

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SISTEMAS DE GESTÃO
SUSTENTÁVEIS**

RAQUEL LENZIARDI

**CONSTRUINDO COMPETÊNCIAS DOCENTES: UM MODELO ALINHADO
AOS VALORES DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO
SUSTENTÁVEL (EDS) E À RESPONSABILIDADE SOCIAL CORPORATIVA
(RSC)**

NITERÓI, RJ

2024

RAQUEL LENZIARDI

**CONSTRUINDO COMPETÊNCIAS DOCENTES: UM MODELO ALINHADO
AOS VALORES DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO
SUSTENTÁVEL (EDS) E À RESPONSABILIDADE SOCIAL CORPORATIVA
(RSC)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sistemas de Gestão Sustentáveis como requisito parcial a obtenção do título de Doutor em Sistemas de Gestão Sustentáveis.

Orientadora: Profa. Dra. Mirian Picinini Méxas

Coorientadora: Profa. Dra. Margarida Lucas

NITERÓI, RJ

2024

Ficha catalográfica automática - SDC/BEE
Gerada com informações fornecidas pelo autor

L575c Lenziardi, Raquel
Construindo competências docentes : um modelo alinhado aos valores da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e à Responsabilidade Social Corporativa (RSC) / Raquel Lenziardi. - 2024.
258 p.: il.

Orientador: Mirian Picinini Méxas.
Coorientador: Margarida Lucas.
Tese (doutorado)-Universidade Federal Fluminense, Escola de Engenharia, Niterói, 2024.

1. Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS). 2. Responsabilidade Social Corporativa (RSC). 3. Competências orientada a Valores. 4. Docentes. 5. Produção intelectual. I. Méxas, Mirian Picinini, orientadora. II. Lucas, Margarida, coorientadora. III. Universidade Federal Fluminense. Escola de Engenharia. IV. Título.

CDD - XXX

RAQUEL LENZIARDI

**CONSTRUINDO COMPETÊNCIAS DOCENTES: UM MODELO ALINHADO
AOS VALORES DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO
SUSTENTÁVEL (EDS) E À RESPONSABILIDADE SOCIAL CORPORATIVA
(RSC)**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Sistemas de Gestão Sustentáveis da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutorado em Sistemas de Gestão Sustentáveis.

Área de concentração: Sistemas de Gestão da Sustentabilidade.

Linha de Pesquisa: Gestão das Organizações Sustentáveis

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Mirian Picinini Méxas, D.Sc. (Orientadora) - Universidade Federal Fluminense – UFF

Prof.^a Margarida Lucas, D.Sc. (Coorientadora) - Universidade de Aveiro – UA

Prof.^o Sergio Ricardo da Silveira Barros, D. Sc. - Universidade Federal Fluminense – UFF

Prof^a Veronica Feder Mayer, D. Sc. - Universidade Federal Fluminense – UFF

Prof^o Augusto da Cunha Reis, D. Sc. - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da
Fonseca CEFET / RJ

Prof^a Patrícia Alexandra Pacheco de Sá, D. Sc. - Universidade de Aveiro – UA

Dedico esse trabalho a todos os educadores e àqueles que, incansavelmente, se comprometem com o ensino e a transformação de um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

Essa foi uma longa jornada, onde vivenciei experiências incríveis. Fui aprendendo, pouco a pouco, a me construir como pesquisadora. E ainda tem muito pela frente. Realizei o sonho de estudar no exterior. Nessa finalização, não poderia estar mais feliz. Só queria ter feito mais, o que o tempo não possibilitou. E para essa trajetória acontecer, gostaria de agradecer a algumas pessoas, apesar de não ser possível indicar todas elas nesse pequeno espaço. Inicialmente, agradeço a minha orientadora, Dra. Mirian Picinini Méxas, que pacientemente dedicou o seu tempo e conhecimento para me conduzir e estimular na realização dessa pesquisa, além de me acompanhar e apoiar em todos os processos da Universidade. Nessa etapa, também tenho muito a agradecer a minha orientadora do Doutorado Sanduíche, Prof^a Margarida Lucas, a Prof^a Patrícia Sá e a todos os colegas, não somente por toda dedicação e compartilhamento de informações, mas por me receberem de braços abertos na Universidade de Aveiro. Em relação ao Programa de Doutorado em Sistemas de Gestão Sustentáveis (PPSIG), agradeço aos meus professores, colegas de classe, aos coordenadores e chefes do Departamento e, em especial, a Liliam Espinoza, por toda a sua ajuda, comprometimento e cortesia. Aos meus amigos pedagogos, gestores, professores e colegas de trabalho da FGV, em especial, aos meus Diretores, Rubens Mario Alberto Wachholz e Mary Murashima, agradeço o apoio e oportunidade de atuar na área de educação, ambos sempre me estimulando o desenvolvimento e incentivando-me a não desistir dos meus objetivos, por mais árduos que possam ser. Agradeço também a todos os professores do PPSIG e do programa de Doutorado em Educação da UFPR, que por meio da condução de suas disciplinas, me trouxeram a possibilidade de dialogar sobre o tema e aprofundar os meus conhecimentos. Aos membros da banca examinadora, pelo tempo e disponibilidade em conhecer o meu trabalho e contribuir com um olhar crítico para o seu desenvolvimento. Aos professores especialistas que validaram o meu modelo de pesquisa, pela paciência, dedicação e perseverança e todos os contributos que fizeram esse trabalho ser possível. A Prof^a Verônica Mayer, que desde a graduação me fez perceber a aptidão pela educação e em diversos momentos foi decisiva na minha trajetória profissional. A CAPES por todo apoio, inclusive no Programa de Doutorado Sanduíche (PDSE), que financiou a minha temporada de estudos em Portugal. A minha família e meus amigos que pacientemente me esperam nessa jornada de tanto trabalho e dedicação.

“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”

(Paulo Freire)

RESUMO

A Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e a Responsabilidade Social Corporativa (RSC) são conceitos atuais e globais, alinhados a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Dessa forma, modelos de competências para o desenvolvimento da EDS têm sido elaborados e aplicados, em diferentes países e contextos educacionais. Entretanto, ainda existem lacunas nesses modelos, que, por serem globais, nem sempre contemplam a perspectiva local e os aspectos culturais. Além disso, a maioria dos modelos está voltado para o público-geral e não na formação de docentes. Ainda assim, é comum a presença do domínio de valores em sua estrutura, mas sem considerá-lo, de forma central. No campo gerencial, apesar da literatura existente sobre o ensino da RSC destacar sua relevância, ainda carece de modelos de competências específicos à formação de docentes de cursos de gestão. Com isso, esse estudo propõe um modelo de competências docente para desenvolver o domínio de valores da EDS e da RSC em cursos do nível superior de gestão. Esse modelo teve como referência o modelo CSCT (*Curriculum, Sustainable development, Competences, Teacher training*), com as dimensões do papel profissional do professor (individual, na sociedade e na IES), incluindo a sua atuação como educador. A metodologia incluiu pesquisa bibliográfica, documental, duas revisões sistemáticas da literatura (RSL) e a validação do modelo pelo método Delphi, com a participação de especialistas, que são pesquisadores, docentes ou coordenadores de cursos de gestão, representados nesse estudo pela área de Ciências Sociais Aplicadas e Engenharias. Após a validação, o modelo foi comparado às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de Administração e Engenharia, e recomendações foram feitas para integrar essas competências nas DCNs, estimulando a inclusão da EDS e RSC na prática educacional. Embora, o modelo buscasse contemplar o contexto local, por meio do domínio de valores, ele ainda apresentou algumas limitações, como a seleção bibliográfica para a sua composição e o número restrito de especialistas, o que direciona o seu resultado a uma visão específica de mundo. É esperado que essa pesquisa possa contribuir para futuras análises, em outras perspectivas, e contextos educacionais.

Palavras-chave: Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS); Responsabilidade Social Corporativa (RSC); Competências; Valores; Docentes; Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

ABSTRACT

Education for Sustainable Development (ESD) and Corporate Social Responsibility (CSR) are current and global concepts aligned with the United Nations' Agenda 2030 for Sustainable Development Goals (SDGs). Thus, competency models for the development of ESD have been developed and implemented in different countries and educational contexts. However, there are still gaps in these models, as most are geared towards the general public and not towards teacher training. Another limitation is that, since these concepts are global, they do not always consider the local perspective and cultural aspects. Nevertheless, the presence of a values domain in their structure is common, albeit not always central. In the managerial field, despite existing literature on teaching CSR emphasizing its relevance, specific competency models for teacher training in management courses have not been identified. Therefore, this study proposes a teaching competency model to develop the values of ESD and CSR in higher education management courses. This model was based on the CSCT (Curriculum, Sustainable development, Competences, Teacher training) model, encompassing dimensions of the teacher's professional role (individual, in society, and within the institution), including their role as an educator. The methodology included bibliographic and documentary research, two systematic literature reviews (SLRs), and model validation through the Delphi method, with the participation of experts, which are researchers, teachers, or coordinators of management courses, represented in this study by the areas of Applied Social Sciences and Engineering. After validation, the model was compared with the National Curriculum Guidelines (DCN) for Administration and Engineering courses, and recommendations were made to integrate these competencies into the DCNs, promoting the inclusion of ESD and CSR in educational practice. Although the model sought to consider the local context through the domain of values, it still had some limitations, such as bibliographic selection for its composition and a restricted number of experts, leading to a specific worldview in its results. This research is expected to contribute to future analyses in other perspectives and educational contexts.

Keywords: Education for Sustainable Development (ESD). Corporate Social Responsibility (CSR). Competences. Values. Teachers. Brazilian's National Curricular Guidelines.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 Modelo CSCT | 57 |
| Figura 2 Modelo de competências para educadores para a EDS | 58 |
| Figura 3 Análise PRISMA da RSL sobre as competências em EDS | 106 |
| Figura 4 Descrição e resultados das categorias de análise sobre o ensino da RSC | 112 |
| Figura 5 Modelo CSCT com a inclusão da dimensão docente como educador | 114 |
| Figura 6 Etapas da pesquisa e definições metodológicas | 128 |
| Figura 7 Modelo do método Delphi..... | 130 |
| Figura 8 Rodadas do método Delphi | 130 |
| Figura 9 Triangulação dos dados para elaboração do instrumento de coleta de dados | 133 |
| Figura 10 Quantidade de indicadores de competências após a 1ª rodada (2ª lista de indicadores) | 156 |
| Figura 11 Quantidade de indicadores de competências após a 2ª rodada (3ª lista de indicadores) | 167 |
| Figura 12 Modelo de competências gerais e específicas para os valores da EDS e RSC com base no modelo CSCT | 174 |
| Figura 13 Modelo de competências gerais e específicas para o domínio de valores da EDS e RSC com base nas dimensões do modelo CSCT (após resultado do ranking)..... | 178 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 Número de artigos publicados por ano | 85 |
| Gráfico 2 Artigos por localidade | 86 |
| Gráfico 3 Número de artigos publicados por ano | 107 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|-----------|--|-----|
| Tabela 1 | Distribuição de artigos por base de dados científicos..... | 84 |
| Tabela 2 | Número de artigos por periódicos e eventos científicos | 84 |
| Tabela 3 | Número de artigos por periódicos..... | 107 |
| Tabela 4 | Convidados e participantes do método Delphi | 138 |
| Tabela 5 | Distribuição de gênero, por rodada, sendo F- feminino e M – Masculino | 138 |
| Tabela 6 | Distribuição de titulação, por rodada..... | 139 |
| Tabela 7 | Distribuição de área de conhecimento, por rodada..... | 139 |
| Tabela 8 | Análise quantitativa da primeira rodada: grau de compreensão da redação | 141 |
| Tabela 9 | Análise quantitativa da primeira rodada: grau de concordância..... | 142 |
| Tabela 10 | Análise de conteúdo dos comentários realizados pelos especialistas - primeira rodada | 144 |
| Tabela 11 | Análise quantitativa da segunda rodada: grau de compreensão da redação | 157 |
| Tabela 12 | Análise quantitativa da segunda rodada: grau de concordância | 158 |
| Tabela 13 | Análise de conteúdo dos comentários realizados por especialistas na segunda rodada | 159 |
| Tabela 14 | Análise quantitativa da segunda rodada: grau de compreensão da redação | 168 |
| Tabela 15 | Análise quantitativa da terceira rodada: grau de concordância | 169 |
| Tabela 16 | Análise de conteúdo dos comentários realizados por especialistas na primeira rodada | 169 |
| Tabela 17 | Resultado do ranking dos indicadores de competências gerais pela análise dos especialistas (posição no ranking x indicadores)..... | 175 |
| Tabela 18 | Resultado do ranking dos indicadores de competências gerais, por dimensão | 176 |
| Tabela 19 | Resultado do ranking dos indicadores de competências específicas, por dimensão..... | 177 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-----------|--|-----|
| Quadro 1 | Objetivos e síntese das atividades de pesquisa | 25 |
| Quadro 2 | Processo de desenvolvimento de competências das pessoas nas organizações..... | 51 |
| Quadro 3 | Resumo das competências da EDS para o público-geral e professores..... | 60 |
| Quadro 4 | Competências para a EDS relacionadas à valores: público-geral e professores..... | 64 |
| Quadro 5 | Competências de valores e ética do modelo CSCT por dimensão profissional | 67 |
| Quadro 6 | Competências relacionada a valores, com base nas competências gerais dos professores pelo BNC – Formação..... | 70 |
| Quadro 7 | Competências relacionada a valores, com base nas Competências Específicas e Habilidades Docentes do BNC – Formação | 72 |
| Quadro 8 | Análise das competências dos egressos presentes na DCN dos cursos de Administração: 2004 e 2021..... | 77 |
| Quadro 9 | Análise das competências dos egressos presentes na DCN dos cursos de Engenharia: 2002 e 2019 | 80 |
| Quadro 10 | Resumo dos artigos pesquisados da percepção dos alunos e docentes sobre o ensino da RSC | 89 |
| Quadro 11 | Resumo dos artigos sobre a categoria da RSC no currículo dos cursos | 92 |
| Quadro 12 | Resumo dos artigos sobre a forma de atuação das IES | 97 |
| Quadro 13 | Resumo de artigos sobre a categoria metodologias de ensino utilizadas pelos docentes | 101 |
| Quadro 14 | Artigos analisados na RSL sobre modelos ou frameworks de competências docentes em EDS..... | 108 |
| Quadro 15 | RSL das competências docentes para a EDS relacionadas à valores | 108 |
| Quadro 16 | Indicadores das competências para a EDS e RSC com base no material pesquisado | 115 |
| Quadro 17 | 1ª proposta de indicadores das competências para a EDS e RSC..... | 123 |
| Quadro 18 | Rodadas do método Delphi para validação de indicadores | 131 |
| Quadro 19 | Mensuração e avaliação dos indicadores de competência..... | 133 |
| Quadro 20 | Perfil e requisito de cada grupo de especialistas | 135 |
| Quadro 21 | Estatística utilizada como parâmetros para consenso entre especialistas..... | 136 |
| Quadro 22 | Indicadores que apresentaram indicação de alteração na redação e baixo | 143 |
| Quadro 23 | Alterações realizadas nos indicadores da 1ª rodada na dimensão docente como indivíduo..... | 147 |

| | |
|---|-----|
| Quadro 24 Alterações realizadas nos indicadores da 1ª rodada na dimensão docente na sociedade | 150 |
| Quadro 25 Alterações realizadas nos indicadores da 1ª rodada na dimensão docente na IES | 151 |
| Quadro 26 Alterações realizadas nos indicadores da 1ª rodada na dimensão docente como educador..... | 153 |
| Quadro 27 Lista das competências específicas da RSC e indicadores da 2ª rodada com justificativa: todas as dimensões..... | 155 |
| Quadro 28 Alterações realizadas nos indicadores da 2ª rodada na dimensão docente como indivíduo..... | 160 |
| Quadro 29 Alterações realizadas nos indicadores da 2ª rodada na dimensão docente na sociedade | 161 |
| Quadro 30 Alterações realizadas nos indicadores da 2ª rodada na dimensão docente na IES..... | 163 |
| Quadro 31 Alterações realizadas nos indicadores da 2ª rodada na dimensão docente como educador..... | 164 |
| Quadro 32 Alterações realizadas nos indicadores da 2ª rodada das competências específicas em RSC: todas as dimensões | 166 |
| Quadro 33 Listagem das competências e indicadores após a 3ª rodada - dimensão docente como indivíduo..... | 170 |
| Quadro 34 Listagem das competências e indicadores após a 3ª rodada - dimensão | 171 |
| Quadro 35 Listagem das competências e indicadores após a 3ª rodada - dimensão docente na IES | 172 |
| Quadro 36 Listagem das competências e indicadores após a 3ª rodada - dimensão docente como educador..... | 173 |
| Quadro 37 Modelo final de competências docentes para o desenvolvimento do domínio de valores da EDS e RSC | 178 |
| Quadro 38 Competências dos egressos dos cursos de Administração pela DCN e indicadores de competências docentes voltadas para o domínio de valores da EDS e RSC | 182 |
| Quadro 39 Competências dos egressos dos cursos de Engenharia pela DCN e indicadores de competências docentes voltadas para o domínio de valores da EDS e RSC..... | 187 |
| Quadro 40 O que é proposto para os alunos (DCN) e o que é proposto para os docentes (modelo de competências do domínio de valores da EDS e RSC)..... | 192 |

LISTA DE SIGLAS

AACSB - *Association for Advance Collegiate Schools of Business*

BNC - Formação Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE - Conselho Nacional de Educação

CSCT - *Curriculum, Sustainable development, Competences, Teacher training*

CSV - Criação de Valor Compartilhado

DEDS - Década das Nações Unidas da EDS

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DRSA - *Data Reduction and Sensemaking Approach*

DS - Desenvolvimento Sustentável

EAD - Educação a Distância

EDS - Educação para o Desenvolvimento Sustentável

EFMD - *European Foundation for Management Development*

EQUIS - *Environmental Quality Information System*

ESG - *Environmental, Social and Governance*

FORPEC - Formação de Professores e Paradigmas Curriculares

GAP - *Global Action Programme*

GR - Gestão Responsável

GRI - *Global Reporting Initiative*

IES - Instituições de Ensino Superior

INMETRO - Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia

ISO- *International Organization for Standardization*

JCR - Joint Research Center

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ODS - Objetivos de desenvolvimento sustentável

ONU - Organizações nas Nações Unidas

PPC - Projeto pedagógico de curso

PRISMA - Principais itens para relatar revisões sistemáticas e meta-análises

PRME - *Principles for Responsible Management Education*

PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

QI - Quociente de Inteligência

RSC - Responsabilidade Social Corporativa

RSL - Revisão Sistemática da Literatura

TBL - *Triple bottom line*

UNCED - *United Nations Conference on Environment and Development*

UNCSD - *UN Conference on Sustainable Development*

UNECE - Comissão Econômica das Nações Unidas para a Europa

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

WSSD - *World Summit on Sustainable Development*

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO | 20 |
| 1.1 SITUAÇÃO PROBLEMA | 22 |
| 1.2 OBJETIVOS | 24 |
| 1.2.1 Objetivo geral | 24 |
| 1.2.2 Objetivos específicos | 24 |
| 1.3 SÍNTESE DAS ATIVIDADES DA PESQUISA | 24 |
| 1.4 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA | 26 |
| 1.5 RELEVÂNCIA E ORIGINALIDADE | 29 |
| 1.6 ESTRUTURA DO TRABALHO | 30 |
| 2 A INTERDISCIPLINARIDADE NO CONTEXTO DE PESQUISA | 31 |
| 3 REVISÃO DE LITERATURA | 33 |
| 3.1 A EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (EDS): CONCEITOS E ABORDAGENS | 33 |
| 3.2 HISTÓRICO E ASPECTOS CONCEITUAIS DA RESPONSABILIDADE SOCIAL CORPORATIVA (RSC) | 38 |
| 3.3 O PAPEL DO DOCENTE E SUA FORMAÇÃO: INFLUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (EDS) E RESPONSABILIDADE SOCIAL CORPORATIVA (RSC)..... | 42 |
| 3.4 O CONCEITO DE COMPETÊNCIAS E O SEU DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO | 46 |
| 3.4.1 A educação e competências dos docentes | 52 |
| 3.4.2 As competências da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) | 56 |
| 3.4.3 Competências de professores para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS): abordagem voltada para os valores | 61 |
| 3.4.4 Análise das competências de professores na legislação brasileira | 68 |

| | |
|---|------------|
| 3.4.4.1 <i>Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de Graduação</i> | 74 |
| 3.4.4.2 <i>Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de Graduação em Administração</i> | 76 |
| 3.4.4.3 <i>Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de Graduação em Engenharia</i> | 79 |
| 4 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA (RSL) | 83 |
| 4.1 ESTUDOS SOBRE O ENSINO DA RESPONSABILIDADE SOCIAL CORPORATIVA (RSC) NO NÍVEL SUPERIOR | 83 |
| 4.1.1 A percepção de alunos e docentes sobre o ensino da Responsabilidade Social Corporativa (RSC) | 87 |
| 4.1.2 A Responsabilidade Social Corporativa (RSC) no currículo dos cursos | 91 |
| 4.1.3 A forma de atuação das Instituições de Ensino Superior (IES) | 94 |
| 4.1.4 As metodologias de ensino aplicadas em sala de aula | 99 |
| 4.2 ESTUDOS SOBRE AS COMPETÊNCIAS DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (EDS) | 104 |
| 4.3 CONCLUSÕES DAS REVISÕES SISTEMÁTICAS DA LITERATURA (RSL) PARA A ELABORAÇÃO DO MODELO DE COMPETÊNCIAS PROPOSTO | 112 |
| 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 126 |
| 5.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA..... | 126 |
| 5.2 ETAPAS DA PESQUISA..... | 128 |
| 5.2.1 Pesquisa bibliográfica e documental | 129 |
| 5.2.2 Método Delphi para validação do modelo de competências | 129 |
| 5.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS | 132 |
| 5.4 POPULAÇÃO E AMOSTRA | 134 |
| 5.5 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS | 135 |

| | |
|--|------------|
| 6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 137 |
| 6.1 ANÁLISE DA VALIDAÇÃO DA PROPOSTA DE MODELO POR MEIO DO MÉTODO DELPHI | 137 |
| 6.1.1 Análise da primeira rodada do método Delphi..... | 140 |
| 6.1.2 Análise da segunda rodada do método Delphi..... | 156 |
| 6.1.3 Análise da terceira rodada do método Delphi | 167 |
| 6.1.3.1 Análise da terceira rodada do método Delphi: ranking..... | 174 |
| 6.2 MODELO DE COMPETÊNCIAS DOCENTES PARA O DESENVOLVIMENTO DO DOMÍNIO DE VALORES DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (EDS) E RESPONSABILIDADE SOCIAL CORPORATIVA (RSC): COMPARAÇÃO E PROPOSTAS PARA AS DIRETRIZES CURRÍCULARES NACIONAIS (DCN) DOS CURSOS DE GESTÃO | 181 |
| 6.2.1 Comparação entre as competências do domínio de valores para Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e Responsabilidade Social Corporativa (RSC) com a Diretriz Curricular Nacional (DCN) dos cursos de Administração | 181 |
| 6.2.2 Comparação entre as Competências de Valores para Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e Responsabilidade Social Corporativa (RSC) com a Diretriz Curricular Nacional (DCN) dos cursos de Engenharia..... | 187 |
| 7 CONCLUSÃO | 195 |
| 7.1 LIMITAÇÕES DA PESQUISA..... | 198 |
| 7.2 SUGESTÃO DE PESQUISAS FUTURAS | 199 |
| REFERÊNCIAS | 201 |
| APÊNDICES..... | 228 |
| Apêndice 1 Exemplo de questionário da 1ª rodada do Método Delphi (esse formato foi repetido para cada indicador) | 228 |
| Apêndice 2 Exemplo de questionário da 2ª rodada do Método Delphi (esse formato considerou todos os indicadores)..... | 230 |

| | |
|--|------------|
| Apêndice 3 Exemplo de questionário da 3ª rodada do Método Delphi (esse formato considerou todos os indicadores)..... | 232 |
| Apêndice 4 Glossário apresentado na 2ª e 3ª rodada do método Delphi..... | 234 |
| Apêndice 5 E-mail de convite enviado aos Especialistas - 1ª rodada do Método Delphi - Público: Pesquisadores e Professores | 236 |
| Apêndice 6 E-mail de convite enviado aos Especialistas - 1ª rodada do Método Delphi - Público: Coordenadores de curso | 237 |
| Apêndice 7 Texto de orientação de preenchimento do questionário – 1ª rodada do Método Delphi.... | 238 |
| Apêndice 8 E-mail de convite enviado aos Especialistas – 2ª rodada do Método Delphi | 239 |
| Apêndice 9 Texto de orientação de preenchimento do questionário – 2ª rodada do Método Delphi.... | 240 |
| Apêndice 10 E-mail de convite enviado aos Especialistas - 3ª rodada do Método Delphi | 241 |
| Apêndice 11 Texto de orientação de preenchimento do questionário – 3ª rodada do Método Delphi.. | 242 |
| Apêndice 12 Termo de aceite enviado no questionário..... | 243 |
| ANEXOS | 244 |
| Anexo 1 Competências dos educadores para EDS – Aprendendo para o futuro | 244 |
| Anexo 2 Competências Gerais Docentes de acordo com a BNC – Formação..... | 247 |
| Anexo 3 Competências Específicas Docentes de acordo com a BNC – Formação | 249 |

1. INTRODUÇÃO

A Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) representa um conjunto de orientações para práticas educacionais, abrangendo desde políticas públicas até o desenho de currículos de cursos e métodos de ensino, visando preparar indivíduos, comunidades e sociedades para construir um futuro sustentável, conforme a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2002, 2018, 2020). Esse objetivo está alinhado à ideia de Desenvolvimento Sustentável (DS) definido pela Organização das Nações Unidas (1987) no relatório de Brundtland, que é a busca em satisfazer as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras.

As oportunidades e desafios apresentados pela EDS foram descritos em inúmeras declarações internacionais, como na *United Nations Conference on Environment and Development* em 1992, no Rio de Janeiro, na *World Summit on Sustainable Development* em 2002, em Joanesburgo e na *UN Conference on Sustainable Development* em 2012, também no Rio de Janeiro, conforme relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2017). Além disso, a EDS também foi incorporada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, especialmente no ODS 4 - educação de qualidade, com o propósito de garantir aprendizado ao longo da vida para todos (UNESCO, 2017).

No contexto empresarial, essa discussão está direcionada para a Responsabilidade Social Corporativa (RSC), conceito que sugere ampliar o escopo das empresas restritas ao lucro e obrigações financeiras, incorporando outras preocupações em suas iniciativas, como as sociais e ambientais (Carroll, 1979, 1991; Frederick, 1987; Elkington, 1998; Ferrell; Fraedrich; L. Ferrell., 2000; Lantos, 2001; Laasch; Conaway, 2015). Da mesma forma, a RSC se baseia em políticas, práticas e comportamentos éticos que contribuem para o DS (Ashley *et al.*, 2005).

No cenário educacional, a RSC está sendo cada vez mais integrada à educação, seja pela inserção do tema nos currículos dos cursos, conforme elucidam alguns autores (Bagley *et al.*, 2020; Gersel; Johnsen, 2020; Glavič, 2020; Gomes; Jorge; Eugénio, 2021), seja pelo uso de metodologias voltadas para o DS, ex.: (Dal Magro; Pozzebon; Schutel, 2020; Galletly; Carciofo, 2020; Ainsworth, 2021; Dyck; Caza, 2021) ou na própria incorporação de práticas de RSC pelas Instituições de Ensino Superior (IES), ex.: (Miotto; Del-Castillo-

Feito; Blanco-Gonzalez, 2020; Raja; Zahid, 2020; Slager *et al.*, 2020; Adu-Gyamfi *et al.*, 2021; Ali *et al.*, 2021).

No Brasil, as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de cursos voltados para a gestão, como a Administração (Brasil, 2021) e Engenharia (Brasil, 2019a)¹, descrevem a importância de desenvolver competências para que os egressos, considerados como futuros gestores, se tornem profissionais preocupados e engajados com o DS e com a RSC.

Entretanto, ao avaliar estudos sobre o ensino da RSC foram observadas abordagens que tendiam a afastar-se da realidade vivenciada pelos alunos, muitas vezes devido à predominância de modelos prescritivos, ancorados em perspectivas de pensamento anglo-saxão (Gertschen, 2017; Ramboarisata; Gendron, 2019), tendo como foco a orientação econômica e abordagem instrumental da RSC (Stutz, 2018), o que acabava sendo um limitador para o avanço da RSC e da EDS.

Tanto a EDS quanto a RSC refletem preocupações contemporâneas e globais. Com isso, nos últimos anos, foram desenvolvidos modelos e *frameworks*, respaldados por organizações como a UNESCO e Comissão Econômica das Nações Unidas para a Europa (UNECE), para o desenvolvimento de competências para a EDS, tanto para o público geral quanto para educadores (UNESCO, 2018; UNECE, 2012).

Enquanto o pensamento crítico e a resolução de problemas foram destacados como competências centrais para a EDS, ex.: (Wiek *et al.*, 2011), poucos estudos priorizavam o domínio de valores como a base central das competências para a EDS. Os valores são essenciais para a EDS, visto que refletem princípios éticos, morais e culturais que orientam ações e decisões alinhadas ao DS (Sleurs, 2008; UNESCO, 2014, 2018). Integrar os valores da EDS aos cursos de gestão é essencial para formar gestores comprometidos com a RSC.

Adicionalmente, a abordagem interdisciplinar é adequada às competências do domínio de valores da EDS e RSC, pois visam transcender barreiras disciplinares e buscam o desenvolvimento do estudante em todo o contexto educacional. A interdisciplinaridade é capaz de reconfigurar paradigmas do conhecimento, instigar diálogos e integrar conceitos, epistemologias, terminologias e metodologias na ótica dos autores (Leff, 2000; Philippi; Silva Neto, 2011), o que é importante para o entendimento e a prática de conceitos de EDS e RSC.

¹ **Resolução CNE/CES nº 2/2019.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia.

1.1 SITUAÇÃO PROBLEMA

Para que competências relacionadas ao domínio de valores da EDS e RSC possam ser difundidas e ensinadas, é necessária a motivação, apoio e engajamento dos docentes, que são agentes-chave na formação de indivíduos conscientes e comprometidos com o DS. O conjunto de crenças e valores é essencial para a construção da sua abordagem pedagógica, podendo ter um impacto significativo no modo como os estudantes percebem e respondem a questões relacionadas ao tema, tanto no contexto educacional, empresarial, quanto na sociedade como um todo.

Contudo, as múltiplas atribuições enfrentadas por esses profissionais, aliadas às pressões da pesquisa (Neuenfeldt, 2006; Fragelli; Carrasco; Azevedo, 2014), levam frequentemente a desafios na implementação de novas abordagens pedagógicas (Prata-Linhares; Masetto, 2013; Arantes-Pereira; Feeldmann; Masetto, 2014) e o predomínio da replicação de métodos do passado (Waldman; Dalpian, 2017; Oliveira; Amaral, 2017). Além disso, é um desafio para o docente a inclusão de conteúdos que não foram abordados em suas formações específicas, o que pode comprometer a inclusão de diferentes abordagens (Luz; Pinto, 2015), negligenciando a diversidade e abrangência da EDS e RSC.

Dessa forma, o desenvolvimento de competências docentes orientadas ao domínio de valores da EDS e RSC, é relevante para apoiá-los a ampliar o seu entendimento e, até mesmo, para refletirem sobre as suas crenças e valores, estimulando a inserção do tema no contexto educacional, indo além dos modelos prescritivos já conhecidos.

Apesar da existência de modelos consolidados de competências para a EDS, há uma lacuna no desenvolvimento de modelos referentes à formação de docentes, principalmente dos cursos de gestão, contemplando a RSC. Um dos primeiros modelos de competências para professores para o desenvolvimento da EDS foi o modelo CSCT (currículo, desenvolvimento sustentável, competências e treinamento de professores) organizado por Sleurs (2008).

Esse modelo, contemplava cinco domínios de competências (conhecimento, pensamento sistêmico, emoções, valores e ética, ação), além de considerar diferentes dimensões de atuação no âmbito profissional (professor como indivíduo, professor na sociedade e professor na IES), possibilitando o desenvolvimento de uma formação mais abrangente.

Segundo Sleurs (2008), as competências de um professor são fortemente influenciadas pelas crenças e valores e impactam as questões de DS, que nem sempre podem ser resolvidas apenas por evidências científicas. Alguns exemplos indicados pelo autor ressaltam esse argumento:

Um professor que está convencido de que as mudanças climáticas globais são um fenômeno natural e não influenciadas por atividades humanas provavelmente não incentivará seus alunos a participar da Agenda 21 local ou de outras atividades que visam reduzir as emissões de CO₂. Ou um professor que acredita que os desafios do desenvolvimento sustentável só podem ser resolvidos em níveis elevados de formulação de políticas e, portanto, acredita que os cidadãos não têm papel nas discussões sobre desenvolvimento sustentável, provavelmente não estimulará seus alunos a tomar medidas para o desenvolvimento sustentável (Sleurs, 2008, p. 47).

Assim, a ausência de enfoque nas competências de ensino, combinada com a escassez de modelos que abordassem os aspectos profissionais, normativos e pedagógicos das competências para ensinar o DS, criava um cenário desafiador (Sleurs, 2008).

Com isso, este estudo propôs um modelo de competências docentes para a EDS e RSC, focado no domínio de valores e na estrutura do modelo CSCT, na qual a EDS foi considerada como competência geral e a RSC como competência específica para cursos de gestão. Foi considerado como cursos de gestão as áreas das Ciências Sociais Aplicadas e Engenharias segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Brasil, 2022).

A proposta foi orientada no domínio de valores, para incorporar no modelo, que tem como referência competências globais, os aspectos locais e culturais, preenchendo parte da lacuna da predominância de abordagens pedagógicas referenciadas por conceitos prescritivos e instrumentais.

Dessa forma, questionou-se: como desenvolver docentes de cursos de gestão a incorporar competências do domínio de valores da EDS e RSC na sua prática educacional? Quais competências poderiam ser mapeadas considerando as dimensões profissionais do docente, em toda a sua abrangência, de modo a atender às necessidades do DS? Adicionalmente, as DCN dos cursos de gestão estão considerando as competências do domínio de valores em EDS e RSC?

1.2 OBJETIVOS

Para responder esses questionamentos e chegar aos resultados propostos, esse estudo propôs o objetivo geral e alguns objetivos específicos.

1.2.1 Objetivo geral

Propor um modelo de competências docentes, com foco no domínio de valores da EDS e RSC, tendo como referência o modelo CSCT, com as dimensões do papel profissional do professor (individual, na sociedade e na IES), incluindo a sua atuação como educador.

1.2.2 Objetivos específicos

Como objetivos específicos, esse estudo se estruturou em:

- Aprofundar o conhecimento dos principais conceitos, modelos e temáticas abordadas, tais como a EDS, a RSC, as competências, os valores da EDS, o papel do docente e sua formação para o fomento dos valores da EDS e RSC, assim como analisar as suas interrelações.
- Analisar as competências docentes na legislação brasileira e as competências presentes nas DCN dos cursos de gestão, especificamente de Administração e Engenharia, e sua relação com a EDS e RSC.
- Conhecer estudos sobre o ensino da RSC e competências para a EDS.
- Elaborar o modelo de competências, descritores e indicadores para a EDS e RSC com foco no domínio de valores e consoante com o modelo CSCT de Sleurs (2008).
- Comparar os indicadores das competências do modelo às DCN dos cursos de Administração e Engenharia, sugerindo adequações.

1.3 SÍNTESE DAS ATIVIDADES DA PESQUISA

Para o alcance dos objetivos propostos, o Quadro 1 apresentou a síntese das atividades de pesquisa que foram desenvolvidas.

Quadro 1 Objetivos e síntese das atividades de pesquisa

| Objetivo Geral | Objetivos Específicos | Atividades de Pesquisa |
|--|---|---|
| <p>Propor um modelo de competências docentes alinhado ao domínio de valores da EDS e RSC, tendo como referência o modelo CSCT, com as dimensões do papel profissional do professor (individual, na sociedade e na IES), incluindo a sua atuação como educador.</p> | <p>Aprofundar o conhecimento dos principais conceitos, modelos e temáticas abordadas, tais como a EDS, a RSC, as competências, os valores da EDS, o papel do docente e sua formação para o fomento dos valores da EDS e RSC, assim como analisar as suas interrelações.</p> | <p>Pesquisa bibliográfica exploratória, em diferentes bases de dados, como a Scopus, Web of Science, JSORE, assim como em bibliotecas virtuais.</p> |
| | <p>Analisar as competências docentes na legislação brasileira e as competências presentes nas DCN dos cursos de Administração e Engenharia e sua relação com a EDS e RSC.</p> | <p>Pesquisa documental nos arquivos digitais do Ministério da Educação (MEC) e Conselho Nacional de Educação (CNE).</p> |
| | <p>Conhecer estudos sobre o ensino da RSC e competências para a EDS.</p> | <p>Revisão sistemática da literatura (RSL), realizados na base Scopus, Web of Science e periódicos CAPES.</p> |
| | <p>Elaborar uma lista inicial de competências, descritores e indicadores para a EDS e RSC com foco no domínio de valores e consoante com o modelo CSCT de Sleurs (2008), por meio da triangulação dos dados levantados.</p> | <p>Triangulação dos dados por meio da pesquisa bibliográfica, documental e RSL.</p> |
| | <p>Validar o modelo, principalmente, o conjunto de indicadores de competências mapeadas, com especialistas.</p> | <p>Método Delphi.</p> |
| | <p>Comparar os indicadores das competências do modelo às DCN dos cursos de Administração e Engenharia e sugerir adequações, como incorporá-las ao documento.</p> | <p>Triangulação dos dados por meio da pesquisa bibliográfica, documental, RSL e método Delphi.</p> |

Fonte: Elaboração própria (2023).

As pesquisas bibliográficas e documentais foram realizadas para compreender e aprofundar o estado da arte sobre os temas do estudo, assim como identificar novas perspectivas e delimitações da pesquisa. Com o mesmo objetivo foram avaliadas documentações do CNE, como as DCNs de alguns cursos da área das ciências sociais aplicadas - Administração (Brasil, 2021) e da área de Engenharia (Brasil, 2019a), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) e competências propostas

pelas DCN para a formação inicial de professores para a educação básica (Brasil, 2019b)², para compreender o que era proposto como competências discentes, docentes, EDS e RSC.

A RSL foi desenvolvida em dois momentos, com diferentes objetivos. A primeira, cujo objetivo foi compreender o ensino da RSC e sua aplicação na educação, foi realizada em dezembro de 2021 (Lenziardi; Méxas, 2022). Já a segunda, que objetivou complementar as competências docentes sobre a EDS, foi realizada em fevereiro de 2023 (Lenziardi *et al.*, 2023). Ambas foram fundamentais para importantes definições da pesquisa, como o próprio método e as delimitações para a estruturação do modelo.

Após a realização das pesquisas bibliográficas, documentais e da RSL, foi elaborada uma lista inicial de indicadores de competências para a EDS e RSC com base no domínio de valores. A validação dessa lista para a criação do modelo foi realizada por especialistas no tema, por meio do método Delphi, iniciando-se em março de 2023.

A discussão dos resultados foi embasada pela triangulação dos dados obtidos com pesquisas bibliográficas, documentais, a RSL e a aplicação do método Delphi, para a proposição de um modelo de competências para professores sobre a EDS e RSC, com foco no domínio de valores. Adicionalmente, buscou-se analisar, propondo sugestões de melhorias para as DCNs dos cursos de Administração e Engenharia.

1.4 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

Inicialmente, esse estudo se baseou em uma seleção específica de conceitos, modelos e literatura relacionada a competências do domínio de valores da EDS e RSC, com abordagens teóricas ou correntes de pensamento específicas. Ao mesmo tempo, foram definidas algumas delimitações, como o foco no desenvolvimento de competências de docentes do nível superior e no domínio de valores; a inclusão da RSC; e a consideração de que cursos da área de gestão eram das áreas de Ciências Sociais Aplicadas e Engenharias, conforme a segmentação da CAPES (Brasil, 2022).

Sendo assim, em relação às competências, este estudo fundamentou-se na linguagem abordada em alguns documentos educacionais internacionais, como relatórios da (UNESCO, 2017, 2018, 2020), o modelo *Learning for the Future: Competences in Education for*

² **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação).

Sustainable Development desenvolvido pela (UNECE, 2012), além de alguns autores que exploraram o conceito no contexto educacional e corporativo, ex.: (Masetto, 1998; Perrenoud, 2000; A. Fleury; Fleury, 2001; Zarifian, 2001; Sá; Paixão, 2013; Rieckmann, 2018).

Segundo Zarifian (2001), a competência é uma responsabilidade que emerge de diversas condições, começando por uma iniciativa por parte do profissional, com base em uma moral fundamentada em princípios que respeitam à ética profissional e à diversidade do contexto em que a situação ocorre.

Assim, competências poderiam ser consideradas como:

disposições individuais para a auto-organização, que incluem elementos cognitivos, afetivos, volitivos (com intenção deliberada) e motivacionais; elas são uma interação de conhecimento, capacidades e habilidades, motivos e disposições afetivas (Rieckmann, 2018, p. 129).

Em relação às competências, a base foi o modelo CSCT, que indicava que os professores poderiam desenvolver competências de visão reflexiva, *networking* (relacionamento) com membros da sociedade para um mundo melhor e *networking* e ensino participativo (Sleurs, 2008). Segundo o autor, a definição de competências também é uma tarefa ética e política. “Uma possível consequência pode ser que a abordagem orientada para competências prescreva paradigmas não intencionados ou intencionados do mercado neoliberal e dos sistemas comunitários ocidentais” (Sleurs, 2008, p.37).

Para a elaboração de indicadores de competências que complementassem o modelo CSCT (Sleurs, 2008) no domínio de valores, outros modelos de competências docentes para a EDS foram analisados, por indicar elementos implícitos e explícitos de valores e ética, ex.: (De Haan, 2006; Wiek *et al*, 2011; Rieckmann, 2018) e problemáticas específicas da sustentabilidade, como a justiça, equidade, valorização do conhecimento indígena, diferentes gerações e etnias, proteção da natureza, ex.: (UNECE, 2012; Imara; Altinay, 2021; Walter *et al.*, 2021; Bianchi; Pisiotis; Cabrera, 2022), dentre outros aspectos que, para serem tratados, dependiam da concepção de valores e ética dos docentes.

Apesar dessa tese não utilizar a fenomenologia como metodologia de pesquisa, buscou-se ir além da perspectiva racionalista e objetivista das competências, conforme classificam Sandberg (2000), Garavan e McGuire (2001), Håland e Tjora (2006), pela qual se esperava que cada docente pudesse reagir a sua *práxis* sobre a EDS e RSC por meio do seu entendimento dos seus valores pessoais, papéis profissionais e relação com a sociedade.

No âmbito da RSC, estudos revelaram desafios em conectar os temas ensinados com a realidade prática. Tendências pragmáticas muitas vezes se restringiam a perspectivas dominantes da área, excluindo visões históricas, culturais e éticas. Esse aspecto foi discutido por autores como Srinivasan (2011); Ramboarisata e Gendron (2019).

A delimitação de cursos de gestão foi-se dada para incluir no debate e na proposta o paradigma da RSC, considerando o contexto empresarial na discussão sobre a EDS, ao buscar promover práticas responsáveis nas empresas e preparar a próxima geração de líderes empresariais para um mundo cada vez mais consciente da importância da sustentabilidade.

Foi considerado como cursos de gestão os cursos da grande área de Ciências Sociais Aplicadas e Engenharias (Brasil, 2022), por essas áreas contemplarem como competências gerais de seus egressos a gestão e a liderança. Para a análise da DCN, foram selecionados os cursos de Administração e Engenharia (Brasil, 2019a, 2021). Já no método Delphi, adicionalmente, tiveram especialistas que eram pesquisadores e coordenadores do curso de Turismo.

Como método de validação do estudo, foi usado o método Delphi por ser considerado o mais apropriado para o objetivo do trabalho. O desenvolvimento do instrumento de pesquisa foi desenvolvido de janeiro a março de 2023, foi aplicado de março a maio de 2023 e os dados foram analisados de junho a setembro de 2023. Como público-alvo, foram convidados a participar pesquisadores, docentes e coordenadores brasileiros de cursos do nível superior de gestão, considerando que um de seus papéis é a formação de futuros líderes que aplicariam a RSC no mercado, assim como o domínio de valores da EDS.

Como foi possível obter uma listagem inicial de competências para a EDS e RSC com base na literatura, a validação com especialistas pelo método Delphi foi apropriada, pois permitiu reunir e compilar as opiniões de especialistas sobre uma área de interesse (Barrett; Heale, 2020) e contrastar e combinar argumentos e opiniões individuais para chegar a decisões dificilmente assumidas unilateralmente, obtendo-se, desta forma, informação qualificada a partir dos conhecimentos do painel de peritos envolvidos no processo. Outros métodos de validação, como grupos focais ou entrevistas, não foram incluídos por limitação de tempo e recursos.

1.5 RELEVÂNCIA E ORIGINALIDADE

A EDS e a RSC são temas cada vez mais relevantes, dada a crescente preocupação global com a sustentabilidade ambiental, social e econômica. A proposta de criação de um modelo de competências para docentes desenvolverem o domínio de valores da EDS e a RSC em cursos superiores de gestão, é relevante porque os futuros gestores desempenham um papel vital na tomada de decisões, que podem impactar significativamente as organizações, a sociedade e o meio ambiente. Ao capacitar os docentes com competências do domínio de valores da EDS e incorporação da RSC nas disciplinas de gestão, o modelo proposto busca influenciar diretamente a formação desses futuros profissionais.

Além disso, ao focar no domínio de valores, esse trabalho reconhece a importância de não apenas transmitir conhecimento técnico, mas também desenvolver a consciência ética e moral dos docentes e, conseqüentemente, dos estudantes. Isso contribui para a formação de profissionais que não apenas buscam o sucesso econômico, mas também consideram os impactos sociais e ambientais de suas decisões.

A proposta de utilizar o modelo CSCT (Sleurs, 2008), que foi desenvolvido especificamente para integrar a EDS nos currículos educacionais, contemplou uma abordagem prática e alinhada com as necessidades atuais da EDS.

Considerou-se que seria possível desenvolver as competências do domínio de valores para a EDS e RSC em docentes de qualquer lugar do mundo. Além do papel individual do docente, as IES poderiam incluir esse mapeamento de competências com a respectiva formação para docentes de Graduação, Mestrado e Doutorado por meio de sua formação continuada, visando a sua qualificação e aprimoramento.

Sendo assim, os docentes de nível superior poderiam complementar sua formação, ampliando mais um campo de conhecimento, com a possibilidade de contribuir para a sociedade por meio da educação. Ao mesmo tempo, os estudantes que forem formados em IES que possuíssem docentes preparados para abordar a RSC consoante aos valores da EDS, estariam mais bem preparados para enfrentar os desafios e oportunidades do mundo contemporâneo, contribuindo para um futuro mais sustentável e responsável.

De forma científica, o modelo proposto aprofundou os estudos de competências sobre a EDS, considerando o seu foco no domínio de valores do docente, ainda ampliando o escopo para a RSC, na dimensão empresarial. Com isso, seria possível adicionar esses elementos a estudos que já foram elaborados ao redor do mundo. Ao ser aplicado, o modelo poderia

ampliar o conhecimento sobre como os valores para a EDS e da RSC têm sido feitos, além de identificar as lacunas de desenvolvimento, com possibilidades de aprimoramento e formação docente.

Como esse modelo foi desenvolvido com a participação de docentes de Portugal, especificamente com a coorientação da Prof^a Margarida Lucas e apoio da Prof^a Patrícia Sá do Departamento de Psicologia e Educação da Universidade de Aveiro/Portugal, por meio do Programa de Doutorado-sanduíche no Exterior (PDSE) da CAPES e com a perspectiva de modelos da UNESCO e UNECE, inferiu-se que ele poderia ser aplicado em diferentes culturas, com customizações inerentes a realidade de cada local.

Adicionalmente, a base em modelos da UNESCO e UNECE legitimou a relevância e solidez do modelo de competências, pois essas organizações são referências globais na promoção da EDS. Assim, ao se basear nesses modelos, esse trabalho se beneficiou da experiência acumulada, pesquisa abrangente e melhores práticas, reconhecidas internacionalmente. Isso fez com que o modelo proposto fosse robusto, bem fundamentado e com capacidade de ser aceito e adotado, tanto no contexto brasileiro quanto em um contexto mais amplo.

1.6 ESTRUTURA DO TRABALHO

O trabalho está estruturado em 7 capítulos. O primeiro capítulo trouxe a introdução do tema, com a sua contextualização, assim como a situação problema, objetivo geral e específicos, delimitação e relevância.

O segundo capítulo apresentou a relação da pesquisa com a interdisciplinaridade. Já o terceiro capítulo constou com a revisão de literatura, na qual foram realizadas pesquisas bibliográficas e documentais, abordando os aspectos teóricos relevantes para a pesquisa, coletados de livros, artigos, legislações e publicações científicas. O quarto capítulo apresentou duas RSLs com os resultados de estudos sobre o ensino da RSC e competências da EDS.

O quinto capítulo apresentou a proposta metodológica, explicitando a classificação da pesquisa, a população e amostra, os instrumentos de coleta de dados e a indicação de análise dos dados, com foco no método Delphi. O sexto capítulo explicitou a apresentação dos resultados no método Delphi e a apresentação final do modelo de competências docentes

orientada ao domínio de valores da EDS e RSC, assim como a sua comparação com as DCNs dos cursos. Por fim, apresentou-se o sétimo capítulo com as conclusões finais.

2 A INTERDISCIPLINARIDADE NO CONTEXTO DE PESQUISA

A interdisciplinaridade é um conceito complexo, introduzido no debate sobre diferentes formas de se pensar a ciência moderna ocidental. Enquanto a epistemologia que fundamenta essa ciência é baseada na fragmentação das partes e do seu aprofundamento para compreensão de mundo, a interdisciplinaridade seria um resgate a compreensão do todo que compõe o mundo, muitas vezes negligenciado por conta da especialização (Morin, 2009; Philippi; Silva Neto, 2011).

Assim, a interdisciplinaridade poderia ser entendida além de um método integrador, mas como uma alternativa transformadora dos paradigmas atuais do conhecimento, promovendo o diálogo entre as ciências, tecnologias e saberes científicos e populares, capaz de produzir novos conhecimentos. Segundo Leff (2000, p.44), a interdisciplinaridade poderia ser uma “estratégia capaz de reintegrar o conhecimento para apreender uma realidade complexa”.

Por conta dos desafios complexos e interdependentes da sociedade atual, os principais conceitos desse trabalho – competências, EDS, RSC e gestão - possuem uma abordagem interdisciplinar, considerando que os indivíduos precisariam ir além do seu conhecimento técnico, desenvolvendo também habilidades que lhes permitiriam compreender e participar na sociedade do conhecimento, bem como resolver problemas complexos, no que concerne o DS. Segundo Moraes (2008), ser interdisciplinar é contextualizar o ensino, partindo da realidade, dos problemas do mundo, aproveitando as contribuições das áreas de ensino, enquanto os problemas assim o solicitarem.

Entretanto, as maiores limitações para a inserção de interdisciplinaridade no ensino superior estariam relacionadas ao corpo docente. Como a grande maioria dos atuais docentes é formada em um contexto disciplinar, a tendência é de que eles repliquem a forma como aprenderam e foram treinados no passado (Waldman; Dalpian, 2017; Oliveira; Amaral, 2017).

“O desafio fundamental ao se adotar um enfoque interdisciplinar consistia em tentar restituir, ainda que de maneira parcial, o caráter de totalidade, de complexidade e de

hibridação do mundo real, dentro do qual e sobre o qual todos pretendemos atuar” (Philippi; Silva Neto, 2011, p. 84).

Na interdisciplinaridade, é necessário haver um processo de diálogo entre disciplinas firmemente estabelecidas em sua identidade teórica e metodológica, mas conscientes de seus limites e do caráter parcial do recorte da realidade sobre a qual operam. Nesse sentido, cada campo disciplinar poderia apoderar-se de cada aspecto do outro para estudar a sua própria problemática e assim avançar o conhecimento. “Cada um deveria ter a oportunidade de experimentar o fato de que a confrontação com outros campos disciplinares, outros questionamentos, constituiria um incentivo para renovar o olhar sobre seu próprio campo disciplinar” (Philippi; Silva Neto, 2011, p. 95).

Além da relação da interdisciplinaridade com os conceitos desse trabalho, a metodologia de pesquisa realizada foi de caráter aplicado, motivada pela necessidade de se revolver problemas concretos (Vergara, 2009), contemplando a validação de um grupo de especialistas de diferentes áreas de conhecimento (Ciências sociais aplicadas e Engenharias). De acordo com Gibbons *et al.* (1994), na forma de geração do saber interdisciplinar, classificada como “Modo 2” de produção de conhecimento, a divulgação dos resultados científicos é mais ampla, atingindo diferentes segmentos sociais. Um grupo interdisciplinar reuniria profissionais de diversas áreas de formação, interligados em torno de uma mesma temática principal.

Sendo assim, a interdisciplinaridade se encaixou no contexto dessa pesquisa, porque envolveu a integração de conhecimentos e abordagens de diferentes áreas e especialistas, para lidar com problemas complexos e holísticos. Os cursos considerados nessa pesquisa, como o de Administração e Engenharias, envolvem diferentes disciplinas tanto para desenvolver *soft skills* quanto *hard skills*, além de possuir docentes com formações e experiências muito distintas, como foi possível identificar nas suas DCN (Brasil, 2019a, 2021). Desenvolver competências pessoais e relacionais, orientadas ao domínio de valores, como a capacidade de colaborar, comunicar e pensar criticamente, seria fundamental para uma abordagem interdisciplinar eficaz, pois ela requereria a interação entre esses docentes.

3 REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo, foram apresentados os principais conceitos abordados pelo estudo, assim como suas definições, contextualização histórica e perspectiva teórica. O objetivo foi a compreensão do estado da arte sobre os temas que fundamentam o problema de pesquisa, objetivos e encaminhamentos metodológicos.

3.1 A EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (EDS): CONCEITOS E ABORDAGENS

A EDS pode ser considerada como uma abordagem educacional que visa promover a conscientização e compreensão das questões relacionadas ao DS, bem como capacitar as pessoas a agirem de maneira responsável em relação a diferentes dimensões, como o meio ambiente, a sociedade e a economia. O objetivo principal da EDS seria integrar essas dimensões em todos os aspectos da educação, desde a formulação de políticas até o design de currículos e métodos de ensino (UNESCO, 2002, 2018, 2020). Com isso, a EDS é considerada como uma educação holística e transformadora (UNESCO, 2014).

As oportunidades e desafios apresentados pela EDS foram descritos em declarações internacionais, como a da UNCED em 1992, no Rio de Janeiro. Dez anos depois, na WSSD em 2002, Joanesburgo e na UNCSD no ano de 2012, também no Rio de Janeiro. A EDS também é reconhecida em outros acordos globais importantes, como o Acordo de Paris, no artigo 12. Esses eventos e acordos foram importantes marcos, onde líderes mundiais reconheceram a urgência com que deveriam abordar os desafios do DS para melhorar a qualidade de vida das pessoas globalmente, promovendo justiça social, crescimento econômico responsável e preservação ambiental (UNESCO, 2002, 2017).

Outro marco importante foi a Década das Nações Unidas da EDS (DEDS), de 2005 e 2014, que buscava “integrar os princípios e as práticas do DS em todos os aspectos da educação e da aprendizagem” além de “incentivar mudanças de conhecimentos, valores e atitudes com a visão de viabilizar uma sociedade mais sustentável e justa para todos” (UNESCO, 2017, p. 7).

Para dar continuidade a esse esforço, foi estabelecido o Programa de Ação Global (*Global Action Programme - GAP*) em EDS, que recebeu aprovação durante a 37ª

Conferência Geral da UNESCO em novembro de 2013. Este programa foi reconhecido pela Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas A/RES/69/211 e foi lançado em 12 de novembro de 2014 na Conferência Mundial da UNESCO sobre EDS em Aichi-Nagoya, no Japão. Seu objetivo era ampliar ainda mais os horizontes da EDS, com base no legado da DEDS (UNESCO, 2017).

Em 2015, a EDS foi especificamente incluída como um dos ODS pela ONU, o ODS 4 - Educação de Qualidade, com o objetivo específico de "assegurar a educação inclusiva e equitativa e promover a aprendizagem ao longo da vida para todos" (UNESCO, 2017, p. 3). Para a educação, o objetivo dessa ODS é:

Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global, e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2020, p. 27)

A Agenda 2030 para o DS é um plano de ação para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade, que unifica metas globais de desenvolvimento em um único quadro. Ela é composta por 17 ODS integrados e indivisíveis que equilibram as três dimensões do DS: econômica, social e ambiental. Apesar do quarto objetivo ter como foco a educação, a EDS está presente em todos os ODS, conforme a UNESCO (2018) e conforme descrito a seguir:

- ODS 1 - A educação é fundamental para tirar as pessoas da pobreza.
- ODS 2 - A educação desempenha um papel-chave em ajudar as pessoas a adotarem métodos agrícolas mais sustentáveis e a compreenderem a nutrição.
- ODS 3 - A educação pode fazer uma diferença crucial em uma variedade de questões de saúde, incluindo mortalidade infantil, saúde reprodutiva, propagação de doenças, estilos de vida saudáveis e bem-estar.
- ODS 5 - A educação para mulheres e meninas é especialmente importante para alcançar a alfabetização básica, melhorar habilidades participativas e capacidades e melhorar as perspectivas de vida.
- ODS 6 - A educação e a formação aumentam as habilidades e a capacidade de utilizar os recursos naturais de forma mais sustentável e podem promover a higiene.
- ODS 7 - Programas educacionais, especialmente os não formais e informais, podem promover uma melhor conservação de energia e a adoção de fontes de energia renovável.

- ODS 8 - Existe uma ligação direta entre áreas como vitalidade econômica, empreendedorismo, habilidades no mercado de trabalho e níveis de educação.
- ODS 9 - A educação é necessária para desenvolver as habilidades necessárias para construir infraestrutura mais resiliente e uma industrialização mais sustentável.
- ODS 10 - Quando igualmente acessível, a educação faz uma diferença comprovada na desigualdade social e econômica.
- ODS 11 - A educação pode fornecer às pessoas as habilidades para participar na criação e manutenção de cidades mais sustentáveis e alcançar resiliência em situações de desastre.
- ODS 12 - A educação pode fazer uma diferença crucial nos padrões de produção (por exemplo, em relação à economia circular) e na compreensão do consumidor sobre produtos produzidos de forma mais sustentável e na prevenção de resíduos.
- ODS 13 - A educação é fundamental para a compreensão em massa do impacto das mudanças climáticas e para a adaptação e mitigação, especialmente em nível local.
- ODS 14 - A educação é importante para desenvolver a conscientização sobre o ambiente marinho e construir um consenso proativo sobre o uso sábio e sustentável.
- ODS 15 - A educação e a formação aumentam as habilidades e a capacidade para sustentar meios de subsistência sustentáveis e conservar os recursos naturais e a biodiversidade, especialmente em ambientes ameaçados.
- ODS 16 - A aprendizagem social é vital para facilitar e garantir sociedades participativas, inclusivas e justas, bem como coesão social.
- ODS 17 - A aprendizagem ao longo da vida cria capacidade para entender e promover políticas e práticas de DS.

A UNESCO (2005) também descreveu as características essenciais da EDS conforme segue:

- É baseada nos princípios e valores que sustentam o DS.
- Trata do bem-estar dos três domínios da sustentabilidade: meio ambiente, sociedade e economia.
- Promove a aprendizagem ao longo da vida.
- É localmente relevante e culturalmente apropriada.

- É baseada em necessidades locais, percepções e condições, mas reconhece que atender às necessidades locais frequentemente tem efeitos e consequências internacionais.
- Envolve a educação formal, não formal e informal.
- Acomoda a natureza em constante evolução do conceito de sustentabilidade.
- Aborda o conteúdo, levando em consideração o contexto, questões globais e prioridades locais.
- Desenvolve a capacidade civil para tomada de decisões comunitárias, tolerância social, gestão ambiental, força de trabalho adaptável e qualidade de vida.
- É interdisciplinar. Nenhuma disciplina pode reivindicar a EDS como sua própria, mas todas as disciplinas podem contribuir para a EDS.
- Utiliza uma variedade de técnicas pedagógicas que promovem a aprendizagem participativa e habilidades de pensamento de ordem superior.

Segundo a UNESCO (2018), a EDS vai além da entrega unidirecional do conhecimento, mas envolve repensar o ambiente de aprendizagem, tanto em relação aos níveis de ensino, sendo aplicável, em todos os níveis da educação formal, não formal e informal, como parte integral da aprendizagem ao longo da vida, até a adaptação de toda a instituição para incorporar a filosofia do DS.

Os educadores devem fazer parte do apoio de políticas em níveis internacional, regional, nacional e local para mudar as instituições de ensino. Os alunos, devem se tornar jovens empoderados e comunidades locais podem interagir com as instituições de ensino, se tornando atores-chave no avanço do DS.

Entretanto, apesar desses esforços para uma educação transformadora para o DS, alguns autores como Jickling e Wals (2008), Diemer *et al.* (2019), Bengtsson (2022) avaliaram a dificuldade de se construir um modelo universal de EDS e questionaram o seu papel quando interpretado em contextos culturais e históricos específicos, pois cada país deveria poder definir seus objetivos, prioridades, programa de ação, além de como, seriam avaliados, conforme as condições econômicas, ambientais, sociais, religiosas e culturais. De acordo com esses autores, a EDS é muitas vezes retratada como carente de potencial transformador e como servindo às forças globalizadoras que mantêm o "*status quo*" neoliberal em vez de desafiá-lo (Jickling; Wals, 2008).

Um estudo realizado por Diemer *et al.* (2019) analisa como os quadros de políticas globais foram reconceituados ou negligenciados na formulação de políticas nacionais de

EDS, considerando um caso do Vietnã. Esse estudo fez uma análise comparativa da formulação de suas políticas de educação, juntamente com uma análise da criticidade nos quadros de políticas globais e vietnamitas. Assim, avaliou-se se, ou em que medida, a "criticidade" universal estava descontextualizada, ou se poderia (ou deveria) ser adotada nos sistemas educacionais em todos os lugares ou, inversamente, se (ou até que ponto) a "criticidade" deveria ser concebida como histórica e contextualmente contingente. Esse ponto de vista é relevante, pois todos os quadros de políticas globais de EDS concebem a criticidade em termos de "pensamento crítico" e a contemplação de uma perspectiva cultural e diversa (UNESCO, 2002, 2017, 2018), o que pode não estar sendo aplicado.

Entretanto, é possível especificar as características essenciais da EDS e definir os contornos de seu quadro teórico (Diemer *et al.*, 2019), buscando reforçar a criticidade (Huckle; Wals, 2015). Uma forma é utilizar diferentes métodos de pesquisa, como a pesquisa em educação comparada, que proporciona uma análise cultural com as dimensões históricas das tradições da educação (Bengtsson, 2022).

Segundo Diemer *et al.* (2019), uma forma de considerar essa limitação seria avaliar a EDS com a perspectiva de valores, pois possibilitaria associar princípios (por exemplo, solidariedade, participação, etc.) a novas perspectivas em termos de habilidades. No caso da EDS, as questões poderiam se referir à relação entre o homem e seu ambiente e, de forma mais geral, a nossa relação com o mundo, considerando a diversidade de culturas, com as relações éticas com o meio ambiente e o DS.

Entende-se que a EDS tem ganhado força em todo o mundo, emergindo como uma estratégia fundamental para a construção de um futuro mais sustentável e equitativo. Seu principal propósito residiu em capacitar os estudantes a tomarem decisões informadas e adotarem ações responsáveis, com o intuito de garantir a preservação do meio ambiente, a viabilidade econômica e a promoção de uma sociedade justa, tanto para as atuais como para as futuras gerações. Isso poderia ser alcançado por meio do desenvolvimento de competências que habilitassem as pessoas a refletirem sobre suas próprias ações, considerando seus impactos sociais, culturais, econômicos e ambientais, tanto no presente quanto no futuro.

3.2 HISTÓRICO E ASPECTOS CONCEITUAIS DA RESPONSABILIDADE SOCIAL CORPORATIVA (RSC)

A exigência para que empresas busquem o equilíbrio entre a lucratividade e os interesses da sociedade, caracterizado como RSC, tem sido tão difundida no contexto acadêmico e empresarial, que acaba remetendo a uma ideia de clareza e uniformidade no entendimento do conceito, assim como o consenso entre as partes interessadas. Entretanto, além de ser uma ideia refletida desde o início da expansão das empresas pelo mundo, até hoje traz muitas dúvidas, lacunas e indefinições.

Na literatura, o consenso da ideia de RSC, como a que se entende hoje, foi institucionalizado no início da revolução industrial e com os impactos da entrada de empresas em países colonizados. Um segundo momento de reflexão foi impulsionado devido a escândalos corporativos ocorridos nos EUA, no século XX, onde as ações corporativas demonstraram atender aos seus próprios interesses em detrimento da sociedade. Por conta desses eventos, os aspectos legais, que buscavam definir os limites entre o lucro e os deveres das empresas, passaram a ganhar força (Banerjee, 2008).

Formalmente, há indícios de que na obra intitulada como *Social Responsibilities of the Businessman de Bowen* (2013), escrita em 1957, nos EUA, que questionava a responsabilidade social dos empresários, teve grande repercussão no conceito de RSC. Para Bowen (2013), os administradores deveriam tomar decisões alinhadas aos fins e valores da sociedade. Entretanto, apesar de ter motivado uma diferente forma de pensar, o autor deixou algumas lacunas, como quais seriam esses valores e se seriam eles limitados ao contexto dos EUA.

Em seguida, surgiram discussões em oposição à visão econômica clássica, amplamente difundida por Milton Friedman, que postulava que a empresa socialmente responsável era aquela que buscava sempre responder às expectativas de seus próprios acionistas, maximizando o lucro. Para o autor, em uma sociedade democrática, o governo seria o veículo legítimo para tratar de questões sociais e as empresas deveriam se focar nos próprios objetivos (Friedman, 1970). Embora o ensaio de Friedman, publicado no New York Times, em 1970, não abordasse a questão das origens da RSC, sua posição influenciou a ideia de que a RSC seria um esforço para impulsionar a economia para o coletivismo (Acquier; Gond; Pasquero, 2011).

Com isso, estudos publicados na década de 60 e 70 foram marcados por tentativas de conceituação da RSC. A partir da década de 70, o conceito foi se aprimorando com a elaboração de modelos prescritivos, que indicavam que as empresas deveriam ter obrigações além das econômicas e legais (Carroll, 1979, 1991; Frederick, 1987; Elkington, 1998; Ferrell; Fraedrich; L. Ferrell, 2000; Lantos, 2001; Slaper; Hall, 2011; Laasch; Conaway, 2015).

Muitos desses estudos, que se empenharam em construir um conceito para a RSC, seguiram uma lógica funcionalista e instrumental, propondo e indicando modelos que deveriam ser considerados pelas empresas. A pirâmide de Carrol (1991), por exemplo, hierarquizava as responsabilidades empresariais, na qual a dimensão econômica seria o alicerce, mas que deveriam ser considerados os aspectos legais, éticos e filantrópicos.

Outro modelo conhecido, o *triple bottom line* (TBL), considerava os aspectos econômicos, sociais e ambientais (Elkington, 1998; Slaper; Hall, 2011), enquanto autores como Lantos (2001) incorporaram a ótica ética, altruísta e estratégica, Ferrell *et al.* (2000), as dimensões legais, econômicas, filantrópicas e éticas e Laasch e Conaway (2015), com uma concepção mais abrangente, a Gestão Responsável (GR), que poderia ser categorizada em três esferas integradas: a sustentabilidade, que abordaria a visão no nível macro ou sistêmica, a responsabilidade social, no nível meso ou organizacional e a ética, com a visão micro ou individual.

Atualmente muito difundido, o conceito ESG do inglês *Environmental, Social and Governance*, exposto pelo Pacto Global da ONU em 2004, introduziu como preocupação as dimensões ambiental, social e de governança, sendo consideradas como essenciais nas análises de riscos e nas decisões de investimentos das empresas. A dimensão ambiental determinava o que se fazia pela conservação do meio ambiente, a social na relação da empresa com os seus colaboradores e *stakeholders* (partes envolvidas), enquanto a governança, as questões administrativas, éticas e de transparência (ONU, 2021).

