

Drivers e Barreiras de Sustentabilidade em Escolas de Negócios:

Dimensões Estratégicas

por

Alana Guadagnin

Dissertação

Apresentada no Programa de Pós-graduação em Administração

Faculdade Meridional – IMED

Mestrado

Faculdade Meridional

Março, 2022

Alana Guadagnin

**Drivers e Barreiras de Sustentabilidade em Escolas de Negócios:
Dimensões Estratégicas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Escola de Administração da Faculdade Meridional – IMED, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Administração, sob orientação da Profa. Dra. Leila Dal Moro.

Passo Fundo

2022

CIP – Catalogação na Publicação

G897d GUADAGNIN, Alana

Drivers e barreiras de sustentabilidade em Escolas de Negócios: dimensões estratégicas / Alana Guadagnin. – 2022.

83 f., il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade IMED, Passo Fundo, 2021.

Orientadora: Profa. Dra. Leila Dal Moro.

Coorientador: Prof. Dr. Jandir Pauli.

1. Liderança sustentável. 2. Escola de Negócios – Sustentabilidade. 3. Sustentabilidade – Estratégia. I. DAL MORO, Leila, orientadora. II. PAULI, Jandir, coorientador. III. Título.

CDU: **65**

Alana Guadagnin

Drivers e Barreiras de Sustentabilidade em Escolas de Negócios:

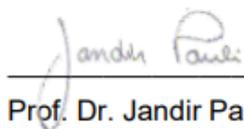
Dimensões Estratégicas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Escola de Administração da Faculdade Meridional – IMED, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Administração, sob orientação da Profa. Dra. Leila Dal Moro.

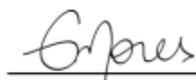
Passo Fundo, RS, 18 de abril de 2022



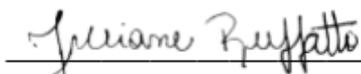
Prof.^a Dr.^a Leila Dal Moro – Presidente



Prof. Dr. Jandir Pauli – Membro – IMED



Prof.^a Dr.^a Giana De Vargas Mores – Membro - IMED



Prof.^a Dr.^a Juliane Ruffatto – Membro - IMED



Prof. Dr. Lucas Veiga D'Ávila – Membro - UFSM



Alana Guadagnin - Examinado/a

Passo Fundo

2022

Resumo

As escolas de negócios nos dias de hoje passam a ser agentes estratégicos para cumprir com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), já que são organizações empresariais de ensino superior com o papel de transformação cultural nas empresas, e com a responsabilidade de formar futuros líderes que atendam às necessidades globais e, não somente, mas também a responsabilidade de conscientizar e educar todos os atores envolvidos sobre a importância da sustentabilidade como uma estratégia eficaz para o sucesso. Nesse sentido, para que estratégias sustentáveis sejam desenvolvidas nas escolas de negócios é essencial que se compreenda quais os *drivers* e barreiras de sustentabilidade são diagnosticados pelos gestores e coordenadores acadêmicos na implantação de práticas sustentáveis. Nesse cenário, o estudo tem como objetivo compreender os *drivers* para as barreiras de sustentabilidade de gestores e coordenadores de escolas de negócios que integram a Rede Princípios para Educação Executiva Responsável – O PRME Brazil/ONU. Para atingir este objetivo, foi realizada uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, de caráter exploratório, pois objetiva o desenvolvimento e aprimoramento de ideias. Os participantes do estudo foram os gestores e coordenadores acadêmicos de Escolas que fazem parte do PRME Brazil. O instrumento para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, e a técnica utilizada para a análise das informações foi a análise de conteúdo. Os principais resultados identificados foram 11 barreiras e 12 *drivers* possíveis de uso para contornar essas barreiras, tendo os três pilares da sustentabilidade (econômico, ambiental e social), como categorias de análise. A pesquisa mostrou que tanto as barreiras quanto os *drivers* estão amparados no pilar social, em que seu foco é nas pessoas e sociedade.

Palavras-chave: Sustentabilidade, Liderança Sustentável, ODS, Escolas de Negócios, *Drivers* e Barreiras.

Abstract

Drivers and Sustainability Barriers in Business Schools: Strategic Dimensions

Business schools become strategic agents to comply with the Sustainable Development Goals (SDGs), as they are higher education business organizations with a role in cultural transformation in companies, and with the responsibility to train future leaders who meet the needs not only global, but also the responsibility to raise awareness and educate all actors involved about the importance of sustainability as an effective strategy for success. As a result of the facts, for sustainable strategies to be developed in business schools, it is essential to understand the drivers and sustainability barriers encountered by academic directors and coordinators in the implementation of sustainable practices. In this scenario, the study aims to understand the drivers for the sustainability barriers of managers and coordinators of business schools that integrate the Principles for Responsible Executive Education - PRME Brazil/ ONU network. In order to achieve the objective proposed in this study, it was decided to carry out a descriptive research with a qualitative approach, with an exploratory nature, as it aims at the development and improvement of ideas. The study participants were academic directors and coordinators who are part of the PRME Brazil, as it is a global platform of the United Nations (UN) of voluntary commitment in which a network of educational institutions are part aligned with the SDGs and with the promotion of research, methodologies and partnerships for sustainable development. Thus, the instrument for data collection was the semi-structured interview, and the technique used for data analysis was the in-depth content analysis. The main results identified are 11 barriers and 12 possible drivers of use to circumvent these barriers, having the three pillars of sustainability (economic, environmental and social) as categories of analysis. The research showed that both barriers and drivers are supported by the social pillar, in which its focus is on people and society.

Keywords: Sustainability; Sustainable Leadership; SDGs; Business Schools; Drivers and Barriers

Sumário

1 Introdução	9
1.1 Problema de pesquisa.....	14
1.2 Objetivo geral.....	15
1.2.1 Objetivos específicos	15
2 Referencial Teórico.....	16
2.1 Liderança Sustentável	16
2.3 Estratégias de desenvolvimento sustentável no Ensino Superior	25
2.4 <i>Drivers</i> e barreiras de sustentabilidade no ensino superior	28
3 Método	34
3.1 Classificação da pesquisa.....	34
3.2 Local de estudo e atores envolvidos	35
3.3 Instrumento de coleta dos dados	38
3.4 Procedimentos.....	39
3.5 Técnica de análise dos dados	40
4 Resultados	40
4.1 Barreiras da Sustentabilidade no ensino superior	41
4.2 <i>Drivers</i> da Sustentabilidade no Ensino Superior	49
5 Conclusões	61
Referências.....	67
Apêndice A – Roteiro de Entrevista	85

1 Introdução

A Agenda 2030 das Nações Unidas estabelece um conjunto de 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), 169 metas e 231 indicadores relacionadas (UNESCO, 2016b). Os ODSs foram promovidos a fim de traçar metas que conscientizem as empresas e governos sobre a importância de se trabalhar para um futuro sustentável (Crespo et al., 2017; Blanco-Portela et al., 2018; Mahajan, 2020), ou seja, o desenvolvimento sustentável surge como uma premissa organizadora para o desenvolvimento global que auxilia o alcance do bem-estar do planeta e da população como um todo (UNESCO, 2016a), reorienta as escolas de negócios para um relacionamento mais harmônico com os sistemas socioeconômicos, ambientais e de saúde (Hansmann 2010; Wals, 2014, Hussain & Albarwani, 2015).

Ademais, a Agenda 2030 é universal e visa um mundo melhor e funcional (Owens, 2017), em que a interdependência e colaboração entre as agências governamentais, autoridades locais, setores privados e sociedade civil são fatores essenciais (Krizek et al., 2012; Stafford-Smith et al., 2016). Dessa forma, organizações empresariais, instituições de ensino superior (IES) e governos têm o papel de apoiar estratégias sustentáveis e adotar iniciativas para evitar maiores danos, a fim de minimizar impactos negativos (Gerard et al., 2017; Crespo et al., 2017).

Nesse contexto, as escolas de negócios desempenham um significativo papel na agenda 2030 (Avery & Bergsteiner, 2010; Leal Filho et al., 2020), visto que, por meio da educação, pesquisa e envolvimento da comunidade torna-se mais fácil desenvolver mudanças sociais e ambientais com efeitos duradouros (Velazquez et al., 2006; Doh & Tashman, 2014; Ralph and Stubbs 2014). Dessa forma, estudos vem demonstrando que as escolas de negócios se tornam essenciais para o alcance da sustentabilidade (Sharma, 2013; Arntzen, 2016), pois como se trata de um universo acadêmico pensado para os negócios, tem a finalidade de

abarcam os conhecimentos da profissão e da realidade adquirida na prática no mundo empresarial (Jacobi et al., 2011).

As escolas de negócios são organizações empresariais de ensino superior com o papel de transformação cultural nas empresas (Leach, 2008), e com a responsabilidade de formar futuros líderes que atendam às necessidades globais e locais (Geng et al., 2013; Al-Zawahreh et al., 2019; Alayoubi et al., 2020), não somente, mas também a responsabilidade de conscientizar e educar todos os atores envolvidos sobre a importância da sustentabilidade como uma estratégia eficaz para o sucesso (Ralph & Stubbs, 2014; Lozano, 2015; Blanco-Portela et al., 2017). Nesse sentido, nos 17 ODSs, está o Objetivo 4, voltado para a educação universal que se destina a garantir uma educação inclusiva e equitativa de qualidade, que proporcione oportunidades de aprendizagem ao longo da vida a todos (UNESCO, 2016b).

Sendo assim, além da aprendizagem individual, a aprendizagem ao longo da vida tem como objetivo aprimorar os conhecimentos, competências, e aptidões por meio da educação formal e informal (UIL, 2015; Owens, 2017). A Agenda 2030 compreende a aprendizagem como um processo contínuo que perpassa todas as fases da vida, incluindo à educação de adultos (UNESCO, 2000b; UNESCO, 2016b). Conseqüentemente, em razão do aumento pela procura do ensino superior após conclusão do ensino médio (Oketch, 2016), as escolas de negócios exercem um papel essencial para alcançar o Objetivo 4 da Agenda 2030, em que deve ser equitativa, inclusiva e de qualidade a todos (Owens, 2017; Crespo et al., 2017). Portanto, as escolas de negócios com o tempo tornaram-se uma instituição social, uma vez que influência e é motivada pelas questões econômicas, políticas e sociais de uma sociedade como um todo (Hussain & Albarwani, 2015; Crespo et al., 2017; Dyer & Dyer, 2017; Alayoubi et al., 2020).

Os avanços tecnológicos trouxeram muitos benefícios, como os produtos verdes (Tezer & Bodur, 2020), mas em contrapartida, suas práticas estão se tornando cada vez mais

insustentáveis (Crespo et al., 2017; Dyer & Dyer, 2017). Autores vem demonstrando a necessidade de efetuar estratégias de desenvolvimento sustentáveis (Metcalf & Benn, 2013; Mahdi & Almsafir, 2014), em que sua missão é fornecer educação, serviço e pesquisa que possibilitam construir uma sociedade mais justa e sustentável (Dyer & Dyer, 2017; Alayoubi et al., 2020).

Nessa perspectiva, a liderança tradicional, não é suficiente para obter estruturas econômicas sustentáveis, pois não abrange as mudanças contextuais (Tideman et al., 2013; Verhulst & Lambrechts, 2015). As estratégias criadas em uma liderança sustentável devem desenvolver uma visão que reforça os valores ecológicos básicos, identifica os desafios presentes e estimula um sistema de gestão ecológico e inovador como *drive* para o desenvolvimento sustentável (Maak & Pless, 2006; Hargreaves, 2007 Avery & Bergsteiner, 2011a; Crossman, 2011). A liderança sustentável necessita de uma mudança no pensamento e na consciência dos negócios (Blake & Sterling, 2011; Tideman et al., 2013; Dyer & Dyer, 2017), centrando-se na proteção dos recursos ambientais, e na capacidade no consumo de recursos e energia (Peng & Lin, 2008; Alayoubi et al., 2020).

Estudos vem demonstrando que as escolas de negócios promovem um papel essencial na redução dos desafios ambientais globais (Krizek et al., 2012; Ralph & Stubbs, 2014), e ao minimizar esses desafios conseguem redefinir a natureza do ensino para assumir uma responsabilidade social que visa o melhor para todos (Leal Filho, 2010; Kantabutra & Saratun, 2013; Aleixo et al., 2018). Conseqüentemente, uma escola de negócios que visa a sustentabilidade relaciona estratégias sustentáveis de maneira competente por meio do currículo, pesquisa, serviço, operações, vida no campus e comunidade (Velazquez et al., 2006; Doh & Tashman, 2014; Alayoubi et al., 2020).

Dessa forma, ao exercer práticas sustentáveis em suas operações, pesquisa e ensino, as escolas de negócios têm efeitos positivos variados (Fisher & Bonn 2011; Foo, 2013; Ralph

and Stubbs 2014), como aprimoramento da imagem organizacional, redução de custos, maior produtividade, mais inovação e uma estratégia bem-sucedida de sucesso a longo prazo (Berchicchi et al. 2012; Metcalf & Benn, 2013; Al-Zawahreh et al., 2019), como também redefinem seus aspectos críticos do que a liderança no ensino superior deve se tornar (Wright, 2010; Krizek et al., 2012; Kantabutra & Saratun, 2013).

Todavia, barreiras internas e externas restringem esse avanço, como questões financeiras (Wright, 2010; Ralph & Stubbs, 2014; Verhulst & Lambrechts, 2015), carência de conscientização à importância das questões relacionadas a sustentabilidade, falta de comprometimento da equipe acadêmica, resistência a mudança por parte dos interessados (Nicolaidis, 2006; Evangelinos & Jones 2009; Wright, 2010; Kantabutra & Saratun, 2013; Ralph & Stubbs, 2014; Verhulst & Lambrechts, 2015), e estruturas disciplinares tradicionais (Krizek et al., 2012; Fernández-Manzanal et al., 2015).

Uma liderança em sustentabilidade pode servir como *drive* para educar líderes do futuro que assumiram cargos de importância em organizações (Foo, 2013; Leal Filho et al., 2020), e realizar mudanças em prol de um futuro mais sustentável (Hussain & Albarwani, 2015; Dyer & Dyer, 2017; Al-Zawahreh et al., 2019; Mahajan, 2020). Um líder em sustentabilidade deve promover mudanças na cultura institucional para incorporar a sustentabilidade no ensino superior de forma que os *drivers* e barreiras em sustentabilidade influencie as decisões, gestão, currículo, pesquisa e ensino como um todo (Tideman et al., 2013; Al-Zawahreh et al., 2019; Gill & Singh, 2019).

As escolas de negócios que almejam se tornar sustentáveis tem de atender as necessidades atuais das partes interessadas de forma que não comprometa a capacidade de responder às necessidades futuras (Avery & Bergsteiner, 2010; Lozano et al., 2013; Leal Filho et al., 2020). Para tanto, os gestores e coordenadores acadêmicos desempenham um papel fundamental ao relacionar a administração central às atividades acadêmicas (Sharma,

2013; Arntzen, 2016), como também exercem um papel essencial ao gerar apoio e recursos para o desenvolvimento sustentável (Krizek et al. 2012; Al-Zawahreh et al., 2019; Alayoubi et al., 2020). Alinhado a isso, as implicações estratégicas de sustentabilidade necessitam estar vinculadas a gestão, prática administrativa, pesquisa, currículo acadêmico e sistemas financeiros (Ryan et al. 2010; Doh & Tashman, 2014).

Os gestores e coordenadores acadêmicos que cumprem com o papel de líderes sustentáveis devem estar capacitados para estimular a comunidade acadêmica a adotar novos paradigmas (Krizek et al. 2012; Al-Zawahreh et al., 2019; Alayoubi et al., 2020), e também garantir que o desenvolvimento sustentável se torne significativo em todos os âmbitos da instituição de ensino superior, da mesma forma nas escolas de negócios (Avery & Bergsteiner, 2010; Sharma, 2013; Leal Filho et al., 2020).

Ademais, as escolas de negócios necessitam da capacidade de atender de modo favorável às mudanças e carências do mundo (Geng et al., 2013; Aleixo et al., 2018), e para isso, os gestores acadêmicos precisam equilibrar as várias partes interessadas (Sharma, 2013; Arntzen, 2016), como também promover uma gestão eficaz e estratégica, diminuir custos, reduzir os efeitos de crises, e aumentar os lucros, isto é, ter um melhor desempenho e mais recursos (Kantabutra & Saratun, 2013; Avery & Bergsteiner, 2011a; Gerard et al., 2017). As estratégias de sustentabilidade ambiental devem se integrar como parte fundamental de uma escola de negócios além de fazer parte do planejamento estratégico (James & Card, 2012; Chang, 2013; Dyer, & Dyer, 2017; Al-Zawahreh et al., 2019).

Para uma maior compreensão do contexto, é necessário considerar que, o papel dos gestores em escolas de negócios é essencial para que se desenvolvam estratégias de sustentabilidade (Wright, 2010; Sharma, 2013; Arntzen, 2016), líderes sustentáveis (Kantabutra & Saratun, 2013; Filho et al., 2020), produtos e serviços voltados para as empresas que atendam as demandas sustentáveis (Mahdi & Almsafir, 2014). Um gestor

acadêmico é um líder e ao mesmo tempo gerente de determinada entidade organizacional (Sharma, 2013; Arntzen, 2016), em razão disso, esses gestores têm de abordar as inquietações de várias partes interessadas, e desenvolver uma visão sustentável para implementar a educação em sustentabilidade (Aleixo et al., 2018).

Com isso, pretende-se compreender os *drivers* para as barreiras de sustentabilidade de gestores e coordenadores de escolas de negócios que integram a rede PRME Brazil. Nesse contexto, as escolas de negócios que aderem ao PRME pretendem contribuir para um mercado global mais próspero e para uma sociedade mais bem sucedida, como também compartilham a visão de formar líderes responsáveis preparados para atuar no novo paradigma da sustentabilidade (Parkes, Buono & Howaidy, 2017).

1.1 Problema de pesquisa

Há uma lacuna de pesquisas no Brasil que se atentam a compreender quais são os *drivers* e barreiras em sustentabilidade encontrados por gestores e coordenadores acadêmicos de escolas de negócios na implantação de práticas sustentáveis (Măiorescu, et al., 2020). Desse modo, considerando que há barreiras a serem superadas por meio de *drivers* na implantação da sustentabilidade na estratégia corporativa de gestores e coordenadores acadêmicos de escolas de negócios que fazem parte do PRME Brazil, propõe-se a seguinte pergunta de pesquisa: Quais são os *drivers* para as barreiras de sustentabilidade de gestores e coordenadores acadêmicos de escolas de negócios que integram a rede PRME Brazil?

