª ed. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PRIYA, S. A. et al. Authentic leadership towards sustainability in higher education – an integrated green model. **International Journal of Manpower**, v. 41, n. 7, p. 901–923, 1 jan. 2020.

QUIJANO, A. Coloniality of Power and Eurocentrism in Latin America. **International Sociology**, v. 15, n. 2, p. 215–232, 1 jun. 2000a.

QUIJANO, A. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. **Journal of World-Systems Research**, v. 6, n. 2 SE-Colonialism and Nationalism, p. 342–386, 26 ago. 2000b.

QUIJANO, A. Coloniality and modernity/rationality. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2/3, p. 168–178, mar. 2007.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. Em: SANTOS, B. DE S.; MENEZES, M. P. (Eds.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, PT: Edições Almedina SA, 2009. p. 73–118.

QUIJANO, A.; WALLERSTEIN, I. Americanity as a concept; or, The Americas in the modern world-system. **International Social Science Journal**, v. XLIV, n. 4, p. 583–592, 1992.

RAJAGOPALAN, N. Rigor, Relevance, and Resilience in Management Research. **Journal of Management Inquiry**, v. 29, n. 2, p. 150–153, 4 set. 2019.

RANGEL, A. E. **The Ontology, Epistemology, and Axiology of Social and Racial Justice Educators**. San Jose, CA, USA: San Jose State University, 10 out. 2019.

RAUPP, V. Valdir Raupp expõe metas de seu mandato. **Agência Senado**, 2003.

REGMI, K. D. Decolonising meritocratic higher education: key challenges and directions for change. **Globalisation, Societies and Education**, p. 1–18, 8 maio 2023.

RESENDE, V. DE M. Decolonizar os estudos críticos do discurso: por perspectivas Latino-Americanas. **Critical Discourse Studies**, v. 18, n. 1, p. 10–25, 2020.

RESENDE, V. DE M.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. 2 ed. ed. São Paulo - SP: Contexto, 2022.

RESENDE, V. DE M.; RAMALHO, V. C. V. S. **Análise de discurso crítica, do modelo**

tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. **Linguagem em (Dis) curso**, v. 5, n. 1, p. 185–208, 2004.

REZENDE, A. F.; PEREIRA, J. J. Kandandu: Identidade da Mulher Negra, Racismo e o Carnaval de Rua. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 27, n. 6, p. 1–15, 2023.

RITALA, P. et al. Sustainable business model adoption among S&P 500 firms: A longitudinal content analysis study. **Journal of Cleaner Production**, v. 170, p. 216–226, 2018.

RODRIGUES, M. G. M. Redes transnacionais de advocacia pública: estratégias e impactos - O projeto Planaflo e o painel de inspeção do banco mundial. **Contexto Internacional**, v. 24, n. 1, p. 73–128, jun. 2002.

SAID, E. W. **Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo - SP: Companhia de Bolso, 2007.

SALLES, H. K. DE; DELLAGNELO, E. H. L. A Análise Crítica do Discurso como alternativa teórico-metodológica para os estudos organizacionais: um exemplo da análise do significado representacional. **Organizações & Sociedade**, v. 26, n. 90, p. 414–434, set. 2019.

SALOVAARA, J. J.; SOINI, K.; PIETIKÄINEN, J. Sustainability science in education: analysis of master's programmes' curricula. **Sustainability Science**, v. 15, n. 3, p. 901–915, 2020.

SANTOS, B. DE S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte - MG: Autêntica, 2019.

SANTOS, B. DE S. The epistemologies of the South and the future of the university. **Journal of Philosophy of Education**, 23 jun. 2023.

SANTOS, B. DE S.; MENEZES, M. P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra, PT: Edições Almedina SA, 2009.

SANTOS, C. F. A. DOS; CORRÊA, S. R. M. Estudos decoloniais: pedagogias outras no contexto rural-ribeirinho amazônico. **Retratos Da Escola**, v. 16, n. 36, p. 1051–1071, 12 dez. 2022.

SANTOS, J. D. DOS; ALVES, R. A. Descolonização de nós mesmos e possibilidades de construir caminhos metodológicos bricolados. **Perspectiva**, v. 41, n. 1, p. 1–17, 17 mar. 2023.