Alguns autores abordaram que as empresas que adotavam práticas de RSC tinham compromisso com a sustentabilidade, mas também estavam preocupadas com a sua imagem e indicadores de rentabilidade para apresentar aos acionistas (Makower, 1994; Ashley *et al.*, 2005). Um exemplo é a noção de criação de valor compartilhado (CSV) de Porter e Kramer (2011, p. 80), que abordava as estratégias de negócios pró-sociais como “uma fonte de oportunidade, inovação e vantagem competitiva”. Esses conceitos corroboraram com a própria definição do ESG e de outras métricas a serem seguidas, que são normatizadas, orientadas e mensuradas por instituições como a ONU em seus ODS segundo a UNESCO

(2018), os indicadores da *Global Reporting Initiative* (GRI, 1997), a *International Organization for Standardization* (ISO) 26.000, do Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia (Brasil, 2010), dentre outros.

Em um estudo bibliográfico, Stutz (2018) realizou uma síntese entre a história da RSC e a sua teoria organizacional, buscando uma análise interdisciplinar do tema. O foco do trabalho foi baseado em três tópicos: as origens históricas da RSC, sua difusão e globalização e a prática da RSC, indicando três orientações: econômica, crítica e político-ética.

A orientação econômica focava na abordagem instrumental da RSC, como um conceito em que as empresas integravam preocupações sociais e ambientais em suas operações de negócios e em sua interação com seus *stakeholders*, de forma voluntária. Essa perspectiva também enfatizava tarefas claras de criação de valor pelas empresas, considerando a RSC como um instrumento para o avanço dos objetivos econômicos. Em resumo, esta era a visão predominante na pesquisa convencional, inserida no paradigma funcional de estudar as organizações. Alguns exemplos foram os estudos supracitados, como o de Carroll (1979; 1991), Elkington (1998), Lantos (2001) e Laasch e Conaway (2015).

A perspectiva crítica, por sua vez, abordava o ponto de partida liberal-clássico, que naturalizava a fronteira entre os domínios públicos e econômicos. Em vez de compreendê-los como separados, os defensores dessa posição entendiam a autorregulação voluntária e estratégica de empresas, por meio da RSC, como forma de atender aos interesses das empresas em detrimento da sociedade civil (Stutz, 2018). Essa posição, inspirada pelo surgimento da teoria pós-colonial e de outras abordagens teóricas, tem sido articulada por pesquisadores como Lélé (1991), Shamir (2004), Prieto-Carrón *et al.* (2006), Banerjee (2008), Hanlon e Fleming (2009).

Essa orientação compreendeu que a globalização passou a ser determinante para uma nova estrutura dos papéis dos atores sociais, pois a interferência do estado na economia e na sociedade se modificou, à medida que o acúmulo de riquezas de empresas privadas trouxe uma reflexão a respeito das responsabilidades cabíveis a essas organizações, de promover o bem-estar, que antes era somente papel do estado (Serpa; Foumeau, 2007).

Por fim, para Stutz (2018), a perspectiva político-ética tentava conceituar a RSC para “re-domesticar” a racionalidade econômica dentro de regras e normas sociais (Heikkurinen; Mäkinen, 2018). Esta postura baseou-se em muitas tradições filosóficas diferentes que concebem a economia, o social e o político profundamente, entrelaçados. Nessa perspectiva, a RSC era vista como um meio para promover causas sociais e um fim legítimo em si. Kaplan e Kinderman (2020), por exemplo, usaram a influente definição de RSC oferecida por

Matten e Moon (2008, p.405), que entendia a RSC como “políticas e práticas claramente articuladas e comunicadas de corporações que refletem a responsabilidade empresarial por alguns dos bens sociais mais amplos”. Esta posição tem sido defendida por especialistas em ética empresarial desde a década de 1980 (Freeman *et al.*, 2010) e autores que defendiam uma concepção política de RSC (Scherer; Palazzo, 2007), seguindo a globalização da noção no final dos anos 1990.

O esforço em estruturar o conceito de RSC e criar modelos de análise foram importantes para que, de forma mais ampla, fosse possível entender o impacto e o papel das empresas, além de seus interesses econômicos. Entretanto, o conceito ainda possui algumas lacunas e contradições, considerando que comumente a visão difundida é de todos ganham e que os resultados são consensuais entre as partes interessadas, sem abordar os conflitos gerados em atender às necessidades da empresa e conseguir o apoio político e social (Lélé, 1991).

Parte dos estudos acadêmicos sobre a RSC sugeriram que o conhecimento do campo avançou em um modelo científico de investigação, ou seja, que a “literatura se desenvolveu a partir da imprecisão conceitual, através do esclarecimento de construtos centrais e suas relações, para o teste da teoria” (De Bakker; Groenewegen; Den Hond, 2005, p. 284). Além disso, a RSC é reconhecida como um “conceito acadêmico essencialmente contestado” (Gond; Kang; Moon, 2011), ou seja, um conceito sobre o qual os acadêmicos concordam em discordar.

À medida que a RSC se tornou institucionalizada globalmente, existia o perigo de que o seu ideal se transformasse em um conjunto de práticas ideológicas, que sustentam a proeminência do que já foi pesquisado, sem ser desafiada, como indicam Christensen, Morsing e Thyssen (2013). Assim, seguir-se-ia seguindo a lógica de pensamento anglo-saxão, pressupostos de uma concepção liberal-clássica e pesquisas com caráter normativo, que enfatizam abordagens prescritivas, como expõem Heikkurinen e Mäkinen (2018), Freeman *et al.* (2010) e Scherer e Palazzo (2007).

Ao realizar essa análise, foi possível perceber que as definições atuais da RSC, assim como seus modelos, têm limitações em explicar a sua complexidade, principalmente em nível mais local e em países emergentes, pois se originou de problemáticas identificadas em empresas de origem anglo-saxã. Assim, alguns autores refletiam o papel da RSC em países em desenvolvimento e a responsabilidade que as empresas também passariam a ter, em conjunto com o poder público, para a redução de desigualdades e pobreza (Lélé, 1991; Prieto-Carrón *et al.*, 2006; Banerjee, 2008). Questionou-se, também, se as iniciativas das

empresas eram consideradas voluntárias, ignorando a obrigatoriedade que trazia o aspecto regulatório e até mesmo as pressões sociais.

A escassez de debates mais críticos ou restritos ao *mainstream* anglo-saxão poderia ser um limitador para que a RSC fosse inserida nas corporações de forma efetiva, como seu próprio conceito propõe. Essa representação funcionalista na literatura da RSC obscurece que existem ricas tradições de pesquisa na área, que podem partir de outros pressupostos, como as abordagens críticas e político-éticas (Stutz, 2018).

Para Prieto-Carrón *et al.* (2006) e Banerjee (2008) mudanças só seriam possíveis, com uma renovação na forma de se pensar a RSC, com uma abordagem mais abrangente das teorias das organizações, com o aprofundamento das pesquisas, incorporando a compreensão do seu viés ideológico e político, assim como considerando perspectivas históricas, sociais e culturais, papel esse da academia, por meio da pesquisa e do ensino.

É importante ressaltar que, ao avaliar os conceitos de EDS e RSC, foi possível reconhecer que, em ambos os casos, havia lacunas na conceitualização e perspectivas críticas. No caso da EDS, destacou-se a dificuldade de criar um modelo universal de competências, e na RSC, foram apresentadas diferentes perspectivas críticas sobre sua eficácia, especialmente em contextos culturais e históricos específicos. Ao mesmo tempo, foi reconhecida a importância de se considerar contextos locais e globais, seja na educação quanto nas práticas corporativas responsáveis.

Ao considerar todas essas lacunas conceituais e abordagens difusas, o modelo de competências docentes proposto nesse estudo, pode complementar o entendimento do conceito de EDS e RSC, pois o mapeamento voltado ao domínio de valores, busca aprofundar as peculiaridades e perspectivas locais, mas sem perder o seu caráter globalizante.

3.3 O PAPEL DO DOCENTE E SUA FORMAÇÃO: INFLUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (EDS) E RESPONSABILIDADE SOCIAL CORPORATIVA (RSC)

Reflexões sobre o papel de docente do nível superior, assim como a sua formação, são fundamentais para o entendimento de como a EDS e RSC podem ser incorporadas no contexto educacional. Ao docente é considerada a responsabilidade de materializar a concretização do ensino, por meio de uma série de atividades, como a organização de

estratégias metodológicas, estruturação de processos avaliativos continuados e a construção do conhecimento por meio da mediação pedagógica, reconhecendo a diversidade existente em uma mesma sala de aula (Gil, 2020).

Ainda com a aceleração digital, esperava-se que o docente estivesse atualizado e preparado para a mediação também tecnológica e adaptação das aulas para o ambiente digital (Moran; Masetto; Behrens, 2006; Lucas *et al.*, 2021). O avanço tecnológico e a sua necessidade de adaptação eram importantes para a EDS, na medida que a integração de tecnologias poderia facilitar a discussão de questões relacionadas ao DS, permitindo aos alunos explorar exemplos práticos e soluções inovadoras (McGarr, 2023).

Além de tantas responsabilidades, outros aspectos poderiam impactar a realidade dos docentes, tais como o excesso de burocracias, a necessidade de financiamentos externos e avaliações de qualidade, pautadas no pressuposto da produtividade (Fragelli, Carrasco; Azevedo, 2014). Esses desafios afetariam a implementação efetiva da EDS, pois essa sobrecarga de responsabilidades impactaria o tempo e esforço dedicados.

No nível superior, espera-se que o docente forme sujeitos críticos, flexíveis, criativos, inovativos, de pensamento complexo e com capacidade de iniciativa (Morin, 2003), preparados para o mercado de trabalho e para contribuir com o desenvolvimento social e econômico do país (Stallivieri, 2007). Essa expectativa estaria alinhada com os princípios da EDS, que enfatizavam a compreensão das diferentes perspectivas culturais, sociais e ambientais para abordar desafios globais (UNESCO, 2002, 2020).

Em relação à sua formação, para lecionar no nível superior, o requisito de formação mínimo para a docência é a pós-graduação, prioritariamente a *stricto sensu*, em programas de Mestrado e Doutorado. Adicionalmente, há a educação continuada, vista como um movimento de atualização, que também auxilia na construção da identidade profissional do professor (Tardif, 2012).

Entretanto, a legislação de educação superior não especifica detalhes sobre essas formações, havendo a explicitação, apenas, de que deve ter competência técnica, sem uma definição da compreensão do termo. Assim, constatou-se que havia uma certa ausência de políticas públicas diretamente voltadas para a formação dos docentes universitários (Morosini, 2001).

A formação em cursos de pós-graduação, comumente, se restringia a uma disciplina metodológica ou didática, como a denominada metodologia do ensino superior, com carga horária média de 60 horas, o que não aprofundaria os conhecimentos básicos para o

magistério e nem uma “formação sistemática propiciadora da construção de uma identidade profissional para a docência” (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 1).

Assim, os docentes do nível superior costumam ser especialistas nas suas áreas de conhecimento, mas sem formação específica no campo educacional. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), embora as suas experiências sejam significativas, assim como a sua trajetória de estudos em sua área de conhecimento específica, é comum nas diferentes IES, o predomínio do “despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula” (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 37). Com exceção do apoio nas ementas das disciplinas com as quais irão trabalhar, que já se encontram estabelecidas, os docentes que ingressam no ensino superior costumam ter pouco suporte.

Além disso, a excessiva preocupação desses docentes com as atividades de pesquisa, faz com que muitos negligenciem o ensino, podendo transformá-lo somente em reprodução e transmissão de conteúdo, dado que os cursos de pós-graduação priorizam a formação para a pesquisa (Fragelli; Carrasco; Azevedo, 2014; Neuenfeldt, 2006). Com isso, o espaço para a incorporação da EDS e RSC pode ser prejudicado.

Ademais, a própria estrutura da IES legítima e incita a manutenção desse padrão de ensino. A sua estrutura é fortemente hierarquizada e fragmentada em departamentos, em currículos, em componentes curriculares, que, para além de integrar um curso, são dos docentes as quais lecionam. Com isso, naturalmente o docente procura inserir nos cursos temas que contemplem a sua formação de origem ou conteúdos que considera importantes, até mesmo independente da ementa (Luz; Pinto, 2015).

De acordo com alguns estudos do grupo Formação de Professores e Paradigmas Curriculares (FORPEC), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), que estudou a centralidade do processo de formação de docentes para a construção curricular inovadora, percebeu-se que a sua participação e papel para a idealização, implantação e sustentação de um projeto inovador é imprescindível e muitos projetos não conseguiam se manter quando os docentes não estavam dedicados a eles (Prata-Linhares; Masetto, 2013). Além disso, os projetos que alcançaram os seus objetivos só foram possíveis quando houve um processo de formação docente coerente e integrado à inovação que se desejava implantar (Arantes-Pereira; Feeldmann; Masetto, 2014).

Uma forma de incentivar que os docentes estivessem cientes das últimas tendências e abordagens em EDS e RSC é permitindo-lhes integrar eficazmente esses princípios em suas práticas educacionais. A formação continuada, segundo alguns autores, como Tardif

(2012), Gatti (2010), André (2013), Mindal e Guérios (2013) poderia favorecer a atualização e o aprofundamento pedagógico, ao proporcionar acompanhamento profissional, alinhando o conhecimento acadêmico com o conhecimento do exercício profissional e as experiências vividas, além de fornecer elementos para superar os problemas do processo de ensino e aprendizagem.

O seu objetivo seria auxiliar o professor no exercício da docência, para a profissão de professor, que “é uma atividade humana complexa, com características próprias, exercida em unidades escolares que são singulares e, por isso, requerem e mobilizam novas perspectivas de pesquisa” (Tardif, 2012, p. 21).

Ao abordar os aspectos da formação docente, Nóvoa (2000) pontuou que esse processo deveria ser reavaliado, buscando conduzir um aprofundamento do referencial teórico, do repertório metodológico e do horizonte ético dos professores, para que eles possam ampliar a sua compreensão sobre os seus alunos e os grupos aos quais pertencem, oferecendo uma maior diversidade de instrumentos de intervenção pedagógica, contribuindo para a formação de seres humanos. Alguns aspectos que poderiam ser considerados ao se repensar a formação de docentes seriam: 1) a sua importância como pessoa, com autoconhecimento e reflexão ética; 2) a valorização da experiência e da reflexão; 3) o investimento da IES na profissão docente, com espaços de formação; 4) a relevância do movimento dos docentes como pesquisadores. Apesar de o autor avaliar o contexto português, essas prerrogativas acabam sendo comuns à realidade brasileira.

Assim, segundo Santos (2000, p. 55):

No campo da formação docente, busca-se conhecer como o professor é formado nas e pelas instituições escolares, seja na sua formação inicial, ou antes dela, seja pela sua prática profissional. Busca-se também compreender como sua história de vida e trajetória profissional se inter cruzam, modelando seus comportamentos, suas perspectivas profissionais e sua visão e concepções sobre a educação, o processo de ensino e organização do trabalho escolar (Santos, 2000, p. 55).

Ao refletir sobre a formação docente no nível superior, compreendeu-se que seria necessária uma reformulação, visando construir programas sólidos e coesos, para possibilitar que cada professor se tornasse, de fato, um educador. Como diz Freire (2011, p. 108), “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho e na ação-reflexão”. É nessa formação que seria possível preparar docentes capazes de contemplar o desenvolvimento de competências críticas e complexas relacionadas ao DS.

Refletir sobre o papel e formação docente no nível superior implicou uma necessidade de reavaliação, considerando-se aspectos como autoconhecimento, ética, valorização da experiência e reflexão, investimento institucional na profissão docente e o seu movimento como pesquisadores. A formação docente deveria ser um processo reflexivo, crítico e transformador, proporcionando crescimento pessoal e coletivo. Todos esses aspectos são essenciais para ser possível adotar a EDS no ensino superior e a RSC nos cursos de gestão.

3.4 O CONCEITO DE COMPETÊNCIAS E O SEU DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO

O termo competências surgiu na literatura pela referência de White (1959 *apud* Delamare Le Deist; Winterton, 2005), nos EUA, referindo-se às características pessoais associadas às tarefas que poderiam ser realizadas por um indivíduo. Em seguida, o conceito é retomado por McClelland (1973), no artigo *Testing Competence Rather for Intelligence*, ao questionar a relação da inteligência, por meio de testes de Quociente de Inteligência (QI), com o sucesso no trabalho.

Seu argumento era que as avaliações deveriam se concentrar nas competências específicas que seriam relevantes para desempenhar bem o trabalho e a vida cotidiana. Nesse trabalho, McClelland (1973) distinguiu as aptidões (talento natural e pessoal), as habilidades (demonstração prática do talento) e o conhecimento (aquilo que as pessoas precisam de saber para desempenhar uma determinada tarefa).

Alguns anos depois, também nos EUA, Boyatzis (1982), ancorado nos estudos de McClelland (1973), analisou uma série de dados empresariais e relacionou com a avaliação das competências e sua melhor forma de gestão, identificando um conjunto de traços que poderiam definir um desempenho superior. Esses autores foram os principais influenciadores dos próximos estudos nos EUA sobre o tema, como apontam A. Fleury e Fleury (2001), Dutra (2000, 2017), Sá e Paixão (2013) em estudos do histórico do conceito de competências.

Na década de 90, ascendeu o pensamento francês sobre o conceito de competências, iniciado por Le Boterf (1995) e Zarifian (2001), onde o foco deixaria de ser as competências do cargo e sim no sujeito, sendo o mais importante não o saber fazer ou agir, mas o saber ser. O saber ser seria o resultado de um aprendizado obtido ao longo da vida, não bastando ter somente a capacitação necessária ou querer contribuir, mas sim compreendendo a

demanda do contexto (Dutra, 2017). Para Le Boterf (1995), a competência é formada pela pessoa (sua biografia, socialização), pela sua formação educacional e pela sua experiência profissional. Esse debate surgiu “justamente do questionamento do conceito de qualificação e do processo de formação profissional, principalmente técnica” (A. Fleury; Fleury, 2001, p. 186).

Assim, diferentes áreas de conhecimento têm utilizado o conceito de competências, como a Psicologia, Sociologia, Linguística, Ciências do Trabalho e Ciências da Educação, adaptando o seu sentido consoante o domínio no qual é utilizado (Sá; Paixão, 2013). Exemplos específicos, utilizados para estruturar esse estudo, tiveram o foco na gestão e trabalho (L. M. Spencer; S. M. Spencer, 1993; Mclagan, 1997; Dutra *et al.*, 2000; Fleury; A. Fleury, 2000; Drejer, 2002; Fleury; A. Fleury, 2004) e na educação (Perrenoud, 2000; Braslavsky, 1999; Zabalza, 2006; Masetto, 1998).

Em relação à gestão, têm-se exemplos de aplicações práticas no ambiente de trabalho (Mclagan, 1997), metodologias de aplicação das competências nas organizações (L. M. Spencer; S. M. Spencer, 1993) e relação entre os elementos tecnologia, pessoas, estrutura organizacional e cultura organizacional (Drejer, 2002). No caso brasileiro, Dutra *et al.* (2000) apresentaram estudos voltados a gestão e o trabalho, que avaliavam como o conceito de competências de empresas multinacionais foram adaptados à realidade brasileira, enquanto Fleury e A. Fleury (2000) estudaram as competências como vantagem competitiva e a importância que indivíduos, equipes e organizações, com competências bem desenvolvidas, têm para gerar valor para a sociedade (Fleury; A. Fleury, 2004).

Ainda assim, ao avaliar estudos sobre competências, percebeu-se que o termo era frequentemente usado de forma difusa e intercambiável, não apenas no contexto empresarial, mas também no educacional, na vida cotidiana, pessoal e societal. Isso resulta em ambiguidade e falta de clareza na definição e aplicação do conceito (Rychen; Salganik, 2003).

No discurso público e às vezes também na literatura especializada, há uma tendência a usar termos como habilidades, qualificação, competência e literacia de forma imprecisa ou intercambiável, a fim de descrever o que os indivíduos devem aprender, saber ou ser capazes de fazer para ter sucesso na escola, no local de trabalho ou na vida social (Rychen; Salganik, 2003, p. 41).

Segundo Sá e Paixão (2013), por meio de uma análise crítica das definições e interpretações conceituais de competência no domínio da Educação, havia grandes

variações e imprecisões quanto à terminologia usada para a designação de uma mesma realidade ou, pelo menos, de realidades semelhantes, além de uma imprecisão conceitual.

Com isso, as autoras buscaram analisar as principais imprecisões terminológicas na definição do conceito de competências e identificaram algumas divergências, como o conceito de capacidade, que era, muitas vezes, tratado como sinônimo de competência e o conceito de saber, que, apesar de fundamental, seria somente uma dimensão da competência. Ao mesmo tempo, as autoras identificaram convergências como o entendimento de que as competências seriam constituídas de diferentes elementos, com um aspecto pluri dimensional, inserida em um ambiente de complexidade e que poderia ser mobilizável e transferível (Sá; Paixão, 2013).

De forma similar, Sandberg (2000), Garavan e McGuire (2001), Håland e Tjora (2006) realizaram uma revisão na literatura e classificaram as competências em duas abordagens, uma racionalista e objetivista e outra subjetivista e interpretativista, que ofereciam maneiras diferentes de entender e aplicar o conceito de competências, mas que não seriam necessariamente excludentes.

De acordo com Sandberg (2000), Garavan e McGuire (2001), Håland e Tjora (2006), a abordagem racionalista e objetivista teria como ênfase as habilidades técnicas e mensuráveis, com padrões de desempenho predefinidos. A sua avaliação é objetiva, geralmente realizada por meio de testes, exames ou medições objetivas. As competências seriam vistas como comportamentos observáveis e mensuráveis. Essa abordagem seria prescritiva, com ênfase na definição clara de competências e na identificação precisa das suas lacunas.

Além disso, essa abordagem, comum na literatura dos EUA, compreendia o conceito de competência como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes para um alto desempenho, ou seja, “a competência é percebida como estoque de recursos, que o indivíduo detém” (A. Fleury; Fleury, 2001, p. 3). As competências seriam relacionadas às necessidades estabelecidas pelos cargos, ou posições existentes nas organizações, sendo baseadas nos antigos princípios do taylorismo-fordismo (A. Fleury; Fleury, 2001).

O trabalho seminal de McClelland (1973) tinha essa perspectiva, pois o seu foco era a identificação, a partir de experiências nas quais obteve bons resultados, de pessoas que tiveram sucesso em suas ocupações ou cargos, investigando os fatores determinantes de seu sucesso e verificando o quanto poderiam ser ensinados para outras pessoas.

O mesmo foi observado em trabalhos desenvolvidos por outros autores, anteriormente citados, como Boyatzis (1982), que enfatizava a importância de medir e

desenvolver competências comportamentais observáveis e mensuráveis, e L. M. Spencer e S. M. Spencer (1993), que desenvolveram modelos de competências baseados em padrões de desempenho predefinidos, com abordagens objetivas para a avaliação e mensuração.

Ao mesmo tempo, os autores categorizaram as competências de abordagem racionalista e objetivista com três principais orientações: orientada para o sujeito, a orientada para o trabalho e a orientada para multimétodos (Sandberg, 2000; Garavan; Mcguire, 2001; Håland; Tjora, 2006).

Na abordagem orientada para o trabalho, a competência era considerada como um conjunto específico de atributos para desempenhar as atividades de um cargo. Nessa abordagem, seriam identificadas, primeiro, as atividades centrais para a realização de um trabalho específico e, em seguida, essas atividades seriam transformadas em descrições dos atributos pessoais. Ao fazer isso, poderia ser superado, em parte, o problema de gerar descrições de competência muito gerais (Sandberg, 2000; Garavan; Mcguire, 2001).

Na abordagem orientada ao sujeito, a ideia era se distanciar do cargo como referência e se aproximar mais da pessoa. Autores como Le Boterf (1995) e Zarifian (2001) exploraram o conceito de competência associado à ideia de entrega a determinado contexto de forma independente do cargo, isto é, a partir da própria pessoa. Para Le Boterf (1995), o importante não seria a pessoa saber ou saber fazer, ou querer fazer, mas sim o saber ser, colocando em prática o que se sabe em um determinado contexto. Assim, só haveria competência quando houvesse ação (Le Boterf, 1995). A competência poderia ser vista como a forma de lidar com situações imprevistas, se apoiando nos conhecimentos adquiridos (Zarifian, 2001).

Defensores das abordagens orientadas para multimétodos também afirmam que a competência era constituída por um conjunto específico de atributos. O que distinguia a abordagem multimétodos das outras, era a sua abordagem mais abrangente em relação à competência. Mais especificamente, seus defensores tentaram evitar as críticas levantadas contra as abordagens orientadas para o trabalhador e para o trabalho, aproveitando ambas (Sandberg, 2000; Garavan; Mcguire, 2001).

Retornando à classificação anterior, na abordagem subjetivista e interpretativista, a ênfase estaria nas competências comportamentais e relacionadas ao ambiente, incorporando aspectos comportamentais, sociais e contextuais. A compreensão das competências dependeria do contexto e da interpretação dos atores envolvidos. O que seria considerado competência poderia variar conforme a situação e a perspectiva das pessoas envolvidas (Sandberg, 2000; Garavan; Mcguire, 2001; Håland; Tjora, 2006).

A principal característica dessa abordagem seria a pesquisa interpretativa como base fenomenológica, considerando que a pessoa e o mundo estariam inextricavelmente relacionados por meio das experiências vividas pelas pessoas. Portanto, a competência não seria vista como consistindo em duas entidades separadas. Ao invés disso, trabalhador e trabalho formariam uma entidade única, por meio da experiência vivida do trabalho (Sandberg, 2000; Garavan e McGuire, 2001; Håland e Tjora, 2006).

Os trabalhos com a abordagem subjetivista e interpretativista, por serem de base fenomenológica, costumavam utilizar métodos como a observação e a etnografia para compreender a realidade no trabalho. O trabalho de Schön (1992), que destaca a importância da reflexão e da aprendizagem contínua, na prática profissional, pode sugerir essa vertente das competências. Para o autor, o "praticante reflexivo" é alguém que busca constantemente melhorar suas competências, tornando-se mais eficaz ao longo do tempo.

Os autores da linha francesa, Zarifian (2001) e Le Boterf (1995), embora não sejam considerados como autores subjetivistas ou interpretativistas, não utilizando da fenomenologia como base de suas pesquisas, trouxeram aspectos que ampliavam a lógica racionalista, visto que, para Zarifian (2001) as competências também englobariam aspectos comportamentais, sociais e organizacionais, destacando que sua interpretação e aplicação poderiam variar dependendo do contexto e da perspectiva individual. Além disso, Zarifian (2001) enfatizou a importância da experiência, do aprendizado e das interações no ambiente de trabalho na formação e no desenvolvimento das competências.

Le Boterf (1995) reconheceu a complexidade das competências individuais e organizacionais, destacando que as competências não poderiam ser reduzidas apenas a habilidades técnicas mensuráveis, mas também incluiriam elementos comportamentais, sociais e organizacionais. O autor argumentava que as competências eram construídas por meio da experiência, da reflexão e da ação, e que a adaptação às mudanças no ambiente de trabalho seria fundamental. Le Boterf (1995) situou a competência em três eixos formados pela pessoa (biografia, socialização), pela formação/educação e pela sua experiência profissional. Como exemplo, Le Boterf (1995 *apud* A. Fleury; Fleury, 2001, p. 192) apresentam um quadro sobre o processo de desenvolvimento de competências das pessoas nas organizações (Quadro 2):

Quadro 2 Processo de desenvolvimento de competências das pessoas nas organizações

| Tipo | Função | Como desenvolver |
|----------------------------------|---|---|
| Conhecimento teórico | Entendimento, interpretação | Educação formal e continuada |
| Conhecimento sobre procedimentos | Saber como proceder | Educação formal e experiência profissional |
| Conhecimento empírico | Saber como fazer | Experiência profissional |
| Conhecimento social | Saber como comportar-se | Educação social e profissional |
| Conhecimento cognitivo | Saber como lidar como a informação, saber como aprender | Educação formal e continuada, e experiência social e profissional |

Fonte: Le Boterf (1995 *apud* A. Fleury; Fleury, 2001, p. 192).

Seguindo a mesma lógica, segundo A. Fleury e Fleury (2001, p.192) a aprendizagem organizacional poderia percorrer três níveis:

- **Nível do indivíduo:** o processo de aprendizagem ocorreria, primeiro, no nível do indivíduo, carregado de emoções positivas ou negativas, por meio de caminhos diversos.
- **Nível do grupo:** a aprendizagem poderia ocorrer em um processo social e coletivo; para compreendê-lo, seria preciso observar como o grupo aprende, como combina os conhecimentos e as crenças individuais, interpretando-as e integrando-as em esquemas coletivos partilhados.
- **Nível da organização:** o processo de aprendizagem individual, de compreensão e interpretação partilhadas pelo grupo se tornaria institucionalizado e expresso em diversos artefatos organizacionais: na estrutura, no conjunto de regras e procedimentos e elementos simbólicos; as organizações desenvolvem memórias que retêm e recuperam informações.

Essa ampliação na abordagem sobre competências, saindo da perspectiva objetivista, para outras formas de interpretação, passaram a ocorrer em resposta a crescente complexidade da sociedade atual e as mudanças rápidas e constantes, que exigiam de indivíduos, além de várias habilidades, a flexibilidade de ajustar essas habilidades de acordo com desafios conhecidos e desconhecidos, ex.: (Zarifian, 2001; A. Fleury; Fleury, 2001; A. Fleury; Fleury, 2003; Sá; Paixão, 2013). É por conta dessa perspectiva que Le Boterf (1995) afirmava que o sentido mais tradicional da noção de competência já não permitia compreender os novos desafios colocados pelo século XXI.

Como explicitou Zarifian (2001), tudo o que ocorria de forma imprevista, não programada, era oposta a ideia de competências restritas nas predefinições das tarefas,

necessitando que cada indivíduo estivesse preparado para lidar com diferentes situações no trabalho, alinhado aos objetivos organizacionais.

A necessidade de pensar e agir de forma reflexiva seria considerada como um elemento central nas competências, atualmente. A reflexividade não significaria apenas a habilidade de agir rotineiramente ao lidar com uma situação específica, mas também de lidar com mudanças, aprender com experiências e pensar e agir de forma crítica, conforme a (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2005). Para a OCDE (2005), as competências poderiam se diferenciar como competências-chave, para o uso interativo de ferramentas, como conhecimento, mídia e recursos, competências para agir de forma autônoma e para interagir em grupos socialmente heterogêneos.

Também seria possível considerar a competência como a capacidade de atender com sucesso a demandas complexas, em um contexto específico, por meio da mobilização de pré-requisitos psicossociais (incluindo aspectos cognitivos e não cognitivos) e como "um sistema de ação complexo que abrange habilidades cognitivas, atitudes e outros componentes não cognitivos" (Rychen; Salganik, 2003, p.51). Ainda, segundo A. Fleury e Fleury (2001, p. 6), competência poderia ser "um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo".

Reconhece-se que o conceito de competências é multifacetado e pode ser aplicado de diferentes maneiras, dependendo do propósito e do contexto. A compreensão dessas perspectivas teóricas possibilita que as organizações adotem uma abordagem adequada às suas necessidades, compreendendo a complexidade das competências individuais e organizacionais.

Com isso, apesar desse estudo não utilizar a fenomenologia como metodologia de pesquisa, buscou-se ir além da perspectiva racionalista e objetivista das competências, considerando o entendimento dos valores pessoais, papéis profissionais e relação com a sociedade do docente.

3.4.1 A educação e competências dos docentes

Além do contexto organizacional, as competências também fazem parte do contexto educacional, tanto em relação à gestão da IES e seus colaboradores, mas também no apoio ao desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem dos estudantes e desenvolvimento

docente. Para Dall'Alba e Sandberg (1996), a educação poderia desempenhar um papel crucial no desenvolvimento de competências em contextos profissionais, destacando a importância da aprendizagem experiencial, da reflexão e da preparação dos alunos para enfrentar desafios específicos de sua futura prática profissional.

No relatório da UNESCO "Aprendendo: o tesouro dentro", Delors (1996) reconheceu quatro pilares para a educação no século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. Eles correspondiam, parcialmente, aos campos de competência frequentemente utilizados: competências de domínio, competências metodológicas, competências pessoais e competências sociais.

Em relação aos docentes, as competências seriam descritas como passíveis de aprendizado, mas pouco se explicava como poderiam ser ensináveis. Isso levava à crescente relevância da pergunta sobre se, e como, elas podem ser adquiridas por meio de programas de formação docente. Existia uma conexão distinta entre os conceitos de competência, condições do quadro educacional, treinamento e modelagem de processos de aprendizado (Weinert, 2001).

Os conceitos educacionais orientados para competências concentravam-se nos resultados dos processos educacionais desejados, enquanto os programas de ensino convencionais se concentravam nos insumos, o que significava conteúdos e matérias que os alunos deveriam estudar. A abordagem de resultados, por outro lado, não perguntava o que deveria ser ensinado, mas o que deveria ser aprendido, que habilidades para a ação, quais conceitos e estratégias de resolução de problemas as pessoas deveriam adquirir como resultado do processo de aprendizagem. A aquisição de competências era dificilmente comparável à aprendizagem como aquisição de conhecimento (Weinert, 2001).

Perrenoud (2000), em seu estudo sobre as competências dos professores do século XXI, ampliou o conceito adicionando aos valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e raciocínio. Ele reconheceu que as competências dos professores iam além do simples conhecimento de conteúdo e da capacidade de ensino. Perrenoud (2000) destacou que os professores deveriam possuir competências pessoais, sociais e emocionais, além de habilidades pedagógicas e precisariam ser capazes de se adaptar a diferentes contextos de ensino, compreendendo as necessidades individuais dos alunos e criando um ambiente de aprendizado inclusivo e estimulante. Além disso, o autor enfatizou a importância da reflexão e da autoavaliação contínua na prática docente, destacando que os professores deveriam ser "praticantes reflexivos", que buscassem constantemente melhorar suas competências e se tornassem mais eficazes, em sua profissão, ao longo do tempo.

No contexto do ensino superior, Zabalza (2006) assumiu que a Universidade desempenharia uma função formativa de alto nível que requereria, para ser eficaz, tanto condições institucionais quanto capacitação do pessoal. A missão formativa de cada IES se concretizaria em sua oferta curricular e a qualidade da formação dependeria, na maioria, da atuação dos vários dispositivos implementados para esse fim, mas especialmente da atuação do corpo docente. O "currículo universitário", as "competências docentes" e a "análise da qualidade do ensino" seriam os três principais tópicos nos quais seu trabalho está organizado. Assim, foram analisadas dez competências que resumiam as áreas mais importantes da atividade dos docentes universitários (Zabalza, 2006, p.85):

- Planejamento do processo de ensino-aprendizagem.
- Seleção e preparação de conteúdos disciplinares.
- Comunicação clara e organizada.
- Habilidade no uso das novas tecnologias.
- Desenvolvimento de metodologia e organização de atividades.
- Comunicação e relacionamento com os alunos.
- Tutoria.
- Avaliação.
- Reflexão e pesquisa sobre o ensino.
- Identificação com a instituição e trabalho em equipe.

No contexto de seu estudo sobre as bases, orientações e critérios para o planejamento de programas de formação de docentes, Braslavsky (1999) abordou a questão das competências básicas necessárias para que fossem desempenhadas à docência, no século XXI, na América Latina. O autor propôs cinco competências que seriam essenciais para esse novo perfil de docente:

- Competência pedagógico-didática: capacidade do docente de conhecer, selecionar, utilizar, avaliar, aperfeiçoar e criar estratégias de intervenção didáticas efetivas. Isso envolveria a habilidade de ensinar de forma eficaz, adaptando as abordagens de ensino às necessidades dos alunos.
- Competência institucional: capacidade do docente de articular a macropolítica do sistema educativo com a micropolítica da escola e da sala de aula. Isso significaria compreender como as políticas educacionais se traduziam em práticas escolares e como o docente poderia atuar, efetivamente, dentro desse contexto.
- Competência produtiva: capacidade do docente de intervir no mundo contemporâneo e futuro. Isso implicaria preparar os alunos não apenas para o presente, mas também para

os desafios que enfrentariam ao longo de suas vidas, capacitando-os a serem cidadãos ativos e produtivos.

- Competência interativa: capacidade do docente de compreender e se relacionar com os outros. Isso incluiria a empatia, a habilidade de se comunicar efetivamente e a capacidade de criar um ambiente de aprendizado colaborativo.
- Competência especificadora: capacidade do docente de abrir-se ao trabalho interdisciplinar e aplicar um conjunto de conhecimentos fundamentais à compreensão de diferentes contextos, como tipos de alunos, instituições educativas e fenômenos educacionais.

No contexto brasileiro, Masetto (1998) argumentou que o docente universitário não deveria ser apenas um transmissor de conhecimento, mas também um mediador do processo de aprendizagem, incentivando a participação ativa dos alunos, promovendo a reflexão crítica e criando um ambiente de aprendizado estimulante. Além disso, o autor ressaltou a necessidade de os docentes se manterem atualizados em suas áreas de conhecimento e buscarem constantemente o aprimoramento de suas práticas pedagógicas.

O estudo de Masetto (1998) abordou as competências pedagógicas necessárias para a profissionalização da docência no ensino superior no Brasil. Ele identificou três competências específicas para os docentes do ensino superior:

- Competência em uma área específica: isso se referia ao domínio de uma determinada área de conhecimento, incluindo conhecimentos básicos, práticas profissionais atualizadas e pesquisa na área específica de conhecimento.
- Competência na área pedagógica: essa competência estava relacionada ao conhecimento dos processos de ensino-aprendizagem, currículo, princípios de interação entre docente e aluno, e o domínio da teoria e prática da tecnologia educacional.
- Competência na área política: essa competência envolvia a capacidade do docente de se envolver na dimensão política, atuando como cidadão comprometido com seu tempo, civilização e comunidade.

A classificação e tipologia das competências profissionais dos docentes universitários, desenvolvidas por Braslavsky (1999), Zabalza (2006) e Masetto (1998), seriam únicas em sua abordagem e discussão das competências dos docentes de ensino

superior. Esta distinção poderia ser considerada como uma de suas principais características. Além disso, juntamente com a classificação de Perrenoud (2000), essas seriam as classificações mais abrangentes e completas entre todas as classificações examinadas e analisadas em relação aos conhecimentos associados à profissionalização docente.

3.4.2 As competências da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS)

À medida que a EDS busca promover a conscientização e a compreensão de questões relacionadas ao DS por meio da educação, modelos e *frameworks* de competências para EDS foram desenvolvidos, tanto para o público em geral (alunos, IES, sociedade), quanto para os docentes. Alguns trabalhos para o público-geral foram essenciais para as formulações dessas competências, inclusive as específicas para docentes.

Um dos primeiros trabalhos que apresentou competências para a EDS foi elaborado por De Haan (2006), cujo objetivo foi desenvolver um programa alemão, que apoiou a introdução da EDS em escolas. Esse artigo apresentou o conceito de *Gestaltungskompetenz*, que teve base na resolução de problemas e significava ter o conhecimento, habilidade e atitude para promover mudanças no ambiente econômico, ecológico e ambiental.

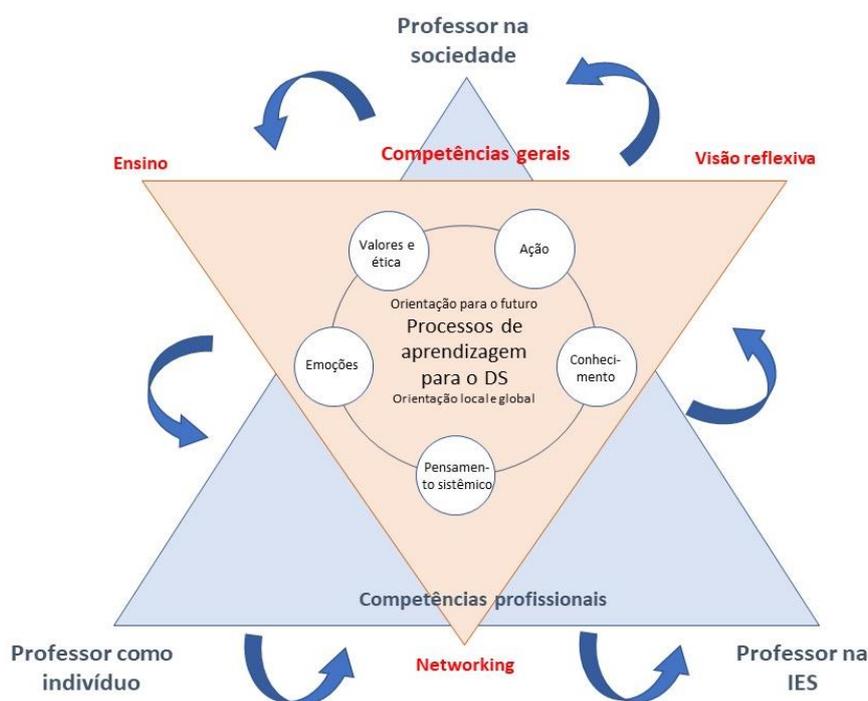
Um dos trabalhos muito referenciado em estudos subsequentes, inclusive o modelo de competências para educadores para a EDS da UNECE (2012), foi o de Wiek *et al.* (2011), que, com base na meta-análise de documentos coletados na literatura sobre o tema, foi identificado um conjunto de cinco competências-chave, que estavam quase sempre presentes, embora, em alguns casos, com designações diferentes.

Outro trabalho comumente citado foi o capítulo do livro, *Learning to transform the world: key competencies in Education for Sustainable Development* publicado pela UNESCO, de Rieckmann (2018), que apresentou a EDS como uma forma de educação transformadora e baseada em competências. Ao mesmo tempo, discutiu as necessidades dos educadores no desenvolvimento de competências para EDS.

Um pouco mais recentemente, o Centro Comum de Pesquisa da União Europeia, por meio da Joint Research Center (JCR) desenvolveu um conjunto de competências para a EDS, chamado *Green Comp*, definindo domínios específicos sobre valores, considerando a incorporação do DS (Bianchi *et al.*, 2022). Especificamente em relação aos professores, um dos modelos pioneiros foi desenvolvido por Sleurs (2008). Esse trabalho foi significativo porque identificou competências de EDS em três dimensões (ensino, reflexão/visão e

networking) e cinco domínios (conhecimento, pensamento sistêmico, emoções, valores e ética, ação). Além disso, distinguiu as diferentes dimensões do papel profissional dos professores, possibilitando o desenvolvimento de uma educação mais abrangente, considerando o professor como indivíduo, na IES e na sociedade, como apresentado na Figura 1:

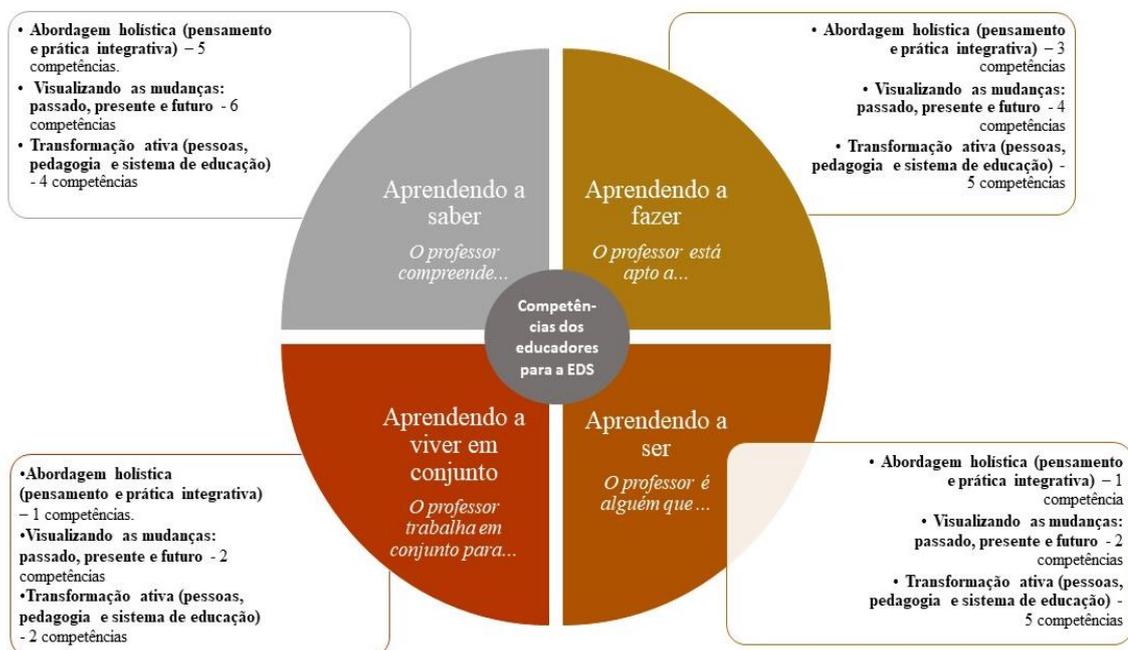
Figura 1 Modelo CSCT



Fonte: Adaptado de Sleurs (2008).

Alguns anos depois, em 2012, a UNECE publicou uma série de competências essenciais em EDS para educadores, com 39 competências apresentadas em uma matriz 4 x 3 alinhada com as quatro colunas de aprendizado de Delors (1996): aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver e trabalhar juntos; aprender a ser. Em cada uma delas há competências voltadas para uma abordagem holística, visualizando as mudanças: passado, presente e futuro e transformação ativa. O *framework* da UNECE visava identificar competências de maneira abrangente e se tornar uma referência amplamente compartilhada (UNECE, 2012), conforme Figura 2.

Figura 2 Modelo de competências para educadores para a EDS



Fonte: Traduzido de UNECE (2012).

Na abordagem holística (pensamento e prática integrativa), deveria haver a conscientização de que os desafios do DS eram complexos, que as mudanças ocorriam, simultaneamente, em nível global e local e se afetavam mutuamente. Assim, diferentes culturas e visões de mundo poderiam fornecer insights valiosos. Para isso, os professores deveriam considerar diferentes perspectivas e serem transparentes sobre suas próprias visões de mundo, para que elas não fossem ocultas dos estudantes, nem impostas a eles (UNECE, 2012).

Já visualizar as mudanças considerando o passado, presente e futuro, seria a busca de uma análise crítica da compreensão completa dos acontecimentos passados, incluindo as causas raízes desses acontecimentos, como lições dos sucessos e fracassos nas esferas culturais, sociais, econômicas e ambientais, o engajamento ativo no presente devido à urgência das questões contemporâneas e a exploração de futuros alternativos para levar à identificação de novos caminhos como um passo importante em direção ao DS, envolvendo os estudantes na criação de visões para o futuro, destacando as maneiras pelas quais as ações tomadas hoje contribuiriam ou prejudicariam futuros desejados (UNECE, 2012).

A transformação ativa significava que para ser um educador seria necessário o entendimento de que os sistemas educacionais eram compostos pelas pessoas que trabalham neles, e a chave para mudar esses sistemas seria formar educadores capazes de mudar sua

própria prática como praticantes reflexivos críticos. A pedagogia transformadora se baseava na experiência dos estudantes e criava oportunidades para a participação e o desenvolvimento da criatividade, inovação e da capacidade de imaginar maneiras alternativas de viver. Nesse contexto, a transformação dos sistemas de educação seria essencial, porque nossos sistemas atuais não estavam apoiados em modelos sustentáveis de desenvolvimento (UNECE, 2012). As trinta e nove competências desse modelo estão apresentadas no anexo 1.

Desde então, o conceito de competências para a EDS para professores continuou a se desenvolver por autores como Vare *et al.* (2019), Imara e Altinay (2021), Walter *et al.* (2021). O trabalho de Vare *et al.* (2019) tinha como objetivo desenvolver um programa de EDS baseado em competências e buscava criar um modelo prático de acreditação para professores, que trabalhavam com a EDS, em um projeto financiado pela União Europeia. Esse modelo foi baseado no quadro de competências segundo a UNECE (2012), com alguns indicadores reduzidos e complementados por meio do método Delphi e comparados com outros quadros de competências em DS e EDS.

Pouco tempo depois, Walter *et al.* (2021) aplicaram uma *survey* em diversos países de acordo com as competências da Comissão Econômica das Nações Unidas para Europa (2012) e das elaboradas por Vare *et al.* (2019), que identificaram como o corpo docente percebia e compreendia suas competências em EDS. Os resultados sugeriram que os respondentes da pesquisa, que atualmente ensinavam sustentabilidade, tinham pleno conhecimento dos conceitos por competências de EDS e concordavam com elas, reconhecendo o valor de métodos de ensino, como diálogo deliberativo, aprendizado baseado em problemas e aprendizado baseado na comunidade, entre outros.

A importância desse trabalho estaria na aplicação com 120 respondentes de 40 países de todos os cinco continentes, na avaliação das percepções do corpo docente sobre competências para EDS. O estudo envolveu não apenas países ricos, como Alemanha, Inglaterra, Itália, Noruega e Estados Unidos, mas também países em desenvolvimento, como Brasil, Bangladesh, Guatemala e Zimbábue, entre outros.

Já Imara e Altinay (2021) mapearam as competências em EDS na formação de docentes do nível superior para identificar as competências-chave para a reorientação da formação de docentes em direção à sustentabilidade, bem como explorar as ferramentas e abordagens de avaliação sugeridas para integrar essas competências nos programas de formação de docentes. Nesse estudo, os autores identificam que as competências em EDS mais comuns na literatura estavam relacionadas ao conhecimento (conteúdo ou

conhecimento pedagógico do conteúdo), às habilidades essenciais para a vida e a valores e comportamentos. Os resultados mostraram um aumento das publicações no período analisado (últimos 10 anos), mas a ausência de um quadro unificado.

O Quadro 3 resumiu as principais competências apresentadas por esses autores para a EDS.

Quadro 3 Resumo das competências da EDS para o público-geral e professores

| Categoria | Competências | Fonte |
|---------------------------|--|--|
| Conhecimento | Conhecimento no tema. | Sleurs (2008); Vare <i>et al.</i> (2019); Imara; Altinay (2021); Walter <i>et al.</i> (2021) |
| Complexidade | Pensamento sistêmico, capacidade analítica, pensamento integrado, inclusão, complexidade e análise crítica. | Sleurs (2008); Wiek <i>et al.</i> (2011); UNECE (2012); Rieckmann (2018); Vare <i>et al.</i> (2019); Walter <i>et al.</i> (2021) |
| Cultura e valores | Percepção cosmopolita, transcultural, compreensão e cooperação. Reflexão distanciada sobre modelos individuais e culturais. Valores e ética, compreensão e visão de diferentes perspectivas, abordagem holística (pensamento e prática integrada), capacidade de valorizar diferentes perspectivas, valores e comportamento. | De Haan (2006); Sleurs (2008); UNECE (2012); Vare <i>et al.</i> (2019); Imara; Altinay (2021); Walter <i>et al.</i> (2021) |
| Ética e normas | Responsabilidade. Competências normativas. | Wiek <i>et al.</i> (2011); Rieckmann (2018); Vare <i>et al.</i> (2019) |
| Ação e implementação | Planejamento e implementação. Ação, estratégia, implementação de soluções e poder de decisão. | De Haan (2006); Sleurs (2008); Wiek <i>et al.</i> (2011); Rieckmann (2018); Vare <i>et al.</i> (2019); Walter <i>et al.</i> (2021) |
| Interdisciplinaridade | Interdisciplinaridade, pensamento interdisciplinar e transdisciplinaridade. | De Haan (2006); Vare <i>et al.</i> (2019); Walter <i>et al.</i> (2021) |
| Mudança e visão do futuro | Aprendendo com o passado, inspirando engajamento no presente, explorando futuros alternativos, visão de futuro. | De Haan (2006); Wiek <i>et al.</i> (2011); UNECE (2012); Rieckmann (2018); Vare <i>et al.</i> (2019) |
| Transformação ativa | Aprendizagem participativa. Transformação do que é ser educador, transformação em abordagens transformadoras para ensinar e | De Haan (2006); UNECE (2012); Vare <i>et al.</i> (2019) |

| | | |
|----------------------|---|--|
| | aprender, transformação do sistema educacional como um todo, inovação. | |
| Comprometimento | Comprometimento com o DS, participação. | Vare <i>et al.</i> (2019); Walter <i>et al.</i> (2021) |
| Aspectos relacionais | Empatia, compreensão e solidariedade. Empatia e poder de decisão. Relações interpessoais. | De Haan (2006); Wiek <i>et al.</i> (2011); Rieckmann (2018); Vare <i>et al.</i> (2019) |
| Aspectos individuais | Automotivação. Autoaprendizagem. Engajamento e emoções. | De Haan (2006); Sleurs (2008); Rieckmann (2018); Vare <i>et al.</i> (2019); Imara; Altinay (2021); |

Fonte: Elaboração própria (2023).

Ao avaliar esses estudos, compreendeu-se que havia uma necessidade de organização e sistematização das competências de professores para EDS. Além disso, seria preciso explorar até que ponto essas competências provocariam mudanças transformadoras em relação à realidade do DS atual, desenvolvendo qualidades emancipatórias entre os professores (Bürgener; Barth, 2018), capacitando-os a compreender a complexidade e transformar realidades, com decisões responsáveis em direção a futuros mais sustentáveis (Wals; Jickling, 2002). Com isso, a necessidade de alguns aprofundamentos, como a compreensão dos valores dos docentes para a EDS e como poderiam ser descritos em termos de competências, seria necessário.

3.4.3 Competências de professores para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS): abordagem voltada para os valores

Os valores para a EDS são considerados como um conjunto de princípios éticos, morais e culturais que sustentam o DS e fornecem orientação sobre o que é certo ou errado, respaldados por normas e regras (Sleurs, 2008; UNESCO, 2014; UNESCO, 2020). A relação com a educação é a integração dos "princípios, valores e práticas do desenvolvimento sustentável em todos os aspectos da educação e da aprendizagem" (UNESCO, 2020, p. 1).

Os valores são crenças profundamente enraizadas, refletidas em nosso comportamento pessoal e influenciadas por fatores como ideologia, religião, gênero, classe social, cultura e experiências de vida. Eles abrangem todos os aspectos da vida humana, desde religião até política, passando pelas esferas social e econômica, definindo quem somos

como indivíduos. Os valores servem como uma bússola moral, orientando nossos julgamentos sobre o certo e o errado. O comportamento ético se alinha ao que é considerado certo ou moral, mas determinar o que é universalmente "certo" pode ser uma tarefa complexa (Sleurs, 2008; UNESCO, 2014, 2020).

Uma premissa deste trabalho era que, embora a EDS abordasse princípios universais e questões globais como justiça, igualdade e dignidade (UNESCO, 2020), ela ainda enfrentava desafios devido à incerteza das questões do DS em um contexto de mudança. A EDS lidava com questões complexas e controversas que tinham implicações sociais, éticas e políticas, assim como preocupações econômicas e ambientais.

Segundo De Haan (2006), a perspectiva local e nacional é muito relevante, entretanto, em uma sociedade global complexa, deveríamos transcender os horizontes de nossas percepções e julgamentos por uma visão mais globalizante. Para isso, seria necessário que houvesse curiosidade e interesse nas experiências e assuntos de pessoas de outras regiões do mundo e o desejo de aprender uns com os outros.

No entanto, a EDS também teria o potencial de desafiar as convicções fundamentais e as construções sociais de indivíduos e comunidades, influenciando seus costumes sociais (J. Simonneaux; L. Simonneaux, 2011; Barthes; Alpe, 2016; Block *et al.*, 2019). De acordo com essa suposição, considerou-se que o conhecimento sobre a EDS seria moldado por circunstâncias históricas, políticas e culturais, tornando-se um produto da sociedade (Connell *et al.*, 2017). Portanto, os valores desempenhariam um papel central no debate sobre a EDS.

A fim de contribuir tanto individualmente quanto como membros de uma comunidade para a criação de um mundo mais justo e sustentável, combinando equidade e solidariedade social com diálogo, seria essencial que os professores assumissem o compromisso com a educação e formas de vida sustentáveis, em diferentes esferas de intervenção social e dimensões profissionais (Sleurs, 2008). “Os educadores continuam sendo atores-chave na facilitação da adoção de estilos de vida sustentáveis por parte dos alunos em uma era em que a informação está disponível em todos os lugares e o papel dos educadores está mudando” (UNESCO, 2020, p. 30).

Os professores também poderiam agir como exemplo, legitimando discursos e ações. No entanto, dada a variedade de definições e fontes de referência, seria importante considerar como os professores estariam compreendendo, de maneira diferente, o conceito de EDS e seus princípios, dependendo de seus contextos nacionais, locais e educacionais (Barthes;

Jeziorski, 2012). Portanto, era crucial desenvolver uma estrutura que considerasse o domínio de valores como o centro das competências de EDS.

Analisando a literatura sobre competências para a EDS, percebeu-se que o domínio de competência relacionada aos valores era destacado por todos os autores, tanto de forma explícita quanto implícita (Sleurs, 2008; UNECE, 2012; Vare *et al.*, 2019; Imara; Altinay, 2021; Walter *et al.*, 2021). Os valores representavam a visão de mundo, de grupos específicos, em relação ao DS, bem como a importância atribuída a ele, a adesão a normas e regras, e abordagens para a resolução de problemas e ação.

Em um artigo publicado por Brundiens *et al.* (2020), houve o reconhecimento da necessidade de considerar as competências do domínio de valores como fontes da orientação normativa para todas as outras competências. De acordo com especialistas que aliaram essa pesquisa, por meio do método Delphi, "as competências sozinhas, sem serem inseridas em um contexto de sustentabilidade, podem [...] ser utilizadas para fins manifestamente insustentáveis [...] e levar a resultados muito insustentáveis" (Brundiens *et al.*, 2020, p.20).

Visando incorporar o conceito de RSC e o ambiente de negócios, considerou-se como um importante trabalho, os *Principles for Responsible Management Education* (PRME), iniciativa da ONU para o fomento e desenvolvimento da gestão responsável de empresas. Junior e Caldana (2017) relataram as experiências do PRME no Brasil e no mundo e, principalmente, os resultados do congresso realizado no Brasil, em setembro de 2017, no qual se discutiu o tema em diversas perspectivas.

Os autores concluíram que as principais ações das IES com o PRME focavam na criação e desenvolvimento da gestão responsável, por meio da educação, engajamento e participação dos vários *stakeholders*, que influenciavam a formação e a ação dos gestores. Um dos princípios do PRME seria incorporar em atividades acadêmicas e currículos os valores da responsabilidade social global, como retratado em iniciativas internacionais, como o Pacto Global da ONU.

Adicionalmente, ética e valores são um dos cinco domínios de competências no Modelo CSCT (Sleurs, 2008), utilizado como referência nesse estudo. Os autores consideraram que normas, valores, atitudes, crenças e suposições orientavam nossa percepção, pensamento, decisões e ações. Ao analisar esses trabalhos sobre competências para a EDS para o público-geral (De Haan, 2006; Wiek *et al.*, 2011; Junior; Caldana, 2017; Rieckmann, 2018; Brundiens *et al.*, 2020; Bianchi; Pisiotis; Cabrera, 2022) e professores (Sleurs, 2008; UNECE, 2012; Vare *et al.*, 2019; Imara; Altinay, 2021; Walter *et al.*, 2021),

identificou-se que todos abordavam os valores, de alguma forma, conforme ilustrado pelo Quadro 4.

Quadro 4 Competências para a EDS relacionadas à valores: público-geral e professores

| Autores | Público | Competências de valores | Indicadores da competência |
|---------------------------|---------------|---|---|
| De Haan (2006) | Público geral | Percepção cosmopolita, transcultural, compreensão e cooperação | <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de identificar e localizar fenômenos em contexto de suas relações e efeitos globais para ampliar as percepções contextuais e de expansão do horizonte. • Capacidade de identificar e localizar fenômenos em contexto de suas relações e efeitos globais para ampliar as percepções contextuais e de expansão do horizonte. |
| Wiek <i>et al.</i> (2011) | Público geral | Competências normativas | <ul style="list-style-type: none"> • Princípios, objetivos, metas e limites de sustentabilidade. • Conceitos de justiça, equidade, responsabilidade, segurança, felicidade, etc. • Conceitos éticos. |
| UNECE (2012) | Professores | Abordagem holística - Pensamento e prática integrada. Passado, presente e futuro. Pessoas, pedagogia e sistema educacional. | <ul style="list-style-type: none"> • Compreender a sua visão de mundo pessoal e suposições culturais, que buscam para entender os outros. • Demonstrar o "fazer pelo exemplo" no que diz respeito à conservação do meio ambiente, responsabilidade social, ética e diversidade cultural. • Estar motivado a fazer uma contribuição positiva para outras pessoas e seu ambiente social e natural, local e global. • Estar disposto a desafiar pressupostos subjacentes a práticas insustentáveis. • Comunicar, com senso de urgência, para a mudança necessária ao DS e inspirar esperança. • Refletir sobre seu próprio pensamento e ação em relação ao DS. • Refletir sua visão de mundo pessoal. |

| | | | |
|--------------------------------|---------------|--------------------------------------|---|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre o seu próprio pensamento e ação em relação ao DS. • Avaliar criticamente os processos de mudança na sociedade e vislumbrar futuros sustentáveis. • Transformar os sistemas educacionais que apoiam a aprendizagem. • Transformar a maneira como educamos/aprendemos. • Facilitar o surgimento de novas visões de mundo que abordem o DS. • Buscar a necessidade urgente de mudança de práticas insustentáveis em direção ao avanço da qualidade de vida, equidade, solidariedade e sustentabilidade ambiental. • Conscientizar-se da importância de estabelecer problemas, reflexão crítica, visão e pensamento criativo na elaboração do futuro e efetuação da mudança. • Incentivar a negociação de futuros alternativos. |
| Junior e Caldana (2017) | Público-geral | Princípios de uma gestão responsável | <ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar para uma economia global inclusiva e sustentável. • Incorporar em atividades acadêmicas e currículos os valores da responsabilidade social global retratados em iniciativas internacionais, como o Pacto Global da ONU. |
| Rieckmann (2018) | Público-geral | Competências normativas | <ul style="list-style-type: none"> • Negociar valores, princípios, objetivos e metas de sustentabilidade, em um contexto de conflitos de interesses e <i>trade-offs</i>, conhecimento incerto e contradições. |
| Vare <i>et al.</i> (2019) | Professores | Responsabilidade | <ul style="list-style-type: none"> • Agir de forma transparente e responsável. • Promover o envolvimento dos alunos (por exemplo, atividades de projeto) com diferentes grupos (por exemplo, idades, etnias, culturas, crenças). |
| Brundiers <i>et al.</i> (2020) | Público-geral | | <ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de diferenciar entre valores intrínsecos e extrínsecos no mundo social e no mundo natural. |

| | | | |
|------------------------------------|---------------|---|--|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar e esclarecer valores próprios. • Explicar como os valores são contextuais, culturais e historicamente reforçados. • Avaliar criticamente o quão particular os valores declarados se alinham com os valores de sustentabilidade acordados e diferenciar entre valores defendidos e valores praticados. |
| Walter <i>et al.</i> (2021) | Professores | Capacidade de valorizar diferentes perspectivas | <ul style="list-style-type: none"> • Modelar identidades pessoais e coletivas para a formação de uma cidadania responsável. |
| Imara e Altinay (2021) | Professores | Valores e comportamento | <ul style="list-style-type: none"> • Compreender como fazer uso sustentável dos recursos naturais. • Promover a tolerância social e a equidade. • Reconhecimento da importância da ideia de DS como uma tarefa para a sociedade como um todo. • Reconhecimento do papel da educação como recurso para enfrentar esta tarefa social. • Ter ciência das competências normativas e culturais. • Aplicação de princípios éticos relacionados com os valores da sustentabilidade. |
| Bianchi, Pisiotis e Cabrera (2022) | Público-geral | | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar e explicar como os valores variam entre as pessoas e ao longo do tempo, avaliando, ao mesmo tempo, criteriosamente, a forma como se alinham com os valores de sustentabilidade. • Conhecer as principais visões sobre a sustentabilidade: antropocentrismo (centrado no ser humano), tecnocentrismo (soluções tecnológicas para problemas ecológicos) e ecocentrismo (centrado na natureza). • É propenso a agir em conformidade com os valores e princípios da sustentabilidade. • Refletir sobre os valores pessoais sobre o DS. • Saber que os conceitos éticos e de justiça para as gerações atuais e futuras estão relacionados com a proteção da natureza. |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de articular e negociar valores, princípios e objetivos de sustentabilidade, ao mesmo tempo que reconhece diferentes pontos de vista. |
|--|--|--|---|

Fonte: Elaboração própria (2023).

Além disso, o Modelo CSCT (Sleurs, 2008) classificava o domínio de valores e competências éticas que poderiam ser desenvolvidos em professores, em três dimensões profissionais: professor como indivíduo, professor na sociedade e professor na IES (Quadro 5):

Quadro 5 Competências de valores e ética do modelo CSCT por dimensão profissional

| Dimensão profissional | Competências de valores e ética (o professor é/deve ser capaz de ...) |
|------------------------------|--|
| Professor como indivíduo | <ul style="list-style-type: none"> • Esclarecer (tornando explícitas as crenças implícitas) suas próprias crenças, suposições e valores relacionados ao DS, educação e aprendizado. • Incentivar os alunos a questionar suas crenças e suposições para esclarecer seu pensamento. • Estar ciente das tensões sociais, incluindo interesses conflitantes, bem como das tendências positivas na sociedade relacionadas ao DS, e à educação, de modo que possam antecipar mudanças e as consequências das ações. • Analisar a estrutura subjacente e o raciocínio que a sustenta, permitindo assim tanto a eles mesmos quanto aos alunos participar dos processos de tomada de decisão da sociedade em que vivem. |
| Professor na sociedade | <ul style="list-style-type: none"> • Ao focar na clarificação e discussão dos próprios valores dos alunos, o professor é capaz de melhorar o respeito mútuo e a compreensão. • Estar ciente de que os valores não podem simplesmente ser aplicados, mas são desenvolvidos por meio de um processo contínuo e sensível ao contexto. • Os professores devem ser capazes de se concentrar na compreensão do conceito de cidadania, incluindo os direitos e responsabilidades que ela confere. • Cooperar para promover mudanças estruturais ou institucionais na sociedade, de modo que os esforços possam ser incorporados ao <i>mainstream</i>. • A EDS deve ir além do autodesenvolvimento individual para promover mudanças sociais estruturais. • O professor ser capaz de usar a política regional, nacional e internacional existente, assim como a estrutura de organizações não-governamentais e redes de EDS para construir entendimentos, identificar desafios comuns e fortalecer compromisso para planejar ações conjuntas. • Usar os quadros de políticas existentes em nível regional, nacional e internacional, organizações não governamentais e redes de EDS para construir compreensões comuns, identificar desafios comuns e fortalecer. |

| | |
|------------------|---|
| Professor na IES | <ul style="list-style-type: none"> • Não impor seus próprios valores e opiniões, permitindo que os alunos mantenham suas próprias posições. • Modelar valores de respeito e dignidade que sustentam o DS, na vida pessoal e institucional. • Ajudar os alunos a obter perspectivas plurais sobre questões. • Tornar as normas assumidas explícitas para poderem ser examinadas, debatidas, testadas e aplicadas. • Ajudar os alunos a desenvolver compreensões críticas do DS. • Focar na clarificação e discussão dos próprios valores dos alunos. • Oferecer aos alunos oportunidades para apreciar e confrontar diversidades e vê-las como oportunidades. • Lidar com crenças, suposições e valores contraditórios, bem como dilemas morais. • Oferecer oportunidades aos alunos para distinguir entre conhecimento factual e opiniões baseadas em valores, e investigar as crenças e interesses por trás delas. • Possuir conhecimento sobre uma variedade de métodos/materiais de ensino relacionados a valores (o quê, como, quando). |
|------------------|---|

Fonte: Traduzido de Sleurs (2008).

Sendo assim, concluiu-se que o domínio de valores poderia desempenhar um papel central no debate sobre a EDS, pois representavam as crenças que influenciavam o nosso comportamento e orientavam os nossos julgamentos sobre o certo e o errado. A EDS abordava princípios universais e questões globais, mas também enfrentava desafios, devido à incerteza em questões do DS em contextos sociais.