1.2 Objetivo geral

Nesse cenário, o estudo tem como objetivo compreender os *drivers* para as barreiras de sustentabilidade de gestores e coordenadores de escolas de negócios que integram a rede PRME Brazil.

1.2.1 Objetivos específicos

A seleção dos objetivos específicos se encontra na estratégia para compreender o problema estudado, como também para chegar à solução do problema descrito e do objetivo geral traçado. Dessa forma, os três objetivos específicos são:

- a) Compreender os *drivers* para as barreiras de sustentabilidade nas escolas de negócios da rede PRME;
- b) Identificar, com base na literatura, se há alinhamento entre as práticas e estratégias organizacionais.

2 Referencial Teórico

2.1 Liderança Sustentável

A liderança sustentável como perfil do egresso das escolas de negócios, e em nível estratégico é a engrenagem para que organizações se tornem sustentáveis (Lambert, 2011; Kantabutra & Saratun, 2013; Metcalf e Benn 2013), isto é, a liderança sustentável permite uma resposta rápida, resiliente, competitiva e atraente para todas as partes interessadas de uma organização (Avery & Bergsteiner, 2011^a; Berchicchi et al. 2012), aprimorando o diálogo e focando na interdependência mútua entre líderes e seguidores (Barr & Dowding, 2012).

Por outro lado, a liderança baseada na sustentabilidade perde seu foco tradicional em finanças, para uma visão em que as organizações cooperam com os fatores ambientais e sociais (Casserley & Critchley, 2010; Crews, 2010; Avery & Bergsteiner, 2011a). Baseado nisso, a liderança sustentável abrange um modelo mais reflexivo e participativo (Kopp & Martinuzzi, 2013; Owens, 2017), apoiando-se em uma perspectiva de longo prazo em suas estratégias e tomada de decisão (Avery & Bergsteiner, 2011b; Crespo et al., 2017; Blanco-Portela et al., 2018).

Os conceitos fundamentados em uma teoria da liderança sustentável aumentou em interesse como consequências da crise ambiental (Kantabutra & Saratun, 2013; Gerard, L., McMillan, J., D'Annunzio-Green, 2017), surgiu para impulsionar a inovação, qualificar a força de trabalho, criar engajamento, e ofertar serviços, produtos e soluções de excelência (Avery & Bergsteiner, 2011a; Krizek et al. 2012). Nesse sentido, a liderança sustentável estimula uma liderança pautada em boas práticas e administração eficaz, utilizando-se de custos mais baixos, e aderindo uma perspectiva organizacional que permite respostas mais

rápidas, competitivas, flexíveis e atraentes para todas as partes interessadas (Avery & Bergsteiner, 2011a; Kantabutra & Saratun, 2013; Alayoubi et al., 2020).

Para uma maior compreensão do contexto, é necessário considerar que a liderança sustentável têm como alguns de seus objetivos principais, garantir que as organizações criem um futuro duradouro de sucesso a partir de sua condição atual (Hargreaves, 2007; Nomura e Abe 2010; Ralph & Stubbs 2014), que a liderança sustentável seja inserida em toda a organização, e por meio disso, promover indivíduos, desenvolver recursos para as práticas organizacionais; que integra o equilíbrio de metas, desenvolvimento e aperfeiçoamento do futuro da organização (Leal Filho, 2010; Gerard et al., 2017; Alayoubi et al., 2020).

Efeitos sustentáveis são atingidos com maior facilidade em organizações em que seus colaboradores são envolvidos nos processos, ou seja, todas as partes interessadas são de fundamental importância para alcançar o desenvolvimento sustentável (Lambert, 2011; Francis et al., 2012; Berchicchi et al. 2012; Sharma, 2013). Assim, na liderança sustentável os relacionamentos são cruciais, pois as questões inter-relacionadas representam um papel dinâmico na posição dos líderes (Bennis, 2007; Geng et al., 2013; Verhulst & Lambrechts, 2015).

As conexões sociais são de grande relevância nesse estilo de liderança, pois o relacionamento diádico das partes interessadas afetam a eficácia organizacional (Ewen, et al. 2013; Dyer & Dyer, 2017), e também a realização dos objetivos propostos, que são fundamentais nas organizações (Slankis, 2006; Arntzen, 2016; Alayoubi et al., 2020). Ademais, a liderança sustentável compreende a inclusão (Hargreaves & Fink, 2006), e além de capacitar os colaboradores, envolve-os por meio do diálogo para a construção de um futuro promissor (Hargreaves & Fink 2006; Davies, 2009). Por conseguinte, em uma liderança sustentável a comunicação direta, dependência e parceria são componentes essenciais no trabalho para a garantia de sucesso organizacional (Sharma & Hart, 2014;

Wals et al., 2016; Alayoubi et al., 2020), como também a relação entre líderes e funcionários é essencial para uma liderança eficaz, pois impacta no desempenho organizacional (Avery & Bergsteiner, 2010; Krizek et al. 2012; Barr & Dowding, 2012; Gerard et al., 2017).

É fundamental que em uma liderança sustentável verifique-se uma gestão de transparência como categoria de análise (Krizek et al. 2012; Kang & Hustvedt, 2014), pois as partes interessadas realizam um papel substancial durante a tomada de decisões que impactam os processos organizacionais (Avery & Bergsteiner, 2011a; Kantabutra & Saratun, 2013; Mahdi & Almsafir, 2014).

Além disso, os valores da organização têm de exercer um papel imprescindível, e suas práticas e estratégias devem estar alinhadas com a organização (Lozano et al., 2013; Lozano, 2015; Gerard et al., 2017), isto é, as práticas e estratégias desenvolvidas para uma liderança sustentável devem ocorrer em toda a organização, e para que os colaboradores sejam eficazes, devem vivenciar os valores organizacionais almejando alcançar as metas propostas (Szekely & Knirsch 2005; Goleman & Lueneburger, 2010; Blanco-Portela et al., 2018). Por isso, líderes sustentáveis devem combinar os valores da organização com suas práticas e estratégias de liderança para que contemplem todos os envolvidos (Hargreaves & Fink, 2006; Davies, 2009; Lambert, 2011).

Nessa perspectiva, a liderança sustentável necessita respeitar o presente, para assim criar um futuro que cumpra com os princípios da sustentabilidade (Lambert, 2011; Hargreaves & Fink 2011). Em outras palavras, as organizações devem acolher as lições aprendidas no passado para desenhar um futuro com ambientes organizacionais sustentáveis (Gerard et al., 2017; Mahajan, 2020). Sendo assim, o líder que segue o estilo de liderança em sustentabilidade ultrapassa o interesse próprio e se centra no coletivo, destina-se para o bem de todos, dedica-se para o bem-estar da humanidade e de todas outras formas de vida, pois é conduzido por uma bússola moral (Nomura & Abe 2010; Visser & Courtice, 2011).

Com efeito, a liderança em sustentabilidade pode ser retratada como um processo integrador que fortalece os valores solidários e coletivos (Avery e Bergsteiner, 2011^a; Krizek et al. 2012; Kantabutra & Saratun, 2013).

Outro enfoque, propõe que a sustentabilidade é o centro da liderança sustentável, isto é, seus objetivos e estratégias devem estar alinhados com as práticas da organização (Hargreaves & Fink, 2006; Davies, 2009; Lambert, 2011; Gerard et al., 2017). Para isso, é necessário um desempenho quádruplo de equilíbrio entre as dimensões econômicas, ambientais, sociais e culturais (Lozano, 2011; Bratton & Gold, 2012; Ralph & Stubbs 2014). Além disso, as conexões e a interdependência de obrigações éticas, ambiente externo e governança corporativa são cruciais quando se objetiva o desenvolvimento e a incorporação de uma liderança sustentável (Gerard et al., 2017; Owens, 2017). Portanto, a sustentabilidade exige que o líder atue além dos seus próprios interesses (Ferdig, 2007; Ralph & Stubbs 2014), uma vez que o foco deve estar ligado a uma liderança ética, e em um relacionamento saudável entre líderes e colaboradores (Nomura & Abe, 2010; Kalshoven et al., 2011; Krizek et al., 2012).

A relação entre a natureza sustentável e a liderança sustentável deve ser de longo prazo, uma vez que deve existir um equilíbrio entre as metas e estratégias de curto e longo prazo (Wright 2010; Foo, 2013; Kantabutra & Saratun, 2013; Gerard et al., 2017), isto é, para atingir os objetivos com sucesso, as organizações devem trabalhar com curto e longo prazos como elementos interligados (Davies, 2009; Lambert, 2012). À vista disso, as organizações devem entregar valor sustentável, além de crescimento financeiro, para auxiliar no processo de desenvolvimento sustentável (Nidumolu et al. 2012; Kiron et al., 2013). Assim, o desenvolvimento sustentável exige uma nova forma de pensar sobre a liderança sustentável, pois os desafios pedem uma transformação dos pensamentos e

conceitos tradicionais de negócios (Marshall et al., 2011; Tideman et al., 2013; Lozano et al., 2013; Edwards et al., 2020).

Sendo assim, uma liderança sustentável se baseia em valores (Slankis, 2006; Krizek et al. 2012; Kantabutra & Saratun, 2013), por conta disso, um líder sustentável deve ter consciência ambiental, econômica e social (Wright 2010; Lambert, 2011), devem compreender a suas organizações de dentro para fora, e também perceber de uma perspectiva externa (Hargreaves, 2007; Metcalf & Benn, 2013; Mahdi & Almsafir, 2014). Desse modo, cria-se uma conexão com as partes interessadas e permite reflexão a respeito das ações sob numerosas perspectivas (Lambert, 2011; Geng et al., 2013). Aliás, as organizações em liderança sustentável são como uma comunidade em que todas as partes interessadas estão comprometidas em um seguimento de dinâmica de valor partilhado (Tideman et al., 2013; Sharma, 2013), em que as necessidades emocionais, funcionais, racionais e espirituais de curto e longo prazo devem ser atendidas (Crossman, 2010).

Líderes sustentáveis tem a habilidade de introduzir mudanças transformacionais propondo novas formas de trabalho (Tideman et al., 2013; Wals et al., 2016); líderes e seguidores trabalham próximos visando criar uma cultura organizacional mais ética (Nomura & Abe 2010; Kalshoven et al., 2011). Por conseguinte, a liderança sustentável pode ser descrita como uma liderança de boas práticas e comportamentos (Avery & Bergsteiner, 2011a), em que a liderança empresarial assume o desafio de formar sistemas econômicos mais sustentáveis (Tideman et al., 2013; Dyer & Dyer, 2017).

É importante ressaltar que, os principais agentes de iniciativas ecológicas em organizações são os líderes sustentáveis, pois são os responsáveis por idealizar uma visão ambiental por meio de mudanças na cultura organizacional (Lozano, 2011; Barr & Dowding, 2012; Gerard et al., 2017; Al-Zawahreh et al., 2019), e a partir disso formar

parcerias com os *stakeholders* para atingir os objetivos ambientais propostos (Dechant & Altman, 1994; Bansal, 2003; Aleixo et al., 2018).

Além do mais, a liderança sustentável se atenta em obter lucros atuais e também futuros, mas ao mesmo tempo, ela atua para melhorar o desempenho do meio ambiente e da sociedade (McCann & Holt, 2011; Avery & Bergsteiner, 2011a). Assim, uma liderança sustentável pode criar um grande desempenho organizacional, uma vez que consegue reduzir custos e aumentar a receita potencial (Stefan & Paul, 2008; Marcus & Fremeth, 2009; Krizek et al. 2012). Dessa maneira, a liderança sustentável opera de forma proativa e frequentemente reflete sobre o ambiente em que a organização atua (Lambert, 2011; Blanco-Portela et al., 2017).

A liderança sustentável deve encontrar o equilíbrio entre os esforços sustentáveis e o crescimento financeiro de longo prazo, informar as iniciativas sustentáveis para todos os envolvidos e manifestar como determinadas ações afetam a todos (Slankis, 2006; Geng et al., 2013; Crespo et al., 2017). Essa conscientização se faz necessária porque as questões sustentáveis são um fator crítico para o sucesso e eficácia do desenvolvimento sustentável (Wan et al., 2012; Krizek et al., 2012; Ralph & Stubbs 2014). Assim sendo, a liderança sustentável é semelhante, ou pode ser comparada a uma abelha, isto é, coopera com seu ambiente natural para a produção sustentável (Avery & Bergsteiner, 2011b).

2.2 Liderança sustentável no ensino superior

Algumas escolas de negócios vêm sendo administradas como uma organização empresarial, e por conta disso se tornaram essenciais para atingir a sustentabilidade ambiental (Leach, 2008; Lozano 2011). A educação se encontra como uma ferramenta essencial para gerar oportunidade as instituições de ensino a educar seus estudantes para adquirir

conhecimentos, habilidades e atitudes que objetivem a construção de um presente e futuro mais sustentável (Wright, 2010; Mahajan, 2020).

Dessa forma, as escolas de negócios devem formar líderes verdes sustentáveis (Geng et al., 2013; Al-Zawahreh et al., 2019), para desenvolver estratégias que envolvam o meio ambiente em seus negócios, e progrida para alcançar um alto potencial de desempenho que objetive a organização, o meio ambiente e a sociedade (Foo, 2013; Alayoubi et al., 2020). Ademais, as escolas de negócios devem adaptar e reinventar as suas ações para estimular a liderança sustentável, visando desenvolver os líderes do futuro que ocuparam cargos importantes na sociedade (Jacobi, Raufflet & Arruda, 2011; Leal Filho et al., 2020).

As organizações podem provocar consequências positivas e negativas em seus processos de elaboração e concessão de valor para seus *stakeholders*, podendo influenciar nos sistemas econômicos, sociais, ambientais, e intervir no desenvolvimento sustentável (Gibson, 2012; Aleixo et al., 2018; Filho et al., 2020). À vista disso, as instituições de ensino superior, assim como as escolas de negócios devem desempenhar o papel de atores de mudança, e as carências das gerações presentes e futuras devem ser consideradas (Blake & Sterling, 2011; Lozano et al., 2013; Ralph & Stubbs, 2014; Dyer & Dyer, 2017). Assim sendo, uma instituição de ensino superior sustentável faz parte de um todo que promove, tanto em nível regional quanto global, a diminuição das consequências negativas econômicas, sociais e ambientais para desempenhar suas funções de ensino (Velaquez et al., 2006; Leal Filho, 2010; Aleixo et al., 2018).

Alinhado a isso, os alunos que aprendem a partir de uma cultura baseada em sustentabilidade podem se tornar líderes sustentáveis no futuro (Kantabutra & Saratun, 2013; Gill & Singh, 2019), isto é, esses alunos podem promover externalidades positivas nas organizações (Aleixo et al., 2018; Leal Filho et al., 2020). Desse modo, é fundamental que o sistema universitário oriente seus alunos para que sejam aptos a liderar diversos ambientes

organizacionais de forma responsável, visando atender aos padrões sociais sustentáveis (Lozano et al., 2013; Wals et al., 2016), e que sejam capazes também de orientar as organizações em seus processos adaptativos de aprendizagem, para que assim as organizações consigam manejar os conflitos, complexidades e estratégias, resultantes de circunstâncias econômicas, ambientais e sociais (Ferdig, 2007; Owens, 2017; Gill & Singh, 2019).

O ensino superior evoluiu como uma das áreas de maior fomento do ponto de vista global (Disterheft et al., 2012), e como consequência positiva, essa evolução se traduziu no desenvolvimento de recursos humanos capacitados (Foo, 2013; Sharma & Hart, 2014; Mahdi & Almsafir, 2014). O ensino superior permite que futuros líderes se desenvolvam para obter as competências necessárias para criar estratégias, pensar fora da caixa, e solucionar problemas comuns de sustentabilidade (Visser & Courtice, 2011; Ploum et al., 2018; Filho et al., 2020). Nessa perspectiva, a liderança baseada em sustentabilidade incentiva um conjunto de competências, habilidades, conhecimentos e valores que estimulam uma liderança que preserva os sistemas da terra (Leiserowitz et al., 2006; Ploum et al., 2018).

Ao lado dessa realidade, verifica-se que as escolas de negócios podem se tornar líderes institucionais no compromisso de estimular e promover a sustentabilidade, visto que podem cooperar para o desenvolvimento sustentável, e são conhecidas como instituições que tem a capacidade de lidar com problemas regionais e globais (Jacobi et al., 2011; Krizek, et al., 2012). Ainda mais, são capazes de proporcionar uma educação voltada para futuros líderes e o desenvolvimento que visa soluções sustentáveis futuras (Geng et al., 2013; Blanco-Portela et al., 2018; Filho et al., 2020). Alinhado a isso, a sustentabilidade pode ser aplicada a diversas disciplinas transdisciplinares de ensino para que a visão de um futuro sustentável seja promovido no ensino superior (Foo, 2013; Lozano et al., 2013; Ralph & Stubbs, 2014; Edwards et al., 2020).

Alguns esforços são necessários para que mudanças ocorram na “gestão” educação (Mahdi & Almsafir, 2014; Mahajan, 2020). Desse modo, o tema sustentabilidade deve ser assimilado às disciplinas individuais (Birdsall, 2015; Crespo et al., 2017), incorporado aos currículos (Lozano, 2011; Edwards et al., 2020), bem como, a aprendizagem sobre sustentabilidade pode ocorrer por meio de diferentes abordagens pedagógicas, desde uma pedagogia disciplinar, estudada como um tópico inserido em um campo disciplinar, a uma pedagogia holística, fundamentada no conhecimento de uma diversidade de disciplinas (Warburton, 2003; Shrivastava 2010; Benn, Edwards & Angus-Leppan, 2013; Lozano, 2015). O maior desafio para um líder em sustentabilidade no ensino superior é integrar a sustentabilidade de forma que a abordagem se torne institucional, promovendo a sustentabilidade em todos os níveis acadêmicos (Nomura & Abe, 2010; Arntzen, 2016).

Assim sendo, as escolas de negócios tem a possibilidade de desenvolver currículos e disciplinas como uma das opções de *driver* (caminho) que compreendam a sustentabilidade para a formação de lideranças sustentáveis (Ralph & Stubbs, 2014; Blanco-Portela et al., 2018; Edwards et al., 2020). Questões sustentáveis podem incluir inquietações sobre mudanças climáticas, desigualdades sociais, destruição do ecossistema, segurança alimentar, entre outras questões relevantes para as disciplinas acadêmicas, bem como para os estudantes (Lozano, 2011; Crespo et al., 2017). As escolas de negócios devem voltar seus esforços para a metodologia de ensino (*driver*), ou seja, a forma como os estudantes são ensinados sobre esse tema deve prevalecer (Jacobi et al., 2011; Mahajan, 2020). Por conseguinte, as escolas de negócios comprometidas com as questões de sustentabilidade se tornarão aos olhos da comunidade em geral e dos *stakeholders* (*driver*), instituições mais proeminentes (Krizek et al. 2012).