SANTOS, T. DOS. Socialismo y fascismo en América Latina hoy. **Revista Mexicana de Sociología**, v. 39, n. 1, p. 173–190, 1977.

SANTOS NETO, A. B. DOS; SILVA, E. M.; SILVA, R. C. A Amazônia subordinada aos imperativos do capital financeiro. **Revista de Políticas Públicas**, v. 27, n. 1, p. 28–46, 4 jul. 2023.

SAYLAN, C.; BLUMSTEIN, D. T. **The Failure of Environmental Education (And How We Can Fix It)**. 1. ed. [s.l.] University of California Press, 2011.

SCHOENEBOERN, D.; KUHN, T. R.; KÄRREMAN, D. The Communicative Constitution of Organization, Organizing, and Organizationality. **Organization Studies**, v. 40, n. 4, p. 475–496, 18 jul. 2018.

SEATS, M. R. The voice(s) of reason: conceptual challenges for the decolonization of knowledge in global higher education. **Teaching in Higher Education**, p. 1–17, 9 mar. 2020.

SEGATO, R. L. **Lá crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda**. 1ª ed. ed. Bueno Aires: Prometeo Libros, 2013.

SEPOG. **Plano de Desenvolvimento Estadual Sustentável de Rondônia 2015-2030**. Porto Velho - RO: [s.n.]. Disponível em: <<https://www.sepog.ro.gov.br/Conteudos/26/plano-de-desenvolvimento-estadual-sustent%C3%A1vel-de-rond%C3%B4nia-2015-2030>>. Acesso em: 16 jan. 2024.

SHAH, M. I. et al. The impacts of land use change on biodiversity and ecosystem services: An empirical investigation from highly fragile countries. **Sustainable Development**, 23 nov. 2022.

SHAIK, A.; KAHN, P. Understanding the challenges entailed in decolonising a Higher Education institution: an organisational case study of a research-intensive South African university. **Teaching in Higher Education**, p. 1–17, 26 maio 2021.

SHARMA, G. et al. Cocreating Forward: How Researchers and Managers Can Address Wicked Problems Together. **Academy of Management Learning & Education**, v. 21, n. 3, 5 jul. 2022.

SHARMA, S. Pathways of Influence for Sustainability in Business Schools: A Dean's Eye View. **Organization & Environment**, v. 26, n. 2, p. 230–236, 3 maio 2013.

SIDERIUS, T.; ZINK, T. Markets and the Future of the Circular Economy. **Circular Economy and Sustainability**, v. 3, n. 3, p. 1569–1595, 2023.

SILVA, C. F. S. DA. Decolonialidade e estudos críticos do discurso: convergências para abordagens antirracistas no Brasil. **Revista Em Pauta**, v. 46, n. 18, p. 118–130, 2020.

SILVA, É. F. DA. Currículo: instrumento de identidade e independência epistêmica. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 1 SE-Artigos de Demanda Contínua, p. 482–495, 27 jan. 2021.

SILVA, J. G. DA. **Institutos Federais dos brasileiros: a história contada por quem fez**. 1.ed ed. São Paulo: Artliber Editora, 2023.

SILVA, T. P. DA. Quilombos, a memória e os saberes da resistência negra. **Revista Extraprensa**, v. 15, n. Especial, p. 456–472, 31 maio 2022.

SILVA, G. C. DE et al. The evolution of corporate no net loss and net positive impact biodiversity commitments: Understanding appetite and addressing challenges. **Business Strategy and the Environment**, v. 28, n. 7, p. 1481–1495, 1 nov. 2019.

SILVA, V. F.; WANDERLEY, S. Aproximações entre a metodologia da investigação temática e a abordagem decolonial: uma proposta para a área dos Estudos Organizacionais. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 20, n. 4, p. 514–526, ago. 2022.

SIMPSON, M. The Anthropocene as colonial discourse. **Environment and Planning D: Society and Space**, v. 38, n. 1, p. 53–71, 3 abr. 2018.

SINHA, A. K. Sustainable development and the problem of economic inequality. Em: **Opportunities and Challenges in Development: Essays for Sarmila Banerjee**. [s.l.] Springer Singapore, 2019. p. 469–481.

SIQUEIRA-GAY, J. et al. Proposed Legislation to Mine Brazil's Indigenous Lands Will Threaten Amazon Forests and Their Valuable Ecosystem Services. **One Earth**, v. 3, n. 3, p. 356–362, 18 set. 2020.

SMITH, L. T. **Descolonizando Metodologias: Pesquisa e Povos Indígenas**. 1. ed. Curitiba - PR: Editora UFPR, 2018.

SONETTI-GONZÁLEZ, T. et al. Foregrounding Amazonian women through decolonial and

- process-relational perspectives for transdisciplinary transformation. **Ecosystems and People**, v. 19, n. 1, p. 1–13, 31 dez. 2023.
- SOUZA, H. C. DE. O Empreendedorismo e suas principais vertentes teóricas: uma visão crítica. **Revista Estudos e Pesquisas em Administração**, v. 7, n. 1, 30 abr. 2023.
- SOUZA, L. D. P. DE. **Mulheres indígenas em Porto Velho: relações sociais de gênero, situações de desenvolvimento e políticas públicas**. Porto Velho: Fundação Universidade Federal de Rondônia, 2010.
- SOUZA, L. D. P. DE; LOURENÇO, M. L. Análise fenomenológica interpretativa nas pesquisas em administração: da teoria à aplicação metodológica. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 11, n. 28, p. 728–756, 1 set. 2023.
- SOUZA, J. S. et al. Teaching-Learning Patchwork Technique: Proposed Active Methodology Applied to Doctoral Education. **The Qualitative Report**, v. 29, n. 1, p. 283–307, 19 jan. 2024.
- SPICER, A.; ALVESSON, M. Critical Management Studies: A Critical Review. **Journal of Management Studies**, 25 fev. 2024.
- SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte - MG: Editora UFMG, 2010.
- SPRINGETT, D. ‘Education for sustainability’ in the business studies curriculum: a call for a critical agenda. **Business Strategy and the Environment**, v. 14, n. 3, p. 146–159, 1 maio 2005.
- STEFFEN, W. et al. Trajectories of the Earth System in the Anthropocene. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, v. 115, n. 33, p. 8252–8259, 14 ago. 2018.
- STEIN, S. The Ethical and Ecological Limits of Sustainability: A Decolonial Approach to Climate Change in Higher Education. **Australian Journal of Environmental Education**, v. 35, n. 3, p. 198–212, 14 nov. 2019.
- STEIN, S. et al. From “education for sustainable development” to “education for the end of the world as we know it”. **Educational Philosophy and Theory**, v. 54, n. 3, p. 274–287, 23 fev. 2022.
- STEIN, S. et al. Beyond colonial futurities in climate education. **Teaching in Higher Education**, v. 28, n. 5, p. 987–1004, 4 jul. 2023.
- STOUGH, T. et al. To shift a paradigm or not: worldviews at play in responsible management education literature. **Journal of Management Development**, v. 41, n. 3, p. 133–146, 20 maio 2022.
- SULTANA, F. The unbearable heaviness of climate coloniality. **Political Geography**, v. 99, p. 1–14, nov. 2022.
- SURUI, T. **Indigenous activist Txai Suruí’s full speech at COP26**.
- SZABÓ-ZSOLDOS, G. Decolonising history teaching in the United Kingdom: Movements, methods, and curricula. **Hungarian Educational Research Journal**, p. 1–16, 8 maio 2023.
- TAKEICHI, C. L. E. **O sistema agrícola tradicional e a conservação da biodiversidade: o estudo de caso da comunidade quilombola Cedro, Barra do Turvo-SP**. Piracicaba: Universidade de São Paulo, 20 jul. 2021.
- TEIXEIRA, A. A. et al. Green training and green supply chain management: evidence from Brazilian firms. **Journal of Cleaner Production**, v. 116, p. 170–176, 2016.

- THAMBINATHAN, V.; KINSELLA, E. A. Decolonizing Methodologies in Qualitative Research: Creating Spaces for Transformative Praxis. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 20, p. 1–9, 1 jan. 2021.
- THÉRY, H. Rondônia: imagens da antropização do território 1984-2020. **Confin**, n. 55, 15 maio 2022.
- THIESEN, J. DA S. Desafios potenciais do currículo como movimento insurgente de descolonização na formação escolar e acadêmica. **Revista @mbienteeducação**, v. 16, n. 00, p. 1–19, 6 nov. 2023.
- TOLLEFSON, J. NSF invests millions to unite Indigenous knowledge with Western science. **Nature**, v. 621, n. 7979, p. 454–455, 21 set. 2023.
- TRIGUEIRO, E. S. DE O. Breve contextualização da educação brasileira. **Revista Educação em Debate**, v. 38, n. 72, p. 49–61, 2016.
- TRISTÃO, M. Educação Ambiental e a descolonização do pensamento. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 0, n. 0 SE-Artigos, p. 28–49, 24 jul. 2016.
- TUCK, E.; YANG, K. W. Decolonization is not a metaphor. **Decolonization: Indigeneity, Education & Society**, v. 1, n. 1, p. 1–40, 2012.
- UYAR, A.; KARAMAN, A. S.; KILIC, M. Is corporate social responsibility reporting a tool of signaling or greenwashing? Evidence from the worldwide logistics sector. **Journal of Cleaner Production**, v. 253, p. 119997, 2020.
- VALENTE, M. Theorizing Firm Adoption of Sustaincentrism. **Organization Studies**, v. 33, n. 4, p. 563–591, 1 abr. 2012.
- VAN DIJK, T. A. Critical Discourse Analysis. Em: TANNEN, D.; HAMILTON, H. E.; SCHIFFRIN, D. (Eds.). **The Handbook of Discourse Analysis**. Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc., 2015. p. 466–485.
- VARADARAJAN, R. Innovating for sustainability: a framework for sustainable innovations and a model of sustainable innovations orientation. **Journal of the Academy of Marketing Science**, v. 45, n. 1, p. 14–36, 2017.
- VÁSQUEZ-FERNÁNDEZ, A. M.; CASH AHENAKEW, PII TAI POO TAA. Resurgence of relationality: reflections on decolonizing and indigenizing ‘sustainable development’. **Current Opinion in Environmental Sustainability**, v. 43, p. 65–70, 2020.
- VERGARA, S. C.; PINTO, M. C. S. Referências teóricas em análise organizacional: um estudo das nacionalidades dos autores referenciados na literatura brasileira. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 5, n. epe, p. 103–121, 2001.
- WADE, R. H. Boulevard to broken dreams, Part 1: the Polonoroeste road project in the Brazilian Amazon, and the World Bank’s environmental and indigenous peoples’ norms. **Brazilian Journal of Political Economy**, v. 36, n. 1, p. 214–230, mar. 2016a.
- WADE, R. H. Boulevard to broken dreams, Part 2: Implementation of the Polonoroeste road project in the Brazilian Amazon, and the World Bank’s response to the gathering storm. **Brazilian Journal of Political Economy**, v. 36, n. 3, p. 646–663, set. 2016b.
- WALCK, C. Integrating Sustainability Into Management Education: A Dean’s Perspective. **Journal of Management Education**, v. 33, n. 3, p. 384–390, 30 abr. 2009.
- WALKERDINE, V.; ARRIBAS-AYLLON, M. Foucauldian discourse analysis. Em:

- WILLIG, C.; STAINTON-ROGERS, W. (Eds.). **The Sage handbook of qualitative research in psychology**. Oxford, England: SAGE Publications Ltd, 2017. p. 110–123.
- WALLERSTEIN, I. Análise dos sistemas mundiais. Em: GIDDENS, A.; TURNER, J. (Eds.). **Teoria social hoje**. São Paulo: Editora Unesp, 1999. p. 447–470.
- WALLERSTEIN, I. **World-Systems Analysis: An Introduction**. [s.l.] Duke University Press, 2004.
- WALLERSTEIN, I. **The Modern World-System IV: Centrist Liberalism Triumphant, 1789–1914**. 1. ed. Oakland, CA: University of California Press, 2011.
- WALSH, C. **Estudios Culturales Latinoamericanos: retos desde y sobre la región Andina**. Quito: Ediciones Abya Yala, 2003.
- WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, v. 0, n. 09 SE-Artículos, p. 131–152, 1 jul. 2008.
- WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. **Construyendo interculturalidad crítica**, v. 75, n. 96, p. 167–181, 2010.
- WALSH, C. **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. v. TOMO I
- WATKINS, M.; CIOFALO, N.; JAMES, S. Engaging the Struggle for Decolonial Approaches to Teaching Community Psychology. **American Journal of Community Psychology**, v. 62, n. 3–4, p. 319–329, 1 dez. 2018.
- WAYNE, M.; CABRAL, V. N. DE. Capitalismo, Classe e Meritocracia: um estudo transnacional entre o Reino Unido e o Brasil. **Educação & Realidade**, v. 46, n. 3, p. 1–22, 2021.
- WHITE HOUSE. **White House Releases First-of-a-Kind Indigenous Knowledge Guidance for Federal Agencies**. Washington: [s.n.].
- WICKERT, C. et al. Embracing non-Western Contexts in Management Scholarship. **Journal of Management Studies**, 26 jan. 2024.
- WOODS, C.; DELL, K.; CARROLL, B. Decolonizing the Business School: Reconstructing the Entrepreneurship Classroom through Indigenizing Pedagogy and Learning. **Academy of Management Learning & Education**, v. 21, n. 1, p. 82–100, 13 jul. 2021.
- WRIGHT, C. et al. Organizing in the Anthropocene. **Organization**, v. 25, n. 4, p. 455–471, 1 jul. 2018.
- WRIGHT, C.; NYBERG, D. An Inconvenient Truth: How Organizations Translate Climate Change into Business as Usual. **Academy of Management Journal**, v. 60, n. 5, p. 1633–1661, 7 nov. 2016.
- WYLIE, I. Business schools learn to walk the ESG talk. **The Financial Times**, 2022.
- XU, A. The Political Origins of the “Tragedy of the Commons” Deforestation in the Brazilian Amazon, 2000-2012. **SSRN Electronic Journal**, p. 1–56, 28 maio 2020.
- YIN, R. K. **Pesquisa Qualitativa do Início ao Fim**. Porto Alegre: Penso Editora, 2016.
- ZANONI, B. L.; OLIVEIRA, S. A. DE. Reflexões sobre o sentido de sustentabilidade em organizações. **Revista de Administração de Empresas**, v. 63, n. 2, p. 1–20, 2023.
- ZAVALA, M. What Do We Mean by Decolonizing Research Strategies? Lessons from

Decolonizing, Indigenous Research Projects in New Zealand and Latin America.
Decolonization: Indigeneity, Education & Society, v. 2, n. 1, p. 55–71, 2013.

7. APÊNDICES

Roteiro de entrevista com os docentes

Perguntas	Foco da pergunta	Em relação aos objetivos
Identities Sociais		
Por favor, me conte qual é o seu percurso de formação acadêmica?		
Das suas formações, qual você acredita que te habilita a trabalhar com a sustentabilidade em sala?	Levantar informações de identidade que reflete na atuação do entrevistado no ensino de sustentabilidade.	A análise discursivas das respostas pretendem atender os objetivos 1, 2, 3 e 4.
Como você decidiu atuar na docência?		
Como foi a sua primeira experiência com a sustentabilidade?		
Em sua opinião, que competências-chave considera imprescindível para um docente de sustentabilidade?		
Relações Sociais		
Poderia descrever o seu início como professor de sustentabilidade? Como se deu essa escolha?		
Você tem experiências com a sustentabilidade dentro da IES? (além da docência: coord./orientação tcc)	Levantar conexões que os entrevistados estabelecem entre si e que moldam suas interações e comportamentos no mundo social.	A análise discursivas das respostas pretendem atender os objetivos 1, 2, 3 e 4.
Você tem outras experiências/atividades com a sustentabilidade? (fora da Universidade)		
Participa, participou, lidera grupos de pesquisa ou projetos de pesquisa relacionados à sustentabilidade?		
Você já participou da elaboração de um plano pedagógico, da elaboração de ementas de disciplinas que envolvessem a questão da sustentabilidade? Como foram pensadas essas questões?		
Sistemas de conhecimentos		
O que significa pensar a sustentabilidade a partir da Amazônia?	Levantar conjuntos de informações, ideias, conceitos, teorias e práticas que os entrevistados	A análise discursivas das respostas pretendem atender os objetivos
Você considera que seu plano de ensino possui diversidade de conhecimento sobre sustentabilidade?		
No planejamento da sua disciplina você trabalha com		

documentos ou material internacionais e nacionais? Qual está mais presente? Isso enriquece ou fragiliza o processo formativo dos acadêmicos?	utilizam para compreender e interagir com a sustentabilidade.	1, 2, 3 e 4.
Que práticas pedagógicas (didáticas) adota em sala de aula para fomentar o ensino de sustentabilidade?		
Como é o seu processo de construção da ementa (conteúdos)? É um processo realizado de forma multi, inter ou transdisciplinar? São adotados mecanismos de participação?		
Conhecimento dos povos tradicionais, comunidades locais (regionais) enfim, podem contribuir para o ensino de sustentabilidade dos futuros gestores? Como? Estão sendo incorporados no currículo?		
Na sua visão, os cursos de gestão (do IFRO) podem incorporar outras perspectivas de sustentabilidade nos currículos e atividades acadêmicas? Quais?		
Se você fosse responsável por decidir como trabalhar o ensino de sustentabilidade no contexto do IFRO, que linhas teóricas, político-pedagógicas orientariam a concepção desse ensino?		
Você poderia descrever alguma experiência de ensino de sustentabilidade - no âmbito do IFRO ou fora dele - que considere referencial para você sobre como ensinar sustentabilidade?		
O fato de o IFRO estar localizado dentro do contexto amazônico deveria ser considerado na elaboração das proposta de ensino de sustentabilidade? Como? Por que? Há alguma especificidade que você considera importante de ser considerada?		
Como você caracterizaria os seus alunos, em termos de conhecimentos sobre sustentabilidade?		
Você trabalha com alunos de povos originários? Eles se distinguem, no contexto de sala de aula, em relação aos demais quando se trata de discutir/interessar-se/pensar a sustentabilidade? Como você trabalha os conhecimentos que eles trazem?		

Crenças

Quais aspectos você gosta de lecionar sustentabilidade?	Levantar convicções que os entrevistados têm	A análise discursivas das
E, quais aspectos você não gosta de lecionar		

sustentabilidade?	sobre sustentabilidade, e que podem ser baseadas em experiências pessoais, influências culturais, educação, religião e outros fatores, sejam conscientes ou inconscientes e podem moldar as atitudes, comportamentos e tomadas de decisão.	respostas pretendem atender os objetivos 1, 2, 3 e 4.
Na sua opinião, como os currículos atuais deveriam trabalhar com a temática da sustentabilidade?		
Você acredita que as pessoas possui uma percepção de que o ambiente natural em que vivemos está sendo destruído? Se sim: Porque não se consegue alterar esse panorama de destruição?		
Em relação ao tripé da sustentabilidade: econômico, social e o ambiental: Na sua percepção, Qual aspecto da sustentabilidade é priorizado no currículo e na formação do gestor?		
Na sua percepção, como as inovações tecnológicas trazidas pela ciência poderiam solucionar os problemas ambientais?		
Percepção sobre Sustentabilidade		
O que é a sustentabilidade para você? Como você define/conceitua sustentabilidade?		
Qual é o seu maior desafio em ministrar sustentabilidade?	Levantar informação de como os entrevistados percebem e entendem o conceito de sustentabilidade e suas implicações para o meio ambiente, a sociedade e a economia.	A análise discursivas das respostas pretendem atender os objetivos 1, 2, 3 e 4.
Em sua opinião, os currículos atuais de sustentabilidade são orientados para o mercado ou para as pessoas? Porquê?		
Para você, qual é a principal habilidade que os futuros gestores precisam possuir para gerir suas organizações de forma sustentável?		
Que futuro você imagina para o ensino de Sustentabilidade?		