Os professores desempenham um papel fundamental na promoção da EDS, agindo como exemplo e comprometendo-se, em diferentes esferas de intervenção. A literatura destacou a importância do domínio de valores como parte integrante das competências necessárias para a EDS, pois eles forneceriam a orientação normativa para todas as outras competências. Portanto, a compreensão e a incorporação do domínio de valores seriam essenciais para promover uma educação que contribuísse para um mundo mais justo e sustentável.

3.4.4 Análise das competências de professores na legislação brasileira

Para que fosse possível compreender como um modelo de competências para docentes do nível superior, orientado ao domínio de valores da EDS e RSC, poderia ser aplicado no Brasil, foi importante compreender como esses conceitos estavam sendo abordados em diferentes documentos da legislação educacional brasileira.

Na LDB, legislação que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional no Brasil, o termo "competências" é mencionado poucas vezes, especialmente tratando dos currículos do ensino fundamental e médio:

Art.8 - IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 1996, p.4).

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Brasil, 1996, p.8).

Outro documento oficial seria a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse documento estabelece as aprendizagens essenciais que todos os alunos deveriam desenvolver ao longo da educação básica no país, com foco nas competências e habilidades que os estudantes deveriam adquirir em cada etapa da educação (Brasil, 2018). Entretanto, esse documento não se concentrou diretamente nas competências de professores, nem no ensino superior, foco desse estudo.

De forma específica, relacionado aos professores, em 2019 foram estabelecidas as DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica, com a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação) (Brasil, 2019b). Estas diretrizes, estabelecidas pelo CNE, forneciam orientações para a organização dos cursos de formação inicial e continuada de professores em diferentes níveis e modalidades de ensino.

O conceito de competências, conforme delineado na BNC – Formação (Brasil, 2019b), referia-se à capacidade do professor de mobilizar seus conhecimentos, habilidades e atitudes de maneira integrada para enfrentar os desafios da prática pedagógica. As competências docentes, nesse contexto, iriam além do mero domínio de conteúdos disciplinares, incluindo também aspectos relacionados à didática, ética, diversidade, uso de tecnologias, entre outros.

Em relação às competências gerais, assim como nos princípios das que foram estabelecidos pela BNCC (Brasil, 2018), foram requeridos o desenvolvimento das correspondentes competências gerais dos professores, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas. De acordo com a BNC – Formação (Brasil, 2019b), as competências gerais estão apresentadas no anexo 2.

Já as competências específicas se referiam a três dimensões fundamentais, complementares e independentes (Brasil, 2019b, p. 13). Seu detalhamento está disponível no anexo 3 e as competências supracitadas na sequência.

- **Conhecimento profissional:** dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los, demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem, reconhecer os contextos de vida dos estudantes e conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.
- **Prática profissional:** planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens, criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem, avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino e conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.
- **Engajamento profissional:** comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional, comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender, participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores e democráticos e engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar.

Ao analisar as competências gerais e específicas do BNC – Formação (Brasil, 2019b), percebeu-se que a maioria das competências tinha relação direta com a literatura dos valores da EDS e, em alguns casos, com o que se almejava para RSC, relacionando com a educação. O quadro 6 e 7 fazem um resumo da relação das competências do BNC-Formação com a literatura.

Quadro 6 Competências relacionada a valores, com base nas competências gerais dos professores pelo BNC – Formação

| Competências Gerais | Relação dos valores da EDS e RSC |
|--|---|
| 1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva. | <ul style="list-style-type: none"> • Conceitos como uma sociedade mais livre, justa, democrática e inclusiva está diretamente ligado com ao conceito de EDS (UNESCO, 2002, 2018, 2020). • Ao mesmo tempo, compreender e utilizar conhecimentos historicamente são fundamentais para que os valores da EDS e RSC sejam considerados localmente (Sleurs, 2008; UNECE, 2012; Junior; Caldana, 2017; Imara; Altinay, 2021). |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Esse aspecto crítico da EDS é abordado por autores como Huckle e Wals (2015), Diemer <i>et al.</i> (2019) e Bengtsson (2022). • Já na RSC os aspectos críticos e aspectos culturais, assim como o compromisso com o desenvolvimento da comunidade são considerados essenciais por autores como Lélé (1991), Prieto-Carrón <i>et al.</i> (2006) e Banerjee (2008). |
| <p>4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Para que a EDS ocorra é necessária a comunicação para o entendimento mútuo em contextos diversos (UNESCO, 2002, 2018, 2020). • Utilizar diferentes linguagens para expressar informações, experiências e sentimentos e contribuir para uma comunicação eficaz é uma importante competência docente (Zabalza, 2006), facilitando o entendimento mútuo em temas relacionados ao DS. • A RSC inclui a consideração ética nas práticas organizacionais. Ao utilizar diferentes linguagens para produzir sentidos que promovam o entendimento de diferentes envolvidos. Elkington (1998), Slaper e Hall (2011) denominam esse aspecto como a relação com diferentes <i>stakeholders</i>. |
| <p>6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Autores como (Tardif, 2012; Gatti, 2010; André, 2013; Mindal; Guérios, 2013) ressaltam a importância da educação continuada e atualização do professor. A formação permanente alinhada ao exercício da cidadania é fundamental na EDS. • A RSC inclui a autonomia e responsabilidade profissional. Buscar atualização na área, apropriar-se de novos conhecimentos e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania. Lantos (2001) reflete uma postura responsável e ética na prática profissional. |
| <p>9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Exercitar a empatia, promover o diálogo, resolver conflitos, cooperar e respeitar os direitos humanos são valores fundamentais na EDS (UNESCO, 2002, 2012, 2018, 2020; Vare <i>et al.</i>, 2019). • Empresas socialmente responsáveis valorizam a cooperação, respeito e ambiente colaborativo dentro de suas organizações (Lantos, 2001; Ferrell; Fraedrich; L. Ferrell, 2000). Essas práticas promovem relações de trabalho saudáveis e contribuem para um impacto positivo na sociedade. |
| <p>10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e abertura a diferentes refletem os valores da EDS (UNESCO, 2002, 2018, 2020; Vare <i>et al.</i>, 2019), que busca promover uma |

| | |
|--|--|
| <p>opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.</p> | <p>abordagem educacional alinhada aos princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tomar decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários está em consonância com os valores da RSC (Lantos, 2001; Laasch; Conaway, 2015), que destaca a importância de práticas empresariais éticas e socialmente responsáveis. |
|--|--|

Fonte: Adaptado de BNC – Formação (Brasil, 2019b, p.15).

Quadro 7 Competências relacionada a valores, com base nas Competências Específicas e Habilidades Docentes do BNC – Formação

| DIMENSÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL | | |
|---|--|--|
| Competências Específicas | Habilidades | Relação dos valores da EDS e RSC |
| <p>1.3 Reconhecer os contextos.</p> | <p>1.3.1 Identificar os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos das escolas em que atua. 1.3.2 Compreender os objetos de conhecimento que se articulam com os contextos socioculturais dos estudantes, para propiciar aprendizagens significativas e mobilizar o desenvolvimento das competências gerais.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e compreender os contextos socioculturais e econômicos é crucial para uma abordagem de EDS (Huckle; Wals, 2015; Diemer <i>et al.</i>, 2019; Bengtsson, 2022), que busca integrar a compreensão desses fatores nos processos educacionais. • Autores como Sleurs (2008), UNECE (2012), Junior e Caldana (2017), Vare <i>et al.</i> (2019), Imara e Altinay (2021) e Walter <i>et al.</i> (2021) consideram as competências relacionadas a valores e cultura como essenciais. Isso permite uma educação mais contextualizada e relevante para os desafios sociais e ambientais. • A EDS enfatiza a importância de aprendizagens significativas e do desenvolvimento de competências que estejam alinhadas com a compreensão e abordagem de problemas e desafios sociais e ambientais (Sleurs, 2008; UNECE, 2012; Vare <i>et al.</i>, 2019; Walter <i>et al.</i>, 2021). |
| <p>1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.</p> | <p>1.4.1 Compreender como as ideias filosóficas e históricas influenciam a organização da escola, dos sistemas de ensino e das práticas educacionais. 1.4.3 Conhecer a BNCC e as</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Assim, como indica a dimensão professor na IES, do modelo CSCT de Sleurs (2008), o professor precisa compreender a estrutura da instituição que atua, assim como a legislação educacional. Segundo Braslavsky (1999), competência institucional é uma das competências básicas para os professores que desempenham a docência no século XXI. |

| | orientações curriculares da unidade federativa em que atua. | |
|---|---|---|
| DIMENSÃO DO ENGAJAMENTO PROFISSIONAL | | |
| Competências Específicas | Habilidades | Relação dos valores da EDS e RSC |
| 3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos. | <p>3.3.1 Contribuir na construção e na avaliação do projeto pedagógico da escola, atentando na prioridade que deve ser dada à aprendizagem e ao pleno desenvolvimento do estudante.</p> <p>3.3.3 Entender a igualdade e a equidade, presentes na relação entre a BNCC e os currículos regionais, como contributos da escola para se construir uma sociedade mais justa e solidária por meio da mobilização de conhecimentos que enfatizem as possibilidades de soluções para os desafios da vida cotidiana e da sociedade.</p> <p>3.3.4 Apresentar postura e comportamento éticos que contribuam para as relações democráticas na escola.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • A participação no projeto pedagógico da Escola está alinhada a dimensão professor na IES do modelo CSCT (Sleurs, 2008) e coletivamente em comunidades com a dimensão professor na sociedade (Sleurs, 2008). Ao mesmo tempo, pode ser considerada como uma competência na área política, importante para os docentes (Masetto, 1998). • Entender a igualdade e a equidade como contributos para uma sociedade mais justa e solidária está em sintonia com os princípios da EDS (UNESCO, 2002, 2018, 2020). • Apresentar postura e comportamento éticos contribui para formar cidadãos que vão poder contribuir para a RSC nas empresas (Lantos, 2001; Laasch e Conaway, 2015). |

Fonte: Adaptado de BNC – Formação (Brasil, 2019b, p.16-19).

Especificamente relacionado ao ensino superior, as DCNs são as normas que estabelecem diretrizes para a organização dos cursos de graduação no Brasil. Elas abordam a necessidade de desenvolvimento de competências específicas em diferentes áreas do conhecimento (Brasil, 1996).

O conceito de competências, nesse contexto, referiu-se, não apenas ao conhecimento teórico, mas também às habilidades práticas e atitudes que os estudantes deveriam desenvolver ao longo de sua trajetória educacional. Essa abordagem visava preparar os alunos para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

Em resumo, as competências docentes foram abordadas em diversas normativas e políticas educacionais, visando assegurar que os professores estivessem devidamente preparados para enfrentar os desafios do contexto educacional atual, proporcionando uma educação de qualidade.

3.4.4.1 Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de Graduação

Esse capítulo propôs a análise das DCNs dos cursos de Administração e Engenharias, exemplos de cursos para os quais o modelo de competências orientado ao domínio de valores de EDS e RSC poderiam ser implementados, ao passo que foram adotados por esse estudo.

Diante da nova LDB, reformulada em 1996 pela lei 9.394/96, todos os cursos de graduação passaram a ser conduzidos pelas DCN. Nessa reformulação a LDB, estabeleceu o fim da vinculação entre formação e exercício profissional, que trazia a exclusividade da atuação profissional com a formação, visando assegurar maior flexibilidade e diversidade na organização de cursos e carreiras (Brasil, 1996).

Essa definição está expressa em alguns artigos, tais como o artigo 9º, que destaca que a União deve estabelecer as DCN, para a educação básica e para a educação superior e o artigo 43, que aborda especificamente o ensino superior, estabelecendo que as DCNs para os cursos de graduação serão estabelecidas pelo CNE (Brasil, 1996).

Na criação da DCN foi extinto o currículo mínimo e matérias ou disciplinas foram substituídas por eixos, ou conteúdos curriculares. A organização do curso passou a ser definida pelo seu projeto pedagógico de curso (PPC) com base no perfil do egresso, nas competências, conhecimento e habilidades, nos componentes curriculares, no estágio curricular supervisionado, nas atividades complementares, no sistema de avaliação, no projeto de iniciação científica ou projeto de atividade, ambos retratados no trabalho de conclusão de curso, que se apresenta como opcional à IES (Brasil, 1996).

Em especial, as DCN instituem as IES as atividades de extensão. O seu objetivo, de acordo com a Resolução CNE/CES n.º 7 de 2018, é capacitar os estudantes para intervenções benéficas à sociedade, visando a transformação da realidade social, especialmente nas localidades onde as IES estão presentes. Assim, visa-se assegurar, no mínimo, 10% do total

de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social (CNE, 2018).

Em 2023, foi aprovado um novo parecer da CNE, o CES 576/2023, que buscou rever e rediscutir as orientações prescritas pela Resolução CNE/CES n.º 7 de 2018 sobre a extensão universitária a partir dos efeitos provocados pela Pandemia da Covid-19. Apesar de manter os fundamentos relacionados à extensão, há alteração referente ao artigo 9º da mencionada Resolução, tem o propósito de permitir que parte das atividades de extensão possam ser realizadas na modalidade Educação a Distância (EAD), síncrona ou assíncrona (Brasil, 2023). Segundo essa nova resolução, no artigo 9:

As atividades especificadas no Art. 8º desta Resolução, considerando o disposto nas normas vigentes, poderão ser desenvolvidas de forma remota, síncrona ou assíncrona, sem serem confundidas com a modalidade EaD, observadas as seguintes condições: I – programas e projetos deverão dar importância à prática vivencial, considerada esta como a participação ativa do estudante, podendo ter, no máximo, 20% (vinte por cento) da carga horária total dessas atividades de extensão ofertadas de forma remota síncrona ou assíncrona. II – cursos, oficinas e eventos poderão ter até 30% (trinta por cento) da carga horária total dessas atividades de extensão ofertadas de forma remota síncrona ou assíncrona (Brasil, 2023, p. 4).

Da mesma forma, houve alterações em relação ao artigo 12:

A avaliação externa in loco institucional e de cursos, de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC) deve considerar para efeito de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, bem como para o credenciamento e recredenciamento das instituições de educação superior, de acordo com o Sistema Nacional de Avaliação (SINAES), os seguintes fatores, entre outros que lhe couber: I – as atividades de extensão, tipificadas no Art. 8º desta Resolução, ocuparão um espaço de formação entre 10% (dez por cento) e 12% (doze por cento) do total da carga horária curricular dos cursos de graduação, as quais poderão ser organizadas a partir da matriz curricular e serem definidas no Projeto Pedagógico de cada curso; II – o impacto e o resultado das atividades de extensão no desenvolvimento regional, na aprendizagem dos estudantes e na articulação da extensão com seu entorno loco regional; III – a articulação entre as atividades de extensão e as atividades de ensino e pesquisa realizadas nas instituições de educação superior; e IV – os docentes responsáveis pela orientação das atividades de extensão nos cursos de graduação. Parágrafo único. Aos estudantes, deverá ser permitida a participação em quaisquer atividades de extensão, mantidas pelas instituições de educação superior, respeitados os eventuais pré-requisitos especificados nas normas pertinentes (Brasil, 2023, p. 4).

Com isso, as IES estão tendo que adaptar os seus PPCs para essa nova demanda em relação à extensão universitária, em todos os cursos de graduação no Brasil.

3.4.4.2 Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de Graduação em Administração

Na Administração, foi por meio da Lei n.º 4.769, de 9 de setembro de 1965, que foi estabelecida a formação do profissional técnico de administração, que tornava o exercício da profissão exclusivo para quem possuísse a formação. Após essa definição, em 1966, por meio de uma resolução não numerada, foi instituído o primeiro currículo mínimo para o curso de administração de empresas e administração pública, com tempo mínimo de 2.700 horas-aula com disciplinas comuns para os dois cursos, formando assim, o administrador. Na época, apenas duas habilitações eram aceitas: administração hospitalar e comércio exterior (Brasil, 1965).

Em fevereiro de 2004, o CNE aprovou a DCN, instituída por meio da Resolução n.º 01/2004, tendo em vista as diretrizes e princípios fixados pelos pareceres CES/CNE 776/97 e 583/2001 (CNE, 2004). A DCN do curso de graduação em Administração buscava refletir uma dinâmica que atendesse as mudanças sociais da época, sempre acompanhadas de novas tecnologias, o que exigia revisões do PPC para que ele pudesse continuar atendendo as demandas do país e tendo a flexibilidade necessária para ser adaptado segundo as suas necessidades. Os conteúdos curriculares de formação básica, profissional, estudos quantitativos e suas tecnologias e de formação complementar deveriam se inter-relacionar com a realidade nacional e internacional, tendo aplicabilidade nas organizações e fazendo uso das tecnologias inovadoras para cumprir este conteúdo (Brasil, 2004).

Após dezessete anos, em 2021, a DCN dos cursos de Administração foi atualizada por meio da resolução CNE/CES n.º 5/2021 conforme (Brasil, 2021), apoiada pelo Parecer realizado no ano anterior, o CNE/CES n.º 438/2020 (Brasil, 2020). O curso de Administração de Empresas moderno deveria destacar-se por “oferecer conteúdo programático alinhado com a realidade das empresas, inseridas num mercado de mudanças rápidas, cujo substrato são as novas tecnologias e as diferentes tecnologias de informação, preparando esses futuros líderes para situações desafiadoras” (Brasil, 2020, p.11).

Dentre as mudanças, destacou-se o perfil desejado para o egresso e as competências, que mudou o foco de uma formação tecnicista para o desenvolvimento das competências humanas, analíticas e quantitativas. Quanto aos conteúdos, a DCN de 2021 não apresentou a divisão entre conteúdos como a de 2005, mas sugeriram que o PPC deveria conter um conjunto de atividades que garantisse o desenvolvimento das competências estabelecidas através dos conteúdos básicos, específicos, de pesquisa ou de extensão (Brasil, 2021).

Em relação às competências, tanto na DCN de 2004 quanto na de 2021, foram apresentadas as competências gerais que se esperam na formação dos egressos. As competências específicas, que deveriam ser desenvolvidas ao longo do curso, assim como na metodologia de ensino, avaliação, só estariam detalhadas no PPC de cada curso, que não foram avaliados nesse trabalho (Brasil, 2004; Brasil, 2021). As competências gerais previstas nas DCN de 2004 e 2021 seguem no Quadro 8:

Quadro 8 Análise das competências dos egressos presentes na DCN dos cursos de Administração: 2004 e 2021

| DCN 2004 | DCN 2021 |
|---|---|
| <p>VII - Desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações.</p> <p>VIII - Desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.</p> | <p>I - Integrar conhecimentos fundamentais ao Administrador - Para além de apenas deter conhecimentos fundamentais, o egresso deve ser capaz de integrá-los para criar ou aprimorar de forma inovadora os modelos de negócios, operacionais e organizacionais, para serem sustentáveis nas dimensões sociais, ambientais, econômicas e culturais. Entre os conhecimentos fundamentais, incluem-se os de Economia, Finanças, Contabilidade, Marketing, Operações e Cadeia de Suprimentos, Comportamento Humano e Organizacional, Ciências Sociais e Humanas e outros que sirvam às especificidades do curso.</p> |
| | <p>II - Abordar problemas e oportunidades de forma sistêmica - Compreender o ambiente, modelar os processos com base em cenários, analisando a interrelação entre as partes e os impactos ao longo do tempo. Analisar problemas e oportunidades sob diferentes dimensões (humana, social, política, ambiental, legal, ética, econômico-financeira).</p> |
| <p>I - Reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão.</p> <p>III - Refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento.</p> | <p>III - Analisar e resolver problemas - Formular problemas e/ou oportunidades, utilizando empatia com os usuários das soluções, elaborar hipóteses, analisar evidências disponíveis, diagnosticar causas prováveis e elaborar recomendações de soluções e suas métricas de sucesso passíveis de testes.</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>IV - Aplicar técnicas analíticas e quantitativas na análise de problemas e oportunidades - Julgar a qualidade da informação, diferenciando informações confiáveis de não confiáveis, e de que forma ela pode ser usada como balizadora na tomada de decisão. Identificar, sumarizar, analisar e interpretar informações qualitativas e/ou quantitativas necessárias para o atingimento de um objetivo inicial. Julgar a relevância de cada informação disponível, diferenciando meras associações de relações causais. Comunicar suas conclusões a partir da construção e análise de gráficos e de medidas descritivas. Identificar os contextos em que técnicas de inferência estatística possam ser utilizadas e, por meio delas, julgar até que ponto os resultados obtidos em uma amostra podem ser extrapolados para uma população.</p> |
| <p>IV - Desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais.</p> | <p>V - Ter prontidão tecnológica e pensamento computacional - Compreender o potencial das tecnologias e aplicá-las na resolução de problemas e aproveitamento de oportunidades. Formular problemas e suas soluções, de forma que as soluções possam ser efetivamente realizadas por um agente de processamento de informações, envolvendo as etapas de decomposição dos problemas, identificação de padrões, abstração e elaboração de sequência de passos para a resolução.</p> |
| | <p>VI - Gerenciar recursos - Estabelecer objetivos e metas, planejar e priorizar ações, controlar o desempenho, alocar responsabilidades, mobilizar as pessoas para o resultado.</p> |
| <p>V - Ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional.</p> | <p>VII - Ter relacionamento interpessoal - Usar de empatia e outros elementos que favoreçam a construção de relacionamentos colaborativos, que facilitem o trabalho em time e a efetiva gestão de conflitos.</p> |
| <p>II - Desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais.</p> | <p>VIII - Comunicar-se de forma eficaz - Compartilhar ideias e conceitos de forma efetiva e apropriada à audiência e à situação, usando argumentação suportada por evidências e dados, deixando claro quando suportada apenas por indícios, com a preocupação ética de não usar dados para levar a interpretações equivocadas.</p> |
| <p>VI - Desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável.</p> | <p>IX - Aprender de forma autônoma - Ser capaz de adquirir novos conhecimentos, desenvolver habilidades e aplicá-las em contextos novos, sem a mediação de professores, tornando-se autônomo no desenvolvimento de novas</p> |

| | |
|--|---|
| | competências ao longo de sua vida profissional. |
|--|---|

Fonte: (Brasil, 2004, 2021).

As principais diferenças entre as competências dos egressos propostas pelas duas DCNs da Graduação em Administração foram a consideração da integração do contexto social, cultural, legal, ambiental e econômico aos conhecimentos fundamentais ao Administrador. Além disso, a ideia de análise crítica passou a ser aprimorada, considerando também o julgamento na qualidade da informação, diferenciando informações confiáveis de não confiáveis. Por fim, foram adicionadas competências tecnológicas e para o gerenciamento de recursos, além de aprimoradas as competências sobre relacionamentos interpessoais, de comunicação e a aprendizagem autônoma.

3.4.4.3 Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de Graduação em Engenharia

O curso de Engenharia foi regulamentado em 1966, por meio da Lei n.º 5.194, que regulava o exercício das profissões de Engenheiro, Arquiteto e Engenheiro-Agrônomo, assim como outras providências, como o uso do título profissional, exercício da profissão e suas atribuições, criações dos conselhos regionais e suas responsabilidades (Brasil, 1966).

De acordo com essa regulamentação, as profissões de engenheiro, arquiteto e engenheiro-agrônomo teriam como objetivo o aproveitamento e utilização de recursos naturais, meios de locomoção e comunicações, edificações, serviços e equipamentos urbanos, rurais e regionais, nos seus aspectos técnicos e artísticos, instalações e meios de acesso a costas, cursos e massas de água e extensões terrestres e desenvolvimento industrial e agropecuário. Para a realização dessas atividades no país, seriam necessários o diploma da área e registro nos conselhos regionais (Brasil, 1966).

Em 2002, a DCN do curso de Graduação em Engenharia foi instituída por meio da resolução CNE/CES n.º 11/2002 (Brasil, 2002), apoiada pelo parecer CNE/CES n.º 1.362/2001 (Brasil, 2001). O parecer descrevia o histórico do ensino da engenharia no Brasil e o papel do engenheiro, que, naquele momento, evoluía de uma formação mais técnica para uma formação mais holística e voltada à resolução de problemas complexos. Assim, a graduação deveria ter uma estrutura mais flexível e o campo de atuação profissional mais amplo e transdisciplinar (Brasil, 2001). Nesta proposta:

[...] o conceito de currículo, entendido como grade curricular que formaliza a estrutura de um curso de graduação, é substituído por um conceito mais amplo, que pode ser traduzido pelo conjunto de experiências de aprendizado que o estudante incorpora durante o processo participativo de desenvolver um programa de estudos coerentemente integrado (Brasil, 2001, p.1).

A resolução formalizou essa nova estrutura e, em sua composição, havia a descrição das competências e habilidades gerais do egresso, assim como a estrutura do curso, com disciplinas de conteúdo básico, específico e profissionalizante (Brasil, 2002).

Em 2019, foi elaborado o parecer n.º 1/2019, onde foi apresentada uma análise detalhada do cenário da Engenharia no Brasil, com a evolução da oferta dos cursos no país, de forma geral e por habilitação, no formato presencial e EAD, a relação candidato/vaga, quantidade de formandos, assim como da avaliação da DCN em vigor, os aspectos legais e de avaliação do curso. A conclusão era a proposição de novas competências e perfil do egresso, assim como na proposta curricular, metodologias inovadoras e composição do corpo docente (Brasil, 2019c)³. Da mesma forma, essa nova estrutura de DCN foi instituída, alguns meses depois, por meio da resolução n.º 2/2019 (Brasil, 2019a).

Em relação às competências, tanto na DCN de 2002 quanto na de 2019, foram apresentadas as competências gerais que se esperam na formação dos egressos, enquanto as específicas estariam detalhadas no PPC de cada habilitação e curso, que não foram avaliadas nesse trabalho (Brasil, 2002; Brasil, 2019a). As competências gerais previstas nas DCN de 2002 e 2019, seguem no Quadro 9:

Quadro 9 Análise das competências dos egressos presentes na DCN dos cursos de Engenharia: 2002 e 2019

| DCN 2002 | DCN 2019 |
|--|---|
| <p>I - Aplicar conhecimentos matemáticos, científicos, tecnológicos e instrumentais à Engenharia.</p> <p>V - Identificar, formular e resolver problemas de engenharia,</p> <p>VI - Desenvolver e/ou utilizar novas ferramentas e técnicas.</p> | <p>I – Formular e conceber soluções desejáveis de engenharia, analisando e compreendendo os usuários dessas soluções e seu contexto:</p> <p>a) ser capaz de utilizar técnicas adequadas de observação, compreensão, registro e análise das necessidades dos usuários e de seus contextos sociais, culturais, legais, ambientais e econômicos.</p> <p>b) formular, de maneira ampla e sistêmica, questões de engenharia, considerando o usuário e seu contexto, concebendo soluções criativas, bem como o uso de técnicas adequadas.</p> |
| <p>II - Projetar e conduzir experimentos e interpretar resultados.</p> | <p>II - Analisar e compreender os fenômenos físicos e químicos por meio de modelos simbólicos, físicos</p> |

³ Conselho Nacional de Educação (CNE). Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES n° 1/2019**. 2019b. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia.

| | |
|--|--|
| | <p>e outros, verificados e validados por experimentação:</p> <p>a) ser capaz de modelar os fenômenos, os sistemas físicos e químicos, utilizando as ferramentas matemáticas, estatísticas, computacionais e de simulação, entre outras.</p> <p>b) prever os resultados dos sistemas por meio dos modelos.</p> <p>c) conceber experimentos que gerem resultados reais para o comportamento dos fenômenos e sistemas em estudo.</p> <p>d) verificar e validar os modelos por meio de técnicas adequadas.</p> |
| <p>III - Conceber, projetar e analisar sistemas, produtos e processos.</p> | <p>III - Conceber, projetar e analisar sistemas, produtos (bens e serviços), componentes ou processos:</p> <p>a) ser capaz de conceber e projetar soluções criativas, desejáveis e viáveis, técnica e economicamente, nos contextos em que serão aplicadas.</p> <p>b) projetar e determinar os parâmetros construtivos e operacionais para as soluções de Engenharia.</p> <p>c) aplicar conceitos de gestão para planejar, supervisionar, elaborar e coordenar projetos e serviços de Engenharia.</p> |
| <p>IV - Planejar, supervisionar, elaborar e coordenar projetos e serviços de engenharia.</p> <p>VI - Supervisionar a operação e a manutenção de sistemas.</p> <p>VII - Avaliar criticamente a operação e a manutenção de sistemas.</p> | <p>IV - Implantar, supervisionar e controlar as soluções de Engenharia:</p> <p>a) ser capaz de aplicar os conceitos de gestão para planejar, supervisionar, elaborar e coordenar a implantação das soluções de Engenharia.</p> <p>b) estar apto a gerir, tanto a força de trabalho quanto os recursos físicos, no que diz respeito aos materiais e à informação.</p> <p>c) desenvolver sensibilidade global nas organizações.</p> <p>d) projetar e desenvolver novas estruturas empreendedoras e soluções inovadoras para os problemas.</p> <p>e) realizar a avaliação crítico-reflexiva dos impactos das soluções de Engenharia nos contextos social, legal, econômico e ambiental.</p> |
| <p>VIII - comunicar-se eficientemente nas formas escrita, oral e gráfica.</p> | <p>V - Comunicar-se eficazmente nas formas escrita, oral e gráfica:</p> <p>a) ser capaz de expressar-se adequadamente, seja na língua pátria ou em idioma diferente do Português, inclusive por meio do uso consistente das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), mantendo-se sempre atualizado em termos de métodos e tecnologias disponíveis.</p> |
| <p>IX - Atuar em equipes multidisciplinares.</p> | <p>VI - Trabalhar e liderar equipes multidisciplinares:</p> <p>a) ser capaz de interagir com as diferentes culturas, mediante o trabalho em equipes</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>presenciais ou a distância, de modo que facilite a construção coletiva.</p> <p>b) atuar, de forma colaborativa, ética e profissional, em equipes multidisciplinares, tanto localmente quanto em rede.</p> <p>c) gerenciar projetos e liderar, de forma proativa e colaborativa, definindo as estratégias e construindo o consenso nos grupos.</p> <p>d) reconhecer e conviver com as diferenças socioculturais nos mais diversos níveis em todos os contextos em que atua (globais/locais).</p> <p>e) preparar-se para liderar empreendimentos em todos os seus aspectos de produção, de finanças, de pessoal e de mercado.</p> |
| <p>X - Compreender e aplicar a ética e responsabilidade profissionais.</p> <p>XI - Avaliar o impacto das atividades da engenharia no contexto social e ambiental.</p> <p>XII - Avaliar a viabilidade econômica de projetos de engenharia.</p> | <p>VII - conhecer e aplicar com ética a legislação e os atos normativos no âmbito do exercício da profissão:</p> <p>a) ser capaz de compreender a legislação, a ética e a responsabilidade profissional e avaliar os impactos das atividades de Engenharia na sociedade e no meio ambiente.</p> <p>b) atuar sempre respeitando a legislação e com ética em todas as atividades, zelando para que isto ocorra também no contexto em que estiver atuando.</p> |
| <p>XIII - Assumir a postura de permanente busca de atualização profissional.</p> | <p>VIII - aprender de forma autônoma e lidar com situações e contextos complexos, atualizando-se em relação aos avanços da ciência, da tecnologia e aos desafios da inovação:</p> <p>a) ser capaz de assumir atitude investigativa e autônoma, com vistas à aprendizagem contínua, à produção de novos conhecimentos e ao desenvolvimento de novas tecnologias.</p> <p>b) aprender a aprender.</p> |

Fonte: (Brasil, 2002, 2019a).

Como diferenças entre as DCN, houve a contemplação da análise do contexto social, cultural, legal, ambiental e econômico, nas atividades técnicas do egresso dos cursos de Graduação em Engenharia. Além disso, algumas competências foram detalhadas, como a forma de realizar a projeção, condução de experimentos e interpretação dos resultados; de conceber, projetar e analisar sistemas, produtos e processos; de comunicar-se eficientemente nas formas escrita, oral e gráfica; e de atuar em equipes multidisciplinares. Nesse sentido, passou-se a considerar o desenvolvimento de uma sensibilidade global no papel de gestor e a aprendizagem de forma autônoma.

4 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA (RSL)

Para ampliar o entendimento de alguns conceitos, foram realizadas duas RSL, desenvolvidas em dois momentos, com diferentes objetivos. A primeira (subcapítulo 4.1) teve como objetivo compreender o ensino da RSC e sua aplicação na educação superior, sendo realizada em dezembro de 2021. Já a segunda (subcapítulo 4.2), que objetivou complementar as competências docentes sobre a EDS, foi realizada em fevereiro de 2023. Ambas foram fundamentais para as definições da pesquisa, como o próprio método e as delimitações para a estruturação do modelo.

Esse método foi escolhido para que fosse possível estruturar uma coletânea das publicações mais recentes sobre o tema, em todo o mundo. A revisão da literatura, quando conduzida de maneira sistemática, contribui para a eficácia e imparcialidade da pesquisa. Isso ocorre devido à sua fundamentação em um processo estruturado e transparente, que é passível de replicação, além de resultar em conclusões verificáveis (Webster; Watson, 2002; Tranfield *et al.*, 2003).

Os próximos capítulos apresentam toda a metodologia desses trabalhos, assim como a aplicação das suas conclusões para o modelo proposto.

4.1 ESTUDOS SOBRE O ENSINO DA RESPONSABILIDADE SOCIAL CORPORATIVA (RSC) NO NÍVEL SUPERIOR

Nessa RSL sobre o ensino da RSC no nível superior, foram analisados e categorizados os principais temas que estavam presentes em artigos publicados em periódicos e eventos científicos recentes.

Inicialmente, foram selecionadas três bases de pesquisa para a busca dos artigos, por possuir um grande repertório de publicações na área, tanto no Brasil quanto no mundo: *Scopus*, *Web of Science* e Periódicos CAPES (base brasileira). As palavras-chave utilizadas foram “*Corporate Social Responsibility*” and “*Teaching*” e “Responsabilidade Social Corporativa” e ensino, com a busca realizada em dezembro de 2021, utilizando como filtros os anos de 2011 a 2021, com materiais em formato de *article and conference paper*, sendo contempladas, somente, pesquisas sobre o ensino superior.

Como resultado, foram identificados 462 títulos, considerando os artigos que se repetiam nas três bases pesquisadas. Após a exclusão dos materiais repetidos, contabilizou-se um total de 360 artigos. Com a listagem organizada, foi realizada a primeira leitura do material, onde alguns artigos foram excluídos, restando para a análise final 122 artigos. Foram excluídos, após a análise dos textos, 160 artigos porque não retratavam a temática avaliada e sim como a RSC era implementada em empresas e a palavra-chave “ensino” aparecia somente como recomendação. Dentre os demais, cinco artigos tratavam de outros níveis de ensino e não o nível superior e 78 eram casos de ensino, instrumento didático utilizado em sala de aula. A Tabela 1 descreveu a distribuição de artigos em cada base de dados científicos.

Tabela 1 Distribuição de artigos por base de dados científicos

| Base de dados científicos | Artigos analisados (#) | Artigos analisados (%) |
|----------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| Periódicos CAPES | 17 | 14% |
| Scopus | 45 | 37% |
| Web of Science | 30 | 25% |
| Web of Science + Scopus | 30 | 25% |
| Total: | 122 | 100% |

Fonte: Elaboração própria (2021).

Nesse estudo, foi possível identificar artigos em 66 periódicos diferentes e 10 anais de eventos científicos (conferências, congressos), conforme a Tabela 2. Desses, o periódico com o maior número de artigos foi o *Journal of Business Ethics* (8%), seguido da revista *Sustainability* (7%), conforme a Tabela 2. No cenário nacional, a Revista de Administração Mackenzie foi a que apresentou um maior percentual dos artigos apresentados.

Tabela 2 Número de artigos por periódicos e eventos científicos

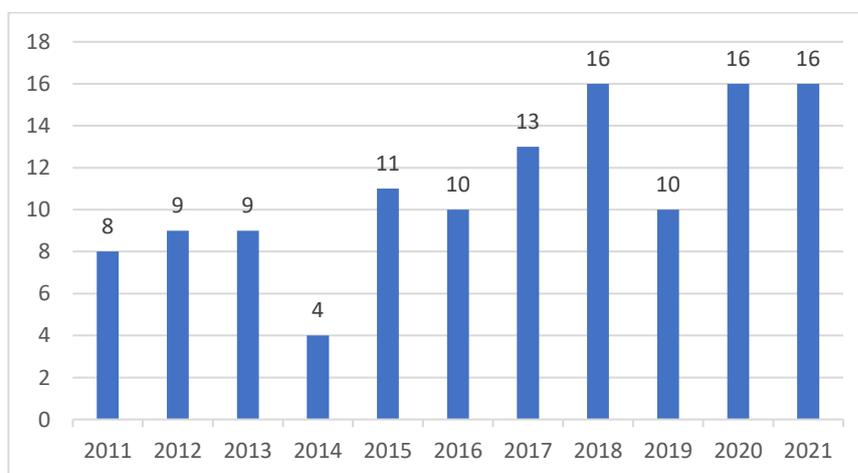
| Periódicos ou evento científico | Quantidade de artigos | % de artigos |
|---|------------------------------|---------------------|
| Journal of Business Ethics | 10 | 8% |
| Sustainability | 8 | 7% |
| Management Learning | 6 | 5% |
| Journal of Cleaner Production | 6 | 5% |
| International Journal of Management Education | 5 | 4% |
| Revista de Administração Mackenzie | 4 | 3% |

| | | |
|---|----|-----|
| Academy of Management Learning and Education | 3 | 2% |
| Journal of Management & Organization | 3 | 2% |
| Administração: Ensino e Pesquisa | 3 | 2% |
| Journal of Marketing Education | 2 | 2% |
| Journal of Management Education | 2 | 2% |
| Business Ethics: a European Review | 2 | 2% |
| International Journal of Business and Society | 2 | 2% |
| Revista de Administração Pública | 2 | 2% |
| Revista de Gestão Ambiental e da Sustentabilidade | 2 | 2% |
| Journal of Business Research | 2 | 2% |
| Journal of Higher Education Theory and Practice | 2 | 2% |
| Science and Engineering Ethics | 2 | 2% |
| Journal of Education for Business | 2 | 2% |
| Eventos Científicos | 10 | 8% |
| Outros periódicos científicos com somente um artigo | 44 | 36% |

Fonte: Elaboração própria (2021).

Apesar do estudo fazer um recorte dos últimos 10 anos, percebeu-se que as publicações sobre o tema, que iniciaram em 1985 (base *Scopus*), 1997 (base *Web of Science*) e 2002 (periódicos CAPES) passaram a ter um maior volume a partir de 2011 (média de 12 artigos por ano), enquanto nos anos anteriores, a média era de 3 artigos por ano. Nos anos analisados por esse estudo, após o refinamento da leitura do conteúdo dos artigos, houve uma incidência maior de publicações em 2018, 2020 e 2021, com 16 artigos em cada ano, demonstrando um aumento recente do tema nas publicações atuais. (Gráfico 1).

Gráfico 1 Número de artigos publicados por ano



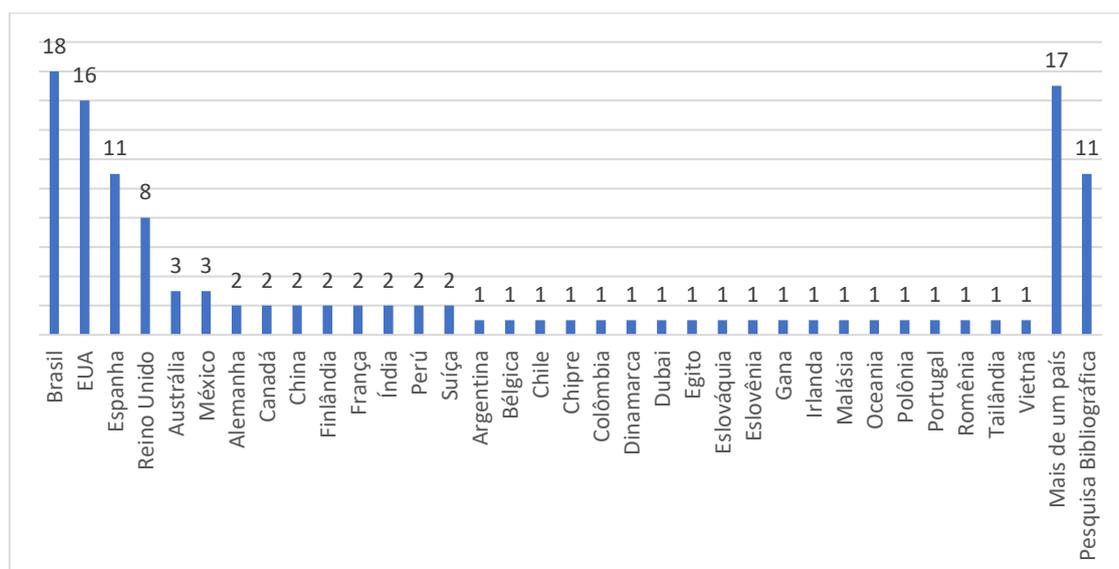
Fonte: Elaboração própria (2021).

A maioria dos artigos (91%, 111 artigos) apresentou a aplicação da RSC no ensino de algum contexto local, como com a condução de uma nova metodologia com um grupo de alunos ou com a análise da própria IES e da RSC nos programas dos cursos. Os demais 9% (11 artigos) foram estudos teóricos ou bibliográficos, que não abordavam um local específico.

Com isso, percebeu-se que o ensino da RSC tem sido pesquisado em todos os continentes e diversos países. Dos artigos analisados, percebeu-se uma grande hegemonia sobre a realidade do Brasil (15%, 18 artigos), EUA (13%, 16 artigos), Espanha (9%, 11 artigos) e Reino Unido (7%, 8 artigos). O exemplo brasileiro ocorreu possivelmente por ser realizada uma busca específica em uma base brasileira. Algumas pesquisas foram realizadas em mais de um país (14%, 17 artigos), na qual a maioria conta com os EUA (53%) ou foi alguma pesquisa bibliográfica, não considerando um país específico (9%).

O gráfico 2 apresenta a distribuição de artigos pelos continentes do mundo, para ser possível avaliar o caráter global do tema pesquisado. Em alguns casos, os artigos não faziam referência a algum país específico, por ser uma revisão bibliográfica ou documental e no gráfico está indicado como “não se aplica” (n/a). Adicionalmente, havia artigos que realizaram pesquisas em mais de um país, de continentes diferentes.

Gráfico 2 Artigos por localidade



Fonte: Elaboração própria (2021).

A interdisciplinaridade (*interdisciplinarity*) não foi considerada como uma palavra-chave na busca dos periódicos, pois o objetivo era realizar uma varredura mais ampla sobre

o ensino da RSC. Entretanto, essa palavra apareceu nos resumos de somente nove artigos, demonstrando que ainda há espaço de pesquisa que interrelacione a RSC com a interdisciplinaridade.

Para a avaliação dos artigos pesquisados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, com a categorização dos temas e contabilização da frequência e análise dos textos dos artigos selecionados, explicitando os seus principais objetivos e resultados. Os artigos foram categorizados como: a percepção dos alunos e docentes sobre o ensino da RSC (31 artigos; 25%), as metodologias de ensino utilizadas pelos docentes (36 artigos; 30%), a RSC no currículo dos cursos (23 artigos; 19%) e a forma de atuação das IES (32 artigos; 26%). Em relação à interdisciplinaridade, quatro artigos estavam presentes na classificação de metodologias, dois sobre o currículo dos cursos e um artigo nas demais categorias. Nos próximos subcapítulos, cada uma dessas categorias será detalhada.

4.1.1 A percepção de alunos e docentes sobre o ensino da Responsabilidade Social Corporativa (RSC)

Essa categoria reuniu artigos sobre a percepção de alunos e docentes sobre o ensino da RSC, que foi considerado como muito importante na formação acadêmica, dado que o conhecimento do tema poderia melhorar o desenvolvimento do aluno em lidar com adversidades (M. Smith; Lucena, 2018; Claver-Cortés *et al.*, 2020), aumentar a sua confiança na resolução de problemas (Deer; Zarestky, 2017) e estimular a sua reflexão crítica sobre práticas danosas, como a corrupção (Manning, 2018).

Além disso, a presença da pauta da RSC nos programas dos cursos poderia afetar positivamente a imagem da IES e a satisfação dos alunos (Salcido; Cardenas; Valdez, 2019; Phan *et al.*, 2021). Entretanto, alguns autores argumentaram que apesar da destacada importância do ensino da RSC, era percebida uma sensação de falta de pragmatismo no que era ensinado, quando os alunos eram colocados para lidar com situações conflituosas e de tomada de decisão nas empresas em que trabalhavam (Ramboarisata; Gendron, 2019).

Em uma pesquisa com alunos de graduação na Índia, Christy, Joseph e Raj (2020) identificaram que os conceitos, propósitos e benefícios da RSC nem sempre eram compreendidos profundamente e sugeriram cursos e ferramentas pedagógicas específicas, como estratégias baseadas na *web 2.0* e mídia social, também proposto por Rodriguez-Gomez *et al.* (2020).

Algumas possíveis causas para essas limitações poderia ser a multiplicidade de valores pessoais, como indicou Seidel *et al.* (2018) ou até mesmo fatores como a localização da IES, o autoritarismo, a religiosidade e o individualismo dos alunos, apontado por Westerman *et al.* (2020) em uma pesquisa realizada nos EUA e Havaí. Já Tormo-Carbo, Segui-Mas e Oltra (2018) concluíram que havia diferença no entendimento sobre a RSC, conforme a idade e gênero, o que não foi identificado na pesquisa de Jonson, McGuire e O'Neill (2015), que trataram do mesmo tema.

Alguns estudos propuseram soluções de melhoria, como o realizado por Hesselbarth e Schaltegger (2014), que propôs uma matriz de competências para reestruturar os componentes básicos do MBA de Gestão de Sustentabilidade de uma IES na Alemanha, após 10 anos da aplicação do curso. Os alunos e ex-alunos pesquisados demandaram por mais aplicações práticas, o que incentivou com que os autores propusessem a inserção de novos métodos participativos.

Em outros estudos (Santos; Silva, 2013; Silva *et al.*, 2013), alguns alunos pesquisados consideraram que o tempo dedicado ao tema era insuficiente ou que o conceito de RSC tinha sido ensinado de forma vaga e não aprofundada (Van Hattum-Janssen *et al.*, 2012).

Em estudos que avaliaram a percepção dos docentes, a maioria indicou a importância da RSC na formação do aluno, entretanto, Varela-Losada *et al.* (2021) identificaram que alguns docentes tinham dúvidas sobre o verdadeiro efeito do ensino da RSC, por conta de todos os fatores que influenciavam a realidade do que era ensinado. Alguns temas foram considerados mais acessíveis de se ensinar do que outros, como a dimensão jurídica, enquanto a dimensão filantrópica apresentou uma maior resistência (Stadler *et al.*, 2017).

Ao mesmo tempo, alguns autores concluíram que a dificuldade em relacionar a teoria com a prática da RSC ocorria por conta da hegemonia, na abordagem do tema, de um paradigma anglo-saxão, de discurso utilitário, o que dificultava a compreensão da realidade de países emergentes ou de diferentes culturas (Ramboarisata; Gendron, 2019; Gertschen, 2017). Najimudinova *et al.* (2018), contrapuseram esse argumento, concluindo que os alunos pesquisados no Oriente médio estavam conscientes das diferenças éticas em uma perspectiva transcultural, mas focaram o seu estudo nessa confirmação, por entender que a compreensão da RSC tinha um componente cultural relevante.

Os estudos sobre a percepção de alunos e docentes sobre o ensino da RSC demonstraram a sua relevância e diferentes formatos, entretanto, nem sempre o que estava sendo ensinado apoiava o aluno, quando gestor, no momento da tomada de decisão. A

conclusão é que havia uma distância entre a realidade das empresas e o que estava sendo difundido na academia, pelo *mainstream* da área ter como fundamento uma perspectiva de empresas anglo-saxônicas, o que não considerava as peculiaridades culturais.

O Quadro 10 apresenta o resumo com as principais informações referentes aos artigos selecionados na categoria percepção de alunos e docentes sobre o ensino da RSC.

Quadro 10 Resumo dos artigos pesquisados da percepção dos alunos e docentes sobre o ensino da RSC

| Autor(es)/Ano | Título do artigo | País |
|----------------------------------|--|-----------------|
| André (2016) | <i>The ethics of care as a determinant for stakeholder inclusion and CSR perception in business education.</i> | França |
| Arsalidou (2017) | <i>Educating Bankers on Law, Ethics and Social Values: A Perspective from the US, the UK and Europe.</i> | Mais de um país |
| Christy, Joseph e Raj (2020) | <i>Corporate affairs courses in higher education: Computation of students' awareness level on CSR using predictive modeling techniques.</i> | Índia |
| Claver-Cortés et al. (2020) | <i>Students' perception of CSR and its influence on business performance. A multiple mediation analysis.</i> | Espanha |
| Costa et al. (2013) | Valores pessoais e gestão socioambiental: um estudo com estudantes de administração. | Brasil |
| Deer e Zarestky (2017) | <i>Balancing Profit and People: Corporate Social Responsibility in Business Education.</i> | EUA |
| Franco et al. (2015) | A inserção da temática de sustentabilidade na formação de futuros gestores: como os professores se deparam com o assunto? | Brasil |
| Garcia-Rosell (2013) | <i>Struggles over corporate social responsibility meanings in teaching practices: The case of hybrid problem-based learning.</i> | Finlândia |
| Gertschen (2017) | <i>Catholic Social Teaching, Multinational Corporations, and National (In-)Security: Businessmen's Responsibility Discourse in Mexico (1960s-1980s).</i> | México |
| Hesselbarth e Schaltegger (2014) | <i>Educating change agents for sustainability - learnings from the first sustainability management Master of Business Administration.</i> | Alemanha |
| Jonson, McGuire e O'Neill (2015) | <i>Teaching Ethics to Undergraduate Business Students in Australia: Comparison of Integrated and Stand-alone Approaches.</i> | Austrália |
| Manning (2018) | <i>Embedding anti-corruption in the MBA curriculum Reflections on a case history analysis of affinity fraud.</i> | Reino Unido |
| Najimudinova et al. (2018) | <i>Invariable Values in Changing World: Students' Attitudes toward Business Ethics in Turkic Republics.</i> | Mais de um país |
| Nobile et al. (2021) | <i>Active methodologies and knowledge management to promote creativity and innovation in the classroom.</i> | Argentina |
| Phan et al. (2021) | <i>The Impact of Corporate Social Responsibility on Brand Image: A Case Study in Vietnam.</i> | Vietnã |

| | | |
|---|---|------------------|
| Ramboarisata e Gendron (2019) | <i>Beyond moral righteousness: The challenges of non-utilitarian ethics, CSR, and sustainability education.</i> | N/A |
| Rodriguez-Gomez <i>et al.</i> (2020) | <i>Does the Use of Social Media Tools in Classrooms Increase Student Commitment to Corporate Social Responsibility?</i> | Espanha |
| Salcido, Cardenas e Valdez (2019) | <i>Corporate Social Responsibility from the perspective of students of the Instituto Tecnológico de Sonora.</i> | México |
| Santos e Silva (2013) | A percepção dos estudantes sobre o ensino da RSC na graduação em administração. | Brasil |
| Seidel <i>et al.</i> (2018) | <i>On how business students' personal values and sustainability conceptions impact their sustainability management orientation: Evidence from Germany, Indonesia and the USA.</i> | Mais de um país. |
| Silva <i>et al.</i> (2013) | Um espelho, um reflexo! A educação para a sustentabilidade como subsídio para uma tomada de decisão consciente do administrador. | Brasil |
| Silva e Chauvel (2011) | Responsabilidade social no ensino em administração: um estudo exploratório sobre a visão dos estudantes de graduação. | Brasil |
| M. Smith e Lucena (2018) | <i>Social responsibility in engineering education and practice: Alignment, mismatches and future directions.</i> | EUA |
| M. N. Smith <i>et al.</i> (2021) | <i>Enhancing Engineering Ethics: Role Ethics and Corporate Social Responsibility.</i> | EUA |
| Stadler <i>et al.</i> (2017) | <i>Study on Professors' Perception with Respect to Higher Education Institutions' Socially Responsible Initiatives</i> <i>Study on Professors' Perception with Respect to Higher Education Institutions' Socially Responsible Initiatives Material Type.</i> | Brasil |
| Tormo-Carbo, Segui-Mas e Oltra (2018) | <i>Business Ethics as a Sustainability Challenge: Higher Education Implications.</i> | Espanha |
| Valdes-Vasquez, Pearce e Clevenger (2012) | <i>Teaching social sustainability in Sustainable Construction and Infrastructure courses: A collaborative approach.</i> | EUA |
| Van Hattum-Janssen <i>et al.</i> (2012) | <i>Social responsibility in engineering curricular.</i> | Mais de um país |
| Varela-Losada <i>et al.</i> (2021) | <i>The challenge of global environmental change: Attitudinal trends in teachers-in-training.</i> | Espanha |
| Zizka, McGunagle e Clark (2017) | <i>Student perceptions of ethics, CSR, and sustainability (ECSRS) in hospitality management education.</i> | Suíça |
| Westerman <i>et al.</i> (2020) | <i>The sustainable development goals and business students' preferences: An exploratory study.</i> | Mais de um país |

Fonte: Elaboração própria (2022).

4.1.2 A Responsabilidade Social Corporativa (RSC) no currículo dos cursos

Na categoria que descreve a presença da RSC nos currículos dos cursos, a maioria dos estudos fez uma análise da composição do programa e temas de RSC abordados. Wright e Bennett (2011) avaliaram o conteúdo e a estrutura dos cursos de MBA da Nova Zelândia, pertencentes a alguns rankings globais, como o da *Financial Times*, observando que 50% dos programas inserem disciplinas sobre a RSC como obrigatórias e o tema mais abordado era a sustentabilidade. Já Seto-Pamies *et al.* (2011) identificaram que a maioria dos cursos espanhóis analisados possuía disciplinas sobre RSC como obrigatórias, enquanto Larran e Andrades (2015) observaram que temas sobre meio ambiente apareciam pouco nos cursos de gestão da Espanha. Em ambos os casos, as temáticas relacionadas à RSC eram tratadas de forma isolada, em algumas disciplinas do curso.

Ao analisar a importância da RSC no currículo dos cursos, alguns autores como Annan-Diab e Molinari (2017), Bagley *et al.* (2020) defenderam a interdisciplinaridade do tema, em conjunto com ensino, pesquisa e extensão, enquanto outros acreditavam que a RSC precisaria ter uma disciplina específica ou até mesmo cursos que focassem somente nessa abordagem (Hirschauer; Jantsch; Musshoff, 2018; Gomes; Jorge; Eugénio, 2021).

Em relação aos temas que foram ensinados sobre a RSC, observou-se o estudo de Millar e Price (2018), Glavič (2020) que abordavam como as disciplinas estavam incorporando os ODS da ONU em sua composição, mas consideravam que as IES estavam longe de atender aos objetivos do PRME, ficando somente no discurso e carecendo aos docentes e alunos conteúdos modernos e eficazes para o ensino dos ODS.

No Brasil, o estudo de Sinay *et al.* (2013) avaliou as grades curriculares das IES com programas de mestrado e/ou doutorado reconhecidos/recomendados pela CAPES e observou que 51% desses cursos apresentavam tópicos relacionados à gestão ambiental, enquanto apenas 6% apresentavam algumas das ferramentas a ela associadas.

Srinivasan (2011) pesquisou como a RSC era ensinada na Índia e no Sudeste Asiático, por meio da análise de livros, estudos de casos e elementos pedagógicos. O autor concluiu que a maioria do material formal da área era oriundo de países anglo-saxões ou fazia parte de redes internacionais de ensino. Esse aspecto, já abordado em outros artigos (Gertschen, 2017; Manning, 2018; Ramboarisata; Gendron, 2019; Martínez; Garcia-Gordillo, 2020), trazia como crítica as diferenças culturais e o distanciamento do ensino da RSC dos desafios reais dessa região.

Para Srinivasan (2011) qualquer discussão sobre ética na Índia, por exemplo, teria que lidar não apenas com a ética hindu, mas também com outras religiões como Jainismo, Budismo, Islã, Cristianismo, Sikhismo e Zoroastrismo, enquanto muitas das discussões éticas do mundo anglo-saxão estavam, implicitamente, ancoradas no cristianismo.

No entanto, cada livro de texto prescrito no campo da ética empresarial apenas aludia ao papel da religião e seu impacto na ética individual, enquanto raramente se discutia a maneira pela qual a religião impactava a ética gerencial em contextos de tomada de decisão nas organizações. O autor complementou que seria improvável que muitos membros do corpo docente tivessem conhecimento para se envolver em uma discussão significativa sobre religiões, dada a sua multiplicidade em alguns países, enquanto o desafio de lidar com dilemas éticos no contexto das diferenças na filosofia religiosa precisava ser compreendido mais profundamente. Ele concluiu que as semelhanças em toda a região no ensino da RSC e na identificação dos principais temas éticos eram altas, o que dificultava a discussão das particularidades de cada país.

Frémeaux *et al.* (2016) fizeram uma análise similar, porém sobre a filosofia grega, e analisaram quais eram os principais fundamentos filosóficos para o ensino da vertente da ética individual, como o respeito pela lei, dialética, imitação e deliberação, que deveriam ser incorporados ao ensino da RSC.

Conclui-se que a presença do tema RSC e de disciplinas nos programas dos cursos de gestão era uma realidade, apesar de não ser uma iniciativa totalmente madura e ser realizada de forma fragmentada por cada IES. Em alguns casos, havia propostas de interdisciplinaridade, mas, na maior parte dos artigos avaliados, os temas eram tratados em disciplinas específicas.

O Quadro 11 apresentou o resumo, com as principais informações referentes aos artigos selecionados na categoria RSC no currículo dos cursos.

Quadro 11 Resumo dos artigos sobre a categoria da RSC no currículo dos cursos

| Autor(es)/Ano | Título do artigo | País |
|------------------------------|---|-----------------|
| Acevedo (2013) | <i>But. Is It Ethics? Common Misconceptions in Business Ethics Education.</i> | N/A |
| Annan-Diab e Molinari (2017) | <i>Interdisciplinarity: Practical approach to advancing education for Sustainability and for the Sustainable Development Goals.</i> | Mais de um país |
| Bagley <i>et al.</i> (2020) | <i>A Path to Developing More Insightful Business School Graduates: A Systems-Based, Experimental Approach to Integrating Law, Strategy, and Sustainability.</i> | Mais de um país |

| | | |
|---|---|-----------------|
| Brunstein, Sambiasi e Brunnquell (2018) | <i>An Assessment of Critical Reflection in Management Education for Sustainability: A Proposal on Content and Form of Shared Value Rationality.</i> | Brasil |
| Frémeaux, Michelson e Noel-Lemaitre (2016) | <i>Learning from Greek Philosophers: The Foundations and Structural Conditions of Ethical Training in Business Schools.</i> | N/A |
| Gersel e Johnsen (2020) | <i>Toward a Novel Theory of Rational Managerial Deliberation: Stakeholders, Ethical Values, and Corporate Governance.</i> | Dinamarca |
| Glavič (2020) | <i>Identifying key issues of education for sustainable development.</i> | Eslovênia |
| Gomes, Jorge e Eugénio (2021) | <i>Teaching sustainable development in business sciences degrees: evidence from Portugal.</i> | Portugal |
| Gorski, Fuciu e Dumitrescu (2017) | <i>Sustainability and corporate social responsibility (CSR): Essential topics for business education.</i> | Romênia |
| Gustavson (2011) | <i>Business Ethics as Field of Teaching, Training and Research in Oceania.</i> | Oceania |
| Hirschauer, Jantsch e Musshoff (2018) | <i>Developing business ethics theory and integrating economic analysis into business ethics teaching - a conceptualization based on externalities and diminishing marginal utility.</i> | Alemanha |
| Kuzma <i>et al.</i> (2016) | A inserção da sustentabilidade na formação de administradores. | Brasil |
| Larran e Andrades (2015) | <i>Determining factors of environmental education in Spanish universities.</i> | Espanha |
| Millar e Price (2018) | <i>Imagining management education: A critique of the contribution of the United Nations PRME to critical reflexivity and rethinking management education.</i> | Reino Unido |
| Nicholls <i>et al.</i> (2013) | <i>Ethics, Corporate Social Responsibility, and Sustainability Education in AACSB Undergraduate and Graduate Marketing Curricular: A Benchmark Study.</i> | EUA |
| Persons (2012) | <i>Incorporating Corporate Social Responsibility and Sustainability Into a Business Course: A Shared Experience.</i> | EUA |
| Seto-Pamies, Domingo-Vernis e Rabassa-Figueras (2011) | <i>Corporate Social Responsibility in Management Education: Current status in Spanish universities.</i> | Espanha |
| Sinay <i>et al.</i> (2013) | Ensino e pesquisa em gestão ambiental nos programas brasileiros de pós-graduação em Administração. | Brasil |
| Singh, Bawa e Sharma (2017) | <i>The role of management and technical education in facilitating holistic business goal.</i> | Índia |
| Srinivasan (2011) | <i>Business Ethics in the South and South East Asia.</i> | Mais de um país |
| Van Wart, Baker e Ni (2014) | <i>Using a Faculty Survey to Kick-Start an Ethics Curriculum Upgrade.</i> | N/A |
| Vidal, Smith e Spetic (2015) | <i>Designing and Teaching Business & Society Courses from a Threshold Concept Approach.</i> | México |

| | | |
|----------------------------|--|-----------------|
| Wright e Bennett (2011) | <i>Business Ethics, CSR, Sustainability and the MBA.</i> | Mais de um país |
|----------------------------|--|-----------------|

Fonte: Elaboração própria (2022).

4.1.3 A forma de atuação das Instituições de Ensino Superior (IES)

A categoria que resume a forma de atuação das IES está representada por estudos que abordavam o processo de institucionalização da RSC, apresentando a sua motivação, forma de atuação, com propostas e modelos de melhorias. Os estudos mostravam que as IES buscavam agir como uma empresa responsável, consoante com os princípios da RSC, no ensino, pesquisa e extensão.

Para Heath e Waymer (2021), o objetivo das ações de RSC nas IES poderiam elevar os seus padrões funcionais, mas também morais, assim como melhorar interna e externamente a opinião pública. Ao mesmo tempo, as ações de RSC poderiam estar voltadas ao público interno, influenciando positivamente o desempenho dos funcionários e da organização (Adu-Gyamfi *et al.*, 2021).

De acordo com Snelson-Powell, Grosvold e Millington (2020) e Ali *et al.* (2021) as IES eram criticadas por não fazerem o que falavam, dada sua retórica de sustentabilidade e a expectativa de educar futuros gestores para agirem com responsabilidade, equilibrando objetivos econômicos com os impactos sociais e ambientais das operações de negócios, o que poderia, inclusive, afetar a sua credibilidade, segundo Moon e Orlitzky (2011), Miotto, Del-Castillo-Feito e Blanco-Gonzalez (2020). Assim, era apresentado bastante enfoque em estratégias de marketing para divulgar as ações de RSC e criar uma boa reputação (Demetriou; Thrassou; Papasolomou, 2018).

Os autores Snelson-Powell *et al.* (2020) estudaram o conceito de hipocrisia organizacional, que consistia em comparar como a empresa se apresentava formalmente, por meio de políticas e declarações de missão, e como ela realmente operava em relação à RSC, em IES do Reino Unido. Para os autores, a hipocrisia existia nas IES quando o tema era a RSC, entretanto, não de forma estratégica ou proposital. Eles concluíram que a pressão por inserir o tema da RSC nos currículos por meio das acreditadoras fez com que as IES cumprissem esse requisito antes de preparar institucionalmente. Para Kociatkiewicz, Kostera e Zueva (2021), a RSC chegaria a ser um “fantasma” para essas instituições, que só se preocupavam com o capitalismo.

Outro exemplo, dessa possível incoerência, seria a falta de recursos e apoio organizacional, assim como a coordenação desses esforços nas IES, para que a inserção da RSC fosse estratégica, a despeito do esforço dos docentes e inserção de disciplinas no currículo. Segundo a análise de Doh e Tashman (2012), apesar da difusão de disciplinas com a temática da RSC, os registros de adoção eram desiguais, assim como os métodos de implementação do corpo docente. Além disso, as restrições curriculares e administrativas, às vezes, impediam a integração que alguns docentes procuravam, enquanto as identidades e culturas únicas de diferentes IES continuavam influenciando a adoção e internalização desses tópicos.

Reficco, Jaen e Trujillo (2019) analisaram como as escolas de negócios latino-americanas estavam buscando atender a sociedade por mudança e inserção da RSC, considerando a mudança do papel da escola na sociedade, pressões contextuais para mudança, impacto interno da mudança, uso de técnicas pedagógicas e métodos e avaliação dos docentes no ensino.

No contexto brasileiro, Nogueira, Garcia e Ramos (2012), Rocha, Pfitscher e Carvalho (2015) avaliaram como as IES públicas aplicavam a RSC. Rocha *et al.* (2015) identificaram alguns *gaps* com necessidade de melhoria, como a inclusão de produtos recicláveis nas compras, reaproveitamento de resíduos, acessibilidade às pessoas com deficiência física e criação de ações que aproximassem a IES da sociedade. Da mesma forma, Nogueira, Garcia e Ramos (2012) identificaram que a IES estudada não apresentava uma política institucional formalizada, voltada para a comunidade. Mesmo assim, a percepção era de que a IES estava caminhando nessa direção e acreditava que as instituições que não reagissem de forma proativa em relação às questões sociais seriam cobradas pela própria sociedade.

Fornes *et al.* (2019) identificaram motivações em níveis individuais, institucionais e ambientais para a IES investir em RSC. As motivações individuais tinham relação com uma missão articulada, que incorporava diferentes partes interessadas. Regulamentações e legislações locais, juntamente com as exigências de agências internacionais de acreditação, eram as motivações institucionais, enquanto a expectativa dos empregadores era de nível ambiental.

Ainda na análise das motivações, Heath e Waymer (2021) também realizaram uma análise em pilares, considerando que as funções exclusivas de engajamento de RSC das IES incluíam elevar os padrões funcionais e morais que as orientavam, melhorar interna e externamente as arenas públicas para que o engajamento definisse e promovesse um impacto

social positivo e fomentasse a pesquisa e o ensino, além do serviço comunitário como engajamento, que produzia impacto social ao elevar os padrões de expectativas morais e funcionais que melhorariam a comunidade.

Ainda assim, as IES demonstraram estar se estruturando para a EDS e incorporando em suas práticas modelos de gestão reconhecidos globalmente desenvolvidos pela ISO e diretrizes da GRI (Campello; Silveira, 2016). Outro ponto de partida, era utilizar como fundamento os ODS da ONU (Gauthier; Daudigeos, 2015; Storey *et al.*, 2017).

Por fim, Para Doh e Tashman (2012) e Ross (2017) uma proposta possível seria se as acreditadoras internacionais, como a *Association for Advance Collegiate Schools of Business* (AACSB) e *European Foundation for Management Development* (EFMD) e *Environmental Quality Information System* (EQUIS), aumentassem as exigências e acompanhassem os resultados da evolução da implantação da RSC nas IES no credenciamento e recredenciamento.

Para ser credenciada pela AACSB, as escolas devem apresentar evidências de que encorajam e apoiam ativamente o comportamento ético dos alunos, corpo docente e equipe profissional, e demonstrar um compromisso com sustentabilidade ambiental. Eles devem ter sistemas adequados, políticas e procedimentos que refletem seu apoio para comportamento para administradores, professores, profissionais e alunos em suas ações profissionais e pessoais (Ross, 2017, p. 123).

Apesar de as acreditadoras já contemplarem esses parâmetros, como explicado por Ross (2017), o credenciamento não era obrigatório, dificultando uma padronização das formas de atuação para as IES. Outra possibilidade seria a comunicação e criação de valor compartilhado entre as IES e empresas (Kouatli, 2019).

Entretanto, isso não era consenso entre os autores, pois não fomentaria uma mudança genuína, ocorrendo somente para ceder às pressões externas. Slager *et al.* (2020), que estudaram como operavam centros de pesquisa em sustentabilidade, também concordaram que, apesar da pressão externa, ainda era desafiador incorporar e legitimar as práticas de RSC nas IES, assim como pesquisas sobre o tema.