A elaboração de estratégias sustentáveis no ensino superior em todas as áreas de interesse, podem se tornar um desafio muito maior que no ambiente corporativo (Wright,

2010), portanto, para que as escolas de negócios empreendam as mudanças necessárias é essencial que a instituição desenvolva recursos para as estratégias propostas, incentivo por parte dos líderes institucionais e um ambiente político forte (Ralph & Stubbs, 2014; Dyer & Dyer, 2017; Metcalf & Benn, 2013). Em suma, líderes em sustentabilidade no ensino superior enxergam a instituição como um local voltado a comunidade (Blake & Sterling, 2011; Hussain & Albarwani, 2015), que trabalha em favor de um futuro sustentável (Hargreaves, 2007; Lozano et al., 2013; Al-Zawahreh et al., 2019), e dividem a responsabilidade pela mudança (Kantabutra & Saratun, 2013; Hussain & Albarwani, 2015).

2.3 Estratégias de desenvolvimento sustentável no Ensino Superior

Motivadores externos podem servir para estimular as instituições de ensino superior a desenvolver estratégias que objetivem o desenvolvimento sustentável (Wright, 2010; Leal Filho, 2010; Sharma, 2013), como as diretrizes e declarações de políticas nacionais e internacionais (Wright, 2002; Aleixo et al., 2018). À vista disso, em 1992 no Rio de Janeiro, a Organização das Nações Unidas (ONU) discutiu a educação como pauta e uma das principais prioridades para o desenvolvimento sustentável na Agenda global, assim como a declaração de Kyoto de 1993 que foi admitida por 90 universidades do mundo e estimulou o ensino superior a pensar sobre sustentabilidade na educação (Anderberg et al., 2009; Hussain & Albarwani, 2015; Owens, 2017). Ademais, diferentes diretrizes internacionais foram efetuadas a nível nacional como também em nível organizacional, por meio de legislação (Sammalisto & Lindhqvist, 2008; Niu et al., 2010), implementação de uma política governamental, iniciativas de financiamento por parte do governo e também por meio de parcerias não governamentais, foram pensadas para que questões acerca da sustentabilidade

fossem estimuladas e executadas nas organizações (Wright, 2002; Scott & Gough, 2006; Nomura & Abe, 2010; Krizek et al., 2012).

As diretrizes iniciadas pela ONU auxiliam a encorajar e a centrar os esforços para o desenvolvimento sustentável do planeta (Blanco-Portela et al., 2018), e por conta disso, a Agenda 2030 da ONU para o desenvolvimento sustentável (ONU, 2016), promove um papel essencial para que uma gama de Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) sejam aplicados, como metas para erradicar a pobreza, combater as injustiças e desigualdades, como também combater as mudanças climáticas e ambientais (Muff, Kapalka & Dyllick, 2017).

De fato, as escolas de negócios devem adotar a sustentabilidade como pauta importante em seus currículos e estudos (Lozano, 2011, Doh & Tashman, 2014; Mahajan, 2020; Edwards et al., 2020), pois a sustentabilidade oferece um direcionamento aos interesses acadêmicos e de pesquisa que integra a todos, e conseqüentemente oferece esperança de futuro, avança em conhecimento e promove soluções às demandas sustentáveis (Krizek et al., 2012; Owens, 2017).

Vale ressaltar que o desenvolvimento sustentável trabalha como um princípio organizador, pois admite que os sistemas sociais e naturais estão relacionados e são complexos (Owens, 2017; Edwards et al., 2020). Sendo assim, o ensino superior tem um forte compromisso com a liderança sustentável para incluir políticas (Foo, 2013; Metcalf & Benn, 2013), práticas, estratégias e ferramentas que visem a sustentabilidade em suas instituições (Lambert, 2011; Kantabutra & Saratun, 2013; Geng et al., 2013; Al-Zawahreh et al., 2019), como também o compromisso de apoiar outras metas de desenvolvimento sustentável, como erradicar a pobreza, ensinar o consumo responsável, promover a saúde e o bem-estar etc. (UNESCO, 2016a). Por conseguinte, para que o ensino superior tenha a capacidade de cumprir a sua missão nesse sistema, é importante que a criação de uma sociedade sustentável

seja o seu princípio norteador central como preferência estratégica (Dyer & Dyer, 2017; Crespo et al., 2017; Alayoubi et al., 2020).

Nesse contexto, a educação para a sustentabilidade surge como uma importante estratégia para as escolas de negócios, pois promove a sustentabilidade colocando os jovens no centro dos anseios para a construção de um futuro sustentável (Wals, 2014; Leal Filho et al., 2015; Hussain & Albarwani, 2015). A educação voltada para a sustentabilidade cria consciência ambiental, compartilha experiências e condutas éticas (Leal Filho et al., 2016; Mahajan, 2020).

Consequentemente, há uma demanda cada vez maior por parte da sociedade em relação a ações voltadas para a sustentabilidade no ensino superior (Stephens & Graham, 2010; Lozano et al., 2013; Leal filho et al., 2015), sendo parte importante para a criação de sociedades mais sustentáveis (Lozano et al., 2013; Foo, 2013; Lozano et al., 2015; Verhulst & Lambrechts, 2015).

Nessa lógica, as escolas de negócios podem ser consideradas como incubadoras de futuros líderes, requerendo a disseminação de estratégias e boas práticas na comunidade acadêmica (Geng et al., 2013; Blanco-Portela et al., 2018). Para isso, a gestão voltada ao desenvolvimento sustentável relaciona práticas gerenciais por meio de estratégias (Lozano 2013; Alayoubi et al., 2020).

O planejamento estratégico direcionado a sustentabilidade procura identificar oportunidades econômicas, ambientais e também sociais (Blanco-Portela et al., 2018). Além disso, um ponto de partida estratégica é colocar a sustentabilidade no centro dos programas de educação, extensão e pesquisa, ou seja, transformar as estratégias em práticas, aumentando a responsabilidade sobre o desenvolvimento sustentável (Aarseth et al., 2017; Ramísio et al., 2019).

Pensando nisso, reduzir os próprios impactos nas escolas de negócios é uma forma eficaz de demonstrar como funcionam as estratégias de desenvolvimento sustentável na prática (Berchin et al., 2017), uma vez que realiza atividades por meio de operações e gestão de campi, projetos, práticas de compras, envolvimento da comunidade e mobilidade (Leal Filho, 2000, 2015). Por fim, definir metas estratégicas e táticas é o caminho para que o desenvolvimento sustentável ocorra nas escolas de negócios (Krizek et al. 2012). Enfrentar as barreiras demanda pensamento crítico, inovação e comunicação aberta entre a ciência, sociedade e mercado (Wright 2010; Aarseth et al., 2017; Blanco-Portela et al., 2017).

2.4 Drivers e barreiras de sustentabilidade no ensino superior

A Agenda 2030 com os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (Figura 1) surge como *drive* para as organizações, assim como para as escolas de negócios (Owens, 2017; Crespo et al., 2017; Blanco-Portela et al., 2018), com o objetivo de traçar um novo plano de ação estratégica que vise alcançar a sustentabilidade global (UNESCO, 2016a). Essa ferramenta estratégica ajuda a colocar em prática as ações propostas e compartilha as barreiras encontradas (Lozano, 2015; Blanco-Portela et al., 2017), afim de propor soluções que leve a uma melhoria na qualidade de vida e do meio ambiente (Krizek et al., 2012).

Figura 01- Objetivos de Desenvolvimento Sustentável



Fonte: Gomez & Muniz (2019)

Nessa perspectiva, as escolas de negócios desempenham um papel essencial como agentes estratégicos de mudanças (Blake & Sterling, 2011; Verhulst & Lambrechts, 2015), isto é, as ações desempenhadas dentro das escolas de negócios servem de referência à sociedade na busca de comunidades mais equitativas, justas e sustentáveis (Wright, 2010; Kantabutra & Saratun, 2013).

Em consequência do fatores apresentados, pode-se dizer que, as escolas de negócios confrontam o desafio de integrar a sustentabilidade em suas estruturas, operações e vida no campus (Lozano et al., 2013; Blanco-Portela et al., 2018), para que as ações estratégicas se tornem institucionalizadas em todos os níveis (Blake & Sterling, 2011; Krizek et al. 2012). Para que isso ocorra de forma eficaz, há alguns *drivers* que podem ser seguidos como forma de estratégia para atingir a institucionalização em sustentabilidade (Lozano, 2015); a comunicação deve ser constante (Barth, 2013; Geng et al., 2013), assim como os sistemas de suporte devem ser permanentes e a liderança sustentável (Metcalf & Benn, 2013; Hussain &

Albarwani, 2015; Mahajan, 2020). É importante ressaltar que as escolas de negócios como um todo devem estar comprometidas com as mudanças estratégicas, pois quanto mais engajados, melhor será o desempenho em direção à sustentabilidade (Leal Filho, 2010; Ralph & Stubbs, 2014; Aleixo et al., 2018).

Os gestores que desenvolvem em suas instituições o compromisso com a responsabilidade social e ambiental (Wright, 2010; Sharma, 2013; Arntzen, 2016), promovem estratégias que incorporam práticas sustentáveis em diferentes âmbitos, em seu ensino, extensão, pesquisa e operações internas (Alayoubi et al., 2020), promovendo o compromisso social de todos e envolvendo todos os grupos integrantes do ensino superior (Kantabutra & Saratun, 2013; Blanco-Portela et al., 2018). Ademais, o gestor deve estar atento as barreiras ao desenvolver um planejamento estratégico sustentável (Aleixo et al., 2018), assim como os conflitos que podem surgir, com o propósito de criar *drivers* para as soluções necessárias visando prevenir ou remediar essas barreiras (Lozano, 2015; Blanco-Portela et al., 2017).

Nessa perspectiva, há barreiras que impedem ou retardam o desenvolvimento sustentável nas instituições de ensino superior, bem como nas escolas de negócios (Krizek et al., 2012; Ralph & Stubbs, 2014) como: 1) estrutura interna das IES com burocracias e gestão conservadora (Ralph & Stubbs, 2014; Fernández-Manzanal et al., 2015); 2) fatores externos como carência de regulamentação governamental, disputas entre IES e poucas pressões sociais (Krizek et al., 2012; Ralph & Stubbs, 2014; Fernández-Manzanal et al., 2015; Owens, 2017); 3) O papel dos *Stakeholders*, a sua falta de envolvimento e interesse com as estratégias em sustentabilidade, falta de liderança sustentável, falta de consciência ambiental e comunicação falha (Evangelinos & Jones 2009; Wright, 2010; Kantabutra & Saratun, 2013; Ralph & Stubbs, 2014; Verhulst & Lambrechts, 2015); 4) Quadro institucional com divergências de interesses e necessidades dos funcionários, ausência de políticas voltadas a sustentabilidade e estratégias pouco claras (Lee et al., 2013; Ralph & Stubbs, 2014;

Fernández-Manzanal et al., 2015); 5) Carência de recursos financeiros ou mesmo incentivos (Wright 2010; Ralph & Stubbs, 2014; Verhulst & Lambrechts, 2015).

A maioria das barreiras encontradas surgem da ausência de um líder ativo que atua objetivando estratégias voltadas à sustentabilidade dentro das IES (Sharma, 2013; Arntzen, 2016; Aleixo et al., 2018), assim como há uma carência de grupos distintos que se envolvam com práticas voltadas à sustentabilidade (Leal Filho, 2010). Em consequência disso, a origem das barreiras vem da falta de consciência ambiental, interesse e comprometimento de todos os atores envolvidos no ensino superior (Leal Filho et al., 2015; Aleixo et al., 2016), assim como estruturas rígidas e tradicionais formam obstáculos e resistências a mudanças, sendo resultado de burocracias complexas (Krizek et al., 2012; Tideman et al., 2013).

Ademais, a pressão externa pode se tornar um forte impulsionador para o desenvolvimento sustentável nas IES (Hargreaves, 2007; Verhulst & Lambrechts, 2015), principalmente quando a realização de ações externas são apoiadas por políticas nacionais (Wright, 2010). Contudo, não há grande suporte externo, uma vez que essa barreira não é vista como uma prioridade na busca por soluções, e por conta disso torna-se um obstáculo para a promoção da sustentabilidade (Aleixo et al., 2018; Blanco-Portela et al., 2018).

Para contornar as barreiras descritas acima, alguns *drivers* estratégicos podem ajudar na integração da sustentabilidade no ensino superior, como: 1) estrutura interna do ensino superior, nesse caso abrange a interdisciplinaridade, presença de órgãos de coordenação e projetos, colaboração entre grupos, engajamento de professores, pesquisadores e alunos, gestão e estrutura flexível (James & Card, 2012; Ceulemans et al., 2015; Alayoubi et al., 2020); 2) fatores externos, isto é, financiamento externo, reputação, confiabilidade e pressão de outras instituições (Lee et al., 2013; Wright & Horst, 2013); 3) Participação dos *stakeholders* na comunicação, esforços, comprometimento, consciência ambiental e liderança sustentável (Ralph & Stubbs, 2014; Verhulst & Lambrechts, 2015; Aleixo et al., 2018); 4)

Quadro institucional desenvolvido com meios competentes que acompanha o progresso da instituição no desenvolvimento sustentável, bem como abordagens que promovem as mudanças necessárias para o desenvolvimento sustentável (James & Card, 2012; Lozano, 2015); 5) Recursos disponíveis, podendo ser ajuda do governo ou mesmo financiamentos externos (Sharma & Hart, 2014; Alayoubi et al., 2020).

É importante ressaltar os *drivers* que podem ser desenvolvidos na política geral da instituição, usados para ações institucionais (Foo, 2013; Lambrechts & Ceulemans, 2013; Blanco-Portela et al., 2018), como estrutura institucional voltada à sustentabilidade (Krizek et al. 2012), apoio à gestoria (Alayoubi et al., 2020), planejamento estratégico tendo em vista à integração de práticas sustentáveis e metas que assegurem o desenvolvimento sustentável (Kantabutra & Saratun, 2013; Lozano, 2015).

Para que o ensino superior se torne sustentável é necessário mudar os sistemas operacionais internos constituídos historicamente e estruturas engessadas (Mahdi & Almsafir, 2014; Crespo et al., 2017; Alayoubi et al., 2020). No entanto, o fator humano também torna-se uma das barreiras que mais comprometem a transformação para um ensino superior sustentável (Lozano et al., 2013), a resistência por parte dos *stakeholders* muitas vezes retarda a implementação de estratégias (Wright, 2010; Kantabutra & Saratun, 2013; Ralph & Stubbs, 2014; Verhulst & Lambrechts, 2015). Dessa forma, estratégias de ações individualizadas podem ajudar a contornar essa barreira, bem como ter uma equipe comprometida e engajamento da comunidade acadêmica (Leal Filho, 2010; Lozano, 2015).

Constata-se ainda que os indivíduos são essenciais para que as estratégias de sustentabilidade sejam alcançadas (Hoover & Harder, 2015; Mahajan, 2020), despertar o sentimento de comprometimento individual na comunidade acadêmica é um *drive* interno importante para contornar as barreiras de falta de interesse, falta de conscientização sobre a importância da sustentabilidade ambiental (Wright 2010; Nomura & Abe, 2010; Lozano et

al., 2013), falta de apoio e falta de compreensão sobre a influência da sustentabilidade para o curso ou disciplina (Edwards et al., 2020). Consequentemente, utilizar o fator humano como *drive* cria um sentimento de responsabilidade individual promovendo iniciativas a nível pessoal dentro da organização (Leal Filho, 2010; Aleixo et al., 2018).

Uma gestão interna eficiente também pode ser usada como *drive* para confrontar as barreiras que surgem ao implementar estratégias sustentáveis em estruturas administrativas rígidas e burocráticas (Verhulst e Lambrechts, 2015; Aleixo et al., 2018; Blanco-Portela et al., 2018). Por meio de uma gestão flexível (James & Card, 2012; Ceulemans et al., 2015; Alayoubi et al., 2020), que promova a cooperação entre departamentos para que ações interdisciplinares aconteçam (Krizek et al. 2012; Owens, 2017; Edwards et al., 2020). Nesse contexto, líderes que apoiam o desenvolvimento sustentável, disponibilidade de recursos para estratégias sustentáveis e gestão interna competente, consegue obter funcionários e professores comprometidos com a causa, que ajudam a alcançar a sustentabilidade (Wright 2010; Sharma, 2013; Ralph and Stubbs 2014; Hussain & Albarwani, 2015; Owens, 2017; Alayoubi et al., 2020).

Gestores que tem uma compreensão clara das barreiras ao implementar estratégias sustentáveis conseguem usar os *drivers* como ferramentas para confrontar os desafios ambientais e integrar a sustentabilidade com eficiência (Lozano et al., 2013; Blanco-Portela et al., 2017; Bystydzienski et al., 2017; Aleixo et al., 2018). Obter um planejamento estratégico prevendo os obstáculos para o desenvolvimento sustentável ajuda a prevenir desperdícios de recursos e esforços, no qual em sua maioria são limitados (James & Card, 2012; Chang, 2013; Dyer, & Dyer, 2017), assim como ter um mapeamento de informações realistas das barreiras e *drivers* ajuda os líderes em sustentabilidade a ter um panorama mais objetivo das práticas que são necessárias à mudança (Berchicci et al., 2012; Mahajan, 2020).

As práticas sustentáveis fazem parte da responsabilidade social que as escolas de negócios possuem ao formar futuros líderes (Geng et al., 2013; Kantabutra & Saratun, 2013; Blanco-Portela et al., 2018). No entanto, para contornar as barreiras apresentadas é necessário que medidas concretas sejam tomadas para integrar *drivers* sustentáveis (Blanco-Portela et al., 2018). Alcançar a sustentabilidade demanda flexibilidade e adaptabilidade (James & Card, 2012; Ceulemans et al., 2015; Alayoubi et al., 2020), que consigam surgir com soluções (*drivers*) às mudanças ambientais, sociais e econômicas determinadas pelos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas para 2030 (Owens, 2017; Crespo et al., 2017).

A liderança dos gestores é essencial no processo de mudança em direção à sustentabilidade (Wright, 2010; Kantabutra & Saratun, 2013). Os líderes ocupam um papel importante para introduzir a sustentabilidade no ensino superior como um tema de extrema relevância (Foo, 2013; Ralph & Stubbs, 2014; Filho et al., 2020). Além disso, a forma como o corpo docente compreende a sustentabilidade é crucial devido a sua influência como professores e pesquisadores (James & Card, 2012; Ceulemans et al., 2015; Christie et al., 2015), e também para que as mudanças necessárias para a integração da sustentabilidade sejam aceitas (Wright 2010; Krizek et al., 2012). A equipe pode auxiliar o líder em sustentabilidade, nesse caso o gestor ou coordenador, a implementar as estratégias de sustentabilidade no ensino superior (Sharma, 2013; Arntzen, 2016).