As análises realizadas sobre as motivações e formas como as IES implementavam o tema da RSC nas suas atividades se demonstraram ser bem diversificadas, mas, de forma geral, eram voltadas para atender as demandas do mercado, da sociedade e das acreditadoras. Com isso, muitas vezes, essa implementação era feita de forma acelerada, não estando em sintonia com as práticas da própria IES e dos docentes.

O Quadro 12 resumiu as principais informações referentes aos artigos selecionados na categoria forma de atuação das IES.

Quadro 12 Resumo dos artigos sobre a forma de atuação das IES

| Autor(es)/ Ano | Título do artigo | País |
|---|--|-----------------|
| Adu-Gyamfi <i>et al.</i> (2021) | <i>Effects of Internal CSR Activities on Social Performance: The Employee Perspective.</i> | Gana |
| Ali <i>et al.</i> (2021) | <i>University social responsibility: A review of conceptual evolution and its thematic analysis.</i> | N/A |
| Barreiros (2018) | A conformação de adeptos da “gestão sustentável”: investigando a “turma da sustentabilidade” da FGV-EAESP. | Brasil |
| Bissieres e Herl (2011) | <i>Survey of Teaching, Training, and Research in the field of Economic and Business Ethics in Latin America.</i> | Chile |
| Bolivar, Sanchez e Hernandez (2013) | <i>Online Disclosure of Corporate Social Responsibility Information in Leading Anglo-American Universities.</i> | N/A |
| Campello e Silveira (2016) | Educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) e o <i>greening</i> das universidades. | Brasil |
| Demetriou, Thrassou e Pappasolomou (2018) | <i>Beyond teaching CSR and ethics in tertiary education: The case of the University of Nicosia. Cyprus (EU).</i> | Chipre |
| Doh e Tashman, (2012) | <i>Half a World Away: The Integration and Assimilation of Corporate Social Responsibility, Sustainability, and Sustainable Development in Business School Curricula.</i> | N/A |
| Fornes <i>et al.</i> (2019) | <i>Ethics. Responsibility. and Sustainability in MBAs. Understanding the Motivations for the Incorporation of ERS in Less Traditional Markets.</i> | Mais de um país |
| Fotaki e Prasad (2015) | <i>Questioning Neoliberal Capitalism and Economic Inequality in Business Schools.</i> | N/A |
| Gauthier e Daudigeos (2015) | <i>Sustainability education: Crossing theory and practices.</i> | França |
| Heath e Waymer (2021) | <i>University Engagement for Enlightening CSR: Serving Hegemony or Seeking Constructive Change.</i> | EUA |
| Kociatkiewicz, Kostera e Zueva (2021) | <i>The ghost of capitalism: A guide to seeing, naming and exorcising the spectre haunting the business school.</i> | Mais de um país |
| Kouatli (2019) | <i>The contemporary definition of university social responsibility with quantifiable sustainability.</i> | Dubai |
| Lourenço (2013) | <i>To challenge the world view or to flow with it? Teaching sustainable development in business schools.</i> | Reino Unido |
| Mancha, Hallam e Wurth (2016) | <i>Licensing for good: Social responsibility in the university-industry technology transfer process.</i> | N/A |

| | | |
|--|---|-----------------|
| Nogueira, Garcia e Ramos (2012) | Governança corporativa, responsabilidade social corporativa: a visão de atores de uma instituição de ensino superior - IES federal. | Brasil |
| Maruyama, Issberner e Prado (2021) | Cultivando as Sementes da Educação para Sustentabilidade: Regime de Informação na IES Pública Brasileira. | Brasil |
| Miotto, Del-Castillo-Feito, e Blanco-Gonzalez (2020) | <i>Reputation and legitimacy: Key factors for Higher Education Institutions sustained competitive advantage.</i> | Espanha |
| Moon e Orlitzky (2011) | <i>Corporate social responsibility and sustainability education: A trans-Atlantic comparison.</i> | Mais de um país |
| Mousa <i>et al.</i> (2020) | <i>Should responsible management education become a priority? A qualitative study of academics in Egyptian public business schools.</i> | Egito |
| Raja e Zahid (2020) | <i>Rethinking the role of business school in creating corporate managers.</i> | EUA |
| Reficco, Jaen e Trujillo (2019) | <i>Beyond Knowledge: A Study of Latin American Business Schools' Efforts to Deliver a Value-Based Education</i> | Mais de um país |
| Rocha <i>et al.</i> (2015) | Sustentabilidade ambiental: estudo em uma instituição de ensino superior pública catarinense. | Brasil |
| Roos (2017) | <i>Practical wisdom: making and teaching the governance case for sustainability.</i> | EUA |
| Seto-Pamies e Papaoikonomo (2016) | <i>A Multi-level Perspective for the Integration of Ethics, Corporate Social Responsibility and Sustainability (ECSRS) in Management Education.</i> | Espanha |
| Slager <i>et al.</i> (2020) | <i>Sustainability Centres and Fit: How Centres Work to Integrate Sustainability Within Business Schools.</i> | Mais de um país |
| Snelson-Powell, Grosvold e Millington (2020) | <i>Organizational hypocrisy in business schools with sustainability commitments: The drivers of talk-action inconsistency.</i> | Reino Unido |
| Storey, Killian e O'Regan (2017) | <i>Responsible management education: Mapping the field in the context of the SDGs.</i> | Irlanda |
| Van Auken (2016) | <i>Assessing the role of business faculty values and background in the recognition of an ethical dilemma.</i> | EUA |
| Wendy e Aguirre (2021) | <i>La contabilidad ambiental en los reportes de sostenibilidad: un análisis enfocado en ocho instituciones de educación superior en Colombia.</i> | Colômbia |
| Zizka, McGunaglee e Clark (2017) | <i>Sustainability in science, technology, engineering and mathematics (STEM) programs: Authentic engagement through a community-based approach.</i> | EUA |

Fonte: Elaboração própria (2022).

4.1.4 As metodologias de ensino aplicadas em sala de aula

Por fim, esse conjunto de artigos descreviam a atuação individual dos docentes, com o detalhamento de metodologias específicas utilizadas para o ensino da RSC. Estavam presentes metodologias ativas, com a utilização de casos de ensino, aprendizagem baseada em problemas ou aprendizagem baseada em projetos (Cabedo *et al.*, 2018; Molderez; Ceulemans, 2018; Silva; Azevedo; Araújo, 2018; Montiel *et al.*, 2018; Muñoz López *et al.*, 2021).

Outros exemplos de metodologias ativas aplicadas ao ensino da RSC foram apresentados por Burga *et al.* (2017), que expuseram a aplicação de atividades vivenciais com base nos princípios da liderança. Amundam (2019) apresentou um modelo composto por estratégias como entrevistas, plano de negócios e análise de grupo. Já os alunos pesquisados por Katz (2021) realizaram *workshops*, com profissionais do mercado e os de N. Smith *et al.* (2018) mostraram como o trabalho de campo e a interação de alunos com empresas poderiam melhorar a visão sobre as suas funções futuras, incluindo a RSC. Por fim, Dyck e Caza (2021) apresentaram exemplos de exercícios que estimulavam os alunos a pensarem em gestão com a abordagem do pensamento social e ecológico. Assim, foi estimulada a busca por objetivos não somente relacionados ao lucro e demais fatores financeiros.

O uso da tecnologia foi destacado nos estudos de Loh e Shaharuddin (2019), com a aplicação de um holograma 3D, por Gatti, Ulrich e Seele (2019), que realizam jogos e simulações, Montiel *et al.* (2018) que fizeram uso de aplicativos móveis e ferramentas da *Web 2.0*, Galletly e Carciofo (2020) com a análise de fóruns de discussão online na China e Zhang *et al.* (2021) com o uso de mídias sociais, demonstrando que as atitudes sobre a RSC mudavam, em um grupo de alunos chineses, melhorando a credibilidade ao buscar fontes de informação e a qualidade dos seus argumentos.

Garcia-Rosell (2019), Martínez e Garcia-Gordillo (2020), Ainsworth (2021) avaliaram o discurso sobre a RSC. Garcia-Rosell (2019) demonstrou como os discursos restringiam certos significados da RSC em um exercício realizado com alunos de uma universidade nórdica, na qual as histórias de RSC eram modificadas e cocriadas pelos alunos. Martínez e Garcia-Gordillo (2020) ressaltaram que o discurso neoliberal sobre o empreendedorismo e a ética empresarial podia trazer um viés nos reais objetivos educacionais do ensino da RSC, recomendando a promoção de um ensino emancipatório, com o retorno de preceitos das teorias marxistas. Já Ainsworth (2021) utilizou a técnica de

análise de discurso para que os alunos examinassem a representação abstrata, concreta e os atores sociais em textos sobre a RSC.

Ainda no movimento de uma pedagogia mais crítica, Dal Magro, Pozzebon e Schutel (2020) trabalharam a aprendizagem transformativa, desenvolvida em um projeto educacional brasileiro, onde estudantes internacionais desenvolviam um projeto comunitário em tempo real com os habitantes locais. Heath, O'Malley e Tynan (2019) propuseram uma estrutura para a aplicação da abordagem da ética do cuidado. Já Bean e Dodge (2017) realizaram um estudo na China e, apesar de serem americanos, concordaram com o quanto buscar uma lógica diferenciada e ampliada poderia apoiar o engajamento produtivo de questões sociais e ambientais locais. Por fim, Borges *et al.* (2018), ressaltaram que faltavam dados, informações e estudos focados na América Latina e na África, desfavorecendo a melhoria das práticas de RSC nestas regiões.

Estudos colaborativos entre alunos e docentes, reestruturando os dilemas da RSC ou estimulando uma maior interação entre os alunos foram os direcionamentos que mais se manifestaram. Adicionalmente, os resultados corroboraram com os estudos de perspectiva mais crítica, que apontavam que a RSC estaria fundamentada em uma perspectiva anglo-saxônica, com narrativa própria, na qual as soluções que se apresentavam acabam limitadas pelas mesmas ferramentas gerenciais. Essa lógica acabava distanciando os alunos de uma solução real e da aplicabilidade do que estaria sendo aprendido. Com isso, Martínez e Garcia-Gordillo (2020) analisaram formas de trazer uma realidade local para a sala de aula, trabalhando em conjunto com os alunos os principais dilemas da RSC.

Concluiu-se, com esses artigos, que havia uma preocupação entre os autores, na sua função de educadores, em explorar perspectivas múltiplas sobre a RSC, construindo instrumentos e estratégias didáticas próprias, que poderiam ser utilizadas como exemplo para outros docentes ao redor do mundo. As metodologias específicas para o ensino da RSC foram consideradas importantes para que seus aspectos fossem estudados com mais especificidade e de acordo com a realidade local. Ao mesmo tempo, as metodologias ativas, poderiam contribuir para a interdisciplinaridade do tema ao abarcar possibilidades de diálogo entre diferentes campos de saber.

O Quadro 13 apresentou o resumo com as principais informações referentes aos artigos selecionados na categoria metodologias de ensino utilizadas pelos docentes.

Quadro 13 Resumo de artigos sobre a categoria metodologias de ensino utilizadas pelos docentes

| Autor(es)/Ano | Título do artigo | País |
|---------------------------------------|---|-----------------|
| A. Reilly, McGrath e Reilly (2016) | <i>Beyond 'innocents abroad': Reflecting on sustainability issues during international study trips+.</i> | EUA |
| Ainsworth (2021) | <i>An Ecolinguistic Discourse Approach to Teaching Environmental Sustainability: Analyzing Chief Executive Officer Letters to Shareholders.</i> | Canadá |
| Amundam (2019) | <i>Enhancing potential social innovative thinking. responsible. social entrepreneurship education: A curriculum content and teaching method model, 22(5).</i> | Reino Unido |
| Bean e Dodge (2017) | <i>Reconfiguring public relations with China.</i> | China |
| Borges <i>et al.</i> (2018) | O uso dos relatórios de sustentabilidade como fonte de pesquisas acadêmicas: tendências e gaps a serem explorados. | Brasil |
| Burga, Leblanc e Rezania (2017) | <i>Analyzing the effects of teaching approach on engagement, satisfaction and future time perspective among students in a course on CSR.</i> | Canadá |
| Cabedo <i>et al.</i> (2018) | <i>University social responsibility towards engineering undergraduates: The effect of methodology on a service-learning experience. Sustainability</i> | Espanha |
| Campopiano, De Massis e Cassia (2012) | <i>The relationship between motivations and actions in corporate social responsibility: An exploratory study.</i> | N/A |
| Closs e Antonello (2014) | Teoria da aprendizagem transformadora: contribuições para uma educação gerencial voltada para a sustentabilidade. | Brasil |
| Coghlan (2015) | <i>Using Scenario-Based Learning to Teach Tourism Management at the Master's Level.</i> | Austrália |
| Dal Magro, Pozzebon e Schutel (2020) | <i>Enriching the intersection of service and transformative learning with Freirean ideas: The case of a critical experiential learning programme in Brazil.</i> | Brasil |
| De Loura (2014) | <i>Dilemmas in sustainability: A pedagogical approach to raise awareness on the key role businesses play to practice and promote sustainability.</i> | Reino Unido |
| Dyck e Caza (2021) | <i>Teaching multiple approaches to management to facilitate prosocial and environmental well-being.</i> | Mais de um país |
| Farber, Priale e Fuchs (2015) | <i>An entrepreneurial learning exercise as a pedagogical tool for teaching CSR A Peruvian study.</i> | Perú |
| Fredriksson (2015) | <i>An interactive and visual tool for sustainable use of materials in engineering design.</i> | Reino Unido |
| Galletly e Carciofo (2020) | <i>Using an online discussion forum in a summative coursework assignment.</i> | China |
| Garcia-Rosell (2019) | <i>A Discursive Perspective on Corporate Social Responsibility Education: A Story Co-creation Exercise.</i> | Finlândia |

| | | |
|---|---|-----------------|
| Gatti, Ulriche e Seele (2019) | <i>Education for sustainable development through business simulation games: An exploratory study of sustainability gamification and its effects on students' learning outcomes.</i> | Suíça |
| Heath, O'Malley e Tynan (2019) | <i>Imagining a different voice: A critical and caring approach to management education.</i> | Reino Unido |
| Katz (2021) | <i>Social responsibility in geoscience education workshops.</i> | Austrália |
| Klapper e Farber (2016) | <i>In Alain Gibb's footsteps: Evaluating alternative approaches to Sustainable Enterprise Education (SEE).</i> | Perú |
| Kociatkiewicz e Kostera (2012) | <i>The Speed of Experience: The Co-narrative Method in Experience Economy Education.</i> | Polónia |
| Kraisornsuthasinee (2012) | <i>CSR through the heart of the Bodhi tree.</i> | Tailândia |
| Loh e Shahrudin (2019) | <i>Corporate social responsibility (CSR) towards education: the application and possibility of 3d hologram to enhance cognitive skills of primary school learners.</i> | Malásia |
| Muñoz López et al. (2021) | <i>Projecting More Sustainable Product and Service Designs.</i> | Espanha |
| Martínez e Garcia-Gordillo (2020) | <i>Heterodox economy in the neoliberal education age.</i> | Espanha |
| McClelland, J. Smith e Smith (2016) | <i>Bringing corporate social responsibility into the petroleum engineering classroom.</i> | EUA |
| Mills, Robson e Pitt (2013) | <i>Using Cartoons to Teach Corporate Social Responsibility: A Class Exercise.</i> | N/A |
| Molderez e Ceulemans (2018) | <i>The power of art to foster systems thinking, one of the key competencies of education for sustainable development.</i> | Bélgica |
| Montiel et al. (2018) | <i>Emotions and Sustainability: A Literary Genre-Based Framework for Environmental Sustainability Management Education.</i> | Mais de um país |
| N. Smith et al. (2018) | <i>Industry-University Partnerships: Engineering Education and Corporate Social Responsibility.</i> | EUA |
| Raineri (2020) | <i>An Examination of Undergraduate Student Participation Within an Interdisciplinary Business Course.</i> | EUA |
| Silva, Azevedo e Araujo (2018) | O ensino contábil na perspectiva da aprendizagem baseada em problemas. | Brasil |
| Tokarčíková, Kucharčíková e Ľupišová (2015) | <i>Education of students of the study program informatics in the field of corporate social responsibility.</i> | Eslováquia |
| Valdes-Vasquez e Klotz (2011) | <i>Incorporating the Social Dimension of Sustainability into Civil Engineering Education.</i> | EUA |
| Zhang et al. (2021) | <i>Improving students' attitudes about corporate social responsibility via 'Apps': a perspective integrating elaboration likelihood model and social media capabilities.</i> | Mais de um país |

Fonte: Elaboração própria (2022).

Com os resultados dessa RSL, concluiu-se que havia uma preocupação global sobre o ensino da RSC no nível superior. Entretanto, embora relevante, a predominância era do ensino com ferramentas hegemônicas de gestão, baseadas em uma perspectiva anglo-saxônica, dificultando a aplicação local do conceito.

Essa conclusão foi identificada por meio dos esforços autônomos e individuais realizados por docentes, que buscavam ensinar RSC de maneira prática e formal, aplicando um conjunto de métodos para o estímulo de uma visão mais crítica e profunda do assunto.

Ao mesmo tempo, as escolas de negócios, devido à pressão do mercado e agências de credenciamento, acabavam incluindo RSC em seus currículos de maneira apressada, se distanciando da prática da RSC. Muitas vezes, as disciplinas não acompanhavam o conhecimento e a experiência dos docentes, limitando-se ao conteúdo convencional, não oferecendo aos alunos reflexões sobre esse tema contemporâneo e complexo.

Assim, essa RSL ressaltou a relevância de desenvolver nos docentes competências voltadas ao domínio de valores da RSC, tendo a EDS como alicerce, estimulando uma visão mais crítica, indo além de seguir somente regras e determinações.

4.2 ESTUDOS SOBRE AS COMPETÊNCIAS DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (EDS)

Após a análise bibliográfica e documental sobre as competências docentes, foi realizada outra RSL, dessa vez para, adicionalmente, complementar o entendimento sobre essas competências, avaliando se havia artigos mais recentes, ainda não contemplados, para elaborar uma primeira proposta do modelo desse estudo. A RSL foi utilizada para que o modelo pudesse contemplar a maior quantidade de indicadores de competências possíveis, considerando-se diferentes perspectivas, como propõe Webster, Watson (2002) e Tranfield *et al.* (2003).

A base de dados utilizada foi a *Scopus* com as palavras-chave "*education for sustainable development*", "*framework*" or "*model*", "*competenc**" e "*teacher*" or "*professor*". Nos Periódicos CAPES com as palavras-chave "educação para o desenvolvimento sustentável", "framework" ou "modelo", "competência" e "professor" ou "docente". A busca foi realizada em fevereiro de 2023, utilizando como filtros os anos de 2017 a 2023, com materiais em formato de *article and conference paper*.

A palavra "valores" não foi filtrada na busca inicial, assim como não foi considerado somente o ensino superior na pesquisa, pois o objetivo da RSL era complementar, da forma mais ampla possível, o conteúdo analisado previamente na pesquisa bibliográfica.

Especificamente, o conteúdo da pesquisa bibliográfica que foi analisada e complementada com essa RSL está descrito em um conjunto de onze artigos e um documento, detalhados no quadro 4, 5 e 6 e 7:

- Quadro 4 - Competências para a EDS relacionadas a valores: público-geral e professores: (De Haan, 2006; Wiek *et al.*, 2011; UNECE, 2012; Junior; Caldana, 2017; Rieckmann, 2018; Vare *et al.*, 2019; Brundiens *et al.*, 2020; Imara; Altinay, 2021; Walter *et al.*, 2021; Bianchi; Pisiotis; Cabrera, 2022).
- Quadro 5 - Competências de valores e ética do modelo CSCT por dimensão profissional (Sleurs, 2008).
- Quadro 6 e Quadro 7 - Competências relacionadas a valores com base nas competências docentes do BNC – Formação (Brasil, 2019b).

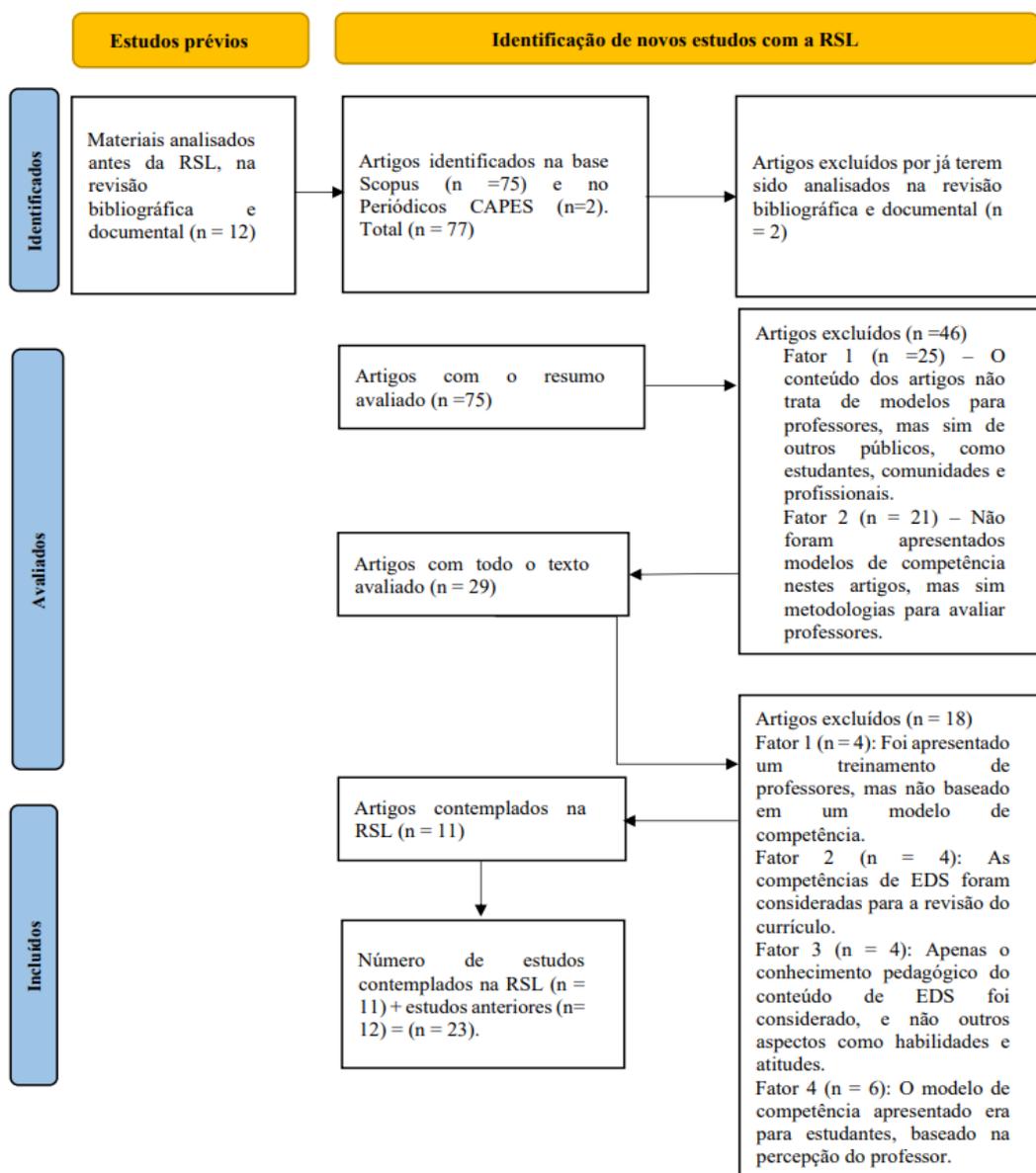
Com a busca na base Scopus, foram encontradas 75 publicações acadêmicas com as palavras-chave. Nos Periódicos CAPES, foram encontradas apenas duas publicações, sendo o total de 77 artigos. Desses 77 artigos, dois foram excluídos, pois já haviam sido analisados na pesquisa bibliográfica (Vare *et al.*, 2019; Imara; Altinay, 2021).

Para refinar a seleção, o resumo dos 75 artigos foi avaliado conforme os seguintes critérios:

- O artigo deveria se concentrar na ESD e/ou na educação para a sustentabilidade;
- O artigo deveria apresentar um quadro ou modelo de competências para ESD;
- O quadro ou modelo deveria ser direcionado aos professores.

Com a leitura do resumo, 46 artigos foram excluídos, por não atenderem aos critérios adotados. Assim, foi feita a leitura completa dos 29 artigos restantes. Com base nos mesmos critérios, foram excluídos mais 18 artigos, resultando 11 artigos. Os principais motivos para exclusão eram que alguns deles não se baseavam em modelos de competência ou porque os modelos de competências não eram voltados para professores, como indica a análise dos principais itens para relatar revisões sistemáticas e meta-análises (PRISMA) apresentada na Figura 3.

Figura 3 Análise PRISMA da RSL sobre as competências em EDS



Fonte: Elaboração própria (2023)

Ao todo, os artigos pertenciam a cinco periódicos diferentes, sendo a maioria da revista *Sustainability* (64%), conforme indica a Tabela 3.

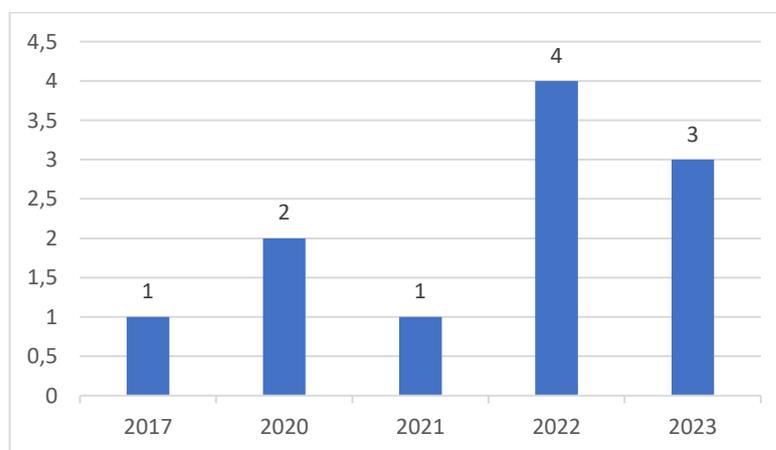
Tabela 3 Número de artigos por periódicos

| Periódicos | Quantidade de artigos | % de artigos |
|---|-----------------------|--------------|
| Sustainability | 7 | 64% |
| Sustainability Science | 1 | 9% |
| Education Science | 1 | 9% |
| Journal of Contemporary Educational Studies | 1 | 9% |
| Environmental Education Research | 1 | 9% |

Fonte: Elaboração própria (2023).

Apesar do estudo fazer um recorte dos últimos cinco anos e meio, a maioria dos artigos (64%) publicados é de 2022 e 2023 (mesmo sendo avaliado no início do ano), o que demonstra a atualidade do tema (Gráfico 3).

Gráfico 3 Número de artigos publicados por ano



Fonte: Elaboração própria (2023).

Os estudos analisados foram representados por diferentes países, incluindo o Japão (1 artigo), China (1 artigo), Malaysia (1 artigo), United States (1 artigo), Qatar (1 artigo) e países europeus (6 artigos). Eles foram desenvolvidos em contextos de educação formal, incluindo institutos de formação docentes e foram contemplados o nível básico (5 artigos) e superior (6 artigos) de ensino. Os 11 artigos avaliados encontram-se descritos no Quadro 14.

Quadro 14 Artigos analisados na RSL sobre modelos ou *frameworks* de competências docentes em EDS

| Autores | Título do artigo |
|--|---|
| Lozano <i>et al.</i> (2017) | <i>Connecting competences and pedagogical approaches for sustainable development in higher education: A literature review and framework proposal.</i> |
| Scherak e Rieckmann (2020) | <i>Developing ESD competences in higher education institutions: Staff training at the University of Vechta.</i> |
| Weng <i>et al.</i> (2020) | <i>A novel improvement strategy of competency for education for sustainable development (ESD) of university teachers based on data mining.</i> |
| Leal <i>et al.</i> (2021) | <i>University teaching staff and sustainable development: an assessment of competences.</i> |
| Ammonet <i>et al.</i> (2022) | <i>Pre-Service Geography Teachers' Professional Competencies in Education for Sustainable Development.</i> |
| Isac <i>et al.</i> (2022) | <i>Differences in Teachers' Professional Action Competence in Education for Sustainable Development: The Importance of Teacher Co-Learning.</i> |
| Sass <i>et al.</i> (2021) | <i>Measuring professional action competence in education for sustainable development (PACesd).</i> |
| Vukelić (2022) | <i>Teacher Action Competence in Education for Sustainable Development.</i> |
| Chaaban, Du, Lundberg e Abu-Tineh (2023) | <i>Education Stakeholders' Viewpoints about an ESD Competency Framework: Q Methodology Research.</i> |
| Chinedu <i>et al.</i> (2023) | <i>Teaching and Learning Approaches: Curriculum Framework for Sustainability Literacy for Technical and Vocational Teacher Training Programmes in Malaysia.</i> |
| Eliyawati <i>et al.</i> , (2023) | <i>The Development and Validation of an Instrument for Assessing Science Teacher Competency to Teach ESD.</i> |

Fonte: Elaboração própria (2023).

Todas as competências, descrições e indicadores apresentados pelos artigos analisados na RSL foram listados, sendo filtradas as competências relacionadas ao domínio de valores (quadro 15).

Quadro 15 RSL das competências docentes para a EDS relacionadas à valores

| Autores | Competências de valores | Indicadores da competência |
|-----------------------------|-----------------------------------|--|
| Lozano <i>et al.</i> (2017) | Justiça, responsabilidade e ética | <ul style="list-style-type: none"> • Entendimento dos conceitos de ética, justiça, integridade social, ecológica e equidade. • Descrição, negociação e conciliação de princípios, valores, objetivos e metas para a sustentabilidade. • Responsabilidade por suas ações. • Ética e sustentabilidade do comportamento pessoal e profissional. |

| | | |
|---|--|---|
| | Empatia e mudança de perspectiva | <ul style="list-style-type: none"> • Habilidade de identificar perspectivas próprias e externas. • Compreensão e empatia pelas necessidades, perspectivas e ações dos outros. • Habilidade de lidar com a orientação de valores internos e externos. • Compaixão, empatia e solidariedade com os outros, apesar das diferenças. • Aceitação e abraço de uma diversidade de opiniões, experiências ou perspectivas. • Compreensão transcultural. |
| Scherak; Rieckmann (2020) | Valores | <ul style="list-style-type: none"> • O professor desenvolve a consciência entre os alunos de como crenças e valores fundamentam ações e de como os valores precisam ser negociados e reconciliados. |
| | Responsabilidade | <ul style="list-style-type: none"> • O professor ajuda os alunos a refletir sobre suas próprias ações, agir de forma transparente e aceitar a responsabilidade pessoal por seu trabalho. |
| Weng <i>et al.</i> (2020) | Competências de EDS | <ul style="list-style-type: none"> • Orientar os alunos a estabelecer a ideia de DS e preparar-se para ser cidadãos responsáveis no futuro. |
| Leal <i>et al.</i> (2021) | Habilidade de avaliar diferentes perspectivas | <ul style="list-style-type: none"> • Molda identidades pessoais e coletivas e a formação da cidadania responsável. |
| | Comprometimento com a Educação sustentável | <ul style="list-style-type: none"> • Demonstra o "fazer pelo exemplo" no que diz respeito à conservação do meio ambiente, responsabilidade social, ética e diversidade cultural. |
| Ammoneit <i>et al.</i> (2022) | Competências de valores em EDS | <ul style="list-style-type: none"> • Contempla a diversidade de valores, culturas e condições de vida, considerando a globalização de modelos religiosos e éticos. |
| Isac <i>et al.</i> (2022) e Sass <i>et al.</i> (2021) | Autoeficácia em relação à EDS | <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver, por meio de avaliação, a capacidade dos alunos de refletir sobre suas próprias ações. • Desenvolver a capacidade dos alunos de expressar suas próprias opiniões sobre questões de sustentabilidade, fazê-los perceber que existem interesses conflitantes no caminho para o DS. |
| Vukelić (2022) | Conhecimento em EDS para ensinar seus princípios | <ul style="list-style-type: none"> • Criar ambientes de aprendizagem participativos e apreciativo respeitando a diversidade. • Utilizar problemas do mundo real para criar tarefas de aprendizagem. • Fomentar o pensamento crítico sobre o DS. • Avaliar os estudantes sobre o DS, considerando a incerteza, dilemas e conflitos de interesses, no nível local e global. • Integrar valores no ensino e tornar as normas assumidas explícitas. |
| Chaaban, Du; | Valores da EDS | <ul style="list-style-type: none"> • Ter conhecimento da cultura local. |

| | | |
|----------------------------------|---------------------------------|---|
| Lundberg; Abu-Tineh (2023) | | <ul style="list-style-type: none"> • Ter conhecimento das políticas de educação locais. • Participar na tomada de decisões na escola. |
| Chinedu <i>et al.</i> (2023) | Competências específicas em EDS | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar os princípios do DS. • Explicar os princípios-chave do DS, como equidade, equilíbrio e proteção ecológica, educação, cidadania responsável, produção e consumo responsáveis, paz, resolução de conflitos, segurança humana, justiça social e assim por diante. • Explicar a ética na sustentabilidade. • Compreender o que é um comportamento sustentável para uma cidadania responsável. • Demonstrar a capacidade de refletir sobre ações educacionais que contribuam para questões econômicas, sociais e ambientais. • Explicar o papel dos alunos na sustentabilidade. • Explicar o lugar da ética na educação dos alunos para um futuro sustentável. • Explicar os conceitos de comportamento e atitude éticos. • Explicar o papel da justiça e equidade na construção de uma sociedade justa. |
| Eliyawati <i>et al.</i> (2023) | Atitudes | <ul style="list-style-type: none"> • Responder às mudanças sociais, econômicas e ambientais ao participar de projetos comunitários que promovam o DS. • Cooperar com alunos e comunidades de diferentes culturas. |

Fonte: Elaboração própria (2023).

Em alguns casos, modelos como o da UNECE (2012) e o CSCT (Sleurs, 2008) foram usados como guias para desenvolver outros quadros ou modelos, por exemplo: (Leal *et al.*, 2021; Ammoneit *et al.*, 2022; Vukelić, 2022; Chaaban *et al.*, 2023; Chinedu *et al.*, 2023). Em outros casos, novos quadros ou modelos, por exemplo: (Lozano *et al.*, 2017; Weng *et al.*, 2020; Eliyawati *et al.*, 2023) foram aprimorados.

No seu artigo, Lozano *et al.* (2017) desenvolveram um quadro baseado em doze competências identificadas na literatura, usando métodos hermenêuticos e de teoria fundamentada. Em sua síntese, eles destacaram competências relacionadas à justiça, responsabilidade e ética, que podem ser entregues mediante vários métodos: métodos universais (como estudos de caso, palestras e aprendizado baseado em problemas), métodos de justiça comunitária e social (incluindo aprendizado de serviço comunitário, equipes interligadas, quebra-cabeças e pesquisa de ação participativa) e métodos de educação ambiental (como eco justiça e educação ambiental baseada no local, análise do ciclo de vida e conhecimento ecológico tradicional). Isso demonstra que o domínio de valores e

competências da ESD podem ser especificamente integrados em abordagens pedagógicas relevantes.

Em uma RSL, Vukelić (2022) conduziu uma discussão sobre os conceitos centrais das competências específicas de ESD para professores, levando à proposta de um modelo aprimorado de competência de ação profissional específica de ESD. Neste modelo, foram introduzidas competências do domínio de valores para a ESD, incluindo conhecimento sobre valores e emoções no contexto da ESD, bem como conhecimento dos princípios de ensino específicos da ESD. De acordo com este modelo, espera-se que os professores tomem decisões independentemente justificadas com base no conhecimento diferenciado e valores refletidos.

No modelo de Eliyawati *et al.* (2023), são apresentados seis domínios para avaliar as competências: conhecimento de conteúdo, investigação, prática profissional, desenvolvimento profissional, avaliação e avaliação e atitude. O domínio da atitude, em particular, descreve como um professor de ciências responde às mudanças sociais, econômicas e ambientais para promover a aprendizagem de ESD em uma comunidade.

Na Malásia, os programas de treinamento de professores visavam desenvolver professores e trabalhadores competentes no campo da ESD. Isso incluía resultados de aprendizado para a literacia da sustentabilidade, competências de ensino para a literacia da sustentabilidade, abordagens pedagógicas para promover o ensino e aprendizado eficazes para a sustentabilidade, estratégias de integração da ESD e indicadores específicos (Chinedu *et al.*, 2023).

Por fim, o estudo de Weng *et al.* (2020) incorporou a abordagem denominada *Data Reduction and Sensemaking Approach* (DRSA) analisando-se dados de avaliação das competências de ESD em 156 docentes universitários da ISEC na China usando técnicas de mineração de dado. O estudo identificou seis competências críticas relacionadas à ESD dos nove indicadores de competências existentes. As competências para a ESD incluíam a capacidade dos professores de cumprir a responsabilidade da EDS, atuar como cidadãos responsáveis no futuro e contribuir para o DS da sociedade.

4.3 CONCLUSÕES DAS REVISÕES SISTEMÁTICAS DA LITERATURA (RSL) PARA A ELABORAÇÃO DO MODELO DE COMPETÊNCIAS PROPOSTO

Esse estudo foi composto por duas RSL. A primeira, cujo propósito foi analisar estudos sobre o ensino da RSC, trouxe resultados importantes para a definição de novas abordagens para pesquisa, assim como para a formulação das competências específicas da RSC em etapas subsequentes.

Mediante a análise de conteúdo dos artigos analisados acerca do ensino da RSC, os temas predominantes foram categorizados como a percepção dos alunos e, as metodologias de ensino empregadas pelos docentes, a integração da RSC nos currículos dos cursos e o papel das IES na promoção da RSC, conforme resumido na Figura 4.

Figura 4 Descrição e resultados das categorias de análise sobre o ensino da RSC

| | |
|---|---|
|  <p>Percepção dos alunos e docentes – 26%</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Representaram os estudos que avaliaram a relevância percebida do ensino da RSC por parte dos alunos, ex-alunos e docentes. • Os resultados reforçaram a importância da RSC, mas consideram que as principais abordagens tinham, prioritariamente, uma perspectiva anglo-saxã, o que não considerava as peculiaridades culturais e valores pessoais. Além disso, havia poucas informações específicas sobre gêneros, gerações, etnias, por exemplo. |
|  <p>Metodologias de ensino – 29%</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Expuseram os resultados da aplicação de uma série de métodos utilizados para ensinar a RSC. • Os resultados apresentaram estratégias didáticas específicas para o ensino da RSC, inclusive criando e co-criando problemas com uma perspectiva mais local (estudos de caso, PBL, storytelling, jogos, criação de websites). |
|  <p>Forma de atuação das IES – 26%</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Analisou o processo de institucionalização da RSC nas IES e sua forma de atuação. • Os resultados indicaram que as IES acabavam incorporando a RSC em sua estrutura organizacional e pedagógica, por motivações externas (avaliações, creditações, rankings). Assim, muitas vezes, a sua implementação era feita de forma acelerada, |

| | |
|---|---|
| | sem considerar a opinião dos docentes ou oferecendo pouco apoio. |
|  Currículo dos cursos – 19% | <ul style="list-style-type: none"> • Avaliou a composição dos programas dos cursos. • Havia uma grande variabilidade. Em alguns casos, havia disciplinas específicas nas grades dos cursos, em outros uma abordagem interdisciplinar. |

Fonte: Elaboração própria (2023).

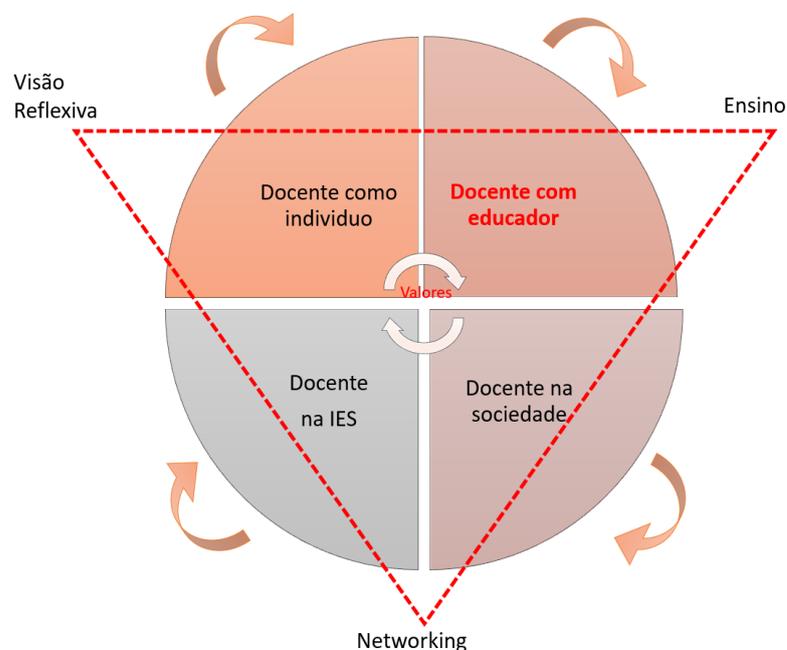
Com essa análise, fica evidente a importância da efetiva incorporação da RSC ensino de gestão, indo além de modelos prescritivos anglo-saxões e considerando a diversidade das culturas locais. Com isso, é coerente que a RSC seja incorporada em competências e indicadores da EDS, caminhando juntos em vista de uma educação mais completa e abrangente.

Os resultados obtidos na análise de conteúdo revelaram a necessidade de algumas delimitações para o modelo proposto na tese. Primeiramente, mesmo que a busca na base de periódicos científicos tenha se concentrado no ensino da RSC, outros contextos educacionais também emergiram como relevantes, como o papel das IES e a inclusão do tema da RSC nos currículos dos cursos. As IES têm demonstrado um compromisso crescente com a EDS, incorporando práticas globais de gestão e diretrizes da ONU. No entanto, para que esses esforços sejam efetivos, seria crucial que os docentes estivessem integralmente envolvidos nas estratégias da EDS.

Nesse sentido, optou-se por inserir no modelo em desenvolvimento, o papel do docente em diversos contextos além do ensino. Como apresentado na revisão de literatura, o modelo CSCT (Sleurs, 2008), apresentava uma estrutura abrangente de competências para educadores, abordando diferentes dimensões de sua atuação profissional, desde o indivíduo até a sua atuação na sociedade. Assim, as competências e indicadores desse modelo poderiam ser a base para o modelo que seria proposto.

No entanto, foi identificada uma lacuna no modelo CSCT (Sleurs, 2008), que era a distinção entre as dimensões relacionadas ao professor como indivíduo e aquelas relacionadas ao ensino e práticas pedagógicas. Portanto, nesse trabalho, foi proposta a criação de uma dimensão profissional adicional, denominada de docente como educador, incluindo a descrição de competências voltadas ao ensino e práticas pedagógicas (Figura 5). Como o modelo estava sendo proposto ao nível superior, o termo “professor” foi substituído por “docente”.

Figura 5 Modelo CSCT com a inclusão da dimensão docente como educador



Fonte: Elaboração própria (2023).

É importante ressaltar que, como o modelo CSCT foi publicado em 2008, os indicadores das competências do modelo desenvolvido nesse trabalho foram complementados com base em outros artigos científicos, resultantes da revisão bibliográfica, documental e enriquecidos com a segunda RSL.

Outra delimitação que emergiu a partir dos resultados da primeira RSL foi que o modelo proposto poderia ter como foco as competências baseadas no domínio de valores. Os estudos indicavam que a abordagem predominante da RSC na educação, era baseada em um paradigma anglo-saxão e utilitário, dificultando a compreensão da realidade de países emergentes e de diferentes culturas. Portanto, ficava evidente que, na RSC, a competência relacionada ao domínio de valores poderia desempenhar um papel fundamental para que os professores pudessem ser agentes de mudanças no contexto educacional como um todo.

Já a segunda RSL visou complementar a revisão bibliográfica e documental presente na revisão de literatura, incorporando mais competências e indicadores de competências docentes sobre o domínio de valores da EDS. Ao analisar as principais competências de

professores apresentadas nos modelos ou *framework* sobre EDS, pôde-se perceber que em todos estavam presentes o domínio de valores (Quadro 4).

Com isso, após todo esse levantamento, foram filtradas as competências e indicadores onde o domínio relacionado a valores estava explicitado, com base na pesquisa bibliográfica, documental e RSL, como exposto nos Quadros 4, 5, 6, 7 e 15.

- Quadro 4 - Competências para a EDS relacionadas a valores: público-geral e professores (De Haan, 2006; Wiek *et al.*, 2011; UNECE, 2012; Junior; Caldana, 2017; Rieckmann, 2018; Vare *et al.*, 2019; Brundiens *et al.*, 2020; Imara; Altinay, 2021; Walter *et al.*, 2021; Bianchi; Pisiotis; Cabrera, 2022).
- Quadro 5 - Competências de valores e ética do modelo CSCT por dimensão profissional (Sleurs, 2008).
- Quadro 6 e Quadro 7 - Competências relacionadas a valores com base nas competências docentes do BNC – Formação (Brasil, 2019b).
- Quadro 15 - RSL das competências docentes para a EDS relacionadas aos valores (Lozano *et al.*, 2017; Scherak; Rieckmann, 2020; Weng *et al.*, 2020; Leal *et al.*, 2021; Ammonet *et al.*, 2022; Isac *et al.*, 2022; Sass *et al.*, 2021; Vukelić, 2022; Chaaban, Du; Lundberg; Abu-Tineh, 2023; Chinedu *et al.*, 2023; Eliyawati *et al.*, 2023).

Assim, foi desenvolvido o texto dos indicadores de competências com base no material pesquisado (Quadro 16).

Quadro 16 Indicadores das competências para a EDS e RSC com base no material pesquisado

| Indicador da competência identificado na revisão bibliográfica, documental e RSL | Indicador da competência (após revisão bibliográfica, documental e RSL) |
|--|--|
| 1 - Entendimento dos conceitos de ética, justiça, integridade social, ecológica e equidade (Lozano <i>et al.</i> , 2017). 2 - Identificar os princípios do DS (Chinedu <i>et al.</i> , 2023). 3 - Explicar os princípios-chave do DS, como equidade, equilíbrio e proteção ecológica, educação, cidadania responsável, produção e consumo responsáveis, paz, resolução de conflitos, segurança humana, justiça social e assim por diante (Chinedu <i>et al.</i> , 2023). | 1.1. Reconhecer os conceitos que fundamentam os valores para a EDS e RSC. |

| | |
|--|--|
| <p>4 - Explicar a ética na sustentabilidade (Chinedu <i>et al.</i>, 2023).</p> <p>5 - Identificar e explicar como os valores variam entre as pessoas e ao longo do tempo, avaliando, ao mesmo tempo, criteriosamente, como se alinham com os valores de sustentabilidade (Bianchi; Pisiotis; Cabrera, 2022).</p> <p>6 - Conhecer as principais visões sobre a sustentabilidade: antropocentrismo (centrado no ser humano), tecnocentrismo (soluções tecnológicas para problemas ecológicos) e ecocentrismo (centrado na natureza) (Bianchi; Pisiotis; Cabrera, 2022).</p> <p>7 - Princípios, objetivos, metas e limites de sustentabilidade (Wiek <i>et al.</i>, 2011).</p> <p>8 - Conceitos de justiça, equidade, responsabilidade, segurança, felicidade, etc. (Wiek <i>et al.</i>, 2011).</p> <p>9 - Conceitos éticos (Wiek <i>et al.</i>, 2011).</p> <p>10-Ser capaz de diferenciar entre valores intrínsecos e extrínsecos no mundo social e mundo natural (Brundiens <i>et al.</i>, 2020).</p> | |
| <p>1 - Compreender a sua visão de mundo pessoal e suposições culturais, que buscam para entender os outros (UNECE, 2012).</p> <p>2 - Ter ciência das competências normativas e cultural (Imara e Altinay, 2021).</p> <p>3 - Estar ciente de que os valores não podem simplesmente ser aplicados, mas são desenvolvidos por meio de um processo contínuo e sensível ao contexto (Sleurs, 2008).</p> <p>4 - Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2019b).</p> <p>5 - Compreender os objetos de conhecimento que se articulam com os contextos socioculturais dos estudantes, para propiciar aprendizagens significativas e mobilizar o desenvolvimento das competências gerais (Brasil, 2019b).</p> <p>6 - Contemplar a diversidade de valores, culturas e condições de vida, considerando a globalização de modelos religiosos e éticos (Ammoneit <i>et al.</i>, 2022).</p> <p>7 - Ter conhecimento da cultura local (Chaaban, Du; Lundberg; Abu-Tineh, 2023).</p> <p>8 - Cooperar com alunos e comunidades de diferentes culturas (Eliyawati <i>et al.</i>, 2023).</p> | <p>1.2. Identificar, no seu contexto cultural, os valores da EDS e RSC.</p> |

| | |
|---|---|
| <p>9 - Explicar como os valores são contextuais, culturais e historicamente reforçados (Brundiens <i>et al.</i>, 2020).</p> | |
| <p>1 - Lidar com crenças, suposições e valores contraditórios, bem como dilemas morais (Sleurs, 2008). 2 - Responsabilidade por suas ações (Lozano <i>et al.</i>, 2017). Compreensão e empatia pelas necessidades, perspectivas e ações dos outros (Lozano <i>et al.</i>, 2017). 3 - Habilidade de lidar com a orientação de valores internos e externos (Lozano <i>et al.</i>, 2017). 4 - Compaixão, empatia e solidariedade com os outros, apesar das diferenças (Lozano <i>et al.</i>, 2017). 5 - Aceitação e abraço de uma diversidade de opiniões, experiências ou perspectivas (Lozano <i>et al.</i>, 2017). 6 - Compreensão transcultural (Lozano <i>et al.</i>, 2017). 7 - Molda identidades pessoais e coletivas e a formação da cidadania responsável (Leal <i>et al.</i>, 2021).</p> | <p>1.3. Incorporar diferentes opiniões, experiências e perspectivas culturais sobre a EDS e RSC aos seus valores pessoais.</p> |
| <p>1 - Agir de forma transparente e responsável (Vare <i>et al.</i>, 2019). 2- Aplicar princípios éticos relacionados com os valores da sustentabilidade (Imara; Altinay, 2021). 3 - Analisar a estrutura subjacente e o raciocínio que a sustenta, permitindo assim tanto a eles mesmos quanto aos alunos participar dos processos de tomada de decisão da sociedade em que vivem (Sleurs, 2008). 4 - Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores (Brasil, 2019b). 5 - Fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Lozano <i>et al.</i>, 2017). 6 - Incorporar a ética e sustentabilidade do comportamento pessoal e profissional (Lozano <i>et al.</i>, 2017). 7 - Habilidade de identificar perspectivas próprias e externas (Leal <i>et al.</i>, 2021).</p> | <p>1.4. Desafiar as suas próprias crenças e suposições pessoais para agir com novos valores que contemplem a EDS e RSC.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>8 - Demonstrar o "fazer pelo exemplo" no que diz respeito à conservação do meio ambiente, responsabilidade social, ética e diversidade cultural (UNECE, 2012).</p> <p>9 - Estar motivado a fazer uma contribuição positiva para outras pessoas e seu ambiente social e natural, local e global (UNECE, 2012).</p> <p>10 - Estar disposto a desafiar pressupostos subjacentes a práticas insustentáveis (UNECE, 2012).</p> <p>11 - É propenso a agir em conforme os valores e princípios da sustentabilidade (Bianchi; Pisiotis; Cabrera, 2022).</p> <p>12 - Avaliar criticamente o quão particular os valores declarados se alinham com os valores de sustentabilidade acordados e diferenciar entre valores defendidos e valores praticados (Brundiens <i>et al.</i>, 2020).</p> | |
| <p>1 - Comunicar, com senso de urgência, para a mudança necessária ao DS e inspirar esperança (UNECE, 2012).</p> | <p>1.5. Difundir os valores da EDS e RSC.</p> |
| <p>1 - Refletir sobre seu próprio pensamento e ação em relação ao DS (UNECE, 2012).</p> <p>2 - Refletir sua visão de mundo pessoal (UNECE, 2012).</p> <p>3 - Refletir sobre o seu próprio pensamento e ação em relação ao DS (UNECE, 2012).</p> <p>4 - Avaliar criticamente os processos de mudança na sociedade e vislumbrar futuros sustentáveis (UNECE, 2012).</p> <p>5 - Refletir sobre os valores pessoais sobre o DS (Bianchi; Pisiotis; Cabrera, 2022).</p> <p>6- Identificar e esclarecer valores próprios (Brundiens <i>et al.</i>, 2020).</p> | <p>1.6. Refletir sobre os seus valores pessoais em relação à EDS e RSC.</p> |
| <p>1 - Modelar identidades pessoais e coletivas para a formação de uma cidadania responsável (Walter <i>et al.</i>, 2021).</p> <p>2 - Compreender como fazer uso sustentável dos recursos naturais (Imara e Altinay, 2021).</p> <p>3 - Os professores devem ser capazes de se concentrar na compreensão do conceito de cidadania, incluindo os direitos e responsabilidades que ela confere (Sleurs, 2008).</p> <p>4 - Compreender o que é um comportamento sustentável para uma cidadania responsável (Chinedu <i>et al.</i>, 2023).</p> <p>5 - Trabalhar para uma economia global inclusiva e sustentável (Junior; Caldana, 2017).</p> <p>6 - Saber que os conceitos éticos e de justiça para as gerações atuais e futuras estão</p> | <p>1.7. Identificar noções de cidadania, relação com o meio ambiente e demais direitos e responsabilidades relacionados a EDS e RSC no seu contexto social, em escala local e global.</p> |

| | |
|---|---|
| <p>relacionados com a proteção da natureza (Bianchi; Pisiotis; Cabrera, 2022).</p> | |
| <p>1 - Reconhecimento da importância da ideia de DS como uma tarefa para a sociedade como um todo (Imara; Altinay, 2021). 2 - Reconhecimento do papel da educação como recurso para enfrentar esta tarefa social (Imara; Altinay, 2021). 3 - Demonstrar a capacidade de refletir sobre ações educacionais que contribuam para questões econômicas, sociais e ambientais (Chinedu <i>et al.</i>, 2023). 4 - Transformar os sistemas educacionais que apoiam a aprendizagem (UNECE, 2012). 5 - Transformar a maneira como educamos/aprendemos (UNECE, 2012). 6 - Capacidade de identificar e localizar fenômenos em contexto de suas relações e efeitos globais para ampliar as percepções contextuais e de expansão do horizonte (De Haan, 2006).</p> | <p>1.8. Demonstrar o papel da educação como recurso para enfrentar situações ou problemas dos valores da EDS e RSC no seu contexto social, em escala local e global.</p> |
| <p>1 - Deve ser capaz de usar a política regional, nacional e internacional existente, assim como a estrutura de organizações não-governamentais e redes de EDS (Sleurs, 2008). 2 - Usar os quadros de políticas existentes em nível regional, nacional e internacional, organizações não governamentais e redes de EDS para construir compreensões comuns, identificar desafios comuns e fortalecer (Sleurs, 2008). 3 - Facilitar o surgimento de novas visões de mundo que abordem o DS (UNECE, 2012).</p> | <p>1.9. Auxiliar a estruturar uma política regional, nacional e internacional nas organizações e redes que fazem parte a favor dos valores da EDS e RSC.</p> |
| <p>1 - Deve ser capaz de [...] construir entendimentos, identificar desafios comuns e fortalecer compromissos para planejar ações conjuntas (Sleurs, 2008). 2 - Estar ciente das tensões sociais, incluindo interesses conflitantes, bem como das tendências positivas na sociedade relacionadas ao DS, e à educação, de modo que possam antecipar mudanças e as consequências das ações (Sleurs, 2008). 3 - Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2019b).</p> | <p>1.10. Construir entendimentos para superar desafios comuns e ações conjuntas sobre os valores da EDS e RSC.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>1 - Cooperar para promover mudanças estruturais ou institucionais na sociedade, de modo que os esforços possam ser incorporados ao <i>mainstream</i>. A EDS deve ir além do autodesenvolvimento individual para promover mudanças sociais estruturais (Sleurs, 2008).</p> <p>2 - Buscar a necessidade urgente de mudança de práticas insustentáveis em direção ao avanço da qualidade de vida, equidade, solidariedade e sustentabilidade ambiental (UNECE, 2012).</p> <p>3 - Conscientizar-se da importância de estabelecer problemas, reflexão crítica, visão e pensamento criativo na elaboração do futuro e efetuação da mudança (UNECE, 2012).</p> <p>4 - Promover a tolerância social e a equidade (Imara; Altinay, 2021).</p> | <p>1.11. Realizar mudanças estruturais dentro da sociedade para que os esforços do <i>mainstream</i> dos valores da EDS e RSC possam ir além do autodesenvolvimento individual.</p> |
| <p>1 - Responder às mudanças sociais, econômicas e ambientais ao participar de projetos comunitários que promovam o DS (Eliyawati <i>et al.</i>, 2023).</p> | <p>1.12. Participar de projetos comunitários que promovam os valores da EDS e RSC.</p> |
| <p>1 - Tornar as normas assumidas explícitas para poderem ser examinadas, debatidas, testadas e aplicadas (Sleurs, 2008).</p> <p>2 - Identificar os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos das escolas em que atua (Brasil, 2019b).</p> <p>3 - Dominar as informações sobre a estrutura do sistema educacional brasileiro, as formas de gestão, as políticas e programas, a legislação vigente e as avaliações institucionais (Brasil, 2019b).</p> <p>4 - Conhecer a BNCC e as orientações curriculares da unidade federativa em que atua (Brasil, 2019b).</p> <p>5 - Ter conhecimento das políticas de educação locais (Chaaban; Du; Lundberg; Abu-Tineh, 2023).</p> | <p>1.13. Reconhecer as principais normas e regras da IES sobre os valores da EDS e RSC.</p> |
| <p>1 - Modelar valores de respeito e dignidade que sustentam o DS, na vida pessoal e institucional (Sleurs, 2008).</p> <p>2 - Compreender como as ideias filosóficas e históricas influenciam a organização da escola, dos sistemas de ensino e das práticas educacionais (Brasil, 2019b).</p> | <p>1.14. Conciliar os seus próprios valores com os princípios, objetivos e metas da IES sobre os valores da EDS e RSC.</p> |
| <p>1 - Negociar valores, princípios, objetivos e metas de sustentabilidade, em um contexto de conflitos de interesses e <i>trade-offs</i>, conhecimento incerto e contradições (Rieckmann, 2018).</p> | <p>1.15. Negociar com diferentes grupos de interesses da IES sobre aspectos dos valores da EDS e RSC.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>2 - Descrever, negociar e conciliar os princípios, valores, objetivos e metas para a sustentabilidade (Lozano <i>et al.</i>, 2017).</p> <p>3 - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem (Brasil, 2019b).</p> <p>4 - Incentivar a negociação de futuros alternativos (UNECE, 2012).</p> <p>5 - Ser capaz de articular e negociar valores, princípios e objetivos de sustentabilidade, ao mesmo tempo que reconhece diferentes pontos de vista (Bianchi; Pisiotis; Cabrera, 2022).</p> | |
| <p>1 - Integrar valores no ensino e tornar as normas assumidas explícitas (Vukelić, 2022).</p> <p>2 - Participar na tomada de decisões na escola (Chaaban, Du; Lundberg; Abu-Tineh, 2023).</p> | <p>1.16. Desenvolver novas resoluções que contribuam para a inserção de valores da EDS e RSC na IES.</p> |
| <p>1 - Entender a igualdade e a equidade, presentes na relação entre a BNCC e os currículos regionais, como contributos da escola para se construir uma sociedade mais justa e solidária por meio da mobilização de conhecimentos que enfatizem as possibilidades de soluções para os desafios da vida cotidiana e da sociedade (Brasil, 2019b).</p> <p>2 - Ser capaz de cooperar para trazer mudanças estruturais ou institucionais dentro da sociedade (Sleurs, 2008).</p> | <p>1.17. Implementar projetos de mudanças na IES que atua para a incorporação de valores da EDS e RSC.</p> |
| <p>1 - Incorporar em atividades acadêmicas e currículos os valores da responsabilidade social global retratados em iniciativas internacionais, como o Pacto Global da ONU (Junior; Caldana, 2017).</p> <p>2 - Contribuir na construção e na avaliação do projeto pedagógico da escola, atentando na prioridade que deve ser dada à aprendizagem e ao pleno desenvolvimento do estudante (Brasil, 2019b).</p> | <p>1.18. Participar da inclusão de conceitos que fundamentam os valores da EDS e RSC e sustentabilidade em atividades acadêmicas, currículos dos cursos, metodologias de ensino e materiais instrucionais da IES que atua.</p> |
| <p>1 - Orientar os alunos a estabelecer a ideia de DS e preparar-se para ser cidadãos responsáveis no futuro (Weng <i>et al.</i>, 2020).</p> <p>2 - Explicar o papel dos alunos na sustentabilidade (Chinedu <i>et al.</i>, 2023).</p> <p>3 - Explicar o lugar da ética na educação dos alunos para um futuro sustentável (Chinedu <i>et al.</i>, 2023).</p> | <p>1.19. Explicar aos alunos os principais conceitos que fundamentam os valores da EDS e RSC.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>4 - Explicar os conceitos de comportamento e atitude éticos (Chinedu <i>et al.</i>, 2023).</p> <p>5 - Explicar o papel da justiça e equidade na construção de uma sociedade justa (Chinedu <i>et al.</i>, 2023).</p> | |
| <p>1 - Incentivar os alunos a questionar suas crenças e suposições para esclarecer seu pensamento (Sleurs, 2008).</p> <p>2 - Ajudar os alunos a desenvolver compreensões críticas do DS (Isac <i>et al.</i>, 2022; Sass <i>et al.</i>, 2021).</p> | <p>1.20. Estimular a reflexão crítica dos alunos em relação a como os seus valores pessoais influenciam os valores da EDS e RSC no contexto sociocultural, em nível local e global.</p> |
| <p>1 - Esclarecer (tornando explícitas as crenças implícitas) suas próprias crenças, suposições e valores relacionados ao DS, educação e aprendizado (Sleurs, 2008).</p> <p>2 - Analisar a estrutura subjacente e o raciocínio que a sustenta, permitindo assim tanto a eles mesmos quanto aos alunos participar dos processos de tomada de decisão da sociedade em que vivem (Sleurs, 2008).</p> <p>3 - Não impor seus próprios valores e opiniões, permitindo que os alunos mantenham suas próprias posições (Sleurs, 2008).</p> <p>4 - Focar na clarificação e discussão dos próprios valores dos alunos (Sleurs, 2008).</p> <p>5 - Ajudar os alunos a refletir sobre suas próprias ações, agir de forma transparente e aceitar a responsabilidade pessoal por seu trabalho (Scherak; Rieckmann, 2020).</p> | <p>1.21. Esclarecer as suas próprias crenças, pressupostos e valores relacionados aos valores da EDS e RSC em sua abordagem educacional.</p> |
| <p>1 -Ao focar na clarificação e discussão dos próprios valores dos alunos, o professor é capaz de melhorar o respeito mútuo e a compreensão (Sleurs, 2008).</p> <p>2- O professor desenvolve a consciência entre os alunos de como crenças e valores fundamentam ações e de como os valores precisam ser negociados e reconciliados (Scherak; Rieckmann, 2020).</p> | <p>1.22. Demonstrar aos alunos que age em consonância com valores da EDS e RSC.</p> |
| <p>1 - Avaliar os estudantes sobre o DS, considerando a incerteza, dilemas e conflitos de interesses, no nível local e global (Vukelić, 2022).</p> <p>2- Desenvolver, por meio de avaliação, a capacidade dos alunos de refletir sobre suas próprias ações (Isac <i>et al.</i>, 2022; Sass <i>et al.</i>, 2021).</p> <p>3 - Desenvolver a capacidade dos alunos de expressar suas próprias opiniões sobre questões de sustentabilidade, fazê-los perceber que existem interesses conflitantes no caminho para o DS (Isac <i>et al.</i>, 2022; Sass <i>et al.</i>, 2021).</p> | <p>1.23. Avaliar por meio de atividades pedagógicas se os alunos conseguem analisar e aplicar ações de valores da EDS e RSC no contexto sociocultural, em nível local e global, de acordo com os seus próprios valores.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>1 - Promover o envolvimento dos alunos (por exemplo, atividades de projeto) com diferentes grupos (por exemplo, idades, etnias, culturas, crenças) (Vare <i>et al.</i>, 2019).</p> <p>2 - Desenvolver as capacidades dos alunos para serem futuros geradores de valor sustentável para as empresas e a sociedade em geral e trabalhar para uma economia global inclusiva e sustentável (Junior; Caldana, 2017).</p> <p>3 - Ajudar os alunos a obter perspectivas plurais sobre questões (Sleurs, 2008).</p> <p>4 - Oferecer aos alunos oportunidades para apreciar e confrontar diversidades e vê-las como oportunidades (Sleurs, 2008).</p> <p>5 - Oferecer oportunidades aos alunos para distinguir entre conhecimento factual e opiniões baseadas em valores, e investigar as crenças e interesses por trás delas (Sleurs, 2008).</p> <p>6 - Possuir conhecimento sobre uma variedade de métodos/materiais de ensino relacionados a valores (o quê, como, quando) (Sleurs, 2008).</p> <p>7 - Criar ambientes de aprendizagem participativos e apreciativo respeitando a diversidade (Vukelić, 2022).</p> <p>8 - Utilizar problemas do mundo real para criar tarefas de aprendizagem (Vukelić, 2022).</p> | <p>1.24. Desenvolver atividades pedagógicas entre os alunos que incentivem a reflexão e ações efetivas em prol dos valores da EDS e RSC no contexto sociocultural, em nível local e global.</p> |
|--|--|

Fonte: Elaboração própria (2023).

Por fim, foi elaborada a primeira versão do modelo de competências docentes de valores para EDS e RSC, consoante com as competências e as dimensões profissionais do modelo de Sleurs (2008), ainda considerando a nova dimensão criada, docentes como educadores (Quadro 17).

Quadro 17 1ª proposta de indicadores das competências para a EDS e RSC

| Dimensão da competência | Competência | Descrição da competência | Indicador da competência |
|-------------------------|---|---|--|
| Docente como indivíduo | Visão reflexiva dos valores da EDS e RSC. | Ser capaz de compreender os valores da EDS e RSC assim, analisar, de forma crítica, os seus próprios paradigmas, para agir de acordo com esses preceitos, | 1.1. Reconhecer os conceitos que fundamentam os valores para a EDS e RSC. |
| | | | 1.2. Identificar no seu contexto cultural os valores da EDS e RSC. |
| | | | 1.3. Incorporar diferentes opiniões, experiências e perspectivas culturais sobre a EDS e RSC aos seus valores pessoais. |

| | | | |
|----------------------|--|---|--|
| | | sendo um exemplo a ser seguido. | <p>1.4. Desafiar as suas próprias crenças e suposições pessoais para agir com novos valores que contemplem a EDS e RSC.</p> <p>1.5. Difundir os valores da EDS e RSC.</p> <p>1.6. Refletir sobre os seus valores pessoais em relação a EDS e RSC.</p> |
| Docente na sociedade | <i>Networking</i> (relaciona-mento) com membros da sociedade para os valores da EDS e RSC. | Ser capaz de demonstrar a sociedade a importância dos valores da EDS e RSC na melhoria da sua conjuntura social, econômica e ambiental, assim como participar de mudanças e ações efetivas ao se relacionar com diferentes atores. | 1.7. Identificar noções de cidadania, relação com o meio ambiente e demais direitos e responsabilidades relacionados a EDS e RSC no seu contexto social, em escala local e global. |
| | | | 1.8. Demonstrar o papel da educação como recurso para enfrentar situações ou problemas dos valores da EDS e RSC no seu contexto social, em escala local e global. |
| | | | 1.9. Auxiliar a estruturar uma política regional, nacional e internacional nas organizações e redes que faz parte a favor dos valores da EDS e RSC. |
| | | | 1.10. Construir entendimentos para superar desafios comuns e ações conjuntas sobre os valores da EDS e RSC. |
| | | | 1.11. Realizar mudanças estruturais dentro da sociedade para que os esforços do <i>mainstream</i> dos valores da EDS e RSC possam ir além do autodesenvolvimento individual. |
| | | | 1.12. Participar de projetos comunitários que promovam os valores da EDS e RSC. |
| | | | 1.13. Reconhecer as principais as normas e regras da IES sobre os valores da EDS e RSC. |
| Docente na IES | <i>Networking</i> para a incorporação de valores para a educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) na instituição de ensino superior (IES). | Ser capaz de compreender as regras a serem seguidas pela IES sobre os valores da EDS e RSC para fundamentar suas ideias, negociar com diferentes <i>stakeholders</i> e promover mudanças nas normas institucionais e estruturas curriculares. | 1.14. Conciliar os seus próprios valores com os princípios, objetivos e metas da IES sobre os valores da EDS e RSC. |
| | | | 1.15. Negociar com diferentes grupos de interesses da IES sobre aspectos dos valores da EDS e RSC. |
| | | | 1.16. Desenvolver novas resoluções que contribuam para a inserção de valores da EDS e RSC na IES. |

| | | | |
|-----------------------|--|---|--|
| | | | 1.17. Implementar projetos de mudanças na IES que atua para a incorporação de valores da EDS e RSC. |
| | | | 1.18. Participar da inclusão de conceitos que fundamentam os valores da EDS e RSC e sustentabilidade em atividades acadêmicas, currículos dos cursos, metodologias de ensino e materiais instrucionais da IES que atua. |
| Docente como educador | Ensino participativo para os valores da ESD e RSC. | Ser capaz de incorporar na sua abordagem educacional métodos participativos, que fomentem a compreensão, valorização e desenvolvimento de ações da ESD e RSC. | 1.19. Explicar aos alunos os principais conceitos que fundamentam os valores da EDS e RSC. |
| | | | 1.20. Estimular a reflexão crítica dos alunos em relação a como os seus valores pessoais influenciam os valores da EDS e RSC no contexto sociocultural, em nível local e global. |
| | | | 1.21. Esclarecer as suas próprias crenças, pressupostos e valores relacionados aos valores da EDS e RSC em sua abordagem educacional. |
| | | | 1.22. Demonstrar aos alunos que age em consonância com valores da EDS e RSC. |
| | | | 1.23. Avaliar por meio de atividades pedagógicas, se os alunos conseguem analisar e aplicar ações de valores da EDS e RSC no contexto sociocultural, em nível local e global, de acordo com os seus próprios valores. |
| | | | 1.24. Desenvolver atividades pedagógicas entre os alunos que incentivem a reflexão e ações efetivas em prol dos valores da EDS e RSC no contexto sociocultural, em nível local e global. |

Fonte: Elaboração própria (2023).