3 Método

3.1 Classificação da pesquisa

Para atingir o objetivo proposto neste estudo, optou-se por realizar uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa tem a finalidade de analisar a

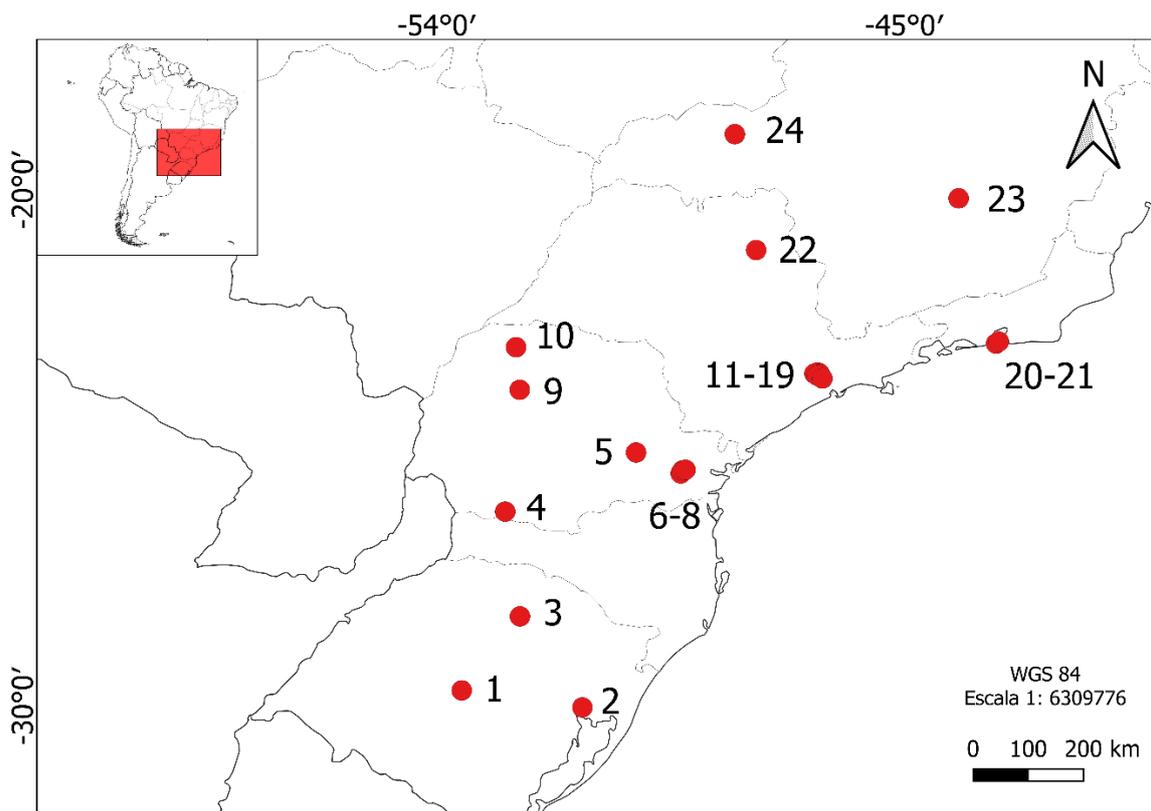
dimensão subjetiva dos fenômenos, transformando depoimentos em dados significativos (Padgett, 2016), a qual possibilitou compreender o fenômeno estudado segundo a perspectiva de gestores acadêmicos de escolas de negócios. A pesquisa é de caráter exploratório, pois objetiva o desenvolvimento e aprimoramento de ideias, assim como de percepções pertinentes ao estudo (Mohajan, 2018).

3.2 Local de estudo e atores envolvidos

Nessa perspectiva, os participantes do estudo foram os gestores e coordenadores acadêmicos que fazem parte dos Princípios para Educação Executiva Responsável – O PRME Brazil (Mapa 1), que é uma plataforma global das Nações Unidas (ONU) de comprometimento voluntário no qual fazem parte uma rede de instituições de ensino alinhadas com os ODSs e com a promoção de pesquisas, metodologias e parcerias para o desenvolvimento sustentável (prmebrazil, 2021).

É importante ressaltar que a escolha dos participantes se justifica pelo papel do gestor acadêmico e do coordenador serem fundamentais para a compreensão de uma liderança sustentável eficaz (Leal Filho et al., 2020), da mesma maneira, suas estratégias e principais *drivers* e barreiras a serem enfrentados (Foo, 2013). Para uma melhor observação e localização dos participantes foi desenvolvido um mapa no *software* QGIS 3.16.4.

Mapa 1: Localização das Instituições de ensino superior que fazem parte do PRME Brazil.



As instituições de ensino superior e as escolas de negócios distribuídas no mapa são:

- 1- Antonio Meneghetti Faculdade (AMF), 2- Instituto Meridional Porto Alegre (IMED), 3- Instituto Meridional Passo Fundo (IMED), 4- Sistema FIEP, 5- Centro Universitário Santa Amélia (UniSecal), 6- Centro Universitário Santa Cruz de Curitiba (UniSantaCruz), 7- Instituto Superior de Administração e Economia (ISAE), 8- UniBrasil Centro Universitário, 9- Universidade Federal do Paraná (Ufpr), 10- Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), 11- Escola de Administração de Empresas de São Paulo (FGV EAESP), 12- Formação E Desenvolvimento Da Gestão Socialmente Responsavel (Uniethos), 13- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP), 14- Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM), 15- Fundação Instituto de Administração (FIA), 16- Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária (FEA USP), 17- Ensino Superior em Negócios, Direito e Engenharia (Insper), 18- Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), 19- Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP), 20- Pontifícia

Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC Rio), 21- Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas (FGV EBAPE), 22- Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto (USP), 23- Fundação Dom Cabral (FDC), 24- Faculdade de Gestão e Negócios (FAGEN).

O contato inicial ocorreu via *e-mail*, em que foi apresentado o objetivo da pesquisa, e assim agendado um dia para a realização da entrevista por meio do *software Zoom*. Das vinte e quatro instituições de ensino superior participantes do PRME Brazil, quatorze delas estão representadas na pesquisa, totalizando 58,33% dos membros do PRME Brazil, sendo entrevistados gestores e coordenadores dos cursos de administração (Tabela 1).

Tabela 1: Instituições membros do PRME Brazil e participantes da pesquisa.

Membros do PRME Brazil	Participantes da Pesquisa
Antonio Meneghetti Faculdade (AMF)	Não participante
Instituto Meridional Porto Alegre (IMED)	Participante
Instituto Meridional Passo Fundo (IMED)	Participante
Sistema FIEP	Participante
Centro Universitário Santa Amélia (UniSecal)	Não participante
Centro Universitário Santa Cruz de Curitiba (UniSantaCruz)	Não participante
Instituto Superior de Administração e Economia (ISAE)	Participante
UniBrasil Centro Universitário	Não participante
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Participante
Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)	Não participante
Escola de Administração de Empresas de São Paulo (FGV EAESP)	Não participante
Formação E Desenvolvimento Da Gestão Socialmente Responsável (Uniethos)	Não participante
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP)	Participante
Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM)	Participante
Fundação Instituto de Administração (FIA)	Não participante
Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária (FEA USP)	Participante
Ensino Superior em Negócios, Direito e Engenharia (Insper)	Participante
Universidade Metodista de São Paulo (UMESP)	Não participante
Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP)	Participante

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC Rio)	Participante
Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas (FGV EBAPE)	Não participante
Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto (USP)	Participante
Fundação Dom Cabral (FDC)	Participante
Faculdade de Gestão e Negócios (FAGEN)	Participante

O perfil dos gestores e coordenadores participantes está apresentado na tabela 2.

Participaram da pesquisa 15 entrevistados, entre eles mestres e doutores, com tempo de atuação mínimo de um ano e meio e máximo quinze anos. Para garantir o anonimato dos mesmos, os participantes foram identificados pelos códigos E1 a E15.

Tabela 2: Perfil dos participantes da pesquisa.

Perfil dos participantes			
Cargo	Tempo de atuação	Formação	Codificação
Vice- presidente	15 anos	Doutorado	E1
Gestor de operações	13 anos	Doutorado	E2
Coordenador	1 ano e meio	Doutorado	E3
Coordenador	5 anos	Doutorado	E4
Coordenador	4 anos	Doutorado	E5
Gestor acadêmico	7 anos	Mestre	E6
Coordenador	14 anos	Doutorado	E7
Coordenador	15 anos	Mestre	E8
Coordenador	3 anos	Doutor	E9
Coordenador	6 anos	Mestre	E10
Coordenador	14 anos	Doutor	E11
Pró-reitor	2 anos	Doutor	E12
Coordenador	7 anos	Doutor	E13
Coordenador	15 anos	Doutor	E14
Coordenador	8 anos	Doutor	E15

3.3 Instrumento de coleta dos dados

O instrumento de coleta de dados foi elaborado com base no referencial teórico, visando atender os objetivos da pesquisa, bem como o problema. Nessa perspectiva, o instrumento para a coleta dos dados foi a entrevista semiestruturada, uma vez que a técnica de entrevista possibilita a compreensão de dados relativos aos mais diversos aspectos, assim como dados em profundidade referentes ao desempenho humano (Clark & Vealé, 2018). Para tanto, as entrevistas têm como base um roteiro composto por 11 questões, divididas em três blocos que englobam questões sobre o perfil do entrevistado, cenário atual, percepção e expectativa (Apêndice 1).

3.4 Procedimentos

O critério de seleção dos entrevistados foi por conveniência, selecionando a partir da definição de um perfil que auxilia a compreensão do problema de pesquisa proposto. A coleta dos dados ocorreu entre os meses de agosto à outubro de 2021. As entrevistas foram realizadas e gravadas de forma *on-line*, via plataforma *Zoom* devido à distância geográfica em que os participantes se encontram. Vale ressaltar que os nomes utilizados para se referir aos gestores e coordenadores foram codificados para preservar a identidade dos mesmos.

No contato inicial com os participantes entrevistados foram apresentados os objetivos do estudo e o roteiro, do mesmo modo o caráter voluntário da participação para assim realizar o agendamento da entrevista. A entrevista foi gravada, garantido o anonimato e uso apenas científico das informações, assim como em caso de constrangimento o entrevistado poderia optar por não responder a questão ou suspender a entrevista caso necessitasse.

Após a realização das entrevistas, as gravações foram salvas no computador, como também no armazenamento em nuvem para assegurar que as informações não se percam. Após a coleta dos dados as entrevistas foram transcritas de forma manual, o conteúdo foi

transcrito no *Microsoft word* 2013, pois a transcrição feita de forma manual garante a confiabilidade, assegurando que o conteúdo da entrevista seja completamente transcrito, inserindo os estímulos do entrevistador, como risos e hesitações (Bardin, 2011). A transcrição constituiu um total de 139 laudas. As entrevistas duraram em média 40 minutos.

3.5 Técnica de análise dos dados

A técnica utilizada para a análise dos dados foi a análise de conteúdo segundo Bardin (2011), com base na categorização das unidades de dados *a posteriori* em que a interpretação é feita de forma reflexiva e sistemática para a construção de significados (Bardin, 2011), pois procura uma profunda significação compreendida nos textos por meio da interpretação (Bauer & Gaskell, 2015). Além disso, foi apresentado a frequência das mesmas para verificar o que mais é mencionado nesse contexto. Dessa forma, foi possível verificar a lacuna, ou seja, o que foi pouco mencionado (com menor número/menção), para assim direcionar o que deve ser discutido, procurar significados e propor soluções.

Nesse contexto, os dados foram analisados manualmente, baseados no referencial teórico e com a intenção de compreender se os mesmos *drivers* e barreiras encontrados na literatura se aplicam as Instituições que fazem parte do PRME Brazil. Dessa forma, a técnica de análise de conteúdo oferece o rigor necessário sem o distanciamento do pesquisador da realidade do contexto em questão que está sendo analisado, assim como não cria a sua própria versão da entrevista ao categorizar (Godoi & De Mattos, 2006).

4 Resultados

As categorias foram divididas em barreiras encontradas (Quadro 1) e *drivers* possíveis de uso (Quadro 2) para contornar essas barreiras, respondendo assim ao objetivo previsto

para a pesquisa. Foram encontrados ao todo 11 barreiras e 12 *drivers*, em que foram separados por uma categorização baseada no *Triple bottom line*, divididas em People (Pessoas - social), Planet (Planeta - ambiental), Profit (Lucro - econômico). A apresentação e análise dos resultados estão divididas em duas partes para melhor compreensão e análise dos dados, a primeira parte está a análise das barreiras de sustentabilidade no ensino superior e na segunda parte estão apresentados seus motivadores, ou seja, *drivers* de sustentabilidade no ensino superior.

Sob o ponto de vista gerencial, espera-se que os resultados dessa pesquisa proporcionem uma melhor compreensão sobre estratégias e práticas sustentáveis no ensino superior, e que essa pesquisa possa também constituir-se em subsídios como um caminho para gestores acadêmicos atingirem a sustentabilidade nas escolas de negócios do Brasil.

4.1 Barreiras da Sustentabilidade no ensino superior

As escolas de negócios que fazem parte da rede PRME Brazil são agentes estratégicos de mudanças, e por conta disso, suas ações promovidas servem de exemplo à sociedade. Visando o compromisso de responsabilidade social e ambiental, as escolas de negócios junto ao PRME Brazil têm desenvolvido diversas estratégias com a intenção de incorporar práticas sustentáveis. Porém, algumas barreiras são encontradas na hora de implementar práticas sustentáveis no seu ensino, pesquisa, extensão e atuação interna em seus campi ao longo dos anos (Wright 2010; Aarseth et al., 2017; Blanco-Portela et al., 2017). Essa pesquisa identificou 11 barreiras (Quadro 1) mencionadas por gestores e coordenadores de escolas de negócios.

Codificação (unidade de registro)	Enumeração	Unidade de contexto	Categorização
Falta de compreensão do conceito	18	<p>“Querendo sumarizar, eu acho que o grande obstáculo é realmente a compreensão das pessoas por parte da necessidade da importância da sustentabilidade.”</p> <p>“Uma boa parte das pessoas não domina o conceito; sabe o que que é palavra sustentabilidade...”</p>	Social
Falta de alinhamento estratégico	10	“... E não vê a importância real disso tudo como estratégia, como um negócio, enfim.”	Social
Cultura engessada	9	“...mas a gente sabe que não adianta você impor na força da lei, se culturalmente a coisa não muda, né, então acho que é mais uma questão cultural a barreira, questão, né, a ideia geral.”	Social
Currículo engessados	6	<p>“É muito mais como tema paralelo, né, numa disciplina eletiva do que obrigatória.”</p> <p>“... não existe uma disciplina obrigatória no nosso currículo atual que contemple isso.”</p>	Social
Despreparo dos docentes	5	“...seria a preparação dos professores. Então, esse, talvez, acho que seja o maior obstáculo.”	Social
Trabalhar com a comunidade acadêmica	4	“Olha, certamente as principais barreiras são é... trabalhar com a comunidade.”	Social
Falta de liderança	4	“... criar líderes pra um futuro é algo muito complicado sem dúvida nenhuma, essa é a maior barreira do ponto de vista, é, acadêmico né?”	Social
Falta de Comunicação	3	“... a comunicação interna não seja muito boa em relação a essas questões, né?!”	Social
ODSs	3	“...eu acho que eles não são para a realidade da gente, da gente da faculdade né, eles ficam meio que... eles tentam trancar as coisas que para a gente já são naturais né...”	Social
Burocracia	2	“...para alterar um processo e efetivamente realizar a mudança vai muito tempo.”	Social
Falta de recursos financeiros	1	“... uma das Barreiras é recursos, né, recursos financeiros para conseguir avançar em alguns projetos”	Econômico
Frequência	Ambiental: 0% Econômico: 9,09% Social: 90,9%		

Uma das barreiras mais citadas por gestores e coordenadores no ensino superior é a falta de compreensão do conceito, pois muitas vezes a falta de compreensão da influência e importância da sustentabilidade na disciplina ou curso se torna uma barreira para o desenvolvimento de práticas, como menciona o entrevistado E5: “E acho que muita gente acha que sabe o que é... ah, a sustentabilidade, a gente já pensa em meio ambiente... mas não tem uma noção assim da complexidade do que é mesmo, né, que é multidimensional, que envolve o tripé, né?!”.

Nesse contexto, a origem das barreiras vem da falta de entendimento sobre a consciência ambiental, resultando em falta de interesse e comprometimento de todos os atores envolvidos no ensino superior (Leal Filho et al., 2015; Aleixo et al., 2016), também contribuem com essa barreira os entrevistados E9 e E6:

“Então, a sustentabilidade, o desenvolvimento sustentável é um tema interdisciplinar, ele cabe em qualquer instância. Mas, muitas vezes, as pessoas ou por falta de interesse, ou por falta de conhecimento mesmo, eh... não se preocupam em trabalhar o tema. Então, talvez isso seja uma barreira também.”

“Existe muitas barreiras, né?! uma delas por exemplo é você ter um real entendimento... Acho que vou resumir dois pontos. Acho que o primeiro deles é ter uma compreensão de fato, uma compreensão clara do que é a sustentabilidade, para que que serve, né, realmente isso. E tanto da questão dos nossos colaboradores, quanto dos nossos alunos, né, alunos e professores.”

Nessa perspectiva, a falta de compreensão sobre o conceito de sustentabilidade resulta em falta de interesse e falta de conscientização sobre a importância da sustentabilidade ambiental (Wright 2010; Nomura & Abe, 2010; Lozano et al., 2013), como aborda os entrevistados:

“Então tem esse primeiro obstáculo de fazer as pessoas realmente entenderem o que é sustentabilidade e para que isso serve, né?!”. Dessa forma, essa barreira acaba sendo um impedimento para o avanço de práticas sustentáveis, pois está conectado

ao conhecimento da temática, tanto o conhecimento por parte de professores e alunos.” (Entrevistado E6).

“... acho que a principal dificuldade é o conhecimento, né, dessas temáticas, entender a sustentabilidade como tripé de sustentabilidade, como ESG, como uma estratégia para a organização, né, não simplesmente a questão ambiental, de resíduos, água, energia e CO2. Não que isso não seja importante, mas não é só isso. Esse é um dos pontos que é o conhecimento e entender a importância disso, né, de entender a sustentabilidade como uma coisa muito maior do que simplesmente só questão ambiental. Esse é o primeiro ponto.” (Entrevistado E10).

Outro ponto relevante a ser destacado como uma barreira é a falta de alinhamento estratégico, ou seja, as implicações estratégicas de sustentabilidade precisam estar atreladas a gestão, prática administrativa, pesquisa, currículo acadêmico e sistemas financeiros (Ryan et al. 2010; Doh & Tashman, 2014), conforme E14: “Não é uma coisa estratégica centralizada talvez essa seja a maior barreira.”, em conformidade o entrevistado E5: “Assim, eu tô dizendo da parte administrativa, a gente não tem ações, estratégias, objetivos muito claros de como isso vai se dar no operacional, nos cursos.”.

A terceira barreira mais mencionada, trata-se da cultura engessada, em que se encontra como um importante fator de mudança para incorporar a sustentabilidade no ensino superior (Tideman et al., 2013; Al-Zawahreh et al., 2019; Gill & Singh, 2019). Em concordância com a literatura encontrada:

“Então, do ponto de vista administrativo, não é difícil, mas a gente sabe que não adianta você impor na força da lei, se culturalmente a coisa não muda, né, então acho que é mais uma questão cultural a barreira, questão, né, a ideia geral. Essa é a parte mais difícil sem dúvida nenhuma, né?” (Entrevistado E8).

“O primeiro delas é quanto a uma cultura, né?! As escolas de ensino, elas vêm do modelo que é de reprodução, né, o que você viu na sua formação, você vai passando pra frente; e ela não é, assim, um ambiente irruptivo de inovação por essência, né?!”

Então, essa cultura é um elemento, né, cultura de formação das pessoas.”
(Entrevistado E2).

Nesse sentido, os principais agentes de iniciativas sustentáveis deveriam ser os líderes, pois são os responsáveis por promover uma visão ambiental por meio de mudanças na cultura organizacional (Lozano, 2011; Barr & Dowding, 2012; Gerard et al., 2017; Al-Zawahreh et al., 2019). Mas a pesquisa encontrou que a falta de liderança se encontra como uma barreira também em muitos casos: “A alta administração talvez seria um dos obstáculos, como existe em algumas outras instituições, acho que na maioria delas.” (Entrevistado E13). Outro ponto também é mencionado pelo entrevistado E8:

“Isso é um pacto muito maior, é... Tem que vir de cima pra baixo, pensando não só nos líderes das organizações, mas também dos líderes de estado, né? O nosso presidente não é uma pessoa sustentável... O governador do Paraná também não tem uma visão de sustentabilidade. Então, isso acaba impactando a população como um todo porque por mais que você não concorde com o presidente não tenha votado ele é um líder.” (Entrevistado E8).

Uma liderança em sustentabilidade pode servir para desenvolver por meio da educação, líderes do futuro que assumiram cargos de importância em organizações (Foo, 2013; Filho et al., 2020), como também realizar mudanças em prol de um futuro mais sustentável (Hussain & Albarwani, 2015; Dyer & Dyer, 2017; Al-Zawahreh et al., 2019; Mahajan, 2020). Porém, muitas vezes, a falta de liderança pode se tornar uma barreira segundo o entrevistado E8: “. É, então essa visão ela é extremamente difícil, digo assim, criar líderes pra um futuro é algo muito complicado sem dúvida nenhuma, essa é a maior barreira do ponto de vista, é, acadêmico né?”.

Podemos constatar que essa falta de liderança sustentável está, também, atrelada a barreira de falta de comunicação, isto é, a comunicação direta, dependência e parceria são componentes essenciais no trabalho para a garantia de sucesso organizacional (Sharma &

Hart, 2014; Wals et al., 2016; Alayoubi et al., 2020), como relata o entrevistado E5: “Então, o que eu vejo, assim, como pesquisadora, é que talvez a comunicação interna não seja muito boa em relação a essas questões, né?!”. Nesse sentido a comunicação deveria ser constante (Barth, 2013; Geng et al., 2013) e os sistemas de suporte deveriam se fazer presente, bem como a liderança sustentável (Metcalf & Benn, 2013; Hussain & Albarwani, 2015; Mahajan, 2020).

Pensando nisso, podemos atrelar mais uma barreira encontrada que é burocracia institucional, ou seja, estruturas rígidas e tradicionais formam obstáculos e resistências a mudanças, sendo resultado de burocracias complexas (Krizek et al., 2012; Tideman et al., 2013), como descreve alguns dos entrevistados:

“...então existe uma inércia burocrática estrutural que faz com que de certa forma qualquer pauta que a gente venha trazer tem que ser dessa forma mais orgânica, a gente brinca às vezes, em ir comendo pelas beiradas, começa a juntar um, junto outro, e tudo via mais boa vontade política.” (Entrevistado E14).

“Porque ao mesmo tempo que a gente tem um monte de direcionadores né, de *drivers* como você gosta de falar, que motivam e fazem a gente buscar operações nas coisas que efetivamente levariam a impactos, a gente tem um monte de normas falando que devem ser feitas de forma contrária.” (Entrevistado E15).

Atrelado a todas essas barreiras citadas, há uma de fundamental importância, a barreira do currículo engessado, sendo uma pauta importante em seus currículos e estudos (Lozano, 2011, Doh & Tashman, 2014; Mahajan, 2020; Edwards et al., 2020), a barreira do currículo acadêmico resulta de uma falta de relevância dado ao tema da sustentabilidade, na maioria das vezes apenas visto como um tema dentro das disciplinas, como exemplifica o entrevistado E9: “O que eu digo no curso de administração, do qual eu sou parte, não existe uma disciplina obrigatória no nosso currículo atual que contemple isso.” Em conformidade com a barreira exposta, o entrevistado E5: “...como fazer com que isso se transforme em mais

do que estar num tema de disciplina, né?! Mas também, ainda é um desafio. Passa muito pela compreensão dos professores também do que é, né?!”.

Dessa forma, a barreira do despreparo dos docentes também foi identificada como uma das dificuldades em implementar práticas sustentáveis, como expressa o entrevistado E13: “...seria a preparação dos professores. Então, esse, talvez, acho que seja o maior obstáculo.”. A maneira como o corpo docente entende a sustentabilidade é de fundamental importância devido a sua influência nos estudantes (James & Card, 2012; Ceulemans et al., 2015; Christie et al., 2015). Ainda nesse aspecto o entrevistado E13 ressalta:

“Mas, eu acho que talvez um obstáculo aí seriam os professores... Os professores teriam que voltar aos bancos escolares, né, teriam que estudar, se reorganizar, mudar um pouco os conteúdos das suas disciplinas; isso a gente sabe, a gente que lida com professores, a gente sabe que é um pouquinho mais difícil... Mas, talvez, pelo menos na instituição aqui, a gente enxergaria isso.”

Outra categoria encontrada na pesquisa foi em relação a trabalhar com a comunidade acadêmica, sendo muitas vezes desafiante estimular a comunidade acadêmica a adotar novos paradigmas, como ressalta o entrevistado E8: “Olha, certamente as principais barreiras são é... trabalhar com a comunidade. A comunidade é sempre muito difícil de trabalhar às vezes, aí pensando no lado acadêmico, né? Com os próprios alunos.”. Assim, a comunidade acadêmica se demonstra uma barreira ao tentar promover um seguimento de dinâmica de valor partilhado, como confirma, também, o entrevistado E8:

“Então, acho que essa é a maior dificuldade. Não é nem uma questão de só de conscientizar, eu acho que é de mudar a sua percepção de mundo de fato. Porque, é, são extremamente imediatistas e quando a gente fala de sustentabilidade, a gente não pensa no imediato, mas numa... em algo progressivo, né? E não importa, é... qual sustentabilidade, né, qual nicho de sustentabilidade a gente está falando ambiente, financeiro, enfim, é sempre um processo, né? Não é pra ontem, é pra um futuro”

Destaca-se também a categoria voltada para os recursos financeiros, ligada a uma gestão estratégica e eficaz, para que as escolas de negócios consigam empreender as mudanças necessárias é importante que se desenvolva recursos para as estratégias propostas

(Ralph & Stubbs, 2014; Dyer & Dyer, 2017; Metcalf & Benn, 2013), como evidencia o entrevistado E3: “Então diria que uma das principais Barreiras.... uma das Barreiras é recursos, né, recursos financeiros para conseguir avançar em alguns projetos”. Sem o apoio da alta gestão para o desenvolvimento de recursos financeiros, as escolas de negócios ficam impossibilitadas de prosseguir com projetos acadêmicos desenvolvidos na área.

Por último, os ODSs se demonstraram também como uma barreira a ser enfrentada, pois muitas vezes não conseguem abarcar a realidade das escolas de negócios, o seu dia a dia, como exemplifica o entrevistado E15:

“Digamos assim, eu particularmente não gosto muito dos ODSs, eu acho que eles não são para a realidade da gente, da gente da faculdade né, eles ficam meio que... eles tentam trancar as coisas que para a gente já são naturais né, e aí fica antinatural pra gente né, nesse sentido que eu estou te falando que eu não gosto muito.”

Além de não conseguir abordar a realidade das escolas de negócios, os ODSs se demonstram como insuficientes e inalcançáveis, segundo o entrevistado E7: “Eu acho que são importantes, mas não são suficientes e nem são alcançáveis na maior parte dos casos.”. Assim como, se manifestam apenas como uma nova forma de comunicação para algo que já era feito anteriormente, ressalta o entrevistado E4: “Mas é uma nova roupagem para alguma coisa que a gente já fazia, mas que precisava de uma promoção, uma comunicação melhor. Para mim é estratégia de comunicação.”

Em suma, a pesquisa identificou 11 barreiras em que gestores e coordenadores se deparam em seu dia a dia ao implementar estratégias e práticas sustentáveis. Reconhecer as barreiras em sustentabilidade mostra-se relevante à medida que influência nas decisões, gestão, currículo, pesquisa e ensino como um todo (Tideman et al., 2013; Al-Zawahreh et al., 2019; Gill & Singh, 2019). Enfrentar as barreiras demanda pensamento crítico, inovação e

comunicação aberta entre a ciência, sociedade e mercado (Wright 2010; Aarseth et al., 2017; Blanco-Portela et al., 2017).

Assim, a pesquisa compreende que as principais barreiras estão diretamente ligadas ao social, com índice de 90,9% dentre as categorias citadas. Dessa forma, as barreiras encontradas evidenciam que é necessário melhores condições de vida para a população de forma sustentável, como também o desenvolvimento sustentável tem o seu foco nas pessoas e na sociedade.

Por conta disso, o apoio de colaboradores, *stakeholders* e comunidade acadêmica se faz muito importante para definir estratégias que visem práticas sustentáveis em escolas de negócios. Desenvolver essa consciência sobre ações sustentáveis nas escolas de negócios, é promover o bem estar de todos.

O pilar econômico também foi encontrado como uma barreira a ser vencida, com uma frequência de 9,09%. Nesse caso, o pilar econômico está voltado para garantir que as escolas de negócios se tornem rentável, mas também, que tenha alinhamento estratégico, garantindo uma governança adequada, preservando os pilares ambiental e social.

4.2 Drivers da Sustentabilidade no Ensino Superior

As estratégias e práticas desenvolvidas em uma escola de negócios devem abranger uma visão que reforça valores sustentáveis básicos, identificando os desafios e promovendo um sistema de gestão que estimula a busca por soluções, por *drivers* para o desenvolvimento sustentável (Maak & Pless, 2006; Hargreaves, 2007 Avery & Bergsteiner, 2011a; Crossman, 2011). Pensando nisso, a presente pesquisa identificou 12 *drivers* (Quadro 2) possíveis de uso para contornar ou servir de possível solução para as barreiras identificadas.

Codificação (unidade de registro)	Enumeração	Unidade de contexto	Categorização
Currículo acadêmico	24	“...nós colocamos a sustentabilidade no currículo de programas que inclusive não são de sustentabilidade.” “...é a inclusão da Disciplina de Sustentabilidade em todas as... em todos os cursos que a faculdade tem, né.”	Social
ODSs	14	“Então, eu acredito que eles são um bom guia pra soluções das crises e dos problemas sociais, ambientais e econômicos que nós vivemos.”	Social
Alinhamento estratégico	13	“Então, todas as ações ou a maior parte das ações tem que visar esses quatro pilares que é a sustentabilidade, o empreendedorismo, inovação e tecnologia.”	Social
<i>Stakeholders</i>	10	“Percebeu-se: pressão externa, os stakeholders... quer dizer, tem que fazer alguma coisa, tem que mudar.”	Social
Liderança efetiva	9	“Eu acho que os principais <i>drivers</i> são lideranças reconhecidas que de alguma forma tenha apoio pra levar o tema adiante, né?!”	Social
Projetos acadêmicos	9	“...A gente pega os projetos de um lado, pega os voluntários, professor e alunos, do outro, e conecta ambos para os alunos e professores poderem auxiliar essas comunidades, né?!”	Social
Alunos engajados	8	“O principal motivador aqui já ficou claro principalmente para as novas gerações que são os nossos alunos”	Social
Compreensão do conceito	7	“Porque muitas decisões, né, não só na empresa mas também na administração pública, né, passa-se por entender o conceito e importância de.” “Então para mim, todos os... a área de administração deveria trabalhar esse conceito, independente se você se especializa em finanças, em RH, em qualidade: tem que saber o que que é isso.”	Social
Comunicação ágil	4	“...o primeiro e mais emblemático é a nossa responsabilidade que nós temos de falar para os nossos alunos...” “Para superar essas barreiras, eu acho que é necessário muito diálogo, né, para você apresentar, para você mostrar a importância	Social

		dessa temática para a organização e para os alunos, né?! Esse.. esse é um dos pontos.”	
Infraestrutura adequada	2	“Eu acho que a ação de maior repercussão aqui na Universidade é a instalação de placas solares que a gente teve e que já começou a gerar redução de custos.”	Econômico
Gestão inovadora	1	“Então, dentro de uma gestão inovadora, nós alcançamos a sustentabilidade financeira, é, antes, nós tínhamos ali uma sustentabilidade de 62%, ou seja, déficit, déficit ano após ano e fechamos em 108% hoje”	Econômico
Regulamentação / Legislação	1	“A universidade produz muito, muito resíduo, rejeito, e isso tudo é regulamentado. Então... essas práticas, elas são bastante orientadas pela regulamentação política.”	Ambiental
Frequência	Social: 75% Econômico: 16,66% Ambiental: 8,33%		

O drive mais citado como forma de superar as barreiras citadas é o currículo acadêmico. Nesse contexto, a sustentabilidade deve ser anexada às disciplinas individuais (Birdsall, 2015; Crespo et al., 2017), incorporado ao currículo (Lozano, 2011; Edwards et al., 2020), como exemplifica o entrevistado E6: “...nós colocamos a sustentabilidade no currículo de programas que inclusive não são de sustentabilidade.”.

Assim, as escolas de negócios por meio do currículo tem a possibilidade de desenvolver disciplinas como uma opção de *driver* para que compreendam a sustentabilidade e possivelmente desenvolvam lideranças sustentáveis (Ralph & Stubbs, 2014; Blanco-Portela et al., 2018; Edwards et al., 2020), como destaca o entrevistado E8: “É... nós temos alguns pontos ligados a ideia de sustentabilidade, é... pensando aí na questão acadêmica que é a inclusão da disciplina de sustentabilidade em todas as... em todos os cursos que a faculdade tem, né.”.

Pensando nisso, as escolas de negócios devem adotar a sustentabilidade como pauta importante em seus currículos e estudos (Lozano, 2011, Doh & Tashman, 2014; Mahajan, 2020; Edwards et al., 2020), como destaca o entrevistado E13: “Do lado de currículo, né, que

eu tô mais engajado nisso, a gente tem desde o planejamento estratégico, já previsto, que os nossos componentes curriculares de colégio até o mestrado tem que incorporar esses assuntos.”. A sustentabilidade oferece direcionamento aos interesses acadêmicos e de pesquisa, como também oferece esperança de futuro, avança em conhecimento e desenvolve *drivers* para as demandas sustentáveis (Krizek et al., 2012; Owens, 2017), como destaca os entrevistados:

“A gente faz isso em disciplinas específicas. Então, disciplinas focadas no tema sustentabilidade, mas a gente também tem integração do tema em disciplinas de outras áreas. Então, eu ministro estratégia e a gente tem temas de sustentabilidade na disciplina de estratégia, de comportamento, de operações.” (Entrevistado E4).

“Então você vai fazer o aluno do primeiro ano estudar o que é sustentabilidade. No segundo ano, ele vai estudar sustentabilidade na administração. No terceiro ano, ele vai estudar na indústria, no comércio, sustentabilidade no serviço.” (Entrevistado E12).

Outra categoria bastante mencionada como *drive* é o alinhamento estratégico das escolas de negócios. As implicações estratégicas de sustentabilidade necessitam estar ligadas a gestão, prática administrativa, pesquisa, currículo acadêmico e sistemas financeiros (Ryan et al. 2010; Doh & Tashman, 2014), segundo o entrevistado E15: “Então é um programa que é... as ações são centralizadas, elas obviamente transversam todas as entidades da universidade, é um programa que é basicamente centralizado.”.

Ademais, as estratégias de sustentabilidade devem unir-se como parte essencial da escola de negócios, fazendo parte do planejamento estratégico (James & Card, 2012; Chang, 2013; Dyer, & Dyer, 2017; Al-Zawahreh et al., 2019), como exemplifica o entrevistado E8: “Então, todas as ações ou a maior parte das ações tem que visar esses quatro pilares que é a sustentabilidade, o empreendedorismo, inovação e tecnologia. Então, tudo o que a gente faz, de alguma forma, tem que estar conectado a isso, né?”.

A gente tem que monitorar como é que a gente está fazendo geração de conhecimento, como é que a gente está ensinando, como é que a gente está praticando, então criar essa clareza se não em toda a equipe da fundação, mas pelo menos nas pessoas mais importantes para fazer isso acontecer.” (Entrevistado E1).

Os stakeholders também ocupam um papel essencial no desenvolvimento de práticas sustentáveis em escolas de negócios, e por conta disso, aparecem como uma categoria bastante citada. Além do mais, formar parcerias com os stakeholders serve como uma ajuda para atingir os objetivos propostos (Dechant & Altman, 1994; Bansal, 2003; Aleixo et al., 2018), como salienta o entrevistado E13:

“Então, essa aproximação com as empresas eu diria que é um drive. Uma vez que as empresas estão adotando medidas, então, primeiramente acho que governança mais forte, até por iniciativa da bolsa, do novo mercado, dos índices de governança da bolsa e tudo. Mas hoje, a gente vê também, né, as empresas se preocuparem com os outros aspectos ambientais, sociais. Isso faz com que então, né, uma escola como a nossa, que está inserida dentro, muito próximo desse público, desse mercado, faz com que a gente também tenha responsabilidade de preparar as pessoas, os profissionais para lidar com esses temas.”