Os indicadores presentes nesse quadro foram um grande resumo do apanhado de competências, descritores e indicadores presentes na análise bibliográfica, documental e na RSL. Todo o texto foi traduzido, analisado e resumido, excluindo redundâncias e buscando contemplar o conteúdo principal explicitado pelos autores.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esse capítulo apresentou a metodologia da pesquisa e as etapas realizadas, com ênfase no método Delphi utilizado para a validação do modelo de competências docentes para o domínio de valores da EDS e RSC, com a descrição do seu universo amostral, instrumento de coleta de dados e tratamento e análise dos dados.

5.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa realizada nesse trabalho foi de caráter aplicado e metodológico. De caráter aplicado porque o modelo de competências docentes para desenvolver o domínio de valores da EDS e, especificamente, da RSC nos cursos de gestão, está motivado pela necessidade de resolver problemas concretos, com a geração de conhecimento para a aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos (Vergara, 2009; Gil, 2019). Ao mesmo tempo, ela também pôde ser considerada de caráter metodológico, pois criou um instrumento para atingir determinado fim (Vergara, 2009), nesse caso, um modelo que pode ser utilizado para mapear e avaliar competências.

Em relação à forma de análise, a pesquisa foi considerada de caráter misto, pois o tratamento dos dados foi realizado de forma qualitativa e quantitativa, visando a validação do modelo, assim como a compreensão do objeto de estudo e seu contexto. O método misto engloba uma série de procedimentos sistemáticos e analíticos, que envolvem a coleta e análise de dados tanto quantitativos quanto qualitativos. Esses dados são posteriormente integrados e discutidos em conjunto, permitindo a realização de inferências abrangentes como resultado da totalidade da informação coletada (meta inferências). Esse enfoque visa proporcionar uma compreensão mais aprofundada do fenômeno em estudo (Creswell; Clark, 2011; Sampieri; Collado; Lucio, 2013).

A primeira fase da pesquisa foi a análise bibliográfica e documental, por meio da leitura exploratória. A leitura exploratória, de acordo com Gil (2020) e Vergara (2009), é um tipo de leitura prévia que procura compreender as principais ideias, conceitos, estrutura e organização geral do material a ser estudado.

Em seguida, foram realizadas duas RSL para aprofundar o entendimento sobre pesquisas aplicadas sobre o ensino da RSC e as competências para a EDS. A revisão sistemática da literatura é um método rigoroso e estruturado de pesquisa cujo objetivo é

identificar, analisar e sintetizar todas as evidências relevantes disponíveis em relação a uma pergunta de pesquisa específica, para fornecer *insights* coletivos por meio da síntese teórica de diferentes campos e subcampos. Nesse sentido, pode-se argumentar que a revisão sistemática está no cerne de uma pesquisa de gestão "pragmática", que visa atender às comunidades acadêmica e de profissionais (Tranfield; Denyer; Smart, 2003).

Por fim, o método Delphi foi utilizado para validar, com docentes especialistas no tema, a primeira versão do modelo proposto, por meio da triangulação dos dados obtidos com a revisão bibliográfica, documental e na RSL. A metodologia Delphi consistiu na coleta de opiniões de especialistas, de forma anônima, mediante ao envio de um questionário para validação. Por meio de rodadas, as percepções foram analisadas e os questionários foram reenviados, com as devidas modificações, buscando a convergência, até alcançarem consensos, como orienta (Fernandes, 2014).

Essa metodologia é aplicável para reunir e compilar as opiniões de especialistas sobre uma área de interesse (Barrett; Heale, 2020) e quando se torna necessário contrastar e combinar argumentos e opiniões individuais para chegar a decisões dificilmente assumidas unilateralmente, obtendo-se, desta forma, informação qualificada a partir dos conhecimentos do painel de peritos envolvidos no processo. Assim, aproveitam-se as experiências e os conhecimentos do grupo de especialistas selecionados, com uma visão multidisciplinar que permita estabelecer objetivos e intervenções (Fernandes, 2014).

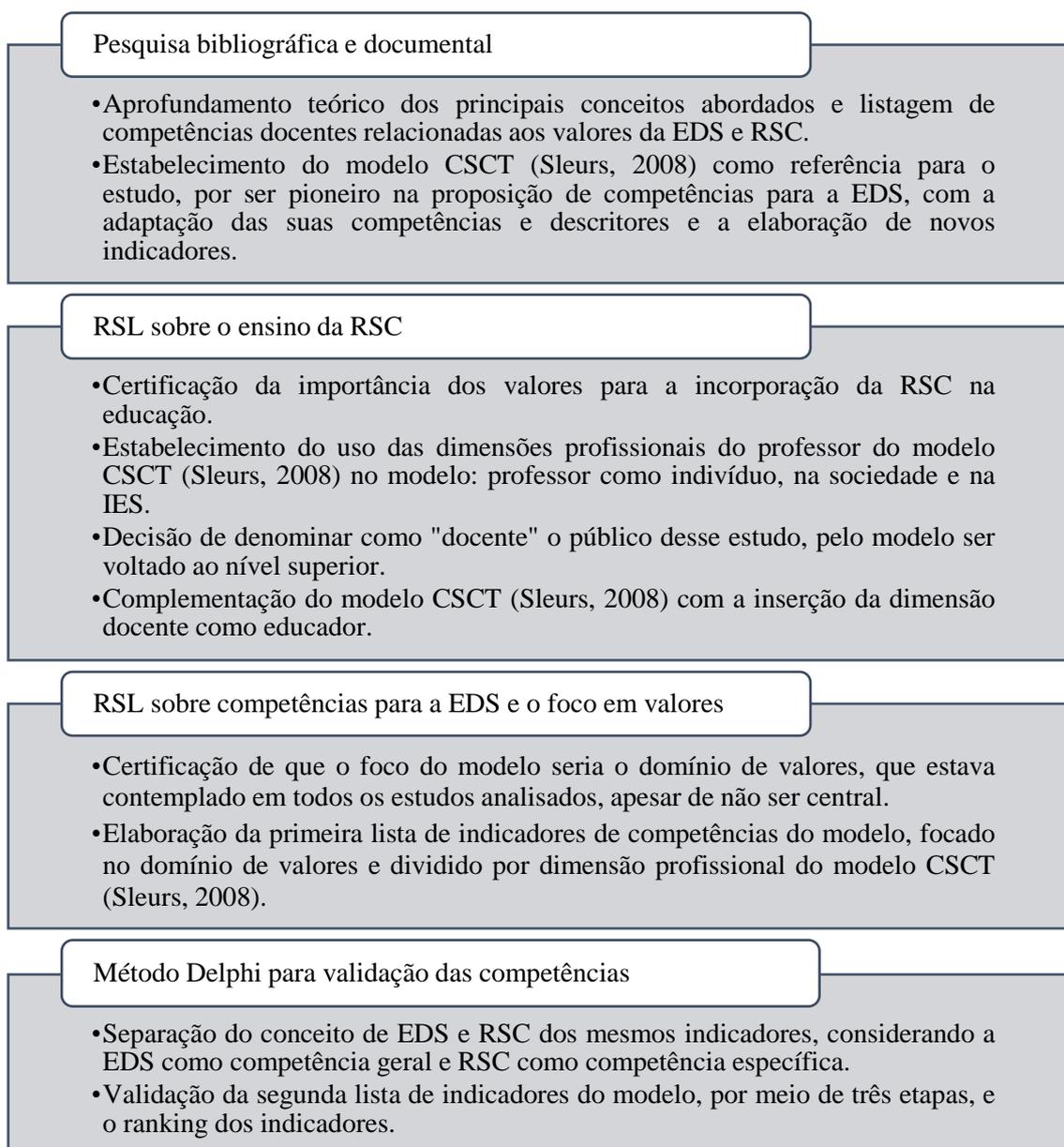
Delphi pode ser caracterizado como um método que estrutura o processo de comunicação de um grupo de modo que seja eficaz que um grupo de indivíduos consigam lidar com um problema complexo (Linstone; Turoff, 2002, p.3).

Na etapa de análise, foi realizada a triangulação de dados ao combinar a análise de diferentes fontes, tipos e métodos de coleta de dados para obter uma compreensão mais abrangente e precisa do problema de pesquisa (Creswell; Clark, 2011). No caso desse trabalho, foram cruzadas informações obtidas através da revisão bibliográfica e documental, da RSL e do método Delphi, por meio de dados quantitativos e qualitativos, para a interpretação e a fundamentação dos resultados.

5.2 ETAPAS DA PESQUISA

Para o desenvolvimento do objetivo desse estudo, uma série de estratégias metodológicas foram utilizadas. As etapas realizadas, assim como as definições que nortearam a pesquisa, estão resumidas na Figura 6.

Figura 6 Etapas da pesquisa e definições metodológicas



Fonte: Elaboração própria (2023).

5.2.1 Pesquisa bibliográfica e documental

A pesquisa bibliográfica e documental deste estudo foi realizada com base na consulta às seguintes fontes:

- Scopus, Web of Science e Periódicos CAPES - bases de livre acesso de periódicos científicos;
- JSTOR - bases de livre acesso de periódicos científicos na área de gestão;
- BDTD - biblioteca digital brasileira de teses e dissertações;
- Portal do Ministério da Educação – Portal que contém a listagem das DCN dos cursos, assim como a legislação educacional pertencente ao estudo.

Adotou-se, nessas fontes de informação, o emprego de palavras-chave que representam conceitos básicos da pesquisa, tais como: EDS, RSC, competências, formação docente, interdisciplinaridade, legislação educacional, dentre outros, sem a combinação desses termos, por meio de operadores booleanos, visando a identificação de trabalhos acadêmicos relevantes para a articulação de conceitos e a construção do modelo de competências proposto.

5.2.2 Método Delphi para validação do modelo de competências

Após a elaboração da primeira lista de indicadores de competências para o domínio de valores da EDS e RSC baseadas no modelo CSCT (Sleurs, 2008) (Quadro 17), com base na triangulação dos dados obtidos, foi utilizado o método Delphi, visando validar as competências e seu conjunto de indicadores, por especialistas. Conforme ilustrou Fernandes (2014), representado na Figura 7, é comum que o método Delphi se baseie em revisões da literatura realizadas anteriormente. Por conta da primeira lista de indicadores já ter sido formulada pela triangulação dos dados bibliográficos, documentais e sistemáticos, as principais hipóteses e premissas sobre o tema já estavam determinadas, descartando a escolha de outros métodos qualitativos como a entrevista ou grupo focal para validação.

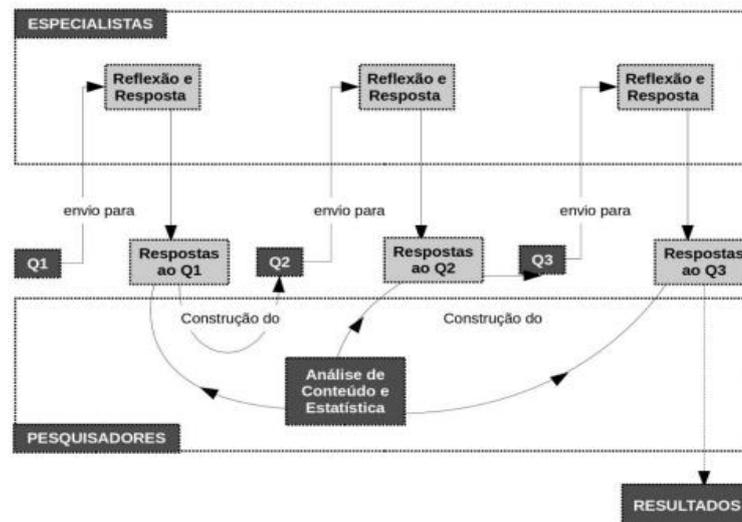
Figura 7 Modelo do método Delphi



Fonte: Fernandes (2014).

Segundo Marques e Freitas (2018), para a aplicação efetiva do método Delphi, pelo menos três rodadas são necessárias, sendo realizadas, em cada uma delas, análise de conteúdo e de estatística descritiva (Figura 8).

Figura 8 Rodadas do método Delphi



Fonte: Marques e Freitas (2018).

A primeira rodada deve ser caracterizada pela exploração do assunto em discussão, em que cada indivíduo contribui com informações adicionais que considera pertinentes (Linstone; Turoff, 2002). Perguntas abertas podem ser realizadas para permitir aos participantes um escopo relativamente livre para elaborar sobre o tópico sob investigação, como realizado em algumas pesquisas, por meio de questionários semiestruturados com base na literatura, ex.: (Santos, 2000; Marques; Freitas, 2018).

A segunda etapa deve envolver o processo de chegar a uma compreensão de como o grupo vê o problema (ou seja, onde os membros concordam ou discordam e o que eles querem dizer por termos relativos, como importância, conveniência ou viabilidade) (Linstone; Turoff, 2002) e buscar reduzir o número de variáveis, facilitando o consenso, ao decidir o que é mais importante (Okoli; Pawlowski, 2004).

Na terceira rodada, espera-se que todas as informações coletadas anteriormente tenham sido analisadas e retroalimentadas para consideração (Linstone; Turoff, 2002).

Nesse estudo, o método Delphi foi realizado em três rodadas, onde os especialistas avaliaram a clareza da redação dos indicadores das competências e o seu grau de importância para a educação da gestão. Na última rodada, foi solicitado que os especialistas hierarquizassem os indicadores de competências mais importantes (Quadro 18). O método Delphi foi realizado de março a maio de 2023.

Quadro 18 Rodadas do método Delphi para validação de indicadores

| Etapas | Objetivos |
|----------|--|
| Rodada 1 | <p>Na 1ª rodada, foi enviada aos especialistas a 1ª lista de competências, na qual eles deveriam responder, individualmente, às seguintes perguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Você considera que professores do ensino superior de gestão deveriam desenvolver essas competências? (escala de 5 pontos - concordo fortemente a discordo fortemente) • Qual o nível de clareza da descrição do indicador dessa competência? (escala de 3 pontos - compreendo com clareza/ não compreendo com clareza, então sugiro uma alteração na redação./ não compreendi, logo, considero que ela pode ser excluída.) • Você adicionaria alguma competência a essa lista? Se sim, qual (is)? • Caso deseje sugerir outra redação para a descrição da competência, qual seria? <p>O exemplo do questionário da primeira rodada encontra-se no Apêndice 1.</p> |
| Rodada 2 | <p>Uma análise quantitativa e qualitativa dos resultados foi realizada para fornecer a base para a construção da 2ª lista de competências. Com isso, foi apresentada a 2ª lista de competências e solicitado que os especialistas respondessem às mesmas perguntas da rodada anterior.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Você considera que professores do ensino superior de gestão deveriam desenvolver essas competências? (escala de 5 pontos - concordo fortemente a discordo fortemente) • Qual o nível de clareza da descrição do indicador dessa competência? (escala de 3 pontos - compreendo com clareza/ não compreendo com clareza, então sugiro uma alteração na redação./ não compreendi, logo, considero que ela pode ser excluída.) • Você adicionaria alguma competência a essa lista? Se sim, qual (is)? • Caso deseje sugerir outra redação para a descrição da competência, qual seria? <p>O exemplo do questionário da segunda rodada encontra-se no Apêndice 2.</p> |

| | |
|----------|---|
| Rodada 3 | Após a análise da segunda lista de indicadores, mais uma vez foi realizada uma análise quantitativa e qualitativa dos resultados para fornecer base para a construção da 3ª lista. Com isso, a 2ª lista foi apresentada e foi solicitada que os especialistas respondessem às mesmas perguntas da rodada anterior, incluindo uma pergunta de hierarquização das competências. O exemplo do questionário da terceira rodada encontra-se no Apêndice 3. |
|----------|---|

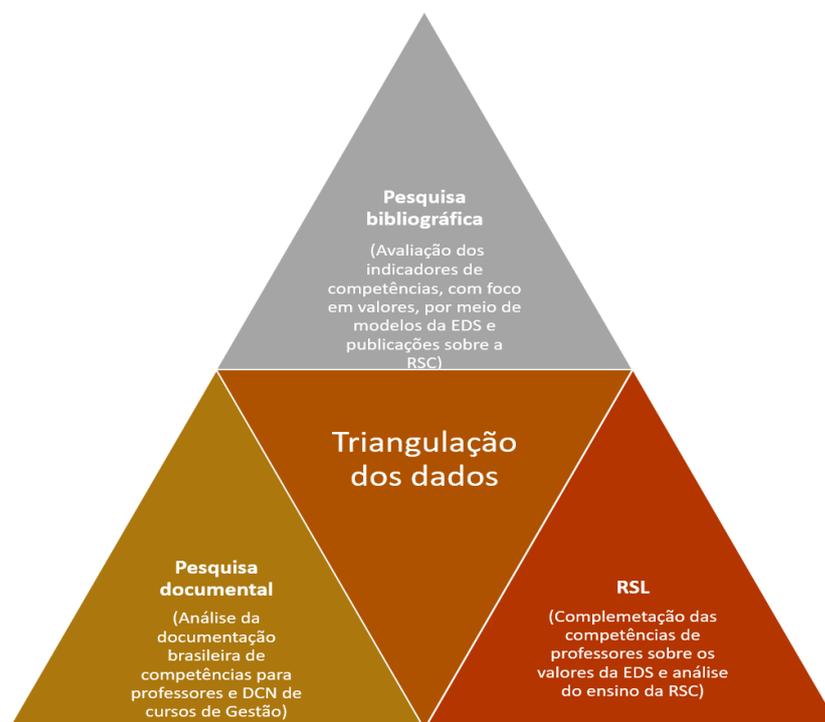
Fonte: Elaboração própria (2023).

Com essa etapa, foi possível validar o conjunto de indicadores, relacionados às competências de EDS e RSC, especificamente voltadas para o domínio de valores, envolvendo especialistas na análise crítica e refinamento, auxiliando a assegurar sua validade e utilidade no contexto educacional.

5.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Com base na triangulação dos dados da revisão bibliográfica, documental e na RSL, foram resumidos os principais indicadores de competências para o modelo da EDS e RSC voltado para o domínio de valores (Figura 9). Esses indicadores foram relacionados às competências, descritores e dimensões profissionais do modelo CSCT (Sleurs, 2008) e, assim, foi construída a primeira versão do modelo de competências. Esses indicadores foram a base do instrumento de coleta de dados utilizado na validação pelo método Delphi.

Figura 9 Triangulação dos dados para elaboração do instrumento de coleta de dados



Fonte: Elaboração própria (2023).

Por meio dessa lista, foram elaborados questionários (um para cada uma das três etapas do Delphi). Por esses questionários, solicitava-se que o especialista avaliasse cada indicador da competência por meio de uma escala Likert, de concordância, de 5 pontos, e por meio de uma questão de múltipla escolha sobre a clareza da redação, conforme o Quadro 19. Adicionalmente, foi solicitado ao especialista que comentasse sobre cada indicador da competência analisado. Os questionários estão apresentados nos Apêndices 1, 2 e 3.

Quadro 19 Mensuração e avaliação dos indicadores de competência

| Escala de concordância | Múltipla escolha |
|--------------------------------|---|
| Concordo totalmente (5) | Compreendo totalmente a redação e não precisa ser alterado (4). |
| Concordo parcialmente (4) | Não compreendo perfeitamente, então, sugiro uma alteração na redação (3). |
| Não concordo, nem discordo (3) | Não compreendo a redação e acredito que deve ser excluída (2). |
| Discordo parcialmente (2) | Não compreendo a redação, mas não consigo avaliar se deve ser excluído (1). |
| Discordo totalmente (1) | |

Fonte: Elaboração própria (2023).

Como suporte para a construção do instrumento de pesquisa, foi utilizada a ferramenta Qualtrics, para elaboração e aplicação de questionários online. Na divulgação do questionário online, foi encaminhado um e-mail de apresentação do doutorando e do objetivo da pesquisa (Apêndices 5, 6, 8 e 10) para os especialistas convidados e as orientações com o preenchimento de cada etapa do questionário (Apêndices 7, 9, 11). Em todos os questionários, foi solicitado que o respondente autorizasse a análise dos dados para fins de pesquisa (Apêndices 12).

5.4 POPULAÇÃO E AMOSTRA

No método Delphi, a amostra do estudo foi composta por especialistas nos temas EDS e RSC. Segundo Okoli e Pawlowski (2004), como as questões que um estudo Delphi investiga são normalmente de incerteza e especulação, utilizar amostras maiores, por meio de um cálculo estatístico, pode trazer ao grupo participantes que não tenham conhecimento suficiente para responder às perguntas com precisão. Por isso, a escolha de especialistas para participarem do estudo.

O tamanho do grupo também não depende de estatísticas, mas sim do consenso entre os especialistas. A recomendação é cerca de 10 a 18 especialistas em um painel (Okoli; Pawlowski, 2004), entretanto, “há muita pouca evidência empírica real sobre o efeito do número de participantes na confiabilidade ou validade dos processos de consenso” (Murphy *et al.*, 1998, p. 37).

Nesse estudo, foram convidados especialistas pertencentes a três grupos: pesquisadores do tema da pesquisa, professores do tema da pesquisa e coordenadores de cursos das áreas de Engenharia ou Ciências Sociais Aplicadas (Quadro 20).

Considerou-se como tema de pesquisa as seguintes palavras-chave: sustentabilidade, RSC, educação para sustentabilidade e RSC, competências em sustentabilidade, valores e ética para a sustentabilidade. Em relação ao nível superior brasileiro, foram considerados docentes vinculados à IES nos cursos de graduação (licenciatura, bacharelado e tecnólogo) e pós-graduação (mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado).

A busca dos especialistas foi feita por meio do método de bola de neve, onde um especialista indicava outro que atendesse aos mesmos critérios. Adicionalmente, no grupo 1, foram convidados especialistas que fossem coautores de artigos publicados com os demais especialistas do grupo.

Quadro 20 Perfil e requisito de cada grupo de especialistas

| # do grupo | Perfil do grupo | Requisitos |
|------------|---|--|
| 1 | Pesquisadores do tema de pesquisa | <ul style="list-style-type: none"> • Ser autor (a) ou coautor (a) de pelo menos um artigo publicado entre 2021 a 2023 em periódico indexado na <i>Scopus</i> ou <i>Web of Science</i>, no tema de pesquisa. • Ter o índice H (<i>Scopus</i>) acima de 4. • Possuir título de Doutorado. |
| 2 | Professores do tema de pesquisa | <ul style="list-style-type: none"> • Ser docente do nível superior brasileiro, que tenha lecionado entre 2021 a 2023 alguma disciplina no tema de pesquisa. • Possuir título de Mestrado ou Doutorado. |
| 3 | Coordenadores de cursos das áreas de engenharia ou ciências sociais aplicadas | <ul style="list-style-type: none"> • Ser coordenador de curso das áreas de engenharia ou ciências sociais aplicadas (Brasil, 2022) de 2021 a 2023. |

Fonte: Elaboração própria (2023).

No e-mail de convite da pesquisa, foi esclarecido sobre o público-alvo ao qual se destinava o questionário (Apêndices 5, 6, 8 e 10).

5.5 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos resultados obtidos com o método Delphi, cada indicador da competência avaliado pelos especialistas foi tratado por meio de um critério específico:

- As perguntas abertas foram avaliadas por meio da análise de conteúdo com as técnicas explicitadas por Bardin (2002), Collis e Hussey (2005).
- As perguntas de múltipla escolha foram analisadas por meio da frequência (Mason; Alamdari, 2007; Lee; King, 2009 e Culley, 2011).
- As perguntas com escala *likert* foram analisadas pela frequência, desvio padrão e pelo intervalo interquartil (IQR) (Raskin, 1994; Rayens; Hahn, 2000; Lee; King, 2009; Birko; Dove; Özdemir, 2015).

De acordo com estudos da aplicação do método Delphi (Raskin, 1994; Rayens; Hahn, 2000; Christie; Barela, 2005; Mason; Alamdari, 2007; Lee; King, 2009; Culley, 2011), alguns parâmetros foram selecionados para indicar se havia ou não consenso entre os especialistas pelos resultados avaliados por métodos estatísticos. Ressalta-se que esses

parâmetros quantitativos foram utilizados somente como referência, mas os comentários dos especialistas tiveram uma maior influência para as alterações dos indicadores entre as rodadas (Quadro 21).

Quadro 21 Estatística utilizada como parâmetros para consenso entre especialistas

| Estatística utilizada | Parâmetro para consenso | Autores |
|-----------------------------------|--|--|
| Frequência relativa e porcentagem | Considerou-se uma tendência ao consenso quando mais de 60% dos especialistas concordaram com os indicadores, que, nessa pesquisa seriam os valores de 4 e 5 da escala <i>Likert</i> . Alguns autores, que utilizaram o método Delphi, utilizaram esse percentual como referência. A frequência também foi utilizada nas questões de múltipla escolha para validação da redação. | Mason e Alamdari (2007), Lee e King, (2009) e Culley (2011). |
| Desvio padrão | Para o desvio padrão, considerou-se que o resultado menor ou igual a 1,2 , em uma escala <i>likert</i> de 5 pontos, indicava pouca variação entre as médias, então, a tendência de consenso. | Christie e Barela (2005). |
| IQR (faixa interquartil) | Já em relação ao IQR, que é a medida de dispersão para a mediana, consistindo nos 50% intermediários das observações (Lee; King, 2009; Birko, Dove; Özdemir, 2015), foi considerado que havia uma tendência ao consenso quando o resultado era menor ou igual a 1 . | Raskin (1994) e Rayens e Hahn (2000). |

Fonte: Elaboração própria (2023).

As análises foram realizadas a cada rodada e os seus resultados foram considerados nas decisões de mudanças em rodadas seguintes, considerando o consenso pelas medidas estatísticas e as sugestões de alteração dos especialistas.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesse capítulo foram apresentados os resultados da coleta e tratamento dos dados obtidos por meio do método Delphi, bem como a análise de cada etapa, levando-se em consideração a literatura científica como embasamento.

Para fortalecer as análises realizadas, foram examinados documentos pertinentes ao assunto de estudo, a fim de aprimorar os resultados obtidos. Essa etapa da pesquisa, com o método Delphi, concluiu a proposta final do modelo de competências docentes para o domínio de valores da EDS e RSC no ensino superior.

6.1 ANÁLISE DA VALIDAÇÃO DA PROPOSTA DE MODELO POR MEIO DO MÉTODO DELPHI

Para ser possível validar a primeira versão do modelo de competências docentes para o desenvolvimento do domínio de valores da EDS e RSC, foi necessária a validação de especialistas no tema, e o método utilizado foi o Delphi. Essa validação foi realizada em três rodadas, para cada indicador de competência proposto, até se chegar à versão final.

Inicialmente, para que o método Delphi pudesse ser aplicado, foram selecionados os especialistas. Assim, foi elaborada uma lista de docentes, conforme o perfil definido (Quadro 20) por meio do modelo bola de neve, onde os convidados iniciais foram solicitados a fornecer recomendações de outros indivíduos, que também poderiam contribuir para o estudo. Com a lista de convidados finalizada, foi enviado um e-mail diretamente para esses professores explicando o objetivo da pesquisa e convidando-os a participar, por meio do link de um questionário, disponível na plataforma Qualtrics (Apêndices 1, 2 e 3).

Assim, o convite foi disparado para 44 especialistas e, desses, 18 participaram (41%). O grupo que teve a menor taxa de resposta foi o grupo de coordenadores de curso (31%), enquanto nos demais grupos de docentes e pesquisadores a taxa foi de 44% e 46%, respectivamente. Na segunda rodada, o número de participantes foi para 16 especialistas (37%), se encerrando, a terceira e última rodada, com 14 especialistas (32%) A tabela 4 apresenta a taxa de resposta de cada rodada. Os participantes que não participaram da primeira rodada, não foram mais convocados para a segunda e assim, sucessivamente.

Tabela 4 Convidados e participantes do método Delphi

| Perfil do grupo | 1ª rodada | | | 2ª rodada | | | 3ª rodada | | |
|---|-----------|-----|-----|-----------|-----|------|-----------|-----|-----|
| | # C | # R | TX | # C | # R | TX | # C | # R | TX |
| 1 Pesquisadores do tema de pesquisa | 13 | 7 | 46% | 7 | 6 | 86% | 6 | 5 | 83% |
| 2 Docentes do tema de pesquisa | 18 | 8 | 44% | 8 | 7 | 88% | 7 | 6 | 86% |
| 3 Coordenadores de cursos das áreas de Engenharia ou Ciências sociais aplicadas | 13 | 3 | 31% | 3 | 3 | 100% | 3 | 2 | 66% |
| Total: | 44 | 18 | 41% | 18 | 16 | 89% | 16 | 14 | 87% |

Fonte: Elaboração própria (2023), sendo C= convidados, R = respondentes e TX – taxa de resposta

Em relação ao gênero, em quase todos os grupos e em todas as rodadas, a predominância de respostas foi do gênero masculino (Tabela 5). Entretanto, a maioria dos 44 especialistas convidados na primeira rodada foi do gênero masculino (59%). Dos 26 homens convidados, 13 participaram da pesquisa (50%) e das 18 mulheres convidadas, 5, (28%) participaram.

Como os especialistas que não participaram da primeira rodada passaram a não fazer mais parte da amostra de convidados, o número de participantes do gênero masculino continuou predominante, com exceção da última rodada, no terceiro grupo, na qual a distribuição foi equilibrada.

Entretanto, percebe-se que o gênero feminino foi o que menos deixou de participar nas rodadas seguintes, mantendo o mesmo número de mulheres participantes em todas as rodadas.

Tabela 5 Distribuição de gênero, por rodada, sendo F- feminino e M – Masculino

| | 1ª rodada | | 2ª rodada | | 3ª rodada | |
|--------|-----------|---------|-----------|---------|-----------|---------|
| | F | M | F | M | F | M |
| 1 | 2 (29%) | 5 (71%) | 2 (33%) | 4 (67%) | 2 (33%) | 4 (67%) |
| 2 | 2 (25%) | 6 (75%) | 2 (29%) | 5 (71%) | 2 (33%) | 4 (67%) |
| 3 | 1 (33%) | 2 (67%) | 1 (33%) | 2 (67%) | 1 (50%) | 1 (50%) |
| Total: | 5 | 13 | 5 | 11 | 5 | 9 |

Fonte: Elaboração própria (2023).

Em relação à titulação dos especialistas convidados, a maioria foi de doutores, sendo 40 dos 44 convidados (91%) doutores e 4 mestres (9%), que eram do grupo 2. Dos respondentes, somente 2 mestres seguiram na primeira rodada e os demais que seguiram 16 eram doutores. Os participantes com mestrado seguiram até o final da pesquisa, e a redução no número de participantes foi no grupo de doutores (Tabela 6). Não houve diferença de gênero, nesse caso, visto que dos dois participantes com mestrado, um era do gênero masculino e outro do feminino.

Tabela 6 Distribuição de titulação, por rodada

| | Titulação | | |
|------------------|-----------|-----------|-------|
| | Mestrado | Doutorado | Total |
| 1ª rodada | 2 | 16 | 18 |
| 2ª rodada | 2 | 14 | 16 |
| 3ª rodada | 2 | 12 | 14 |

Fonte: Elaboração própria (2023).

Todos os especialistas estavam vinculados a alguma IES. Em relação à área de conhecimento dos cursos que estavam vinculados, foram convidados a participar representantes das áreas de Engenharia e Ciências Sociais Aplicadas (Brasil, 2022). Dos convidados, a maioria foi da área de Ciências Sociais Aplicadas (28; 64%), seguido da área de Engenharia (16; 36%).

Em relação aos participantes da 1ª rodada, em cada área de conhecimento, cerca da metade dos convidados participou. Na segunda e terceira rodada, respectivamente, esse percentual se eleva (Tabela 7).

Tabela 7 Distribuição de área de conhecimento, por rodada

| Área de conhecimento | 1ª rodada | | | 2ª rodada | | | 3ª rodada | | |
|----------------------------|-----------|-----|-----|-----------|-----|-----|-----------|-----|------|
| | # C | # R | TX | # C | # R | TX | # C | # R | TX |
| Engenharia | 16 | 7 | 44% | 7 | 6 | 86% | 6 | 6 | 100% |
| Ciências Sociais Aplicadas | 30 | 11 | 37% | 11 | 10 | 90% | 10 | 8 | 80% |

Fonte: Elaboração própria (2023), sendo C= convidados, R = respondentes e TX – taxa de resposta

Sendo assim, concluiu-se que o grupo de especialistas atendeu todos os critérios de titulação e experiência nas áreas de conhecimento relacionadas à gestão, assim como nos temas da pesquisa na qual queria se avaliar. As taxas de participação foram relativamente consistentes, equilibradas em todas as rodadas. Entretanto, a amostra de pesquisa apresentou algumas limitações:

- Método de seleção dos participantes: Os participantes não foram selecionados de forma probabilística aleatória e sim, por meio de indicações. Por mais que essa forma de seleção seja frequentemente utilizada em pesquisas qualitativas, pode apresentar um viés, pois os participantes podem ter opiniões e experiências semelhantes, resultando em uma amostra não representativa. Isso limita a capacidade de generalizar os resultados para além dos participantes da pesquisa.
- Taxa de Resposta: A taxa de resposta na primeira rodada foi de 41%. Apesar de a quantidade esperada ser considerada adequada para o método Delphi (Okoli; Pawlowski, 2004), menos da metade dos convidados participou, o que pode indicar que alguns grupos de especialistas podem não estar tão interessados ou disponíveis para participar do método Delphi.
- Gênero dos Participantes: Em quase todos os grupos e rodadas, houve uma predominância de respostas do gênero masculino, indicando a necessidade de envolver mais especialistas do gênero feminino nas próximas rodadas para obter uma visão mais equilibrada e com maior diversidade de gênero.

6.1.1 Análise da primeira rodada do método Delphi

Como já exposto no capítulo de metodologia, em cada rodada do método Delphi, para os indicadores de competências propostos, foi realizada uma pergunta sobre a clareza da redação do indicador, medida pela frequência, e o grau de concordância, medido pela frequência, desvio padrão e IQR. Além disso, foi realizada a análise de conteúdo dos comentários dos especialistas. O parâmetro utilizado para considerar o consenso entre os especialistas era: frequência acima de 60%, desvio-padrão $\leq 1,2$ e IQR ≤ 1 (Quadro 21).

Na primeira rodada, a maioria dos especialistas concordou que a redação estava clara e que não precisava de alteração de texto, com a média da frequência para todos os

indicadores, na primeira alternativa (compreendo totalmente a redação e não precisa ser alterada), sendo de 71%.

Como foi considerado como índice para o consenso, a frequência das respostas da primeira opção de múltipla escolha (compreendo totalmente a redação e não precisa ser alterada) acima de 60%, compreendeu-se que em alguns desses indicadores a redação poderia ser alterada, para uma melhor compreensão (1.4, 1.9, 1.10, 1.11, 1.21).

Ressalta-se que em 12 indicadores houve a indicação da 3ª questão da múltipla escolha (não compreendo a redação e acredito que deve ser excluída), entretanto, poucos especialistas marcaram essa opção (1 ou 2 especialistas). Com isso, essa informação não foi utilizada para exclusão (Tabela 8).

Tabela 8 Análise quantitativa da primeira rodada: grau de compreensão da redação

| Dimensão | Indicador | Frequência (1ª alternativa) | Frequência (demais alternativas) |
|------------------------|-------------|-----------------------------|----------------------------------|
| Docente como indivíduo | 1.1 | 67% | 33% |
| | 1.2 | 72% | 28% |
| | 1.3 | 61% | 39% |
| | 1.4 | 56% | 44% |
| | 1.5 | 72% | 28% |
| | 1.6 | 67% | 33% |
| Docente na sociedade | 1.7 | 78% | 22% |
| | 1.8 | 61% | 39% |
| | 1.9 | 50% | 50% |
| | 1.10 | 56% | 44% |
| | 1.11 | 56% | 44% |
| Docente na IES | 1.12 | 78% | 22% |
| | 1.13 | 67% | 33% |
| | 1.14 | 72% | 28% |
| | 1.15 | 83% | 17% |
| | 1.16 | 78% | 22% |
| | 1.17 | 94% | 6% |
| Docente como educador | 1.18 | 78% | 22% |
| | 1.19 | 83% | 17% |
| | 1.20 | 83% | 17% |
| | 1.21 | 56% | 44% |
| | 1.22 | 67% | 33% |
| | 1.23 | 83% | 17% |
| | 1.24 | 83% | 17% |

Em relação ao grau de concordância, medido pela escala *likert* de 5 pontos, os especialistas concordaram total ou parcialmente com quase todos os indicadores (frequência média = 89%; média do desvio padrão = 0,86; média do IQR = 0,61). Não houve indicadores com frequências abaixo de 60%. Entretanto, os indicadores 1.4, 1.6 e 1.9 tiveram o desvio padrão maior do que 1,2 e o IQR acima de 1,0, o que poderia indicar um baixo consenso entre os especialistas. Esses indicadores faziam parte das dimensões docente como indivíduo e docente na sociedade (Tabela 9).

Tabela 9 Análise quantitativa da primeira rodada: grau de concordância

| Dimensão | Indicador | Frequência * | Desvio padrão | IQR |
|------------------------|------------|--------------|---------------|-------------|
| Docente como indivíduo | 1.1 | 83% | 1,04 | 0,25 |
| | 1.2 | 94% | 0,55 | 0 |
| | 1.3 | 83% | 1,19 | 1 |
| | 1.4 | 67% | 1,40 | 3 |
| | 1.5 | 83% | 0,92 | 0,25 |
| | 1.6 | 78% | 1,24 | 1,25 |
| Docente na sociedade | 1.7 | 94% | 0,55 | 0 |
| | 1.8 | 100% | 0,43 | 0,25 |
| | 1.9 | 78% | 1,22 | 1,25 |
| | 1.10 | 83% | 1,08 | 1 |
| | 1.11 | 83% | 1,18 | 1 |
| | 1.12 | 100% | 0,43 | 0,25 |
| Docente na IES | 1.13 | 100% | 0,38 | 0 |
| | 1.14 | 89% | 0,96 | 1 |
| | 1.15 | 83% | 0,78 | 1 |
| | 1.16 | 94% | 0,61 | 1 |
| | 1.17 | 94% | 0,75 | 0 |
| | 1.18 | 94% | 0,73 | 0 |
| Docente como educador | 1.19 | 94% | 0,73 | 0 |
| | 1.20 | 94% | 0,97 | 0 |
| | 1.21 | 89% | 1,04 | 1 |
| | 1.22 | 89% | 0,86 | 1 |
| | 1.23 | 94% | 0,77 | 0,25 |
| | 1.24 | 94% | 0,96 | 0 |

Fonte: Elaboração própria (2023).

Com isso, por meio da análise estatística, considerou-se que os especialistas não estavam chegando ao consenso em alguns indicadores (Quadro 22), informações validadas pelos comentários realizados por escrito.

Quadro 22 Indicadores que apresentaram indicação de alteração na redação e baixo

| Dimensão | Indicador com sugestão de alteração na redação | Indicador com baixo consenso de concordância | Texto do indicador |
|-------------------------------|---|---|---|
| Docente como indivíduo | 1.4 | 1.4 | 1.4 Desafiar as suas próprias crenças e suposições pessoais para agir com novos valores que contemplem a EDS e RSC. |
| | N/A | 1.6 | 1.6. Refletir sobre os seus valores pessoais em relação à EDS e RSC. |
| Docente na sociedade | 1.9 | 1.9 | 1.9. Auxiliar a estruturar uma política regional, nacional e internacional nas organizações e redes que fazem parte a favor dos valores da EDS e RSC. |
| | 1.10 | N/A | 1.10. Construir entendimentos para superar desafios comuns e ações conjuntas sobre os valores da EDS e RSC. |
| | 1.11 | N/A | 1.11. Realizar mudanças estruturais dentro da sociedade para que os esforços do mainstream dos valores da EDS e RSC possam ir além do autodesenvolvimento individual. |
| Docente como educador | 1.21 | N/A | 1.21. Esclarecer as suas próprias crenças, pressupostos e valores relacionados aos valores da EDS e RSC em sua abordagem educacional. |

Fonte: Elaboração própria (2023).

A análise dos comentários realizados pelos especialistas foi de grande importância para o entendimento do que deveria ser alterado para as próximas rodadas, sendo que, ao final de cada indicador, foi solicitado que fosse comentado as suas impressões. A análise foi feita pela técnica de análise de conteúdo, com a categorização dos comentários e a indicação da frequência de cada um deles (Bardin, 2002; Collis; Hussey, 2005). Ainda assim, foi realizada uma leitura interpretativa (Gil, 2002) para conferir significado mais amplo aos dados obtidos anteriormente e analisados quantitativamente.

A principal crítica presente nos comentários dos especialistas foi em relação à presença de muitos conceitos em um mesmo indicador (EDS e RSC; nível global e local,

cidadania, meio ambiente), o que poderia dificultar o entendimento de quem fosse avaliado pelo modelo. O especialista 4 comentou: “[...] em uma mesma competência você engloba um nível contextual e dois níveis de escala, algo que torna a competência inviável.” A mesma ideia foi relatada pelo especialista 1:

A redação contempla termos amplos e genéricos, os quais dificultarão o processo de operacionalização, execução, mensuração e avaliação da competência. A palavra noções torna a possibilidade de identificação muito superficial e pode repercutir no reconhecimento de conceitos enviesados de cidadania, meio ambiente e afins. Você emprega termos muito diferentes em uma mesma competência, a qual, por sua vez, torna-se inviável pela amplitude de alcance desses mesmos termos (Especialista 1).

Outro apontamento foi o possível não conhecimento dos professores de gestão sobre esses conceitos, como sugeriram alguns especialistas, como a especialista 17.

É importante destacar que a redação apresentada parte do pressuposto que os professores em destaque já possuem conhecimento e domínio dos conceitos de cidadania, meio ambiente, direitos e responsabilidades. Esta é uma grave armadilha para a posterior avaliação desta competência (Especialista 17).

Para isso, foi sugerido que fossem elaborados indicadores separados para o conceito de EDS e RSC e a apresentação, no questionário, de uma descrição prévia dos conceitos principais, com alguns exemplos, em formato de glossário. A análise dos comentários dos especialistas foi apresentada na tabela 10.

Tabela 10 Análise de conteúdo dos comentários realizados pelos especialistas - primeira rodada

| Comentários | Comentários | | Especialistas | |
|---|-------------|-----|---------------|-----|
| | # | % | # | % |
| 1) Sugestão de alterações no texto e recomendações de melhoria (troca de palavras, verbos, termos genéricos). | 51 | 51% | 10 | 56% |
| 2) Consideração de que o conceito de RSC e EDS não deviam ser tratados como sinônimos e estarem em conjunto para medir a mesma competência. | 22 | 22% | 4 | 22% |
| 3) Questionamento sobre a relevância da RSC no contexto universitário e educacional. | 6 | 6% | 1 | 6% |

| | | | | |
|---|-----------------|----|------------------|-----|
| 4) Consideração de que o texto não se referia a competências (ex.: se você trocar RSC por qualquer outro tema (qualidade total, gestão participativa, etc.) também serviria como bases importantes. | 6 | 6% | 1 | 6% |
| 5) Sugestões que, ao longo do preenchimento do questionário, se revelaram ao próprio especialista. | 6 | 6% | 4 | 22% |
| 6) Indicação de que muitos conceitos diferentes estavam presentes em uma mesma competência (ex.: escala global, escala local). | 6 | 6% | 2 | 11% |
| 7) Necessidade de um glossário para os principais conceitos, pois a redação apresentada implica que professores do ensino superior de cursos de gestão já devam saber a definição dos mesmos. | 2 | 2% | 2 | 11% |
| 8) Discordância sobre a incorporação dos valores pessoais dos docentes e aspectos individuais. | 1 | 1% | 1 | 6% |
| Total: | 100 comentários | | 18 especialistas | |

Fonte: Elaboração própria (2023).

Na primeira rodada, os comentários dos especialistas foram mais considerados do que a análise estatística, visto que foram muito minuciosos e detalhados. De todos os indicadores, somente o 1.4 foi excluído, considerando que não se tinha chegado a um consenso em relação à compreensão da redação e concordância do indicador pela análise estatística. Já o indicador 1.9 foi mantido, considerando-se que a alteração no texto, com exemplificação de alguns conceitos, seria o suficiente para ser testado novamente na próxima rodada.

Por meio da análise da primeira rodada, algumas decisões foram tomadas para a elaboração da segunda lista de indicadores de competências, apresentada para validação na etapa seguinte:

- Para separar o conceito de EDS do conceito de RSC, os indicadores do domínio de valores da EDS foram apresentados como competências gerais, passíveis de serem

atribuídas a docentes de diferentes áreas de conhecimento, e de RSC como competências específicas aos docentes de gestão.

- Também não foram mais especificados o nível local e global nos indicadores das competências, apesar de ser uma base importante do modelo CSCT (Sleurs, 2008) e ressaltado por autores como De Haan (2006).
- Alguns conceitos foram descritos no questionário da próxima rodada, em forma de glossário, e alguns exemplos foram incluídos no texto dos indicadores (ex.: exemplos de EDS).
- Houve alteração no texto de quase todos os indicadores que não foram excluídos, referente aos comentários e análise de conteúdo (Tabela 10).
- Nas competências gerais, foi criado mais um indicador (1.25), da dimensão docente como educador (Quadro 26).
- Já para as competências específicas, foram criados mais cinco indicadores (Quadro 27).
- Na segunda rodada, a numeração do indicador mudou de 1 para 2, para fins de identificação.

Em relação à dimensão docente como indivíduo, os indicadores 1.2 e 1.5 foram excluídos por conta dos comentários dos especialistas. A perspectiva cultural do indicador 1.2 foi incluída no indicador 1.1 para evitar redundâncias. O mesmo ocorreu no indicador 1.5, já contemplado nos indicadores da dimensão docente como educador.

Já os indicadores 1.1, 1.3 e 1.6 tiveram o sentido do texto alterado ou adaptado, também pelo comentário dos especialistas. No indicador 1.3, por exemplo, foi considerado que seria difícil solicitar e avaliar se o docente mudou o seu conjunto de crenças, incorporando “diferentes opiniões, experiências e perspectivas culturais sobre a EDS e RSC aos seus valores pessoais”. Segundo o especialista 4:

Excluiria a primeira parte "Desafiar as suas próprias crenças e suposições pessoais para agir com novos valores", pois podem gerar ruído com "dogmas" que são pessoais e inalteráveis. Sugiro: Agir com valores que contemplem a responsabilidade social corporativa (RSC) e a sustentabilidade" (Especialista 4).

No indicador 1.6, os especialistas sugeriram que, além de refletir, os docentes deveriam analisar, de forma crítica, o domínio de valores da EDS. Para o especialista 2, o docente deveria “desenvolver um pensamento/análise crítica dos próprios paradigmas, até em função de questões interculturais”.

O Quadro 23 apresentou as alterações realizadas na competência do modelo CSCT (Sleurs, 2008) e os indicadores elaborados, da dimensão docente como indivíduo, da 1ª para a 2ª rodada, com a descrição do novo texto e justificativas.

Quadro 23 Alterações realizadas nos indicadores da 1ª rodada na dimensão docente como indivíduo

| Competência | Indicador da competência – rodada 1 | Indicador da competência – rodada 2 | Justificativa de alteração (se houver) |
|-------------------------------------|--|---|---|
| Visão reflexiva dos valores da EDS. | 1.1. Reconhecer os conceitos que fundamentam os valores para a EDS e RSC. | 2.1 Compreender os valores da EDS, tais como equidade, justiça, diversidade e responsabilidade, no contexto cultural. | O verbo foi alterado. |
| | | | O conceito de EDS e RSC foram separados do mesmo indicador de competência. |
| | | | O conceito de EDS foi exemplificado. |
| | | | A perspectiva cultural do indicador 1.2 foi incorporada no indicador 1.1. |
| | 1.2. Identificar no seu contexto cultural os valores da EDS e RSC. | 2.2. N/A | Indicador excluído por ser incorporado no indicador 1.1. |
| | 1.3. Incorporar diferentes opiniões, experiências e perspectivas culturais sobre a EDS e RSC aos seus valores pessoais. | 2.3. Agir de forma transparente e responsável, segundo os valores da EDS. | Mudança no verbo e no sentido do texto, devido à crítica dos especialistas de se demandar do docente que mude seu conjunto de crenças, além de ser difícil de mensurar. |
| | 1.4. Desafiar as suas próprias crenças e suposições pessoais para agir com novos valores que contemplem a EDS e RSC. | 2.4. N/A | Excluído pelas mesmas razões do indicador 1.3 e por parte já ter sido contemplado nesse mesmo indicador 1.3 (“para agir”). |
| | | | Estatisticamente, não houve uma concordância com a frase “desafiar as suas próprias crenças e valores pessoais” (Compreensão da redação – Frequência média de 56%); (Grau de Concordância - desvio padrão = 1,40; IQR = 3,0). |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | 1.5. Difundir os valores da EDS e RSC. | 2.5. N/A | Excluído, pois já estava contemplado nos indicadores da dimensão docente como educador. |
| | 1.6. Refletir sobre os seus valores pessoais em relação à EDS e RSC. | 2.6. Analisar , de forma crítica, os seus próprios paradigmas e comportamentos em relação aos valores da EDS. | Mudança de verbo e texto, para clarificar o que seriam os valores pessoais. |

Fonte: Elaboração própria (2023).

Em relação à dimensão docente na sociedade, o indicador 1.7 foi excluído por ter no mesmo indicador conceitos diferentes, ou conceitos que estavam contemplados em outros indicadores ou que não faziam parte do escopo da pesquisa, como indicou o especialista 1:

A redação contempla termos amplos e genéricos, os quais dificultarão o processo de operacionalização, execução, mensuração e avaliação da competência. A palavra noções torna a possibilidade de identificação muito superficial e pode repercutir no reconhecimento de conceitos enviesados de cidadania, meio ambiente e afins. Você emprega termos muito diferentes em uma mesma competência, a qual, por sua vez, torna-se inviável pela amplitude de alcance desses mesmos termos (Especialista 1).

Os demais indicadores (1.8, 1.9, 1.10, 1.11 e 1.12) tiveram o sentido do texto alterado ou adaptado, também pelo comentário dos especialistas. No indicador 1.8 alguns questionamentos foram feitos em relação à objetividade da expressão “educação como recurso” para se mensurar uma competência. A EDS e RSC serem consideradas como um problema, assim como inserir no mesmo indicador a escala local e global, também foi alvo de crítica, assim como indicou o especialista 9.

As expressões “papel da educação” e “educação como recurso” são complicadores que ameaçam o potencial interpretativo da competência. Procure ser mais objetiva, privilegiando o uso de um vocabulário mais assertivo. A redação, tal como exposta, apresenta a seguinte expressão: “problemas de RSC e EDS”. Esta redação pode levar o leitor a julgar a RSC e EDS como problemas, ou ainda, pode incentivar o leitor a considerar que problemas relacionados à RSC são os mesmos problemas relacionados à EDS. Quanto ao nível contextual e aos níveis de escala, escala local e global, são realidades muito diferentes para estarem na mesma pergunta (Especialista 9).

No indicador 1.9, a expressão “auxiliar a estruturar” foi considerada como muito modesta (Especialista 2) e, com isso, foi trocada por “estruturar”. Segundo esse especialista, “da maneira como a redação está apresentada, passa-se a ideia de que qualquer contribuição pode ser considerada como um auxílio na estruturação de políticas”. Também foi solicitada

que a esfera da política a ser implementada fosse mais específica, com isso foi trocada de nível regional, nacional e internacional para o contexto relacionado à IES que atua.

Além disso, esse indicador demonstrou não ter consenso pela análise estatística, tanto pela escala de concordância (desvio padrão = 1,22 e IQR = 1,25) quanto pela compreensão do texto (frequência média = 50%). Entretanto, ele foi mantido, porque os comentários dos especialistas foram detalhados o suficiente para uma alteração textual para ser testado na próxima rodada, diferente do indicador 1.4.

Os indicadores 1.10 e 1.11 tiveram uma frequência baixa em relação à compreensão do texto (frequência de compreensão do texto = 56%, em ambos os indicadores). Em relação aos comentários, no indicador 1.10, a expressão “construir entendimentos” não foi bem compreendida, por isso foi substituída por refletir. A redação do texto também foi ajustada para melhor compreensão.

Outras críticas foram apontadas no indicador 1.11, como o termo “dentro da sociedade”, o adjetivo “estruturais”, pois, segundo o especialista 2 “nem todas as mudanças são estruturais. Muitas mudanças incrementais podem gerar efeitos mais marcantes do que uma mudança estrutural. Então, em termos de sugestão, eu ficaria apenas com mudanças”. A expressão “esforços do *mainstream*” foi considerada como “demasiadamente acadêmica e agregava juízo de valor na redação da competência” pelo Especialista 5.

No indicador 1.12, o debate foi em relação à participação voluntária ou não, em projetos comunitários: “Acho importante, mas fico na dúvida por ser algo voluntário. Poderia ser uma redação que colocasse estimular e não desenvolver” (Especialista 7).

O Quadro 24 apresentou as alterações realizadas na competência do modelo CSCT (Sleurs, 2008) e seus indicadores, da dimensão docente na sociedade, da 1ª para a 2ª rodada, com a descrição do novo texto e justificativas.

Quadro 24 Alterações realizadas nos indicadores da 1ª rodada na dimensão docente na sociedade

| Competência | Indicador da competência – rodada 1 | Indicador da competência – rodada 2 | Justificativa |
|---|---|--|--|
| <i>Networking</i> (relacionamento) com membros da sociedade para os valores da EDS. | 1.7. Identificar noções de cidadania, relação com o meio ambiente e demais direitos e responsabilidades relacionados a EDS e RSC no seu contexto social, em escala local e global. | 2.7. N/A. | Excluído por abordar muitos novos conceitos ou conceitos já abordados em outros indicadores. |
| | 1.8. Demonstrar o papel da educação como recurso para enfrentar situações ou problemas dos valores da EDS e RSC no seu contexto social, em escala local e global. | 2.8. Demonstrar para a sociedade como os valores da EDS podem contribuir para a melhoria da conjuntura social, econômica e ambiental. | Mudança no texto, retirando termos como “educação como recurso” e problemas da EDS e RSC. |
| | | | Exclusão da escala local e global e especificação da conjuntura a ser analisada. |
| | 1.9. Auxiliar a estruturar uma política regional, nacional e internacional nas organizações e redes que fazem parte a favor dos valores da EDS e RSC. | 2.9. Estruturar políticas em instituições além da IES que atua (ex.: governos, sindicatos, ONGs, movimentos sociais) para que os valores da EDS sejam inseridos na sociedade com um todo. | Substituição do verbo auxiliar por estruturar; |
| | | | Alteração do nível em que a política pode ser estruturada, considerando a abrangência da IES que atua, com exemplos. |
| | 1.10. Construir entendimentos para superar desafios comuns e ações conjuntas sobre os valores da EDS e RSC. | 2.10. Refletir como o conhecimento sobre os valores da EDS pode fomentar mudanças dentro da sociedade. | Substituição do termo “construir entendimentos” pelo verbo refletir. |
| O texto foi reescrito para um melhor entendimento. | | | |
| 1.11. Realizar mudanças estruturais dentro da sociedade para que os esforços do <i>mainstream</i> dos valores da EDS e RSC possam ir além do autodesenvolvimento individual. | 2.11. Implementar mudanças na sociedade para que os valores da EDS possam ir além do autodesenvolvimento individual. | Substituição do verbo. | |
| | | Substituição de mudanças estruturais para somente mudanças. | |
| | | Substituição de dentro da sociedade para na sociedade. | |
| | | | Exclusão do conceito de <i>mainstream</i> . |

| | | | |
|--|---|---|---|
| | 1.12. Participar de projetos comunitários que promovam os valores da EDS e RSC. | 2.12. Participar, de forma voluntária , de projetos comunitários alinhados aos valores da EDS. | Inserção da participação em projetos comunitários, de forma voluntária. |
|--|---|---|---|

Fonte: Elaboração própria (2023).

Em relação à dimensão docente na IES, os indicadores 1.14 e 1.16 foram excluídos porque os especialistas consideraram que os seus textos estavam sendo redundantes com outros indicadores, nesse caso os 1.15 e 1.17, respectivamente. Apesar disso, não houve um apontamento de não consenso na análise estatística desses indicadores.

O indicador 1.13 foi ajustado, exemplificando possíveis normas e regras da IES sobre o domínio de valores da EDS, além de ser incorporado no glossário das próximas rodadas. Nos indicadores 1.15 e 1.17, o único ajuste no texto foi feito em relação à diferenciação da EDS e RSC como competências gerais e específicas. Assim, o termo RSC foi excluído do texto desses indicadores.

Por fim, no indicador 1.18 foi substituído o verbo participar por “contribuir para a inclusão”, porque os especialistas consideraram que não partiam somente do docente mudanças nas estruturas curriculares. A interdisciplinaridade foi incluída, de modo a considerar docentes de diferentes disciplinas na área de gestão. E a inserção do domínio de valores da EDS nas atividades acadêmicas, materiais instrucionais e metodologias de ensino ficaram na dimensão docente como educador.

O Quadro 25 apresentou as alterações realizadas na competência do modelo CSCT (Sleurs, 2008) e seus indicadores, da dimensão docente na IES, da 1ª para a 2ª rodada, com a descrição do novo texto e justificativas.

Quadro 25 Alterações realizadas nos indicadores da 1ª rodada na dimensão docente na IES

| Competência | Indicador da competência – rodada 1 | Indicador da competência – rodada 2 | Justificativa |
|---|---|---|--|
| Networking para a incorporação de valores para a EDS na IES. | 1.13. Reconhecer as principais normas e regras da IES sobre os valores da EDS e RSC. | 1.13. Compreender as principais normas e regras seguidas pela IES, que contemplam os valores da EDS, tais como leis nacionais e iniciativas | Exemplificação das normas e regras da IES. |

| | | internacionais, como os ODS da ONU. | |
|--|--|--|---|
| | 1.14. Conciliar os seus próprios valores com os princípios, objetivos e metas da IES sobre os valores da EDS e RSC. | 2.14. N/A | Excluído por já estar contemplado no indicador 15. |
| | 1.15. Negociar com diferentes grupos de interesses da IES sobre aspectos dos valores da EDS e RSC. | 2.15. Negociar com diferentes grupos de interesses da IES, fundamentando as suas ideias sobre os valores da EDS. | O ajuste foi feito somente em relação à diferenciação da EDS e RSC. |
| | 1.16. Desenvolver novas resoluções que contribuam para a inserção de valores da EDS e RSC na IES. | 2.16. N/A | Excluído por já estar contemplado no indicador 17. |
| | 1.17. Implementar projetos de mudanças na IES que atua para a incorporação de valores da EDS e RSC. | 2.17. Implementar projetos de mudanças na IES para incentivar a incorporação dos valores da EDS. | O ajuste foi feito somente em relação à diferenciação da EDS e RSC. |
| | 1.18. Participar da inclusão de conceitos que fundamentam os valores da EDS e RSC e sustentabilidade em atividades acadêmicas , currículos dos cursos, metodologias de ensino e materiais instrucionais da IES que atua. | 2.18. Contribuir para a inclusão dos valores da EDS em atividades acadêmicas e na estrutura curricular dos cursos da IES para promover a interdisciplinaridade. | Substituição do verbo participar por “contribuir para a inclusão”. |
| Inclusão da interdisciplinaridade de modo a considerar docentes de diferentes disciplinas na área de gestão. | | | |
| Exclusão das atividades acadêmicas, materiais instrucionais e metodologias de ensino, que ficaram na dimensão docente como educador. | | | |

Fonte: Elaboração própria (2023).

Em relação à dimensão docente como educador, os indicadores 1.21 e 1.22 foram excluídos por conta da indicação dos especialistas. O indicador 1.21 teve uma frequência baixa quanto ao entendimento da redação (56%), o que ficou claro com os comentários dos especialistas. A frase “esclarecer as próprias crenças”, por exemplo, foi considerada como de difícil mensuração e houve uma discordância entre a neutralidade que o docente teria nesse processo.

Já o indicador 1.22, apesar de não ter nenhum apontamento estatístico, foi excluído por passar a ser contemplado no indicador 1.3, após a sua alteração: “agir de forma transparente e responsável, segundo os valores da EDS.”

Como nas demais dimensões, alguns indicadores tiveram o texto alterado. No indicador 1.19, a única alteração foi a exemplificação do conceito de EDS. No item 1.20, a especificação do contexto sociocultural, em nível local e global, foi excluída, pelos especialistas considerarem que são muitos conceitos diferentes em um único indicador. A mesma mudança foi considerada no indicador 1.23 e 1.24, além da ação prevista ao aluno ter sido melhor especificada, adicionando-se a reflexão crítica.

Por fim, foi criado um novo indicador, para acomodar a relação dos alunos com diferentes grupos (por exemplo, idades, etnias, culturas, crenças) ao exercitar o domínio de valores da EDS. Os aspectos dessa dimensão acabaram sendo excluídos nas alterações realizadas nos textos dos indicadores. Por isso, teve que ser adicionado a parte.

O Quadro 26 apresentou as alterações realizadas na competência do modelo CSCT (Sleurs, 2008) e seus indicadores, da dimensão docente como educador, da 1ª para a 2ª rodada, com a descrição do novo texto e justificativas.

Quadro 26 Alterações realizadas nos indicadores da 1ª rodada na dimensão docente como educador

| Competência | Indicador da competência – rodada 1 | Indicador da competência – rodada 2 | Justificativa |
|---|---|---|--------------------------------------|
| Ensino participativo dos valores da EDS. | 1.19. Explicar aos alunos os principais conceitos que fundamentam os valores da EDS e RSC. | 2.19. Explicar aos alunos quais são os valores da EDS, tais como equidade, justiça, diversidade e responsabilidade. | O conceito de EDS foi exemplificado. |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | 1.20. Estimular a reflexão crítica dos alunos em relação a como os seus valores pessoais influenciam os valores da EDS e RSC no contexto sociocultural, em nível local e global. | 2.20. Estimular a reflexão crítica dos alunos sobre os valores da EDS. | A especificação do contexto sociocultural, em nível local e global, foi excluída. |
| | 1.21. Esclarecer as suas próprias crenças, pressupostos e valores relacionados aos valores da EDS e RSC em sua abordagem educacional. | 2.21. N/A | Excluído por haver uma discordância entre a neutralidade do docente e a mensuração da competência. |
| | 1.22. Demonstrar aos alunos que age em consonância com os valores da EDS e RSC. | 2.22. N/A | Excluído por parte já estar contemplado no indicador 3, da dimensão docente como indivíduo. |
| | 1.23. Avaliar por meio de atividades pedagógicas, se os alunos conseguem analisar e aplicar ações de valores da EDS e RSC no contexto sociocultural, em nível local e global, de acordo com os seus próprios valores. | 2.23. Avaliar , por meio de atividades pedagógicas, a reflexão crítica dos alunos em relação aos valores da EDS. | A ação do aluno foi melhor especificada, com a reflexão crítica. |
| | | | A especificação do contexto sociocultural, em nível local e global, foi excluída. |
| | 1.24. Desenvolver atividades pedagógicas entre os alunos que incentivem a reflexão e ações efetivas em prol dos valores da EDS e RSC no contexto sociocultural, em nível local e global. | 2.24. Desenvolver atividades pedagógicas que fomentem a reflexão crítica dos alunos em relação aos valores da EDS. | A ação do aluno foi melhor especificada, com a reflexão crítica. |
| | | | A especificação do contexto sociocultural, em nível local e global, foi excluída. |
| | N/A | 2.25. Promover o envolvimento dos alunos com diferentes grupos (por exemplo, idades, etnias, culturas, crenças) ao exercitar os valores da EDS. | Inclusão de indicador para acomodar dimensões que acabaram sendo excluídas com a mudança de texto. |

Fonte: Elaboração própria (2023).

Por fim, foram criadas as competências específicas da RSC e seus indicadores - uma competência específica por dimensão profissional do docente e 5 indicadores de competências (dois para dimensão docente na IES). Os indicadores criados foram baseados

na listagem obtida para a segunda rodada do método Delphi, pois o objetivo principal era separar os conceitos de EDS e RSC dos mesmos indicadores.

Com isso, a RSC foi relacionada aos objetivos da EDS. O único indicador adicional foi o 2.29, que ressaltou o papel do docente para a evolução científica do conceito de RSC de acordo com o domínio de valores da EDS, conforme sugerido pelos especialistas e que também tinha sido considerado na revisão de literatura sobre a RSC (Quadro 27).

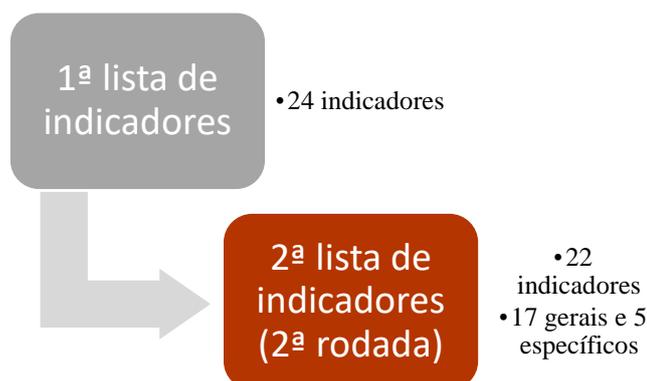
Quadro 27 Lista das competências específicas da RSC e indicadores da 2ª rodada com justificativa: todas as dimensões

| Dimensão | Competência | Indicador da competência – rodada 2 |
|------------------------|---|---|
| Docente como indivíduo | Visão reflexiva sobre a integração das práticas de RSC nas organizações de acordo com os valores da EDS. | 2.26. Refletir como as práticas de RSC podem ser aplicadas nas organizações, de acordo com os valores para a EDS. |
| Docente na sociedade | Networking (relacionamento) com membros da sociedade sobre as práticas da RSC, alinhadas aos valores da EDS. | 2.27. Demonstrar para a sociedade que as empresas, por meio das práticas de RSC, também podem atuar com os valores da EDS, contribuindo para um mundo melhor. |
| Docente na IES | Networking com a IES para a incorporação das práticas de RSC nas atividades acadêmicas e currículos. | 2.28. Incorporar em atividades acadêmicas e currículos os conceitos e práticas da RSC, alinhados aos valores para a EDS. |
| | | 2.29. Contribuir para a evolução científica do conceito de responsabilidade social corporativa (RSC), buscando outras perspectivas além da visão predominante das pesquisas convencionais, ao considerar o seu contexto histórico-cultural, papel político-ético, como propõe os valores da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS). |
| Docente como educador | Ensino participativo para desenvolver nos alunos as práticas de RSC, de acordo com os valores da EDS) | 2.30. Motivar os alunos a serem futuros agentes dos valores para a EDS nas organizações, preocupando-se em incorporar na sua gestão as práticas de RSC. |

Fonte: Elaboração própria (2023).

Assim, a primeira rodada do método Delphi foi concluída com 17 indicadores de competências gerais e 5 indicadores de competências específicas, conforme ilustra a **Erro! Fonte de referência não encontrada.**

Figura 10 Quantidade de indicadores de competências após a 1ª rodada (2ª lista de indicadores)



Fonte: Elaboração própria (2023)

6.1.2 Análise da segunda rodada do método Delphi

Após os resultados obtidos na 1ª rodada do método Delphi, uma terceira lista de indicadores de competências foi elaborada e submetida para a reavaliação dos mesmos grupos de especialistas, agora considerando o domínio de valores da EDS como competências gerais e a RSC como competências específicas. Do grupo anterior, somente dois especialistas não chegaram ao fim da 2ª rodada.

Em relação à análise de frequência sobre a clareza da redação, a maioria dos especialistas concordou que a redação estava clara e que não precisava de alteração, sendo que a média da frequência de todos os indicadores aumentou para 84%. Não houve indicador com frequência menor do que 60%, podendo-se inferir que as alterações no texto atenderam às expectativas dos especialistas.

Nessa etapa, diretamente, houve a indicação de que poderiam ser excluídos somente dois indicadores (2.9 e 2.15), enquanto, na 1ª rodada, essa opção de exclusão havia sido selecionada em 12 indicadores. Na segunda rodada, somente dois especialistas fizeram essa indicação de exclusão, conforme tabela 11.

Tabela 11 Análise quantitativa da segunda rodada: grau de compreensão da redação

| Tipo de competência | Dimensão | Indicador | Frequência (4) | Frequência (3,2,1) |
|------------------------|------------------------|-----------|----------------|--------------------|
| Competência Geral | Docente como individuo | 2.1 | 93% | 7% |
| | | 2.3 | 87% | 13% |
| | | 2.6 | 93% | 7% |
| | Docente na sociedade | 2.8 | 73% | 27% |
| | | 2.9 | 60% | 40% |
| | | 2.10 | 73% | 27% |
| | | 2.11 | 68% | 32% |
| | | 2.12 | 80% | 20% |
| | Docente na IES | 2.13 | 73% | 27% |
| | | 2.15 | 80% | 20% |
| | | 2.17 | 87% | 13% |
| | | 2.18 | 93% | 7% |
| | Docente como educador | 2.19 | 93% | 7% |
| | | 2.20 | 93% | 7% |
| | | 2.23 | 87% | 13% |
| | | 2.24 | 93% | 7% |
| 2.25 | | 93% | 7% | |
| Competência específica | Docente como indivíduo | 2.26 | 87% | 13% |
| | Docente na sociedade | 2.27 | 87% | 13% |
| | Docente como educador | 2.28 | 93% | 7% |
| | | 2.29 | 80% | 20% |
| | Docente na IES | 2.30 | 87% | 13% |

Fonte: Elaboração própria (2023).

Em relação ao grau de concordância medido pela escala *likert* de 5 pontos, os especialistas concordaram total ou parcialmente com quase todos os indicadores das competências (frequência média = 91%: média do desvio padrão = 0,63; média do IQR = 0,5).

O único indicador que apresentou uma inclinação para o não consenso foi o 2.9, da dimensão docente na sociedade (frequência = 53%, desvio-padrão = 1,21 e IQR = 1,75). Esse indicador tinha como descrição: “Estruturar políticas em instituições além da IES que atua (ex.: governos, sindicatos, ONGs, movimentos sociais) para que o domínio de valores da EDS seja inserido na sociedade com um todo.” Segue na tabela 12 a análise quantitativa do grau de concordância da segunda rodada.

Tabela 12 Análise quantitativa da segunda rodada: grau de concordância

| Tipo de competência | Dimensão | Indicador | Frequência | Desvio padrão | IQR |
|------------------------|------------------------|------------|------------|---------------|-------------|
| Competência Geral | Docente como indivíduo | 2.1 | 100% | 0,34 | 0 |
| | | 2.3 | 93% | 0,6 | 0,75 |
| | | 2.6 | 100% | 0,34 | 0 |
| | Docente na sociedade | 2.8 | 87% | 0,89 | 0,75 |
| | | 2.9 | 53% | 1,21 | 1,75 |
| | | 2.10 | 75% | 0,74 | 0,75 |
| | | 2.11 | 82% | 0,82 | 0,75 |
| | Docente na IES | 2.12 | 87% | 0,85 | 1 |
| | | 2.13 | 93% | 0,54 | 0 |
| | | 2.15 | 87% | 1,08 | 1 |
| | | 2.17 | 100% | 0,52 | 1 |
| | Docente como educador | 2.18 | 93% | 0,54 | 0 |
| | | 2.19 | 100% | 0,25 | 0 |
| | | 2.20 | 100% | 0 | 0 |
| | | 2.23 | 93% | 0,89 | 0 |
| 2.24 | | 100% | 0,25 | 0 | |
| Competência específica | Docente como indivíduo | 2.25 | 100% | 0,4 | 0 |
| | | 2.26 | 93% | 0,89 | 1 |
| | Docente na sociedade | 2.27 | 100% | 0,45 | 0,75 |
| | | 2.28 | 100% | 0,4 | 0 |
| | Docente como educador | 2.29 | 93% | 1,02 | 1 |
| | | 2.30 | 80% | 0,82 | 1 |

Fonte: Elaboração própria (2023).

As críticas em relação aos múltiplos conceitos no mesmo indicador de competência, assim como o entendimento dos conceitos, parecem ter sido atendidas, em consenso, pois além do resultado da análise estatística, não aparece mais em nenhum comentário. Ao mesmo tempo, 84% das respostas, em média, indicaram que a redação foi completamente compreendida (

Tabela 11).

Uma nova crítica surgiu, mas com sugestões de mudanças no texto, que foi em relação à viabilidade e interesse do docente em realizar certas ações dentro e fora da IES, porque dependiam de fatores como a cultura organizacional da IES, o perfil do docente, a sua inserção local, etc. Entretanto, essas variáveis não seriam um impedimento para a

implantação do modelo, visto que poderiam ser aplicadas em diferentes contextos. Na Tabela 13, apresentou-se a análise de conteúdo dos comentários realizados por especialistas na segunda rodada.

Tabela 13 Análise de conteúdo dos comentários realizados por especialistas na segunda rodada

| Comentários | Comentários | | Especialistas | |
|--|----------------|-----|------------------|-----|
| | # | % | # | % |
| Sugestão de alterações no texto e recomendações de melhoria (troca de palavras, verbos, termos genéricos). | 8 | 47% | 5 | 31% |
| Crítica quanto à viabilidade e interesse do docente de realizar ações dentro e fora da IES, de forma autônoma. | 8 | 47% | 4 | 25% |
| Questionamento sobre a relevância da RSC no contexto universitário e educacional. | 1 | 6% | 1 | 6% |
| Total: | 17 comentários | | 16 especialistas | |

Fonte: Elaboração própria (2023).

Por não atender os parâmetros pré-estabelecidos após a análise estatística, mesmo após a revisão realizada na primeira rodada, foi considerado que não havia um consenso em manter o indicador de competência 2.9 e, com isso, ele foi excluído. Em outros 4 indicadores (2.3, 2.8, 2.17 e 2.27) houve mudança de texto, conforme as recomendações dos especialistas nos comentários. Assim, a listagem dos indicadores das competências da segunda rodada foi elaborada para serem validados na 3ª rodada. Na próxima rodada, esses indicadores serão numerados como 3.

Na dimensão docente como indivíduo, somente o indicador 2.3 teve uma pequena mudança no texto. O verbo agir foi substituído por “demonstrar ter”, pois não seria possível medir se o docente agiu de forma transparente e responsável, segundo o domínio de valores da EDS, e sim se demonstrou ter essa atitude (Quadro 28).

Quadro 28 Alterações realizadas nos indicadores da 2ª rodada na dimensão docente como indivíduo

| Indicador da competência para rodada 1 | Indicador da competência para rodada 2 | Indicador da competência para rodada 3 | Justificativa |
|--|---|--|---|
| 1.1. Reconhecer os conceitos que fundamentam os valores para a RSC e sustentabilidade. | 2.1. Compreender os valores da EDS, tais como equidade, justiça, diversidade e responsabilidade, no contexto cultural. | 3.1 Compreender os valores da EDS, tais como equidade, justiça, diversidade e responsabilidade, no contexto cultural. | Indicador mantido. |
| 1.2. Identificar no seu contexto cultural os valores de responsabilidade social corporativa (RSC) e sustentabilidade. | 2.2. n/a | n/a | Indicador excluído na primeira rodada, por ser incorporado no indicador 1. |
| 1.3. Incorporar diferentes opiniões, experiências e perspectivas culturais sobre a RSC e a sustentabilidade aos seus valores pessoais. | 2.3. Agir de forma transparente e responsável, segundo os valores da EDS. | 3.3 Demonstrar ter atitudes transparentes e responsáveis, alinhadas aos valores da EDS. | Substituição do verbo. |
| 1.4. Desafiar as suas próprias crenças e suposições pessoais para agir com novos valores que contemplem a responsabilidade social corporativa (RSC) e a sustentabilidade. | n/a | n/a | Indicador excluído por parte já estar contemplado no indicador 3 (“para agir”) e não haver uma concordância com desafiar as suas próprias crenças e valores pessoais. |
| 1.5. Difundir os valores da RSC e sustentabilidade para as gerações atuais e futuras. | n/a | n/a | Indicador excluído por já estar contemplado nos indicadores da dimensão docente como educador. |
| 1.6. Refletir sobre os seus valores pessoais em relação à RSC e sustentabilidade. | 2.6. Analisar , de forma crítica, os seus próprios paradigmas e comportamentos em relação aos valores da EDS. | 3.6 Analisar , de forma crítica, os seus próprios paradigmas e comportamentos em relação aos valores da EDS. | Indicador mantido. |

Fonte: Elaboração própria (2023).

Na dimensão docente na sociedade, os indicadores 2.10, 2.11 e 2.12 tiveram o texto mantido, sem alterações. O item 2.9 foi excluído por conta da análise estatística, onde a não foi demonstrado um consenso na concordância dos especialistas (desvio padrão = 1,21 e IQR = 1,75), apesar de redação ter sido compreendida (60%). Além disso, segundo o especialista 3, “estruturar políticas também sugere que obrigatoriamente o docente tem que realizar tal função, como se fizesse parte do seu papel”.

Já no item 2.8 o verbo “demonstrar” foi substituído por “contribuir para a conscientização”, pois foi considerado que nem sempre essa ação era uma possibilidade do docente, como indicou o especialista 4: “Não creio que todos os professores possam "demonstrar para a sociedade..." ou engajar sindicatos, etc, quando atuam em educação executiva somente. Isto é possível quando exercem atividades de extensão e pesquisa”.

Apesar de poucas sugestões de alteração, alguns especialistas se mostraram preocupados com as atividades dos docentes fora da IES, como o especialista 9: “a participação de docentes de projetos fora da universidade pode gerar desconforto para os professores que são dedicação exclusiva”. As alterações e indicadores para a rodada 3 foram apresentados no quadro 29.

Quadro 29 Alterações realizadas nos indicadores da 2ª rodada na dimensão docente na sociedade

| Indicador da competência para rodada 1 | Indicador da competência para rodada 2 | Indicador da competência para rodada 3 | Justificativa |
|---|--|---|---------------------------------|
| 1.7 Identificar noções de cidadania, relação com o meio ambiente e demais direitos e responsabilidades relacionados RSC e sustentabilidade no seu contexto social, em escala local e global. | n/a | n/a | Indicador excluído na rodada 1. |
| 1.8 Demonstrar o papel da educação como recurso para enfrentar situações ou problemas de RSC e sustentabilidade no seu contexto social, | 2.8 Demonstrar para a sociedade como os valores da EDS podem contribuir para a melhoria da sua realidade. | 3.8 Contribuir para a conscientização junto à sociedade de como os valores da EDS podem contribuir para a melhoria da sua realidade. | Substituição no verbo. |

| | | | |
|---|---|--|--|
| em escala local e global. | | | |
| 1.9 Auxiliar a estruturar uma política regional, nacional e internacional nas organizações e redes que faz parte a favor da RSC e sustentabilidade. | 2.9 Estruturar políticas em instituições além da IES que atua (ex.: governos, sindicatos, ONGs, movimentos sociais) para que os valores da EDS sejam inseridos na sociedade. | n/a | Indicador excluído na R2 por conta da análise estatística. |
| 1.10 Construir entendimentos para superar desafios comuns e ações conjuntas sobre a responsabilidade social corporativa (RSC) e sustentabilidade. | 2.10 Refletir como o conhecimento sobre os valores da EDS podem fomentar mudanças dentro da sociedade. | 3.10 Refletir como o conhecimento sobre os valores da EDS podem fomentar mudanças dentro da sociedade. | Texto mantido. |
| 1.11 Realizar mudanças estruturais dentro da sociedade para que os esforços do <i>mainstream</i> da RSC e sustentabilidade possam ir além do autodesenvolvimento individual. | 2.11 Implementar mudanças na sociedade para que os valores da EDS possam ir além do autodesenvolvimento individual. | 3.11 Implementar mudanças na sociedade para que os valores da EDS possam ir além do autodesenvolvimento individual. | Texto mantido. |
| 1.12 Participar de projetos comunitários que promovam a RSC e a sustentabilidade. | 2.12 Participar , de forma voluntária, de projetos comunitários alinhados aos valores da EDS. | 3.12 Participar , de forma voluntária, de projetos comunitários alinhados aos valores da EDS. | Texto mantido. |

Fonte: Elaboração própria (2023).

Na dimensão docente na IES, a única modificação foi no verbo do indicador 2.17, de “implementar” projetos de mudanças para “propor” projetos de mudança, pois a implementação dependeria de vários fatores além da vontade do docente, como indicou o especialista 9: “no que tange ao poder de agência dos docentes dentro da IES, vai depender da cultura organizacional da mesma, bem como de sua estrutura e processos” e o especialista 10: “essa afirmativa depende da instituição e sua inserção local, bem como do perfil do docente” e o especialista 12: “entendo que o docente pode propor projetos a partir de suas

competências e conhecimento do tema. Implementá-los exige apoio da instituição e, assim, pode ser inviável”. As alterações e indicadores para a rodada 3 foram apresentados no quadro 30.

Quadro 30 Alterações realizadas nos indicadores da 2ª rodada na dimensão docente na IES

| Indicador da competência para rodada 1 | Indicador da competência para rodada 2 | Indicador da competência para rodada 3 | Justificativa |
|---|--|--|---------------------------------|
| 1.13 Reconhecer as principais normas e regras da IES sobre a RSC e sustentabilidade. | 2.13 Compreender as principais normas e regras seguidas pela IES, que contemplam os valores da EDS, tais como leis nacionais e iniciativas internacionais, como os ODS. | 3.13 Compreender as principais normas e regras seguidas pela IES, que contemplam os valores da EDS, tais como leis nacionais e iniciativas internacionais, como os ODS. | Texto mantido. |
| 1.14 Conciliar os seus próprios valores com os princípios, objetivos e metas da IES sobre a RSC e sustentabilidade. | n/a | n/a | Indicador excluído na rodada 2. |
| 1.15 Negociar com diferentes grupos de interesses da IES sobre aspectos da RSC e sustentabilidade. | 2.15 Negociar com diferentes grupos de interesses da IES, fundamentando as suas ideias sobre os valores da EDS. | 3.15 Negociar , com diferentes grupos de interesses da IES, fundamentando as suas ideias sobre os valores da EDS. | Texto mantido. |
| 1.16 Desenvolver novas resoluções que contribuam para a inserção de valores para a RSC e sustentabilidade na IES. | n/a | n/a | Indicador excluído na rodada 2. |
| 1.17 Implementar projetos de mudanças na IES que atua para a incorporação de valores da RSC e sustentabilidade. | 2.17 Implementar projetos de mudanças na IES para incentivar a incorporação dos valores da EDS. | 3.17 Propor projetos de mudanças na IES para incentivar a incorporação dos valores da EDS. | Substituição no verbo. |
| 1.18 Participar da inclusão de conceitos que fundamentam os valores para a RSC e sustentabilidade em atividades acadêmicas, currículos dos cursos, metodologias de | 2.18 Contribuir para a inclusão dos valores da EDS em atividades acadêmicas e na estrutura curricular dos cursos da IES para promover a interdisciplinaridade. | 3.18 Contribuir para a inclusão dos valores da EDS em atividades acadêmicas e na estrutura curricular dos cursos da IES para promover a interdisciplinaridade. | Texto mantido. |

| | | | |
|---|--|--|--|
| ensino e materiais instrucionais da IES que atua. | | | |
|---|--|--|--|

Fonte: Elaboração própria (2023).

Em relação ao docente como educador, não houve mudanças nos indicadores apresentados na rodada 2. O único comentário dos especialistas sobre essa dimensão foi sobre a possível subjetividade de se “avaliar a reflexão crítica”. Entretanto, o pensamento crítico é uma área da competência validada por diversos estudos sobre a EDS para docentes (Sleurs, 2008; UNECE, 2012; Junior; Caldana, 2017; Vare *et al.*, 2019; Imara; Altinay, 2021; Walter *et al.*, 2021). Assim, o indicador foi mantido para reavaliação na rodada 3, conforme o quadro 31.

Quadro 31 Alterações realizadas nos indicadores da 2ª rodada na dimensão docente como educador

| Indicador da competência para rodada 1 | Indicador da competência para rodada 2 | Indicador da competência para rodada 3 | Justificativa |
|---|---|---|---------------------------------|
| 1.19 Explicar aos alunos os principais conceitos que fundamentam os valores para a RSC e sustentabilidade. | 2.19 Explicar aos alunos quais são os valores da EDS, tais como equidade, justiça, diversidade e responsabilidade. | 3.19 Explicar aos alunos quais são os valores da EDS, tais como equidade, justiça, diversidade e responsabilidade. | Texto mantido. |
| 1.20 Estimular a reflexão crítica dos alunos em relação a como os seus valores pessoais influenciam a RSC e sustentabilidade no contexto sociocultural, em nível local e global. | 2.20 Estimular a reflexão crítica dos alunos sobre os valores da EDS. | 3.20 Estimular a reflexão crítica dos alunos sobre os valores da EDS. | Texto mantido. |
| 1.21 Esclarecer as suas próprias crenças, pressupostos e valores relacionados a RSC e sustentabilidade em sua abordagem educacional. | n/a | n/a | Indicador excluído na rodada 2. |

| | | | |
|---|---|---|---------------------------------|
| 1.22 Demonstrar aos alunos que age em consonância com os valores da RSC e sustentabilidade. | n/a | n/a | Indicador excluído na rodada 2. |
| 1.23 Avaliar por meio de atividades pedagógicas, se os alunos conseguem analisar e aplicar ações de RSC e sustentabilidade no contexto sociocultural, em nível local e global, de acordo com os seus próprios valores. | 2.23 Avaliar a reflexão crítica dos alunos em relação aos valores da EDS. | 3.23 Avaliar a reflexão crítica dos alunos em relação aos valores da EDS. | Texto mantido. |
| 1.24 Desenvolver atividades pedagógicas entre os alunos que incentivem a reflexão e ações efetivas em prol da RSC e sustentabilidade no contexto sociocultural, em nível local e global. | 2.24 Desenvolver a reflexão crítica dos alunos em relação aos valores da EDS. | 3.24 Desenvolver a reflexão crítica dos alunos em relação aos valores da EDS. | Texto mantido. |
| n/a | 2.25 Promover o envolvimento dos alunos com diferentes grupos (por exemplo, idades, etnias, culturas, crenças) ao exercitar os valores da EDS. | 3.25 Promover o envolvimento dos alunos com diferentes grupos (por exemplo, idades, etnias, culturas, crenças) ao exercitar os valores da EDS. | Texto mantido. |

Fonte: Elaboração própria (2023).

Em relação às competências específicas em RSC, além de não ter havido nenhum indicador estatístico de não-consenso, só foi feito um comentário, que não sugere a modificação ou exclusão de qualquer indicador: “acho difícil para alguns docentes efetuarem este papel de estimular o relacionamento com as empresas, mas entendo que deveriam” (Especialista 3).

Com isso, a única mudança realizada foi no verbo do indicador 2.27, mas seguindo a orientação de mudança do indicador 2.8, conforme o quadro 32.

Quadro 32 Alterações realizadas nos indicadores da 2ª rodada das competências específicas em RSC: todas as dimensões

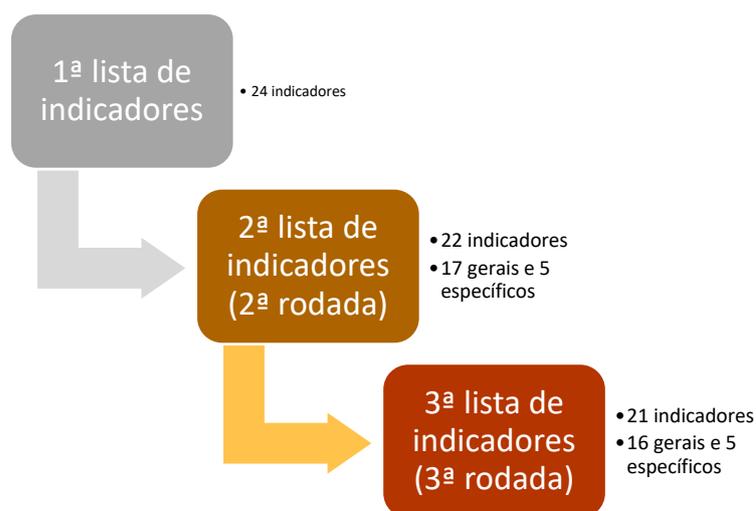
| Dimensão | Indicador da competência para rodada 2 | Indicador da competência para rodada 3 | Justificativa |
|------------------------|---|---|------------------------|
| Docente como indivíduo | 2.26 Aprofundar os conceitos sobre a RSC, considerando os valores da EDS. | 3.26 Aprofundar os conceitos sobre a RSC, considerando os valores da EDS. | Texto mantido. |
| Docente na sociedade | 2.27 Demonstrar para a sociedade que os valores da EDS podem estimular que as organizações contribuam para um mundo melhor por meio da RSC. | 3.27 Contribuir para a conscientização junto à sociedade de como os valores da EDS podem estimular que as organizações contribuam para um mundo melhor por meio da RSC. | Substituição de verbo. |
| Docente na IES | 2.28 Incorporar em atividades acadêmicas e currículos os conceitos e práticas da RSC, alinhados aos valores para a EDS. | 3.28 Incorporar em atividades acadêmicas e currículos os conceitos e práticas da RSC, alinhados aos valores para a EDS. | Texto mantido. |
| | 2.29 Contribuir para a evolução científica do conceito de RSC, buscando outras perspectivas além da visão predominante das pesquisas convencionais, ao considerar o seu contexto histórico-cultural, papel político-ético, como propõem os valores da EDS. | 3.29 Contribuir para a evolução científica do conceito de RSC, buscando outras perspectivas além da visão predominante das pesquisas convencionais, ao considerar o seu contexto histórico-cultural, papel político-ético, como propõem os valores da EDS. | Texto mantido. |

| | | | |
|-----------------------|---|--|----------------|
| Docente como educador | 2.30 Motivar os alunos a serem futuros agentes dos valores para a EDS nas organizações, preocupando-se em incorporar na sua gestão as práticas de RSC. | 3.30 Motivar os alunos a serem futuros agentes dos valores para a EDS nas organizações, preocupando-se em incorporar na sua gestão as práticas de RSC. | Texto mantido. |
|-----------------------|---|--|----------------|

Fonte: Elaboração própria (2023).

Assim, a lista obtida na segunda rodada ficou com 20 indicadores, sendo 16 gerais e 4 específicos, segundo a figura 11:

Figura 11 Quantidade de indicadores de competências após a 2ª rodada (3ª lista de indicadores)



Fonte: Elaboração própria (2023)

6.1.3 Análise da terceira rodada do método Delphi

Por fim, após os resultados obtidos na 1ª e 2ª rodada do método Delphi, a quarta e última lista de indicadores de competências foi elaborada e submetida para a reavaliação dos mesmos especialistas. Da primeira até a terceira rodada, somente quatro especialistas deixaram de participar da pesquisa, concluindo a avaliação com 14 especialistas.

Em relação à análise de frequência sobre a clareza da redação, a maioria dos especialistas concordou que a redação estava clara e que não precisava de alteração (média da frequência de todos os indicadores: 87%). Não houve indicador com frequência menor

do que 60%, o que comprova que as alterações no texto atenderam às expectativas dos especialistas (Tabela 14).

Tabela 14 Análise quantitativa da segunda rodada: grau de compreensão da redação

| Tipo de competência | Dimensão | Indicador | Frequência (4) | Frequência (3,2,1) |
|----------------------------|------------------------|------------------|-----------------------|---------------------------|
| Competências gerais | Docente como indivíduo | 3.1 | 95% | 5% |
| | | 3.3 | 90% | 10% |
| | | 3.6 | 95% | 5% |
| | Docente na sociedade | 3.8 | 78% | 22% |
| | | 3.10 | 73% | 27% |
| | | 3.11 | 70% | 30% |
| | | 3.12 | 82% | 18% |
| | Docente na IES | 3.13 | 74% | 26% |
| | | 3.15 | 80% | 20% |
| | | 3.17 | 85% | 15% |
| | | 3.18 | 96% | 4% |
| | Docente como educador | 3.19 | 96% | 4% |
| | | 3.23 | 90% | 10% |
| | | 3.24 | 92% | 8% |
| 3.25 | | 93% | 7% | |
| Competências específicas | Docente como indivíduo | 3.26 | 90% | 10% |
| | Docente na sociedade | 3.27 | 90% | 10% |
| | Docente na IES | 3.28 | 93% | 7% |
| | | 3.29 | 82% | 18% |
| | Docente como educador | 3.30 | 88% | 12% |

Fonte: Elaboração própria (2023).

Em relação ao grau de concordância, os especialistas concordaram total ou parcialmente com quase todos os indicadores das competências (frequência média =87%: média do desvio padrão = 0,53; média do IQR = 0,5). Apenas o indicador 3.12, que faz parte da dimensão docente na sociedade, das competências gerais, apresentou uma inclinação para o não consenso nessa rodada (frequência =57%; desvio padrão = 1,44 e o IQR = 2), conforme apresentado na tabela 15.

Tabela 15 Análise quantitativa da terceira rodada: grau de concordância

| Tipo de competência | Dimensão | Indicador | Frequência* | Desvio padrão | IQR |
|--------------------------|------------------------|-------------|-------------|---------------|----------|
| Competências gerais | Docente como indivíduo | 3.1 | 93% | 0,28 | 0 |
| | | 3.3 | 93% | 0,28 | 0 |
| | | 3.6 | 86% | 0,65 | 1 |
| | Docente na sociedade | 3.8 | 93% | 0,38 | 0 |
| | | 3.10 | 94% | 0,35 | 0 |
| | | 3.11 | 82% | 0,62 | 0 |
| | | 3.12 | 57% | 1,44 | 2 |
| | Docente na IES | 3.13 | 93% | 0,51 | 1 |
| | | 3.15 | 79% | 0,77 | 1 |
| | | 3.17 | 86% | 0,66 | 1 |
| | | 3.18 | 93% | 0,44 | 0,5 |
| | Docente como educador | 3.19 | 86% | 0,6 | 0 |
| | | 3.23 | 93% | 0,38 | 0 |
| | | 3.24 | 93% | 0,38 | 0 |
| 3.25 | | 93% | 0,38 | 0 | |
| Competências específicas | Docente como indivíduo | 3.26 | 93% | 0,44 | 0,5 |
| | Docente na sociedade | 3.27 | 93% | 0,44 | 0,5 |
| | Docente na IES | 3.28 | 93% | 0,38 | 0 |
| | | 3.29 | 79% | 0,78 | 1 |
| | Docente como educador | 3.30 | 71% | 0,88 | 1,5 |

Fonte: Elaboração própria (2023).

Em relação à análise qualitativa, nessa rodada houve apenas três comentários, realizados por três especialistas, sugerindo informar no início do preenchimento que havia um glossário no questionário e pequenas alterações de texto (Tabela 16).

Tabela 16 Análise de conteúdo dos comentários realizados por especialistas na primeira rodada

| Comentários | Comentários | | Especialistas | |
|--|-------------|------|---------------|------|
| | # | % | # | % |
| Sugestão de apresentação do questionário ou alterações no texto. | 3 | 100% | 3 | 100% |

Fonte: Elaboração própria (2023).

Na dimensão docente como indivíduo, na primeira rodada foram excluídos os indicadores de número 1.2, 1.4 e 1.5. Após essa exclusão, todos os indicadores foram mantidos, somente com as alterações no texto, e o indicador 2.26 foi criado como competência específica na segunda rodada. Assim, segue a listagem após a terceira rodada (Quadro 33).

Quadro 33 Listagem das competências e indicadores após a 3ª rodada - dimensão docente como indivíduo

| Dimensão | Tipo da competência | Competência | Descrição da competência | Indicadores |
|------------------------|----------------------------|---|--|---|
| Docente como indivíduo | Competência geral | Visão reflexiva dos valores da EDS. | Ser capaz de compreender os valores da EDS e assim analisar, de forma crítica, os seus próprios paradigmas, para agir de acordo com esses preceitos, sendo um exemplo a ser seguido. | 4.1 Compreender os valores da EDS, tais como equidade, justiça, diversidade e responsabilidade, no contexto cultural. 4.3 Demonstrar ter atitudes transparentes e responsáveis, alinhadas aos valores da EDS. 4.6 Analisar, de forma crítica, os seus próprios paradigmas e comportamentos em relação aos valores da EDS. |
| | Competência específica | Visão reflexiva sobre a relação da RSC com os valores da EDS. | Ser capaz de refletir sobre formas de integrar os valores da EDS nas organizações, por meio das práticas de RSC. | 4.26 Aprofundar o conhecimento dos conceitos sobre a RSC, considerando os valores da EDS. |

Fonte: Elaboração própria (2023).

Na dimensão docente na sociedade, na primeira rodada foram excluídos o indicador de número 1.7 e na segunda rodada o 2.9. Após essa exclusão, todos os indicadores foram mantidos, somente com as alterações no texto, e o indicador 2.27 foi criado como competência específica na segunda rodada. Assim, segue a listagem após a terceira rodada (Quadro 34).

Quadro 34 Listagem das competências e indicadores após a 3ª rodada - dimensão

| Dimensão | Tipo da competência | Competência | Descrição da competência | Indicadores |
|----------------------|------------------------|---|---|---|
| Docente na sociedade | Competência geral | <i>Networking</i> (relacionamento) com membros da sociedade para os valores da EDS. | Ser capaz de demonstrar à sociedade a importância dos valores da EDS na melhoria da sua conjuntura social, econômica e ambiental. | <p>4.8 Contribuir para a conscientização junto à sociedade de como os valores da EDS podem contribuir para a melhoria da sua realidade.</p> <p>4.10 Refletir como o conhecimento sobre os valores da EDS pode fomentar mudanças dentro da sociedade.</p> <p>4.11 Implementar mudanças na sociedade para que os valores da EDS possam ir além do autodesenvolvimento individual.</p> <p>4.12 Participar, de forma voluntária, de projetos comunitários alinhados aos valores da EDS.</p> |
| | Competência específica | <i>Networking</i> (relacionamento) com membros da sociedade sobre as práticas da RSC, alinhadas aos valores da EDS. | Ser capaz de demonstrar aos membros da sociedade que os valores da EDS também podem ser incorporados nas organizações, por meio do RSC. | <p>4.27 Contribuir para a conscientização junto à sociedade de como os valores da EDS podem estimular que as organizações contribuam para um mundo melhor por meio da RSC.</p> |

Fonte: Elaboração própria (2023).

Na dimensão docente na IES, na primeira rodada foi excluído o indicador de número 1.14 e na segunda rodada o 2.16. Após essa exclusão, todos os indicadores foram mantidos, somente com as alterações no texto. Os indicadores 2.28 e 2.29 foram criados como competências específicas na segunda rodada. Assim, segue a listagem após a terceira rodada (Quadro 35).

Quadro 35 Listagem das competências e indicadores após a 3ª rodada - dimensão docente na IES

| Dimensão | Tipo da competência | Competência | Descrição da competência | Indicadores |
|----------------|------------------------|---|---|--|
| Docente na IES | Competência geral | <i>Networking</i> para a incorporação de valores da EDS na IES. | Ser capaz de compreender as regras a serem seguidas pela IES sobre os valores da EDS para fundamentar suas ideias, negociar com diferentes <i>stakeholders</i> e promover mudanças nas normas institucionais e estruturas curriculares. | 4.13 Compreender as principais normas e regras seguidas pela IES, que contemplam os valores da EDS, tais como leis nacionais e iniciativas internacionais, como os ODS. |
| | | | | 4.15 Negociar com diferentes grupos de interesses da IES, fundamentando as suas ideias sobre os valores da EDS. |
| | | | | 4.17 Propor projetos de mudanças na IES para incentivar a incorporação dos valores da EDS. |
| | | | | 4.18 Contribuir para a inclusão dos valores da EDS em atividades acadêmicas e na estrutura curricular dos cursos da IES para promover a interdisciplinaridade. |
| | Competência específica | <i>Networking</i> com a IES para a incorporação das práticas de RSC nas atividades acadêmicas e currículos. | Ser capaz de incorporar as práticas de RSC nas atividades acadêmicas e currículos dos cursos, assim como contribuir para a evolução científica do tema. | 4.29 Incorporar em atividades acadêmicas e currículos os conceitos e práticas da RSC, alinhados aos valores para a EDS. |
| | | | | 4.28 Contribuir para a evolução científica do conceito de RSC, buscando outras perspectivas além da visão predominante das pesquisas convencionais, ao considerar o seu contexto histórico-cultural, papel político-ético, como propõem os valores da EDS. |

Fonte: Elaboração própria (2023).

Na dimensão docente como educador, foram excluídos dois indicadores na 2ª rodada, os 2.21 e 2.22, mas foi incluído, na primeira rodada, o indicador de número 1.25. Após essas etapas, todos os indicadores foram mantidos, somente com as alterações no texto, e o

indicador 2.30 foi criado como competência específica na segunda rodada. Assim, segue a listagem após a terceira rodada (Quadro 36).

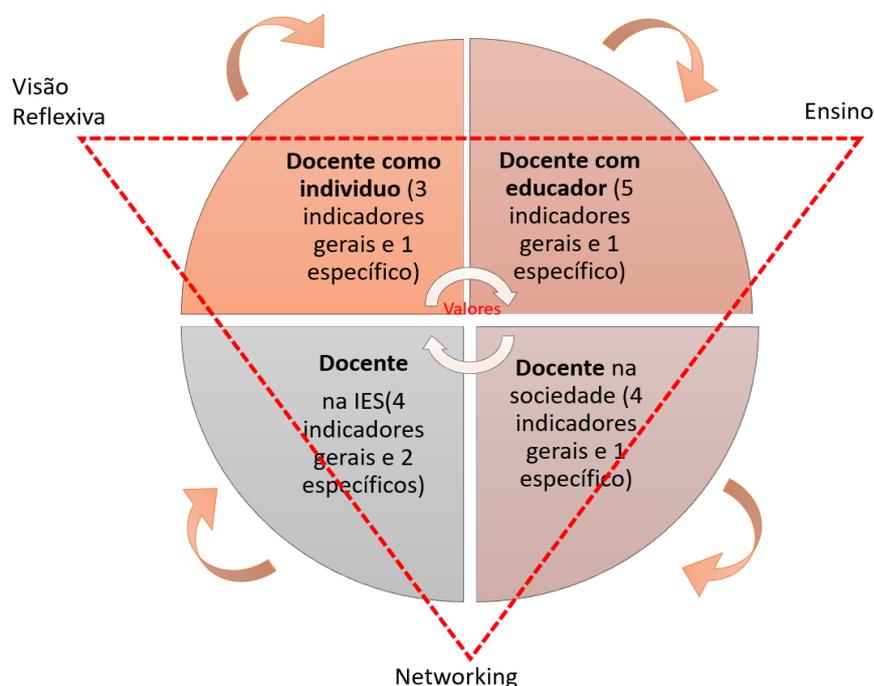
Quadro 36 Listagem das competências e indicadores após a 3ª rodada - dimensão docente como educador

| Dimensão | Tipo da competência | Competência | Descrição da competência | Indicadores |
|-----------------------|------------------------|---|---|--|
| Docente como educador | Competência geral | Ensino participativo dos valores da EDS. | Ser capaz de incorporar na sua abordagem educacional métodos participativos, que fomentem a compreensão, valorização e desenvolvimento de ações da EDS. | 4.19 Explicar aos alunos quais são os valores da EDS, tais como equidade, justiça, diversidade e responsabilidade. 4.20 Estimular a reflexão crítica dos alunos sobre os valores da EDS. 4.23 Avaliar a reflexão crítica dos alunos em relação aos valores da EDS. 4.24 Desenvolver a reflexão crítica dos alunos em relação aos valores da EDS. 4.25 Promover o envolvimento dos alunos com diferentes grupos (por exemplo, idades, etnias, culturas, crenças). ao exercitar os valores da EDS. |
| | Competência específica | Ensino participativo para desenvolver nos alunos as práticas de RSC, consoante os valores EDS. | Ser capaz de motivar os alunos a serem futuros agentes dos valores para EDS nas empresas. | 4.30 Motivar os alunos a serem futuros agentes dos valores para a EDS nas organizações, preocupando-se em incorporar na sua gestão as práticas de RSC. |

Fonte: Elaboração própria (2023).

Sendo assim, segue o modelo de competências docentes para os valores da EDS e RSC, ilustrado na figura 12, após a terceira rodada do método Delphi.

Figura 12 Modelo de competências gerais e específicas para os valores da EDS e RSC com base no modelo CSCT



Fonte: Elaboração própria (2023), adaptada de Sleurs (2008).

6.1.3.1 Análise da terceira rodada do método Delphi: ranking

Ao final de toda a análise realizada na terceira rodada, foi solicitado aos especialistas, que hierarquizassem quais indicadores eram mais ou menos importantes da lista apresentada. O ranking dos indicadores de competências gerais e específicas foram preenchidos separadamente. Com o ranking, foi possível comparar a importância de cada indicador, considerando um contexto mais amplo. Isso ajudou a contextualizar e avaliar o quão bem os indicadores de competências estavam sendo desenvolvidos ou aplicados em relação a outros pares.

Como não houve um equilíbrio na quantidade de indicadores sugeridos pelos especialistas (**Erro! Fonte de referência não encontrada.**), o ranking foi utilizado para excluir os indicadores que não foram prioritários, de modo que o número final de indicadores fosse igual para todas as dimensões: 3 indicadores gerais e 1 indicador específico para cada dimensão. Dos resultados obtidos ao final da 3ª rodada do método Delphi, somente o indicador docente como indivíduo atendeu a esse critério.

O ranking foi calculado de acordo com a frequência em que os especialistas atribuíam a posição do indicador (1º lugar, 2º lugar, etc.). O indicador 4.1, por exemplo, foi indicado como o primeiro lugar por 10 dos 14 especialistas (71%). Com isso, foi considerado como o primeiro lugar (tabela 17):

Tabela 17 Resultado do ranking dos indicadores de competências gerais pela análise dos especialistas (posição no ranking x indicadores)

| | 4.1 | 4.3 | 4.6 | 4.8 | 4.10 | 4.11 | 4.12 | 4.13 | 4.15 | 4.17 | 4.18 | 4.19 | 4.20 | 4.23 | 4.24 | 4.25 |
|------------|-----|-----|-----|-----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 1º | 10 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 2º | 2 | 5 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 3º | 2 | 3 | 4 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| 4º | 0 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| 5º | 0 | 1 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 3 | 0 | 0 |
| 6º | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| 7º | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 4 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| 8º | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 3 | 0 | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 |
| 9º | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 2 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | 1 | 2 |
| 10º | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 4 | 2 | 1 | 2 | 0 | 3 | 1 |
| 11º | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 3 | 0 | 1 | 6 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| 12º | 0 | 1 | 0 | 6 | 2 | 0 | 1 | 0 | 2 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 13º | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 1 | 0 | 5 |
| 14º | 0 | 1 | 0 | 1 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 3 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| 15º | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 6 | 0 |
| 16º | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 5 | 2 | 0 | 1 |

Fonte: Elaboração própria (2023).

Ao analisar a maior frequência de especialistas que selecionou determinada posição no ranking de indicadores das competências específicas, se considerarmos 60% como a frequência que indica consenso nesse estudo, pôde-se constatar que somente que o indicador 4.1, da dimensão docente como indivíduo, seria o primeiro lugar, consensualmente (Tabela 18).

Nas demais dimensões, não houve frequências maiores do que 60% em cada posição do ranking. Entretanto, para propor um modelo com a quantidade igual de indicadores por dimensão, vamos considerar a relação maior frequência em relação à menor posição, para a exclusão dos indicadores. Os dados serão analisados com base na tabela 18.

Tabela 18 Resultado do ranking dos indicadores de competências gerais, por dimensão

| Dimensão | Indicador | Frequência da maior indicação no ranking | Total de especialistas | % de votos por posição | Posição |
|------------------------|------------------|---|-------------------------------|-------------------------------|----------------|
| Docente como indivíduo | 4.1 | 10 | 14 | 71% | 1º lugar |
| | 4.3 | 5 | 14 | 36% | 2º lugar |
| | 4.6 | 4 | 14 | 29% | 3º lugar |
| Docente na sociedade | 4.8 | 6 | 14 | 43% | 12º lugar |
| | 4.10 | 4 | 14 | 29% | 14º lugar |
| | 4.11 | 5 | 14 | 36% | 6º lugar |
| | 4.12 | 4 | 14 | 29% | 9º lugar |
| Docente na IES | 4.13 | 3 | 14 | 21% | 8º lugar |
| | 4.15 | 6 | 14 | 43% | 11º lugar |
| | 4.17 | 4 | 14 | 29% | 10º lugar |
| | 4.18 | 4 | 14 | 29% | 7º lugar |
| Docente como educador | 4.19 | 4 | 14 | 29% | 4º lugar |
| | 4.20 | 5 | 14 | 36% | 16º lugar |
| | 4.23 | 3 | 14 | 21% | 5º lugar |
| | 4.24 | 6 | 14 | 43% | 15º lugar |
| | 4.25 | 5 | 14 | 36% | 13º lugar |

Fonte: Elaboração própria (2023).

Na dimensão docente como indivíduo, não havia a necessidade de mudar o número de indicadores. Ainda assim, as posições indicadas com maior frequência estavam nos três primeiros lugares. Assim, não houve alteração.

Na dimensão docente na sociedade, havia a necessidade de excluir um indicador. Como o indicador com maior frequência de votação estava no 12º lugar de 16 indicadores, ainda que abaixo de 60% (43%), ele foi o escolhido para ser excluído do modelo final. Esse seria o indicador 4.8, “contribuir para a conscientização junto à sociedade de como os valores da EDS podem contribuir para a melhoria da sua realidade”.

Na dimensão docente na IES, também havia a necessidade de excluir um indicador. Como o indicador com maior frequência de votação estava no 12º lugar de 16 indicadores, ainda que abaixo de 60% (43%), ele foi o escolhido para ser excluído do modelo final. Esse seria o indicador 4.15, “negociar, com diferentes grupos de interesses da IES, fundamentando as suas ideias sobre os valores da EDS”.

Por fim, na dimensão docente como educador, havia a necessidade de excluir dois indicadores. O indicador com maior frequência de votação estava no 15º lugar de 16 indicadores, ainda que abaixo de 60% (43%), então ele foi o escolhido para ser excluído do modelo final. Esse seria o indicador 4.24, “desenvolver a reflexão crítica dos alunos em relação aos valores da EDS”. Como havia dois indicadores com a segunda maior frequência em relação à posição dos indicadores (36%) e só era necessário excluir mais um indicador, foi selecionado o 4.20, que ficou em último lugar (16º), “estimular a reflexão crítica dos alunos sobre os valores da EDS”.

Em relação aos indicadores específicos, somente o indicador 3.26 apresentou consenso e ficou em primeiro lugar. De qualquer forma, só foi necessário excluir um indicador da dimensão docente na IES. Desses, o que foi indicado com maior percentual (57%) e ficou em 3º lugar de 5 indicadores, foi o 4.28, “contribuir para a evolução científica do conceito de RSC, buscando outras perspectivas além da visão predominante das pesquisas convencionais, ao considerar o seu contexto histórico-cultural, papel político-ético, como propõe os valores da EDS”. Sendo assim, ele seria o indicador excluído (Tabela 19):

Tabela 19 Resultado do ranking dos indicadores de competências específicas, por dimensão

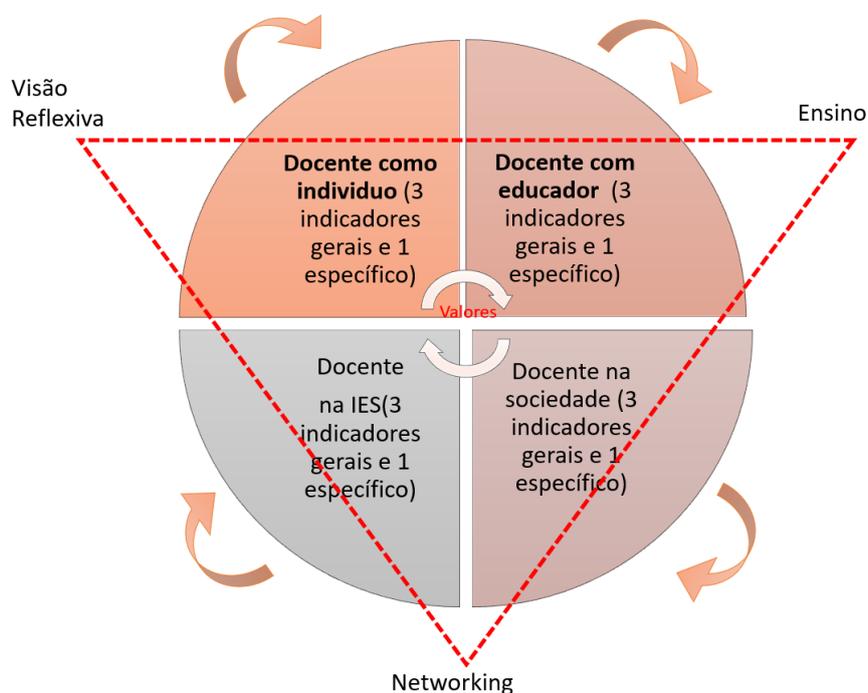
| Dimensão | Indicador | Frequência da maior indicação no ranking | Total de especialis-tas | % de votos por posição | Posição |
|------------------------|------------------|---|--------------------------------|-------------------------------|----------------|
| Docente como indivíduo | 4.26 | 9 | 14 | 64% | 1º lugar |
| Docente na sociedade | 4.27 | 5 | 14 | 36% | 5º lugar |
| Docente na IES | 4.28 | 8 | 14 | 57% | 3º lugar |
| | 4.29 | 6 | 14 | 43% | 2º lugar |

| | | | | | |
|-----------------------|------|---|----|-----|----------|
| Docente como educador | 4.30 | 5 | 14 | 36% | 4º lugar |
|-----------------------|------|---|----|-----|----------|

Fonte: Elaboração própria (2023).

Por fim, foi concluída a proposta de modelo de competências docentes para o desenvolvimento do domínio de valores da EDS e RSC, ilustrado na figura 13:

Figura 13 Modelo de competências gerais e específicas para o domínio de valores da EDS e RSC com base nas dimensões do modelo CSCT (após resultado do ranking)



Fonte: Elaboração própria (2023), adaptada de Sleurs (2008).

As competências, descrição e indicadores, segundo as dimensões da adaptação do modelo CSCT, seguem no quadro 37.

Quadro 37 Modelo final de competências docentes para o desenvolvimento do domínio de valores da EDS e RSC

| Dimensão | Tipo da competência | Competência | Descrição da competência | Indicadores |
|------------------------|---------------------|-------------------------------------|--|---|
| Docente como indivíduo | Competência geral | Visão reflexiva dos valores da EDS. | Ser capaz de compreender os valores da EDS e assim, analisar, de | 5.1 Compreender os valores da EDS, tais como equidade, justiça, diversidade e |

| | | | | |
|-----------------------------|-------------------------------|---|--|--|
| | | | forma crítica, os seus próprios paradigmas, para agir de acordo com esses preceitos, sendo um exemplo a ser seguido. | responsabilidade, no contexto cultural. |
| | | | | 5.3 Demonstrar ter atitudes transparentes e responsáveis, alinhadas aos valores da EDS. |
| | | | | 5.6 Analisar, de forma crítica, os seus próprios paradigmas e comportamentos em relação aos valores da EDS. |
| | Competência específica | Visão reflexiva sobre a relação da RSC com os valores da EDS. | Ser capaz de refletir sobre formas de integrar os valores da EDS nas organizações, por meio das práticas de RSC. | 5.26 Aprofundar o conhecimento dos conceitos sobre a RSC, considerando os valores da EDS. |
| Docente na sociedade | Competência geral | <i>Networking</i> (relacionamento) com membros da sociedade para os valores da EDS. | Ser capaz de demonstrar a sociedade a importância dos valores da EDS na melhoria da sua conjuntura social, econômica e ambiental. | 5.10 Refletir como o conhecimento sobre os valores da EDS podem fomentar mudanças dentro da sociedade. |
| | | | | 5.11 Implementar mudanças na sociedade para que os valores da EDS possam ir além do autodesenvolvimento individual. |
| | | | | 5.12 Participar, de forma voluntária, de projetos comunitários alinhados aos valores da EDS. |
| | Competência específica | <i>Networking</i> (relacionamento) com membros da sociedade sobre as práticas da RSC, alinhadas aos valores da EDS. | Ser capaz de demonstrar aos membros da sociedade que os valores da EDS também podem ser incorporados nas organizações, por meio do RSC. | 5.27 Contribuir para a conscientização junto à sociedade de como os valores da EDS podem estimular que as organizações contribuam para um mundo melhor, por meio da RSC. |
| Docente na IES | Competência geral | <i>Networking</i> para a incorporação de valores da EDS na IES. | Ser capaz de compreender as regras a serem seguidas pela IES sobre os valores da EDS para fundamentar suas ideias, negociar com diferentes | 5.13 Compreender as principais normas e regras seguidas pela IES, que contemplam os valores da EDS, tais como leis nacionais e iniciativas internacionais, como os ODS. |

| | | | | |
|------------------------------|-------------------------------|---|---|--|
| | | | <i>stakeholders</i> e promover mudanças nas normas institucionais e estruturas curriculares. | 5.17 Propor projetos de mudanças na IES para incentivar a incorporação dos valores da EDS. 5.18 Contribuir para a inclusão dos valores da EDS em atividades acadêmicas e na estrutura curricular dos cursos da IES para promover a interdisciplinaridade. |
| | Competência Específica | <i>Networking</i> com a IES para a incorporação das práticas de RSC nas atividades acadêmicas e currículos. | Ser capaz de incorporar as práticas de RSC nas atividades acadêmicas e currículos dos cursos, assim como contribuir para a evolução científica do tema. | 5.29 Incorporar em atividades acadêmicas e currículos os conceitos e práticas da RSC, alinhados aos os valores para a EDS. |
| Docente como educador | Competência geral | Ensino participativo dos valores da EDS. | Ser capaz de incorporar na sua abordagem educacional métodos participativos, que fomentem a compreensão, valorização e desenvolvimento de ações da EDS. | 5.19 Explicar aos alunos quais são os valores da EDS, tais como equidade, justiça, diversidade e responsabilidade. |
| | | | | 5.23 Avaliar a reflexão crítica dos alunos em relação aos valores da EDS. |
| | | | | 5.25 Promover o envolvimento dos alunos com diferentes grupos (por exemplo, idades, etnias, culturas, crenças) ao exercitar os valores da EDS. |
| | Competência específica | Ensino participativo para desenvolver nos alunos as práticas de RSC conforme os valores EDS. | Ser capaz de motivar os alunos a serem futuros agentes os valores para EDS nas empresas. | 5.30 Motivar os alunos a serem futuros agentes dos valores para a EDS nas organizações, preocupando-se em incorporar na sua gestão as práticas de RSC. |

Fonte: Elaboração própria (2023).

6.2 MODELO DE COMPETÊNCIAS DOCENTES PARA O DESENVOLVIMENTO DO DOMÍNIO DE VALORES DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (EDS) E RESPONSABILIDADE SOCIAL CORPORATIVA (RSC): COMPARAÇÃO E PROPOSTAS PARA AS DIRETRIZES CURRÍCULARES NACIONAIS (DCN) DOS CURSOS DE GESTÃO

O objetivo desse trabalho foi desenvolver um modelo de competências destinado aos docentes, com foco no domínio valores da EDS, e, especificamente nos cursos do nível superior de gestão, para a RSC. No contexto do modelo proposto, o domínio de valores da EDS foi considerado competências gerais aplicáveis a docentes de diversas áreas, enquanto a RSC foi delineada como específica para os cursos de gestão.

Os cursos de gestão abordados neste estudo pertencem às áreas de Ciências Sociais Aplicadas e Engenharia, conforme classificação da CAPES Brasil (2022). Este capítulo tem como propósito estabelecer conexões entre as competências e indicadores do modelo proposto e as DCN dos cursos de Administração (Brasil, 2021) e Engenharia (Brasil, 2019a). Além disso, serão apresentadas sugestões de adequações e aprimoramentos para alinhar o modelo aos requisitos específicos desses cursos.

O domínio de valores atribuídos à EDS neste contexto reflete princípios éticos, morais e culturais que direcionam ações e decisões consoante com o DS, como descrito por Sleurs (2008) e pelos documentos da UNESCO (2018, 2014). A integração desse domínio nos cursos de gestão é considerada crucial para a formação de gestores comprometidos com a RSC.

Sendo assim, este trabalho não apenas propõe um modelo de competências, mas também instiga reflexões sobre a necessidade contínua de adaptação e atualização nas DCNs. Ao cultivar um ambiente educacional que valoriza a EDS, estamos capacitando os futuros líderes empresariais e engenheiros a enfrentar os desafios complexos do mundo atual, contribuindo, assim, para um desenvolvimento mais sustentável e socialmente responsável.

6.2.1 Comparação entre as competências do domínio de valores para Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e Responsabilidade Social Corporativa (RSC) com a Diretriz Curricular Nacional (DCN) dos cursos de Administração

A DCN do curso de Administração, que foi analisada nesse trabalho, foi a publicada pela resolução n.º 5, de 14 de outubro de 2021 (Brasil, 2021). Assim, foi analisado em seu

texto. o perfil e as competências esperadas dos egressos (capítulo II), a extensão universitária prevista na organização do curso de administração (capítulo III), da interação com o mercado de trabalho (capítulo VII) e do corpo docente (capítulo VIII), e relacionado com as competências propostas pelo modelo dessa tese.

O artigo 2 da resolução explica que “o perfil do egresso do curso de graduação em Administração deve expressar um conjunto coerente e integrado de conteúdos (saber), competências (saber fazer), habilidades (saber fazer bem) e atitudes (querer fazer)”, ou seja, as competências. Ainda assim, a resolução acrescenta que deve ser “em nível local, regional, nacional ou global” (Brasil, 2021, p.1).

Percebe-se que a descrição das exigências aos egressos proposta pela DCN do curso de Administração está alinhada aos conceitos de competências abordados nesse estudo, ex.: (Le Boterf, 1995; A. Fleury; Fleury, 2001; Zarifian, 2001; Sá; Paixão, 2013) e pela incorporação de demandas locais, regionais, nacionais ou globais, como sugeriram alguns autores, ex.: (De Haan, 2006; UNESCO, 2005; Jickling; Wals, 2008; Sleurs, 2008; UNECE, 2012; Brasil, 2019b).

Ao analisar as competências gerais dos egressos que estão contempladas na DCN dos cursos de Administração (Brasil, 2021), percebeu-se que várias ideias eram aderentes aos elementos básicos que fazem parte do modelo de competências proposto nessa tese, tanto em termos do domínio de valores da EDS e RSC, mas também em, explicitamente, se buscar uma formação voltada para a sustentabilidade. O resumo encontra-se no quadro 38. Ressalta-se que as competências específicas não se encontram na DCN e sim nos PPCs dos cursos, que não foram analisados por esse estudo.

Quadro 38 Competências dos egressos dos cursos de Administração pela DCN e indicadores de competências docentes voltadas para o domínio de valores da EDS e RSC

| Competência da DCN do curso de Administração (2021) | Competência a ser desenvolvida no docente de acordo com o modelo proposto na tese (2024) | Justificativa e comparação |
|---|--|--|
| <p>I-Integrar conhecimentos fundamentais ao Administrador - para além de apenas deter conhecimentos fundamentais, o egresso deve ser capaz de integrá-los para criar ou aprimorar de forma inovadora os modelos de negócios, de operacionais e organizacionais, para serem sustentáveis nas dimensões sociais, ambientais, econômicas e culturais.</p> | <p>5.17 Propor projetos de mudanças na IES para incentivar a incorporação dos valores da EDS. 5.18 - Contribuir para a inclusão dos valores da EDS em atividades acadêmicas e na estrutura curricular dos cursos da IES para promover a interdisciplinaridade. 5.29 Incorporar em atividades acadêmicas e currículos os conceitos e práticas da RSC, alinhados aos os valores para a EDS.</p> | <p>Para ser possível que o docente desenvolva o egresso para ter uma visão integrada do que foi abordado no curso, criando e desenvolvendo negócios conforme as dimensões da DS, ele deve considerar a interdisciplinaridade, não focando somente em sua disciplina, mas em projetos dentro da IES e em todo o contexto educacional.</p> |
| | <p>5.19 Explicar aos alunos quais são os valores da EDS, tais como equidade, justiça, diversidade e responsabilidade. 5.23 Avaliar a reflexão crítica dos alunos em relação aos valores da EDS. 5.25 Promover o envolvimento dos alunos com diferentes grupos (por exemplo, idades, etnias, culturas, crenças) ao exercitar os valores da EDS. 5.30 Motivar os alunos a serem futuros agentes dos valores para a EDS nas organizações, preocupando-se em incorporar na sua gestão as práticas de RSC.</p> | <p>Os docentes de todas as disciplinas devem ensinar, desenvolver, avaliar e motivar os alunos, sobre os valores da EDS e a RSC, para que a integração da gestão dos negócios com a DS seja efetiva.</p> |
| | <p>5.1 Compreender os valores da EDS, tais como equidade, justiça, diversidade e responsabilidade, no contexto cultural. 5.26 Aprofundar o conhecimento dos conceitos sobre a RSC, considerando os valores da EDS. 5.10 Refletir como o conhecimento sobre os valores da EDS podem fomentar mudanças dentro da sociedade. 5.13 Compreender as principais normas e regras seguidas pela IES, que contemplam os valores da EDS, tais como leis nacionais e iniciativas internacionais, como os ODS.</p> | <p>Ao mesmo tempo, além de ensinar, desenvolver, avaliar e motivar o aluno, o docente precisa conhecer os princípios da EDS e a sua integração com a RSC, para poder incorporar esses aspectos nas suas disciplinas, demais projetos pedagógicos relacionados ao curso e na sociedade.</p> |
| <p>II - Abordar problemas e oportunidades de forma</p> | <p>5.18 - Contribuir para a inclusão dos valores da EDS em atividades</p> | <p>Assim como na competência I, há a necessidade de o</p> |

| | | |
|--|---|--|
| <p>sistêmica - Compreender o ambiente, modelar os processos com base em cenários, analisando a interrelação entre as partes e os impactos ao longo do tempo. Analisar problemas e oportunidades sob diferentes dimensões (humana, social, política, ambiental, legal, ética, econômico-financeira).</p> | <p>acadêmicas e na estrutura curricular dos cursos da IES para promover a interdisciplinaridade. 5.29 Incorporar em atividades acadêmicas e currículos os conceitos e práticas da RSC, alinhados aos os valores para a EDS. 5.1 Compreender os valores da EDS, tais como equidade, justiça, diversidade e responsabilidade, no contexto cultural. 5.26 Aprofundar o conhecimento dos conceitos sobre a RSC, considerando os valores da EDS.</p> | <p>docente conseguir promover a interdisciplinaridade. Ao mesmo tempo, a consideração das dimensões do DS e o aspecto cultural da EDS e RSC.</p> |
| <p>VII - ter relacionamento interpessoal - Usar de empatia e outros elementos que favoreçam a construção de relacionamentos colaborativos, que facilitem o trabalho em time e a efetiva gestão de conflitos. VIII - comunicar-se de forma eficaz - Compartilhar ideias e conceitos de forma efetiva e apropriada à audiência e à situação.</p> | <p>5.3 Demonstrar ter atitudes transparentes e responsáveis, alinhadas aos valores da EDS. 5.6 Analisar, de forma crítica, os seus próprios paradigmas e comportamentos em relação aos valores da EDS. 5.25 Promover o envolvimento dos alunos com diferentes grupos (por exemplo, idades, etnias, culturas, crenças) ao exercitar os valores da EDS.</p> | <p>O relacionamento interpessoal, a empatia e a comunicação são competências essenciais que o docente deve possuir para poder desenvolver nos alunos. Assim, é importante que o docente consiga analisar criticamente os seus próprios paradigmas em relação aos valores da EDS e RSC, assim como possa demonstrar claramente esses valores aos alunos. Ao mesmo tempo, com esse alicerce fundamentado, o docente deve realizar atividades que promova o envolvimento dos alunos com diferentes grupos e aprimora o relacionamento interpessoal.</p> |
| <p>IX - Aprender de forma autônoma - Ser capaz de adquirir novos conhecimentos, desenvolver habilidades e aplicá-las em contextos novos, sem a mediação de docentes, tornando-se autônomo no desenvolvimento de novas competências ao longo de sua vida profissional.</p> | <p>5.25 Promover o envolvimento dos alunos com diferentes grupos (por exemplo, idades, etnias, culturas, crenças) ao exercitar os valores da EDS.</p> | <p>O docente deve estar apto a, por meio de metodologias ativas e participativas, desenvolver atividades que promovam o desenvolvimento autônomo do aluno.</p> |

Fonte: Adaptado de Brasil (2021).

Como abordado na revisão de literatura (subcapítulo 3.4.4), além das próprias competências, alguns direcionamentos das DCNs dos cursos apontam para atividades acadêmicas que sejam realizadas fora da IES, em contribuição com a sociedade. Na DCN do curso de Administração, são definidas como propostas “[...] projetos de extensão e atividades de voluntariado” (Brasil, 2021, p.3). O objetivo das atividades de extensão é de garantir créditos curriculares para a graduação em programas de extensão universitária, priorizando áreas socialmente relevantes (Brasil, 2018).

Com as adaptações que as IES tiveram que realizar em seus PPCs, segundo as mudanças indicadas pelo parecer CES 576/2023 aos projetos de extensão (Brasil, 2023), as competências docentes para o domínio de valores da EDS e RSC propostas nesse estudo só ressaltam a necessidade de estimular que os docentes passem a contemplar o ambiente social em suas práticas pedagógicas, assim como a desenvolver competências para esse fim. Os indicadores de competências destacadas no modelo, que podem atender a essa finalidade, são:

- Refletir como o conhecimento sobre o domínio de valores da EDS pode fomentar mudanças dentro da sociedade.
- Implementar mudanças na sociedade para que o domínio de valores da EDS possam ir além do autodesenvolvimento individual.
- Participar, de forma voluntária, de projetos comunitários alinhados ao domínio de da EDS.
- Contribuir para a conscientização junto à sociedade de como o domínio de valores da EDS podem estimular que as organizações contribuam para um mundo melhor, por meio da RSC.

Em relação ao mercado de trabalho, a DCN do curso de Administração indica que devem ser realizadas atividades como: “participação em empresas juniores, incubadoras e outras atividades que desenvolvam a cultura empreendedora” (Brasil, 2021, p.3). Além de estar especificamente descrito no capítulo VII, denominado interação com o mercado de trabalho:

I - na definição e revisão periódica das competências definidas para os egressos, por meio de consultas e/ou participação de atores do mercado em conselhos e colegiados; II - na avaliação das competências, por meio de participação de atores do mercado em bancas de avaliação; III - na criação de experiências de aprendizagem que simulem o

ambiente real de atuação do egresso; IV - em atividades práticas supervisionadas obrigatórias, que podem se configurar em estágio supervisionado ou atividade similar que atenda aos objetivos de formação; V - em atividades de extensão (Brasil, 2021, p. 5).

Assim, as competências específicas em RSC podem apoiar o desenvolvimento docente em inter-relacionar as práticas do mercado com o curso, mas considerando a sustentabilidade e suas dimensões. Os indicadores dessas competências são:

- Aprofundar o conhecimento dos conceitos sobre a RSC, considerando o domínio de valores da EDS.
- Contribuir para a conscientização junto à sociedade de como o domínio de valores da EDS podem estimular que as organizações contribuam para um mundo melhor, por meio da RSC.
- Incorporar em atividades acadêmicas e currículos os conceitos e práticas da RSC, alinhados ao domínio de valores para a EDS.
- Motivar os alunos a serem futuros agentes do domínio de valores para a EDS nas organizações, preocupando-se em incorporar na sua gestão as práticas de RSC.

Em relação especificamente ao corpo docente, não há definições claras na DCN de Administração, permitindo que a IES defina por meio do seu PPC. O único ponto ressaltado é que:

O Curso de Graduação em Administração deve manter permanente Programa de Formação e Desenvolvimento do seu corpo docente, com vistas à valorização da atividade de ensino, ao maior envolvimento dos professores com o Projeto Pedagógico do Curso e a seu aprimoramento em relação à proposta formativa contida no Projeto Pedagógico, por meio do domínio conceitual e pedagógico, que englobe estratégias de ensino de aprendizagem ativa, pautadas em práticas interdisciplinares, de modo a assumirem maior compromisso com o desenvolvimento das competências definidas no Projeto Pedagógico. § 2º A instituição deve definir indicadores de avaliação e valorização do trabalho docente nas atividades desenvolvidas no Curso (Brasil, 2021, p. 5).

Sendo assim, é possível identificar uma relação direta com o que está sendo proposto pelo modelo proposto e pelas DCN dos cursos de Administração e com o modelo de competências docentes para o desenvolvimento do domínio de valores em EDS e RSC.

6.2.2 Comparação entre as Competências de Valores para Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e Responsabilidade Social Corporativa (RSC) com a Diretriz Curricular Nacional (DCN) dos cursos de Engenharia

A DCN do curso de Engenharia, que foi analisada nesse trabalho, foi a publicada pela resolução n.º 2, de 24 de abril de 2019 (Brasil, 2019a). Assim, foi analisado em seu texto, o perfil e as competências esperadas dos egressos (capítulo II), a extensão universitária prevista na organização do curso de Engenharia (capítulo III) e do corpo docente (capítulo V), e relacionado com as competências propostas pelo modelo dessa tese.

O artigo 3 da resolução explica que perfil do egresso do curso de graduação em Engenharia deve possuir, além da formação técnica, outras competências como uma visão holística, reflexiva, e ética, perspectivas multidisciplinares e transdisciplinares em sua prática e considerando os aspectos globais, políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e de segurança e saúde no trabalho.

Percebe-se que a descrição das exigências aos egressos proposta pela DCN do curso de Engenharia está alinhada com as competências da EDS indicadas no quadro 3, ex.: (Sleurs, 2008; Wiek *et al.*, 2011; UNECE, 2012; Rieckmann, 2018; Vare *et al.*, 2019; Walter *et al.*, 2021) e, assim como na DCN do curso de Administração, pela incorporação de demandas locais, regionais, nacionais ou globais, ex.: (De Haan, 2006; UNESCO, 2005; Jickling; Wals, 2008; Sleurs, 2008; UNECE, 2012; Brasil, 2019b).

Ao analisar as competências gerais dos egressos que estão contempladas na DCN dos cursos de Engenharia (Brasil, 2019a), percebeu-se que várias ideias eram aderentes aos elementos básicos que fazem parte do modelo de competências proposto nessa tese. Esse resumo encontra-se no quadro 39. Da mesma forma, ressalta-se que as competências específicas não se encontram na DCN e sim nos PPCs dos cursos, que não foram analisados por esse estudo.

Quadro 39 Competências dos egressos dos cursos de Engenharia pela DCN e indicadores de competências docentes voltadas para o domínio de valores da EDS e RSC

| Competência da DCN do curso de Engenharia (2019) | Competência a ser desenvolvida no docente de acordo com o modelo proposto na tese (2024) | Justificativa e comparação |
|--|--|---|
| I - Formular e conceber soluções desejáveis de | 5.1 Compreender os valores da EDS, tais como equidade, | A primeira competência proposta pela DCN do curso |

| | | |
|--|---|---|
| <p>engenharia, analisando e compreendendo os usuários dessas soluções e seu contexto:</p> <p>a) ser capaz de utilizar técnicas adequadas de observação, compreensão, registro e análise das necessidades dos usuários e de seus contextos sociais, culturais, legais, ambientais e econômicos;</p> <p>b) formular, de maneira ampla e sistêmica, questões de engenharia, considerando o usuário e seu contexto, concebendo soluções criativas, bem como o uso de técnicas adequadas.</p> | <p>justiça, diversidade e responsabilidade, no contexto cultural.</p> <p>5.26 Aprofundar o conhecimento dos conceitos sobre a RSC, considerando os valores da EDS.</p> | <p>de Engenharia, considera a compreensão de diferentes contextos para que o usuário final seja beneficiado. Com isso, o entendimento do contexto cultural, os conceitos da EDS e da RSC pelo docente podem ser importantes para fazer essa associação em sua prática pedagógica.</p> |
| | <p>5.10 Refletir como o conhecimento sobre os valores da EDS podem fomentar mudanças dentro da sociedade.</p> <p>5.27 Contribuir para a conscientização junto à sociedade de como os valores da EDS podem estimular que as organizações contribuam para um mundo melhor, por meio da RSC.</p> | <p>Para que o aprendizado do aluno seja focado nas necessidades de seus usuários, o docente precisa estimular que as soluções propostas possam trazer benefícios a sociedade.</p> |
| | <p>5.17 Propor projetos de mudanças na IES para incentivar a incorporação dos valores da EDS.</p> <p>5.18 Contribuir para a inclusão dos valores da EDS em atividades acadêmicas e na estrutura curricular dos cursos da IES para promover a interdisciplinaridade.</p> <p>5.29 Incorporar em atividades acadêmicas e currículos os conceitos e práticas da RSC, alinhados aos os valores para a EDS.</p> | <p>Ao mesmo tempo, espera-se uma integração de diferentes dimensões e áreas de conhecimento, possível com a integração da EDS e RSC, de forma interdisciplinar, na estrutura acadêmica do curso e em projetos da IES.</p> |
| <p>III - conceber, projetar e analisar sistemas, produtos (bens e serviços), componentes ou processos:</p> <p>a) ser capaz de conceber e projetar soluções criativas, desejáveis e viáveis, técnica e economicamente, nos contextos em que serão aplicadas.</p> | <p>5.1 Compreender os valores da EDS, tais como equidade, justiça, diversidade e responsabilidade, no contexto cultural.</p> <p>5.26 Aprofundar o conhecimento dos conceitos sobre a RSC, considerando os valores da EDS.</p> | <p>Da mesma forma que na primeira competência, espera-se a compreensão de diferentes contextos para as soluções de Engenharia. Com isso, o entendimento do contexto cultural, os conceitos da EDS e da RSC pelo docente podem ser importantes para fazer essa associação em sua prática pedagógica.</p> |
| <p>IV - Implantar, supervisionar e controlar as soluções de Engenharia:</p> <p>c) desenvolver sensibilidade global nas organizações;</p> | <p>5.1 Compreender os valores da EDS, tais como equidade, justiça, diversidade e responsabilidade, no contexto cultural.</p> | <p>Da mesma forma que na primeira e terceira competências, espera-se a compreensão de diferentes contextos para a implementação de soluções</p> |

| | | |
|---|--|--|
| <p>e) realizar a avaliação crítico-reflexiva dos impactos das soluções de Engenharia nos contextos social, legal, econômico e ambiental;</p> | <p>5.26 Aprofundar o conhecimento dos conceitos sobre a RSC, considerando os valores da EDS.</p> | <p>de Engenharia. Com isso, o entendimento do contexto cultural, os conceitos da EDS e da RSC pelo docente podem ser importantes para fazer essa associação em sua prática pedagógica.</p> |
| <p>VI - Trabalhar e liderar equipes multidisciplinares:</p> <p>a) ser capaz de interagir com as diferentes culturas, mediante o trabalho em equipes presenciais ou a distância, de modo que facilite a construção coletiva;</p> <p>b) atuar, de forma colaborativa, ética e profissional, em equipes multidisciplinares, tanto localmente quanto em rede;</p> <p>c) gerenciar projetos e liderar, de forma proativa e colaborativa, definindo as estratégias e construindo o consenso nos grupos;</p> <p>d) reconhecer e conviver com as diferenças socioculturais nos mais diversos níveis em todos os contextos em que atua (globais/locais);</p> <p>e) preparar-se para liderar empreendimentos em todos os seus aspectos de produção, de finanças, de pessoal e de mercado.</p> | <p>5.1 Compreender os valores da EDS, tais como equidade, justiça, diversidade e responsabilidade, no contexto cultural.</p> <p>5.26 Aprofundar o conhecimento dos conceitos sobre a RSC, considerando os valores da EDS.</p> <p>5.25 Promover o envolvimento dos alunos com diferentes grupos (por exemplo, idades, etnias, culturas, crenças) ao exercitar os valores da EDS.</p> | <p>Nesse caso, espera-se a compreensão de diferentes culturas para gestão de equipes.</p> <p>Com isso, o entendimento do contexto cultural, os conceitos da EDS e da RSC pelo docente podem ser importantes para fazer essa associação em sua prática pedagógica.</p> <p>Da mesma forma, o estímulo a atividades em que os alunos interajam com diferentes grupos, auxiliarão o desenvolvimento dessa competência.</p> |
| | <p>5.3 Demonstrar ter atitudes transparentes e responsáveis, alinhadas aos valores da EDS.</p> <p>5.6 Analisar, de forma crítica, os seus próprios paradigmas e comportamentos em relação aos valores da EDS.</p> <p>5.19 Explicar aos alunos quais são os valores da EDS, tais como equidade, justiça, diversidade e responsabilidade.</p> <p>5.23 Avaliar a reflexão crítica dos alunos em relação aos valores da EDS.</p> <p>5.30 Motivar os alunos a serem futuros agentes dos valores para a EDS nas organizações, preocupando-se em incorporar na sua gestão as práticas de RSC.</p> | <p>A atuação de forma ética é um dos principais princípios da EDS e RSC e, com isso, para que o docente desenvolva essas competências nos alunos, ele deve ser o exemplo dessas atitudes, estando aberto a mudar os seus próprios paradigmas.</p> <p>Ao mesmo tempo, ele deve explicar aos alunos os principais conceitos da EDS e RSC, além de motivá-los a agir com esses valores na sua vida profissional.</p> |
| | <p>5.25 Promover o envolvimento dos alunos com diferentes grupos (por exemplo, idades, etnias, culturas, crenças) ao exercitar os valores da EDS.</p> | <p>Para que o egresso esteja preparado para atuar de forma colaborativa, é um importante que o docente promova, ao longo do curso, atividades participativas e com diversidade cultural.</p> |
| <p>VII - conhecer e aplicar com ética a legislação e os atos normativos no</p> | <p>5.13 Compreender as principais normas e regras seguidas pela IES, que contemplam os valores da EDS, tais como leis</p> | <p>Assim como os docentes devem ser capazes de explicar regras e normas aos seus alunos, para uma</p> |

| | | |
|---|---|---|
| <p>âmbito do exercício da profissão:</p> <p>a) ser capaz de compreender a legislação, a ética e a responsabilidade profissional e avaliar os impactos das atividades de Engenharia na sociedade e no meio ambiente.</p> <p>b) atuar sempre respeitando a legislação, e com ética em todas as atividades, zelando para que isto ocorra também no contexto em que estiver atuando.</p> | <p>nacionais e iniciativas internacionais, como os ODS.</p> | <p>atuação ética, os mesmos devem conhecer as principais normas e regras seguidas pela IES, que contemplam os valores da EDS.</p> |
|---|---|---|

Fonte: Adaptado de Brasil (2019a).

Como abordado na revisão de literatura (subcapítulo 3.4.4.1), além das próprias competências, alguns direcionamentos das DCNs dos cursos apontam para atividades acadêmicas que sejam realizadas fora da IES, em contribuição com a sociedade. Na DCN do curso de Engenharia são definidas como propostas “[...] projetos de extensão e atividades de voluntariado” (Brasil, 2019a, p.4).

Da mesma forma que nos cursos de Administração, com as adaptações que as IES tiveram que realizar em seus PPCs, consoante as mudanças indicadas pelo parecer CES 576/2023 aos projetos de extensão (Brasil, 2023), as competências docentes para o domínio de valores da EDS e RSC propostas nesse estudo para a Engenharia podem estimular que os docentes passem a contemplar o ambiente social em suas práticas pedagógicas, sendo que os indicadores de competências destacadas no modelo, que podem atender a essa finalidade são:

- Refletir como o conhecimento sobre o domínio de valores da EDS podem fomentar mudanças dentro da sociedade.
- Implementar mudanças na sociedade para que o domínio de valores da EDS possam ir além do autodesenvolvimento individual.
- Participar, de forma voluntária, de projetos comunitários alinhados ao domínio de valores da EDS.

- Contribuir para a conscientização junto à sociedade de como o domínio de valores da EDS podem estimular que as organizações contribuam para um mundo melhor, por meio da RSC.

Em relação ao mercado de trabalho, a DCN do curso de Engenharia não possui um capítulo específico para esse fim, mas considera como uma competência do egresso “preparar-se para liderar empreendimentos em todos os seus aspectos de produção, de finanças, de pessoal e de mercado” conforme Brasil (2019a, p. 2) e consideram como atividades acadêmicas a “participação em empresas juniores, incubadoras e outras atividades empreendedoras” (Brasil, 2019a, p.4). Assim, as competências específicas em RSC podem apoiar o desenvolvimento docente em inter-relacionar as práticas do mercado com o curso, mas considerando a sustentabilidade e suas dimensões, tais como:

- Aprofundar o conhecimento dos conceitos sobre a RSC, considerando do domínio de valores da EDS.
- Contribuir para a conscientização junto à sociedade de como o domínio de valores da EDS podem estimular que as organizações contribuam para um mundo melhor, por meio da RSC.
- Incorporar em atividades acadêmicas e currículos os conceitos e práticas da RSC, alinhados ao domínio de valores para a EDS.
- Motivar os alunos a serem futuros agentes do domínio de valores para a EDS nas organizações, preocupando-se em incorporar na sua gestão as práticas de RSC.

Em relação especificamente ao corpo docente, o texto proposto é o mesmo que o da DCN da Administração, não havendo definições claras sobre a formação docente, permitindo que a IES defina por meio do seu PPC.

Sendo assim, é possível identificar uma relação direta com o que está sendo proposto pelo modelo proposto e pelas DCN dos cursos de Administração e Engenharia, fazendo com que os indicadores das competências desenvolvidos por esse modelo, possam fazer parte, legalmente, desses documentos e, assim, ser um apoio formal e específico na formação docente do nível superior no Brasil (Quadro 40).

Quadro 40 O que é proposto para os alunos (DCN) e o que é proposto para os docentes
(modelo de competências do domínio de valores da EDS e RSC)

| DCN dos cursos (o que é preciso desenvolver no egresso) | | Modelo de competências orientado para os valores da EDS e RSC (o que é preciso desenvolver no docente) | | |
|---|--|--|---|--|
| ADM | ENG | Dimensão | Competência | Indicadores |
| Competências I e II dos egressos. | Competências I, III, IV, VI, dos egressos. | Docente como indivíduo | Visão reflexiva dos valores da EDS. | 5.1 Compreender os valores da EDS, tais como equidade, justiça, diversidade e responsabilidade no contexto cultural. |
| Competências VII e VIII dos egressos. | Competência VI dos egressos. | Docente como indivíduo | Visão reflexiva dos valores da EDS. | 5.3 Demonstrar ter atitudes transparentes e responsáveis, alinhadas aos valores da EDS. |
| Competências VII e VIII dos egressos. | Competência VI dos egressos. | Docente como indivíduo | Visão reflexiva dos valores da EDS. | 5.6 Analisar, de forma crítica, os seus próprios paradigmas e comportamentos em relação aos valores da EDS. |
| Competências I e II dos egressos. | Competências I, III, IV, VI, dos egressos. | Docente como indivíduo | Visão reflexiva dos valores da EDS. | 5.26 Aprofundar o conhecimento dos conceitos sobre a RSC, considerando os valores da EDS. |
| Competência I dos egressos e proposta para extensão. | Competência I dos egressos e proposta para extensão. | Docente na sociedade | <i>Networking</i> (relacionamento) com membros da sociedade para os valores da EDS. | 5.10 Refletir como o conhecimento sobre os valores da EDS podem fomentar mudanças dentro da sociedade. |
| Proposta para extensão. | Proposta para extensão. | Docente na sociedade | <i>Networking</i> (relacionamento) com membros da sociedade para os valores da EDS. | 5.11 Implementar mudanças na sociedade para que os valores da EDS possam ir além do autodesenvolvi |

| | | | | |
|--|--|-----------------------------|---|--|
| | | | | mento individual. |
| Proposta para extensão. | Proposta para extensão. | Docente na sociedade | <i>Networking</i> (relacionamento) com membros da sociedade para os valores da EDS. | 5.12 Participar, de forma voluntária, de projetos comunitários alinhados aos valores da EDS. |
| Proposta para extensão. | Competência I dos egressos e proposta para extensão. | Docente na sociedade | <i>Networking</i> (relacionamento) com membros da sociedade para os valores da EDS. | 5.27 Contribuir para a conscientização junto à sociedade de como os valores da EDS podem estimular que as organizações contribuam para um mundo melhor, por meio da RSC. |
| Competência I dos egressos. | Competência VII dos egressos. | Docente na IES | <i>Networking</i> para a incorporação de valores da EDS na IES. | 5.13 Compreender as principais normas e regras seguidas pela IES, que contemplam os valores da EDS, tais como leis nacionais e iniciativas internacionais, como os ODS. |
| Competência I dos egressos e proposta para extensão. | Competência I dos egressos. | Docente na IES | <i>Networking</i> para a incorporação de valores da EDS na IES. | 5.17 Propor projetos de mudanças na IES para incentivar a incorporação dos valores da EDS. |
| Competências I e II dos egressos. | Competência I dos egressos. | Docente na IES | <i>Networking</i> para a incorporação de valores da EDS na IES. | 5.18 Contribuir para a inclusão dos valores da EDS em atividades acadêmicas e na estrutura curricular dos cursos da IES para promover a interdisciplinaridade. |

| | | | | |
|--|-----------------------------------|------------------------------|---|--|
| Competências I e II dos egressos. | Competência I dos egressos. | Docente na IES | <i>Networking</i> para a incorporação de valores da EDS na IES. | 5.29 Incorporar em atividades acadêmicas e currículos os conceitos e práticas da RSC, alinhados aos valores para a EDS. |
| Competência I dos egressos. | Competência VI dos egressos. | Docente como educador | Ensino participativo dos valores da EDS. | 5.19 Explicar aos alunos quais são os valores da EDS, tais como equidade, justiça, diversidade e responsabilidade. |
| Competência I dos egressos. | Competência VI dos egressos. | Docente como educador | Ensino participativo dos valores da EDS. | 5.23 Avaliar a reflexão crítica dos alunos em relação aos valores da EDS. |
| Competências I, VII, VIII e IX dos egressos. | Competências VI, VI dos egressos. | Docente como educador | Ensino participativo dos valores da EDS. | 5.25 Promover o envolvimento dos alunos com diferentes grupos (por exemplo, idades, etnias, culturas, crenças) ao exercitar os valores da EDS. |
| Competência I dos egressos. | Competência VI dos egressos. | Docente como educador | Ensino participativo dos valores da EDS. | 5.30 Motivar os alunos a serem futuros agentes dos valores para a EDS nas organizações, preocupando-se em incorporar na sua gestão as práticas de RSC. |

Fonte: Brasil (2019a; 2021) e elaboração própria.

7 CONCLUSÃO

Esse estudo teve como principal objetivo propor um modelo de competências, com foco no domínio de valores para a EDS e da RSC, para o desenvolvimento de docentes do nível superior de gestão. Assim, questionou-se quais seriam essas competências, como desenvolvê-las e se a legislação educacional brasileira, por meio das DCNs dos cursos, estaria considerando esse desenvolvimento.

Dessa forma, por meio desse estudo, foi estruturado um modelo de competências docentes, alinhado ao domínio de valores da EDS e RSC, tendo como referência o modelo CSCT de Sleurs (2008), considerando as dimensões do papel profissional do docente (individual, na sociedade e na IES), incluindo a sua atuação como educador.

Para a proposição desse modelo, a primeira etapa foi a realização da revisão bibliográfica e documental sobre o tema, complementada por duas RSL, visando mapear os modelos existentes. Concluiu-se que as competências para a EDS estavam sendo bastante discutidas, com a elaboração e implantação de modelos e *frameworks* formais ao redor do mundo, entretanto, a maioria para o público-geral. Ainda havia poucos modelos voltados para docentes.

Desses poucos modelos, ainda existiam algumas lacunas, como a escassez de estudos no nível superior, competências na área de gestão, para que a RSC pudesse ser considerada, a contemplação de todos os aspectos da vida profissional do docente, como o seu papel na IES, como educador, os seus próprios valores sobre a EDS e RSC, assim como a sua reflexão sobre a perspectiva histórica, cultural e social sobre o DS, apesar de seus aspectos globalizantes.

Assim, foi proposto um modelo que pudesse complementar essas lacunas, estimulando que o docente se centrasse não somente no conhecimento teórico ou pequenas aplicações sobre a EDS e da RSC em suas aulas, como observado na literatura, mas que, antes disso, o fizesse compreender o contexto mais amplo, por meio da avaliação dos seus valores. Por meio de um modelo de competências com essa estrutura, seria possível avaliar o estágio de cada docente na própria autorreflexão dos valores que possui sobre a EDS e RSC, seu papel institucional e o social, para propostas de desenvolvimento sejam realizadas.

Por meio da avaliação das competências e do conhecimento do estágio de cada docente, seria possível desenvolver ou sugerir, formações específicas, que buscassem levar todos, ao mesmo patamar de consciência e ação. As competências em EDS, que são competências gerais, poderiam ser aplicadas por IES públicas, privadas ou quaisquer órgãos

que tivessem a educação como objetivo, com docentes de diversas áreas. Já as competências de RSC, alinhadas ao domínio de valores da EDS, poderiam ser aplicadas pelas mesmas entidades, mas em cursos que tivessem a gestão como temática.

As competências do domínio de valores para a EDS poderiam ser desenvolvidas em docentes de qualquer lugar do mundo, assim como a RSC. Dessa forma, os docentes de nível superior poderiam complementar a sua formação, por meio da educação continuada, ampliando mais um campo de conhecimento e com a possibilidade de contribuir para a sociedade. Ao mesmo tempo, os estudantes que forem formados em IES que possuam docentes preparados para abordar a RSC conforme o domínio de valores da EDS, estariam mais bem preparados para enfrentar os desafios e oportunidades do mundo contemporâneo, contribuindo para um futuro mais sustentável e responsável. Em relação às DCNs dos cursos de gestão selecionados, percebeu-se que havia convergências ao modelo de competências proposto, entretanto, para o desenvolvimento do egresso e não dos docentes. Assim, ainda seria necessário estimular o desenvolvimento das competências do domínio de valores para a EDS e RSC aos docentes brasileiros e, assim, prepará-los para inserir, de forma interdisciplinar, o tema do DS em todas as suas práticas educacionais. Um exemplo foi a recomendação do desenvolvimento das competências docentes em relação à sociedade, que poderia apoiar as atuais mudanças instituídas no processo de extensão universitária.

Ressaltou-se que o modelo proposto, além de ter sido elaborado com base no modelo CSCT (Sleurs, 2008) e em documentos educacionais internacionais, como relatórios da UNESCO e UNECE, também se referenciou em estudos críticos, que apontavam os paradoxos da construção de um modelo universal de EDS e RSC, ao mesmo tempo, não seria possível excluir os contextos culturais e históricos específicos, considerando que cada país teria seus objetivos, prioridades e programas de ação próprios. Além disso, as diferentes condições econômicas, ambientais, sociais, religiosas e culturais poderiam exigir a adoção de práticas diferenciadas. Com isso, buscou-se uma universalidade nas competências e, por meio do foco no domínio de valores, foi pretendido estabelecer um alicerce que considerasse os aspectos locais.

Em relação às competências específicas da RSC com foco no domínio de valores da EDS, foram utilizados como base, estudos que buscaram integrar a RSC na educação, seja pela inserção do tema nos currículos dos cursos, pelo uso de metodologias voltadas para o desenvolvimento dos alunos para o DS ou na própria incorporação de práticas de RSC nas IES, se vistas como empresas.

De forma científica, o modelo proposto aprofundou os estudos de competências sobre a EDS, considerando o seu foco no domínio de valores, ainda ampliando o escopo para a RSC, na dimensão empresarial. Com isso, seria possível adicionar esses elementos a estudos que já foram elaborados ao redor do mundo. Ao ser aplicado, o modelo poderia ampliar o conhecimento sobre como o domínio de valores para a EDS e da RSC têm sido feitos, além de identificar as lacunas de desenvolvimento, com possibilidades de aprimoramento e formação docente. Esse instrumento poderia ser utilizado em pesquisas de outros contextos e países, para ampliar o escopo de conhecimento sobre o tema.

Esse modelo foi desenvolvido com a orientação da Prof^a Margarida Lucas e apoio da Prof^a Patrícia Sá do Departamento de Psicologia e Educação da Universidade de Aveiro/Portugal, por meio do Programa de Doutorado-sanduíche no Exterior (PDSE) da CAPES. Essa seria mais uma consideração para poder ser viável a sua aplicação em outros contextos, até mesmo globalmente, com as customizações inerentes à realidade de cada local.

Ao realizar parte dessa pesquisa em uma IES do exterior, e conhecendo melhor os modelos apresentados na literatura, como foram construídos e aplicados, foi possível aprender com as suas boas práticas metodológicas, para que fosse também possível superar demandas específicas do nosso país, assim como aprofundar as nuances sobre a EDS e RSC em outras realidades e contextos, fomentando a colaboração global com instituições semelhantes.

Adicionalmente, o modelo ter utilizado como referência bases como a UNESCO e UNECE, assim como o modelo CSCT, muito referenciado e aplicado na literatura, pôde aumentar a sua credibilidade e solidez. Essas organizações são referências globais na promoção da EDS. Portanto, ao se basear nesses modelos, a tese poderia se beneficiar da experiência acumulada, pesquisa abrangente e melhores práticas reconhecidas internacionalmente. Assim, buscou-se que o modelo proposto fosse robusto, bem fundamentado e com possibilidade de ser aceito e adotado tanto no contexto brasileiro quanto em um contexto mais amplo.

7.1 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

De forma geral, as limitações dessa pesquisa referiam-se aos recortes efetuados, seja na escolha do material bibliográfico e documental, nas bases de dados, buscadores e palavras-chave da RSL, na seleção do método para validação do modelo e na delimitação do público-alvo. Ao mesmo tempo, algumas perspectivas teóricas foram definidas para o seguimento da pesquisa. Essas limitações constituíram-se de escolhas realizadas pelo pesquisador, que produziram alguns vieses no seu processo investigativo.

Primeiramente, essa pesquisa teve como foco o desenvolvimento de um modelo de competências docentes voltada para o domínio de valores da EDS e RSC, sendo que esse modelo poderia ter sido ampliado, ao considerar outros públicos envolvidos no processo, como os estudantes, dirigentes e colaboradores da IES, participantes da sociedade e o mercado.

Em relação à pesquisa bibliográfica e documental, todo o repertório investigado, apesar de bastante abrangente, se restringiu ao que foi indicado pelos docentes orientadores e buscados pela pesquisadora e, com isso, outros autores relevantes poderiam não ter sido considerados, ainda mais se considerando pesquisas realizadas em todo o mundo, sobre temas recorrentemente abordados.

No caso da RSL, apesar de o objetivo de sua aplicação ter sido reduzir o viés da pesquisa bibliográfica, ampliando a variedade de estudos sobre o tema, a escolha de bases de pesquisas específicas, a definição dos filtros de busca e palavras-chave, provavelmente deixou-se algum repertório de fora do estudo. Nesse caso, as RSL ficaram restritas a artigos publicados em revistas indexadas na base Scopus, *Web of Science* e periódicos CAPES e, esse escopo restringiu o universo de publicações que poderiam fundamentar a listagem de indicadores das competências.

Para a validação final do modelo, foi utilizado o método Delphi. Assim, pôde-se considerar limitações na capacidade de capturar a complexidade total das perspectivas e experiências dos docentes, pois outros métodos poderiam ter sido utilizados. Entretanto, essa foi uma limitação devido ao tempo proposto para a realização da pesquisa.

Como envolveu uma amostra específica de especialistas, os resultados poderiam ser mais aplicáveis a esse grupo e não refletir totalmente a diversidade de docentes e de abordagens ou contextos em outras IES, ou países. Em relação ao gênero, a maioria foi do gênero masculino, indicando a necessidade de envolver mais especialistas do gênero feminino para obter uma visão mais equilibrada e com maior diversidade de gênero. Em

relação aos participantes, que foram selecionados por serem da área de gestão, os resultados podem não ser diretamente extrapoláveis para outras áreas acadêmicas ou níveis de ensino.

A taxa de resposta foi de 41%. Apesar de a quantidade esperada ser considerada adequada para o método Delphi (Okoli; Pawlowski, 2004), referente aos convidados, menos da metade participou, ou seja, alguns grupos de especialistas podem não estar tão interessados ou disponíveis para participar do método Delphi.

Por fim, os participantes não foram selecionados de forma probabilística aleatória e sim, por meio do conhecimento da autora, orientadora e outros pesquisadores, por meio da bola neve. Por mais que o modelo de bola de neve seja frequentemente utilizado em pesquisas qualitativas, por depender da recomendação, pode introduzir um viés de seleção, pois os participantes iniciais podem indicar pessoas com opiniões e experiências semelhantes, resultando em uma amostra não representativa. Isso limita a capacidade de generalizar os resultados para além dos participantes da pesquisa.

Além disso, a pesquisa foi conduzida em um contexto específico, o que significa que os resultados podem ser influenciados por fatores culturais e institucionais únicos que podem não ser aplicáveis em outras situações. Isso pode acarretar falta de validade externa, quando as descobertas são altamente específicas para o contexto do estudo e têm menos relevância ou aplicabilidade em outros cenários.

No aspecto teórico, as perspectivas abordadas sobre a EDS, RSC, competências e ensino superior, além do modelo CSCT, que foi utilizado como referência, embora sejam referências importantes e já aplicadas em outras pesquisas e contextos, poderiam ter suas próprias limitações ou não capturar completamente a complexidade dos desafios da EDS e da RSC.

7.2 SUGESTÃO DE PESQUISAS FUTURAS

Como o modelo proposto foi criado especificamente para o desenvolvimento docente, o mesmo poderá ser ampliado para diferentes públicos, como os estudantes, dirigentes e colaboradores da IES, participantes da sociedade e o mercado. Assim, poder-se-ia elaborar um modelo multidimensional sobre as competências voltadas para o domínio de valores da EDS e RSC.

Em relação à metodologia, o modelo pode ser validado por outras metodologias de pesquisas adicionais, como por meio de uma *survey*, com mais respondentes, para serem superadas as limitações da amostra de especialistas. Ao mesmo tempo, o modelo final pode

ser aplicado para um número maior de docentes, inclusive de diferentes países, para que se estabeleça uma base comparativa, com semelhanças e diferenças, e assim, seja possível compreender a relevância do modelo em nível local e global.

Outra sugestão de trabalhos futuros é a evolução desse modelo de competências, com a sua transformação em um questionário autodiagnóstico, com a indicação do nível de competência e as formações possíveis para cada nível. Esse instrumento poderá ser utilizado em pesquisas de outros contextos e países, para ampliar o escopo de conhecimento sobre o tema, assim como de forma prática pelas IES.

Sendo assim, muito ainda é possível se explorar após a elaboração do modelo de competências docentes para o desenvolvimento do domínio de valores da EDS e RSC, tanto na superação das limitações indicadas anteriormente, quanto na evolução do modelo para avaliação de competências, indicação e elaboração de formações para docentes e discentes ao redor do mundo.

REFERÊNCIAS

- ACEVEDO, A. But, Is It Ethics? Common Misconceptions in Business Ethics Education. **Journal of Education for Business**, [S.L.], v. 88, n. 2, p. 63-69, jan. 2013. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/08832323.2011.639407>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08832323.2011.639407>. Acesso em: 15 dez. 2021.
- ACQUIER, A; GOND, J. P.; PASQUERO, J. Rediscovering Howard R. Bowen's Legacy. **Business & Society**, [S.L.], v. 50, n. 4, p. 607-646, 23 nov. 2011. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/0007650311419251>. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0007650311419251>. Acesso em: 15 dez. 2021.
- ADU-GYAMFI, M. *et al.* Effects of Internal CSR Activities on Social Performance: the employee perspective. **Sustainability**, [S.L.], v. 13, n. 11, p. 6235, 1 jun. 2021. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/su13116235>. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/11/6235>. Acesso em: 15 dez. 2021.
- AINSWORTH, J. An Ecolinguistic Discourse Approach to Teaching Environmental Sustainability: analyzing chief executive officer letters to shareholders. **Business and Professional Communication Quarterly**, [S.L.], v. 84, n. 4, p. 386-408, 10 ago. 2021. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/23294906211025498>. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/23294906211025498>. Acesso em: 15 dez. 2021.
- ALI, M. *et al.* University social responsibility: a review of conceptual evolution and its thematic analysis. **Journal of Cleaner Production**, [S.L.], v. 286, p. 124931, mar. 2021. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.124931>. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.124931>. Acesso em: 21 abr. 2021.
- AMMONEIT, R.; TUREK, A.; PETER, C. Pre-Service Geography Teachers' Professional Competencies in Education for Sustainable Development. **Education Sciences**, [S.L.], v. 12, n. 1, p. 42, 11 jan. 2022. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci12010042>. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/educsci12010042>. Acesso em: 15 jan. 2023.
- AMUNDAM D. N. Enhancing potential social innovative thinking responsible social entrepreneurship education: a curriculum content and teaching method model. **Journal of Entrepreneurship Education**, Reino Unido, v. 22, n. 5, p. 1-21, out. 2019. Scope Database ISSN On-line: 1528-2651. Disponível em: <https://sdbindex.com/documents/00000164/00000-85217>. Acesso em: 15 jan. 2023.
- ANDRÉ, K. The ethics of care as a determinant for stakeholder inclusion and CSR perception in business education. **Society and Business Review**, [S.L.], v. 11, n. 2, p. 217-230, 11 jul. 2016. Emerald. <http://dx.doi.org/10.1108/sbr-04-2016-0029>.
- ANDRÉ, M. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. **Educar em Revista**, [S.L.], n. 50, p. 35-49, dez. 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40602013000400004>.

ANNAN-DIAB, F.; MOLINARI, C. Interdisciplinarity: practical approach to advancing education for sustainability and for the sustainable development goals. **The International Journal of Management Education**, [S.L.], v. 15, n. 2, p. 73-83, jul. 2017. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijme.2017.03.006>. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.03.006>. Acesso em: 15 dez. 2021.

ARANTES-PEREIRA, C.; FEELDMANN, M. G.; MASETTO, M. T. Projetos inovadores e a formação de professores: o caso do projeto da Universidade Federal do Paraná-Litoral (UFPR-LITORAL). **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 1, p. 1057 – 1081, 2014.

ARSALIDOU, D. Educating Bankers on Law, Ethics and Social Values: a perspective from the US, the UK and Europe. **European Company and Financial Law Review**, [S.L.], v. 14, n. 4, p. 569-608, 14 fev. 2018. Walter de Gruyter GmbH. <http://dx.doi.org/10.1515/ecfr-2017-0026>.

ASHLEY, P. A. (Org.) *et al.* **Ética e responsabilidade social nos negócios**. 2 ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2005.

BAGLEY, C. E. *et al.* Path to Developing More Insightful Business School Graduates: a systems-based, experimental approach to integrating law, strategy, and sustainability. **Academy of Management Learning & Education**, [S.L.], v. 19, n. 4, p. 541-568, dez. 2020. Academy of Management. <http://dx.doi.org/10.5465/amle.2018.0036>. Disponível em: <https://doi.org/10.5465/amle.2018.0036>. Acesso em: 15 dez. 2021.

BANERJEE, S. B. Corporate Social Responsibility: the good, the bad and the ugly. **Critical Sociology**, [S.L.], v. 34, n. 1, p. 51-79, jan. 2008. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/0896920507084623>.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, Lda, 2002. Trabalho original publicado em 1977.

BARREIROS, B. C. A conformação de adeptos da “gestão sustentável”: investigando a “turma da sustentabilidade” da FGV-EAESP. **Revista de Ciências Sociais - Política & Trabalho**, [S.L.], v. 1, n. 48, p. 38, 12 jul. 2018. Portal de Periodicos UFPB. <http://dx.doi.org/10.22478/ufpb.1517-5901.2018v1n48.37761>. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/37761>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BARRETT, D.; HEALE, R. What are Delphi studies? **Evidence Based Nursing**, [S.L.], v. 23, n. 3, p. 68-69, 19 maio 2020. BMJ. <http://dx.doi.org/10.1136/ebnurs-2020-103303>. Disponível em: <https://ebn.bmj.com/content/ebnurs/23/3/68.full.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

BARTHES, A.; JEZIORSKI, A. What kind of critical university education for sustainable development? **Journal of Social Science Education**, [S.L.], v. 11, n. 4, p. 62-77, 31 maio 2012. Sowi-online e.V., Bielefeld. <http://dx.doi.org/10.2390/JSSE-V11-I4-79>. Disponível em: <https://doi.org/10.2390/JSSE-V11-I4-79>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BEAN, H.; DODGE, P-SW. Reconfiguring public relations with China. **Public Relations Inquiry**, [S.L.], v. 6, n. 1, p. 99-114, jan. 2017. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/2046147x16672704>.

BENGTSSON, L. S. Critical education for sustainable development: exploring the conception of criticality in the context of global and vietnamese policy discourse. **Compare: A Journal of Comparative and International Education**, [S.L.], p. 1-18, 5 set. 2022. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/03057925.2022.2110841>. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03057925.2022.2110841>. Acesso em: 30 mar. 2023.

BIANCHI, G.; PISIOTIS, U.; CABRERA GIRALDEZ, M. **GreenComp: the European sustainability competence framework**. PUNIE, Y.; BACIGALUPO, M. (Ed.), Luxembourg: Publications Office of the European Union, p. 1-58, 2022. Disponível em: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128040>. Acesso em 15 jan. 2023.

BIRKO, S.; DOVE, E. S.; ÖZDEMIR, V. Evaluation of Nine Consensus Indices in Delphi Foresight Research and Their Dependency on Delphi Survey Characteristics: a simulation study and debate on delphi design and interpretation. **Plos One**, [S.L.], v. 10, n. 8, p. 1-14, 13 ago. 2015. Public Library of Science (PLoS). <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0135162>.

BISSIERES, A. P.; HERL, M. P. R. Survey of Teaching, Training, and Research in the field of Economic and Business Ethics in Latin America. **Journal of Business Ethics**, [S.L.], v. 104, n. 1, p. 43-50, abr. 2011. Springer Science and Business Media LLC. <http://dx.doi.org/10.1007/s10551-012-1261-2>.

BLOCK, T.; VAN POECK, K.; ÖSTMAN, L. Tackling wicked problems in teaching and learning. Sustainability issues as knowledge, ethical and political challenges. **Sustainable Development Teaching**, [S.L.], p. 28-39, 8 maio 2019. Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9781351124348-3>.

BOLIVAR, M. P. R; SANCHEZ, R. G.; HERNANDEZ, A. M. L. Online Disclosure of Corporate Social Responsibility Information in Leading Anglo-American Universities. **Journal of Environmental Policy & Planning**, [S.L.], v. 15, n. 4, p. 551-575, dez. 2013. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/1523908x.2013.817945>. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1523908X.2013.817945>. Acesso em: 15 dez. 2021.

BORGES, M. L. *et al.* O uso dos relatórios de sustentabilidade como fonte de pesquisas acadêmicas: tendências e gaps a serem explorados. **Revista Metropolitana de Sustentabilidade**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 143-164, 2018.

BOWEN, H. R. **Social Responsibilities of the Businessman**. Iowa City: University of Iowa Press, 2013. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=ALIPAwAAQBAJ>. Acesso em: 06 jun. 2021.

BOYATZIS, R. **The competent manager. a model for effective performance**. A Willey-Interscience publication, 1982.

BRASIL. CAPES. Ministério da Educação. **Tabela de Áreas de Conhecimento/Avaliação**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e->

programas/avaliacao/instrumentos/documentos-de-apoio-1/tabela-de-areas-de-conhecimento-avaliacao. Acesso em: 30 nov. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº 1.362/2001**. 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Engenharia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1362.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 11/2002**. 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. p. 1-5. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES112002.pdf#:~:text=RESOLU%C3%87%C3%83O%20CNE%2FCES%2011%2C%20DE%2011%20DE%20MAR%C3%87O%20DE,Curriculares%20Nacionais%20do%20Curso%20de%20Gradua%C3%A7%C3%A3o%20em%20Engenharia>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Ministério da Educação. **Resolução Nº 1, de 2 de fevereiro de 2004**. 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado, e dá outras providências. p. 1-3. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces01_04.pdf. Acesso em: 12 mar. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 7 de 2018**. 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN72018.pdf?query=revogacao. Acesso em: 12 nov. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. 2019a. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº 1/2019**. 2019b. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. Brasília. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECESN12019.pdf?query=curriculo. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 2/2019**. 2019c. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN22019.pdf?query=diretrizes%20curriculares. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº 438/2020**. 2020. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECESN4382020.pdf?query=proveitamento%20de%20estudos. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 14 de outubro de 2021**. 2021. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=212931-rces005-21&category_slug=outubro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 mar. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES Nº 576/2023**. 2023. Revisão da Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2023-pdf/251351-pces576-23/file>. Acesso em: 12 nov. 2023.

BRASIL. Inmetro. Ministério da Economia. **ISO 26.000**. 2010. Disponível em: http://www.inmetro.gov.br/qualidade/responsabilidade_social/iso26000.asp. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 4.769, de 09 de setembro de 1965. Dispõe sobre o exercício da profissão de Técnico de Administração, e dá outras providências. . Brasília, DF, 1965. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4769.htm. Acesso em: 12 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 5.194, de 24 de dezembro de 1966. Regula o exercício das profissões de Engenheiro, Arquiteto e Engenheiro-Agrônomo, e dá outras providências. Brasília, DF, 1966. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5194.htm. Acesso em 12 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. . Brasília , DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 33-44. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base#:~:text=Ao%20definir%20essas%20compet%C3%A2ncias%2C%20a,para%20a%20p%20reserva%C3%A7%C3%A3o%20da%20natureza%E2%80%9D>. Acesso em: 12 mar. 2023.

BRASLAVSKY, C. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S.L.], v. 19, p. 13-50, 1 jan. 1999. Organización de Estados Iberoamericanos. <http://dx.doi.org/10.35362/rie1901054>.

BRUNDIERS, K. *et al.* Key competencies in sustainability in higher education—toward an agreed-upon reference framework. **Sustainability Science**, [S.L.], v. 16, n. 1, p. 13-29, 28 jul. 2020. Springer Science and Business Media LLC. <http://dx.doi.org/10.1007/s11625-020-00838-2>. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11625-020-00838-2>. Acesso em: 10 jan. 2023.

- BRUNSTEIN, J.; SAMBIASE, M. F.; BRUNNQUELL, C. An assessment of critical reflection in management education for sustainability: a proposal on content and form of shared value rationality. **Sustainability**, v. 10, n. 6, p. 2091, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/su10062091>. Acesso em 10 jan. 2023.
- BURGA, R.; LEBLANC, J.; REZANIA, D. Analysing the effects of teaching approach on engagement, satisfaction and future time perspective among students in a course on CSR. **The International Journal of Management Education**, [S.L.], v. 15, n. 2, p. 306-317, jul. 2017. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijme.2017.02.003>.
- BÜRGENER, L.; BARTH, M. Sustainability competencies in teacher education: making teacher education count in everyday school practice. **Journal of Cleaner Production**, [S.L.], v. 174, p. 821-826, fev. 2018. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.10.263>. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.10.263>. Acesso em: 10 fev. 2023.
- CABEDO, L.; ROYO, M.; MOLINER, L.; GURAYA, T. University Social Responsibility towards Engineering Undergraduates: the effect of methodology on a service-learning experience. **Sustainability**, [S.L.], v. 10, n. 6, p. 1-17, 1 jun. 2018. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/su10061823>.
- CAMPELLO, L.; SILVEIRA, V. EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (EDS) E O GREENING DAS UNIVERSIDADES. **Revista Thesis Juris**, [S.L.], v. 5, n. 2, p. 549-572, 26 ago. 2016. University Nove de Julho. <http://dx.doi.org/10.5585/rtj.v5i2.464>. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/rtj.v5i2.464>. Acesso em: 10 fev. 2023.
- CAMPOPIANO, G.; DE MASSIS, A.; CASSIA, L. The relationship between motivations and actions in corporate social responsibility: an exploratory study. **International Journal of Business and Society**, [S.L.], v. 13, n. 3, p. 391-425, 2012.
- CARROLL, A. B. A Three-Dimensional Conceptual Model of Corporate Social Performance. **The Academy of Management Review**, [S.L.], v. 4, n. 4, p. 497-505, out. 1979. Academy of Management. <http://dx.doi.org/10.2307/257850>. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/257850>. Acesso em: 05 mar. 2021.
- CARROLL, A. B. The pyramid of corporate social responsibility: toward the moral management of organizational stakeholders. **Business Horizons**, [S.L.], v. 34, n. 4, p. 39-48, jul. 1991. Elsevier BV. [http://dx.doi.org/10.1016/0007-6813\(91\)90005-g](http://dx.doi.org/10.1016/0007-6813(91)90005-g). Disponível em: [https://doi.org/10.1016/0007-6813\(91\)90005-G](https://doi.org/10.1016/0007-6813(91)90005-G). Acesso em: 05 mar. 2021.
- CHAABAN, Y.; DU, X.; LUNDBERG, A.; ABU-TINEH, A. Education Stakeholders' Viewpoints about an ESD Competency Framework: Q methodology research. **Sustainability**, [S.L.], v. 15, n. 3, p. 1787, 17 jan. 2023. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/su15031787>.
- CHINEDU, C. C.; SALEEM, A.; WAN MUDA, W. H. N. Teaching and Learning Approaches: curriculum framework for sustainability literacy for technical and vocational teacher training programmes in Malaysia. **Sustainability**, [S.L.], v. 15, n. 3, p. 2543, 31 jan.

2023. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/su15032543>. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/su15032543>. Acesso em: 21 mar. 2023.

CHRISTENSEN, L. T.; MORSING, M.; THYSSEN, O. CSR as aspirational talk. **Organization**, [S.L.], v. 20, n. 3, p. 372-393, 17 abr. 2013. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/1350508413478310>.

CHRISTIE, C.A.; BARELA, E. The Delphi Technique as a Method for Increasing Inclusion in the Evaluation Process. **Canadian Journal of Program Evaluation**, [S.L.], v. 20, n. 1, p. 105-122, mar. 2005. University of Toronto Press Inc. (UTPress). <http://dx.doi.org/10.3138/cjpe.020.005>.

CHRISTY, J.; JOSEPH, C. S; RAJ, S. A. Corporate affairs courses in higher education: computation of students' awareness level on CSR using predictive modeling techniques. **International Journal of Scientific and Technology Research**, 2020.

CLAVER-CORTÉS, E. *et al.* Students' perception of CSR and its influence on business performance. A multiple mediation analysis. **Business Ethics: A European Review**, [S.L.], v. 29, n. 4, p. 722-736, 21 abr. 2020. <http://dx.doi.org/10.1111/beer.12286>.

CLOSS, L.; ANTONELLO, C. Teoria da aprendizagem transformadora: contribuições para uma educação gerencial voltada para a sustentabilidade. **Revista de Administração Mackenzie**, [S.L.], v. 15, n. 3, p. 221-252, jun. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1678-69712014/administracao.v15n3p221-252>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-69712014/administracao.v15n3p221-252>. Acesso em: 15 mar. 2021.

COGHLAN, A. Using Scenario-Based Learning to Teach Tourism Management at the master's Level. **Journal of Hospitality & Tourism Education**, [S.L.], v. 27, n. 1, p. 1-9, 2 jan. 2015. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/10963758.2014.998766>. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10963758.2014.998766>. Acesso em: 15 abr. 2022.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em administração**: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. Tradução Lucia Simonini. 2. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

COMISSÃO ECONÔMICA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EUROPA (UNECE) (Switzerland). Nações Unidas. **Learning for the Future**: competences in Education for Sustainable Development. **Journal of Education for Sustainable Development**, [S.L.], v. 6, n. 1, p. 1-165, mar. 2012. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/097340821100600123i>. Disponível em: Disponível em: <https://doi.org/10.1177/097340821100600123i>. Acesso em: 15 jan. 2023.

CONNELL, R. *et al.* Toward a global sociology of knowledge: post-colonial realities and intellectual practices. **International Sociology: Journal of the International Sociological Association**, n. 32, v. 1, p. 21-37, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0268580916676913>. Acesso em 10 jan. 2023.

COSTA, F. *et al.* Valores pessoais e gestão socioambiental: um estudo com estudantes de administração. **Revista de Administração Mackenzie**, [S.L.], v. 14, n. 3, p. 183-208, 2013.

CRESWELL, J. W.; PLANO CLARK, V. L. **Designing and conducting mixed methods research**. 2. ed. Los Angeles: Sage Publications, 2011. 520 p.

CULLEY, J. M. Use of a Computer-Mediated Delphi Process to Validate a Mass Casualty Conceptual Model. **Cin: Computers, Informatics, Nursing**, [S.L.], v. 29, n. 5, p. 272-279, maio 2011. Ovid Technologies (Wolters Kluwer Health).
<http://dx.doi.org/10.1097/ncn.0b013e3181fc3e59>. Disponível em:
<https://doi.org/10.1097/NCN.0b013e3181fc3e59>. Acesso em: 12 mar. 2023.

DAL MAGRO, R.; POZZEBON, M.; SCHUTEL, S. Enriching the intersection of service and transformative learning with Freirean ideas: the case of a critical experiential learning programme in Brazil. **Management Learning**, [S.L.], v. 51, n. 5, p. 579-597, 14 mar. 2020. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/1350507620908607>. Disponível em:
<https://doi.org/10.1177/1350507620908607>. Acesso em: 30 nov. 2021.

DALL'ALBA, G.; SANDBERG, J. Educating for competence in professional practice. **Instructional Science**, [S.L.], v. 24, n. 6, p. 411-437, nov. 1996. Springer Science and Business Media LLC. <http://dx.doi.org/10.1007/bf00125578>.

DE BAKKER, F. G. A.; GROENEWEGEN, P.; DEN HOND, F. A Bibliometric Analysis of 30 Years of Research and Theory on Corporate Social Responsibility and Corporate Social Performance. **Business & Society**, [S.L.], v. 44, n. 3, p. 283-317, set. 2005. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/0007650305278086>.

DE HAAN, G. The BLK '21' programme in Germany: a 'Gestaltungskompetenz'- based model for education for sustainable development. **Environmental Education Research**, [S.L.], v. 12, n. 1, p. 19-32, fev. 2006. Informa UK Limited.
<http://dx.doi.org/10.1080/13504620500526362>. Disponível em:
<https://doi.org/10.1080/13504620500526362>. Acesso em: 15 jan. 2023.

DE LOURA, I. Dilemmas in sustainability: a pedagogical approach to raise awareness on the key role businesses play to practice and promote sustainability. **Journal of Management Development**, [S.L.], v. 33, n. 6, p. 594-602, 9 jun. 2014. Emerald.
<http://dx.doi.org/10.1108/jmd-04-2014-0035>.

DEER, S.; ZARESTKY, J. Balancing Profit and People: corporate social responsibility in business education. **Journal of Management Education**, [S.L.], v. 41, n. 5, p. 727-749, 2 ago. 2017. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/1052562917719918>. Disponível em:
<https://doi.org/10.1177/1052562917719918>. Acesso em: 15 dez. 2021.

DELAMARE LE DEIST, F.; WINTERTON, J. What Is Competence? **Human Resource Development International**, [S.L.], v. 8, n. 1, p. 27-46, mar. 2005. Informa UK Limited.
<http://dx.doi.org/10.1080/1367886042000338227>. Disponível em:
<https://doi.org/10.1080/1367886042000338227>. Acesso em: 22 maio 2022.

DELORS, J. *et al.* **Educação um Tesouro a Descobrir**. 1996. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Disponível em:
http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 22 maio 2022.

DEMETRIOU, M.; THRASSOU, A.; PAPASOLOMOU, I. Beyond teaching CSR and ethics in tertiary education: the case of the University of Nicosia, Cyprus (EU). **World Review of Entrepreneurship, Management and Sustainable Development**, [S.L.], v. 14, n. 1/2, p. 97-122, 2018. Inderscience Publishers. <http://dx.doi.org/10.1504/wremsd.2018.089079>.

DIEMER, A. *et al.* Education for Sustainable Development: a conceptual and methodological approach. **Social Science Learning Education Journal**, [S.L.], v. 7, n. 12, p. 43-51, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/337089758_Education_for_Sustainable_Development_Conceptual_and_Methodological_Approach. Acesso em: 30 mar. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.im.2003.11.002>. Acesso em 15 jan. 2023.

DOH, J.; TASHMAN, P. Half a World Away: the integration and assimilation of corporate social responsibility, sustainability, and sustainable development in business school curricula. **Corporate Social Responsibility and Environmental Management**, [S.L.], v. 21, n. 3, p. 131-142, 6 dez. 2012. Wiley. <http://dx.doi.org/10.1002/csr.1315>.

DREJER, A. **Strategic Management and Core Competencies**: theory and application. Westport, CT: Quorum Books, 2002. 224 p.

DUTRA, J. S. **Competências**: conceitos, instrumentos e experiências. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2017. 358 p.

DUTRA, J. S.; HIPÓLITO, J. A. M.; SILVA, C. M. Gestão de pessoas por competências: o caso de uma empresa do setor de telecomunicações. **Revista de Administração Contemporânea**, [S.L.], v. 4, n. 1, p. 161-176, abr. 2000. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1415-65552000000100009>.

DYCK, B.; CAZA, A. Teaching multiple approaches to management to facilitate prosocial and environmental well-being. **Management Learning**, [S.L.], v. 53, n. 1, p. 98-122, 23 set. 2021. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/13505076211045498>.

ELIYAWATI, W. A.; KANIAWATI, I.; FUJII, H. The Development and Validation of an Instrument for Assessing Science Teacher Competency to Teach ESD. **Sustainability**, [S.L.], v. 15, n. 4, p. 3276, 10 fev. 2023. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/su15043276>. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/su15043276>. Acesso em: 15 jan. 2023.

ELKINGTON, J. Partnerships from cannibals with forks: the triple bottom line of 21st century business. **Environmental Quality Management**, v. 8, n. 1, p. 37-51, set. 1998. Wiley. <http://dx.doi.org/10.1002/tqem.3310080106>.

FARBER, V. A.; PRIALÉ, M. A.; FUCHS, R. M. An Entrepreneurial Learning Exercise as a Pedagogical Tool for Teaching CSR: a Peruvian Study. **Industry and Higher Education**, v. 29, n.5, 2015, p. 345-360. Disponível em: <https://doi.org/10.5367/ihe.2015.0269>. Acesso em: 15 jan. 2021.

FERNANDES, G. J. P. A metodologia Delphi como ferramenta de apoio na gestão de destino turísticos. **Revista Turismo e Desenvolvimento**, [S.L.], v.1, n. 21-22, p. 129-131, 2014.

FERRELL, O. C.; FRAEDRICH, J.; FERRELL, L. **Business Ethics: ethical decision making and cases**. 4. ed. Pennsylvania State University: Houghton Mifflin, 2000. 396 p. ISBN 0395959535, 9780395959534.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. São Paulo: Atlas, 2001. 169 p.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. Estratégias competitivas e competências essenciais: perspectivas para a internacionalização da indústria no Brasil. **Gestão & Produção**, [S.L.], v. 10, n. 2, p. 129-144, ago. 2003. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-530x2003000200002>.

FLEURY, M. T.; FLEURY, A. **Estratégias empresariais e formação de competências**. São Paulo: Atlas, 2000. 169 p.

FLEURY, M. T.; FLEURY, A. Alinhando estratégia e competências. **Revista de Administração de Empresas**, [S.L.], v. 44, n. 1, p. 44-57, mar. 2004. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0034-75902004000100012>.

FLEURY, M. T.; FLEURY, A. In search of competence: aligning strategy and competences in the telecommunications industry. **The International Journal of Human Resource Management**, [S.L.], v. 16, n. 9, p. 1640-1655, set. 2005. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/09585190500239275>.

FORNES, G. *et al.* Ethics, Responsibility, and Sustainability in MBAs. Understanding the Motivations for the Incorporation of ERS in Less Traditional Markets. **Sustainability**, [S.L.], v. 11, n. 24, p. 7060, 10 dez. 2019. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/su11247060>.

FOTAKI, M.; PRASAD, A. Questioning Neoliberal Capitalism and Economic Inequality in Business Schools. **Academy of Management Learning & Education**, [S.L.], v. 14, n. 4, p. 556-575, dez. 2015. Academy of Management. <http://dx.doi.org/10.5465/amle.2014.0182>. Disponível em: <https://doi.org/10.5465/amle.2014.0182>. Acesso em: 15 set. 2021.

FRAGELLI, C.; CARRASCO, L.; AZEVEDO, M. A. **A formação do professor universitário: aspectos históricos e explorações futuras**. Universidade de Sorocaba (UNISO) - Programa de Pós-Graduação em Educação, SP: [s. n.], 2014. Disponível em: <http://www.uniso.br/assets/docs/publicacoes/publicacoes-eventos/anais-do-sies/edicoes/eduformacao-professores/10.pdf>.

FRANCO, I. *et al.* A inserção da temática de sustentabilidade na formação de futuros gestores: como os professores se deparam com o assunto? **Administração: Ensino e Pesquisa**, [S.L.], v. 16, n. 3, p. 571-607, 30 nov. 2015. ANGRAD. <http://dx.doi.org/10.13058/raep.2015.v16n3.284>. Disponível em: <https://doi.org/10.13058/raep.2015.v16n3.284>. Acesso em: 15 set. 2021.

FREDERICK, W. **Theories of corporate social performance**. Lexington: Lexington Books, 1987. (Business and Society).

FREDRIKSSON, C. An Interactive and Visual Tool for Sustainable Use of Materials in Engineering Design. **Engineering Solutions for Sustainability**, [S.L.], p. 147-156, 2015. Springer International Publishing. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-48138-8_14.

FREEMAN, R. E. *et al.* **Stakeholder theory: The state of the art**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRÉMEAUX, S.; MICHELSON, G.; NOEL-LEMAITRE, C. Learning from Greek Philosophers: the foundations and structural conditions of ethical training in business schools. **Journal of Business Ethics**, [S.L.], v. 153, n. 1, p. 231-243, 5 dez. 2016. Springer Science and Business Media LLC. <http://dx.doi.org/10.1007/s10551-016-3398-x>. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10551-016-3398-x>. Acesso em: 15 dez. 2021.

FRIEDMAN, M. A Friedman doctrine: the social responsibility of business is to increase its profits. **The New York Times**. New York, 13 set. 1970. SM, Seção 17, p. 70. Disponível em: <https://www.nytimes.com/1970/09/13/archives/a-friedman-doctrine-the-social-responsibility-of-business-is-to.html>. Acesso em: 10 abr. 2022.

GALLETLY, R.; CARCIOFO, R. Using an online discussion forum in a summative coursework assignment. **Journal of Educators Online**, v. 17, n. 2, p. 1-12, 2020.

GARAVAN, T. N.; MCGUIRE, D. Competencies and workplace learning: some reflections on the rhetoric and the reality. **Journal of Workplace Learning**, v.13, n. 4, p. 144-164, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/13665620110391097>. Acesso em 15 mai. 2022.

GARCIA-ROSELL, J. C. A discursive perspective on corporate social responsibility education: a story co-creation exercise. **Journal of Business Ethics**, v. 154, n. 2, p. 1019-1032, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10551-016-3399-9>. Acesso em 15 dez. 2021.

GARCIA-ROSELL, J. Struggles over corporate social responsibility meanings in teaching practices: The case of hybrid problem-based learning. **Management Learning**, v. 44, n. 5, p. 537-555, 2013.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e dilemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, L.; ULRICH, M.; SEELE, P. Education for sustainable development through business simulation games: an exploratory study of sustainability gamification and its effects on students' learning outcomes. **Journal of Cleaner Production**, v. 207, n. 10, p. 667-678, 2019.

GAUTHIER, C.; DAUDIGEOS, T. Sustainability education: crossing theory and practices. **International Journal of Sustainability Education**, v. 11, n. 2, p. 27-33, 2015.

GERSEL, J.; JOHNSEN, R. Toward a novel theory of rational managerial deliberation: stakeholders, ethical values, and corporate governance. **Academy of Management Learning & Education**, v. 19, n. 3, p. 269-288, 2020.

GERTSCHEN, A. **Catholic social teaching, multinational corporations, and national security**: businessmen's responsibility discourse in Mexico (1960s-1980s), 2017.

GIBBONS, M. *et al.* **New production of knowledge**: dynamics of science and research in contemporary societies. London: SAGE Publications Ltd, 1994.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIL, A. C. **Metodologia do Ensino Superior**. 5^a. Ed. Editora Atlas: Rio de Janeiro, 2020. 159 p.

GLAVIČ, P. Identifying key issues of education for sustainable development. **Sustainability**, v. 12, n. 16, 2020.

GOMES, S. F.; JORGE, S.; EUGÉNIO, T. Teaching sustainable development in business sciences degrees: evidence from Portugal. **Sustainability Accounting, Management and Policy Journal**, v. 12, n. 3, p. 611-634, 2021.

GOND, J. P.; KANG, N.; MOON, J. The government of self-regulation: on the comparative dynamics of corporate social responsibility. **Economy and Society**, v. 40, n. 4, p. 640–671, 2011.

GORSKI, H.; FUCIU, M.; DUMITRESCU, L. Sustainability and corporate social responsibility (CSR): Essential topics for business education. In: **Balkan Region Conference on Engineering and Business Education**. Romênia, 2017.

GRI. **Global Reporting Initiative**. 1997. Disponível em: <https://www.globalreporting.org/about-gri/mission-history>. Acesso em: 10 jun. 2022.

GUSTAVSON, R. Business ethics as field of teaching, training and research in Oceania. **Journal of Business Ethics**, v. 104, p. 63–72, 2011.

HÅLAND, E.; TJORA, A. Between asset and process: developing competence by implementing a learning management system. **Human Relations**, v. 59, n. 7, p. 993-1016, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0018726706067599>. Acesso em 15 mai. 2022.

HANLON, G.; FLEMING, P. Updating the critical perspective on corporate social responsibility. **Sociology Compass**, v. 3, n. 6, p. 937–948, 2009.

HEATH, T.; O'MALLEY, L.; TYNAN, C. Imagining a different voice: A critical and caring approach to management education. **Management Learning**, v.50, n. 4, 2019, p. 427-448. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1350507619853284>. Acesso em 15 dez. 2021.

HEATH, R.; WAYMER, D. University Engagement for Enlightening CSR: Serving Hegemony or Seeking Constructive Change. **Public Relations Review**, v. 47, n. 1, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2020.101958>. Acesso em 15 dez. 2021.

HEIKKURINEN, P.; MÄKINEN, J. Synthesising corporate responsibility on organisational and societal levels of analysis: an integrative perspective. **Journal of Business Ethics**, v. 149, n. 3, p. 589–607, 2018.

HESSELBARTH, C.; SCHALTEGGER, S. Educating change agents for sustainability - learnings from the first sustainability management Master of Business Administration. **Journal of Cleaner Production**, v. 62, n. 1, p. 24–36, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.03.042>. Acesso em 15 dez. 2021.

HIRSCHAUER, N.; JANTSCH, A.; MUSSHOF, O. Developing business ethics theory and integrating economic analysis into business ethics teaching: a conceptualization based on externalities and diminishing marginal utility. **Review of Social Economy**, v. 76, n. 1, p. 43-72, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00346764.2017.1333132>. Acesso em 15 dez. 2021.

HUCKLE, J.; WALSH, A. E.J. The UN Decade of Education for Sustainable Development: Business as Usual in the end. **Environmental Education Research**, v. 21, n. 3, p. 491-505, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1011084>. Acesso em: 30 mai. 2023.

IMARA, K.; ALTINAY, F. Integrating education for sustainable development competencies in teacher education. **Sustainability**, v.13, n. 22, p.2-17, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/su132212555>. Acesso em 10 jan. 2023.

ISAC, M. M.; SASS, W.; PAUW, J. B.; DE MAEYER, S.; SCHELFHOUT, W.; VAN PETEGEM, P.; CLAES, E. Differences in teachers' professional action competence in education for sustainable development: The importance of teacher co-learning. **Sustainability**, v.14, n. 2, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/su14020767>. Acesso em 15 mar. 2023.

JICKLING, B.; WALSH, A. E. J. Globalization and environmental education: looking beyond sustainable development. **Journal of Curriculum Studies**, v. 40, n. 1, p. 1-21, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00220270701684667>. Acesso em: 30 mai. 2023.

JONSON, E.; MCGUIRE, L.; O'NEILL, D. Teaching ethics to undergraduate business students in Australia: comparison of integrated and stand-alone approaches. **Journal of Business Ethics**, v. 132, n. 2, p. 477-491, 2015.

JUNIOR, F. H.; CALDANA, A. C. Gestão responsável: responsabilidade, ética e sustentabilidade a partir do principles for responsible management education (PRME). **Organicom**, v. 14, n. 27, p. 166-180, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-2593.organicom.2017.144120>. Acesso em 15 dez. 2021.

KAPLAN, R.; KINDERMAN, D. The business-led globalization of CSR: Channels of diffusion from the United States into Venezuela and Britain, 1962-1981. **Business &**

Society, v. 59, n. 3, p. 439-488, 2020. Disponível em:

<https://doi.org/10.1177/0007650317717958>. Acesso em 15 dez. 2021.

KATZ, M. Social responsibility in geoscience education workshops. **Episodes**, v. 44, n. 2, p. 185-188, 2021.

KLAPPER, R. G.; FARBER, V.A. In Alain Gibb's footsteps: evaluating alternative approaches to sustainable enterprise education (SEE). **The International Journal of Management Education**, v. 14, n. 3, p. 422-439, 2016. Disponível em:

<https://doi.org/10.1016/j.ijme.2016.09.001>. Acesso em dez. 2021.

KOCIATKIEWICZ, J.; KOSTERA, M. The speed of experience: the co-narrative method in experience economy education. **British Journal of Management**, v. 23, n. 4, p. 474 – 488, 2012.

KOCIATKIEWICZ, J.; KOSTERA, M.; ZUEVA, A. The ghost of capitalism: a guide to seeing, naming and exorcising the spectre haunting the business school. **Management Learning**, v. 53, n. 2, p. 310-330, 2021. Disponível em:

<https://doi.org/10.1177/13505076211005810>. Acesso em 15 nov. 2021.

KOUATLI, I. The contemporary definition of university social responsibility with quantifiable sustainability. **Social Responsibility Journal**, v. 15, n. 7, p. 888-909, 2019.

KRAISORNSUTHASINEE, S. CSR through the heart of Kraisornsuthasinee, S. CSR through the heart of the Bodhi tree. **Social Responsibility Journal**, v. 8, n. 2, p. 186-198, 2012.

KUZMA, E. *et al.* A inserção da sustentabilidade na formação de administradores. **Revista de Gestão Ambiental e da Sustentabilidade**, v. 5, n. 2, 146-165, 2016. Disponível em:

<https://doi.org/10.5585/geas.v5i2.430>. Acesso em 15 set. 2021.

LAASCH, O.; CONAWAY, R. N. **Principles of responsible management: global sustainability, responsibility, and ethics**. Boston: Cengage Learning, 2015.

LANTOS, G. The boundaries of strategic corporate social responsibility. **Journal of Consumer Marketing**, v. 18, n. 7, p. 595-630, 2001. Disponível em:

<https://doi.org/10.1108/07363760110410281>. Acesso em 12 jan. 2022.

LARRAN, J. M.; ANDRADES, F. J. Determining factors of environmental education in Spanish universities. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v.16, n.2. 2015. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJSHE-01-2013-0003/full/html>. Acesso em dez. 2021.

LE BOTERF, G. **De la compétence** - essai sur un attracteur étrange. In: Les éditions d'organisations. Paris: Quatrième Tirage, 1995.

LEAL, W. *et al.* University teaching staff and sustainable development: an assessment of competences. **Sustainability Science**, v.16. n. 1, p.101–116, 2021. Disponível em:

<https://doi.org/10.1007/s11625-020-00868-w>. Acesso em 15 jan. 2023.

LEE, C.; KING, B. A determination of destination competitiveness for Taiwan's hot springs tourism sector using the Delphi technique. **Journal of Vacation Marketing**, v.15, p. 243 – 257, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1356766709104270>. Acesso em 12 mar. 2023.

LEFF, E. **Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental**. In: PHILIPPI JR., A. *Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais*. São Paulo: Signus, 2000.

LÉLÉ, M. S. Sustainable development: a critical review. **World Development**, v. 19, n. 6, p. 607-621, 1991.

LENZIARDI, R. *et al.* Teacher's competences in Education for Sustainable Development (ESD) oriented by values: a systematic review of literature. Rio de Janeiro: **104º International Scientific Conference on Economic and Social Development**, 2023.

LENZIARDI, R.; MÉXAS, M. P. The teaching of Corporate Social Responsibility (CSR) in Business Schools (BS): a review of the literature. Aveiro: **78º International Scientific Conference on Economic and Social Development**, 2022.

LINSTONE, H. A.; TUROFF, M. **The Delphi method**: techniques and applications. [S. l.], 2002. Addison Wesley Newark, NJ: New Jersey Institute of Technology. Disponível em: <https://web.njit.edu/~turoff/pubs/delphibook/index.html>. Acesso em: 15 jan. 2023.

LOH, N.; SHAHARUDDIN, S. Corporate social responsibility (CSR) towards education: the application and possibility of 3d hologram to enhance cognitive skills of primary school learners. **International Journal of Business and Society**, v. 20, n. 3, p. 1036-1047, 2019.

LOURENÇO, F. To challenge the world view or to flow with it? Teaching sustainable development in business schools. **Business Ethics an European Review**, v. 22, n. 3, p. 292-307, 2013.

LOZANO, R. *et al.* Connecting competences and pedagogical approaches for sustainable development in higher education: a literature review and framework proposal. **Sustainability**, v. 9, n.10, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/su9101889>. Acesso em 15 jan. 2023.

LUCAS, M. *et al.* The relation between in-service teachers' digital competence and personal and contextual factors: what matters most? **Computers & Education**, v. 160, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104052>. Acesso em 25 mar. 2022.

LUZ, A. S.; PINTO, M. G. *Interdisciplinaridade da Universidade*. Paraná: **V Seminário internacional sobre profissionalização docente**, 2015.

MAKOWER, J. **Beyond the Botton Line**: Putting Social Responsibility to Work for Your Business and the World. New York: Simon & Schuster, 1994. 335 p.

MANCHA, R.; HALLAM, C.; WURTH, B. Licensing for good: Social responsibility in the university-industry technology transfer process. In: PICMET 2016 - **Portland International Conference on Management of Engineering and Technology: Technology Management for Social Innovation**. Honolulu, Hawaii, USA, 2016.

MANNING, P. Embedding anti-corruption in the MBA curriculum: Reflections on a case history analysis of affinity fraud. **Journal of Global Responsibility**, [S.L.], v. 9, n. 1, p. 111-129, 5 fev. 2018. Emerald. <http://dx.doi.org/10.1108/jgr-06-2017-0035>. Disponível em: <http://doi.org/10.1108/JGR-06-2017-0035>. Acesso em: 15 dez. 2021.

MARQUES, J. B. V.; FREITAS, D. Método DELPHI: caracterização e potencialidades na pesquisa em educação. **Pro-Posições**, [S.L.], v. 29, n. 2, p. 389-415, ago. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0140>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0140>. Acesso em: 15 jan. 2023.

MARTÍNEZ, J.; GARCIA-GORDILLO, M. Heterodox Economy in the Neoliberal Education Age. **Social Sciences**, [S.L.], v. 9, n. 5, p. 81, 14 maio 2020. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/socsci9050081>. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/socsci9050081>. Acesso em: 15 dez. 2021.

MARUYAMA, U.; ISSBERNER, L.; PRADO, P. Nurturing the Seeds of Sustainability Education: Information Regime in Brazilian Public HEI. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 294-333, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.13058/raep.2021.v22n2.1978>. Acesso em 15 jan. 2023.

MASETTO, M. T. **Professor universitário**: um profissional da educação na atividade docente. In: *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MASON, K. J.; ALAMDARI, F. EU network carriers, low-cost carriers and consumer behaviour: a delphi study of future trends. **Journal of Air Transport Management**, [S.L.], v. 13, n. 5, p. 299-310, set. 2007. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jairtraman.2007.04.011>.

MATTEN, D.; MOON, J. ‘Implicit’ and ‘explicit’ CSR: A conceptual framework for a comparative understanding of corporate social responsibility. **Academy of Management Review**, v. 33, n. 2, p. 404–424, 2008.

MCCLELLAND, C.; SMITH, J.; SMITH, N. Bringing corporate social responsibility into the petroleum engineering classroom. In: *FRONTIERS IN EDUCATION (FIE)*, 1., 2016, PA, EUA. **Conference**. Erie: IEEE, 2016. p. 1-5.

MCCLELLAND, David. Testing for competence rather than for intelligence. **American Psychologist**, [S.L.], v. 28, n. 1, p. 1-14, 1973. American Psychological Association (APA). <http://dx.doi.org/10.1037/h0034092>.

MCGARR, O. Investigating student teachers’ responses to including sustainable development as part of their professional digital competence development. **Technology, Pedagogy and Education**, [S.L.], v. 32, n. 5, p. 653-665, 10 out. 2023. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/1475939x.2023.2265934>. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1475939X.2023.2265934>. Acesso em: 30 nov. 2023.

MCLAGAN, P. Competencies: the next generation. **Training and Development**, [S.L.], p. 40–47, 1997.

MILLAR, J.; PRICE, M. Imagining management education: a critique of the contribution of the United Nations PRME to critical reflexivity and rethinking management education. **Management Learning**, [S.L.], v. 49, n. 3, p. 346-362, 26 mar. 2018. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/1350507618759828>. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1350507618759828>. Acesso em: 15 dez. 2021.

MILLS, A.; ROBSON, K.; PITT, L. Using Cartoons to Teach Corporate Social Responsibility: a class exercise. **Journal of Marketing Education**, [S.L.], v. 35, n. 2, p. 181-190, 20 jun. 2013. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/0273475313489558>.

MINDAL, C. B.; GUÉRIOS, E. C. Formação de professores em instituições públicas de ensino superior no Brasil: diversidade de problemas, impasses, dilemas e pontos de tensão. **Educar em Revista**, [S.L.], n. 50, p. 21-33, dez. 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40602013000400003>.

MIOTTO, G.; DEL-CASTILLO-FEITO, C.; BLANCO-GONZALEZ, A. Reputation and legitimacy: key factors for higher education institutions' sustained competitive advantage. **Journal of Business Research**, [S.L.], v. 112, p. 342-353, maio 2020. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.11.076>. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.11.076>. Acesso em: 15 dez. 2021.

MOLDEREZ, I.; CEULEMANS, K. The power of art to foster systems thinking, one of the key competencies of education for sustainable development. **Journal of Cleaner Production**, [S.L.], v. 186, p. 758-770, jun. 2018. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.03.120>

MONTIEL, I.; ANTOLIN-LOPEZ, R.; GALLO, P. Emotions and Sustainability: a literary genre-based framework for environmental sustainability management education. **Academy of Management Learning & Education**, [S.L.], v. 17, n. 2, p. 155-183, jun. 2018. Academy of Management. <http://dx.doi.org/10.5465/amle.2016.0042>. Disponível em: <https://doi.org/10.5465/amle.2016.0042>. Acesso em: 15 dez. 2021.

MOON, J.; ORLITZKY, M. Corporate social responsibility and sustainability education: a trans-Atlantic comparison. **Journal of Management & Organization**, [S.L.], v. 17, n. 5, p. 583-603, set. 2011. Cambridge University Press (CUP). <http://dx.doi.org/10.5172/jmo.2011.17.5.583>.

MORAES, R. Cotidiano no ensino de Química: superações necessárias. In: GALIAZZI, Maria do Carmo *et al* (Org.). **Aprender em rede na educação em ciências**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2008. p. 299. (Educação em Ciências).

MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 14. ed. Campinas/São Paulo: Papyrus, 2006.

MORIN, E. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. CARVALHO, Edgard de Assis; ALMEIDA, Maria da Conceição. (Trad./Orgs.). São Paulo: Cortez, 2009.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8. ed. São Paulo: CORTEZ Editora, 2003.

- MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do Ensino Superior Identidade, Docência e Formação**. 2. ed. Brasília: Plano Editora, 2001. p. 11.
- MOUSA, M. *et al.* Should responsible management education become a priority? A qualitative study of academics in Egyptian public business schools. **The International Journal of Management Education**. v. 18, n. 1, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.100326>. Acesso em 15 dez. 2021.
- MUÑOZ LÓPEZ, N. *et al.* Projecting More Sustainable Product and Service Designs. **Sustainability**, [S.L.], v. 13, n. 21, p. 11872, 27 out. 2021. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/su132111872>. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/su132111872>. Acesso em: 15 dez. 2021.
- MURPHY, M. K. *et al.* Consensus development methods, and their use in clinical guideline development. **Health Technology Assessment**, v. 2, n. 3, 1998.
- NAJIMUDINOVA, S. *et al.* **Invariable Values in Changing World**: Students' Attitudes toward Business Ethics in Turkic Republics. In Bilig, Turkey, 2018.
- NEUENFELDT, M. C. Formação de professores para o Ensino Superior: Reflexões sobre a Docência Orientada. Santa Maria/RS: **II Seminário Nacional de Filosofia e Educação - Confluências**, 2006.
- NICHOLLS, J. *et al.* Corporate Social Responsibility and Sustainability Education in AACSB Undergraduate and Graduate Marketing Curricula: a benchmark study. **Journal of Marketing Education**, v. 35, n. 2, p. 129-140, 2013.
- NOBILE, C. I. *et al.* Active methodologies and knowledge management to promote creativity and innovation in the classroom. **Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation**, [S.L.], v. 7, n. 1, p. 61-74, 1 jun. 2021. Malaga University. <http://dx.doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i1.9887>. Disponível em: <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i1.9887>. Acesso em 12. dez. 2021.
- NOGUEIRA, M.; GARCIA, T.; RAMOS, M. Governança corporativa, responsabilidade social corporativa: a visão de atores de uma instituição de ensino superior - IES Federal. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, v. 5, n. 3, p. 222-244, 2012.
- NÓVOA, A. Uma visão interdisciplinar da educação, da formação docente e da escola. **Educação em Questão**, v. 10 e 11, n. 2/1, 2000.
- OKOLI, C.; PAWLOWSKI, S. The Delphi method as a research tool: an example, design considerations and applications. **Information & Management**, [S.L.], v. 42, n. 1, p. 15-29, dez. 2004. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.im.2003.11.002>. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.im.2003.11.002>. Acesso em 15 jan. 2023.
- OLIVEIRA, T. M.; AMARAL, L. **Institucionalização da interdisciplinaridade em uma agência governamental de fomento e sua percepção na comunidade acadêmica**. São Paulo: Manole, 2017.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OCDE). **La definición y selección de competencias clave:** resumen ejecutivo. 2005. Publicações OCDE. Disponível em: <https://www.deseco.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Pacto Global.** Rede Brasil, 2021. Institucional. Disponível em: <https://www.pactoglobal.org.br/observatorio/cursos-e-workshops/>. Acesso em: 15 nov. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Our Common Future.** New York: ONU, 1987. Disponível em: <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Education for sustainable development:** a roadmap. Paris, 2020. document. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>. Acesso em: 20 mar. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Issues and trends in Education for Sustainable Development.** Paris, 2018. document. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>. Acesso em: 15 mar. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Education for Sustainable Development Goals:** learning objectives. Paris, 2017. document. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>. Acesso em: 11 mar. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Global Citizenship Education:** Preparing learners for the challenges of the 21st century. Paris, 2014. document. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>. Acesso em: 20 mar. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável:** 2005-2014. Brasília, 2005. document. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139937_por. Acesso em: 11 mar. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Education for Sustainability:** lessons learnt from a decade of commitment from Rio to Johannesburg. Johannesburg. Paris, 2002. document. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127100>. Acesso em: 15 mar. 2023.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERSONS, O. Incorporating Corporate Social Responsibility and Sustainability into a Business Course: a shared experience. **Journal of Education for Business**, [S.L.], v. 87, n. 2, p. 63-72, jan. 2012. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/08832323.2011.562933>.

PHAN, C. X. *et al.* The Impact of Corporate Social Responsibility on Brand Image: a case study in Vietnam. **The Journal of Asian Finance, Economics and Business**, [S.L.], v. 8, n. 4, p. 423-431, 30 abr. 2021. Korea Distribution Science Association.

<http://dx.doi.org/10.13106/JAFEB.2021.VOL8.NO4.0423>. Disponível em:

<https://doi.org/10.13106/jafeb.2021.vol8.no4.0423>. Acesso em: 12 dez. 2021.

PHILIPPI JR., A.; SILVA NETO, A. J. (Ed.). **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação**. Barueri, SP: Manole, 2011. 998 p.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. 280 p.

PORTER, M. E.; KRAMER M. The Big Idea: creating shared value. **Harvard Business Review**, [S. L.], v. 89, n. 1-2, p. 62-77, 2011.

PRATA-LINHARES, M. M.; MASETTO, M. T. Inovação no Ensino Superior: uma pesquisa em rede. In: SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 4., 2013, Uberaba. [...], [S. L.], 2013.

PRIETO-CARRÓN, M.; LUND-THOMSEN, P.; CHAN, A. Critical perspectives on CSR and development: what we know, what we don't know, and what we need to know. **International Affairs**, [S.L.], v. 82, n. 5, p. 977-987, set. 2006. Oxford University Press (OUP). <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2346.2006.00581.x>.

RAINERI, E. M. An Examination of Undergraduate Student Participation Within an Interdisciplinary Business Course. **Journal of Higher Education Theory and Practice**, [S.L.], v. 20, n. 10, p. 11-25, 30 dez. 2020. North American Business Press.

<http://dx.doi.org/10.33423/jhftp.v20i10.3648>. Disponível em:

<https://doi.org/10.33423/jhftp.v20i10.3648>. Acesso em: 12 dez. 2021.

RAJA, K. P.; ZAHID, M. A. Rethinking the role of business school in creating corporate managers. **Journal of Governance and Regulation**, [S.L.], v. 9, n. 4, p. 139-148, 2020. Virtus Interpress. <http://dx.doi.org/10.22495/jgrv9i4art12>.

RAMBOARISATA, L.; GENDRON, C. Beyond moral righteousness: the challenges of non-utilitarian ethics, CSR, and sustainability education. **The International Journal of Management Education**, [S.L.], v. 17, n. 3, p. 100321, nov. 2019. Elsevier BV.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijme.2019.100321>. Disponível em:

<https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.100321>. Acesso em: 12 dez. 2021.

RASKIN, M. S. The Delphi Study in Field Instruction Revisited: expert consensus on issues and research priorities. **Journal of Social Work Education**, [S.L.], v. 30, n. 1, p. 75-89, jan. 1994. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/10437797.1994.10672215>.

RAYENS M. K., HAHN E. J. Building Consensus Using the Policy Delphi Method. **Policy, Politics, & Nursing Practice**, [S.L.], v. 1, n. 4, p. 308-315, nov. 2000. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/152715440000100409>.

- REFICCO, E.; JAEN, M.; TRUJILLO, C. Beyond Knowledge: a study of Latin American business schools' efforts to deliver a value-based education. **Journal of Business Ethics**, [S.L.], v. 156, n. 3, p. 857-874, 27 jul. 2019. Springer Science and Business Media LLC. <http://dx.doi.org/10.1007/s10551-017-3634-z>. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10551-017-3634-z>. Acesso em: 12 dez. 2021.
- REILLY, A.; MCGRATH, M.; REILLY, K. Beyond 'Innocents Abroad': reflecting on sustainability issues during international study trips. **Journal of Technology Management & Innovation**, [S.L.], v. 11, n. 4, p. 29-37, 2016. SciELO Agencia Nacional de Investigacion y Desarrollo (ANID). <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-27242016000400005>.
- RIECKMANN, M. Learning to transform the world: key competencies in education for sustainable development. In: UNESCO (Org.). **Issues and trends in education for sustainable development**. Paris: UNESCO, 2018, p. 39-60.
- ROCHA, S.; PFITSCHER, E.; CARVALHO, F. Sustentabilidade Ambiental: estudo em uma instituição de ensino superior pública catarinense. **Revista de Gestão Ambiental e Sustentabilidade**, [S.L.], v. 4, n. 1, p. 46-58, 1 abr. 2015. University Nove de Julho. <http://dx.doi.org/10.5585/geas.v4i1.162>. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/geas.v4i1.162>. Acesso em: 12 dez. 2021.
- RODRIGUEZ-GOMEZ, S. *et al.* Does the Use of Social Media Tools in Classrooms Increase Student Commitment to Corporate Social Responsibility? **Frontiers in Psychology**, [S.L.], v. 11, p. 3690, 23 dez. 2020. Frontiers Media SA. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2020.589250>. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.589250>. Acesso em: 12 dez. 2021.
- ROOS, J. Practical wisdom: making and teaching the governance case for sustainability. **Journal of Cleaner Production**, [S.L.], v. 140, p. 117-124, jan. 2017. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jclepro.2015.10.135>.
- RYCHEN, D. S; SALGANIK, L. H. **Key competencies for a successful life and a well-functioning society**. Hogrefe & Huber Publishers, 2003.
- SÁ, P.; PAIXÃO, F. Contributos para a clarificação do conceito de competência numa perspectiva integrada e sistêmica. **Revista Portuguesa de Educação**, [S.L.], v. 26, n. 1, p. 87-114, 26 nov. 2013. University of Minho. <http://dx.doi.org/10.21814/rpe.2985>.
- SALCIDO, L.; CARDENAS, G.; VALDEZ, Y. Corporate social responsibility from the perspective of students of the Instituto Tecnológico de Sonora. **Revista inclusiones**, v. 6, p. 441-453, 2019. Disponível em: <https://www.revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/1887>. Acesso em 12 dez. 2021.
- SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2013.
- SANDBERG, J. UNDERSTANDING HUMAN COMPETENCE AT WORK: an interpretative approach. **Academy of Management Journal**, [S.L.], v. 43, n. 1, p. 9-25, 1

fev. 2000. Academy of Management. <http://dx.doi.org/10.2307/1556383>. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1556383>. Acesso em: 15 maio 2022.

SANTOS, J.; SILVA, R. A. percepção dos estudantes sobre o ensino da responsabilidade social corporativa na graduação em administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, [S.L.], v. 14, n. 2, p. 377-401, 30 jun. 2013. ANGRAD. <http://dx.doi.org/10.13058/raep.2013.v14n2.69>.

SANTOS, L. L. C. **Pluralidade de saberes em processos educativos**. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 46-59. p. 192

SASS, W. *et al.* Measuring professional action competence in education for sustainable development (PACesd). **Environmental Education Research**, [S.L.], v. 28, n. 2, p. 260-275, 12 set. 2021. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/13504622.2021.1976731>. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1976731>. Acesso em: 12 jan. 2023.

SCHERAK, L.; RIECKMANN, M. Developing ESD Competences in Higher Education Institutions—Staff Training at the University of Vechta. **Sustainability**, [S.L.], v. 12, n. 24, p. 10336, 10 dez. 2020. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/su122410336>. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/su122410336>. Acesso em: 12 jan. 2023.

SCHERER, A. G.; PALAZZO, G. Toward a political conception of corporate responsibility: business and society seen from a Habermasian perspective. **Academy of Management Review**, v. 32, n. 4, p. 1096–1120, 2007.

SCHÖN, D. A. **The Reflective Practitioner**: how professionals thinking action. Londres: Routledge, 1992. 384 p. E-book publicado 4 de janeiro de 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9781315237473>. Acesso em: 12 mar. 2022.

SEIDEL, J. *et al.* On how business students' personal values and sustainability conceptions impact their sustainability management orientation. **Journal of Global Responsibility**, [S.L.], v. 9, n. 4, p. 335-354, 18 out. 2018. Emerald. <http://dx.doi.org/10.1108/jgr-03-2018-0010>. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/JGR-03-2018-0010>. Acesso em: 12 dez. 2021.

SERPA, D. A. F.; FOUMEAU, L. F. Responsabilidade social corporativa: uma investigação sobre a percepção do consumidor. **Revista de Administração Contemporânea**, [S.L.], v. 11, n. 3, p. 83-103, set. 2007. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1415-65552007000300005>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552007000300005>. Acesso em: 15 abr. 2021.

SETÓ-PAMIES, D.; DOMINGO-VERNIS, M.; RABASSA-FIGUERAS, N. Corporate social responsibility in management education: current status in Spanish universities. **Journal of Management & Organization**, [S.L.], v. 17, n. 5, p. 604-620, set. 2011. Cambridge University Press (CUP). <http://dx.doi.org/10.5172/jmo.2011.17.5.604>.

SETO-PAMIES, D.; PAPAIOKONOMO, E. A Multi-level Perspective for the Integration of Ethics, Corporate Social Responsibility and Sustainability (ECSRS) in Management Education. **Journal of Business Ethics**, [S.L.], v. 136, n. 3, p. 523-538, 6 jan. 2016. Springer Science and Business Media LLC. <http://dx.doi.org/10.1007/s10551-014-2535-7>.

SHAMIR, R. The de-radicalization of corporate social responsibility. **Critical Sociology**, v. 30, n. 3, p. 669–689, 2004.

SILVA, F.; AZEVEDO, Y.; ARAÚJO, A. O ensino contábil na perspectiva da aprendizagem baseada em problemas. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, v. 15, n. 36, p. 188-210, 2018.

SILVA, M. *et al.* Um espelho, um reflexo! A Educação para a Sustentabilidade como subsídio para uma tomada de decisão consciente do administrador. **Revista de Administração Mackenzie**, [S.L.], v. 14, n. 3, p. 154-182, jun. 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-69712013000300007>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-69712013000300007>. Acesso em: 12 dez. 2021.

SILVA, R.; CHAUVEL, M. Responsabilidade social no ensino em administração: um estudo exploratório sobre a visão dos estudantes de graduação. **Revista de Administração Pública**, v. 45, n. 5, 2011.

SIMONNEAUX, J.; SIMONNEAUX, L. Educational Configurations for Teaching Environmental Socioscientific Issues Within the Perspective of Sustainability. **Research in Science Education**, [S.L.], v. 42, n. 1, p. 75-94, 13 out. 2011. Springer Science and Business Media LLC. <http://dx.doi.org/10.1007/s11165-011-9257-y>. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11165-011-9257-y>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SINAY, M. *et al.* Ensino e pesquisa em gestão ambiental nos programas brasileiros de pós-graduação em administração. **Revista de Administração Mackenzie**, [S.L.], v. 14, n. 3, p. 55-82, jun. 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-69712013000300004>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-69712013000300004>. Acesso em: 12 dez. 2021.

SINGH, S.; BAWA, J.; SHARMA, G. The role of management and technical education in facilitating holistic business goal. **International Journal of Economic Research**, v. 14, n. 4, 2017. Disponível em: <https://ssrn.com/abstract=3013076>. Acesso em 06 jun. 2022.

SLAGER, R. *et al.* Sustainability centres and fit: how centres work to integrate sustainability within business schools. **Journal of Business Ethics**, v. 161, n. 2, p. 375-391, 2020.

SLAPER, T.; HALL, T. The triple bottom line: what is it and how does it work? **Indiana Business Review**, v. 86, n. 1, p. 4-8, 2011.

SLEURS, W. (ed). **Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers: a framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes**. Brussels, 2008. CSCT-Project. Disponível em: https://unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/inf.meeting.docs/EGonInd/8mtg/CSCT%20Handbook_Extract.pdf.

SMITH, J. M.; LUCENA J. C. Social responsibility in engineering education and practice: alignments, mismatches and future directions. Colorado, United States.: **ASCE Annual Conference and Exposition**, 2018.

SMITH, N. *et al.* Industry-University partnerships: engineering education and Corporate Social Responsibility. **Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice**, v. 144, n. 3, 2018.

SMITH, N. M. *et al.* Enhancing Engineering Ethics: role ethics and corporate social responsibility. **Science and Engineering Ethics**, [S.L.], v. 27, n. 3, 16 abr. 2021. Springer Science and Business Media LLC. <http://dx.doi.org/10.1007/s11948-021-00289-7>

SNELSON-POWELL, A.; GROSVOLD, J.; MILLINGTON, A. Organizational hypocrisy in business schools with sustainability commitments: the drivers of talk-action inconsistency. **Journal of Business Research**, [S.L.], v. 114, p. 408-420, jun. 2020. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.08.021>. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.08.021>. Acesso em: 12 dez. 2021.

SPENCER, L. M.; SPENCER, S. M. **Competence at work**: models for superior performance. New York: John Wiley & Sons, 1993.

SRINIVASAN, V. Business Ethics in the South and South East Asia. **Journal of Business Ethics**, [S.L.], v. 104, n. 1, p. 73-81, abr. 2011. Springer Science and Business Media LLC. <http://dx.doi.org/10.1007/s10551-012-1264-z>. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10551-012-1264-z>. Acesso em: 12 dez. 2021.

STADLER, A.; REIS, E.; ARANTES, E.; DEL CORSO, J. Study on Professors' Perception with Respect to Higher Education Institutions' Socially Responsible Initiatives. **Brazilian Business Review**, [S.L.], v. 14, n. 6, p. 592-608, 1 nov. 2017. Fucape Business School. <http://dx.doi.org/10.15728/bbr.2017.14.6.3>. Disponível em: <https://doi.org/10.15728/bbr.2017.14.6.3>. Acesso em: 12 dez. 2021.

STALLIVIERI, L. O sistema de ensino superior do Brasil: características, tendências e perspectivas. In: **Educación superior em América Latina y el Caribe**: Sus estudiantes hoy, México, 2007.

STOREY; M.; KILLIAM, S.; O'REGAN, P. Responsible management education: mapping the field in the context of the SDGs. **The International Journal of Management Education**, v. 15, p. 93-103, 2017.

STUTZ, C. History in corporate social responsibility: reviewing and setting an agenda. **Business History**, [S.L.], v. 63, n. 2, p. 175-204, 4 dez. 2018. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/00076791.2018.1543661>. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00076791.2018.1543661>. Acesso em: 12 dez. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TOKARČÍKOVÁ, E.; KUCHARČÍKOVÁ, A.; ůURIŠOVÁ, M. Education of students of the study program informatics in the field of corporate social responsibility. **Periodica Polytechnica Social and Management Sciences**, v. 23, n. 2, p. 106-112, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.3311/PPso.7473>. Acesso em 12. dez. 2021.

TORMO-CARBO, G.; SEGUI-MAS, E.; OLTRA, V. Business ethics as a sustainability challenge: higher education implications. *sustainability*, v. 10, n. 8, 2018. <https://doi.org/10.3390/su10082717>. Acesso em 12. dez. 2021.

TRANFIELD, D.; DENYER, D.; SMART, P. Towards a methodology for developing evidence informed management knowledge by means of systematic review. **British Journal of Management**, v. 14, n. 3, p. 207-222, 2003.

VALDES-VASQUEZ, R.; KLOTZ, L. Incorporating the Social Dimension of Sustainability into Civil Engineering Education. **Journal of Professional Issues in Engineering Education & Practice**, v. 137, n. 4, 2011. Disponível em: [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)EI.1943-5541.0000066](https://doi.org/10.1061/(ASCE)EI.1943-5541.0000066). Acesso em 15 dez. 2021.

VALDES-VASQUEZ, R.; PEARCE, A.; CLEVINGER, C. Teaching social sustainability in sustainable construction and infrastructure courses: a collaborative approach. In: Construction Research Congress 2012, United States, 2012. **Construction Challenges in a Flat World. Proceedings of the 2012 Construction Research Congress**. Disponível em: <https://doi.org/10.1061/9780784412329.214>. Acesso em: 12. dez. 2022.

VAN AUKEN, S. Assessing the role of business faculty values and background in the recognition of an ethical dilemma. **Journal of Education for Business**, v. 91, n. 4, p. 211-218, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/08832323.2016.1160021>. Acesso em 12. dez. 2021.

VAN HATTUM-JANSSEN N. *et al.* Social responsibility in engineering curricula. **Revista Ciências da Educação**, v. 28, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.19091/reced.v1i28.253>. Acesso em 12. dez. 2021.

VAN WART, M.; BAKER, D.; NI, A. Using a faculty survey to kick-start an ethics curriculum upgrade. **Journal of Business Ethics**, v. 122, n. 4, p. 571-585, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10551-013-1779-y>. Acesso em 12. dez. 2021.

VARE, P. *et al.* Devising a competence-based training program for educators of sustainable development: lessons learned. **Sustainability**; v.11, n.7, p.3-21, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/su11071890>. Acesso em 10 jan. 2023.

VARELA-LOSADA, M. *et al.* The challenge of global environmental change: Attitudinal trends in teachers-in-training. **Sustainability**, v. 13, n. 2, p. 493, 2021.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. São Paulo, Editora Atlas, 11ª Ed., 2009.

VIDAL, N.; SMITH, R.; SPETIC, W. Designing and Teaching Business & Society courses from a threshold concept approach. **Journal of Management Education**, v. 39, n. 4, p. 497-530, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1052562915574595>. Acesso em 12. dez. 2021.

VUKELIĆ, N. Teacher Action Competence in Education for Sustainable Development. **Journal of Contemporary Educational Studies**, 180–194, 2022.

WALDMAN, H.; DALPIAN, G. M. **A universidade e a construção da interdisciplinaridade**. São Paulo: Manole, 2017.

WALS, A. E. J.; JICKLING, B. Sustainability in higher education: from doublethink and newspeak to critical thinking and meaningful learning. **Higher Education Policy**, v. 15, n. 2, p.121–131, 2002. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/s0952-8733\(02\)00003-x](https://doi.org/10.1016/s0952-8733(02)00003-x). Acesso em 10 fev. 2023.

WALTER, L. F. *et al.* University teaching staff and sustainable development: an assessment of competences. **Sustainability Science**, v.16, n. 1, p. 101-116, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11625-020-00868-w>. Acesso em 10 jan. 2023.

WEBSTER, J.; WATSON, R. Analyzing the past to prepare for the future: writing a literature review. **MIS Quarterly**, v. 26, n. 2, p. 13-23, 2002. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/4132319>. Acessado em 11 jun. 2022.

WEINERT, F. E. **Concept of competence**: a conceptual clarification. In: RYCHEN, D.S.; SALGANIK, L.H. (ed.). *Defining and selecting key competencies*. Cambridge: Göttingen: Hogrefe & Huber, 2001, p.45-65.

WENDY, C. V. L.; AGUIRRE, M. T. H. La contabilidad ambiental en los reportes de sostenibilidad: un análisis enfocado en ocho instituciones de educación superior en Colombia. **Criterio Libre**, v.19, n.34, p.55-83, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18041/1900-0642/criteriolibre.2021v19n34.7948>. Acesso em dez. 2021.

WENG, S.-S.; LIU, Y.; DAI, J.; CHUANG, Y.-C. A novel improvement strategy of competency for education for sustainable development (ESD) of university teachers based on data mining. **Sustainability**, 12 (7), 2020. <https://doi.org/10.3390/su12072679>. Acesso em 10. jan. 2023.

WESTERMAN, J. W. *et al.* The sustainable development goals and business students' preferences: an exploratory study. **Journal of Business Ethics Education**, v. 17, p. 99-114, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5840/jbee2020176>. Acesso em 12. dez. 2021.

WIEK, A.; WITHYCOMBE, L.; REDMAN, C. L. Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. **Sustainability Science**, v.6, n.2, p. 203–218, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6>. Acesso em 15 jan. 2023.

WRIGHT, N. S.; BENNETT, H. Business ethics, CSR, sustainability and the MBA. **Journal of Management & Organization**, v.17, n.5, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5172/jmo.2011.17.5.641>. Acesso em dez. 2021.

ZABALZA, M. A. **Competencias docentes del profesorado universitario Calidad y desarrollo profesional**. Madrid-Es.: Editora Narcea, 2006, p. 1-253.

ZARIFIAN, P. **Objectif compétence**: pour une nouvelle logique. Paris: Liaisons, 2001. Disponível em: <https://hal.science/halshs-00438955>. Acesso em 22 jun. 2022.

ZHANG, X. *et al.* Improving students' attitudes about corporate social responsibility via 'Apps': a perspective integrating elaboration likelihood model and social media capabilities. **Studies in Higher Education**, v. 46, n.8, p. 1603-1620, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1698531>. Acesso em dez. 2021.

ZIZKA, L.; MCGUNAGLE, D.; CLARK, P. Sustainability in science, technology, engineering and mathematics (STEM) programs: authentic engagement through a community-based approach. **Journal of Cleaner Production**, v. 279, p. 123715, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.123715>. Acesso em 12. dez. 2021.

APÊNDICES

Apêndice 1 Exemplo de questionário da 1ª rodada do Método Delphi (esse formato foi repetido para cada indicador)

Agora podemos iniciar a análise das competências.

A lista de competências está dividida em quatro blocos, com seis competências em cada um.

Ao avançar cada página, você pode retornar para a página anterior e alterar as suas respostas.

Caso você deseje ter acesso a lista completa das competências, é possível fazer o download do documento abaixo.

O resumo da lista das competências também se encontra ao final de cada bloco.

[Download lista preliminar de competências](#)

Bloco 1

Em relação a reflexão pessoal sobre os valores que fundamentam a responsabilidade social corporativa (RSC) e sustentabilidade, você considera que:

C1. Reconhecer os valores que fundamentam o conceito de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e Responsabilidade Social Corporativa (RSC).

É uma competência que deve ser desenvolvida em professores do ensino superior de cursos de gestão?

Concordo totalmente

Concordo parcialmente

Não concordo, nem discordo

Discordo parcialmente

Discordo totalmente

Qual o nível de clareza da descrição dessa competência?

Compreendo perfeitamente, logo acredito que ela deve ser considerada e com essa redação.

Não compreendo perfeitamente, então sugiro uma alteração na redação.

Não compreendo, mas não consigo avaliar se ela deve ser excluída.

Não compreendo e considero que ela pode ser excluída.

Caso deseje sugerir outra redação para descrição da competência ou fazer algum comentário, por favor, escreva nesse espaço:

Apêndice 2 Exemplo de questionário da 2ª rodada do Método Delphi (esse formato considerou todos os indicadores)

Em relação as competências gerais relacionadas aos valores da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS), você considera que:

| | Como você avalia a competência? | | | | | Como você avalia a clareza do texto? | | | |
|--|---------------------------------|-----------------------|----------------------------|-----------------------|-----------------------|--|--|--|---|
| | Discordo totalmente | Discordo parcialmente | Não concordo, nem discordo | Concordo parcialmente | Concordo totalmente | Compreendo perfeitamente e não precisa ser alterado. | Não compreendo perfeitamente, então sugiro uma alteração na redação. | Não compreendo e acredito que deve ser excluído. | Não compreendo, mas não consigo avaliar se deve ser excluído. |
| Compreender os valores da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS), tais como equidade, justiça, diversidade e responsabilidade. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Agir de forma transparente e responsável, segundo os valores da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS). | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Analisar, de forma crítica, os seus próprios paradigmas e comportamentos em relação aos valores da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS). | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Demonstrar para a sociedade como os valores da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) podem contribuir para a melhoria da sua realidade. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Estruturar políticas em instituições além da IES que atua (ex.: governos, sindicatos, ONGs, movimentos sociais) para que os valores da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) sejam inseridos na sociedade. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Participar, de forma voluntária, de projetos comunitários alinhados aos valores da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS). | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Em relação as competências específicas relacionadas à responsabilidade social corporativa (RSC) você considera que:

| | Os professores do ensino superior de gestão devem: | | | | | Qual o nível de clareza do texto? | | | |
|---|--|-----------------------|----------------------------|-----------------------|-----------------------|--|--|--|---|
| | Discordo totalmente | Discordo parcialmente | Não concordo, nem discordo | Concordo parcialmente | Concordo totalmente | Compreendo perfeitamente e não precisa ser alterado. | Não compreendo perfeitamente, então sugiro uma alteração na redação. | Não compreendo e acredito que deve ser excluído. | Não compreendo, mas não consigo avaliar se deve ser excluído. |
| Aprofundar os conceitos sobre a responsabilidade social corporativa (RSC), considerando os valores da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS). | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Demonstrar para a sociedade que os valores da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) podem estimular que as organizações contribuam para um mundo melhor por meio da responsabilidade social corporativa (RSC). | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Melhorar os alunos a serem futuros agentes dos valores da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) nas organizações, preocupando-se em contemplar em sua gestão práticas de responsabilidade social corporativa (RSC). | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Contribuir para a evolução científica do conceito de responsabilidade social corporativa (RSC), buscando outras perspectivas além visão predominante das pesquisas convencionais, ao considerar o seu contexto histórico-cultural, papel político-ético, como propõe os valores da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS). | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Estimular o relacionamento entre a instituição de ensino superior (IES) e as empresas para que as ações de responsabilidade social corporativa (RSC) contemplem os valores da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS). | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Caso você deseje sugerir alguma alteração de texto e/ou adicionar uma nova competência, por favor, indique nesse espaço:

Obrigada por ter chegado até aqui!
Caso deseje fazer algum comentário adicional, fique à vontade em utilizar esse espaço.
Até a próxima (e última) rodada.

Apêndice 3 Exemplo de questionário da 3ª rodada do Método Delphi (esse formato considerou todos os indicadores)

Competências gerais para os valores da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS)

Você considera que os professores de gestão devem estar aptos à:

| | Discordo totalmente | Discordo parcialmente | Não concordo, nem discordo | Concordo parcialmente | Concordo totalmente |
|--|-----------------------|-----------------------|----------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Compreender os valores da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS), tais como equidade, justiça, diversidade e responsabilidade. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Demonstrar ter atitudes transparentes e responsáveis, alinhadas aos valores da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS). | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Refletir sobre os seus próprios paradigmas e comportamentos em relação aos valores da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS). | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Contribuir para a conscientização junto à sociedade de como os valores da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) podem contribuir para a melhoria da sua realidade. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Participar, de forma voluntária, de projetos comunitários alinhados aos valores da educação para o desenvolvimento sustentável (ESD). | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Caso você deseje sugerir alguma alteração de texto e/ou adicionar uma nova competência, por favor, indique nesse espaço:

Quais competências específicas da responsabilidade social corporativa (RSC) você considera mais importantes para os professores de gestão? **(arraste as afirmativas, sendo 1 a mais importante e 5 a menos importante).**

Aprofundar os conceitos sobre a responsabilidade social corporativa (RSC), considerando os valores da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS).

Contribuir para a conscientização junto à sociedade de como os valores da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) podem estimular que as organizações contribuam para um mundo melhor por meio da responsabilidade social corporativa (RSC).

Motivar os alunos a serem futuros agentes dos valores da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) nas organizações, preocupando-se em contemplar em sua gestão práticas de responsabilidade social corporativa (RSC).

Contribuir para a evolução científica do conceito de responsabilidade social corporativa (RSC), buscando outras perspectivas além visão predominante das pesquisas convencionais, ao considerar o seu contexto histórico-cultural, papel político-ético, como propõe os valores da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS).

Estimular o relacionamento entre a instituição de ensino superior (IES) e as empresas para que ações de responsabilidade social corporativa (RSC) contemplem os valores da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS).

Obrigada por ter chegado até aqui!

Caso deseje fazer algum comentário adicional, fique à vontade em utilizar esse espaço.

Até a próxima (e última) rodada.

Apêndice 4 Glossário apresentado na 2ª e 3ª rodada do método Delphi

Educação para o desenvolvimento sustentável (EDS): é uma abordagem para a educação que visa capacitar indivíduos, comunidades e sociedades para a promoção do desenvolvimento sustentável, integrando as dimensões econômica, social e ambiental da sustentabilidade em todos os aspectos da educação, desde a formulação de políticas até o design de currículos e métodos de ensino e aprendizagem participativos (UNESCO, 2002 e 2017).

Valores da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS): são "um conjunto de princípios éticos, morais e culturais que sustentam o desenvolvimento sustentável e fornecem orientação para a ação e a tomada de decisão" (UNESCO, 2014, p. 48). Ao analisar a literatura sobre as competências da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS), a área da competência relacionada aos valores é apresentada por diversos autores (ex.: Wiek *et al.*, 2011; UNECE, 2012; Rieckmann, 2018; Bianchi; Pisiotis; Cabrera, 2022; Sleurs, 2008; Vare *et al.*, 2019), e, com isso, é o foco desse estudo.

Alguns exemplos de valores da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) são:

Equidade: reconhecimento do direito das gerações presentes e futuras a um ambiente saudável e a oportunidades equitativas para o desenvolvimento.

Justiça: reconhecimento da equidade e da igualdade na distribuição dos recursos e oportunidades entre todas as pessoas e comunidades.

Responsabilidade: reconhecimento de que somos responsáveis pelo impacto de nossas ações no meio ambiente, na sociedade e na economia.

Diversidade: reconhecimento e valorização das diferenças individuais e culturais existentes em uma sociedade, organização ou grupo, tais como a raça, etnia, gênero, orientação sexual, idade, religião, nacionalidade, entre outras.

Responsabilidade social corporativa (RSC): responsabilidade das empresas com o desenvolvimento sustentável, indo além do aspecto legal e econômico, preocupando-se com outras dimensões como a ambiental, social e ética (Carroll, 1979; Carrol, 1991; Elkington, 1998; Ferrell; Fraedrich; L. Ferrell, 2000; Lantos, 2001; Laasch; Conaway, 2015) e com ações e políticas organizacionais que levem em consideração os interesses de diferentes *stakeholders* (clientes, colaboradores, acionistas, comunidade etc.) (Aguinis, 2011).

A RSC (responsabilidade social corporativa) na educação para o desenvolvimento sustentável: Por conta da sua importância para a educação para o desenvolvimento sustentável (EDS), o ensino da responsabilidade social corporativa (RSC) costuma fazer parte do currículo de cursos de gestão, metodologias de ensino e práticas aplicadas na IES.

Apêndice 5 E-mail de convite enviado aos Especialistas - 1ª rodada do Método Delphi -
Público: Pesquisadores e Professores

Assunto: Convite | Avaliação como especialista em pesquisa de doutorado sobre sustentabilidade e educação

Prezado(a) Professor(a),

Como vai? Estou desenvolvendo a minha pesquisa para tese de Doutorado do Programa em Sistemas de Gestão Sustentáveis da Universidade Federal Fluminense (UFF), sob a orientação da professora Mirian Picinini Méxas da Universidade Federal Fluminense (UFF) e coorientação das professoras Margarida Lucas e Patrícia Sá, da Universidade de Aveiro (UA), Portugal.

O objetivo da pesquisa é desenvolver um modelo de formação por competências para professores do nível superior em gestão, baseado nos valores para a responsabilidade social corporativa (RSC) e sustentabilidade na educação. O método Delphi será utilizado para obter as opiniões de vários especialistas e, assim, alcançar um consenso em relação às competências que podem ser desenvolvidas.

Entro em contato com você, como especialista na área, para convidá-lo (a) a participar como avaliador (a) da minha pesquisa.

Sua participação será fundamental para o sucesso deste trabalho, visto que sua experiência e conhecimento são extremamente valiosos. Sua colaboração será importante para garantir que o questionário reflita adequadamente as competências relevantes para a formação em RSC e sustentabilidade.

É importante mencionar que todas as opiniões serão mantidas em total sigilo, o que significa que as respostas serão coletadas sem identificar o nome dos avaliadores, garantindo que sua opinião seja livre de influências externas.

Caso você tenha interesse em participar, por favor, acesse o link abaixo, que disponibiliza o questionário com as competências para avaliação e demais orientações:

<https://shre.ink/sustentabilidadeducacao>

O link com o questionário ficará disponível para a sua avaliação até o dia **24 de março**.

Qualquer dúvida, estou à disposição e desde já agradeço por sua atenção e consideração.

Raquel Lenziardi

Apêndice 6 E-mail de convite enviado aos Especialistas - 1ª rodada do Método Delphi -
Público: Coordenadores de curso

Prezado(a) Professor(a),

Como vai? Estou desenvolvendo a minha pesquisa para tese de Doutorado do Programa em Sistemas de Gestão Sustentáveis da Universidade Federal Fluminense (UFF), sob a orientação da professora Mirian Picinini Méxas da Universidade Federal Fluminense (UFF) e coorientação das professoras Margarida Lucas e Patrícia Sá, da Universidade de Aveiro (UA), Portugal.

O objetivo da pesquisa é desenvolver um modelo de formação por competências para professores do nível superior em gestão, baseado nos valores para a responsabilidade social corporativa (RSC) e sustentabilidade na educação. O método Delphi será utilizado para obter as opiniões de vários especialistas e, assim, alcançar um consenso em relação às competências que podem ser desenvolvidas.

Entro em contato com você, como especialista na área de gestão e por sua experiência como coordenador (a) de curso, para convidá-lo (a) a participar como avaliador (a) da minha pesquisa.

Sua participação será fundamental para o sucesso deste trabalho, já que sua experiência e conhecimento são extremamente valiosos. Sua colaboração será importante para garantir que o questionário reflita adequadamente as competências relevantes para a formação em RSC e sustentabilidade.

É importante mencionar que todas as opiniões serão mantidas em total sigilo, o que significa que as respostas serão coletadas sem identificar o nome dos avaliadores, garantindo que sua opinião seja livre de influências externas.

Caso você tenha interesse em participar, por favor, acesse o link abaixo, que disponibiliza o questionário com as competências para avaliação e demais orientações:

<https://shre.ink/sustentabilidadeducacao>

O link com o questionário ficará disponível para a sua avaliação até o dia **24** de março.

Qualquer dúvida, estou à disposição e desde já agradeço por sua atenção e consideração.

Raquel Lenziardi

Apêndice 7 Texto de orientação de preenchimento do questionário – 1ª rodada do Método
Delphi

Prezado(a) Professor(a),

Agradeço o seu interesse e disponibilidade em avaliar a minha pesquisa para tese de doutorado como especialista nos temas de responsabilidade social corporativa e sustentabilidade.

Como pesquisadores, sabemos como é difícil chegar até aqui, mas como é gratificante gerar uma rede colaborativa de conhecedores da área e avaliarmos um tema que gostamos e nos debruçamos por tanto tempo.

Como se trata do método Delphi, esta pesquisa será realizada em três etapas e esta é a primeira delas.

1ª etapa - Nessa primeira etapa, você será convidado (a) a avaliar cada competência proposta e fornecer suas recomendações. Após isso, as respostas serão analisadas e compiladas para criar uma segunda lista de competências com base nas suas respostas e dos demais especialistas.

2ª etapa – Na segunda etapa, você será convidado (a) a manifestar o seu grau de concordância com a lista desenvolvida com base nas respostas da 1ª etapa.

3ª etapa – Na terceira e última etapa, será elaborada uma lista final com base no máximo de consenso e você será convidado a hierarquizar as competências mais importantes.

Ao final destas etapas, os dados serão compilados, analisados e os resultados finais serão encaminhados por e-mail aos participantes.

O questionário da primeira etapa estará disponível para a sua avaliação até o dia 24 de março. As demais etapas serão enviadas para resposta até o final de Abril.

O preenchimento completo do questionário da primeira etapa dura, em média, 20 minutos. Com isso, saiba que você pode respondê-lo em etapas, acessando o link quantas vezes for necessário e continuando no ponto onde parou.

Espero contar com sua colaboração e agradeço antecipadamente pelo seu tempo e esforço em participar desta pesquisa.

Qualquer dúvida, estou à disposição pelo e-mail raquel.lenziardi@gmail.com.

Atenciosamente,

Raquel Lenziardi

Apêndice 8 E-mail de convite enviado aos Especialistas – 2ª rodada do Método Delphi

Assunto: Convite 2ª rodada | Avaliação como especialista em pesquisa de doutorado sobre educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) e responsabilidade social corporativa (RSC)

Prezado(a) Professor(a),

Inicialmente, gostaria de agradecer a sua participação como especialista na minha pesquisa de doutorado, por meio do método Delphi.

Os dados foram analisados e todos os comentários foram lidos com cuidado e considerados, na medida do possível. As contribuições foram muito ricas e aprofundadas, o que prolongou, mais do que o esperado, o cronograma de análise. A sua participação na primeira rodada foi fundamental para revisão e novas definições da pesquisa. Com isso, gostaria de convidá-lo (a) a participar da 2ª rodada, com o processo similar ao anterior, com a nova lista gerada por meio da sua sugestão e dos demais especialistas.

Espero que você possa continuar a com sua participação, pois ela será fundamental para o sucesso do trabalho.

Como da primeira vez, relembro que todas as opiniões serão mantidas em total sigilo, o que significa que as respostas serão coletadas sem identificar o nome dos avaliadores, garantindo que sua opinião seja livre de influências externas. Os resultados finais serão disponibilizados após a terceira e última rodada, para não criar viés nas respostas da pesquisa.

Caso você ainda tenha interesse em participar, por favor, acesse o link abaixo:

https://qfreeaccountssjc1.az1.qualtrics.com/jfe/form/SV_6x3D1479Aq2gcKi

O link com o questionário ficará disponível para a sua avaliação até o dia **23 de abril**.

Qualquer dúvida, estou à disposição e desde já agradeço por sua atenção e consideração.

Atenciosamente,

Raquel Lenziardi

Apêndice 9 Texto de orientação de preenchimento do questionário – 2ª rodada do Método
Delphi

Prezado(a) Professor(a),

Agradeço o seu interesse e disponibilidade em seguir como avaliador especialista da minha pesquisa de doutorado, agora na 2ª rodada do método Delphi.

1ª rodada - Na primeira rodada, você foi convidado (a) a avaliar cada competência proposta e fornecer suas recomendações. Após isso, as respostas foram analisadas e compiladas para criar uma segunda lista de competências com base nas suas respostas e dos demais especialistas.

2ª rodada – Agora, na segunda rodada, você será convidado (a) a manifestar o seu grau de concordância com a lista desenvolvida com base nas respostas da 1ª etapa.

3ª rodada – Na terceira e última rodada, será elaborada uma lista final com base no máximo de consenso e você será convidado a hierarquizar as competências mais importantes.

Ao final destas etapas, os dados serão compilados, analisados e os resultados finais serão encaminhados por e-mail aos participantes.

O questionário da primeira etapa estará disponível para a sua avaliação até o dia 23 de abril. A última etapa será enviada no início de maio.

Nessa segunda rodada, a previsão de preenchimento completo do questionário é menor, durando, em média, 10 minutos. Como na rodada anterior, saiba que você pode respondê-lo em etapas, acessando o link quantas vezes for necessário e continuando no ponto onde parou. Espero contar com sua colaboração e agradeço antecipadamente pelo seu tempo e esforço em participar desta pesquisa.

Qualquer dúvida, estou à disposição pelo e-mail raquel.lenziardi@gmail.com.

Atenciosamente,

Raquel Lenziardi

Apêndice 10 E-mail de convite enviado aos Especialistas - 3ª rodada do Método Delphi

Assunto: Convite 3ª rodada (e última) | Avaliação como especialista em pesquisa de doutorado sobre educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) e responsabilidade social corporativa (RSC)

Olá, Professor (a),

Finalmente chegamos ao final da coleta de dados do método Delphi da minha pesquisa de Doutorado, na qual a sua participação como especialista foi fundamental para o seu amadurecimento, evolução e aprofundamento.

Após a análise dos dados e da consideração de todos os comentários, foi possível elaborar a rodada 3 e finalizar essa etapa, considerando que estamos chegando a um consenso.

Espero que você possa concluir essa etapa com sua participação, pois ela será fundamental para o sucesso do trabalho.

Como da primeira vez, relembro que todas as opiniões serão mantidas em total sigilo, o que significa que as respostas serão coletadas sem identificar o nome dos avaliadores, garantindo que sua opinião seja livre de influências externas.

Os resultados finais serão disponibilizados após a terceira e última rodada, para não criar viés nas respostas da pesquisa.

Segue o link do questionário:

https://qfreeaccountssjc1.az1.qualtrics.com/jfe/form/SV_5mzHdoAHeP1hH1Q

O link com o questionário ficará disponível para a sua avaliação até o dia **14 de maio**.

Qualquer dúvida, estou à disposição e desde já agradeço por sua atenção e consideração.

Atenciosamente,

Raquel Lenziardi

Apêndice 11 Texto de orientação de preenchimento do questionário – 3ª rodada do
Método Delphi

Olá, Professor(a),

Mais uma vez, agradeço o seu interesse e disponibilidade em chegar até aqui como avaliador (a) especialista da minha pesquisa de doutorado, agora na terceira e última rodada do método Delphi.

A terceira e última rodada será formada por duas partes. Na primeira, como das vezes anteriores, você será convidado a indicar o seu grau de concordância e validação do texto da lista final, elaborada com base no máximo de consenso entre vocês.

Em seguida, você será convidado a hierarquizar as competências mais importantes.

Ao final destas etapas, os dados serão compilados, analisados e os resultados finais serão encaminhados por e-mail aos participantes.

Nessa última etapa, a previsão de preenchimento completo do questionário é, em média, de 10 minutos.

O questionário ficará disponível até o dia **14 de maio**.

Como na rodada anterior, saiba que você pode respondê-lo em etapas, acessando o link quantas vezes for necessário e continuando no ponto onde parou.

Qualquer dúvida, estou à disposição pelo e-mail raquel.lenziardi@gmail.com.

Atenciosamente,

Raquel Lenziardi

Apêndice 12 Termo de aceite enviado no questionário

Termo de aceite

Eu concordo em manifestar a minha opinião para a referente pesquisa, considerando que as respostas fornecidas serão tratadas de forma totalmente anônima e confidencial, assim como os meus dados pessoais, conforme o que estipula a Lei 13.709/2018 (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais). Declaro estar ciente que os resultados da pesquisa serão divulgados no repositório institucional da Universidade Federal Fluminense (UFF) ou em outras fontes de divulgação com fins acadêmicos, sem a identificação dos respondentes.

ANEXOS

Anexo 1 Competências dos educadores para EDS – Aprendendo para o futuro

| Aprendendo a saber – o professor compreende... | |
|---|--|
| Abordagem holística (pensamento e prática integrativa) | <ul style="list-style-type: none"> . Os princípios do pensamento sistêmico e as maneiras pelas quais os sistemas naturais, sociais e econômicos funcionam e como eles podem estar interconectados. . Que a natureza é interdependente das relações dentro da geração atual e entre gerações, assim como aquelas entre ricos e pobres e entre humanos e a natureza. . Sua visão de mundo pessoal e suposições culturais e a busca por compreender as de outras pessoas. . A ligação entre futuros sustentáveis e a maneira como pensamos, vivemos e trabalhamos. . Seu próprio pensamento e ação em relação ao DS. |
| Visualizando as mudanças: passado, presente e futuro | <ul style="list-style-type: none"> . As causas profundas do desenvolvimento insustentável. . Que o DS é um conceito em evolução. . A necessidade urgente de mudança de práticas insustentáveis em direção ao avanço da qualidade de vida, equidade, solidariedade e sustentabilidade ambiental. . A importância de estabelecer problemas, reflexão crítica, visão e pensamento criativo na elaboração do futuro e efetuação da mudança. . A importância de estar preparado para o imprevisto e adotar uma abordagem de precaução. . A importância de evidências científicas no apoio ao DS. |
| Transformação ativa (pessoas, pedagogia e sistema de educação) | <ul style="list-style-type: none"> . A necessidade de transformar os sistemas educacionais que apoiam a aprendizagem. . A necessidade de transformar a maneira como educamos/aprendemos. . A importância de preparar os estudantes para enfrentar novos desafios. |

| | |
|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> . A importância de construir com base na experiência dos estudantes como uma base para a transformação. . Como o envolvimento em questões do mundo real aprimora os resultados da aprendizagem e ajuda os estudantes a fazerem a diferença na prática. |
| Aprendendo a fazer - o professor está apto a... | |
| Abordagem holística (pensamento e prática integrativa) | <ul style="list-style-type: none"> . Criar oportunidades para compartilhar ideias e experiências de diferentes disciplinas/lugares/culturas/gerações sem preconceito e preconceitos. . Trabalhar com diferentes perspectivas sobre dilemas, questões, tensões e conflitos. . Conectar o aprendiz às suas esferas de influência local e global. |
| Visualizando as mudanças: passado, presente e futuro | <ul style="list-style-type: none"> . Avaliar criticamente os processos de mudança na sociedade e vislumbrar futuros sustentáveis; . Comunicar, com senso de urgência, para a mudança necessária ao DS e inspirar esperança. . Facilitar a avaliação das potenciais consequências de diferentes decisões e ações. . Usar o ambiente natural, social e construído, incluindo sua própria instituição, como contexto e fonte de aprendizado. |
| Transformação ativa (pessoas, pedagogia e sistema de educação) | <ul style="list-style-type: none"> . Transformar os sistemas educacionais que apoiam a aprendizagem. . Transformar a maneira como educamos/aprendemos. . Preparar os estudantes para enfrentar novos desafios. . Construir com base na experiência dos estudantes como uma base para a transformação. . Envolver-se em questões do mundo real para aprimorar os resultados da aprendizagem e ajudar os estudantes a fazerem a diferença na prática. |
| Aprendendo a ser - o professor é alguém que ... | |

| | |
|--|---|
| Abordagem holística (pensamento e prática integrativa) | <ul style="list-style-type: none"> . Ser inclusivo em diferentes disciplinas, culturas e perspectivas, incluindo conhecimentos e visões de mundo indígenas. |
| Visualizando as mudanças: passado, presente e futuro | <ul style="list-style-type: none"> . Estar motivado a fazer uma contribuição positiva para outras pessoas e seu ambiente social e natural, local e global. . Estar disposto a tomar ação ponderada mesmo em situações de incerteza. |
| Transformação ativa (pessoas, pedagogia e sistema de educação) | <ul style="list-style-type: none"> . Estar disposto a desafiar pressupostos subjacentes a práticas insustentáveis. . Ser um facilitador e participante no processo de aprendizagem. . Ser um praticante crítico reflexivo. . Inspirar criatividade e inovação. . Envolver-se com os estudantes de maneira a construir relacionamentos positivos. |
| Aprendendo a viver em conjunto - o professor trabalha em conjunto para... | |
| Abordagem holística (pensamento e prática integrativa) | <ul style="list-style-type: none"> . Engajar ativamente grupos diversos de diferentes gerações, culturas, lugares e disciplinas. |
| Visualizando as mudanças: passado, presente e futuro | <ul style="list-style-type: none"> . Facilitar o surgimento de novas visões de mundo que abordem o DS. . Incentivar a negociação de futuros alternativos. |
| Transformação ativa (pessoas, pedagogia e sistema de educação) | <ul style="list-style-type: none"> . Desafiar práticas insustentáveis em sistemas educacionais, incluindo no nível institucional; . Ajudar os estudantes a esclarecer suas próprias visões de mundo e as de outros por meio do diálogo, e reconhecer que existem estruturas alternativas. |

Fonte: Traduzido de UNECE (2012).

Anexo 2 Competências Gerais Docentes de acordo com a BNC – Formação

| Competências Gerais Docentes |
|---|
| 1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva. |
| 2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas. |
| 3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural. |
| 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo. |
| 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens. |
| 6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. |
| 7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. |
| 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes. |

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.

10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

Fonte: BNC – Formação (Brasil, 2019b, p.13).

Anexo 3 Competências Específicas Docentes de acordo com a BNC – Formação

| DIMENSÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL | |
|--|---|
| Competências Específicas | Habilidades |
| 1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los | <p>1.1.1 Demonstrar conhecimento e compreensão dos conceitos, princípios e estruturas da área da docência, do conteúdo, da etapa, do componente e da área do conhecimento na qual está sendo habilitado a ensinar.</p> <p>1.1.2 Demonstrar conhecimento sobre os processos pelos quais as pessoas aprendem, devendo adotar as estratégias e os recursos pedagógicos alicerçados nas ciências da educação que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao currículo.</p> <p>1.1.3 Dominar os direitos de aprendizagem, competências e objetos de conhecimento da área da docência estabelecidos na BNCC e no currículo.</p> <p>1.1.4 Reconhecer as evidências científicas atuais advindas das diferentes áreas de conhecimento, que favorecem o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes;</p> <p>1.1.5 Compreender e conectar os saberes sobre a estrutura disciplinar e a BNCC, utilizando este conhecimento para identificar como as dez competências da Base podem ser desenvolvidas na prática, a partir das competências e conhecimentos específicos de sua área de ensino e etapa de atuação, e a interrelação da área com os demais componentes curriculares.</p> <p>1.1.6 Dominar o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) tomando como referência as competências e habilidades esperadas para cada ano ou etapa.</p> <p>1.1.7 Demonstrar conhecimento sobre as estratégias de alfabetização, literacia e numeracia, que possam apoiar o</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>ensino da sua área do conhecimento e que sejam adequados à etapa da Educação Básica ministrada.</p> |
| <p>1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem</p> | <p>1.2.1 Compreender como se processa o pleno desenvolvimento da pessoa e a aprendizagem em cada etapa e faixa etária, valendo-se de evidências científicas.</p> <p>1.2.2 Demonstrar conhecimento sobre as diferentes formas diagnóstica, formativa e somativa de avaliar a aprendizagem dos estudantes, utilizando o resultado das avaliações para: (a) dar devolutivas que apoiem o estudante na construção de sua autonomia como aprendiz; (b) replanejar as práticas de ensino para assegurar que as dificuldades identificadas nas avaliações sejam solucionadas nas aulas.</p> <p>1.2.3 Conhecer os contextos de vida dos estudantes, reconhecer suas identidades e elaborar estratégias para contextualizar o processo de aprendizagem.</p> <p>1.2.4 Articular estratégias e conhecimentos que permitam aos estudantes desenvolver as competências necessárias, bem como favoreçam o desenvolvimento de habilidades de níveis cognitivos superiores.</p> <p>1.2.5 Aplicar estratégias de ensino diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes com diferentes necessidades e deficiências, levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos.</p> <p>1.2.6 Adotar um repertório adequado de estratégias de ensino e atividades didáticas orientadas para uma aprendizagem ativa e centrada no estudante</p> |
| <p>1.3 Reconhecer os contextos.</p> | <p>1.3.1 Identificar os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos das escolas em que atua.</p> <p>1.3.2 Compreender os objetos de conhecimento que se articulam com os contextos socioculturais dos estudantes, para propiciar aprendizagens significativas e mobilizar o desenvolvimento das competências gerais.</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>1.3.3 Conhecer o desenvolvimento tecnológico mundial, conectando-o aos objetos de conhecimento, além de fazer uso crítico de recursos e informações.</p> <p>1.3.4 Reconhecer as diferentes modalidades da Educação Básica nas quais se realiza a prática da docência.</p> |
| 1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais. | <p>1.4.1 Compreender como as ideias filosóficas e históricas influenciam a organização da escola, dos sistemas de ensino e das práticas educacionais.</p> <p>1.4.2 Dominar as informações sobre a estrutura do sistema educacional brasileiro, as formas de gestão, as políticas e programas, a legislação vigente e as avaliações institucionais.</p> <p>1.4.3 Conhecer a BNCC e as orientações curriculares da unidade federativa em que atua. 1.4.4 Reconhecer as diferentes modalidades de ensino do sistema educacional, levando em consideração as especificidades e as responsabilidades a elas atribuídas, e a sua articulação com os outros setores envolvidos.</p> |
| DIMENSÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL | |
| Competências Específicas | Habilidades |
| 2.1 Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens | <p>2.1.1 Elaborar o planejamento dos campos de experiência, das áreas, dos componentes curriculares, das unidades temáticas e dos objetos de conhecimento, visando ao desenvolvimento das competências e habilidades previstas pela BNCC.</p> <p>2.1.2 Sequenciar os conteúdos curriculares, as estratégias e as atividades de aprendizagem com o objetivo de estimular nos estudantes a capacidade de aprender com proficiência.</p> <p>2.1.3 Adotar um repertório diversificado de estratégias didático-pedagógicas considerando a heterogeneidade dos estudantes (contexto, características e conhecimentos prévios).</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>2.1.4 Identificar os recursos pedagógicos (material didático, ferramentas e outros artefatos para a aula) e sua adequação para o desenvolvimento dos objetivos educacionais previstos, de modo que atendam às necessidades, os ritmos de aprendizagem e as características identitárias dos estudantes.</p> <p>2.1.5 Realizar a curadoria educacional, utilizar as tecnologias digitais, os conteúdos virtuais e outros recursos tecnológicos e incorporá-los à prática pedagógica, para potencializar e transformar as experiências de aprendizagem dos estudantes e estimular uma atitude investigativa.</p> <p>2.1.6 Propor situações de aprendizagem desafiadoras e coerentes, de modo que se crie um ambiente de aprendizagem produtivo e confortável para os estudantes.</p> <p>2.1.7 Interagir com os estudantes de maneira efetiva e clara, adotando estratégias de comunicação verbal e não verbal que assegurem o entendimento por todos os estudantes.</p> |
| <p>2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem</p> | <p>2.2.1 Organizar o ensino e a aprendizagem de modo que se otimize a relação entre tempo, espaço e objetos do conhecimento, considerando as características dos estudantes e os contextos de atuação docente.</p> <p>2.2.2 Criar ambientes seguros e organizados que favoreçam o respeito, fortaleçam os laços de confiança e apoiem o desenvolvimento integral de todos os estudantes.</p> <p>2.2.3 Construir um ambiente de aprendizagem produtivo, seguro e confortável para os estudantes, utilizando as estratégias adequadas para evitar comportamentos disruptivos.</p> |
| <p>2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino</p> | <p>2.3.1 Dominar a organização de atividades adequadas aos níveis diversos de desenvolvimento dos estudantes.</p> <p>2.3.2 Aplicar os diferentes instrumentos e estratégias de avaliação da aprendizagem, de maneira justa e comparável, devendo ser considerada a heterogeneidade dos estudantes.</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>2.3.3 Dar devolutiva em tempo hábil e apropriada, tornando visível para o estudante seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.</p> <p>2.3.4 Aplicar os métodos de avaliação para analisar o processo de aprendizagem dos estudantes e utilizar esses resultados para retroalimentar a prática pedagógica.</p> <p>2.3.5 Fazer uso de sistemas de monitoramento, registro e acompanhamento das aprendizagens utilizando os recursos tecnológicos disponíveis.</p> <p>2.3.6 Conhecer, examinar e analisar os resultados de avaliações em larga escala, para criar estratégias de melhoria dos resultados educacionais da escola e da rede de ensino em que atua.</p> |
| <p>2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, das competências e habilidades</p> | <p>2.4.1 Desenvolver práticas consistentes inerentes à área do conhecimento, adequadas ao contexto dos estudantes, de modo que as experiências de aprendizagem sejam ativas, incorporem as inovações atuais e garantam o desenvolvimento intencional das competências da BNCC.</p> <p>2.4.2 Utilizar as diferentes estratégias e recursos para as necessidades específicas de aprendizagem (deficiências, altas habilidades, estudantes de menor rendimento, etc.) que engajem intelectualmente e que favoreçam o desenvolvimento do currículo com consistência.</p> <p>2.4.3 Ajustar o planejamento com base no progresso e nas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes.</p> <p>2.4.4 Trabalhar de modo colaborativo com outras disciplinas, profissões e comunidades, local e globalmente.</p> <p>2.4.5 Usar as tecnologias apropriadas nas práticas de ensino.</p> <p>2.4.6 Fazer uso de intervenções pedagógicas pertinentes para corrigir os erros comuns apresentados pelos estudantes na área do conhecimento.</p> |

| | |
|--|---|
| | |
| DIMENSÃO DO ENGAJAMENTO PROFISSIONAL | |
| Competências Específicas | Habilidades |
| 3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional. | <p>3.1.1 Construir um planejamento profissional utilizando diferentes recursos, baseado em autoavaliação, no qual se possa identificar os potenciais, os interesses, as necessidades, as estratégias, as metas para alcançar seus próprios objetivos e atingir sua realização como profissional da educação.</p> <p>3.1.2 Engajar-se em práticas e processos de desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e intrapessoais necessárias para se autodesenvolver e propor efetivamente o desenvolvimento de competências e educação integral dos estudantes.</p> <p>3.1.3 Assumir a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento e pelo aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas, bem como desenvolver outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais ou com uso de recursos digitais.</p> <p>3.1.4 Engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação escolar, em todas as suas etapas e modalidades, e na busca de soluções que contribuam para melhorar a qualidade das aprendizagens dos estudantes, atendendo às necessidades de seu desenvolvimento integral.</p> <p>3.1.5 Engajar-se profissional e coletivamente na construção de conhecimentos a partir da prática da docência, bem como na concepção, aplicação e avaliação de estratégias para melhorar a dinâmica da sala de aula, o ensino e a aprendizagem de todos os estudantes.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender.</p> | <p>3.2.1 Compreender o fracasso escolar não como destino dos mais vulneráveis, mas fato histórico que pode ser modificado.</p> <p>3.2.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender.</p> <p>3.2.3 Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades e necessidades dos estudantes, bem como ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico para garantir a inclusão, o desenvolvimento das competências da BNCC e as aprendizagens dos objetos de conhecimento para todos os estudantes.</p> <p>3.2.4 Atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-racial praticadas nas escolas e nos ambientes digitais, além de promover o uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais.</p> <p>3.2.5 Construir um ambiente de aprendizagem que incentive os estudantes a solucionar problemas, tomar decisões, aprender durante toda a vida e colaborar para uma sociedade em constante mudança.</p> |
| <p>3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos.</p> | <p>3.3.1 Contribuir na construção e na avaliação do projeto pedagógico da escola, atentando na prioridade que deve ser dada à aprendizagem e ao pleno desenvolvimento do estudante.</p> <p>3.3.2 Trabalhar coletivamente, participar das comunidades de aprendizagem e incentivar o uso dos recursos tecnológicos para compartilhamento das experiências profissionais.</p> <p>3.3.3 Entender a igualdade e a equidade, presentes na relação entre a BNCC e os currículos regionais, como contributos da escola para se construir uma sociedade mais justa e solidária por meio da mobilização de conhecimentos que enfatizem as</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>possibilidades de soluções para os desafios da vida cotidiana e da sociedade.</p> <p>3.3.4 Apresentar postura e comportamento éticos que contribuam para as relações democráticas na escola.</p> |
| <p>3.4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade.</p> | <p>3.4.1 Comprometer-se com o trabalho da escola junto às famílias, à comunidade e às instâncias de governança da educação.</p> <p>3.4.2 Manter comunicação e interação com as famílias para estabelecer parcerias e colaboração com a escola, de modo que favoreça a aprendizagem dos estudantes e o seu pleno desenvolvimento.</p> <p>3.4.3 Saber comunicar-se com todos os interlocutores: colegas, pais, famílias e comunidade, utilizando os diferentes recursos, inclusive as tecnologias da informação e comunicação.</p> <p>3.4.4 Compartilhar responsabilidades e contribuir para a construção de um clima escolar favorável ao desempenho das atividades docente e discente. 3.4.5 Contribuir para o diálogo com outros atores da sociedade e articular parcerias intersetoriais que favoreçam a aprendizagem e o pleno desenvolvimento de todos.</p> |

Fonte: BNC – Formação (Brasil, 2019b, p.15).