Pensando nisso, as escolas de negócios têm a exigência por parte de seus stakeholders em assumir o seu papel de liderança sustentável em favor do meio ambiente (Nomura & Abe, 2010; Lambert, 2011; Geng et al., 2013), como cita o entrevistado E1:

“Acho que tem um *driver* que nos últimos anos ficou muito forte que é uma exigência da sociedade, não acho que tenha mais espaço para práticas não sustentáveis permanentes, acho que existe uma transparência das práticas das organizações, de um jeito de outro a sociedade cobra, então acho que esse é um *driver* dos mais importantes.”

Assim, a participação dos stakeholders na comunicação, esforços, comprometimento, consciência ambiental e liderança sustentável é um *drive* eficaz para atingir a

sustentabilidade nas escolas de negócios (Ralph & Stubbs, 2014; Verhulst & Lambrechts, 2015; Aleixo et al., 2018), como destaca o entrevistado E7:

“Então, sim, esses stakeholders têm influência direta nessas ações. Percebeu-se: pressão externa, os stakeholders... quer dizer, tem que fazer alguma coisa, tem que mudar. Tem que mudar. Tem que fazer diferente. Uma hora, acontece. Mesmo que você fique falando por cinco anos, por dez anos que precisa fazer, só vai acontecer na hora que a pressão externa chega.”.

A liderança efetiva é outro ponto importante que atua como *drive*, uma vez que a liderança tradicional não se mostra suficiente para desenvolver estratégias e práticas sustentáveis, pois ela não abrange as mudanças contextuais (Tideman et al., 2013; Verhulst & Lambrechts, 2015). Uma liderança em sustentabilidade pode servir como *drive* para educar líderes do futuro que assumiram cargos de importância em organizações (Foo, 2013; Filho et al., 2020), nesse sentido destaca o entrevistado E9: “Eu acho que os principais *drivers* são lideranças reconhecidas que de alguma forma tenha apoio pra levar o tema adiante, né?!”.

Nessa perspectiva, obter uma liderança sustentável em nível estratégico é a engrenagem para que organizações se tornem sustentáveis (Lambert, 2011; Kantabutra & Saratun, 2013; Metcalf e Benn 2013), como demonstra o entrevistado E6:

“Então resumidamente, eu acho que os *drivers* são a alta gestão da organização... Eu sou muito preso a questão da organização, não quero entrar no nome de político, mas isso reflete também claro que a liderança política, ela é extremamente importante, né?! Então, a alta gestão, né, da organização: os CEO’s, né, os gestores”

A liderança sustentável deve ser inserida em toda a organização, e por meio disso, promover indivíduos, desenvolver recursos para as práticas organizacionais; que integra o equilíbrio de metas, desenvolvimento e aperfeiçoamento do futuro da organização (Leal

Filho, 2010; Gerard et al., 2017; Alayoubi et al., 2020). Uma maneira eficiente de fazer isso acontecer é por meio da liderança, em que professores se tornam líderes em sustentabilidade, como podemos observar com o entrevistado E1: “Hoje nós temos um centro, um núcleo de pesquisa dedicado à temática da sustentabilidade. Liderado por um professor, o professor X, que tem uma proposta de inserção dessa temática numa perspectiva muito...Linguagem de negócios...”.

Com efeito, a liderança em sustentabilidade pode ser retratada como um processo integrador que fortalece os valores do coletivo (Avery e Bergsteiner, 2011^a; Krizek et al. 2012; Kantabutra & Saratun, 2013), em especial, se as decisões são tomadas pelos cargos de gestão: “O primeiro encaminhamento é via uma política da universidade. Então, a partir da reitoria... Aquela velha história da administração, peças de um triângulo. Sobem informações na gestão, e descem decisões.” (Entrevistado E12).

Uma categoria que se destaca também são os alunos engajados como *drivers* de mudança, como salienta o entrevistado E15: “Então eles já chegam nos lugares com paixão vivida né, não é só “eu quero”, é “olha só, eu já comecei a transformar o mundo né”, então o mercado vê isso com muita propriedade, com muita força...”. Desse modo, as escolas de negócios devem orientar os alunos para que sejam capazes de liderar diversos ambientes organizacionais de forma responsável, como também atender padrões sociais sustentáveis (Lozano et al., 2013; Wals et al., 2016), pois são esses alunos que vão estar à frente de lideranças importantes, como destaca o entrevistado E14: “os nossos alunos eles promovem por meio de seus projetos as suas entidades estudantis, todas essas ações que a gente precisa.”.

“Ah, e mais um ponto importante também é porque a geração mais nova tá cada vez mais crítica com esses sistemas, né?! Então, pode ser um bom ponto para mostrar o

impacto e a necessidade dessa temática dentro de uma universidade.” (Entrevistado E10).

Nesse contexto, as escolas de negócios por meio da educação é uma ferramenta importante para educar seus alunos para adquirir conhecimentos, habilidades e atitudes que objetivem a construção de um presente e futuro mais sustentável (Wright, 2010; Mahajan, 2020), assim, formando alunos mais conscientes para trabalhar com práticas sustentáveis, como exemplifica o entrevistado E10: “Mas tem muitos alunos que foram trabalhar em ONGs, muitos alunos que viraram empreendedores sociais; muitos alunos e alunas que estão em áreas de departamentos de ESG, de sustentabilidade, né?!”.

Nesse sentido, para que os alunos se desenvolvam como gestores que atuam para um desenvolvimento sustentável, é relevante que se trabalhe a compreensão do conceito do que é a sustentabilidade, ou seja, a pesquisa nos mostra a compreensão do conceito de sustentabilidade como um *drive* importante de ser trabalhado nas escolas de negócios:

“Talvez um outro *driver* seja essa questão emocional talvez, né, que eu comentei com você. Se a gente realmente de fato mostrar para as pessoas que isso... que isso que a gente faz hoje, uma atitude nossa hoje, vai ter um reflexo amanhã ou imediato... Talvez, por esse ponto, esse seja um grande, né, uma grande chave que a gente possa mudar na cabeça das pessoas para mudar a atitude, um hábito, né?” (Entrevistado E6).

Em consequência da crise ambiental, o conceito e compreensão do assunto aumentou em interesse (Kantabutra & Saratun, 2013; Gerard, L., McMillan, J., D’Annunzio-Green, 2017), como enfatiza o entrevistado E10:

“Então para mim, todos os... a área de administração deveria trabalhar esse conceito, independente se você se especializa em finanças, em RH, em qualidade: tem que saber o que que é isso. Eu gosto de dizer que o pensamento do tripé da

sustentabilidade, né, ou do ESG deveria ser como todo mundo que faz administração aprende minimamente finanças, né, que é a entrada, saída, despesa e custo. Se você tem um administrador que não sabe isso, não é administrador, né? Agora, deveria saber também do carbono, da diversidade, devia ser conhecedor de projetos de impacto social, devia saber GRI, devia saber tudo... tudo isso daí também, que pra mim isso é fundamental.”

Ligado a compreensão do conceito de sustentabilidade, há a categoria de comunicação ágil, pois uma comunicação direta, dependência e parceria são elementos fundamentais para atingir a sustentabilidade em escolas de negócios (Sharma & Hart, 2014; Wals et al., 2016; Alayoubi et al., 2020), como evidencia o entrevistado E6:

“que que a gente faz né em relação à sustentabilidade, acho que o primeiro e mais emblemático é a nossa responsabilidade que nós temos de falar para os nossos alunos... e olha que grande parte dos alunos não são da área de sustentabilidade, procuram cursos de negócios, de liderança, de inovação e toda... e a sustentabilidade no X, hoje, com uma certa maturidade, ela se tornou algo transversal. Então ela está presente em vários momentos da nossa instituição, seja internamente com os nossos colaboradores, seja com os nossos alunos, né, que são nossos clientes. Então a gente acaba levando de uma forma transversal a sustentabilidade para todos os níveis, para todos os cursos, né?”.

Nesse sentido, a comunicação deve ser constante (Barth, 2013; Geng et al., 2013), e aberta entre a ciência, sociedade e mercado (Wright 2010; Aarseth et al., 2017; Blanco-Portela et al., 2017), pois a comunicação é um *drive* eficaz para que a organização entenda a importância dessa temática, como aponta o entrevistado E10: “Para superar essas barreiras, eu acho que é necessário muito diálogo, né, para você apresentar, para você mostrar a importância dessa temática para a organização e para os alunos, né?! Esse... esse é um dos pontos.”

A categoria de projetos acadêmicos também torna-se um *drive* que ajuda a desenvolver estratégias e práticas voltadas para a sustentabilidade, como cita o entrevistado

E6: “...A gente pega os projetos de um lado, pega os voluntários, professor e alunos, do outro, e conecta ambos para os alunos e professores poderem auxiliar essas comunidades, né?!”.

Definir projeto com professores e alunos é um caminho para que o desenvolvimento sustentável ocorra nas escolas de negócios (Krizek et al. 2012), como exemplifica o entrevistado E10: “Ah, eu fui descobrindo ao longo dos anos que tem bastante professor que faz projetos em várias outras matérias com os ODSs, com ONGs, com produtos mais sustentáveis, né, com governança...”.

Desenvolver projetos acadêmicos pode ser um *drive* eficaz, pois abrange a interdisciplinaridade, presença de órgãos de coordenação, colaboração entre grupos, engajamento de professores, pesquisadores e alunos, gestão e estrutura flexível (James & Card, 2012; Ceulemans et al., 2015; Alayoubi et al., 2020), nesse contexto podemos citar o exemplo do entrevistado E11: “...então tem projetos, tem parte de empreendedorismo social na parte de finanças sociais, na parte de gestão ambiental tem um trabalho com ONGs, tem a parte do sistema p, a parte de investimento social privado, então são várias iniciativas nesse sentido.”

As escolas de negócios confrontam também o desafio integrar a sustentabilidade em sua infraestrutura, operações e vida no campus (Lozano et al., 2013; Blanco-Portela et al., 2018), para que as ações estratégicas se tornem institucionalizadas em todos os níveis (Blake & Sterling, 2011; Krizek et al. 2012). Dessa forma, a infraestrutura adequada se destaca como mais uma categoria possível de *drive* para as escolas de negócios, como evidencia o entrevistado E4: “Na gestão, a gente também tem uma preocupação muito grande, né, em tratar, aí, a infraestrutura, os nossos processos para reduzir resíduos, né, e ter um ambiente agradável. Então, inclusive, um ambiente mais inclusivo.”. Assim, repensar em estratégias voltadas para a infraestrutura é um passo grande para implementação da sustentabilidade, como exemplifica o entrevistado E9: “Eu acho que a ação de maior repercussão aqui na

Universidade é a instalação de placas solares que a gente teve e que já começou a gerar redução de custos”.

Alinhado a isso, a legislação ou regulamentação se fazem presente como um drive possível de uso que auxilia no desenvolvimento de uma escola de negócios mais sustentável, segundo o entrevistado E9: “A universidade produz muito, muito resíduo, rejeito, e isso tudo é regulamentado. Então... essas práticas, elas são bastante orientadas pela regulamentação política.”. Nesse aspecto, diferentes diretrizes são importantes de serem efetuadas em nível organizacional, por meio de legislação (Sammalisto & Lindhqvist, 2008; Niu et al., 2010), como destaca o entrevistado E8: Tem empresas que só funcionam por meio de uma legislação, por meio de um boicote, de repente ou coisa assim”.

Para que todos esses *drivers* se tornem uma realidade de ser aplicável, é relevante destacar a categoria gestão inovadora, que se torna uma estratégia bem-sucedida de sucesso a longo prazo (Berchicchi et al. 2012; Metcalf & Benn, 2013; Al-Zawahreh et al., 2019), como nos relata o entrevistado E8: “Então, dentro de uma gestão inovadora, nós alcançamos a sustentabilidade financeira, é, antes, nós tínhamos ali uma sustentabilidade de 62%, ou seja, déficit, déficit ano após ano e fechamos em 108% hoje”.

O último drive a ser evidenciado, é a categoria ODSs, que foi desenvolvido com o objetivo de traçar metas que conscientizem as empresas e governos sobre a importância de se trabalhar para um futuro sustentável (Crespo et al., 2017; Blanco-Portela et al., 2018; Mahajan, 2020), nesse aspecto, torna-se um drive essencial para as escolas de negócios, segundo o entrevistado E5:

“Eu acho que eles são interessantes como indicadores, assim, de objetivos amplos mesmo, né?! É claro que a maneira como isso vai ser operacionalizado é muito particular de cada país, de cada cidade, de cada instituição, mas são indicações daquilo que se deseja; quer dizer, quais são os grandes problemas que devem ser tratados. Então, não sei também... não acompanhei mais a questão de efetividade disso,

de como isso tá se dando na prática, mas acredito que é um instrumento importante, discursivo e comunicativo, né, dessas grades questões que se colocam... até para as políticas públicas terem parâmetros, serem tratadas em termos globais, eu acho que é um instrumento interessante, assim.”

Nessa perspectiva, o desenvolvimento sustentável surge como uma premissa organizadora para o desenvolvimento global que auxilia o alcance do bem-estar do planeta e da população como um todo (UNESCO, 2016a), como nota o entrevistado E9: “Então, eu acredito que eles são um bom guia pra soluções das crises e dos problemas sociais, ambientais e econômicos que nós vivemos.”. Neste contexto, as escolas de negócios passam a ser agentes estratégicos para cumprir com os ODSs (Crespo et al., 2017; Owens, 2017), como salienta o entrevistado E10:

“Ah, pra mim os ODSs são o sonho comum do mundo, do planeta, das pessoas. É como todo mundo deveria... deveria ser o que todo mundo deveria trabalhar para, respirar para, sonhar para. É o acordo mundial do que a gente, seres humanos, deveríamos fazer; e não só nós como as ONGs, as empresas, os governos, as Universidades, ou seja, todo mundo.”.

Assim sendo, para que a sustentabilidade se torna uma realidade em escolas de negócios, é necessário que *drivers* possam ser trabalhados como forma de estratégia para atingir a institucionalização em sustentabilidade (Lozano, 2015). É importante ressaltar que as escolas de negócios como um todo devem estar comprometidas com as mudanças estratégicas, pois quanto mais engajados, melhor será o desempenho em direção à sustentabilidade (Leal Filho, 2010; Ralph & Stubbs, 2014; Aleixo et al., 2018).

Podemos salientar que o pilar social se destaca novamente com 75% de frequência, ou seja, os *drivers* tem seu foco em colaboradores, alunos, *stakeholders* e na comunidade acadêmica. Nesse sentido, a maioria dos *drivers* estão voltados a adotar estratégias focada nas

pessoas, destinando recursos à comunidade acadêmica, incentivando os alunos por meio de projetos, e promovendo apoio aos negócios locais.

O pilar econômico também se revelou importante com 16,66 % de frequência, revelando que é relevante ter um planejamento estratégico rentável, mas ao mesmo tempo que pratique uma liderança efetiva para o desenvolvimento sustentável, assim projetos podem ser criados para práticas sustentáveis.

E por último o pilar ambiental com 8,33%, mostrando que seu foco utilizando de *drivers* estratégicos para o desenvolvimento sustentável é diminuir o impacto sobre o meio ambiente, preservando para que gerações futuras também possam usufruir.

5 Conclusões

O objetivo da pesquisa foi compreender quais são os *drivers* e barreiras em sustentabilidade encontrados por gestores e coordenadores acadêmicos de escolas de negócios na implantação de práticas sustentáveis. Nesse cenário, a pesquisa atingiu seu propósito ao entrevistar 15 participantes do PRME Brazil, entre eles gestores e coordenadores. Com isso foram destacadas 11 barreiras e 12 *drivers* possíveis de uso para contornar essas barreiras.

Dessa forma, as 11 barreiras identificadas são: falta de comunicação, falta de compreensão do conceito, currículo engessado, trabalhar com a comunidade acadêmica, falta de liderança, cultura engessada, falta de alinhamento estratégico, despreparo dos docentes, falta de recursos financeiros, burocracia e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis. É essencial que o gestor ou coordenador acadêmico tenha em mente quais são as barreiras no momento de implementar práticas sustentáveis em escolas de negócios, pois ao ter as

barreiras identificadas, torna-se muito mais fácil estabelecer estratégias como *drivers* para superar esses desafios, e assim implementar práticas sustentáveis.

Pensando nisso, podemos destacar que a barreira de falta de compreensão do conceito, é uma falta de compreensão da influência e importância desse assunto para os alunos, professores e funcionários. A falta de conhecimento no assunto e a falta de interesse por parte da comunidade acadêmica, leva a uma falta de responsabilidade e comprometimento de todas as partes com o desenvolvimento de estratégias que visem atingir a sustentabilidade nas escolas de negócios. Alinhado à isso, o currículo engessado igualmente se torna uma barreira ao implementar práticas sustentáveis, pois pela falta de compreensão e importância do tema, a sustentabilidade não é incluída como uma disciplina obrigatória, na maioria das vezes sendo apenas um tópico tratado em matérias com outro foco e objetivo.

A barreira de falta de alinhamento estratégico afeta também diretamente a comunidade acadêmica, ou seja, as escolas de negócios enfrentam o obstáculo de incorporar a sustentabilidade em sua infraestrutura, operações e vida no campus, para que as estratégias se tornem institucionalizadas em todos os níveis. Da mesma forma, a barreira da falta de comunicação afeta diretamente o desenvolvimento sustentável, ou seja, para a comunidade acadêmica estar em conformidade e alinhada para atingir seus objetivos, a comunicação deve ser direta e constante.

A barreira da falta de liderança se baseia em uma liderança tradicional, muitas vezes esquecendo de trazer para à escola de negócios temas atuais, tendo seu foco apenas em finanças. Precisa-se de líderes em sustentabilidade, tanto líderes em cargos diretivos, quanto estimular nos alunos essa liderança, para que no futuro eles sejam líderes sustentáveis nas organizações em que atuarem. Nesse sentido, a liderança sustentável encoraja uma liderança baseada em boas práticas.

Ancorado à barreira da falta de liderança, há a barreira de se trabalhar com a comunidade acadêmica, isto é, a comunidade acadêmica passa a ser uma barreira no momento em que não há capacitação e estímulo para que sejam adotados novos hábitos ou mesmo para que entendam a importância e urgência em compreender o tema da sustentabilidade para as escolas de negócios. Por conta disso, gestores e coordenadores devem garantir que o desenvolvimento sustentável se torne significativo em todos os âmbitos.

À vista disso, o despreparo dos docentes passa a ser uma barreira igualmente importante de ser superada, pois a forma como o corpo docente compreende a sustentabilidade é crucial devido à sua influência como professores e também para que as mudanças necessárias para a integração da sustentabilidade sejam. Infelizmente alguns professores não se interessam pelo assunto ou mesmo não entendem a sua essencial importância nos dias de hoje, e que por meio de sua influência poderiam ser líderes em sustentabilidade ou mesmo educar futuros líderes para a sustentabilidade.

Para que se desenvolvam estratégias e práticas sustentáveis, a cultura engessada não pode ser uma barreira difícil de contornar. Nesse sentido, a cultura institucional deve promover mudanças para que a sustentabilidade influencie as decisões, gestão, currículo, pesquisa e ensino como um todo.

Para efetuar as mudanças necessárias na cultura institucional, a barreira da burocracia igualmente deve ser contornada, estruturas rígidas e tradicionais formam obstáculos e resistências a mudanças, sendo resultado de burocracias complexas. Assim como poucos recursos financeiros atrapalham o andamento de projetos e pesquisas, retardando mudanças necessárias.

A pesquisa identificou os ODSs sendo da mesma forma uma barreira em muitos casos, isto é, por se tratar de um conjunto de 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), 169 metas e 231 indicadores relacionadas para todos os contextos, muitas vezes não

aborda soluções palpáveis, não leva em consideração diferentes organizações e cenários, resultando em metas inalcançáveis.

Nessa conjuntura, a pesquisa identifica e serve como um direcionamento das principais barreiras que ainda estão sendo enfrentadas pelas escolas de negócios que fazem parte do PRME Brazil. Nesse caso, a pesquisa serve como um documento estratégico para que as escolas de negócios, possam identificar suas barreiras e assim usar de estratégias como *drivers* para superar esses obstáculos.

Pensando nisso, a pesquisa identificou, da mesma forma, 12 *drivers* possíveis de uso para solucionar às barreiras citadas, sendo eles: ODSs, infraestrutura adequada, liderança efetiva, regulamentação/ legislação, comunicação ágil, currículo acadêmico, projetos, compreensão do conceito, gestão inovadora, alunos engajados, *stakeholders* e alinhamento estratégico. Servindo como norte e estratégia para a implementação de práticas sustentáveis, assim como um guia prático e de viáveis ideias para alcançar a sustentabilidade institucional.

O currículo acadêmico é um motivador muito eficaz para ser usado como estratégia, então assimilar o tema sustentabilidade às disciplinas individuais, incorporado aos currículos, é uma forma de abordar o tema promovendo o conhecimento em futuro líderes organizacionais. Alinhado a isso, há a compreensão do conceito, ou seja, quando a comunidade acadêmica reconhece a importância e a influência do tema de sustentabilidade para à escola de negócios, torna-se um *drive* que impulsiona a inovação, qualifica a força de trabalho, cria engajamento, e oferta serviços, produtos com soluções de excelência.

O alinhamento estratégico pode, igualmente, atuar como um *drive*, pois o alinhamento estratégico relaciona estratégias sustentáveis por meio do currículo, pesquisa, serviço, operações, vida no campus e comunidade. Dessa forma, a comunicação ágil também vira um *drive* aliado, ou seja, a comunicação ágil tem a responsabilidade de conscientizar e educar

todos os atores envolvidos sobre a importância da sustentabilidade como uma estratégia eficaz para o sucesso.

A liderança efetiva, da mesma forma, pode ser usada como um *drive* no desenvolvimento de estratégias sustentáveis. Pensando nisso, a liderança sustentável tem como objetivo garantir que as organizações criem um futuro duradouro de sucesso a partir de sua condição atual (Hargreaves, 2007; Nomura e Abe 2010; Ralph & Stubbs 2014). Nessa perspectiva, há também o *drive* da gestão inovadora, pois para enfrentar as barreiras é preciso pensamento crítico, inovação e comunicação aberta entre a ciência, sociedade e mercado.

Alunos engajados em escolas de negócios, são um *drive* muito relevante para ser usado, ou seja, os alunos podem se tornar líderes sustentáveis, e com isso, alavancar projetos sustentáveis, promover eventos e pesquisas. Assim como, os *stakeholders*, igualmente desempenham um papel essencial na promoção de uma escola de negócios sustentável, em que seu apoio é fundamental para formar parcerias com o mesmo objetivo em comum, o desenvolvimento de práticas sustentáveis. Da mesma forma, projetos acadêmicos atuam como *drivers*, uma vez que, por meio de projetos há um direcionamento e engajamento da comunidade acadêmica, desenvolvendo práticas sustentáveis e gerando um maior apoio.

As escolas de negócios podem utilizar a infraestrutura adequada como um *drive*, isto é, dentro de seus campi é possível desenvolver uma infraestrutura que seja sustentável, e para que isso ocorra, a regulamentação ou legislação, igualmente, pode ser um *drive* aliado, para efetuar diferentes diretrizes, que auxiliem o desenvolvimento sustentável.

Nessa perspectiva, os ODSs, da mesma maneira, servem como *drive* de direcionamento para às escolas de negócios. Por meio deles, é possível traçar metas para conscientizar a comunidade acadêmica sobre a importância de se trabalhar para um futuro sustentável. Assim, os ODSs podem ser usados como uma ferramenta estratégica para colocar em prática as ações propostas, afim de propor soluções.

Os três pilares da sustentabilidade (econômico, ambiental e social), como categorias de análise, nos mostrou que tanto as barreiras quanto os *drivers* estão amparados no pilar social, em que seu foco é nas pessoas e sociedade. Com isso, é importante ressaltar que a maioria dos *drivers* citados estão voltados para a busca de apoio entre seus colaboradores, estudantes, *stakeholders* e comunidade acadêmica, visando pessoas mais conscientes de como suas ações tem danos futuros e muitas vezes irreversíveis. Esse pilar tem como objetivo promover o bem estar da comunidade, e assim encontra um equilíbrio sustentável em suas práticas cotidianas.

Com isso, a pesquisa serve como subsídio para que coordenadores e gestores de escolas de negócios possam identificar as barreiras e ao mesmo tempo usar de *drivers* como estratégia para superar essas barreiras, e assim, desenvolver práticas sustentáveis para se tornar uma escola de negócios sustentável. É importante ressaltar que a pesquisa limita-se em dados pelo seus participantes serem apenas gestores e coordenadores que fazem parte do PRME Brazil de escolas de negócios, limitando a visão sobre as barreiras e possíveis motivadores de outras instituições e ensino.

Assim, recomenda-se que pesquisas futuras sejam desenvolvidas com outros participantes em outros contextos, é de grande valia obter dados sobre as barreiras e possíveis *drivers* em instituições privadas e públicas, como também uma visão de quais barreiras e *drivers* são identificados pelos docentes.

Referências

Aarseth, W., Ahola, T., Aaltonen, K., Økland, A., & Andersen, B. (2017). Project sustainability strategies: A systematic literature review. *International Journal of Project Management*, 35(6), 1071-1083. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2016.11.006>

Alayoubi, M. M., Al Shobaki, M. J., & Abu-Naser, S. S. (2020). Strategic Leadership Practices and their Relationship to Improving the Quality of Educational Service in Palestinian Universities. *International Journal of Business Marketing and Management (IJBMM)*, 5(3), 11-26. ISSN: 2456-4559

Aleixo, A. M., Leal, S., & Azeiteiro, U. M. (2018). Conceptualization of sustainable higher education institutions, roles, barriers, and challenges for sustainability: An exploratory study in Portugal. *Journal of cleaner production*, 172, 1664-1673. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2016.11.010>

Al-Zawahreh, A., Khasawneh, S., & Al-Jaradat, M. (2019). Green management practices in higher education: the status of sustainable leadership. *Tertiary Education and Management*, 25(1), 53-63. doi: <https://doi.org/10.1007/s11233-018-09014-9>

Anderberg, E., Nordén, B., & Hansson, B. (2009). Global learning for sustainable development in higher education: recent trends and a critique. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. doi: <https://doi.org/10.1108/14676370910990710>

Arntzen, E. (2016). The Changing Role of Deans in Higher Education--From Leader to Manager. *Universal Journal of Educational Research*, 4(9), 2068-2075. doi: [10.13189/ujer.2016.040918](https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040918)

Avery, G. C., & Bergsteiner, H. (2010). *Honeybees & locusts: The business case for sustainable leadership*. Allen & Unwin.

<https://researchers.mq.edu.au/en/publications/honeybees-amp-locusts-the-business-case-for-sustainable-leadershi>

Avery, G. C., & Bergsteiner, H. (2011a). Sustainable leadership practices for enhancing business resilience and performance. *Strategy & Leadership*. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/10878571111128766>

Avery, G. C., & Bergsteiner, H. (2011b). *Sustainable leadership: Honeybee and locust approaches*. Routledge.

Bansal, P. (2003). From issues to actions: The importance of individual concerns and organizational values in responding to natural environmental issues. *Organization Science*, 14(5), 510-527. doi: <https://doi.org/10.1287/orsc.14.5.510.16765>

Bansal, P., Smith, W. K., & Vaara, E. (2018). New ways of seeing through qualitative research.

Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

Barr, J., and Dowding, L. (2012). *Leadership in Health Care*. Sage Publications Limited, 2nd ed. London.

Barth, M. (2013). Many roads lead to sustainability: a process-oriented analysis of change in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. doi: [10.1108/14676371311312879](https://doi.org/10.1108/14676371311312879)

Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2015). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som* (13th ed.). Petrópolis: Vozes.

Benn, S., Edwards, M., & Angus-Leppan, T. (2013). Organizational learning and the sustainability community of practice: The role of boundary objects. *Organization & Environment*, 26(2), 184-202. doi: [10.1177/1086026613489559](https://doi.org/10.1177/1086026613489559).

Bennis, W. G., & Nanus, B. (2007). *Leaders: The strategies for taking charge*. HarperCollins, New York. doi: <https://doi.org/10.1002/hrm.3930240409>

Berchicci, L., Dowell, G., & King, A. A. (2012). Environmental capabilities and corporate strategy: Exploring acquisitions among US manufacturing firms. *Strategic Management Journal*, 33(9), 1053-1071. doi: <https://doi.org/10.1002/smj.1960>

Berchin, I. I., dos Santos Grando, V., Marcon, G. A., Corseuil, L., & de Andrade, J. B. S. O. (2017). Strategies to promote sustainability in higher education institutions. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. doi: <https://doi.org/10.1108/IJSHE-06-2016-0102>

Birdsall, Sally (2015). Analysing Teachers' Translation of Sustainability Using a PCK Framework. *Environmental Education Research* 21 (5): 753–776. doi: [10.1080/13504622.2014.933776](https://doi.org/10.1080/13504622.2014.933776)

Blake, J., & Sterling, S. (2011). Tensions and transitions: effecting change towards sustainability at a mainstream university through staff living and learning at an alternative, civil society college. *Environmental Education Research*, 17(1), 125-144. doi: <https://doi.org/10.1080/13504622.2010.486477>

Blanco-Portela, N., Benayas, J., Pertierra, L. R., & Lozano, R. (2017). Towards the integration of sustainability in higher education institutions: a review of drivers of and barriers to organisational change and their comparison against those found of companies. *Journal of Cleaner Production*, 166, 563-578. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.07.252>

Blanco-Portela, N., Benayas, J., & Lozano, R. (2018). Sustainability leaders' perceptions on the drivers for and the barriers to the integration of sustainability in Latin American higher education institutions. *Sustainability*, 10(8), 2954. doi: <https://doi.org/10.3390/su10082954>

Bratton, J., & Gold, J. (2012). Human Resource Management: Theory and Practice. Bratton & Golden. *Palgrave Macmillan*, 5th ed. Hampshire.

Bystydzienski, J., Thomas, N., Howe, S., & Desai, A. (2017). The leadership role of college deans and department chairs in academic culture change. *Studies in Higher Education*, 42(12), 2301-2315. doi: <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1152464>

Casserley, T., & Critchley, B. (2010). A new paradigm of leadership development. *Industrial and Commercial Training*. doi: <https://doi.org/10.1108/00197851011070659>

Ceulemans, K., Lozano, R., & Alonso-Almeida, M. D. M. (2015). Sustainability reporting in higher education: Interconnecting the reporting process and organisational change management for sustainability. *Sustainability*, 7(7), 8881-8903. doi: <https://doi.org/10.3390/su7078881>

Clark, K. R., & Vealé, B. L. (2018). Strategies to enhance data collection and analysis in qualitative research. *Radiologic Technology*, 89(5), 482CT-485CT.

Chang, H. C. (2013). Environmental management accounting in the Taiwanese higher education sector. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. doi: <https://doi.org/10.1108/14676371311312851>

Christie, B. A., Miller, K. K., Cooke, R., & White, J. G. (2015). Environmental sustainability in higher education: What do academics think?. *Environmental Education Research*, 21(5), 655-686. doi: <https://doi.org/10.1080/13504622.2013.879697>

Crespo, B., Míguez-Álvarez, C., Arce, M. E., Cuevas, M., & Míguez, J. L. (2017). The sustainable development goals: An experience on higher education. *Sustainability*, 9(8), 1353. doi: <https://doi.org/10.3390/su9081353>

Crews, D. E. (2010). Strategies for implementing sustainability: five leadership challenges. *SAM Advanced Management Journal*, 75(2), 15.

Crossman, J. (2011). Environmental and spiritual leadership: Tracing the synergies from an organizational perspective. *Journal of Business Ethics*, 103(4), 553. doi:

<https://doi.org/10.1007/s10551-011-0880-3>

Davies, B. (2007). Developing sustainable leadership. *Management in education*, 21(3), 4-9. doi: <https://doi.org/10.1177/0892020607079984>

Dechant, K., & Altman, B. (1994). Environmental leadership: from compliance to competitive advantage. *Academy of Management Perspectives*, 8(3), 7-20. doi:

<https://doi.org/10.5465/ame.1994.9503101163>

Disterheft, A., da Silva Caeiro, S. S. F., Ramos, M. R., & de Miranda Azeiteiro, U. M. (2012). Environmental Management Systems (EMS) implementation processes and practices in European higher education institutions—Top-down versus participatory approaches. *Journal of Cleaner Production*, 31, 80-90. doi:

<https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2012.02.034>

Doh, J. P., & Tashman, P. (2014). 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*, 21(3), 131-142. doi: <https://doi.org/10.1002/csr.1315>

Dyer, G., & Dyer, M. (2017). Strategic leadership for sustainability by higher education: the American College & University Presidents' Climate Commitment. *Journal of Cleaner Production*, 140, 111-116. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2015.08.077>

Edwards, M., Brown, P., Benn, S., Bajada, C., Perey, R., Cotton, D., ... & Waite, K. (2020). Developing sustainability learning in business school curricula—productive boundary objects and participatory processes. *Environmental Education Research*, 26(2), 253-274. doi:

<https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1696948>

Eustachio, J. H. P. P., Caldana, A. C. F., Will, M., Salvia, A. L., Rampasso, I. S., Anholon, R., ... & Kovaleva, M. (2020). Sustainability Leadership in Higher Education Institutions: An Overview of Challenges. *Sustainability*, *12*(9), 3761. doi: <https://doi.org/10.3390/su12093761>

Evangelinos, K. I., & Jones, N. (2009). An analysis of social capital and environmental management of higher education institutions. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. doi: <https://doi.org/10.1108/14676370910990684>

Ewen, C., Wihler, A., Blickle, G., Oerder, K., Ellen III, B. P., Douglas, C., & Ferris, G. R. (2013). Further specification of the leader political skill–leadership effectiveness relationships: Transformational and transactional leader behavior as mediators. *The Leadership Quarterly*, *24*(4), 516-533. doi: <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2013.03.006>

Ferdig, M. A. (2007). Sustainability leadership: Co-creating a sustainable future. *Journal of Change Management*, *7*(1), 25-35. doi: [10.1080/14697010701233809](https://doi.org/10.1080/14697010701233809)

Fernández-Manzanal, Rosario, Luis M. Serra, María J. Morales, José Carrasquer, Luis M. Rodríguez-Barreiro, Javier del Valle, and María B. Murillo. "Environmental behaviours in initial professional development and their relationship with university education." *Journal of Cleaner Production* *108* (2015): 830-840. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2015.07.153>

Fisher, J., & Bonn, I. (2011). Business sustainability and undergraduate management education: an Australian study. *Higher Education*, *62*(5), 563-571. doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9405-8>

Foo, K. Y. (2013). A vision on the role of environmental higher education contributing to the sustainable development in Malaysia. *Journal of Cleaner Production*, *61*, 6-12. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.05.014>

Francis, H., Holbeche, L., & Reddington, M. (2012). *People and Organisational Development: A new agenda for organisational effectiveness*. Kogan Page Publishers.

General Assembly, United Nations (2015). Integrated and Coordinated Implementation of and Follow-Up to the Outcomes of the Major United Nations Conferences and Summits in the Economic, Social and Related Fields. Available online: <http://www.un.org/en/ga/62/plenary/followupconf/bkg.shtml> (accessed on 30 September 2020).

Geng, Y., Liu, K., Xue, B., & Fujita, T. (2013). Creating a “green university” in China: a case of Shenyang University. *Journal of Cleaner Production*, *61*, 13-19. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2012.07.013>

Gerard, L., McMillan, J., & D’Annunzio-Green, N. (2017). Conceptualising sustainable leadership. *Industrial and Commercial Training*. doi: 10.1108/ICT-12-2016-0079

Gibson, K. (2012). Stakeholders and sustainability: An evolving theory. *Journal of Business Ethics*, *109*(1), 15-25. doi: <https://doi.org/10.1007/s10551-012-1376-5>

Gill, S., & Singh, G. (2019). Developing inclusive and quality learning environments in HEIs. *International Journal of Educational Management*. doi: <https://doi.org/10.1108/IJEM-03-2019-0106>

Goleman, D., & Lueneburger, C. (2010). The change leadership sustainability demands. *MIT Sloan Management Review*, *51*(4), 49.

Godemann, J., Bebbington, J., Herzig, C., & Moon, J. (2014). Higher education and sustainable development. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*. doi: <https://doi.org/10.1108/AAAJ-12-2013-1553>

Gomez & Muniz (2019). Comciencia. [Retrieved 3 February, 2022], from: <https://www.comciencia.br/o-que-e-agenda-2030-das-nacoes-unidas-e-quais-sao-os-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>

Hansmann, R. (2010). "Sustainability Learning": an introduction to the concept and its motivational aspects. *Sustainability*, 2(9), 2873-2897. doi:

<https://doi.org/10.3390/su2092873>

Hargreaves, A. (2007). Sustainable leadership and development in education: Creating the future, conserving the past. *European Journal of education*, 42(2), 223-233.

doi: <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00294.x>

Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). Redistributed leadership for sustainable professional learning communities. *Journal of School Leadership*, 16(5), 550-565. doi:

<https://doi.org/10.1177/105268460601600507>

Hargreaves, A., & Fink, D. (2011). Succeeding leaders: Supply and demand. In *Principals in Succession* (pp. 11-26). Springer, Dordrecht. doi:

https://doi.org/10.1007/978-94-007-1275-1_3

Hofmann, K. H., Theyel, G., & Wood, C. H. (2012). Identifying firm capabilities as drivers of environmental management and sustainability practices—evidence from small and medium-sized manufacturers. *Business Strategy and the Environment*, 21(8), 530-545. doi:

<https://doi.org/10.1002/bse.739>

Hoover, E., & Harder, M. K. (2015). What lies beneath the surface? The hidden complexities of organizational change for sustainability in higher education. *Journal of Cleaner Production*, 106, 175-188. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.01.081>

Hussain, S., & Albarwani, T. (2015). Leadership for sustainability perceptions in higher education institutions in Oman. *Management in Education*, 29(4), 151-157. doi:

[10.1177/0892020615593788](https://doi.org/10.1177/0892020615593788)

Jacobi, P. R., Raufflet, E., & Arruda, M. P. D. (2011). Educação para a sustentabilidade nos cursos de administração: reflexão sobre paradigmas e práticas. *RAM*.

Revista de Administração Mackenzie, 12(3), 21-50. doi: <https://doi.org/10.1590/S1678-69712011000300003>

James, M., & Card, K. (2012). Factors contributing to institutions achieving environmental sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. doi: <https://doi.org/10.1108/14676371211211845>

Kalshoven, K., Den Hartog, D. N., & De Hoogh, A. H. (2011). Ethical leader behavior and big five factors of personality. *Journal of business ethics*, 100(2), 349-366. doi: <https://doi.org/10.1007/s10551-010-0685-9>

Kang, J., & Hustvedt, G. (2014). Building trust between consumers and corporations: The role of consumer perceptions of transparency and social responsibility. *Journal of Business Ethics*, 125(2), 253-265. doi: <https://doi.org/10.1007/s10551-013-1916-7>

Kantabutra, S., & Saratun, M. (2013). Sustainable leadership: Honeybee practices at Thailand's oldest university. *International Journal of Educational Management*. doi: <https://doi.org/10.1108/09513541311316304>

Kopp, U., & Martinuzzi, A. (2013). Teaching sustainability leaders in systems thinking. *Business Systems Review (ISSN 2280-3866)*, 2(2), 191-215. doi: 10.7350/BSR.V10.2013

Krizek, K. J., Newport, D., White, J., & Townsend, A. R. (2012). Higher education's sustainability imperative: how to practically respond?. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. doi: <https://doi.org/10.1108/14676371211190281>

Lambert, S. (2011). Sustainable leadership and the implication for the general further education college sector. *Journal of Further and Higher Education*, 35(1), 131-148. doi: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2010.540319>

Lambert, S. (2012). The perception and implementation of sustainable leadership strategies in further education colleges, *Journal of Leadership Education* 11(2): 102–120. doi: <https://doi.org/10.12806/V11/I2/RF6>

Lambrechts, W., & Ceulemans, K. (2013). Sustainability assessment in higher education: evaluating the use of the auditing instrument for sustainability in higher education (AISHE) in Belgium. In *Sustainability Assessment Tools in Higher Education Institutions* (pp. 157-174). Springer, Cham. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-319-02375-5_9

Leach, W. D. (2008). Shared governance in higher education: Structural and cultural responses to a changing national climate. *Available at SSRN 1520702*. doi: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1520702>

Leach, M., Rockström, J., Raskin, P., Scoones, I., Stirling, A. C., Smith, A., ... & Folke, C. (2012). Transforming innovation for sustainability. *Ecology and Society*, 17(2). doi: <http://dx.doi.org/10.5751/ES-04933-170211>

Leal Filho, W. (2000). Sustainability and university life. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. doi: <https://doi.org/10.1108/ijshe.2000.24901aee.005>

Leal Filho, W. (2010). Teaching sustainable development at university level: current trends and future needs. *Journal of Baltic Science Education*, 9(4), 273-284. ISSN 1648–3898

Leal Filho, W. (2015). Education for sustainable development in higher education: reviewing needs. In *Transformative approaches to sustainable development at universities* (pp. 3-12). Springer, Cham. doi: [10.1007/978-3-319-08837-2_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-08837-2_1)

Filho, W. L., Shiel, C., & Paço, A. D. (2015). Integrative approaches to environmental sustainability at universities: an overview of challenges and priorities. *Journal of Integrative Environmental Sciences*, 12(1), 1-14. doi: <https://doi.org/10.1080/1943815X.2014.988273>

Leal Filho, W., Shiel, C., & Paco, A. (2016). Implementing and operationalising integrative approaches to sustainability in higher education: the role of project-oriented learning. *Journal of cleaner Production*, *133*, 126-135. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2016.05.079>

Lee, K. H., Barker, M., & Mouasher, A. (2013). Is it even espoused? An exploratory study of commitment to sustainability as evidenced in vision, mission, and graduate attribute statements in Australian universities. *Journal of Cleaner Production*, *48*, 20-28. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.01.007>

Leiserowitz, A. A., Kates, R. W., & Parris, T. M. (2006). Sustainability values, attitudes, and behaviors: A review of multinational and global trends. *Annu. Rev. Environ. Resour.*, *31*, 413-444. doi: <https://doi.org/10.1146/annurev.energy.31.102505.133552>

Lozano, R. (2011). The state of sustainability reporting in universities. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. doi: <https://doi.org/10.1108/14676371111098311>

Lozano, R., Lukman, R., Lozano, F. J., Huisingh, D., & Lambrechts, W. (2013). Declarations for sustainability in higher education: becoming better leaders, through addressing the university system. *Journal of Cleaner Production*, *48*, 10-19. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2011.10.006>

Lozano, R. (2015). A holistic perspective on corporate sustainability drivers. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, *22*(1), 32-44. doi: [10.1002/csr.1325](https://doi.org/10.1002/csr.1325)

Lozano, R., Ceulemans, K., Alonso-Almeida, M., Huisingh, D., Lozano, F. J., Waas, T., ... & Hugé, J. (2015). A review of commitment and implementation of sustainable development in higher education: results from a worldwide survey. *Journal of cleaner production*, *108*, 1-18. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.09.048>

Maak, T., & Pless, N. M. (2006). Responsible leadership in a stakeholder society—a relational perspective. *Journal of business ethics*, 66(1), 99-115. doi:

<https://doi.org/10.1007/s10551-006-9047-z>

Mahajan, R. (2020). Sustainability of Indian management education institutions. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. doi:

<https://doi.org/10.1108/IJSHE-02-2019-0093>

Mahdi, O. R., & Almsafir, M. K. (2014). The role of strategic leadership in building sustainable competitive advantage in the academic environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 129, 289-296. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.679>

Maiorescu, I., Sabou, G. C., Bucur, M., & Zota, R. D. (2020). SUSTAINABILITY BARRIERS AND MOTIVATIONS IN HIGHER EDUCATION—A STUDENTS' PERSPECTIVE. *Amfiteatru Economic*, 22(54), 362-375. doi:

[10.24818/EA/2020/54/362](https://doi.org/10.24818/EA/2020/54/362)

Marcus, A. A., & Fremeth, A. R. (2009). Green management matters regardless. *Academy of Management Perspectives*, 23(3), 17–26. doi:

<https://doi.org/10.5465/amp.2009.43479261>

McCann, J. T., & Holt, R. A. (2010). Servant and sustainable leadership: an analysis in the manufacturing environment. *International Journal of Management Practice*, 4(2), 134-148. doi: <https://doi.org/10.1504/IJMP.2010.033691>

Merkel, J., & Litten, L. H. (2007). The Sustainability Challenge. *New directions for institutional research*, 134, 7-26. doi: <https://doi.org/10.1002/ir.209>

Metcalf, L., & Benn, S. (2013). Leadership for sustainability: An evolution of leadership ability. *Journal of business ethics*, 112(3), 369-384. doi:

<https://doi.org/10.1007/s10551-012-1278-6>

Mohajan, H. K. (2018). Qualitative research methodology in social sciences and related subjects. *Journal of Economic Development, Environment and People*, 7(1), 23-48.

Muff, K., Kapalka, A., & Dyllick, T. (2017). The Gap Frame-Translating the SDGs into relevant national grand challenges for strategic business opportunities. *The International Journal of Management Education*, 15(2), 363-383. doi: 10.1016/j.ijme.2017.03.004

Nicolaidis, A. (2006). The implementation of environmental management towards sustainable universities and education for sustainable development as an ethical imperative. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. doi: <https://doi.org/10.1108/14676370610702217>

Niu, D., Jiang, D., & Li, F. (2010). Higher education for sustainable development in China. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. doi: <https://doi.org/10.1108/14676371011031874>

Nomura, K., & Abe, O. (2010). Higher education for sustainable development in Japan: policy and progress. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. doi: <https://doi.org/10.1108/14676371011031847>

Oketch, M. (2016). Financing higher education in sub-Saharan Africa: some reflections and implications for sustainable development. *Higher Education*, 72(4), 525-539. doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0044-6>

Owens, T. L. (2017). Higher education in the sustainable development goals framework. *European Journal of Education*, 52(4), 414-420. doi: <https://doi.org/10.1111/ejed.12237>

Padgett, D. K. (2016). *Qualitative methods in social work research* (Vol. 36). Sage publications.

Parkes, C., Buono, A. F., & Howaidy, G. (2017). The principles for responsible management education (PRME). the first decade—what has been achieved? The next decade—

responsible management education's challenge for the sustainable development goals (SDGs). *The international journal of management education*, 15(2), 61-65. doi:

<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijme.2017.05.003>

Peng, Y. S., & Lin, S. S. (2008). Local responsiveness pressure, subsidiary resources, green management adoption and subsidiary's performance: Evidence from Taiwanese manufactures. *Journal of Business Ethics*, 79(1-2), 199-212. doi:

<https://doi.org/10.1007/s10551-007-9382-8>

Ploum, L., Blok, V., Lans, T., & Omta, O. (2018). Toward a validated competence framework for sustainable entrepreneurship. *Organization & environment*, 31(2), 113-132.

doi: <https://doi.org/10.1177/1086026617697039>

PRME (2021). Principles for Responsible Management Education. Recuperado em janeiro 07, 2021 em <http://prmebrazil.com.br/>

Ramísio, P. J., Pinto, L. M. C., Gouveia, N., Costa, H., & Arezes, D. (2019). Sustainability Strategy in Higher Education Institutions: Lessons learned from a nine-year case study. *Journal of Cleaner Production*, 222, 300-309. doi:

<https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.02.257>

Ralph, M., & Stubbs, W. (2014). Integrating environmental sustainability into universities. *Higher Education*, 67(1), 71-90. doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9641-9>

Ryan, A., Tilbury, D., Corcoran, P. B., Abe, O., & Nomura, K. (2010). Sustainability in higher education in the Asia-Pacific: developments, challenges, and prospects. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. doi:

<https://doi.org/10.1108/14676371011031838>

Sachs, J. D. (2012). From millennium development goals to sustainable development goals. *The Lancet*, 379(9832), 2206-2211. doi: 10.1016/S0140-6736(12)60685-0

Scott, W., & Gough, S. (2006). Sustainable development within UK higher education: Revealing tendencies and tensions. *Journal of Geography in Higher Education*, 30(2), 293-305. doi: <https://doi.org/10.1080/03098260600717398>

Sharma, S. (2013). Pathways of influence for sustainability in business schools: A dean's eye view. *Organization & Environment*, 26(2), 230-236. doi: <https://doi.org/10.1177/1086026613486655>

Sharma, S., & Hart, S. L. (2014). Beyond "saddle bag" sustainability for business education. *Organization & Environment*, 27(1), 10-15. doi: <https://doi.org/10.1177/1086026614520713>

Sharp, L. (2002). Green campuses: the road from little victories to systemic transformation. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. doi: <https://doi.org/10.1108/14676370210422357>

Shrivastava, P. (2010). Pedagogy of passion for sustainability. *Academy of Management Learning & Education*, 9(3), 443-455. doi: <https://doi.org/10.5465/amle.9.3.zqr443>

Sammalisto, K., & Lindhqvist, T. (2008). Integration of sustainability in higher education: A study with international perspectives. *Innovative Higher Education*, 32(4), 221-233. doi: <https://doi.org/10.1007/s10755-007-9052-x>

Slankis, E. (2006). Sustainable thinking, sustainable leadership: The new E.Q. Leadership. Retrieved from <http://www.rayberndtson.com/>

Stafford-Smith, M., Griggs, D., Gaffney, O., Ullah, F., Reyers, B., Kanie, N., ... & O'Connell, D. (2017). Integration: the key to implementing the Sustainable Development Goals. *Sustainability Science*, 12(6), 911-919. doi: 10.1007/s11625-016-0383-3

Stefan, A., & Paul, L. (2008). Does it pay to be green? A systematic overview. *Academy of Management Perspectives*, 22(4), 45-62. doi: <https://doi.org/10.5465/amp.2008.35590353>

Stephens, J. C., & Graham, A. C. (2010). Toward an empirical research agenda for sustainability in higher education: exploring the transition management framework. *Journal of cleaner production*, 18(7), 611-618. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2009.07.009>

Székely, F., & Knirsch, M. (2005). Responsible leadership and corporate social responsibility: Metrics for sustainable performance. *European Management Journal*, 23(6), 628-647. doi: <https://doi.org/10.1016/j.emj.2005.10.009>

Tezer, A., & Bodur, H. O. (2020). The greenconsumption effect: How using green products improves consumption experience. *Journal of Consumer Research*, 47(1), 25-39. doi: <https://doi.org/10.1093/jcr/ucz045>

Tideman, S. G., Arts, M. C., & Zandee, D. P. (2013). Sustainable leadership: Towards a workable definition. *Journal of Corporate Citizenship*, (49), 17-33.

Too, L., & Bajracharya, B. (2015). Sustainable campus: engaging the community in sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. doi: <https://doi.org/10.1108/IJSHE-07-2013-0080>

UNESCO. (2000a). *The Dakar framework for action: Education for all – Meeting our collective commitments*. Paris: Author.

UNESCO. (2000b). *World education report: 2000. The right to education – Towards education for all throughout life*. Paris: Author.

UNESCO. (2016a). *Education for people and planet: Creating sustainable futures for all* (Global Education Monitoring Report 2016). Paris: Author.

UNESCO. (2016b). *Evaluation of UNESCO's regional conventions on the recognition of qualifications in higher education*. Paris: Author.

Velazquez, L., Munguia, N., Platt, A., & Taddei, J. (2006). Sustainable university: what can be the matter?. *Journal of cleaner production*, 14(9-11), 810-819. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2005.12.008>

Verhulst, E., & Lambrechts, W. (2015). Fostering the incorporation of sustainable development in higher education. Lessons learned from a change management perspective. *Journal of Cleaner Production*, 106, 189-204. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.09.049>

Visser, W., & Courtice, P. (2011). Sustainability leadership: Linking theory and practice. Available at SSRN 1947221. Doi: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1947221>

von Oelreich, K. (2004). Environmental certification at Mälardalen University. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. doi: <https://doi.org/10.1108/14676370410526224>

Wals, A. E., & Jickling, B. (2002). "Sustainability" in higher education: From doublethink and newspeak to critical thinking and meaningful learning. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. doi: <https://doi.org/10.1108/14676370210434688>

Wals, A. E. (2014). Sustainability in higher education in the context of the UN DESD: a review of learning and institutionalization processes. *Journal of Cleaner Production*, 62, 8-15. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.06.007>

Warburton, K. (2003). Deep learning and education for sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 4(1), 44-56. doi: <https://doi.org/10.1108/14676370310455332>

Wright, T. S. (2002). Definitions and frameworks for environmental sustainability in higher education. *Higher education policy*, 15(2), 105-120. doi: [https://doi.org/10.1016/S0952-8733\(02\)00002-8](https://doi.org/10.1016/S0952-8733(02)00002-8)

Wright, T. (2010). University presidents' conceptualizations of sustainability in higher education. *International Journal of Sustainability in higher education*. doi:

<https://doi.org/10.1108/14676371011010057>

Wright, T., & Horst, N. (2013). Exploring the ambiguity: what faculty leaders really think of sustainability in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. doi: <https://doi.org/10.1108/14676371311312905>

Zhang, X., Wan, C., Cheung, R., & Shen, G. Q. (2012). Recycling attitude and behaviour in university campus: a case study in Hong Kong. *Facilities*. doi:

<https://doi.org/10.1108/02632771211270595>

Apêndice A – Roteiro de Entrevista

Esta entrevista tem como objetivo coletar informações sobre as barreiras na implantação da sustentabilidade na estratégia corporativa de gestores e coordenadores acadêmicos de escolas de negócios. Os resultados obtidos servirão de base para compreender os *drivers* para as barreiras de sustentabilidade de gestores e coordenadores de escolas de negócios que integram a rede PRME Brazil

Roteiro de entrevista

Instrumento de pesquisa – Gestores e coordenadores da América do Sul

BLOCO 1: Perfil do entrevistado

Nome da instituição:

Idade:

Sexo:

Área:

Tempo de atuação na instituição de ensino superior:

Formação:

BLOCO 2: Cenário atual

- 1- Você poderia nos contar sobre as ações de sustentabilidade desenvolvidas pela Escola?
- 2- Na sua opinião, quais as barreiras da Instituição em relação às estratégias para implementação de práticas sustentáveis?
- 3- E como você visualiza os drivers (motivadores) usados para contornar as barreiras encontradas em relação à implementação de práticas sustentáveis?
- 4- Na sua percepção, a sustentabilidade é um tema estratégico para a escola? A Escola incorpora o tema no planejamento anual?
- 5- Você considera que o tema da sustentabilidade esteja incorporado ao currículo acadêmico? Em que medida? Quais ações estão em curso?

BLOCO 3: Percepção e Expectativas

- 6- Você considera o tema da sustentabilidade nas suas dimensões de governança (relação com stakeholders) e social?
- 7- Como você analisa o tema da sustentabilidade, previsto em projetos desenvolvidos com a comunidade acadêmica ou com stakeholders?
- 8- Na sua opinião, o perfil do egresso da escola prevê a questão da sustentabilidade?

- 9- Qual a sua apreciação sobre o grau de incorporação da sustentabilidade na cultura organizacional da Escola.
- 10- Você considera a sustentabilidade um diferencial competitivo da empresa?
- 11- Qual a sua percepção sobre os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS)