

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
DOUTORADO**

Maria Lúcia Soares do Amaral

**Gestão da educação para o desenvolvimento sustentável: um
estudo no Instituto Federal de Educação de São Paulo**

**São Caetano do Sul
2023**

MARIA LÚCIA SOARES DO AMARAL

Gestão da educação para o desenvolvimento sustentável: um estudo no Instituto Federal de Educação de São Paulo

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito para a obtenção do título de Doutora em Administração.

Área de concentração: Gestão e Regionalidade

Orientadora: Profa. Dra. Raquel da Silva Pereira

**São Caetano do Sul
2023**

FICHA CATALOGRÁFICA

AMARAL, Maria Lúcia Soares do

Gestão da educação para o desenvolvimento sustentável: um estudo no Instituto Federal de Educação de São Paulo. - 2023.

487 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel da Silva Pereira.

Tese (Doutorado) - USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-graduação em Administração, 2023.

1. Desenvolvimento e Regionalidade 2. Educação para o Desenvolvimento Sustentável. 3. Agenda 2030 4. Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 5. Educação Superior Título I: Pereira, Raquel da Silva. Título II: USCS - Programa de Pós-graduação em Administração, 2023.

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Leandro Campi Prearo

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa

Prof.^a Dra. Maria do Carmo Romeiro

Gestor do Programa de Pós-graduação em Administração

Prof. Dr. Eduardo de Camargo Oliva

Tese defendida e aprovada em 20/12/2023 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Raquel da Silva Pereira – Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Leandro Campi Prearo - Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Marco Antônio Pinheiro da Silveira - Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Almir Martins Vieira - Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof. Dr. Marcelo Furlin - Universidade Metodista de São Paulo

À **Maria**, minha mãe (*in memoriam*) e **Antônio**, meu pai (*in memoriam*), que sempre valorizaram a educação como o maior legado para suas filhas e seus filhos. Foi deles que herdei a paixão pelo eterno aprendizado.

A minha filha **Juliana** e ao meu filho **Luciano**, meus amores eternos.

Ao **André**, meu companheiro em cada passo da jornada.

Ao **Luís Vinícius**, meu neto, que é a personificação da minha alegria e da esperança por dias mais luminosos.

Ao **Dr. Miguel**, meu irmão (*in memoriam*). Ainda me lembro do dia em que contei a ele sobre a conclusão do meu mestrado, e ele com seu bom humor característico, disse: “Não fez mais que sua obrigação...(risos)” antes de me congratular. Queria tanto que ele estivesse aqui para repetir essa frase agora.

À **Fátima**, minha irmã (*in memoriam*), que sempre sonhou com mais dias pela frente.
Nossa advogada e artista plástica talentosa.

As minhas irmãs, **Edna e Eleide**, e ao meu irmão **Antônio**, cujo amor e apoio sempre me fortaleceram.

E aos meus queridos pets: **Pity, Bruce, Benji e Bella**, fontes inesgotáveis de carinho e companheirismo.

Agradecimentos

Concluir um desafiador projeto de doutorado é fruto do apoio e incentivo de diversas pessoas. Sou profundamente grata a todas e a todos que estiveram ao meu lado nesta jornada.

Primeiramente, minha imensa gratidão à minha orientadora, professora Raquel da Silva Pereira. Seu acolhimento, incentivo e parceria foram fundamentais. Mais do que uma orientadora, mostrou-se uma verdadeira amiga. Obrigada por acreditar em mim.

Agradeço às professoras e aos professores do Programa de Pós-graduação em Administração pelas valiosas lições compartilhadas em sala.

Aos membros da banca, professor Almir Martins Vieira, professor Leandro Campi Prearo, professor Marco Antônio Pinheiro da Silveira, professor Marcelo Furlin, meu sincero agradecimento.

Agradeço aos servidores da USCS, especialmente à Ana, Amanda, Denise, Marlene e Sidnei pela assistência, carinho e apoio contínuos.

Aos meus colegas de doutorado, a jornada foi mais leve graças à solidariedade, ao compartilhamento de momentos de incerteza, reflexão e celebração.

À Universidade Municipal de São Caetano do Sul, sou grata pela bolsa e pelo apoio essenciais para a realização deste estudo.

Ao Instituto Federal de São Paulo, agradeço pela autorização e pelo apoio ao meu doutorado. Também sou grata aos gestores e conselheiros que contribuíram generosamente para esta pesquisa, compartilhando suas perspectivas e informações.

Do fundo do coração, muito obrigada!

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante sentou na areia da praia e disse: começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre. O viajante volta já. (José Saramago, 2014, p. 279)

O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem. (Guimarães Rosa, 1994, p. 448)

AMARAL, Maria Lúcia Soares do. **Gestão da educação para o desenvolvimento sustentável: um estudo no Instituto Federal de Educação de São Paulo.** Universidade Municipal de São Caetano do Sul. São Caetano do Sul, SP, 2023.

RESUMO

Em setembro de 2015, a Organização das Nações Unidas lançou a Agenda 2030, estabelecendo 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e suas 169 metas associadas, abrangendo áreas como educação, saúde e igualdade de gênero. O ODS 4 - Educação de Qualidade, enfatizando a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) é o meio para atingir esses objetivos. Este estudo foi orientado pelo problema de pesquisa: "Quais são as evidências de educação para o desenvolvimento sustentável no processo de gestão do Instituto Federal de Educação de São Paulo (IFSP)?" e analisou as práticas e ações de gestão da EDS nesta instituição, um passo importante para compreender a implementação dos ODS no âmbito educacional brasileiro. Adotando uma abordagem exploratória e descritiva, a pesquisa foi realizada por meio de análise documental e entrevistas com gestores e conselheiros do IFSP, com o apoio da análise de conteúdo no *software* ATLAS.ti. As conclusões mostram que a gestão da EDS no IFSP é marcada por uma complexa integração desses princípios nas áreas finalísticas da instituição: ensino, pesquisa e extensão. Há um forte comprometimento com a valorização da diversidade étnico-racial e a promoção da inclusão, alinhando as políticas e diretrizes da instituição com os ODS, principalmente nos que se concentram em educação de qualidade e redução das desigualdades. A abordagem do IFSP na gestão da EDS destaca-se pela complexidade, ultrapassando a inclusão de disciplinas específicas para infundir princípios de sustentabilidade em todos os aspectos do ensino, pesquisa e extensão. A instituição adota uma educação ambiental contínua, valoriza a interdisciplinaridade e responde de forma equilibrada às pressões institucionais, equacionando necessidades econômicas e ambientais. Este estudo sublinha a importância de uma gestão educacional que aborde de maneira complexa e integrada os desafios contemporâneos, preparando os estudantes para uma atuação consciente e responsável no cenário global. A experiência do IFSP oferece *insights* valiosos para outras instituições educacionais que visam integrar a EDS em suas estratégias, promovendo uma sociedade mais sustentável e alinhada aos ODS.

Palavras-chave: desenvolvimento e regionalidade; educação para o desenvolvimento sustentável; Agenda 2030; objetivo de desenvolvimento sustentável; educação superior.

AMARAL, Maria Lúcia Soares do. **Management of Education for Sustainable Development: A study at the Federal Institute of Education of São Paulo.** Municipal University of São Caetano do Sul. São Caetano do Sul, SP, 2023.

ABSTRACT

In September 2015, the United Nations launched the 2030 Agenda, establishing 17 Sustainable Development Goals (SDGs) and their 169 associated targets, covering areas such as education, health, and gender equality. SDG 4 - Quality Education, emphasizing Education for Sustainable Development (ESD), is the means to achieve these objectives. This study was guided by the research problem: "What are the evidences of education for sustainable development in the management process of the São Paulo Federal Institute of Education (IFSP)?" and analyzed the practices and management actions of ESD in this institution, an important step in understanding the implementation of the SDGs in the Brazilian educational context. Adopting an exploratory and descriptive approach, the research was conducted through document analysis and interviews with managers and advisors of IFSP, with the support of content analysis in ATLAS.ti software. The conclusions show that the management of ESD at IFSP is marked by a complex integration of these principles in the institution's finalistic areas: teaching, research, and extension. There is a strong commitment to valuing ethnic-racial diversity and promoting inclusion, aligning the institution's policies and guidelines with the SDGs, mainly those focusing on quality education and reducing inequalities. IFSP's approach to ESD management stands out for its complexity, going beyond the inclusion of specific disciplines to infuse principles of sustainability in all aspects of teaching, research, and extension. The institution adopts continuous environmental education, values interdisciplinarity, and responds in a balanced way to institutional pressures, equating economic and environmental needs. This study underlines the importance of an educational management that addresses contemporary challenges in a complex and integrated manner, preparing students for a conscious and responsible performance in the global scenario. IFSP's experience offers valuable insights for other educational institutions aiming to integrate ESD into their strategies, promoting a more sustainable society aligned with the SDGs.

Keywords: development and regionality. education for sustainable development (ESD). UN 2030 Agenda. sustainable development goal (SDG 4). higher education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEC	Ação para o Empoderamento do Clima
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CNCST	Catálogo Nacional de Cursos Superiores em Tecnologia
CAPES	Coordenação de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CRINU	Centro Regional de Informação das Nações Unidas
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CMMAD	Comissão Mundial de Meio Ambiente e Desenvolvimento
CNDOS	Comissão Nacional para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CNUDS	Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável
CNUMAD	Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento
CIPD	Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento
CMNUDS	Cúpula Mundial das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável
DNUEDS	Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável
DS	Desenvolvimento Sustentável
EDS	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
FDI	Fórum de Desenvolvimento Institucional
GAP-EDS	Global Action Programme on Education for Sustainable Development
GTSC A2030	Grupo de Trabalho da Sociedade Civil para a Agenda 2030
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
MEC	Ministério da Educação
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
OSC	Organizações da Sociedade Civil

PNAD	Pesquisa Nacional de Amostragem Domiciliar
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PFN	Pontos Focais Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PEA	População Economicamente Ativa
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEAS	Secretaria Especial de Articulação Social
SEGOV-PR	Secretaria de Governo da Presidência da República
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública
SPELL	<i>Scientific Periodicals Electronic Library</i>
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
WoS	<i>Web of Science</i>

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Conceito de Desenvolvimento Sustentável.....	26
Figura 2 - Objetivos de Desenvolvimento do Milênio	33
Figura 3 - Ícones oficiais dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.....	38
Figura 4 - Tripé da Sustentabilidade	44
Figura 5 - Instituições da Rede Federal	62
Figura 6 - Organograma da Estrutura Organizacional do IFSP	83
Figura 7 - Representação dos Campi do IFSP no mapa.....	87
Figura 8 - Diagrama Referencial Institucional 2019-2023	93
Figura 9 - Categorias presentes no PDI	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Categorias e subcategorias de análise	80
Quadro 2 - Relação e autorização de funcionamento dos Campi do IFSP	87
Quadro 3 - Componente curricular específico de EDS no curso de Administração	146
Quadro 4 - Componentes curriculares que abordam temas de EDS no curso de Administração	147
Quadro 5 - Participantes, códigos identificadores nas unidades de significado.....	216

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Segmento e quantidade de representantes no CONSUP	89
Tabela 2 - Segmento e quantidade de representantes no CONEN.....	89
Tabela 3 - Segmento e quantidade de representantes no CONPIP	89
Tabela 4 - Segmento e quantidade de representantes no CONEX.....	90
Tabela 5 - Reitoria.....	90
Tabela 6 - Campi.....	91

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 Objetivos.....	19
1.1.1 Objetivo geral	19
1.1.2 Objetivos específicos	20
1.2 Delimitação da pesquisa.....	21
1.3 Justificativa e relevância da pesquisa.....	21
1.4 Organização da pesquisa	23
2 REFERENCIAL TEÓRICO	24
2.1 Desenvolvimento Sustentável e Sustentabilidade	24
2.1.1 Evolução dos Conceitos de Desenvolvimento Sustentável e Sustentabilidade	24
2.2 Transição dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) para a Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)	32
2.2.1 Cumprimento dos ODM pelo Brasil.....	34
2.3.1 O ODS 4 – Educação de Qualidade e suas metas	47
2.3.2 Educação para o Desenvolvimento Sustentável.....	51
2.4 A Instituição de Ensino Superior e o seu papel na EDS	59
2.3 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	59
2.5 A Teoria da Complexidade	64
2.5.1 A Necessidade do Pensamento Complexo na Educação para o Desenvolvimento Sustentável.....	66
2.6 Teoria Institucional.....	73
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	75
3.1 Abordagem de Pesquisa.....	76
3.2 Caracterização da pesquisa	76
3.3 Instrumentos para a coleta de dados.....	77
3.3.1 Análise documental.....	77
3.3.2 Entrevistas	78
3.4. Validação do Instrumento de Coleta de Dados.....	78
3.5 Técnica e o tratamento de análise dos dados	79
3.5.1 Pré-análise.....	79
3.5.2 Codificação	81
3.5.3 Justificativa para a escolha das citações mais representativas	81

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	82
4.1 Processamento dos Resultados e Interpretação	82
4.2 Caracterização do Locus da Pesquisa	82
4.2.1 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) .	82
4.2.2 Estrutura Organizacional do IFSP	83
4.2.2.1 Conselho Superior (CONSUP)	84
4.2.2.2 Conselho de Ensino (CONEN)	84
4.2.2.3 Conselho de Pesquisa e Inovação e Pós-Graduação (Conpip)	84
4.2.2.4 Conselho de Extensão (CONEX)	84
4.2.2.5 Pró-Reitoria de Ensino (PRE).....	84
4.2.2.6 Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRO-PRP).....	85
4.2.2.7 Pró-reitoria de Extensão (PRX)	85
4.2.2.8 Própria Comissão de Avaliação (CPA).....	85
4.2.2.9 <i>Campi</i> do Instituto Federal de Educação de São Paulo	85
4.4 Análise do documento Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)	91
4.4.1 Categorias e subcategorias ausentes no PDI	95
4.4.2 Categorias e subcategorias presentes no PDI	97
4.5 Análise dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC)	143
4.5.1 Bacharelado em Administração do Campus São Roque.....	145
4.5.2 Tecnologia em Gestão de Turismo do Campus Barretos.....	175
4.5.3 Tecnologia em Gestão Pública do Campus Pirituba	200
4.6 Análise das Entrevistas	215
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	459
5.1 Limitações da pesquisa e sugestões para pesquisas futuras.....	464
REFERÊNCIAS	466
Apêndice A - Roteiro de entrevista	482
Apêndice B – Roteiro de entrevista	485
Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	487

1 INTRODUÇÃO

No século XXI, somos convocados a enfrentar um desafio global significativo: promover um desenvolvimento sustentável que não se limite à preservação do meio ambiente, mas que também incorpore ativamente aspectos sociais e econômicos. A Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas ONU, estabelecida em 2015, reconhece essa necessidade por meio de 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que propõem um roteiro abrangente para erradicação da pobreza, promoção da educação de qualidade, igualdade de gênero e práticas ambientais sustentáveis, entre outros (PNUD, 2016). Esses objetivos representam uma mudança paradigmática, não apenas para políticas governamentais, mas também para o âmbito educacional.

Dentro desse contexto, a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) é um elemento chave desta agenda, como destacado por Dlouhá e Pospíšilová (2018). Neste cenário, as Instituições de Ensino Superior (IES), particularmente o Instituto Federal de Educação de São Paulo (IFSP), emergem como agentes fundamentais, catalisando inovação e desenvolvimento sustentável em níveis local, regional e global. O IFSP tem demonstrado esta inovação por meio de metodologias pedagógicas interativas e multidisciplinares, pesquisa focada em soluções sustentáveis e extensão que estabelece pontes entre a academia e a comunidade (RIECKMANN, 2017; ALBAREDA-TIANA; VIDAL-RAMÉNTOL; FERNÁNDEZ-MORILLA, 2018).

Os ODS propõem guiar as nações, entre 2016 a 2030, para adotarem práticas sustentáveis ancoradas em cinco pilares fundamentais: pessoas, planeta, prosperidade, paz e parcerias. A educação, contemplada no ODS 4 - Educação de Qualidade, desempenha um papel transversal em vários ODS, enfatizado por Rieckmann (2017) e Albareda-Tiana, Vidal-Raméntol e Fernández-Morilla (2018) e a meta 4.7 da Agenda 2030, em particular, sublinha a importância da EDS como meio para fomentar um futuro mais equilibrado e sustentável. Contudo, os ODS enfrentam críticas, como aquelas de Brissett e Mitter (2017), que argumentam que sem uma reorientação do discurso educacional para enfatizar a justiça social e ambiental, alinhada à perspectiva de Morin (2000), os ODS podem, inadvertidamente, perpetuar o *status quo*. A eficácia dos ODS também depende de indicadores adequados para seu monitoramento, como evidenciado nos relatórios de desenvolvimento

sustentável da ONU e nos estudos de Sachs (2019) e Sachs *et al.* (2020). Especificamente no Brasil, o Índice de Desenvolvimento Sustentável das Cidades (IDSC-BR) revela avanços, mas também desafios significativos, especialmente em relação ao ODS 4.

A Agenda 2030 advoga por uma educação que promova o pensamento crítico e reflexivo. Stecanella e Olsson (2022) sugerem que tal educação deve ser abrangente e interdisciplinar. A abordagem de Morin (2003) sobre o pensamento complexo é fundamental para uma compreensão integrada do mundo, realçando a interconexão entre indivíduos, sociedade e meio ambiente, e reforça a necessidade de uma educação que prepare os indivíduos para a vida em um mundo interdependente e em constante mudança.

Esta pesquisa concentrou-se na gestão da EDS no IFSP, explorando a implementação e gestão de práticas sustentáveis sob a perspectiva dos princípios de sustentabilidade, pensamento complexo e teoria institucional. Levando em consideração as pressões institucionais existentes, analisamos como as políticas de desenvolvimento sustentável em IES, influenciadas por estas pressões, atuam não apenas como indicadores, mas desempenham um papel na efetivação de práticas sustentáveis. Os *insights* de Leal Filho *et al.* (2018) reforçam a relevância e o impacto dessas políticas no ambiente acadêmico, enfatizando a importância da teoria institucional para compreender as dinâmicas de sustentabilidade nas universidades.

Desse modo, o problema central da pesquisa foi definido pelo seguinte questionamento: **Quais são as evidências de educação para o desenvolvimento sustentável no processo de gestão do Instituto Federal de Educação de São Paulo?**

Portanto, para responder à questão central da pesquisa acima descrita, foram estabelecidos os seguintes objetivos:

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo geral

Analisar as evidências de educação para o desenvolvimento sustentável no processo de gestão do Instituto Federal de Educação de São Paulo.

1.1.2 Objetivos específicos

Foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

1. Caracterizar indícios de educação para o desenvolvimento sustentável nos documentos institucionais:
 - Este objetivo visou identificar e descrever as manifestações e referências à EDS presentes nos documentos oficiais do IFSP. A análise focou em como a EDS é representada, integrada e priorizada em políticas, planos estratégicos e outros materiais institucionais. Isso proporcionou uma base para entender o compromisso formal da instituição com a EDS.
2. Analisar a compreensão de gestores e conselheiros em relação à educação para o desenvolvimento sustentável, com base em entrevistas:
 - Este objetivo se dedicou a entender como os gestores e conselheiros do IFSP concebem e interpretam a EDS. Por meio de entrevistas qualitativas, foram exploradas as percepções, conhecimentos e atitudes desses servidores na gestão em relação à EDS. O foco esteve em aspectos como a relevância atribuída à EDS, a visão sobre sua implementação na instituição e as opiniões sobre os desafios e oportunidades relacionados à EDS no âmbito educacional. O objetivo é obter *insights* sobre a perspectiva da gestão quanto à incorporação da sustentabilidade nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, proporcionando uma compreensão mais clara das dinâmicas que influenciam a estratégia institucional de sustentabilidade na educação.
3. Examinar, por meio de entrevistas, as práticas de gestores e conselheiros na implementação da educação para o desenvolvimento sustentável:
 - Este objetivo se concentrou em explorar as ações específicas e iniciativas que os gestores e conselheiros do IFSP estão implementando para promover a EDS.
4. Elucidar a complexidade na educação para o desenvolvimento

sustentável, analisando documentos institucionais e dados de entrevistas:

- O objetivo foi explorar a natureza multifacetada da EDS, utilizando tanto a análise documental quanto as informações obtidas nas entrevistas. Foi dada atenção especial às diversas dimensões, desafios e nuances que compõem a EDS no contexto educacional, oferecendo uma perspectiva integrada e sistêmica da sua implementação e interpretação na instituição.

5. Identificar e analisar as pressões institucionais coercitivas, miméticas e normativas no processo de gestão da EDS, utilizando documentos institucionais e entrevistas:

- O objetivo foi compreender como diferentes tipos de pressões (regulamentações externas, tendências de imitação e normas culturais internas) influenciam a gestão da EDS no Instituto. A combinação de análise documental e entrevistas proporcionaram uma compreensão abrangente das forças que moldam a abordagem da EDS, incluindo tanto fatores internos quanto externos.

1.2 Delimitação da pesquisa

Este estudo foi conduzido nos 37 *campi* do Instituto Federal de Educação de São Paulo, todos localizados no estado de São Paulo.

1.3 Justificativa e relevância da pesquisa

A relevância do tema EDS é fortemente ressaltada no contexto global atual, onde enfrentamos desafios significativos de sustentabilidade. Wu e Shen (2016) enfatizam a urgência da EDS, ressaltando a necessidade das IES em promover a sustentabilidade como uma prioridade central. Eles sustentam que as universidades desempenham um papel fundamental na criação de sociedades e na preparação de profissionais e cidadãos mais atentos às questões de sustentabilidade. Isso, por sua vez, contribui para o desenvolvimento de líderes políticos e empresariais com o conhecimento necessário para enfrentar os desafios complexos deste século.

A EDS também é reconhecida como um componente chave nos ODS da Agenda 2030, especialmente no ODS 4, que se concentra na promoção de uma

educação inclusiva e de qualidade. Este objetivo enfatiza o papel fundamental das IES em contribuir para o cumprimento dessa meta (KESTIN *et al.*, 2017).

A abordagem da EDS, que abrange aspectos ambientais, sociais e econômicos, é um aspecto central deste estudo, conforme delineado por Barbieri (2020) e Oliveira (2020). Esta perspectiva tridimensional destaca a necessidade de uma abordagem holística e integrada da educação, que não apenas transfere conhecimento, mas também desenvolve as competências necessárias para enfrentar os desafios interligados da sustentabilidade no mundo moderno.

As IES têm um papel significativo na sociedade, contribuindo ativamente para a produção de conhecimento e o desenvolvimento social e econômico (KESTIN *et al.*, 2017; ANTUNES, NASCIMENTO, QUEIROZ, 2020). O IFSP é um exemplo, com sua missão de formar cidadãos comprometidos com o desenvolvimento sustentável. A pesquisa concentrou-se em como a gestão da EDS foi realizada no IFSP, explorando os desafios e oportunidades identificados nesse processo. A escolha do IFSP como campo de estudo, considerando sua abrangência em 37 cidades de São Paulo, refletiu a busca por compreensões abrangentes sobre a gestão da EDS

Educadores, pesquisadores e gestores são fundamentais na inclusão da EDS nas IES (ZUTSHI; CREED; CONNELLY, 2019). Assim, esta pesquisa propôs entender como a EDS foi implementada no IFSP, especialmente em termos de políticas, programas, currículo e formação continuada de professores. A Teoria Institucional foi utilizada para identificar influências ambientais na gestão da EDS, enquanto a Teoria da Complexidade ofereceu uma abordagem para compreender a interconectividade e a multifacetada natureza da EDS. Este estudo, portanto, contribuiu para a discussão sobre a gestão da educação para o desenvolvimento sustentável em outras IES.

Realizou-se um levantamento bibliométrico nas bases de dados CAPES, BDTD, SciELO, SPELL, WoS e Scopus, utilizando descritores como "Agenda 2030", "Objetivos de Desenvolvimento Sustentável", "Educação para o Desenvolvimento Sustentável", "Institutos Federais de Educação" e "Gestão". O foco foi em publicações de 2016 a 2020. Das 5.253 teses e 747 artigos identificados, poucos abordavam diretamente a gestão da EDS em IES públicas, indicando uma lacuna significativa na pesquisa sobre este tema.

A análise bibliométrica revelou uma significativa lacuna de pesquisa na área de administração, especificamente relacionada à gestão da EDS em instituições de

ensino superior públicas. Embora haja um corpo substancial de trabalhos sobre EDS, a maioria deles se concentra em práticas pedagógicas e formação de professores, relegando a gestão a um segundo plano. Essa lacuna motivou a condução deste estudo no IFSP, sob a perspectiva da administração, no âmbito do programa de pós-graduação em administração.

A pesquisa é justificada pela urgência de abordar a sustentabilidade por meio da educação, bem como pela centralidade das IES na sociedade. Além disso, a identificação de uma carência de estudos sobre a gestão da EDS em instituições de ensino superior públicas realça a relevância deste estudo. Seu foco está na gestão, e seu contexto é o do programa de pós-graduação em administração, que buscou contribuir para a melhoria das práticas de gestão da EDS no IFSP e enriquecer o conhecimento na área da gestão educacional.

1.4 Organização da pesquisa

Esta pesquisa está estruturada em cinco capítulos, abordando diferentes aspectos do estudo.

Introdução: O primeiro capítulo serve como uma introdução à pesquisa, incluindo a contextualização, a problemática da pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos, a delimitação, e a justificativa e relevância do estudo.

No segundo capítulo é apresentado o referencial teórico com seis tópicos: Desenvolvimento Sustentável e Sustentabilidade; Transição dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) para a Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS); Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS); A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e seu papel na EDS; A teoria da complexidade; Teoria Institucional.

No terceiro capítulo é apresentado os procedimentos metodológicos, contendo: Abordagem de Pesquisa; Caracterização da pesquisa; Instrumentos de pesquisa para a coleta de dados; Validação do Instrumento de Coleta de Dados; Técnica e o tratamento de análise dos dados.

No quarto capítulo apresenta-se a análise e discussão dos resultados dos dados.

Em seguida, discutem-se as principais considerações, abordando contribuições teóricas, limitações e sugestões para pesquisas futuras. O capítulo seguinte é dedicado ao referencial teórico.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Desenvolvimento Sustentável e Sustentabilidade

2.1.1 Evolução dos Conceitos de Desenvolvimento Sustentável e Sustentabilidade

Desde sua concepção, o termo Desenvolvimento Sustentável (DS) tem sido objeto de intenso debate e reflexão. Este conceito evoluiu de uma alternativa teórica marginal para se tornar um princípio orientador dominante nas agendas políticas internacionais. A sua consolidação, marcada principalmente a partir da segunda metade do século XX, foi um reflexo de uma consciência crescente dos limites ecológicos e da necessidade de uma nova ética de desenvolvimento que considerasse a interdependência entre humanidade e natureza (BARBIERI, 2020).

O ano de 1972 tornou-se um marco na história ambiental com a publicação de "Os Limites do Crescimento" pelo Clube de Roma (MEADOWS et al., 1972). Esta publicação foi também um ponto de partida para debates e pesquisas sobre desenvolvimento sustentável, influenciando decisivamente as políticas ambientais e as práticas de sustentabilidade nas décadas seguintes.

O relatório destacou cinco tendências globais críticas: industrialização acelerada, crescimento populacional, desnutrição generalizada, esgotamento de recursos não renováveis e degradação ambiental. Estas tendências, fortemente interligadas, foram analisadas por meio de um modelo computacional sofisticado que buscava prever suas implicações a longo prazo, estendendo-se por décadas e até um século. A análise revelou que, se as tendências de crescimento da época continuassem sem mudanças, o planeta alcançaria seus limites de crescimento dentro de cem anos. O resultado mais provável seria um declínio abrupto e incontrolável tanto na população quanto na capacidade industrial. Este cenário alarmante foi um chamado à ação para reconsiderar as trajetórias de desenvolvimento e as práticas de consumo. Por outro lado, "Os Limites do Crescimento" também apresentou uma visão alternativa, a possibilidade de um estado de equilíbrio global, onde as necessidades básicas de todos seriam satisfeitas de maneira sustentável. Esta visão era radicalmente diferente do modelo de crescimento constante e ilimitado, propondo um futuro onde a estabilidade ecológica e econômica seriam alcançadas e mantidas. Este relatório ressaltou a importância de uma transição global do crescimento desenfreado para um equilíbrio

sustentável. As conclusões enfatizaram que tal mudança requer ação imediata e decisiva, e que quanto mais cedo as sociedades começassem a se esforçar para atingir este novo estado de equilíbrio, maiores seriam suas chances de sucesso (MEADOWS *et al.*, 1972).

Essas preocupações foram amplificadas no relatório subsequente "A Humanidade no Ponto de Mudança" (MESAROVIC; PESTEL, 1974), que ofereceu uma visão mais complexa da interação entre sistemas ecológicos e econômicos (MOTA *et al.*, 2008).

O reconhecimento legal do direito humano a um ambiente saudável foi solidificado na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, também conhecida como Conferência de Estocolmo. Este evento representou a primeira assembleia da ONU dedicada exclusivamente a discutir o meio ambiente em um contexto global e foi um precursor direto para a emergência dos conceitos de Desenvolvimento Sustentável e Sustentabilidade, estabelecendo um precedente para a ação ambiental internacional (ONU BRASIL, 1972; LAGO, 2013).

Seghezzeo (2009) e Scotto, Carvalho e Guimarães (2009) descrevem o Desenvolvimento Sustentável como um objetivo global que busca a harmonização dos aspectos econômicos, sociais e ecológicos, uma visão que é ecoada na Agenda 2030 da ONU e seus 17 ODS. Esta perspectiva reconhece que a sustentabilidade não é apenas um fim, mas um processo contínuo de busca por equilíbrio entre o crescimento econômico, justiça social e ambiental.

A distinção entre Desenvolvimento Sustentável e Sustentabilidade é fundamental, como apontado por Sartori, Latrônico e Campos (2014) e Axelsson *et al.* (2012). Enquanto o Desenvolvimento Sustentável é o processo dinâmico e adaptativo pelo qual aspiramos a um futuro viável, a Sustentabilidade refere-se ao objetivo ideal, o estado desejável de equilíbrio que procuramos alcançar.

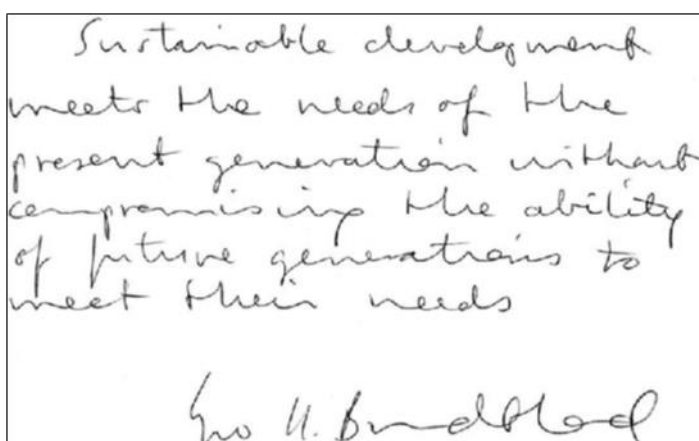
No advento do século XXI, a narrativa em torno da sustentabilidade ganhou profundidade com as contribuições de acadêmicos que expandiram a compreensão das suas dimensões multifacetadas. Keiner (2006) e Chacon (2007) exploraram a riqueza e complexidade da sustentabilidade, enquanto Sachs (2008) e Barbieri *et al.* (2010) analisaram como os sistemas econômicos e sociais interagem e são influenciados pelos princípios de sustentabilidade. A visão de Sachs (2015) sobre a sustentabilidade é particularmente instrutiva ao apontar para uma educação que

transcenda o conhecimento convencional e promova um entendimento integrado de desenvolvimento econômico, social e ambiental.

Bastos e Souza (2013) oferecem uma perspectiva sobre a sustentabilidade como a manutenção da funcionalidade e produtividade dos sistemas ao longo do tempo, ressaltando a necessidade de equilibrar a preservação ambiental com o crescimento econômico. Da mesma forma, Veiga (2010) defende que a contenção do crescimento econômico é imprescindível para assegurar um futuro viável para o desenvolvimento humano.

A Figura 1, com a citação manuscrita do conceito de Desenvolvimento Sustentável, conforme definido no Relatório Brundtland, "Nosso Futuro Comum", solidifica visualmente a essência deste conceito. O relatório, publicado pela Comissão de Brundtland em 1991, enfatiza a necessidade de "atender às necessidades do presente sem comprometer a habilidade das futuras gerações de satisfazerem suas próprias necessidades" (COMISSÃO DE BRUNDTLAND, 1991, p.9). Esta definição tem sido a pedra angular dos esforços de sustentabilidade e é uma lembrança poderosa da responsabilidade intergeracional que acompanha a discussão sobre desenvolvimento econômico, equidade social e integridade ecológica.

Figura 1 - Conceito de Desenvolvimento Sustentável



Fonte: Keiner (2006, p. 2).

No entanto, o relatório também reconheceu as complexidades e os desafios inerentes a esse equilíbrio, destacando que as limitações impostas pelas tecnologias existentes, pelas estruturas sociais vigentes e pela capacidade finita da biosfera em

absorver impactos antropogênicos não devem levar à resignação, mas sim ao engajamento ativo na busca de soluções. Neste contexto, a Agenda 2030 da ONU surge como um esforço global para enfrentar esses desafios, propondo metas que equilibram as necessidades de desenvolvimento com a urgência da sustentabilidade.

É fundamental destacar que o Relatório Brundtland, publicado pela Comissão de Brundtland em 1991, consolidou o conceito de "Desenvolvimento Sustentável" no discurso global, pavimentando o caminho para o desenvolvimento de conceitos complementares. Um desses conceitos é o *Triple Bottom Line* (TBL) (ELKINGTON, 2012). Este modelo, que engloba as dimensões de lucro (*Profit*), pessoas (*People*) e planeta (*Planet*), representa uma expansão no entendimento de sustentabilidade dentro do contexto empresarial, mas também tem sido aplicado em organizações públicas, incluindo instituições de educação. Essa aplicação mais ampla do TBL enfatiza a importância da sustentabilidade em diferentes setores, abarcando considerações econômicas, sociais e ambientais. Esta abordagem integrada reflete a evolução do conceito de sustentabilidade, demonstrando a necessidade de uma compreensão mais holística e interdisciplinar que transcenda os limites tradicionais do desenvolvimento sustentável (ELKINGTON, 2012).

A entrada no século XXI foi marcada por um aumento significativo no discurso acadêmico sobre sustentabilidade, com autores como Keiner (2006) e Chacon (2007) investigando suas facetas, e Sachs (2008) analisando suas interações com os sistemas econômicos e sociais. Esta discussão é ampliada por Sachs (2015), que argumenta que o desenvolvimento sustentável deve priorizar as demandas sociais e restrições ambientais sobre as econômicas, uma perspectiva que realinha o foco econômico para atender as necessidades sociais e ambientais.

A relevância deste pensamento é particularmente pertinente para a educação, o que nos leva ao ODS 4 da Agenda 2030, que visa assegurar uma educação de qualidade inclusiva e equitativa. A gestão da educação para o DS torna-se um veículo essencial para alcançar esta meta, incorporando práticas que refletem os ideais de sustentabilidade em ambientes de aprendizado locais e globais.

A Agenda 2030 da ONU representa um compromisso mundial com metas que articulam a urgência da sustentabilidade no desenvolvimento. O Relatório Brundtland e a noção de *Triple Bottom Line* que ressoam na aplicação em

organizações públicas, incluindo instituições de educação, demonstram a necessidade de uma abordagem holística e interdisciplinar no ensino.

No contexto da EDS, a integração das dimensões de lucro, pessoas e planeta ressalta a importância de preparar os indivíduos para enfrentar os desafios do presente e do futuro, equilibrando a obtenção de lucro com a justiça social e a proteção ambiental.

Apesar do DS ser um marco teórico estabelecido, a prática enfrenta desafios substanciais, desde a viabilidade econômica até a transformação das interações sociais com o meio ambiente. George (2007) e Schutel (2015) notam que os modelos prevalentes de desenvolvimento tendem a perpetuar desigualdades e favorecer o *status quo*, exigindo uma avaliação crítica e constante das estratégias para promover um desenvolvimento que seja verdadeiramente sustentável.

A discussão sobre DS e Sustentabilidade tem se tornado cada vez mais pertinente nas conferências internacionais, com a Eco-92 e a Cúpula de Joanesburgo (Rio+10) destacando a centralidade da educação. A Cúpula do Rio+10, em particular, reiterou a importância da educação como meio de implementação da Agenda 21 e no avanço rumo à sustentabilidade (QUENTAL; LOURENÇO; DA SILVA, 2011).

Dentro desse espectro, Bezerra e Bursztyn (2000), Sartori, Latrônico e Campos (2014) e Sinakou *et al.* (2018) identificam o DS como um processo social intrinsecamente ligado à tomada de decisão política e à escolha de caminhos para a sustentabilidade, que é, por sua vez, o alvo a longo prazo. A educação para o DS, deve promover não apenas a transferência de conhecimento, mas também a participação ativa das comunidades na gestão de seus recursos e na democratização dos processos de desenvolvimento.

Sachs (2015) fornece uma estrutura para entender o desenvolvimento sustentável como um meio para alcançar metas sociais e ambientais, em vez de um fim econômico em si. Esta perspectiva alinha-se perfeitamente com o ODS 4, que reconhece a educação como a espinha dorsal para o avanço do DS, e destaca a necessidade de uma gestão educacional que promova práticas sustentáveis, reflexivas e inclusivas. A Agenda 2030 da ONU representa um compromisso mundial com metas que articulam a urgência da sustentabilidade no desenvolvimento.

Andrade e Cândido (2014) observam que as expressões sustentabilidade e desenvolvimento sustentável surgiram em resposta a um contexto histórico no qual o

termo desenvolvimento estava associado principalmente ao crescimento econômico, enquanto a percepção de interdisciplinaridade e as complexidades contidas nos próprios termos foram negligenciadas.

O desenvolvimento sustentável é concebido como um projeto de natureza social e política que busca um ordenamento territorial descentralizado da produção, diversificação dos modelos de desenvolvimento e estilos de vida da população (LEFF, 2002, 2006). Ele introduz novos princípios nos processos de democratização, promovendo a participação direta das comunidades na gestão de seus recursos ambientais. Os princípios subjacentes incluem equidade social, diversidade cultural, equilíbrio regional, autonomia e capacidade de autogestão das comunidades, bem como a diversidade de abordagens de desenvolvimento (LEFF, 2012).

Sachs (2008) argumenta a favor da construção de uma axiologia do desenvolvimento fundamentada em princípios universais, uma ética global que possa orientar as ações de desenvolvimento sustentável em escala global. Essa axiologia deve ser baseada em valores como solidariedade, justiça, equidade e responsabilidade, compartilhados por todas as nações, independentemente de suas posições políticas, econômicas ou culturais. Sachs (2015) postula que o desenvolvimento deve seguir uma hierarquia na qual as necessidades e demandas sociais ocupam a posição de maior prioridade, seguidas pelas restrições ambientais que devem ser respeitadas. O aspecto econômico é recolocado como um meio para atender às necessidades sociais e ambientais, e não como um fim em si mesmo. Essa hierarquização visa equilibrar o desenvolvimento econômico com a proteção ambiental e o bem-estar social, resultando em um desenvolvimento mais sustentável e equitativo.

Veiga (2010) elogia as afirmações de Sachs sobre a sustentabilidade por promoverem um equilíbrio entre as dimensões social, econômica e ambiental do desenvolvimento. Isso impede que se caia em extremos, como o ambientalismo que não considera questões de pobreza e desigualdade, ou o desenvolvimento que ignora as necessidades das gerações futuras. Sachs (2009) defende uma abordagem abrangente e integrada do desenvolvimento que leve em consideração a interdependência entre esses diversos aspectos. Essa abordagem reconhece a necessidade de proteger o meio ambiente e garantir o acesso aos recursos naturais para as futuras gerações, ao mesmo tempo em que atende às necessidades das pessoas que vivem no presente, especialmente as mais vulneráveis.

A abordagem de Sachs (2009) representa uma visão ampla e integrada do desenvolvimento sustentável, que vai além das dimensões tradicionais de econômica, social e ambiental. Ela enfatiza a interdependência dessas dimensões e reconhece que a sustentabilidade só pode ser alcançada quando todas elas são abordadas de forma holística. Vamos explorar mais detalhadamente a abordagem:

1. Dimensão Social: Nessa dimensão destaca a importância de alcançar um nível razoável de igualdade social. Isso envolve garantir uma distribuição justa de renda, proporcionar emprego pleno ou autônomo com uma qualidade de vida decente e assegurar a igualdade no acesso aos recursos e serviços sociais. Em resumo, a dimensão social diz respeito ao bem-estar e à equidade das condições de vida das pessoas.

2. Dimensão Cultural: A cultura desempenha um papel fundamental na abordagem de Sachs (2009). Ele enfatiza a necessidade de promover mudanças dentro das comunidades que equilibrem o respeito pela tradição e a inovação. Além disso, destaca a importância da autonomia para o desenvolvimento de um projeto nacional integrado e endógeno, em oposição à simples replicação de modelos estrangeiros. A cultura é vista como um elemento essencial para a construção de identidades e para a abertura ao mundo.

3. Dimensão Ecológica e Ambiental: O autor reconhece a importância de preservar o meio ambiente e seus recursos naturais. Ele destaca a necessidade de utilizar de forma responsável os recursos naturais renováveis e adotar práticas sustentáveis para os recursos não renováveis. Além disso, enfatiza a importância de respeitar a capacidade de autolimpeza dos ecossistemas naturais, ou seja, garantir que os sistemas naturais possam se recuperar dos impactos humanos.

4. Dimensão Territorial: A dimensão territorial aborda a importância de criar configurações urbanas e rurais equilibradas. Isso inclui eliminar desigualdades na alocação de investimentos públicos, melhorar o ambiente urbano e superar disparidades inter-regionais. Além disso, Sachs destaca a necessidade de desenvolver estratégias de desenvolvimento ambientalmente seguras para áreas ecologicamente frágeis, promovendo a conservação da biodiversidade por meio do codesenvolvimento.

5. Dimensão Econômica: Embora Sachs coloque a dimensão econômica em um papel instrumental, ele destaca a importância de um desenvolvimento econômico equilibrado entre setores. Isso envolve garantir a segurança alimentar, manter a

capacidade de modernização contínua dos instrumentos de reprodução econômica e buscar uma inserção soberana na economia global.

6. Dimensões Políticas: enfatiza também tanto a dimensão política nacional quanto a internacional. O autor destaca a necessidade de promover uma democracia fundamentada na universalização dos direitos humanos, fortalecendo a capacidade do Estado para implementar o projeto nacional em colaboração com todos os setores e buscando um nível razoável de coesão social. Na dimensão política internacional, ele enfatiza a importância da prevenção de conflitos, cooperação internacional e a promoção de um sistema financeiro e de negócios mais eficiente e responsável.

A abordagem de Sachs (2009), portanto, abraça a complexidade do desenvolvimento sustentável e reconhece que todas essas dimensões estão interligadas e precisam ser consideradas de forma integrada para alcançar a sustentabilidade de maneira mais abrangente e justa

De acordo com Gottlieb *et al.* (2011), a EDS reconhece que essas dimensões estão interligadas e, portanto, exige uma visão holística dos problemas sociais. A EDS desempenha um papel fundamental ao estimular a busca por soluções para esses problemas, como argumentam Silva e Corrêa (2012). Palma (2015) destaca as complexidades da sustentabilidade como uma alternativa ao discurso predominante do desenvolvimento sustentável, no qual os significados são multifacetados para diferentes atores. Alguns atores defendem que a sustentabilidade pode ser alcançada dentro das estruturas existentes, mantendo o *status quo*, ou seja, a manutenção das atuais condições e práticas sem mudanças significativas. Para esses atores, acredita-se que é possível promover a sustentabilidade dentro dos sistemas e instituições já estabelecidos, fazendo ajustes graduais. No entanto, outros acreditam que as estruturas vigentes são a raiz dos problemas a serem resolvidos e, portanto, exigem transformações mais radicais. Há também uma terceira via que propõe uma reforma das estruturas existentes sem uma ruptura completa. Cada uma dessas perspectivas possui suas próprias implicações e desafios (HOPWOOD; MELLOR; O'BRIEN, 2005; SODERBAUM, 2009; MARCONATTO *et al.*, 2013).

2.2 Transição dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) para a Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)

No início do milênio, especificamente em setembro de 2000, lideranças e representantes preeminentes de 191 nações associadas às Nações Unidas congregaram na 55ª sessão da Assembleia Geral, localizada na sede da ONU em Nova Iorque, EUA. Esta reunião culminou na concepção e comprometimento coletivo com a Resolução nº 55/2 da Assembleia Geral da ONU, notoriamente reconhecida como a Declaração do Milênio das Nações Unidas (ROMA, 2019).

Este comprometimento multinacional, previsto para ser efetivado no período de 2000 a 2015, foi delineado com vistas ao enfrentamento vigoroso de questões fundamentais à humanidade, tais como pobreza, equidade e justiça social, consolidando-se na formulação dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM). Dentro deste escopo, a sustentabilidade foi destacada e configurada como meta preponderante, ressaltando sua indispensabilidade no cenário global (PRIETO-JIMÉNEZ *et al.*, 2021).

O escopo dos ODM foi meticulosamente elaborado, visando a promoção substancial de melhorias nas esferas sociais, econômicas, educacionais e culturais da existência humana, tendo como norte o desenvolvimento sustentável como imprescindível tanto para o planeta quanto para as populações que o habitam (CASTRO FILHO, 2018). Tal proposta, foi articulada com o objetivo de pavimentar caminhos para a construção de um mundo que se pautasse pela paz, justiça e sustentabilidade, mirando, dessa forma, a erradicação da pobreza extrema e da fome, dilemas que atingem com mais severidade as camadas empobrecidas dos países menos desenvolvidos (ROMA, 2019). De acordo com SACHS (2012), os ODM lograram progressos consideráveis, especialmente no que tange ao combate a enfermidades, pobreza e insegurança alimentar.

É relevante observar que a formulação dos ODM não ocorreu de maneira isolada, mas foi fruto de um processo de deliberação coletiva que levou em conta as sugestões emanadas de conferências internacionais pregressas, realizadas na década de 1990. Estas conferências tiveram como objeto de discussão e reflexão os principais desafios e impasses que afligiam a humanidade à época, como evidenciam a Cúpula Mundial da Criança (1990), a Conferência Eco 92, a Conferência Internacional sobre Direitos Humanos (1993), além de eventos focados

em temas como População e Desenvolvimento (1994), Mulher (1995), Desenvolvimento Social (1995), e Assentamentos Humanos (1996) (ODMBRASIL, 2019).

Nesse contexto, os ODM foram categorizados em oito objetivos primordiais, elencados de forma a abordar aspectos fundamentais para o desenvolvimento humano e social global, os quais são apresentados de maneira explícita e detalhada na Figura 2, acompanhados por seus ícones respectivos (ODMBRASIL, 2019). Estes objetivos, em sua totalidade, encapsulam metas essenciais, como a erradicação da fome e da miséria, a promoção da educação básica de qualidade para todos, a igualdade de gênero, a redução da mortalidade infantil, a melhoria da saúde materna, o combate a doenças prevalentes, a garantia de uma vida digna com respeito ao meio ambiente e, por fim, o estabelecimento de parcerias estratégicas voltadas para o desenvolvimento.

Figura 2 - Objetivos de Desenvolvimento do Milênio



Fonte: ODM BRASIL (2019).

O Centro Regional de Informação das Nações Unidas (CRINU), em 2015, evidenciou no “Relatório Sobre os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio 2015” que, apesar dos progressos significativos alcançados pelos ODM, como a redução da pobreza extrema e o controle de doenças como HIV, malária e tuberculose, desafios persistiam. Estes incluíam a desigualdade de gênero, disparidades entre áreas urbanas e rurais, degradação ambiental contínua, conflitos, fome e pobreza (UN, 2015).

Na seção subsequente, é apresentado um relatório detalhado sobre as políticas públicas implementadas pelo governo federal brasileiro em relação aos ODM.

2.2.1 Cumprimento dos ODM pelo Brasil

O Brasil não apenas atingiu, mas em muitos casos superou as metas associadas aos ODM antes de 2015. Este sucesso foi fruto de uma colaboração multifacetada entre o governo, sociedade civil, especialistas em desenvolvimento, academia e setor privado. Essa convergência de esforços e compromissos resultou na implementação eficaz de políticas públicas, como documentado no relatório “Políticas Públicas para o Cumprimento das Metas do Milênio” (ODM, 2019).

A seguir descreve-se os programas e seus respectivos ODM:

Em relação ao ODM 1, “Acabar com a fome e a miséria”, foram criados os programas Brasil sem Miséria; Brasil Carinhoso; Programa Mais Educação e o Brasil Alfabetizado; Brasil Sorridente; Saúde da Família; Olhar Brasil; Brasil Alfabetizado; Aqui tem Farmácia Popular; Rede Cegonha; Saúde na Escola; Banco de Alimentos; Programa de Aquisição de Alimentos; Cozinhas Comunitárias; Bolsa Família; Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); Luz para Todos; Água para Todos; Bolsa Verde; Tarifa Social de Energia Elétrica, Minha Casa Minha Vida (ODMBrasil, 2013, p. 02).

No ODM 2, “Oferecer educação básica de qualidade para todos”, a Pesquisa Nacional de Amostragem Domiciliar (PNAD) de 2011 indicou a universalização do acesso ao ensino fundamental. Outros índices no setor educacional comprovam o acerto das políticas públicas: aumento na taxa de escolarização de 6 a 14 anos, redução da taxa de analfabetismo (15 anos ou mais), o aumento no atendimento da rede pública de ensino e alcance das metas do Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb) em 2012. Resultados como esses só foram possíveis graças a um arcabouço de políticas públicas com foco na educação, entre elas, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); obrigatoriedade do ensino de 4 aos 17 anos; Condicionalidade em Educação do Programa Bolsa Família; Programa ProInfância; Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo) e Formação de Professores e Valorização dos Profissionais da Educação Básica (ODMBrasil, 2013, p. 4).

No ODM 3 - Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres, o relatório trouxe como destaque a Lei Maria da Penha, o Programa de Autonomia Econômica das Mulheres e Igualdade de Gênero, que resultou no aumento da participação feminina na População Economicamente Ativa (PEA) e no rendimento das trabalhadoras. Entre 2003 e 2011, a PEA feminina cresceu 17,3% e a masculina 9,7%. O rendimento real médio cresceu 24,9%, e a remuneração média passou a corresponder a 72,3% da masculina (ODMBrasil, 2013, p. 5)

Iniciativas como o programa Vigilância da Mortalidade Infantil e Fetal, o Programa Nacional de Imunização e o Pacto pela Redução da Mortalidade Infantil vieram se somar as políticas públicas para reduzir o índice de óbitos de crianças menores de cinco anos e responsáveis pelo bom desempenho do Brasil em relação ao ODM 4 - Reduzir a mortalidade infantil (ODMBrasil, 2013, p. 6).

Programas “Saúde Mais Perto de Você” e o “Rede Cegonha”, composto por quatro componentes: pré-natal; parto e nascimento; puerpério e atenção integral à saúde da criança; e sistema logístico, com transporte sanitário e regulação fazem parte do ODM 5 “Melhorar a saúde das gestantes” (ODMBrasil, 2013, p. 7).

Foram criados programas nacionais de controle da Malária, da Dengue e da Tuberculose para reduzir a incidência das doenças e o número de vítimas, objetivos do ODM 6 (ODMBrasil, 2013, p. 7)

Em relação ao objetivo 7, “garantir qualidade de vida e respeito ao meio ambiente”, foram marcados 75,1 milhões de hectares de Unidades de Conservação Ambiental federal e reconhecidos 109,77 milhões de hectares de terras indígenas, aproximadamente de 12,9% do território nacional. 23 mil famílias que vivem ou trabalham em florestas nacionais, reservas federais extrativistas ou de desenvolvimento sustentável e assentamento ambientalmente sustentáveis receberam pagamento trimestral de R\$ 300,00 para que continuassem realizando a conservação de ativos ambientais. Universalização do acesso ao abastecimento de água no meio urbano, com aproximadamente 91,9% dos domicílios ligados à rede de abastecimento; considerando o abastecimento de água por poço também como adequado, a cobertura passou para aproximadamente 97,4% (Censo 2010). No semi-árido foram entregues 83.258 cisternas em 2011. Até julho de 2012 foram entregues 40.033. As cisternas construídas em 2011 e 2012 beneficiaram 123 mil famílias (ODMBrasil, 2013, p. 8).

O objetivo 8 tem como meta o estabelecimento de parcerias para o desenvolvimento e o relatório aponta que alcançar o desenvolvimento é uma responsabilidade coletiva de toda a comunidade internacional. É necessário tornar a gestão municipal eficiente e eficaz e capaz de acelerar a execução dos investimentos públicos, de manter as políticas sociais, de realizar ações de diversificação da economia local, bem como de melhorar o ambiente de negócios e a qualidade do gasto público. Apresenta destaque para a intensificação da agenda bilateral e o fortalecimento das relações com países da América Latina e Caribe (ODMBrasil, 2013, p. 8).

Enquanto os ODM forneceram diretrizes para o início do milênio, a Agenda 2030 surgiu como uma evolução natural, apresentando um conjunto mais amplo e integrado de objetivos, denominados ODS. O advento dos ODS reflete a necessidade premente de uma abordagem abrangente e integrada para enfrentar os desafios multifacetados do século XXI. Como será discutido em seções subsequentes, a transição dos ODM para os ODS não é apenas uma mudança de nomenclatura, mas um reajuste de perspectivas, estratégias e compromissos em escala global.

2.3 Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)

A Agenda 2030 foi originada por meio de um esforço global e participativo, cuja finalidade era desenvolver estratégias para acelerar a implementação dos Objetivos do Milênio (WEYBRECHT, 2017). O início deste processo remonta à Cúpula das Nações Unidas de 2010, onde a concepção dos ODS da Agenda 2030 foi discutida e delineada (PNUD, 2014).

Neste contexto, em 2013, nasceu o Grupo de Trabalho Aberto sobre ODS (GTA-ODS). Este grupo inclusivo contou com a participação ativa de governos, entidades da sociedade civil e da comunidade científica. Todos colaboraram na elaboração de uma agenda de desenvolvimento para o período pós-2015, utilizando como ferramenta a plataforma *MY World* – uma iniciativa global das Nações Unidas que buscava identificar e priorizar questões de relevância internacional a serem abordadas após o término do prazo dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM).

Na plataforma *MY World*, foram disponibilizadas 17 opções de temas prioritários, dos quais os participantes deveriam escolher seis. Estes temas

abrangiam uma variedade de questões sociais e ambientais importantes, desde ação climática e igualdade de gênero até acesso a água potável, educação de qualidade e emprego decente. No Brasil, mais de 40 mil cidadãos participaram, indicando suas prioridades para um mundo melhor, que incluíam educação de qualidade, avanço nos serviços de saúde, governança transparente e eficaz, segurança pública, conservação ambiental e acesso a alimentos de qualidade (PNUD, 2014).

A Agenda 2030, que entrou em vigor em 1º de janeiro de 2016, possui um horizonte de implementação estabelecido para 2030. Um de seus princípios orientadores é o compromisso de "não deixar ninguém para trás" (ONU, 2015, p. 1-2). Este princípio está intrinsecamente ligado ao direito humano à educação, enfatizando a necessidade de proporcionar acesso e oportunidades de aprendizagem iguais para todos, sem discriminação.

Os 17 ODS da Agenda 2030 são amplamente descritivos e abrangentes, cobrindo aspectos essenciais do desenvolvimento humano e sustentável. Eles incluem metas como erradicação da pobreza, fim da fome, promoção da saúde e bem-estar, acesso à educação de qualidade, igualdade de gênero, gestão sustentável da água e saneamento, acesso à energia acessível e confiável, crescimento econômico inclusivo e sustentável, redução das desigualdades, construção de cidades sustentáveis, garantia de padrões sustentáveis de produção e consumo, ação contra a mudança climática, conservação da vida marinha, proteção da vida terrestre, promoção da paz e justiça e fortalecimento das parcerias globais para o desenvolvimento sustentável (ONU, 2019, s/p).

A seguir apresenta-se a descrição dos 17 ODS:

Objetivo 1: Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares;

Objetivo 2: Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável;

Objetivo 3: Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades;

Objetivo 4: Assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos;

Objetivo 5: Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas;

Objetivo 6: Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos;

Objetivo 7: Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todos;

Objetivo 8: Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos;

Objetivo 9: Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação;

Objetivo 10: Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles;

Objetivo 11. Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis;

Objetivo 12. Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis;

Objetivo 13. Tomar medidas urgentes para combater a mudança climática e seus impactos;

Objetivo 14. Conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável;

Objetivo 15. Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade;

Objetivo 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis;

Objetivo 17. Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável (ONU, 2019, s/p).

Deve-se notar que esses objetivos, com base em uma referência da ONU em 2019, são acompanhados por ícones específicos para representação visual, que são apresentados na Figura 3.

Figura 3 - Ícones oficiais dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável



Fonte: ONU (2019).

A Agenda 2030 e seus ODS representam, sem dúvida, um progresso notável em comparação com os ODM. No entanto, para avaliar o real impacto e sucesso dos ODS, é importante considerar não apenas o teor do compromisso, mas também o empenho político dos países e sua capacidade real de concretizar esses objetivos. Mesmo que o compromisso global pareça impressionante, enfrentamos uma série de

obstáculos práticos para universalizar esses objetivos em contextos nacionais tão distintos.

No centro da Agenda 2030 está o conceito de desenvolvimento sustentável, que, como assinalado pela ONU Brasil (ONU BRASIL, 2015), se desdobra em três dimensões interconectadas: econômica, ambiental e social. Os 17 ODS, juntamente com suas 169 metas específicas, refletem a magnitude e a aspiração desta agenda. Além de serem uma extensão dos ODM, esses objetivos também procuram abordar questões que os ODM não conseguiram atender completamente.

Para realmente fazer a diferença, é preciso questionar e eventualmente quebrar paradigmas pré-existentes relacionados ao desenvolvimento. Como apontado por Jacobi e Giatti (2015), entender nosso ponto de partida e nossa trajetória é fundamental para definir metas que levem em conta a realidade e as necessidades específicas de cada contexto. As metas, por sua vez, devem ser equilibradas em termos de sustentabilidade e ser moldadas para facilitar a colaboração entre as esferas local, regional e global.

Os ODS não são simplesmente uma reiteração ou extensão dos ODM. Como Carvalho e Barcellos (2015) esclarecem, os ODS ampliam o leque de questões abordadas, incluindo temas que eram anteriormente negligenciados ou subestimados. Brissett e Mitter (2017), bem como Lovren e Popovic (2018), destacam a inclusão de tópicos como educação ao longo da vida, igualdade de gênero e uma ênfase renovada na Educação de Jovens e Adultos (EJA) como indicativos da amplitude da nova agenda.

Enquanto a Agenda 2030 aponta para uma colaboração global entre governos, setor privado, academia e sociedade civil, são três aspectos para seu sucesso, conforme destacado pela ONU (2015): sua aplicabilidade universal (abrangendo tanto países desenvolvidos quanto em desenvolvimento), a necessidade de abordar todos os objetivos de forma equilibrada e coesa e a transformação dos desafios em oportunidades genuínas. Somente com uma abordagem crítica e colaborativa poderemos aspirar a atingir os ambiciosos alvos propostos.

Existe um crescente entendimento de que a sustentabilidade, como uma pauta de escopo global, exige uma solução à altura (WEYBRECHT, 2017). Grandes desafios para um futuro mais promissor vão além de fronteiras geográficas e se tornam cada vez mais multidisciplinares e globais. Segundo Morin (2005, p.13): “[...]”

polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários”. Trabalhar colaborativamente, em diferentes níveis geográficos para abordar os desafios apontados pela Agenda 2030 (RUANO, 2017).

A educação é uma peça-chave dos ODS, atuando como catalisador para a agenda global de desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2016). O ODS 4 interage com os demais, pois a educação é essencial para aliviar a pobreza, promover práticas agrícolas sustentáveis, melhorar a saúde, promover a igualdade de gênero, elevar as habilidades e oportunidades de vida das mulheres e meninas, utilizar recursos naturais de maneira sustentável, promover a conservação energética e a adoção de energias renováveis, impulsionar a vitalidade econômica e o empreendedorismo, desenvolver infraestruturas resilientes, reduzir desigualdades, criar e manter cidades sustentáveis, influenciar padrões de produção, conscientizar sobre as mudanças climáticas, fomentar o uso sustentável dos oceanos, conservar recursos naturais e biodiversidade, facilitar sociedades participativas, inclusivas e justas e promover políticas e práticas para o desenvolvimento sustentável (ICSU e ISSC, 2015).

Os Estados-membros da ONU, incluindo o Brasil, comprometeram-se a atingir os ODS. Devido à sua vastidão e aspirações elevadas, esses objetivos exigem uma reorientação significativa das economias e sociedades em direção ao Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015).

Para alcançar esses objetivos, é fundamental que haja uma redefinição dos modelos de gestão pública, transformando os ODS em políticas concretas, engajando o setor empresarial e chegando ao cidadão comum. Adaptar os planos e programas já em vigor à Agenda 2030 é um começo. Isso envolve a alocação de recursos financeiros, aprimoramento de habilidades, financiamento público internacional e acesso a informações precisas e segmentadas, ou seja, abordagens holísticas para problemas complexos (BRASIL, 2017).

Quanto à educação profissional no Brasil, observa-se uma flutuação na sua expansão devido à variabilidade nos investimentos. O país ainda não atingiu a meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE) de triplicar as vagas em educação técnica profissional de nível médio. Além disso, o ensino superior permanece com acesso limitado, com a rede pública ainda distante da meta de 40% de expansão definida pelo PNE (GTAGENDA, 2019).

Para mudar o panorama educacional brasileiro, o investimento deve ser direcionado a uma educação de alta qualidade. O Relatório Luz 2022 (RL 2022) apresenta uma visão preocupante: das 168 metas avaliadas, 80,35% não mostraram progresso e 14,28% tiveram avanço limitado. Apenas uma meta (0,59%) teve progresso considerado satisfatório, relacionado à gestão de espécies exóticas invasoras (GTAGENDA, 2022, p. 84). Comparativamente ao V Relatório Luz de 2021, houve um aumento no número de metas em retrocesso e aquelas com progresso insuficiente (GTAGENDA, 2022).

Para mudar a atual conjuntura da educação no Brasil, é fundamental investir em uma instrução de alta qualidade. O Relatório Luz 2022 (RL 2022) ilustra uma situação preocupante: das 168 metas avaliadas, o Brasil falhou em fazer progresso em 80,35% delas e somente 14,28% mostraram avanços modestos. Faltam informações sobre 4,76% das metas. Notavelmente, apenas uma das 168 metas teve progresso significativo, que foca na gestão de espécies invasoras: **meta 15.8 - Até 2020, implementar medidas para evitar a introdução e reduzir significativamente o impacto de espécies exóticas invasoras em ecossistemas terrestres e aquáticos, e controlar ou erradicar as espécies prioritárias.** A referência do RL 2022 aponta para esforços bem-sucedidos nessa área (GTAGENDA, 2022, p. 84). Em comparação ao Relatório anterior de 2021, houve um aumento nas metas regredindo e as com progresso mínimo também cresceram (GTAGENDA, 2022).

A situação educacional do país enfrenta desafios, marcada por “cortes no orçamento e violações de direitos” (GTAGENDA, 2022, p. 25). Nenhuma meta do ODS teve avaliação positiva, uma está ameaçada (Meta 4.c) e as demais em retrocesso (Meta 4.1; Meta 4.2; Meta 4.3; Meta 4.4; Meta 4.5; Meta 4.6; Meta 4.7; Meta 4.a; Meta 4.b). A redução orçamentária impactou no retrocesso da **meta 4.3: Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo à universidade.** O ensino superior vem sofrendo cortes orçamentários, em 2022, a dotação é inferior à de 2019. Os cortes levam a precarização da educação e reforçam as desigualdades de gênero e de raça. Em 2021 o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) teve uma participação 50% menor de pessoas pretas, pardas e indígenas e redução no número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na educação profissional e na EJA a maior participação é

de mulheres, 62,2% das matrículas na faixa etária de 40 a 49 anos e da população negra 85,4% (GTAGENDA, 2022).

A pandemia da Covid-19 em 2020 agravou ainda mais as desigualdades no acesso à educação, afetando particularmente as populações vulneráveis, ou seja, manteve em retrocesso a **meta 4.5: Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade.** Durante essa época, houve um aumento notável na exclusão racial, com grupos minoritários enfrentando maiores dificuldades de acesso à educação (GTAGENDA, 2022).

Quanto à Meta 4.7, que visa garantir que os estudantes adquiram conhecimentos e habilidades para promover o desenvolvimento sustentável, o relatório observa um retrocesso nas políticas de Educação em Direitos Humanos (EDH). Medidas recentes incluem a dissolução da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e a ausência de iniciativas escolares voltadas para o combate ao racismo e sexismo. Além disso, o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, estabelecido junto ao Plano Nacional de EDH em 2003, foi desmantelado, marcando um retrocesso significativo em comparação com avanços anteriores na região (GTAGENDA, 2022).

A inconsistência dos investimentos na infraestrutura fundamental em instituições educacionais, abordando questões como água potável, adaptações para estudantes com deficiência e acesso à tecnologia digital, agravou o retrocesso na Meta 4.a: **Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos.** Esta meta visa criar ambientes educacionais seguros, inclusivos e eficazes para todos.

Os consecutivos cortes no orçamento entre 2019 e 2021 deixaram muitas instituições à beira do colapso. Notadamente, agências como a Capes e o CNPq sofreram cortes significativos de R\$ 12 milhões e R\$ 9 milhões, respectivamente. Conseqüentemente, a meta 4.b, que visa ampliar as bolsas de estudo para países em desenvolvimento, também sofreu retrocessos.

Além disso, a Meta 4.c, centrada no aumento do número de professores qualificados, está em um estado precário. O Relatório Luz 2022 não forneceu informações fundamentais relacionadas ao ensino superior.

Diante da atual conjuntura, o RL 2022 propõe recomendações em relação ao ODS 4, que diz respeito à educação: Primeiramente, destaca-se a necessidade urgente de revogação da Emenda Constitucional 95, direcionando esforços para o cumprimento do Plano Nacional de Educação 2014-2024. A valorização da gestão democrática é fundamental, buscando alinhar ações com comunidades escolares para garantir o retorno seguro às aulas presenciais.

Os investimentos em infraestrutura e tecnologia, aliados a políticas públicas bem direcionadas, são imprescindíveis para assegurar um acesso equitativo à educação em todos os níveis, enfrentando os desafios da crescente tendência à privatização. Para reforçar a importância da formação acadêmica e pesquisa, é necessário um investimento robusto no ensino superior e na diversidade educacional. Medidas como a ampliação de cotas raciais, sociais e a disponibilização de mais bolsas de estudo também são essenciais, assim como a capacitação contínua de professores.

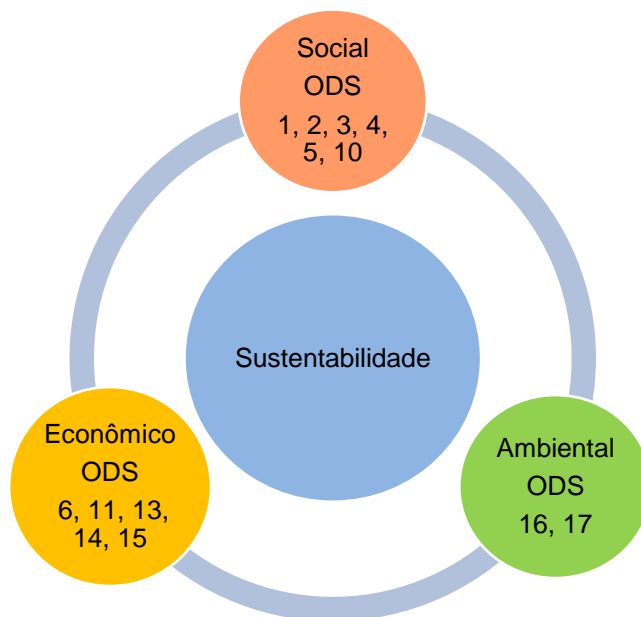
A criação de indicadores confiáveis e a coleta sistemática de dados permitirão monitorar efetivamente os avanços na educação. Além disso, as restrições legislativas que limitam o debate sobre gênero nas instituições educacionais devem ser eliminadas, reforçando a importância da inclusão e da promoção de direitos humanos. Por fim, é imprescindível que a educação seja reconhecida como um direito fundamental, com currículos adaptados para atender e respeitar a diversidade e as especificidades da população brasileira (GTAGENDA, 2022, p. 29-30).

Os Relatórios Luz pintam um quadro de regressão completa em relação aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). O RL 2022 descreve uma situação brasileira extremamente preocupante, inserida em um panorama global caracterizado por crises sanitárias e climáticas, aumento significativo da pobreza e da fome, perda de biodiversidade e deterioração da qualidade de vida. Este contexto não apenas é reflexo das consequências devastadoras da pandemia da Covid-19, mas também é exacerbado pelo crescimento acentuado das desigualdades sociais (GTAGENDA, 2022, p. 04).

Os dados apresentados pelo RL 2022 sublinham de maneira incisiva que a falha em atender a um ODS tem efeitos colaterais nos demais. Isso porque a sustentabilidade é um pilar sustentado por três dimensões interdependentes: social, ambiental e econômica. Nessa tríade, a dimensão social é intrinsecamente dependente da econômica, que, por sua vez, é sustentada pela ambiental (ELKINGTON, 2012). Este entendimento é consistente com a visão de Elkington (2012), que postula que o desenvolvimento sustentável é o resultado de uma harmonização entre estas três dimensões.

A Figura 4, fundamentada nas contribuições de Elkington (2012) e da ONU (2018), serve como uma representação gráfica que captura a interação entre as dimensões do desenvolvimento sustentável e os ODS. Este diagrama categoriza os ODS em três principais domínios de sustentabilidade — social, econômico e ambiental — adicionando uma quarta dimensão institucional, refletindo as forças que moldam a implementação de práticas sustentáveis.

Figura 4 - Tripé da Sustentabilidade



Fonte: Elaborado com base em Elkington (2012) e ONU (2018).

Dentro do domínio social, objetivos como erradicação da pobreza, saúde e bem-estar, educação de qualidade e igualdade de gênero (ODS 1-5 e 10) estão vinculados diretamente à EDS. A EDS é um pilar capital para a realização desses

objetivos, pois promove a conscientização e prepara os indivíduos para participarem ativamente na solução dos desafios de sustentabilidade. Morin (2000) ressoa com este enfoque, pois sugere que a compreensão dos problemas globais requer uma visão que reconheça e abrace a complexidade, a incerteza e a natureza interconectada da realidade. Assim, a EDS, informada pela teoria da complexidade, pode fomentar uma compreensão mais holística e integrada dos ODS.

Os ODS ambientais, particularmente 16 e 17, destacam a necessidade de preservar ecossistemas e estabelecer parcerias globais. A educação é primordial para cultivar uma cidadania ambientalmente consciente e para incentivar a cooperação internacional em questões de sustentabilidade.

A dimensão institucional abrange o isomorfismo institucional, o fenômeno pelo qual as instituições se tornam homogeneizadas devido a pressões coercitivas, miméticas ou normativas, pois, a adoção dos ODS pelas instituições pode ser influenciada por pressões externas para conformidade e legitimidade, bem como pelo desejo de alinhar-se com as normas internacionais de sustentabilidade (DiMAGGIO; POWELL, 1983).

As instituições educacionais, governamentais e corporativas no Brasil são fundamentais para avançar em direção aos ODS até 2030. Isso é evidenciado pelo Relatório Nacional Voluntário de 2017, que enfatiza a erradicação da pobreza e a promoção da prosperidade em um mundo em mudança (BRASIL, 2017). As instituições educacionais, em particular, são campos de batalha para as tensões entre inovação e conformidade, onde a EDS pode servir como um meio de navegar e harmonizar essas pressões.

Visando orquestrar estratégias, ferramentas e iniciativas essenciais para a concretização dos ODS em território nacional, o governo brasileiro instituiu em 2016 a Comissão Nacional para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (CNDOS). Este organismo, composto por entidades do setor público, privado e da sociedade civil, foi incumbido da tarefa de acompanhar e monitorar diligentemente o progresso dos ODS (PNUD, 2016). No ano de 2018, a referida comissão trouxe a público o Plano de Ação 2017-2019, delineando estrategicamente a gestão e governança, disseminação, monitoramento, e territorialização dos ODS (ONU, 2018).

Por sua vez, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em resposta ao mandato conferido pela CNDOS, elaborou uma iniciativa de ajuste das metas globais dos ODS ao contexto específico brasileiro, categorizando as metas em dois

tipos distintos: Finalísticas e de Implementação. As metas finalísticas visam especificar ou quantificar os resultados esperados, conectando-se diretamente ao alcance específico do ODS em questão, enquanto as metas de implementação dizem respeito aos recursos - humanos, financeiros, tecnológicos e de governança - imprescindíveis para o atingimento dos resultados almejados (SILVA, 2018, p. 115).

No contexto do ODS 4, observa-se que a Meta 4.7 permaneceu inalterada, sendo designada como uma meta final. É fundamental observar, conforme apontado por Silva (2018), que há uma teia de interconexões entre a Meta 4.7 e outros ODS e suas respectivas metas globais. Exemplos notáveis incluem o ODS 12, que se dedica a garantir padrões de produção e consumo sustentáveis (especificamente a Meta 12.8); o ODS 13, que pleiteia ações urgentes para combater as mudanças climáticas (Meta 13.3); e o ODS 16, que visa fomentar sociedades pacíficas e inclusivas, proporcionando acesso à justiça e robustecendo instituições em todos os níveis (Metas 16.1 e 16.b).

A CNDOS foi dissolvida em junho de 2019, conforme estabelecido pelo Decreto Federal nº 9.759. Posteriormente, em agosto de 2019, o Decreto nº 9.980 delegou à Secretaria Especial de Articulação Social (SEAS) – que opera sob a égide da Secretaria de Governo da Presidência da República (SEGOV-PR) – a responsabilidade de orquestrar a implementação da Agenda 2030 no Brasil. Segundo o decreto mencionado, a SEAS tinha um papel bem definido, incluindo o suporte ao Ministro de Estado em questões pertinentes aos ODS, coordenando iniciativas intragovernamentais para internalizar a Agenda 2030 e consolidando dados sobre os avanços dos ODS fornecidos por órgãos governamentais (BRASIL, 2019, Art. 15).

No entanto, a paisagem mudou significativamente com a promulgação do Decreto nº 10.591 em 2020. Este documento, infelizmente, obliterou várias especificidades anteriormente estabelecidas, o que pode ser interpretado como uma simplificação excessiva – e talvez até uma diluição – da estratégia para incorporar tanto a Agenda 2030 quanto os ODS. Conforme delineado por este decreto revisado, as funções da SEAS foram condensadas e simplificadas, centrando-se principalmente em assessorar o Ministro de Estado Chefe em questões relacionadas à execução de tratados internacionais firmados pelo Brasil (BRASIL, 2020, Art. 15).

Essa reconfiguração normativa parece indicar uma redução na atenção e foco detalhado anteriormente dedicados à Agenda 2030, colocando a realização dos

ODS em uma posição potencialmente precária, desprovida da estruturação anteriormente contemplada. A análise histórica revela que o caminho do Brasil na implementação dos ODS é emaranhado por complexidades, mudanças institucionais contínuas e um compromisso oscilante com a Agenda 2030. Documentos importantes, como o Relatório Luz 2022 (RL 2022), ilustram um panorama alarmante onde o Brasil se encontra aprisionado entre crises sanitárias e ambientais, aumento da pobreza e desigualdades, além de uma sociedade desgastada não apenas pela pandemia de Covid-19, mas também por disparidades socioeconômicas amplificadas.

Tais circunstâncias têm implicações profundas e abrangentes para a realização dos ODS no Brasil. Vale ressaltar que cada ODS não opera em isolamento; ao contrário, estão interligados, formando uma rede complexa de metas e sub-objetivos que são fundamentais para a construção de uma nação sustentável e equitativa. Qualquer falha em atender a um ODS reverbera negativamente em toda essa rede, colocando em risco o progresso em outras áreas vitais. A dissolução da CNDOS e as alterações subsequentes nos decretos federais sinalizam uma abordagem governamental que, em sua essência, não parece comprometida com a complexidade e a urgência que os ODS demandam. Essa série de modificações, com a consolidação e simplificação das responsabilidades, pode ser percebida como um retrocesso na atenção detalhada e cuidadosa necessária para navegar o Brasil por meio dos desafios multifacetados apresentados pela Agenda 2030.

A seção subsequente irá explorar o ODS 4 e a Meta 4.7, com foco especial na EDS, delineando sua relevância, peculiaridades e os obstáculos ligados à sua execução.

2.3.1 O ODS 4 – Educação de Qualidade e suas metas

O ODS 4 é um compromisso global visando garantir uma educação inclusiva, equitativa e de alta qualidade, além de favorecer oportunidades de aprendizado perenes para todos os indivíduos. Esse objetivo abrangente contempla não apenas questões relacionadas à infraestrutura física e organizacional das entidades educativas, mas também concerne ao provimento de recursos indispensáveis para o amparo dos países em estágio de desenvolvimento subalterno, garantindo, simultaneamente, que os educadores recebam condições dignas de trabalho e o devido reconhecimento social em suas atividades (IPEA, 2017, 2018).

Para a realização integral do ODS 4 até o ano de 2030, uma série de dez metas específicas foram delineadas. Essas metas abrangem tanto a educação básica quanto o ensino superior, estabelecendo parâmetros claros e mensuráveis para avaliar o progresso na realização do objetivo macro (ONU, 2015). O ODS 4 é dividido em sete metas e três meios de implementação (4a, 4b e 4c):

4.1 Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes;

4.2 Até 2030, garantir que todos as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário;

4.3 Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade;

4.4 Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo;

4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade;

4.6 Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática;

4.7 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;

4.a Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos;

4.b Até 2020, substancialmente ampliar globalmente o número de bolsas de estudo para os países em desenvolvimento, em particular os países menos desenvolvidos, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, técnicos, de engenharia e programas científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento;

4.c Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento.

Um olhar para estas metas mostra que o ODS 4 não está concentrado apenas em indicadores quantitativos, e que leva em consideração indicadores qualitativos, no caminho de uma educação que contempla o desenvolvimento humano.

De acordo com Opazo, Castillo e Carreño (2020), a Meta 4.7, estabelecida pela UNESCO, enfatiza a EDS e a educação voltada para a cidadania global como componentes essenciais para o desenvolvimento holístico dos alunos. Estas áreas são vistas como elementos centrais e unificadores na educação, abrangendo tópicos como a promoção da igualdade, o respeito aos direitos humanos, o cultivo de uma cultura de paz e não violência, e o apreço pela diversidade cultural. Estes conceitos são entrelaçados por meio de uma ótica humanista, que propõe fortalecer a unidade e a empatia dentro da sociedade.

Quanto à EDS, os temas principais incluem sustentabilidade ambiental, estilos de vida sustentáveis, consumo e produção sustentáveis e a sobrevivência humana. Esses temas permanecem enraizados no domínio do desenvolvimento sustentável e estão ligados ao respeito pela natureza e ao reconhecimento da necessidade de uma transformação urgente em contextos econômicos, políticos, sociais e ambientais.

Opazo, Castillo e Carreño (2020) também apontam a necessidade de integrar esses temas nos sistemas educativos, tanto em políticas nacionais de educação

como em currículos, formação de professores e avaliações de estudantes. A Meta 4.7 desafia os sistemas educativos a incorporarem de forma mais efetiva e integrada a EDS e para a cidadania mundial em todos os níveis educativos, promovendo uma abordagem holística e transformadora que permita aos estudantes desenvolverem uma compreensão mais profunda e ações práticas em relação a esses temas significativos.

A EDS pode ser vista como um meio de se alcançar todos os ODS e podem ser usados como referências para seleção de conteúdo de Educação Ambiental nas IES (LEICHT; HEISS; BYUN, 2018).

A meta 4.7 delinea a visão das Nações Unidas para incorporar a sustentabilidade no setor educacional, com a meta de que, até o ano de 2030, todos os estudantes desenvolvam a compreensão e as competências que os capacitem a contribuir para o desenvolvimento sustentável. Isso inclui a educação voltada para a sustentabilidade e estilos de vida que respeitem os limites do nosso planeta, a consciência dos direitos humanos, a igualdade de gênero, a fomentação de uma cultura de paz e não violência, a conscientização sobre a cidadania mundial e o respeito pela diversidade cultural, assim como o reconhecimento do papel da cultura no avanço da sustentabilidade (ONU, 2015).

No contexto nacional, a legislação brasileira incorpora diversos estatutos relacionados à Educação Ambiental (EA). A Constituição Federal de 1988, por exemplo, enfatiza a biodiversidade, proteção ambiental e educação ambiental, sendo chamada de "Constituição Verde" (CÂMARA, 2018). A Lei nº 9.795 de 1999 estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), destacando princípios como a abordagem holística e transdisciplinar, com a sustentabilidade como pilar central (BRASIL, 1999) e dialoga com a meta 4.7 e com os conceitos implícitos nos ODS como um todo e nacional e deve estar presente em todos os níveis e modalidades educacionais, sem ser uma disciplina específica no currículo (BRASIL, 1999).

A legislação nacional, no entanto, carece de uma menção mais explícita à EA na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. Para abordar essa lacuna, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) foram estabelecidas em 2012. No Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024, a EA é considerada fundamental para promover princípios como respeito

aos direitos humanos, diversidade e sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

A UNESCO estabeleceu um compromisso para o cumprimento desta meta ambiciosa desde o desenvolvimento de uma visão educacional humanista (UNESCO-MGIEP, 2019; OPAZO; CASTILLO; CARREÑO, 2020) que seja evidência dos propósitos sociais, humanísticos e morais da educação (UNESCO, 2018), tendo como expectativa que a educação e a política educacional contribuam não só para o cumprimento das aspirações individuais e nacionais, mas também para tornar o mundo um lugar melhor para a humanidade, e superar a pressão de discursos economicistas e instrumentalistas (UNESCO-MGIEP, 2019, 2020)

A meta 4.7 desafia os sistemas educativos a contrariar a visão de entender os seres humanos como recursos e a natureza como objeto para o consumo e a exploração humana, para apreciar a importância da concepção dos propósitos da educação além da construção do capital humano e da melhoria da empregabilidade futura (OPAZO; CASTILLO; CARREÑO, 2020).

O documento Marco de Ação para a implementação do ODS 4 (UNESCO, 2016) destaca que é de fundamental importância aumentar os esforços destinados a reforçar a função que desempenha a educação na plena realização dos direitos humanos, a paz, o exercício responsável da cidadania local e mundial, a igualdade de gênero, o desenvolvimento sustentável e a saúde. Os conteúdos dessa educação devem ser adequados e contemplar aspectos tanto cognitivos como não cognitivos da aprendizagem. Os conhecimentos, capacidades, valores e atitudes que os cidadãos precisam para viver uma vida frutífera, tomar decisões fundamentadas e assumir um papel ativo – tanto no âmbito local como mundial – na hora de enfrentar e resolver os problemas planetários, podem ser adquiridos por meio da EDS e a educação para a cidadania mundial - que por sua vez inclui a educação para a paz e os direitos humanos -a educação intercultural e a educação para a compreensão internacional (KAATZ, 2023).

2.3.2 Educação para o Desenvolvimento Sustentável

A EDS, de acordo com o que apresenta a Unesco, engloba o conjunto de fatores humanos, sociais, políticos e econômicos, descrevendo ainda que:

A educação para o desenvolvimento sustentável não deve ser equiparada à educação ambiental. Educação ambiental é uma disciplina bem

estabelecida que enfatiza a relação dos homens com o ambiente natural, as formas conservá-lo, preservá-lo e de administrar seus recursos adequadamente. Portanto, desenvolvimento sustentável engloba educação ambiental, colocando-a no contexto mais amplo dos fatores socioculturais e questões sociopolíticas de igualdade, pobreza, democracia e qualidade de vida. A perspectiva de desenvolvimento – envolvendo mudança social e evolução das condições – é também central para qualquer análise do desenvolvimento sustentável. O conjunto de objetivos de aprendizagem do desenvolvimento sustentável é, portanto, de largo alcance. Desenvolvimento sustentável deve ser integrado em outras disciplinas e não pode, em função do seu alcance, ser ensinado como uma disciplina independente (UNESCO, BRASIL 2005, p.46).

A EDS, conforme delineada pela UNESCO, é um campo abrangente que vai além da tradicional educação ambiental. Essa abordagem, que inclui um conjunto amplo de fatores humanos, sociais, políticos e econômicos, reflete a complexidade e interconexão inerentes ao conceito de desenvolvimento sustentável, alinhando-se ao pensamento complexo e transdisciplinaridade na educação. Morin (2000) argumenta pela necessidade de abordar as questões humanas e ambientais de uma forma integrada, o que é essencial para uma compreensão abrangente da sustentabilidade.

Ao distinguir a EDS da educação ambiental, a UNESCO ressalta que a EDS vai além da relação humana com o ambiente natural, abrangendo também fatores socioculturais e questões sociopolíticas como igualdade, pobreza, democracia e qualidade de vida. Essa abordagem holística necessária para enfrentar os desafios do desenvolvimento sustentável, que estão profundamente enraizados nos sistemas sociais, econômicos e políticos. A aprendizagem transformadora e sustentabilidade na educação enfatiza a importância dessa perspectiva holística, de que a educação deve transcender as abordagens convencionais e incorporar princípios de sustentabilidade em um sentido amplo (STERLING, 2011).

A ênfase da UNESCO na perspectiva de desenvolvimento como um elemento central da EDS implica uma compreensão de que o desenvolvimento sustentável envolve mudança social e evolução das condições de vida, indo além da mera conservação ambiental. Esta abordagem reconhece que a sustentabilidade é um processo dinâmico de transformação, que busca equilibrar as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atender às suas próprias necessidades, um conceito ecodesenvolvimento (SACHS, 2009). Esses aspectos curriculares visam a formação de cidadãos e profissionais capazes de

contribuir para a construção de sociedades sustentáveis, equilibrando as necessidades econômicas, sociais e ambientais.

Embora o conceito de EDS pareça atual, ele tem raízes em diálogos internacionais que se estenderam por várias décadas, concentrando-se inicialmente na educação ambiental e na sustentabilidade. Esse percurso reflete um desenvolvimento progressivo do entendimento de como a educação está relacionada a questões sociais e ambientais.

A complexa interação entre EDS e EA apresenta diversas facetas e perspectivas. Hesselink (2000) destaca a evolução da EA para EDS, apontando para um processo no qual o foco tradicional da EA em aspectos naturais e científicos se expande para abranger questões socioeconômicas e políticas mais amplas. Essa transição sugere uma resposta adaptativa aos desafios contemporâneos do desenvolvimento sustentável, indicando uma maturação do campo da EA. Simultaneamente, a perspectiva de que a EDS é uma extensão da EA também ganha relevância. Essa visão enfatiza a incorporação de elementos adicionais à EA, como dinâmicas de sistemas, economia sustentável, globalização e educação intercultural. Esta abordagem sugere um aprofundamento e uma expansão do escopo da EA, integrando-a em um contexto educacional mais abrangente. Outra importante visão considera a EA como um componente vital dentro da estrutura da EDS. Reconhecendo a interdependência entre os aspectos ambientais, sociais, políticos e econômicos, essa perspectiva sustenta que a EA continua sendo um pilar central na educação para a sustentabilidade. Além disso, a EDS é frequentemente caracterizada como um processo educacional que vai além da transmissão de conhecimento. Ela é vista como um meio para desenvolver habilidades críticas e promover a ação transformadora na sociedade, capacitando indivíduos para participar ativamente na resolução de problemas sustentáveis.

Caride e Meira (2004) e McKeown e Hopkins (2003) complementam essa discussão, tratando a EDS como uma evolução ou especialização da EA. Essas abordagens sublinham a necessidade de uma educação que não só informa, mas também empodera, preparando os aprendizes para enfrentar e influenciar positivamente os complexos desafios de sustentabilidade do mundo contemporâneo. Além disso, o conceito de Educação para a Sustentabilidade (EpS) se faz notório, sobretudo em literaturas e debates recentes no campo da Gestão (KEARINS;

SPRINGETT, 2003; JACOBI; RAUFFLET; ARRUDA, 2011; BRUNSTEIN; GODOY; DA SILVA, 2014).

Sterling (2013), por sua vez, aborda a Educação Sustentável (ES) como um termo abrangente que engloba EA, EDS e EpS, sugerindo não apenas uma alteração, mas uma transformação do paradigma educativo. Desde a Eco-92 no Rio, onde esses conceitos foram introduzidos, multiplicaram-se as perspectivas. Os conceitos atrelados à sustentabilidade emergiram aproximadamente 25 anos após os de educação ambiental, refletindo uma transição nas preocupações e no entendimento coletivo, passando de um foco singular no meio ambiente para uma compreensão mais integrada das questões socioeconômicas e ambientais. A evolução desses termos, com a adição de novos, indica um reconhecimento das limitações anteriores, mas mantendo o respeito à sua importância (STERLING, 2013).

A EA moderna teve seu início no final dos anos 60 e início dos anos 70. Eventos globais, como a Conferência de Estocolmo em 1972, a Carta de Belgrado em 1975 e a Conferência Rio-92 em 1992, foram marcos importantes na evolução da EA para a EDS. A Agenda 21, aprovada na Cúpula da Terra no Rio de Janeiro em 1992, desempenhou um papel fundamental na promoção da EDS (DÍAZ, 1995; FREITAS, 1996; NOVO, 1996; TEIXEIRA, 2003; CARIDE; MEIRA, 2004).

A Conferência Rio-92, em particular, foi um divisor de águas, estabelecendo as bases para o que se tornaria a EDS. Ela representou uma mudança da educação ambiental para uma visão mais abrangente do desenvolvimento sustentável. Esse movimento sugere que, enquanto a educação ambiental pode ser vista como a origem, a EDS se apresenta como um conceito mais amplo, considerando não apenas o ambiente, mas também questões sociais e econômicas.

A trajetória da EDS demonstra a evolução do pensamento educacional à medida que a sociedade global reconhece a importância de abordagens educacionais que considerem a sustentabilidade em sua totalidade. A complexidade da relação entre EDS e EA indica a necessidade contínua de pesquisas e diálogos para aprimorar nossa compreensão desses conceitos interligados.

A EDS desempenha um papel fundamental na compreensão e implementação de estratégias de desenvolvimento sustentável em escala global. Barbieri (2020) destaca que a Agenda 21 enfatiza a importância da educação apenas no capítulo 36, apesar de sua presença em todos os capítulos. Isso deu

origem a terminologias como "educação para a sustentabilidade", relacionadas aos conteúdos desse capítulo. O autor argumenta que a EDS pode ser vista como uma consequência do positivismo, uma resposta pragmática à implementação do desenvolvimento sustentável. No entanto, o caminho da EDS após 1992, em contextos internacionais, mostra sua relação operacional com a EA, além das controvérsias sobre sua conexão acadêmica.

No cenário internacional, a Cúpula de Joanesburgo destacou a EDS como essencial na construção do desenvolvimento sustentável. Na década seguinte, a ONU intensificou seus esforços para enfatizar a educação como uma ferramenta fundamental para enfrentar desafios ambientais. Isso culminou no lançamento da Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DNUEDS) entre 2005 e 2014, uma iniciativa ambiciosa documentada pela UNESCO (2005). Seu principal objetivo era integrar os valores do desenvolvimento sustentável em todos os níveis de educação para promover mudanças comportamentais e construir uma sociedade mais sustentável e equitativa.

A EDS, segundo Carrizo *et al* (2021), é definida como um processo educativo constante que promove inter-relações sociais, culturais, políticas e econômicas entre o Norte e o Sul, promovendo valores de solidariedade e justiça para uma cidadania global responsável. Ela é um processo ativo de aprendizagem que busca sensibilizar e mobilizar a sociedade para as prioridades do desenvolvimento humano sustentável.

A EDS, conforme Freitas (2004, 2006), desempenha um papel basilar na promoção de aprendizagem, consciência individual e estabilização cultural, visando estabelecer modelos de vida harmoniosos e equilibrados. Este conceito se destaca em importância tanto em níveis global quanto nacional por diversas razões. Globalmente, a EDS é relevante por abordar questões universais como sustentabilidade ambiental, justiça social e economia sustentável. Por meio da educação, ela capacita indivíduos e comunidades a compreenderem e enfrentarem os desafios globais, como as mudanças climáticas, a perda de biodiversidade e a desigualdade social. A EDS encoraja uma mentalidade global, onde a consciência de que as ações individuais e locais podem ter impactos significativos em escala global é enfatizada. Em nível nacional, a EDS é igualmente significativa, pois apoia a formação de cidadãos conscientes e responsáveis. Ela ajuda na criação de uma cultura de sustentabilidade dentro dos próprios países, incentivando práticas

sustentáveis em contextos locais e nacionais. A educação sustentável nas escolas e universidades promove uma compreensão profunda dos problemas específicos de cada país, permitindo que soluções mais adaptadas e eficazes sejam desenvolvidas. Além disso, a EDS contribui para a estabilização cultural ao integrar valores de sustentabilidade nas práticas educacionais, o que é fundamental para a transformação cultural de longo prazo necessária para um desenvolvimento verdadeiramente sustentável. Essa perspectiva educacional não se limita apenas ao conhecimento acadêmico, mas também abrange a conscientização sobre estilos de vida sustentáveis, ética ambiental e responsabilidade social.

A UNESCO, reconhecendo a importância da EDS, desempenha o papel de sua promoção mediante diversas iniciativas e relatórios (UNESCO, 2014, 2016, 2017, 2019). As contribuições da UNESCO para a EDS incluem a elaboração de diretrizes, o fornecimento de recursos educacionais e a realização de pesquisas e análises para informar políticas e práticas educacionais, entre elas estão:

- *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives* (Educação para os ODS: objetivos de aprendizagem), lançado em 2017 que identifica objetivos de aprendizagem indicativos e sugere temas e atividades de aprendizagem para cada ODS e também apresenta métodos de implementação em diferentes níveis, desde a formulação de cursos até estratégias nacionais.

- *Action for climate empowerment: guidelines for accelerating solutions through education, training and public awareness* (Ação para o empoderamento do clima: diretrizes para acelerar soluções por meio de educação, treinamento e conscientização pública) que tem como objetivo facilitar o trabalho dos Pontos Focais Nacionais (PFNs) para implementar as atividades da Ação para o Empoderamento do Clima (AEC) em seus países.

- *Sustainable development begins with education: how education can contribute to the proposed post-2015 goals* (2014) (O DS começa com a educação: como podemos contribuir para as metas propostas pós-2015).

- *Changing minds, not the climate: the role of education* (2017) (Mudando de idéia, não o clima: o papel da educação).

- *Issue and trends in education for sustainable development* (2018) (Questões e tendências da educação para o desenvolvimento sustentável)

- *UNESCO at COP23: climate change education* (2017) (UNESCO na COP23: educação sobre mudanças climáticas).

Estas diretrizes podem ser úteis para outros formuladores de políticas e membros de Organizações da Sociedade Civil (OSC) que buscam os meios para lidar com as mudanças climáticas. As diretrizes fornecem uma abordagem flexível e em fases para a implementação estratégica e sistemática das atividades da AEC em nível nacional, impulsionadas pelas circunstâncias de cada país (UNESCO, 2017).

A UNESCO defende a integração da EDS em todos os níveis de ensino, incluindo o ensino superior, para enfrentar desafios globais (UNESCO, 2005). De acordo com Kagawa (2007) e Wals (2014) há um intenso debate político e comprometimento em integrar a EDS em todos os níveis educacionais, inclusive no ensino superior. A EDS deve incluir não apenas conhecimento sobre meio ambiente, economia e sociedade, mas também questões que ameaçam o equilíbrio ambiental no planeta e, portanto, a vida humana (UNESCO, 2005).

O relatório Educação para as Pessoas e o Planeta: criar futuros sustentáveis do Monitoramento Global da Educação (*Global Education Monitoring - GEM*) apresentado em 2016, afirma que os avanços na educação são indispensáveis para o desenvolvimento mundial e destaca que “a educação sempre foi reconhecida como um fator crítico na abordagem ambiental e questões de sustentabilidade e garantindo o bem-estar humano” (UNESCO, 2016, p. 9). A finalidade do relatório é monitorar e discutir os principais desafios relacionados à educação e ao cumprimento da Agenda 2030 com seus 17 ODS e 169 metas, que presumem ações mundiais em erradicação da pobreza, segurança alimentar/agricultura, saúde, educação, igualdade de gênero, água e saneamento, energia, redução das desigualdades (UNESCO, 2016).

É imprescindível destacar a posição proeminente que a EDS ocupa dentro da Meta 4.7. Waltner, Rieß e Brock (2018) salientam que a EDS é um pilar central desta meta, enquanto Vladimirova e Le Blanc (2016) observam que ela serve como um ponto de partida fundamental para avaliar e expressar preocupações relativas às gerações futuras, funcionando como catalisador para a transição em direção a sociedades pautadas pela sustentabilidade.

No contexto de uma renovação profunda e imprescindível impulsionada pelo paradigma da sustentabilidade, Palma (2015) defende que as mudanças imprescindíveis nas IES não podem ser circunscritas exclusivamente ao ambiente de sala de aula. É fundamental que tais transformações se infiltrem e se manifestem efetivamente nos três eixos estruturantes das IES: ensino, pesquisa e extensão.

Ademais, é importante que essas mudanças se reflitam igualmente na configuração organizacional e nos processos administrativos inerentes a essas instituições. Este movimento transformador é imprescindível não somente para a promoção, mas também para o suporte e a expansão de práticas comprometidas com a sustentabilidade. Tal dinâmica transformadora não somente favorece a comunidade acadêmica, como exerce impactos positivos significativos na sociedade como um todo, corroborando para a consolidação de um ethos acadêmico e social mais consciente e sustentável.

Dada a evolução do discurso empresarial e a crescente integração de princípios de sustentabilidade nas práticas de negócios, surge uma demanda para que os cursos de administração e gestão estejam alinhados com tais mudanças. Figueiró (2015) evidencia a responsabilidade inerente das IES em se adaptar a esse novo cenário. As empresas contemporâneas buscam profissionais não só capacitados em gestão tradicional, mas também versados nos princípios e práticas de sustentabilidade. Nesse contexto, os projetos pedagógicos dos cursos em administração e gestão desempenham um papel fundamental. Ao analisar os projetos, torna-se essencial investigar como a EDS está sendo incorporada no currículo destes cursos, de que maneira os futuros gestores estão sendo preparados para navegar pelos desafios da sustentabilidade no ambiente empresarial contemporâneo e a correspondência entre as demandas do mercado e as competências e habilidades enfatizadas nos cursos de gestão. A análise destes aspectos podem fornecer *insights* valiosos sobre o alinhamento dos cursos de gestão com as necessidades atuais e futuras do mercado, garantindo que os graduandos estejam preparados não apenas com ferramentas de gestão tradicionais, mas também com a compreensão e capacidade de implementar práticas sustentáveis no mundo dos negócios (FIGUEIRÓ, 2015).

Vários autores corroboram a necessidade de uma visão multidimensional e complexa na gestão e no ensino, uma vez que os problemas relacionados à sustentabilidade são intrinsecamente interconectados e multifacetados, envolvendo múltiplos atores e fatores em diferentes níveis da sociedade e exigindo abordagens interdisciplinares e sistêmicas para sua resolução (DETOMBE, 2008; WALSH; SCHWARZIN, 2012; HÜLSMANN; MÜLLER-CHRIST; HASSIS, 2013).

Para obter o desenvolvimento sustentável desejado deve-se ser consciente de que há mudanças que devem ocorrer, tanto nos estilos de vida e de

desenvolvimento, como nos estilos de pensamento e conhecimento. Todas estas mudanças só serão possíveis a partir de uma educação que promova a responsabilidade e a consciência social de todos os cidadãos e cidadãs e a formação de sujeitos críticos e reflexivos para que possam tomar decisões que favoreçam a qualidade de vida e sustentabilidade (JACOBI, 1997, 2005, 2015).

A próxima seção disserta sobre o papel da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no contexto da EDS e o seu papel na construção de sociedades sustentáveis

2.4 A Instituição de Ensino Superior e o seu papel na EDS

No âmbito da Gestão Pública, as IES contribuem ativamente para a administração pública e o setor educacional no Brasil. Estas instituições, caracterizadas por uma dualidade administrativa, enfrentam desafios únicos em sua gestão, oscilando entre estruturas burocráticas administrativas e organizacionais acadêmicas (BALDRIDG, 1971; LEITÃO, 1993).

As IES, representando o nível mais alto do sistema educacional brasileiro, são responsáveis não apenas por promover o conhecimento, mas também por sua produção por meio de pesquisa e atividades científicas (ROSA, 2004; PAIVA; CAMPOS, 2018). Suas características formais incluem uma variedade de cursos de graduação e pós-graduação, além de uma organização acadêmica diversificada, abrangendo faculdades, centros universitários, institutos e universidades, tanto públicas quanto privadas. As IES estão subordinadas às leis da administração pública, e a autonomia administrativa de seus gestores é limitada (SILVENTE, 2018).

2.3 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), foram estabelecidos pela Lei Federal nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Este marco legislativo representa uma expansão e diversificação significativas na educação profissional e tecnológica no Brasil. A RFEPCT é renomada por sua excelência no ensino, variedade de cursos e impacto substancial em comunidades e negócios locais. A rede visa maximizar as capacidades de cada região nas esferas do trabalho, cultura e lazer, focando no desenvolvimento regional (MARUYAMA; ISSBERNER; PRADO, 2021).

Além de preparar estudantes para o mercado de trabalho e para a cidadania, os IFs também focam no desenvolvimento sustentável, abordando questões ambientais, sociais e econômicas. A missão dos IFs transcende a preparação para o mercado de trabalho, incluindo temas ligados ao desenvolvimento sustentável. Isso reflete um compromisso mais amplo com a sustentabilidade em suas várias dimensões (BRANDLI *et al.*, 2015). Entre seus objetivos, estão:

- Fornecer educação profissional e tecnológica em todos os níveis e formas, capacitando indivíduos para diversos setores da economia, enfatizando o crescimento socioeconômico local, regional e nacional;
- Fomentar a educação profissional e tecnológica como um processo de criação e ajuste de soluções técnicas para atender às necessidades sociais e particularidades regionais;
- Direcionar as ofertas educacionais para consolidar e fortalecer os arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados pelo mapeamento das possibilidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural dentro do alcance do Instituto Federal;
- Incentivar a criação, desenvolvimento e transferência de tecnologias sociais, especialmente aquelas voltadas à proteção ambiental (BRASIL, 2008, Art. 6º).

Frigotto (2010) ressalta a importância de integrar a política de formação profissional com políticas de emprego e renda, desafiando a suposta neutralidade de técnicos e gestores. Ele defende uma educação que combina ciência, cultura e trabalho, preparando jovens para serem cidadãos independentes e críticos. Machado (2010), por sua vez, enfatiza que os estudos tecnológicos estão intrinsecamente ligados ao entendimento da prática humana, abrangendo a dimensão social do trabalho.

A educação tecnológica nos IFs é responsável por promover o ensino e a aprendizagem de conteúdos e suas inter-relações de maneira crítica e inovadora, aplicando fundamentos científicos a processos e procedimentos técnicos. A Lei nº 11.892/2008, posiciona as instituições da RFEPCT em um espaço intermediário entre os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e as universidades tradicionais (MORAES; KIPNIS, 2017).

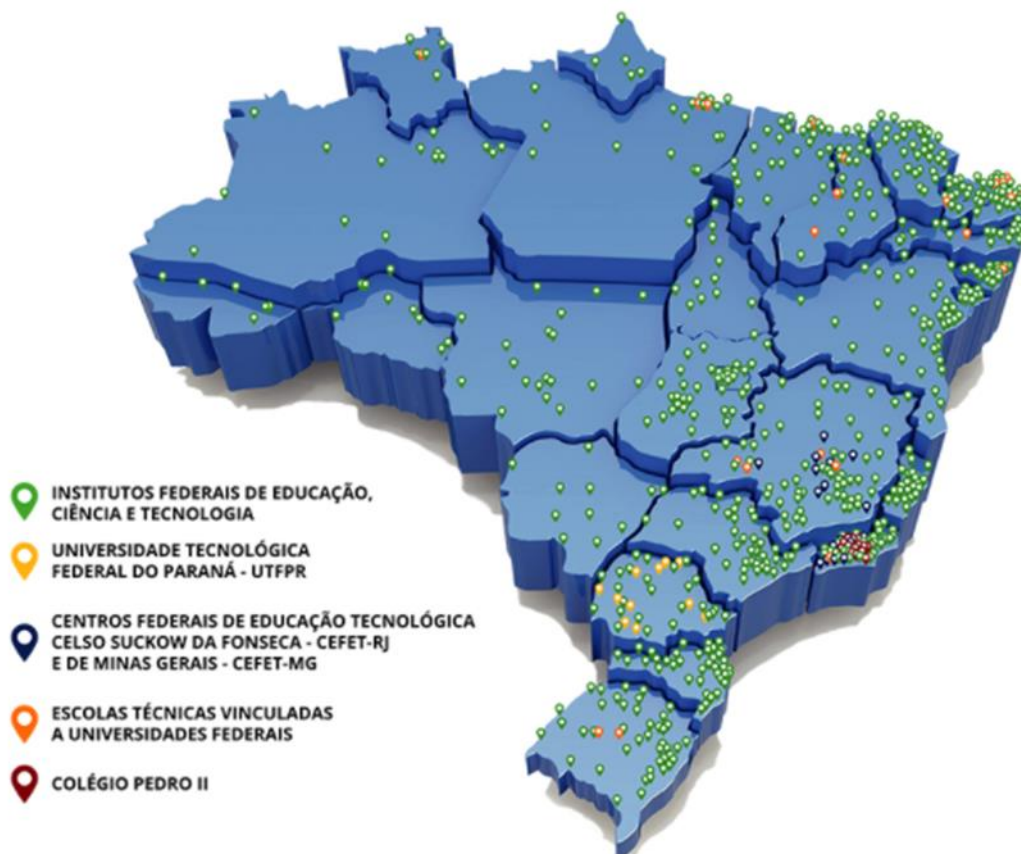
Conforme Tauchen (2009) e Mazzilli e Maciel (2010), as atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão (EPE) são reconhecidas como fundamentais na RFEPCT, embora o princípio de indissociabilidade entre essas áreas não seja explicitamente

mencionado na lei. Eles argumentam que a indissociabilidade pode criar um movimento inovador no processo de geração e socialização do conhecimento, integrando ensino, pesquisa e extensão. Moita e Andrade (2009) destacam a necessidade de superar dicotomias entre ensino, pesquisa e extensão, para evitar reducionismos e integrar a criação de novos conhecimentos, a intervenção social e a transmissão de saberes na formação profissional.

A formação histórica da RFEPCT, de acordo com os autores citados, indica que os IFs enfrentam desafios semelhantes aos das universidades brasileiras, particularmente em relação ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Isso sugere a necessidade de uma análise mais aprofundada das políticas educacionais e práticas institucionais no contexto brasileiro, com foco particular na interação entre as três dimensões fundamentais de ensino, pesquisa e extensão.

A seguir, Figura 5, apresentamos as Instituições que compõem a Rede Federal de Educação.

Figura 5 - Instituições da Rede Federal



Fonte: MEC (2019).

A Rede Federal alcança todas as regiões do país e é formada por 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas associadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Incluindo os Campi e as unidades administrativas vinculadas a essas instituições federais, existem 661 unidades espalhadas em várias cidades em todos os estados e no Distrito Federal. Essas entidades detêm autonomia nas esferas administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (MEC, 2019).

A Educação Profissional Tecnológica, oferecida em vários países por sistemas formais e não formais, desenvolveu-se em muitos locais como um sistema dual de ensino, marcado por uma divisão entre formação profissional e geral (SCHWARTZMAN; CHRISTOPHE, 2005; QUEVEDO, 2011).

A fusão da EDS com a EPT apresenta um potencial significativo para criar uma força de trabalho qualificada e consciente, pronta para liderar a jornada rumo a um futuro sustentável. Wachholz (2017) ressalta que a gestão das IES é fundamental para perceber seu papel como agentes de mudança, transformando-se em ambientes educadores sustentáveis. Documentos como a Declaração de Talloires (1990) e a Declaração de Copérnico (1994) enfatizam o papel fundamental das universidades na promoção da sustentabilidade (DECLARATION, 1990). BONI e CALABJUIG (2017) apresentam diferentes visões das IES: como produtoras de valores econômicos, elevadores sociais e instituições comprometidas com a construção de um mundo mais justo.

As IES podem contribuir para a EDS por meio de suas principais áreas de atuação, como ensino, pesquisa e extensão. Millán Sanchez Grande e Pérez Escalona (2018) argumentam que as instituições de educação podem promover a EDS desenvolvendo habilidades e conhecimentos sobre desenvolvimento sustentável, realizando pesquisas interdisciplinares e implementando políticas que apoiem os ODS. CAIADO *et al.* (2018) destacam que cada um dos tripés - ensino, pesquisa e extensão - pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e, conseqüentemente, para a realização dos ODS.

No âmbito da pesquisa e extensão, as IES podem desenvolver pesquisas sobre ferramentas de engajamento e participação, além de estudos de caso sobre práticas de EDS (LOZANO *et al.*, 2015; LEAL FILHO *et al.*, 2019). A extensão pode incluir cursos e eventos sobre sustentabilidade, participação em redes e fóruns, e colaborações para alcançar a transformação sustentável.

No que tange ao ensino e ao currículo, diversas ações podem ser desenvolvidas para incorporar a sustentabilidade, como a criação de cursos específicos e a integração de conceitos de sustentabilidade em disciplinas existentes (LOZANO *et al.*, 2017; LEAL FILHO *et al.*, 2019).

A seguir, apresenta-se os pressupostos da Teoria da Complexidade desenvolvidos por Edgar Morin.

2.5 A Teoria da Complexidade

O conceito de complexo origina-se do latim "*complexus*", significando algo que é entrelaçado ou tecido em conjunto, conforme esclarecido por Morin (2000). Inicialmente, faz-se necessário elucidar a diferença entre complexo e complicado. Conforme Silveira (2005) o complicado diferencia-se do complexo, por ter resolução presumível, independentemente do seu grau de dificuldade, ou seja, porque a sua representação é redutível a um modelo finito, fechado na causalidade linear. Le Moigne (1990, p. 3) define complexo como “aquilo que consideramos irredutível a um modelo finito, por mais complicado, aleatório, sofisticado que seja esse modelo, qualquer que seja o seu tamanho, o número dos seus compostos, a intensidade das suas interações”. Ainda, esse autor menciona que a característica complexa dos fenômenos emana das “múltiplas representações, quer dizer, dos modelos concebidos que constroem para si próprios os atores envolvidos” (LE MOIGNE, 1990, p. 4), posto que, os modelos ou as múltiplas representações concebem e interpretam como complexos os próprios fenômenos. Por conseguinte, não é a realidade que é complexa, ou de outro modo simples, ou apenas complicada. A realidade se evidencia na atividade humana e da reflexão sobre ela, diante à constante incerteza da essência do mundo (metafísica), que se segue da eventualidade da vida, na imprevisibilidade e na incerteza, por meio de um olhar que quer entender e que, ao considerar o mundo, busca a inteligibilidade (SILVEIRA, 2005).

A palavra complexidade, etimologicamente, deriva de *complexere*, cuja raiz *plectere* significa trançar, enlaçar. A presença do prefixo “com” acrescenta o sentido da dualidade de dois elementos opostos que se enlaçam intimamente, mas sem anular sua dualidade (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 43).

Na teoria da complexidade, o entendimento dos diferentes dados da realidade não é algo isolado, mas fruto de múltiplas interações e retroalimentações inerentes à nossa realidade (MORIN, 2006). Edgar Morin ao definir complexo explica “o que não pode se resumir numa palavra-chave [...], e que o complexo não pode se resumir à palavra complexidade”, pois, complexidade “É um problema, é um desafio, não é uma resposta [...], é o que não é simples” (MORIN, 2001, p. 491). Nesse sentido, o autor expressa que a complexidade não pode ser definida de maneira simples para apenas contrapor-se à simplicidade, porque a complexidade tem início com a falha

do pensamento simplificado e “a complexidade é uma palavra-problema e não uma palavra-solução” (MORIN, 2005, p. 5-6). Corresponde, portanto, à multiplicidade, ao entrelaçamento e a contínua interação da infinidade de sistemas e fenômenos (acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos) que compõem o mundo natural (MORIN, 2015, p. 89).

Morin (2005) indica que a teoria da complexidade constitui-se de “princípios de inteligibilidade que, ligados uns aos outros, poderiam determinar as condições de uma visão complexa do universo e apresenta como a abordagem transdisciplinar dos fenômenos, e a mudança de paradigma, abandonando o reducionismo que tem pautado a investigação científica em todos os campos, e dando lugar à criatividade e ao caos.

Para Silveira (2005, p. 10) a complexidade “é menos um conceito teórico do que uma visão do mundo, um acontecimento da vida”. Pretender limitar a multidimensionalidade da complexidade à regras rígidas, esquemas lineares, interpretações reducionistas de representações e ideias são propósitos desprovidos. A compreensão da complexidade, ocorre por meio do pensamento complexo, que remete à pensamento englobante, explícito e flexível (SILVEIRA, 2005). O pensamento complexo é “animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não fragmentado, não compartimentado, não redutor, e o reconhecimento do inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento” Morin (2005, p. 7) e, ainda, sob uma perspectiva filosófica, a compreensão do mundo das coisas (do mundo real) escapa à inteligência humana, porque essa compreensão do mundo fenomênico resta limitada pela própria mente humana, “aquilo que permite nosso conhecimento é o que limita nosso conhecimento” (MORIN, 2005, p. 74-75).

A aproximação do real requer um pensamento multidimensional, ou seja, um pensamento complexo, partindo de uma perspectiva transdisciplinar. Com base nisso está a sugestão do regresso à unidade da ciência, o que não significa uma unificação reducionista, mas sim uma unidade que “respeita a física, a biologia, a antropologia, mas quebra o fisicismo, o biologismo, o antropologismo” em suas heterogeneidades (MORIN, 2005, p. 50). O mérito do pensamento complexo consiste no fato de priorizar o enfoque

transdisciplinar para abordar e propor estratégias, portanto, não é um pacote de intervenções, mas um conjunto de reflexões elaboradas a partir de múltiplas dimensões (BORSATTO *et al.*, 2007). Apesar do pensamento complexo abranger um conhecimento multidimensional, essa complexidade não pode ser de modo algum equivocada com completude, porque o conhecimento completo é impossível, das quais das premissas da complexidade é a impossibilidade (MORIN, 2005, p. 6-7).

A teoria do pensamento complexo não é algo concreto ou palpável, não traz uma fórmula e muito menos propõe uma técnica. É um processo mental, um modo de pensar que nos leva a uma tomada de consciência e, conseqüentemente, a modos de ver e sentir diferentes. O pensamento complexo alerta que se deve levar em consideração todos os diversos fatores que possuem alguma relação com o objeto em análise, para que seja possível entender de forma mais completa e correta a sua importância. Deve-se enfrentar a confusão, a solidariedade dos fenômenos, a incerteza, a contradição. Faz-se necessária a superação deste dualismo e a estruturação de um novo paradigma científico que seja capaz de solucionar esta divisão em que, de um lado, estão os saberes desunidos, separados e fragmentado e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais globais, multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, planetários. Onde não predomine nem uma visão sectária humanista que nega a técnica, nem uma concepção mítica do tecnicismo desumanizante (MORIN, 2001; FREIRE, 2002).

2.5.1 A Necessidade do Pensamento Complexo na Educação para o Desenvolvimento Sustentável

A natureza intrincada do desenvolvimento sustentável, especialmente considerando a interconexão de suas dimensões sociais, ambientais e econômicas, torna a tarefa de educar para esse desenvolvimento igualmente complexa, como apontado por (STEINER; POSCH, 2006).

A EDS é um campo em desenvolvimento e para compreendê-la em suas diversas dimensões é fundamental entender toda a sua complexidade. Para Morin, Almeida e Carvalho (2002, p. 64) “No mundo contemporâneo a complexidade é um desafio que se acentua”, uma vez que este situa-se em uma era planetária, na qual os problemas fundamentais ultrapassam seus contextos locais. Considerar o

pensamento complexo é essencial, posto que, o ser humano precisa ter consciência sobre onde estamos, o que sentimos, o que fazemos, que momento histórico vivemos, como chegamos até aqui e para onde queremos ou podemos ir com nossos desejos, propósitos ou objetivos, uma vez que, o sujeito é fundamental na construção do presente (MORIN, 2003). A importância do pensamento complexo é ressaltada na geração de conhecimentos científicos inovadores que promovem o desenvolvimento da sociedade em diversos níveis - local, regional, nacional e global, como destacado por Borsatto *et al.* (2007). Este enfoque representa uma alternativa aos paradigmas simplistas e binários, amplamente presentes nas várias facetas da sociedade e do indivíduo (ARAÚJO, 2017).

Nesse seguimento, Silveira (2005) destaca que para aprendermos a olhar o mundo de outro modo e a lidar com a efetiva complexidade dos numerosos problemas que nos envolvem, independentemente da nossa vontade ou da consciência que deles tenhamos, como a mundialização da economia, a urbanização, as novas tecnologias, a crise dos sistemas de segurança social e educativos, a pobreza, a exclusão social, entre muitos outros, reconhecidamente complexos, precisamos de novos paradigmas, moldados numa compreensão construtivista dos nossos modos de ver e de pensar (SILVEIRA, 2005).

O conhecimento de paradigma é fundamental na ação de compreender a complexidade. Para Morin (2011) o paradigma é afetado por intermitentes revoluções, desenvolvendo alterações ontológicas, metodológicas, epistemológicas, sociais e políticas. É um tipo de relação lógica entre certo número de noções ou categorias mestras, que privilegia certas relações lógicas em detrimento de outras, e controla a lógica do discurso. O paradigma é uma maneira de controlar ao mesmo tempo o lógico e o semântico (MORIN, 2011, p. 112).

Nesse contexto, influenciados pelo modelo cartesiano aceitávamos olhar o mundo numa perspectiva linear, sustentada por edifícios ideológicos estáveis e fechados que explicavam a singularidade dos fenômenos relacionando, linearmente, causas e efeitos numa lógica de incontestabilidade do que não é previsível, demonstrável positivamente, observável empiricamente. A visão cartesiana, mecanicista, linear e fragmentada, é indispensável para resolver problemas humanos mecânicos, abordáveis pelas ciências ditas exatas e pela tecnologia, mas insuficiente para resolver problemas humanos em que participem, por exemplo, emoções ou sentimentos (SILVEIRA, 2005). A visão mecanicista é uma perspectiva

que isola partes do fenômeno para analisá-lo, considerando o todo como simples agregado das diversas partes (CAPRA, 2009)

O modelo tradicional, que impõe uma fórmula padrão para a promoção do desenvolvimento do planeta, promove uma ocidentalização que homogeniza de forma generalizada o homem; a visão simplista isola as ciências humanas, e promove uma cegueira científica que não é capaz de resolver os problemas sociais; pela teoria da complexidade, a solução passa pela multidisciplinariedade, o que eleva o princípio da solidariedade ao centro das forças que promovem o desenvolvimento (MORIN, 2013).

Segundo Morin (2006, p. 11)

Utilizamos frequentemente a palavra complexidade, mas somos incapazes de separar e rejuntar os elementos dos quais estamos falando. Então por que de estarmos desarmados perante a complexidade? Porque nossa educação nos ensinou a separar e isolar as coisas. Separamos os objetos de seus contextos, separamos a realidade em disciplinas compartimentadas umas das outras. Mas, como a realidade é feita de laços e interações, nosso conhecimento é incapaz de perceber o complexus, isto é, o tecido que junta o todo.

Realmente, aprendemos a disjuntar e a exilar as coisas. Aprendemos a separar as disciplinas umas das outras para não ter que relacioná-las, separar o objeto do seu contexto e manter o sujeito afastado de seu objeto de estudo. Esta separação e fragmentação do saber é incapaz de compreender o complexo (BORSATTO *et al.*, 2007).

Segundo Morin e Le Moigne (2000) uma das explicações para a existência deste velho paradigma, o qual diz respeito à incapacidade de reconhecer, tratar e pensar a complexidade, é o sistema educativo, que “isola ou fragmenta seus objetos, esse mundo de conhecimento elimina não somente o seu contexto, mas também sua singularidade, sua localidade, sua temporalidade, seu ser e sua existência” (MORIN; LE MOIGNE, 2000, p. 91). Entretanto, este é capaz de romper facultativamente a sistemacidade e a multidimensionalidade dos fenômenos, impulsionando a sociedade a reduzir o conhecimento dos conjuntos complexos aos elementos que os constituem (MORIN; LE MOIGNE, 2000).

De acordo com Morin (2013), são necessárias reestruturação de práticas e de pensamentos, da educação, da sociedade e da vida para percorrer a nova via para o futuro da humanidade. É preciso manifestar a possibilidade e a necessidade de mudar de via, expor as reestruturações e transformações necessárias, ou seja, indicar as vias que confuirão para uma nova via. Porém o autor destaca que não

significa elaborar um programa ou um modelo de sociedade, visto que essa via é totalmente nova, não há modelos para reproduzir. O ponto central é anunciar e preparar as vias que poderiam convergir para uma única via. Neste contexto, Morin (2013) salienta que a salvação da humanidade de um desastre iminente exige, de forma imperativa, a necessidade de uma transformação substancial.

Petraglia e Arone (2021, p. 28) reiteram as ideias de Morin (2013), salientando que os múltiplos desafios enfrentados atualmente nos convidam a empreender ações educativas e humanizadoras que promovam a revitalização da ética em suas facetas individual, social e antropológica. As autoras observam que muitos desses desafios são reconhecidos nas instituições educacionais. Portanto, a ênfase agora deve ser a transição da crítica para a proposição, sugerindo alternativas e possibilidades. Elas adicionam a necessidade de criar oportunidades para o desenvolvimento de valores, políticas e ações que suportem a igualdade e a justiça social, cultural, política, econômica e educacional (PETRAGLIA; ARONE, 2021, p. 29). Segundo Petraglia e Arone (2021), a transformação na educação é um processo recursivo, hologramático e dialógico, além de auto-eco-organizador, refletindo a interação contínua entre indivíduos, sociedade e o próprio sistema educacional.

Morin (2013) argumenta que a mudança de um humanismo focado na dominação da natureza para um que reconheça suas forças e limitações é necessário na construção de uma ética baseada na responsabilidade, sensibilidade e solidariedade. Esta abordagem é moldada pela compreensão complexa dos seres humanos, que integra aspectos complementares, concorrentes, antagônicos, hologramáticos, recursivos e dialógicos

Morin (2015) apresenta sete princípios para pensar a complexidade. A finalidade dos princípios é utilizá-los como mecanismos de autoconhecimento, para preparar as pessoas para pensar e considerar os múltiplos aspectos de uma mesma realidade. Os princípios são interligados, complementares, e interdependentes, intencionando estabelecer relações entre objetos, dados ou situações que aparentemente não apresentam ligação entre si. Assim, pode-se compreender como um determinado acontecimento interfere ou influencia outro, bem como de que modo se pode obter resultados superiores àqueles alcançados individualmente. São ferramentas fundamentais para a tomada de decisões, o desenvolvimento de novas soluções e análise de cenários (MARIOTTI, 2007).

Posto isso, passamos a discussão dos princípios hologramático; sistêmico; círculos recursivo e retroativo; auto-ecoorganização e o dialógico da teoria da complexidade indicados por Morin (2015).

O princípio recursivo ultrapassa a noção de regulação para a de auto-organização e autoprodução. As pessoas produzem a sociedade, mas a sociedade é que produz as pessoas, ou seja, “os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo, causas e produtores do que os produz” (MORIN, 2015, p. 74). Para Petraglia e Arone (2021) o princípio do círculo recursivo são como processos em circuitos, em que seus os efeitos e produtos são simultaneamente causadores e produtores. Significa que o início e o fim são processo da mesma coisa, para que eu tenha o início eu preciso ter um fim, e isso não é linear, mas radial. Eu começo de uma forma, volto aquele início, dou um passo acima e continuo caminhando de forma recursiva. Para que eu tenha vida, eu preciso ter morte, para que a gente viva precisamos nos alimentar todos os dias, nossos alimentos são baseados em seres vivos, sejam plantas ou animais e isso se dá de forma recursiva. Para que eu transforme, eu preciso entender que tudo é cíclico e que nada e nem um momento é linear e que tudo na realidade está ligado, o que nos leva ao princípio hologramático.

O princípio hologramático ou hologramico reconhece que a parte está no todo e o todo está em cada parte, quer dizer, a parte e o todo são dimensões da mesma realidade (MORIN; LE MOIGNE, 2000; MORIN, 2018). Assim, “pode-se enriquecer o conhecimento das partes pelo todo e do todo pelas partes, num mesmo movimento produtor de conhecimentos” (MORIN, 2015, p. 75). A célula, por exemplo, é uma parte de um organismo global, mas a totalidade do patrimônio genético está também presente em cada célula individual, assim como “a sociedade está presente em cada indivíduo, através de sua linguagem, sua cultura e suas normas” (MORIN, 2015, p. 94).

No princípio do círculo retroativo causa e efeito são formas não previsíveis e não controláveis no meio e no sistema do qual fazem parte. E, devido ao princípio da incerteza, as mesmas causas podem provocar efeitos diferentes. Esse princípio rompe com a causalidade linear, em que “a causa age sobre o efeito e o efeito sobre a causa” (MORIN; LE MOIGNE, 2000).

Para o princípio da auto-organização os seres vivos são auto-organizadores que se autoproduzem ininterruptamente a fim de conservar sua autonomia (MORIN; LE MOIGNE, 2000). A auto-organização é o processo onde

cada sistema cria suas próprias determinações e finalidades (MORIN, 2015). Como o pensamento complexo é sempre marcado pelo inacabado, essa característica permite a interação com outros fenômenos, sistemase matérias. A ordem e o caos se mesclam, num princípio auto organizativo e aberto a novas interações.

No princípio dialógico a complexidade une dois princípios que devem excluir-se um ao outro, mas são indissociáveis numa mesma realidade. Considera as contradições, mas também a complementariedade que é inerente (MORIN; LE MOIGNE, 2000). Através do princípio dialógico a complexidade mantém a dualidade no seio da unidade, associando, simultaneamente, dois termos complementares e antagônicos (MORIN, 2015). Significa juntar, entrelaçar coisas, que aparentemente estão separadas. Por exemplo, a razão e a emoção, o sensível e o inteligível, o real e o imaginário, a razão e os mitos, a ciência e a arte, as ciências humanas e as ciências da natureza, tudo isso é dialogizar, ou seja, juntar o que está aparentemente separado, não tem síntese, pois o pensamento complexo não é um pensamento de síntese (CARVALHO, 2002).

O princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento parte da ideia que todo o conhecimento é uma reconstrução de outros conhecimentos numa determina cultura e num tempo determinado (MORIN; LE MOIGNE, 2000). Para a percepção científica, todo conhecimento é uma reconstrução feita por um sujeito, em uma época e cultura determinadas. Morin, propõe a reforma desse pensamento, uma nova maneira de organizar o conhecimento. Esse princípio integra diversas ideias, promovendo um intercâmbio entre culturas, regenerando o humanismo, através da emergência de novas humanidades. Seria um modo de pensar, capaz de unir e solidarizar conhecimentos separados, apto a não se fechar no local e no particular, mas de conceber conjuntos (MORIN, 2018). Portanto, segundo Morin (2015), o complexo é o desafio e não uma resposta. Ele não é um fundamento, mas sim “o princípio regulador que não perde de vista a realidade do tecido fenomênico no qual estamos e que constitui nosso mundo” (MORIN, 2015, p. 105). O pensamento complexo é um novo paradigma para o século XXI, uma perspectiva que nos ajuda a enfrentar de forma lúcida e pertinente os desafios globais que, como a pandemia do covid-19, tem expressões multidimensionais e ressonâncias imprevistas (UNESCO, 2021).

Nessa compreensão, a Agenda 2030 contempla ideias desenvolvidas por Edgar Morin, uma vez que, sob o ponto de vista da sustentabilidade, há pelo menos quatro catalisadores de competências favoráveis ao desenvolvimento atinentes à educação. Um consiste na educação para a causalidade em longo espectro, que se refere à intertemporalidade das condutas. Outro é a educação para a pluridimensionalidade do bem-estar, de forma intersubjetiva e a partir de diversas dimensões. Um terceiro é a educação como causa voltada ao futuro, que é a ênfase à qualidade de vida intergeracional. E, por fim, a educação como fonte de homeostase social, ou seja, a capacidade biológica e institucional de promover o reequilíbrio dinâmico e propício do bem-estar (FREITAS, 2019).

O Objetivo 4, que enfatiza a educação de qualidade, sublinha a conexão e a sinergia entre os ODS para que os propósitos da Agenda 2030 sejam realizados conforme planejado. Esta visão da educação se alinha com a concepção de educação futura proposta anteriormente por Edgar Morin (STECANELLA; OLSSON, 2021). No último século, a UNESCO convidou Morin para criar um marco que abordasse os desafios do século XXI, resultando nos sete saberes essenciais para a educação do futuro. Estes saberes, conceituados por Morin (2000), já estabeleciam pilares para uma revolução educacional do século XXI, essencial para alcançar a paz e solidariedade global. Segundo Morin, há sete saberes fundamentais que a educação deve inculcar em todas as culturas e sociedades, cada uma adaptando-os às suas particularidades. Estes pilares da educação enfatizam uma abordagem pluralista e transdisciplinar, aceitando a incerteza e promovendo a expansão do conhecimento (STECANELLA; OLSSON, 2021).

Morin (2000) argumenta que esses saberes não se tratam de um compilado das disciplinas a serem ensinadas, mas de questões centrais frequentemente negligenciadas que são indispensáveis para a educação no futuro. Esses saberes servem como diretrizes para reorientar educadores em sua postura na escola, em relação aos estudantes, currículos, disciplinas e avaliações (CARVALHO, 2002). Estes são os sete saberes de Morin:

Conhecendo as Limitações do Conhecimento: Compreender os processos subjacentes à construção do conhecimento e a predisposição ao erro e ilusão. Reconhecer e integrar erros nos paradigmas para o progresso do conhecimento (STECANELLA; OLSSON, 2021).

Princípios do Conhecimento Pertinente: Respeita a necessidade de integrar conhecimentos locais e parciais em problemas globais, evitando a fragmentação. É importante conectar diferentes peças de informação em um contexto global e complexo (STECANELLA; OLSSON, 2021).

Entendendo a Condição Humana: Devemos reavaliar nossa natureza multifacetada, sendo físicos, biológicos, culturais, psíquicos e mais. A educação precisa unificar estas dimensões (MORIN, 2000).

Reconhecendo a Identidade Terrena: Morin (2000) destaca a crescente necessidade de reconhecer nossa identidade como habitantes da Terra. Isto está intrinsecamente ligado à sustentabilidade e ao reconhecimento da interconexão global.

Encarando as Incertezas: É fundamental aceitar as incertezas emergentes em diversas ciências e incorporar esse entendimento em várias disciplinas (CARVALHO, 2002).

Promovendo a Compreensão: A compreensão é fundamental para a comunicação humana. Infelizmente, muitas instituições educacionais são caracterizadas por incompreensões. A Terra, como nossa casa comum, exige maior compreensão mútua para cultivar a paz (MORIN, 2000).

A Ética da Humanidade: A "antropo-ética" busca equilibrar os direitos e deveres do indivíduo, sociedade e espécie humana. Isso promove a democracia e a cidadania terrestre, reconhecendo nossa tripla identidade: individual, social e espécie (MORIN, 2000).

Na sequência, é apresentada a estrutura teórica associada à teoria institucional, que serviu de base para a análise dos resultados obtidos e que são pertinentes aos objetivos estabelecidos por esta pesquisa.

2.6 Teoria Institucional

No arcabouço das Teorias Organizacionais, há a Teoria Institucional (TI), a qual se pode obter uma perspectiva da gestão dos processos organizacionais, de maneira a explicar ou descrever comportamentos, projetos ou estruturas (PALAVER, 2017). De acordo com a TI, as possibilidades de existência de uma organização são estendidas substancialmente à medida que manifestem conformidade às normas e expectativas sociais do ambiente institucional. As forças do ambiente que atingem as organizações são fundamentadas não em valores de eficiência ou efetividade, mas

em pressões culturais para se configurar às formas estruturais prescritas e dessas pressões é que se originam as instituições, que nas organizações podem assumir a forma de leis, regulamentos, modelos, padrões, rotinas ou costumes (GIL, 2016).

As organizações tendem a adotar estruturas e procedimentos que são os prevalentes no meio social em que se situam. Essa adoção não é necessariamente racional, pois apoia-se nas dimensões simbólicas que se associam às estruturas e aos processos. Mas as organizações as adotam como se fossem as melhores no contexto em que se inserem, com vistas a ampliar sua legitimidade, garantir sua sobrevivência e obter o apoio dos demais atores que compartilham seu ambiente. Assim, os gestores esforçam-se para demonstrar que agem de maneira racional, seguindo as normas reconhecidas como as mais aceitáveis para atingir os objetivos definidos pelo mercado (GIL, 2016).

A TI observa como as pressões externas influenciam uma organização a adotar uma prática organizacional. O isomorfismo é o processo que obriga uma unidade a se assemelhar a outras unidades que enfrentam as mesmas condições ambientais. É um dispositivo usado para compreensão das políticas e das cerimônias apresentadas nas modernas organizações (DiMAGGIO; POWELL, 1983). É o modo como ocorre a incorporação e conformidade de características dominante, e está relacionado com a mudança ou manutenção de valores e práticas culturais (BARBIERI *et al.*, 2010). DiMaggio e Powell (1983) identificam três mecanismos por meio dos quais ocorrem as mudanças isomórficas institucionais:

Isomorfismo coercitivo: É o resultado da influência política e de problemas com legitimidade. Resulta de pressões tanto formais quanto informais que se exercem sobre a organização por outras organizações das quais são dependentes e por expectativas culturais da sociedade em que atuam. Essas pressões são percebidas como forças, persuasões ou como solicitações para atuar em conjunto. Muitas vezes, a mudança organizacional ocorre como resposta a uma determinação governamental.

Isomorfismo normativo: É associado, principalmente, à profissionalização dos atores. As organizações profissionais definem os procedimentos e as condições sob as quais é possível exercer as profissões. Essas organizações promovem, então, o compartilhamento de um conjunto de normas e métodos de trabalho pelos membros

dos segmentos ocupacionais. Elas controlam a produção dos produtores, mediante mecanismos de formação e redes profissionais.

As universidades formam profissionais e são condutoras de regulamentos, normas e ações comuns a uma profissão (CARVALHO; VIEIRA, 2003). O alicerce da educação formal e da legitimação em uma base de conhecimentos gerada por especialistas universitários e o crescimento e a composição de redes profissionais que ultrapassam as organizações e são rapidamente difundidos por meio de novos modelos são vertentes da profissionalização no isomorfismo (DIMAGGIO; POWELL, 1983).

Isomorfismo Mimético: Resulta de respostas padronizadas à incerteza. Quando metas são ambíguas ou quando o ambiente cria incertezas simbólicas, as organizações podem modelar-se em outras organizações. A organização procura copiar modelos de qualidade e excelência como uma maneira de minimizar a incerteza.

Esses três mecanismos são essenciais para se compreender o processo da transformação, especialmente em relação aos esquemas relativos aos dirigentes das organizações (MACHADO-DA-SILVA; GONÇALVES, 1999). No ambiente da universidade a teoria institucional permite investigar as repercussões de um novo arranjo organizacional (ALVES; CASTRO; SOUTO, 2014), as normas e as regras institucionalizadas têm predominância na determinação de suas estruturas e processo.

Feita esta explanação sobre o tema para construção do referencial teórico, passa-se a abordar no próximo capítulo, os procedimentos metodológicos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, cujo objetivo foi analisar as manifestações de EDS no contexto do processo de gestão do IFSP. A pesquisa adotou uma perspectiva qualitativa, caracterizando-se por sua natureza exploratória e descritiva. Os métodos empregados para a coleta e análise de dados são expostos nas seções subsequentes.

3.1 Abordagem de Pesquisa

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa, conforme sugerido por Creswell (2014) objetivando facilitar uma compreensão abrangente e contextual dos fenômenos em foco. Esta abordagem é particularmente apropriada para explorar as nuances e complexidades inerentes aos temas de pesquisa, uma vez que prioriza a interpretação de significados e experiências individuais. Tal escolha metodológica permite uma exploração aprofundada dos dados, possibilitando uma análise minuciosa e detalhada dos aspectos observados.

3.2 Caracterização da pesquisa

Essa pesquisa, em relação ao seu objetivo, caracterizou-se como exploratória, pois visou-se proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito e realizadas com o intuito de descrever as características do fenômeno Gil (2007) e descritiva, porque “têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população” (GIL, 2002, p. 42). A pesquisa descritiva têm como objetivo primordial a obtenção de informações sobre uma determinada população ou fenômeno, elas buscam informação necessária para a ação ou predição (ROESCH, 2005).

Esta pesquisa se configurou como um levantamento de campo. Para Gil (2007) levantamento de campo é a interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise de conteúdo, obterem-se as conclusões correspondentes aos dados coletados. As etapas das pesquisas de levantamento de campo desenvolvem-se nas seguintes fases: especificação dos objetivos; operacionalização dos conceitos; elaboração do instrumento de coleta de dados; coleta e verificação dos dados; análise e interpretação dos dados e apresentação dos resultados, fases consideradas nesta pesquisa (LEÃO, 2019).

3.3 Instrumentos para a coleta de dados

Para alcançar o objetivo da pesquisa, foram utilizados documentos institucionais e transcrições de 76 entrevistas com gestores e conselheiros da instituição. Essas fontes forneceram *insights* valiosos sobre como a EDS é integrada e promovida nas áreas de ensino, pesquisa e extensão na instituição.

3.3.1 Análise documental

A análise documental constitui um instrumento indispensável à pesquisa qualitativa, seja para complementar informações obtidas, seja para desvelar aspectos novos de um tema ou problema. Ela recorre a fontes mais diversificadas e dispersas e que não receberam tratamento analítico (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Para Gil (2002, p. 46), a pesquisa documental apresenta algumas vantagens, dentre elas, “os documentos constituem fonte rica e estável de dados”. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 174), “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”.

Os documentos foram coletados no endereço eletrônico do IFSP e *Campi* participantes, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). A seleção dos documentos institucionais e a condução das entrevistas foram orientadas pela relevância para a EDS e sua incorporação no processo de gestão educacional. Os documentos proporcionam uma compreensão multifacetada das práticas, desafios e fatos na integração da EDS nas áreas de ensino, pesquisa e extensão.

A análise foi realizada de maneira sistemática, utilizando uma abordagem qualitativa. Isso envolveu a leitura e interpretação cuidadosa de cada documento e transcrição, identificando temas e padrões que refletem as práticas de EDS dentro do processo de gestão educacional. As entrevistas foram transcritas e analisadas em conjunto com os documentos institucionais, permitindo uma visão integrada e abrangente da EDS no contexto da gestão educacional.

A combinação de documentos institucionais e transcrições de entrevistas ofereceram uma base sólida para a análise das evidências de EDS no processo de gestão do IFSP. O método empregado garantiu uma análise rigorosa e alinhada com os objetivos da pesquisa, focando na integração da EDS nas áreas críticas de

ensino, pesquisa e extensão, e refletindo a complexidade e a importância desses aspectos na missão educacional da instituição.

3.3.2 Entrevistas

A entrevista é uma técnica de coleta de dados, em que o pesquisador se apresenta diante ao pesquisado e lhe formula perguntas com o objetivo de obtenção de dados que lhe interessam a pesquisa (GIL, 2007). Esta técnica é particularmente valiosa para obter informações detalhadas e *insights* diretos dos participantes, permitindo uma compreensão mais profunda das suas perspectivas e experiências. Foram realizadas transcrições de 76 entrevistas com gestores e conselheiros da instituição.

As entrevistas foram conduzidas utilizando dois roteiros: o roteiro, Apêndice A foi direcionado aos Conselheiros, Pró-Reitores, Diretores Gerais de Campi, Diretores de Departamento e Coordenadores e o roteiro, Apêndice B, aos Coordenadores de cursos de gestão. Para a aplicação do roteiro de entrevista foi encaminhado aos participantes da pesquisa convite via e-mail e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Apêndice C) e posteriormente foi feito contato via telefone. A participação dos entrevistados foi voluntária e os dados coletados tratados de modo confidencial, conforme o TCLE.

As entrevistas foram realizadas de maneira remota com o auxílio da ferramenta *Google Meet* e a extensão *Noty* e posteriormente para as demais transcrições das entrevistas foi utilizado o aplicativo Documentos do Google. Durante a entrevista foram coletados dados dos participantes como nome, formação, função e tempo de atuação na função na instituição pesquisada.

No processo de codificação dos dados e de modo a preservar a identidade dos participantes, adotou-se a codificação P (participantes). O material coletado foi organizado em uma base de dados que ficará disponível na Secretaria do Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS).

3.4. Validação do Instrumento de Coleta de Dados

Os dois roteiros de entrevista foram encaminhados para três especialistas da área de gestão ambiental, educação ambiental e gestão em desenvolvimento

sustentável para análise, que por possuírem experiência no tema puderam dar suas contribuições para a melhoria do instrumento.

3.5 Técnica e o tratamento de análise dos dados

A abordagem utilizada para a análise dos dados foi baseada na técnica de análise temática de conteúdo. Este método consiste em primeiramente fragmentar o texto em unidades menores, e então organizá-las em categorias e subcategorias distintas. Após a categorização, as unidades são classificadas e quantificadas, levando em consideração a frequência de elementos significativos presentes no texto (BARDIN, 2010). A análise temática é uma forma de segmentar, categorizar e resumir dados qualitativos, capturando conceitos significativos dentro de um conjunto de dados. Essa técnica permite identificar e reorganizar trechos específicos da fala dos entrevistados, por exemplo, fora do contexto da entrevista como um todo, e reuni-los em categorias (temas) e subcategorias (subtemas) para detectar e descrever padrões. Esse processo de identificação de padrões possibilita uma representação abrangente que ilustra suas relações (AYRES, 2008).

A escolha dessa técnica deve-se à sua eficácia em identificar e analisar temas e padrões emergentes em dados qualitativos. Ela foi aplicada nas seguintes etapas:

3.5.1 Pré-análise

Nesta etapa inicial, os dados coletados, tanto dos documentos institucionais quanto das entrevistas, foram organizados e preparados para análise.

Para garantir uma análise temática consistente e detalhada, utilizou-se o *software* Atlas.ti, versão 23. Os documentos PDI, PPC de Bacharelado em Administração do Campus São Roque, PPC de Tecnologia em Gestão de Turismo do Campus Barretos, PPC de Tecnologia em Gestão Pública do Campus Pirituba quanto as transcrições das 76 entrevistas foram inseridos no *software*. Os documentos foram identificados pelas siglas PDI, ADM são roque, TUR barretos, GEP pirituba e as transcrições das entrevistas pelas siglas de P1 a P76. Em seguida foram inseridas no *software* e organizadas em grupo as treze categorias e cinquenta e uma subcategorias, Quadro 1, pré-definidas a partir do referencial teórico adotado.

Para a pré-análise dos dados, iniciamos com a leitura flutuante dos materiais para obter uma compreensão geral do conteúdo e identificar informações preliminares. A leitura flutuante permitiu o estabelecimento de contato com os documentos e assim, gradualmente o conhecimento pode se tornar mais preciso (BARDIN, 2010).

Quadro 1- Categorias e subcategorias de análise

Categorias principais	Subcategorias
AÇÕES E PRÁTICAS DE EDS NA EXTENSÃO	<ol style="list-style-type: none"> 1. atendimento de necessidades e promoção da cidadania e sustentabilidade na comunidade 2. envolvimento e participação da comunidade na tomada de decisões relacionadas à EDS 3. integração da transdisciplinaridade e complexidade nas atividades de extensão 4. parcerias, redes e oportunidades para promoção da EDS e conscientização comunitária 5. programas e cursos de extensão para promoção da EDS na comunidade
AÇÕES E PRÁTICAS DE EDS NA PESQUISA	<ol style="list-style-type: none"> 1. definição, implementação e execução de linhas e projetos de pesquisa em EDS 2. impacto social da pesquisa e divulgação dos resultados da pesquisa em EDS 3. implementação da transdisciplinaridade e complexidade na Pesquisa 4. incentivo à pesquisa em EDS 5. parcerias, redes e participação comunitária na pesquisa em EDS 6. reconhecimento da EDS como tema relevante para a pesquisa acadêmica
AÇÕES E PRÁTICAS DE EDS NO ENSINO	<ol style="list-style-type: none"> 1. atitudes e conhecimento sobre EDS 2. identificação de ações de formação e capacitação para docentes em relação à EDS 3. incorporação da transdisciplinaridade e complexidade no Ensino 4. integração curricular da EDS 5. parcerias e redes para promoção da EDS 6. percepção e compreensão de projetos e programas de EDS 7. percepção sobre a integração curricular da EDS com outras disciplinas e áreas do conhecimento.
AGENDA 2030 e os ODS	<ol style="list-style-type: none"> 1. conhecimento e implementação dos ODS pelo Instituto 2. inclusão da Agenda 2030 e dos ODS na estratégia de gestão do instituto 3. relevância da Agenda 2030 e dos ODS
COMPLEXIDADE NA EDS	<ol style="list-style-type: none"> 1. compreensão e abordagem da complexidade 2. conhecimento conceitual sobre complexidade 3. desenvolvimento de pensamento crítico e aplicação prática 4. integração sistêmica e interdisciplinar da EDS
COMPREENSÃO DE EDS	<ol style="list-style-type: none"> 1. definição de EDS 2. missão, papel e compromisso institucional 3. relevância da EDS
DEFINIÇÃO DE DIRETRIZES E POLÍTICAS INSTITUCIONAIS	<ol style="list-style-type: none"> 1. alinhamento das políticas e diretrizes institucionais para EDS com os ODS 2. elaboração e implementação de políticas e diretrizes para EDS
INCLUSÃO DA EDS NO PLANEJAMENTO	<ol style="list-style-type: none"> 1. envolvimento da comunidade acadêmica na promoção da EDS 2. estratégias de planejamento 3. fortalecimento de parcerias em EDS

INSTITUCIONAL	4. metodologias de planejamento 5. participação em redes e programas de EDS
PRESSÃO COERCITIVA	1. mecanismo de controle ou monitoramento e acompanhamento 2. normas e padrões institucionais 3. regulamentação governamental
PRESSÃO MIMÉTICA	1. certificação e reconhecimentos 2. imitação de práticas de outras instituições 3. influência de IES legitimadas
PRESSÃO NORMATIVA	1. demandas dos stakeholders 2. envolvimento da comunidade 3. expectativas sociais e culturais 4. normas e valores organizacionais 5. regulamentações e normas
PROGRAMAS E PROJETOS	1. áreas temáticas relacionadas à EDS 2. articulação com políticas públicas 3. impacto e resultados 4. público-alvo
PERSPECTIVAS	1. reflexões finais sobre a temática EDS

Fonte: elaborado pela autora (2023).

3.5.2 Codificação

Nesta etapa, ocorreu a integração dos dados coletados com as teorias subjacentes ao estudo, conforme delineado por (BARDIN, 2010). Foi realizado o processo de codificação dos dados, empregando as categorias e subcategorias (unidades de registro) previamente estabelecidas. No *software*, extraímos as unidades de contexto (citações), trechos que são marcados dentro do próprio texto, permitindo a sua localização posterior. De acordo com Bardin (2010), para que uma unidade de registro faça sentido é preciso explicitar o contexto em que ela está. No Atlas.ti, o procedimento é semelhante aos códigos, tendo como nomenclatura o termo *quotation* (citação). Assim, foram marcados no texto os códigos e as citações que representam, respectivamente, as unidades de registro e as unidades de contexto.

3.5.3 Justificativa para a escolha das citações mais representativas

Ao longo da análise temática, a seleção das citações mais representativas foi guiada pelo objetivo de capturar as essências e os padrões emergentes dentro do conjunto de dados. Esta escolha não foi arbitrária, mas estrategicamente alinhada às categorias e subcategorias definidas. As citações selecionadas proporcionam uma compreensão profunda dos temas, enriquecendo a interpretação e oferecendo suporte empírico para as conclusões do estudo. Além disso, os autores da fundamentação teórica foram considerados na seleção, de forma a criar uma ponte

entre a teoria e os dados coletados, assegurando que as citações escolhidas ressoassem com o quadro teórico estabelecido.

Após a exposição dos procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, o capítulo seguinte dedica-se à análise dos resultados obtidos.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo está estruturado em duas seções distintas, cada uma focada em uma fonte de dados específica. A primeira seção aborda a análise dos dados extraídos dos documentos utilizados, enquanto a segunda seção explora a análise das entrevistas realizadas com os gestores e conselheiros do IFSP. A análise desses dados é detalhada por meio de subcategorias, seguida de uma discussão dos resultados à luz das teorias que fundamentam a pesquisa.

4.1 Processamento dos Resultados e Interpretação

Após a fase de codificação, os dados foram agrupados de acordo com temas e padrões emergentes. Nesse estágio, ocorreu a análise e interpretação das subcategorias, com o objetivo de compreender as nuances e significados subjacentes presentes nos dados coletados. Adicionalmente, as relações entre os diferentes temas foram exploradas para identificar *insights* e padrões relevantes alinhados com os objetivos da pesquisa.

4.2 Caracterização do Lócus da Pesquisa

4.2.1 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)

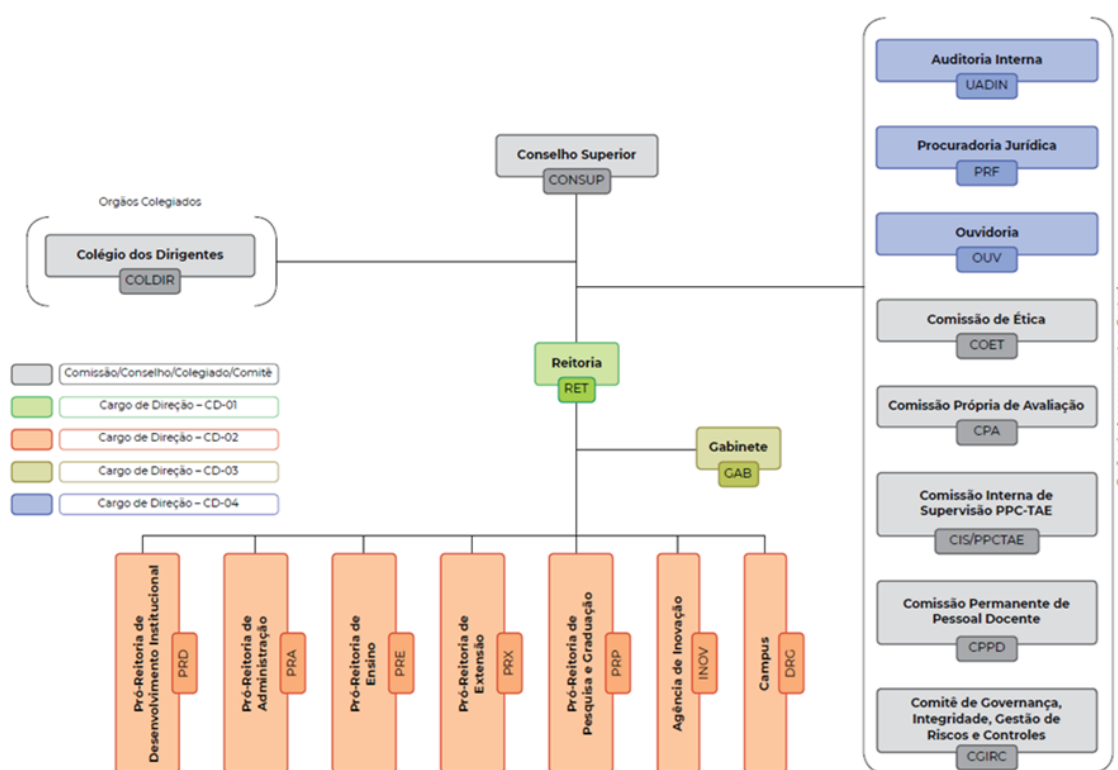
Transformado do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (CEFET-SP) em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) em 29 de dezembro de 2008, conforme a Lei nº 11.892, o IFSP atua como uma autarquia federal com personalidade jurídica e autonomia em áreas administrativa, patrimonial e financeira. Com um foco estratégico na educação superior, básica e profissional, visa à formação profissional de cidadãos para diversos segmentos da economia.

A missão, visão e valores do IFSP orientam suas responsabilidades e desafios. O Instituto oferece educação básica e superior, especializando-se na provisão de educação profissional e tecnológica em várias modalidades de ensino, cobrindo diferentes eixos tecnológicos e campos de conhecimento (PDI, 2019-2023).

4.2.2 Estrutura Organizacional do IFSP

A Figura 6 permite uma visualização da estrutura organizacional do IFSP.

Figura 6 - Organograma da Estrutura Organizacional do IFSP



Fonte: Relatório de Gestão do IFSP (2019).

A organização interna da administração do IFSP, ilustrada na Figura 6, é formada por órgãos de gestão superior (Conselho Superior e Colégio de Dirigentes), Colegiados (Conselhos de Ensino, Pesquisa e Inovação, e de Extensão), Executivos (Gabinete, Assessorias, Procuradoria Jurídica) e de suporte (Pró-Reitorias, Ouvidoria, Comissão de Ética). Além disso, há órgãos descentralizados como os *Campi*, Centros de Educação a Distância, Núcleos Avançados e Unidades de Educação Profissional (IFSP, 2014).

Na sequência, as funções desses órgãos que são foco desta pesquisa:

4.2.2.1 Conselho Superior (CONSUP)

Este é o principal órgão do IFSP com funções deliberativas e consultivas, responsável por estabelecer e revisar diretrizes de ação tanto acadêmicas quanto administrativas. Seus membros incluem o Reitor, representantes dos Campi, discentes, servidores técnico-administrativos, discentes egressos, representantes da sociedade civil, do Ministério da Educação e dos Diretores-Gerais dos campi (IFSP, 2014).

4.2.2.2 Conselho de Ensino (CONEN)

O CONEN é um colegiado que assessora as Pró-reitorias, Reitoria e Conselho Superior em matérias de ensino. Seus membros são constituídos por representantes do Colégio de Dirigentes, Gerentes Educacionais, Coordenadores do Sociopedagógico, docentes, discentes, técnico-administrativos e um secretário (IFSP, 2015).

4.2.2.3 Conselho de Pesquisa e Inovação e Pós-Graduação (Conpip)

Este conselho é responsável por propostas e assessoramento em relação às políticas de pesquisa, inovação e pós-graduação. Ele é composto pelo Pró-reitor da área, Coordenadores, docentes, técnico-administrativos, discentes, representante do Colégio de Dirigentes e da comunidade externa (IFSP, 2018).

4.2.2.4 Conselho de Extensão (CONEX)

O CONEX tem como objetivo normatizar e supervisionar atividades de extensão, e é composto pelo Pró-reitor de Extensão, Coordenadores de Extensão, docentes, técnico-administrativos, discentes, representantes do Colégio de Dirigentes e da comunidade externa (IFSP, 2015).

4.2.2.5 Pró-Reitoria de Ensino (PRE)

É o órgão encarregado de políticas de ensino do IFSP, atuando em consonância com diretrizes do Ministério da Educação e do Conselho Superior do IFSP. Entre suas responsabilidades estão planejamento, coordenação e supervisão das políticas de ensino, implantação dessas políticas, análise de propostas de convênios, entre outras (IFSP, 2014).

4.2.2.6 Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRO-PRP)

Este setor planeja e coordena atividades de pesquisa e apoio à inovação. Tem diversas competências, como planejar políticas de pesquisa e inovação, assessorar o Reitor, integrar o Conselho de Pesquisa e Inovação, e administrar a concessão de bolsas e projetos (IFSP, 2021).

4.2.2.7 Pró-reitoria de Extensão (PRX)

Este órgão é encarregado de definir e monitorar políticas de extensão. Suas funções incluem articulação com outras Pró-reitorias, representação em eventos de extensão, planejamento de políticas de extensão e promoção de ações extensionistas (IFSP, 2015).

4.2.2.8 Própria Comissão de Avaliação (CPA)

Com a implementação da Lei Federal nº 10.861, datada de 14 de abril de 2004, todas as Instituições de Ensino Superior precisam estabelecer uma Própria Comissão de Avaliação (CPA). A CPA atua como a entidade encarregada de estabelecer e administrar o Programa de Avaliação Institucional do IFSP. Ela se ocupa de gerir os procedimentos de avaliação interna, examinando as múltiplas facetas da vida acadêmica, e de organizar e fornecer as informações requeridas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A CPA é composta por membros de diversos segmentos da comunidade acadêmica e da sociedade civil, e seu método de trabalho enfoca o uso de questionários e a revisão dos principais documentos institucionais. Os achados dessas avaliações são comunicados aos órgãos colegiados superiores e ao INEP através de relatórios de autoavaliação institucional (IFSP, 2021).

4.2.2.9 *Campi* do Instituto Federal de Educação de São Paulo

O lócus de pesquisa está delimitado aos 37 *Campi* do IFSP, situados no Estado de São Paulo.

O IFSP administra 37 *Campi* no estado de São Paulo, incluindo: Araraquara, Avaré, Barretos, Birigui, Boituva, Bragança Paulista, Campinas, Campos do Jordão, Capivari, Caraguatatuba, Catanduva, Cubatão, Guarulhos, Hortolândia, Ilha Solteira, Itapetininga, Itaquaquecetuba, Jacareí, Jundiaí, Matão, Piracicaba, Pirituba,

Presidente Epitácio, Registro, Salto, São Carlos, São João da Boa Vista, São José dos Campos, São Miguel Paulista, São José do Rio Preto, São Paulo, São Roque, Sertãozinho, Sorocaba, Suzano, Tupã e Votuporanga (PDI, 2019).

A Figura 7, apresenta uma representação cartográfica dos *Campi* do IFSP, distribuídos pelo estado de São Paulo.

Catanduva	Portaria Ministerial nº. 120, de 29/01/2010	2º semestre de 2010
Cubatão	Portaria Ministerial nº. 158, de 12/03/1987	1º semestre de 1987
Guarulhos	Portaria Ministerial nº. 2.113, de 06/06/2006	1º semestre de 2006
Hortolândia	Portaria Ministerial nº 1.170, de 21/09/2010	1º semestre de 2011
Avançado Ilha Solteira	Portaria Ministerial nº 27, de 21/01/2015	2º semestre de 2016
Itapetininga	Portaria Ministerial nº. 127, de 29/01/2010	2º semestre de 2010
Itaquaquetuba	Portaria Ministerial nº 378, de 09/05/2016	1º semestre de 2016
Jacareí	Portaria Ministerial nº 27, de 21/01/2015	2º semestre de 2013
Avançado Jundiaí	Portaria Ministerial nº 378, de 09/05/2016	1º semestre de 2014
Matão	Portaria Ministerial nº 330, de 23/04/2013	2º semestre de 2010
Piracicaba	Portaria Ministerial nº 104, de 29/01/2010	2º semestre de 2010
Pirituba	Portaria Ministerial nº 378, de 9/05/2016	2º semestre de 2016
Presidente Epitácio	Portaria Ministerial nº 1.170, de 21/09/2010	1º semestre de 2011
Registro	Portaria Ministerial nº 1.170, de 21/09/2010	1º semestre de 2011
Salto	Portaria Ministerial nº. 1.713, de 20/12/2006	2º semestre de 2007
São Carlos	Portaria Ministerial nº. 1.008, de 29/10/2007	2º semestre de 2008
São João da Boa Vista	Portaria Ministerial nº. 1.715, de 20/12/2006	1º semestre de 2007
São José dos Campos	Portaria Ministerial n.º 330, de 23/04/2013	2º semestre de 2012
São José do Rio Preto	Portaria Ministerial nº 1.244, de 28/09/2017	2º semestre de 2021
Avançado São Miguel Paulista	Portaria Ministerial nº 1291, de 30/12/2013	1º semestre de 2013
São Paulo	Decreto nº. 7.566, de 23/09/1909	1º semestre de 1910
São Roque	Portaria Ministerial nº. 710, de 09/06/2008	2.º semestre de 2008
Sertãozinho	Portaria Ministerial nº. 403, de 30/04/1996	1º semestre de 1996
Sorocaba	Portaria Ministerial nº 378, de 09/05/2016	1º semestre de 2014
Suzano	Portaria Ministerial nº 1.170, de 21/09/2010	2º semestre de 2010
Avançado Tupã	Portaria Ministerial nº 378, de 09/05/2016	1º semestre de 2015
Votuporanga	Portaria Ministerial nº 1.170, de 21/09/2010	1º semestre de 2011

Fonte: elaborado pela autora (2023).

4.3 Respondentes da Pesquisa

A amostra dos participantes da pesquisa foi composta por gestores e conselheiros do IFSP, selecionados por meio de amostragem intencional, focando em indivíduos com conhecimento e experiência relevantes, conforme tabelas a seguir:

A Tabela 1 apresenta o número de membros que compõem o CONSUP, sendo 41 membros de oito segmentos internos e externos.

Tabela 1 - Segmento e quantidade de representantes no CONSUP

Segmento								Total
Docente	Técnico-administrativo	Discente	Ministério da Educação	Setor Público e/ou Empresas Estatais	Entidades dos Trabalhadores	Entidades Patronais	Egresso	Total
10	10	10	2	4	2	2	1	41

Fonte: elaborado pela autora (2023).

A Tabela 2, mostra os membros do CONEN, representantes dos segmentos docente, discente, técnico-administrativo, área pedagógica e de ensino.

Tabela 2 - Segmento e quantidade de representantes no CONEN

Segmento					Total
Gerente educacional	Coordenador do sociopedagógico	Docente	Técnico – administrativo	Discente graduação	Total
2	1	4	3	2	12

Fonte: elaborado pela autora (2023).

No CONPIP (Tabela 3), os participantes da pesquisa estão representados pelos segmentos docente, técnico-administrativo, discente, membros externos e coordenação de pesquisa, inovação e pós-graduação.

Tabela 3 - Segmento e quantidade de representantes no CONPIP

Segmento					Total
Coordenador de pesquisa, inovação e pós-graduação	Docente	Técnico-administrativo	Discente	Membros externos	Total
4	4	4	2	2	16

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Os participantes da pesquisa do CONEX (Tabela 4), são representantes dos segmentos docente, técnico-administrativo, discente, comunidade externa e coordenação de extensão.

Tabela 4 - Segmento e quantidade de representantes no CONEX

Segmento					
Coordenador de Extensão	Docente	Técnico-administrativo	Discente	Comunidade externa	Total
2	3	4	3	2	14

Fonte: elaborado pela autora (2023).

A seguir, Tabela 5, apresenta os gestores da reitoria pertencentes às pró-reitorias de ensino, pesquisa e extensão, sendo três pró-reitores e dez diretores.

Tabela 5 - Reitoria

Pró-reitoria de Ensino					
Pró-reitor de Ensino	Diretoria de Graduação	Departamento de Articulação Pedagógica, Ações Inclusivas e Formação Continuada	Diretoria de Educação a Distância		Total
1	1	1	1		4
Pró-reitoria de Pesquisa					
Pró-reitor de Pesquisa	Diretoria de Pesquisa	Diretoria Adjunta de Fomento à Pesquisa	Diretoria de Pós-graduação		Total
1	1	1	1		4
Pró-reitoria de Extensão					
Pró-reitor de Extensão	Diretoria de Atividades Extensionistas	Diretoria de Relações Interinstitucionais	Diretoria de Tecnologias Sociais e Ambientais	Diretoria de Articulações Comunitárias e Estudantis	Total
1	1	1	1	1	5

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Na Tabela 6, estão os 128 gestores dos *Campi*, sendo Diretores Gerais de Campus, Diretores de Ensino, Pesquisa e Extensão. Ainda, coordenadores da área pedagógica, pesquisa e inovação, extensão e dos cursos de gestão que foram analisados.

Tabela 6 - *Campi*

Diretores Gerais de Campus				37
Diretoria de Ensino	Diretoria Sócio-Pedagógica	Diretoria de pesquisa e extensão e	Diretoria Adjunta Educacional (<i>campi</i>)	
1	1	1	35	38
Coordenadoria Técnico Pedagógica	Coordenadoria de Fomentos	Coordenadoria de Cursos de Extensão	Coordenadoria de Projetos de Extensão	
1	1	1	1	4
Coordenador sociopedagógico	Coordenadoria de Pesquisa e Inovação	Coordenadoria de Extensão	Coordenador de curso de gestão	
1	1	36	12	50
				Total 129

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Desse modo, considerou-se para a participação desta pesquisa 142 gestores da Reitoria e *Campi* e 83 membros dos conselhos, totalizando 225 atores do IFSP. No entanto, participaram da pesquisa setenta e seis (76) servidores, incluindo gestores e conselheiros.

4.4 Análise do documento Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)

O Plano de Desenvolvimento Institucional é um documento fundamental que define a missão da Instituição e as estratégias para atingir as metas e objetivos, abrangendo um período de cinco anos (IFSP, 2020). A necessidade de um instrumento de avaliação que evidenciasse o planejamento estratégico das instituições de ensino superior foi identificada com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES - Lei nº 10.861/2004). Em resposta, o MEC instituiu o Decreto nº 9.235/2017, que estabelece a obrigatoriedade do PDI, contendo os itens mínimos que o planejamento de uma IES deve ter (PDI, 2019/2023).

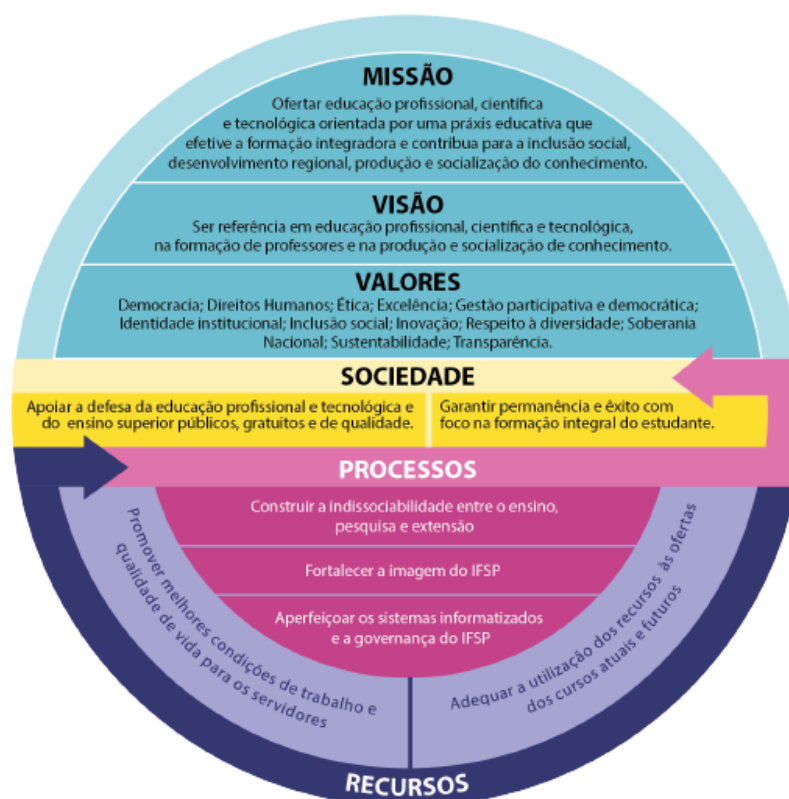
A criação do PDI envolve um entendimento claro da posição atual da Instituição, seus objetivos futuros e o caminho para alcançá-los. Isso é feito alinhando os objetivos institucionais e promovendo a tomada de decisões descentralizada e horizontal, através de um processo participativo e democrático, visando uma orientação político-social coerente (RESOLUÇÃO N.º 53/2017).

A metodologia para desenvolver o PDI 2019-2023 do IFSP foi adaptada da proposta do Fórum de Desenvolvimento Institucional (FDI), levando em consideração a cultura organizacional e o contexto específico do IFSP. Vários métodos de participação foram empregados, incluindo comissões, grupos de

trabalho, fóruns com a comunidade, coleta de contribuições através do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), e uma comunicação aberta e transparente.

O processo de elaboração do PDI 2019/2023 começou em 23/05/2017 e foi finalizado com a aprovação pelo Conselho Superior do IFSP em 12/03/2019 (RESOLUÇÃO n.º 01/2019). O PDI é organizado em seções, incluindo o Perfil Institucional do IFSP (Histórico, Missão, Visão, Valores) e o Planejamento Institucional, que abrange desafios, indicadores e um portfólio de ações. Essa organização tem como objetivo oferecer uma compreensão completa e clara do planejamento e das diretrizes da Instituição. Apresenta-se, a seguir, o referencial institucional do IFSP, proposto para o PDI 2019-2023, Figura 8.

Figura 8 - Diagrama Referencial Institucional 2019-2023



Fonte: IFSP (2019).

O PDI não é um documento isolado, mas sim uma parte integrante de uma rede complexa de planejamento e estratégia dentro de uma instituição de educação. Sua relação com outros documentos estratégicos é vital para a coesão e eficácia do planejamento institucional. A relação do PDI com esses e outros documentos estratégicos é fundamental para garantir uma abordagem integrada e coesa ao planejamento e implementação de metas e objetivos institucionais. Essa integração permite que a instituição responda de maneira flexível e eficaz às mudanças nas necessidades educacionais, sociais e econômicas, mantendo o foco em sua missão e visão de longo prazo. A análise e compreensão dessas relações são, portanto, essenciais para qualquer avaliação do papel e eficácia do PDI dentro da estrutura institucional.

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) é uma parte integrante e obrigatória PDI, e inclui, entre outros aspectos, as políticas institucionais relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão (IFSP, 2019). No contexto do IFSP, o PPI é desenvolvido, executado e avaliado com autonomia, sendo o resultado de um processo colaborativo. Este processo envolve amplas discussões com a comunidade

educativa, que inclui todos os envolvidos e interessados nas questões de educação e gestão dentro da instituição (PDI, 2019-2023).

O PPI constitui um elemento central na orientação das práticas educativas da instituição, refletindo um espectro amplo de componentes que permeiam diversas esferas operacionais e ideológicas e é delineado por uma série de princípios filosóficos e pedagógicos que posicionam a educação como catalisadora da transformação social, evidenciando a intersecção entre trabalho, ciência e cultura. Nesse contexto, o trabalho é elevado ao *status* de eixo fundamental da prática educativa, influenciando as diversas dimensões da existência humana, e promovendo a integração entre ciência, tecnologia e cultura, com vistas ao desenvolvimento de uma sólida capacidade de investigação científica.

No que concerne à política de ensino, o PPI estabelece diretrizes que promovem a democratização do acesso ao ensino superior, com medidas que favorecem a permanência e o sucesso dos estudantes nos cursos profissionalizantes. Um comitê específico é incumbido de impulsionar e supervisionar iniciativas pedagógicas e curriculares que sejam caracterizadas pela inovação.

A política de pesquisa, conforme articulada no PPI, é concebida como intrinsecamente ligada ao ensino e à extensão, sustentando o apoio a iniciativas que reforçam os vínculos locais e regionais e a promoção da pesquisa científica, tanto básica quanto aplicada. A consolidação de grupos de pesquisa emerge como um componente essencial para o fomento da colaboração entre pesquisadores em áreas de interesse mútuo.

As políticas de extensão do IFSP, por sua vez, são projetadas para socializar e divulgar as experiências extensionistas, integrando-as ao currículo e preparando os estudantes para o ingresso no mercado de trabalho. Projetos específicos são direcionados a populações em situação de vulnerabilidade social, com um enfoque particular na promoção da cultura, esportes, lazer, direitos humanos e diversidade.

A política de internacionalização, como parte do PPI, visa alinhar a instituição com padrões internacionais de qualidade educacional, promovendo uma pedagogia que transcenda barreiras geográficas.

No domínio da Educação a Distância (EaD), o PPI adota um modelo pedagógico colaborativo e reflexivo, enfatizando a importância das relações

humanas e da crítica reflexiva no planejamento, desenvolvimento e implementação de propostas pedagógicas.

A política de medidas afirmativas, destacada no PPI, busca incluir e respeitar as diferenças, implementando ações temporárias para equilibrar e corrigir desigualdades, tanto históricas quanto contemporâneas.

Por fim, a política de atendimento ao estudante promove critérios e métodos de seleção justos e equitativos e oferece suporte à permanência e ao sucesso acadêmico por meio de programas de assistência estudantil, alimentação escolar, bolsas de estudo e atividades organizadas pelos estudantes.

4.4.1 Categorias e subcategorias ausentes no PDI

A análise do PDI revelou a falta de registros significativos em várias categorias principais relacionadas à EDS. Estas lacunas são particularmente notáveis nas seguintes áreas:

- **Categoria:** Ações e Práticas de EDS na Extensão:

Subcategorias: Integração da transdisciplinaridade e complexidade nas atividades de extensão; Programas e cursos de extensão para promoção da EDS na comunidade.

- **Categoria:** Ações e Práticas de EDS na Pesquisa:

Subcategorias: Impacto social da pesquisa e divulgação dos resultados da pesquisa em EDS; Implementação da transdisciplinaridade e complexidade na pesquisa; Parcerias, redes e participação comunitária na pesquisa em EDS; Reconhecimento da EDS como tema relevante para a pesquisa acadêmica.

- **Categoria:** Ações e Práticas de EDS no Ensino:

Subcategorias: Atitudes e conhecimento sobre EDS; Percepção e compreensão de projetos e programas de EDS; Percepção sobre a integração curricular da EDS com outras disciplinas e áreas do conhecimento.

- **Categoria:** Agenda 2030 e dos ODS:

Subcategorias: Conhecimento e implementação dos ODS pelo Instituto; Relevância da Agenda 2030 e dos ODS.

- **Categoria:** Complexidade na EDS:

Subcategoria: Conhecimento conceitual sobre complexidade

- **Categoria:** Inclusão da EDS no Planejamento Institucional:

Subcategoria: Participação em redes e programas de EDS.

- **Categoria: Pressão Mimética:**

Subcategorias: Imitação de práticas de outras instituições; Influência de IES legitimadas.

- **Categoria: Programas e Projetos:**

Subcategoria: Público-alvo.

Esta ausência de evidências sugere uma necessidade urgente de revisão e fortalecimento das estratégias de EDS na instituição. É recomendável a implementação de um plano de ação abrangente que aborde estas lacunas, promovendo uma integração mais efetiva da EDS em todas as dimensões das atividades acadêmica – ensino, pesquisa e extensão. A inclusão consciente da EDS no planejamento estratégico e nas práticas institucionais pode contribuir significativamente para o desenvolvimento sustentável, alinhando-se com os objetivos globais e reforçando o compromisso da instituição com a educação responsável e a cidadania global.

Em relação as subcategorias presentes no PDI foi possível identificar 35 subcategorias significativas que refletem as evidências de EDS no IFSP. Estas subcategorias foram cuidadosamente examinadas para compreender como a EDS está sendo integrada e implementada no contexto da gestão institucional. As 35 subcategorias, Figura 9 refletem aspectos específicos da EDS dentro da estrutura e planejamento institucional:

Figura 9 - Categorias presentes no PDI



Fonte: elaborada pela autora (2023).

4.4.2 Categorias e subcategorias presentes no PDI

4.4.2.1 Categoria: Ações e Práticas de EDS na Extensão

4.4.2.1.1 Subcategoria: Atendimento de necessidades e promoção da cidadania e sustentabilidade na comunidade.

As unidades de análise abrangem a promoção da gestão sustentável, a formação humana e cidadã, democratização do acesso ao ensino, e ações afirmativas:

Desenvolver uma formação inclusiva, baseada na educação integral do cidadão, visando ampliar a participação dos alunos no mundo do trabalho e contribuir para o desenvolvimento econômico e social das regiões (p. 151).

Promover a gestão sustentável dos recursos, com adequação e uso equilibrado da água, energia e insumos, bem como a destinação adequada dos resíduos sólidos e líquidos (p. 160).

[...] o compromisso com a integração e a articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica. Tais dimensões se coadunam com a

formação humana e cidadã que precede à qualificação para o exercício da laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se permanentemente em desenvolvimento (p. 179–180).

[...] compreendemos que a educação integrada expressa a ideia de uma formação humana na sua totalidade na qual o trabalho, em seu sentido ontológico, é um princípio educativo (p. 185).

A democratização do acesso ao ensino superior, concretizada em ações de permanência e êxito na trajetória de formação profissional, se coaduna com o ensino de qualidade social e com a busca por novas formas de aprendizagem, metodologias inovadoras e o esforço contínuo para atender as necessidades da comunidade acadêmica (p.192).

o IFSP tem fomentado projetos de imediato interesse público, ligados ao universo produtivo [...] Para tanto, o IFSP tem fomentado projetos de imediato interesse público, ligados ao universo produtivo (p. 201).

Por meio da Extensão, os Institutos devem garantir a articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, contribuindo para a formação profissional, contribuem, também, para a “geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional (p. 206).

[...] inclusão do impacto na comunidade externa como quesito classificatório (p. 208).

Diante dessa premissa, torna-se essencial destacar a atuação do IFSP junto aos territórios, uma vez que essa instituição de ensino busca a formação de cidadãos para atuarem nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (p. 212).

A partir da Rede e-Tec, o IFSP ampliou, progressivamente, o número de cursos e de municípios atendidos (p. 225).

[...] visando à construção cultural, social e científica de conhecimentos, instrumentos e saberes técnicos alinhados aos princípios de inovação social e tecnológica (p. 228)

[...] criar espaços de experiências culturais para estudantes, docentes e técnicos explorarem e vivenciarem cotidianos de formação e aprendizagem (p. 239).

O NAPNE desenvolve atividades com a finalidade de promover o acesso, a participação, a permanência e o êxito do estudante com deficiência na instituição. Conforme Instrução Normativa PRE/IFSP nº 1 de 2017, estabelece [...] orientação para identificação e acompanhamento, pelo NAPNE, do estudante com necessidades educacionais específicas (p. 245).

[...] democratizar as condições de permanência dos estudantes (p. 261).

[...] é imprescindível a construção de restaurantes estudantis, a ampliação do número de nutricionistas no quadro permanente de pessoal (p. 264).

O IFSP, por meio da Assessoria de Assuntos Estudantis (AEST), ligada à Pró-Reitoria de Ensino (PRE), tem como desafio não só acolher o estudante na instituição, mas, principalmente, fomentar e prover a sua permanência e o êxito (p. 265).

[...] o objetivo da formação profissional oferecida pelo IFSP não é formar um profissional para o “mercado” de trabalho, mas sim formar cidadãos para o mundo do trabalho, por meio de uma educação crítica e reflexiva. Isso significa que novas formas de inserção no mundo do trabalho, como a economia solidária e o empreendedorismo, devem ser consideradas (p. 268).

Programa de Acompanhamento de Egressos (p. 267).

Os segmentos de texto refletem uma abordagem integrada que combina a formação profissional com a cidadania e a sustentabilidade, alinhando-se com os princípios de educação sustentável propostos pela ONU (2015) e Elkington (2012). A promoção de práticas sustentáveis e a democratização do acesso ao ensino superior refletem um compromisso com a igualdade e a inclusão, ressoando com as ideias de Freire (2002) e Morin (2007).

Sobre projetos transdisciplinares, programas de pós-graduação, relações internacionais na educação, e acessibilidade:

Na articulação de projetos transdisciplinares: entre as ações desenvolvidas pela equipe dos Assuntos Estudantis e o ensino de Graduação para o estímulo aos cursos por um currículo inovador e mais atrativo aos discentes (p. 194).

Os cursos e programas de pós-graduação do IFSP tem por propósito garantir meios adicionais de formação continuada e aprimoramento técnico nas comunidades nas quais estão inseridos (p.197).

As Relações Internacionais na Educação representam condições fundamentais para o desenvolvimento institucional e dos cidadãos, pois torna-se essencial conhecer experiências de outros países, buscando o diálogo entre culturas, permitindo a compreensão das diferenças, a troca de conhecimentos e o estímulo à solidariedade e à cultura da paz (p. 223).

O IFSP atua nas quatro frentes básicas de acessibilidade [...] criação de ambientes, espaços e objetos que minimizem as dificuldades de realização de atividades e melhorem a eficiência dos meios e mecanismos disponibilizados às pessoas com necessidades específicas (p.393).

Os projetos de extensão do IFSP demonstram uma preocupação com o impacto na comunidade externa, abordando temas como economia solidária e empreendedorismo. Essas iniciativas estão em consonância com os conceitos de cidadania e desenvolvimento sustentável abordados por Jacobi, Raufflet e de Arruda (2011) e Leal Filho, Shiel e Paço (2015). A inclusão da perspectiva internacional fortalece o entendimento global de questões de sustentabilidade, como discutido por Scotto, Carvalho e Guimarães (2009).

As ações e práticas de EDS na extensão do IFSP demonstram uma abordagem integrada e comprometida com o atendimento das necessidades da

comunidade e a promoção da cidadania e sustentabilidade. Por meio de uma variedade de programas e projetos, a instituição busca formar cidadãos conscientes e profissionais qualificados, capazes de contribuir para o desenvolvimento sustentável. Essas práticas refletem a importância de uma educação holística e interdisciplinar que responda às necessidades locais e globais, alinhada com as diretrizes no campo da EDS.

4.4.2.1.2 Subcategoria: Envolvimento e participação da comunidade na tomada de decisões relacionadas à EDS.

A citação destaca a necessidade de um amplo debate institucional envolvendo gestores, docentes, técnico-administrativos, discentes e a comunidade local:

Ante ao exposto, surge a necessidade da realização de um amplo debate institucional, envolvendo os diversos atores do processo como: gestores, docentes, técnico-administrativos, discentes e comunidade local (p. 211).

O reconhecimento da importância do envolvimento de múltiplos atores na definição e implementação da EDS é uma faceta no contexto do IFSP. Com base nas ideias de Freire (2002), a instituição parece valorizar processos educativos que são participativos e dialógicos. Ao engajar tanto a comunidade local quanto os membros internos, o IFSP alinha sua abordagem educativa com as necessidades e realidades locais, uma prática para a efetividade da EDS.

A estratégia de incluir uma diversidade de atores no processo decisório reflete um modelo de governança que aspira à democracia e à transparência. Embora os trabalhos de DiMaggio e Powell (1983), Meyer e Rowan (1977) e Scott (2001) se concentrem mais amplamente na conformidade organizacional e na influência das instituições no comportamento organizacional, a abordagem do IFSP pode ser vista como um exemplo de adaptação institucional em resposta às pressões normativas e culturais. Essa adaptação é importante para garantir que as políticas e estratégias de EDS no IFSP sejam eficazes e ressoem com as necessidades da comunidade. A aplicação de tais conceitos em um contexto de EDS, embora não discutida explicitamente por DiMaggio e Powell ou Scott, Meyer e Rowan, reflete um esforço para alinhar a educação sustentável com as expectativas e demandas sociais contemporâneas, em linha com as diretrizes globais para a sustentabilidade (ONU, 2015).

A unidade de contexto demonstra um esforço consciente da instituição para promover um diálogo inclusivo e participativo, envolvendo uma gama diversificada de atores no processo educativo e de gestão. Este envolvimento democrático e transparente assegura que as iniciativas de EDS sejam relevantes às necessidades tanto da comunidade interna quanto da comunidade local.

4.4.2.1.3 Subcategoria: Parcerias, redes e oportunidades para promoção da EDS e conscientização comunitária.

Programa de Formação Profissional:

A fim de garantir a execução do Programa de Formação Profissional do IFSP, serão desenvolvidos as seguintes ações: (1) Projeto Formação em Extensão tem como objetivo consolidar as Comissões de Cursos de Extensão dos câmpus do IFSP; (2) Projeto Currículos de Referência em Extensão tem como objetivo aperfeiçoar a estrutura curricular dos Cursos de Extensão (Livres e FIC - Formação Inicial e Continuada) ofertados pelos câmpus; (3) Projeto Gestão e Normatização da Qualificação Profissional tem por objetivo estabelecer procedimentos para gestão da oferta dos Cursos de Extensão, bem como propor a regulamentação de procedimentos (p. 215).

As ações descritas no 'Projeto de Formação em Extensão' indicam um esforço para consolidar e aprimorar a estrutura curricular dos cursos de extensão. Isso sugere uma abordagem proativa na criação de parcerias educativas que promovem a EDS por meio de currículos adaptáveis e colaborativos em EDS (LEAL FILHO; SHIEL; PAÇO, 2015).

Relações Internacionais na educação:

As Relações Internacionais na Educação representam condições fundamentais para o desenvolvimento institucional e dos cidadãos, pois torna-se essencial conhecer experiências de outros países, buscando o diálogo entre culturas (p. 223).

A citação sobre a importância das relações internacionais destaca a necessidade de parcerias globais e interculturais. Sachs (2015) ressalta a importância de uma perspectiva global em EDS, promovendo o diálogo entre diferentes culturas e experiências.

Cultura acadêmica para diversidade e inclusão:

A promoção da cultura acadêmica para a diversidade e a inclusão é um desafio permanente para a Instituição e tem sido construída pela revisão de suas práticas, por ações e atividades desenvolvidas pelas Pró-Reitorias, pelos Câmpus e pelo engajamento dos Núcleos (p. 241).

A promoção da diversidade e inclusão no ambiente acadêmico é fundamental para a implementação eficaz da EDS. Freire (2002) e Morin (2007) enfatizam a necessidade de uma educação que respeite e valorize a diversidade, cenário para o desenvolvimento de cidadãos conscientes e responsáveis.

O IFSP demonstra compromisso com a EDS, não apenas em suas estratégias de extensão, mas também na integração dos princípios da Agenda 2030 e dos ODS em suas práticas educativas. As iniciativas em formação profissional, relações internacionais e promoção da diversidade e inclusão ressoam com os princípios do ODS 4, mostrando um esforço contínuo para fornecer uma educação de qualidade que prepare os estudantes para contribuir para um futuro sustentável.

4.4.2.2 Categoria: Ações e Práticas de EDS na Pesquisa

4.4.2.2.1 Subcategoria: Definição, implementação e execução de linhas e projetos de pesquisa em EDS.

A unidade descreve a principal política de pesquisa do IFSP como um suporte aos programas de iniciação científica e tecnológica, indicando geração de conhecimento avançado:

A principal política de pesquisa no IFSP ampara os Programas Institucionais de Iniciação Científica e Tecnológica [...] a pesquisa responde pela produção de vanguarda da instituição (p. 201).

A ênfase nos programas de iniciação científica e tecnológica sugere um compromisso institucional com a promoção da pesquisa inovadora, especialmente no campo da EDS. Esta abordagem está alinhada com as diretrizes globais para a educação sustentável, como indicado pela ONU (2015) e pela Comissão de Brundtland (1991). A ideia de que a pesquisa responde pela produção de vanguarda da instituição reflete um entendimento de que o avanço na EDS requer inovação e uma abordagem interdisciplinar, como discutido por autores como Elkington (2012) e Sachs (2015).

A política de pesquisa do IFSP parece integrar conceitos de sustentabilidade de maneira significativa, sugerindo que a instituição reconhece a complexidade e a interconectividade dos desafios globais contemporâneos. Isso ressoa com as ideias de Morin (2007) sobre a necessidade de uma abordagem educacional holística e transdisciplinar para entender e resolver problemas de sustentabilidade.

A citação contribui para a compreensão das ações e práticas de EDS na pesquisa, destacando como a instituição alinha suas políticas de pesquisa com o objetivo de promover a sustentabilidade. A ênfase na inovação e na interdisciplinaridade nas iniciativas de pesquisa demonstra um alinhamento com as tendências globais em EDS e um compromisso com a produção de conhecimento que pode contribuir para o desenvolvimento sustentável. Essa abordagem evidencia a importância de integrar a sustentabilidade não apenas no currículo educacional, mas também nas atividades de pesquisa.

4.4.2.2 Subcategoria: Incentivo à pesquisa em EDS

Esta unidade de contexto indica um reconhecimento da importância de se manter atualizado com os novos métodos de pesquisa e tecnologia:

[...] o conhecimento dos novos métodos de pesquisa pura e aplicada, a produção tecnológica para o mundo do trabalho e a atualização do debate acadêmico (p. 197).

Isso está alinhado com os autores Sachs (2015) e Sachs (2009), que enfatizam a relevância da pesquisa aplicada e tecnológica no contexto de desafios sustentáveis. A pesquisa não é apenas um meio de avanço acadêmico, mas uma ferramenta essencial para abordar questões práticas de sustentabilidade no mundo do trabalho.

A existência de bolsas de pesquisa para estudantes evidencia um comprometimento institucional com a promoção da EDS:

Bolsa Discente – Modalidade Pesquisa (p. 265).

Iniciativas como essas apoiam a participação ativa dos estudantes na pesquisa em EDS, incentivando uma abordagem prática e envolvente. Isso ressoa com a ideia de "aprender fazendo", um princípio pedagógico defendido por Freire (2002).

O IFSP mostra um compromisso claro com a pesquisa em EDS, reconhecendo sua importância tanto no avanço acadêmico quanto na aplicação prática. As estratégias adotadas pela instituição, como a atualização em métodos de pesquisa e o fornecimento de bolsas de pesquisa para estudantes, refletem um entendimento profundo da pesquisa em EDS para enfrentar os desafios contemporâneos de sustentabilidade. Essas ações são fundamentais para

desenvolver soluções sustentáveis inovadoras e para preparar os estudantes para contribuir de maneira significativa nesse campo.

4.4.2.3 Categoria: Ações e Práticas de EDS no Ensino

4.4.2.3.1 Subcategoria: Identificação de ações de formação e capacitação para docentes em relação à EDS.

Destaque à formação oferecida aos coordenadores de extensão, sugerindo um foco na integração prática de projetos educacionais:

O curso de Elaboração de Projetos com a finalidade de subsidiar os coordenadores de extensão (p. 208)

Este curso parece ser uma iniciativa estratégica para capacitar os coordenadores de extensão na integração de projetos que incorporam EDS. Isso está alinhado com as diretrizes da ONU (2015) sobre a importância de desenvolver competências práticas em sustentabilidade. No entanto, a análise deve considerar se essa formação é suficientemente abrangente para atender às complexidades da EDS.

Aborda o desenvolvimento de programas de formação para servidores, comunidade e profissionais da educação, indicando uma abordagem abrangente que inclui aspectos culturais das ferramentas educacionais:

Desenvolver e ofertar formação aos servidores, comunidade e demais profissionais da educação para o uso cultural das linguagens, mídias e tecnologias (p. 237).

Esta formação reflete uma abordagem holística no IFSP, que valoriza a integração da cultura, mídias e tecnologias na educação. Essa abordagem está em harmonia com os princípios de interdisciplinaridade e inovação pedagógica. Freire (2002) e Morin (2007) têm enfatizado a importância de transcender o modelo educacional convencional, propondo uma educação que abarca uma variedade mais ampla de experiências e conhecimentos. Freire defende um processo educacional participativo e dialógico, onde a aprendizagem ocorre através da interação e colaboração, desafiando a tradicional transferência unilateral de conhecimento. Morin, por outro lado, destaca a necessidade de enfrentar a complexidade do mundo real na educação, promovendo um pensamento que reconhece e integra diferentes dimensões e perspectivas. Portanto, a formação oferecida pelo IFSP alinha-se com a visão de uma educação que não apenas transmite conhecimento, mas também

desenvolve habilidades críticas e uma compreensão intercultural para lidar com a complexidade e a diversidade do mundo contemporâneo.

As citações revelam iniciativas significativas para a formação e capacitação dos docentes em EDS. A ênfase na elaboração de projetos e na integração cultural de ferramentas educacionais sugere um compromisso do IFSP com uma educação sustentável abrangente e contextualizada. Contudo, é necessário que a instituição continue a avaliar e expandir essas iniciativas, garantindo que os professores estejam efetivamente preparados para incorporar a EDS em suas práticas de ensino de maneira eficaz e inovadora. Isso não apenas aprimorará a qualidade da educação oferecida, mas também assegurará que a EDS seja profundamente enraizada no ethos educacional do IFSP.

4.4.2.3.2 Subcategoria: Incorporação da transdisciplinaridade e complexidade no Ensino.

Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão:

Construir a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão (p. 152).

A citação aponta para uma abordagem integrada que é fundamental na transdisciplinaridade. Morin (2000) e Freire (2002) destacam a importância de uma educação que transcenda os limites disciplinares tradicionais. No contexto do IFSP, esta indissociabilidade promove uma compreensão mais rica e multifacetada da sustentabilidade, alinhada com as ideias desses pensadores.

Implementar a transdisciplinaridade no ensino, como discutido por Sterling e ORR (2001), apresenta desafios em um ambiente educacional tradicional. Os autores salientam a necessidade de reestruturar os currículos para refletir a interconexão e a complexidade do mundo real, um desafio evidente no IFSP.

A abordagem transdisciplinar no IFSP alinha-se com as perspectivas de Leal Filho, Shiel e Paço (2015) que enfatizam a importância da interdisciplinaridade na promoção da sustentabilidade. A capacidade do IFSP de incorporar esses conceitos em seu ensino reflete um compromisso com a preparação dos alunos para enfrentar desafios sustentáveis complexos.

A incorporação da transdisciplinaridade e da complexidade no ensino no IFSP reflete um importante passo em direção a uma educação eficaz em desenvolvimento sustentável. Enquanto enfrenta desafios práticos, a instituição está alinhada com as

visões de especialistas em educação sustentável. O compromisso do IFSP com essa abordagem pedagógica não apenas beneficia os alunos, mas também contribui para a formação de profissionais capacitados a enfrentar desafios de sustentabilidade em um mundo interconectado e complexo.

4.4.2.3.3 Subcategoria: Integração Curricular da EDS

A citação sobre a interdisciplinaridade curricular alinha-se com a ideia de transdisciplinaridade em educação, um conceito promovido por Morin (2007) e Sterling e Orr (2001). Eles argumentam que o enfrentamento de desafios globais, como a sustentabilidade, exige uma abordagem educacional que ultrapasse os limites disciplinares tradicionais. No IFSP, a integração de conhecimentos científicos, didáticos e técnicos reflete este pensamento, promovendo uma educação mais holística e relevante para os estudantes:

Na interdisciplinaridade curricular: apropriação de conhecimentos científicos, didáticos e técnicos, por meio da articulação entre teoria e prática (p. 194).

A inclusão da diversidade nos currículos é uma resposta à necessidade de uma educação inclusiva e diversificada, fundamental para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas origens ou habilidades, tenham acesso a uma educação de qualidade que respeite e valorize as diferenças culturais e sociais (FREIRE, 2002).

A ênfase na acessibilidade virtual/comunicacional vai ao encontro das discussões sobre educação inclusiva e tecnologia na educação (TILBURY, 2011). A disponibilização de ambientes virtuais de ensino-aprendizagem acessíveis é um passo para garantir que a educação seja democrática e alcançável por todos, um aspecto chave da EDS.

[...] promoção de debates sobre diversidade nos currículos; a acessibilidade virtual/comunicacional de sites, portais, sistemas e ambientes virtuais de ensino-aprendizagem (p. 242 – 243).

A análise das práticas de integração curricular da EDS no IFSP revela um compromisso com a educação interdisciplinar, inclusiva e acessível. Essas práticas refletem as teorias e conceitos propostos por especialistas em educação para o desenvolvimento sustentável para preparar os estudantes para os complexos desafios do século XXI. O IFSP demonstra um entendimento de que a EDS é mais do que um conteúdo a ser ensinado; é uma abordagem pedagógica que permeia

todos os aspectos da experiência educacional, da estrutura curricular à tecnologia e inclusão.

4.4.2.3.4 Subcategoria: Parcerias e redes para promoção da EDS.

Diversidade de parcerias:

O IFSP conta ainda com uma diversidade de formas de apoio, por meio de parcerias (p. 203).

A menção de uma variedade de formas de apoio mediante parcerias pelo IFSP ressalta a importância de colaborações multifacetadas. Parcerias interinstitucionais e interdisciplinares podem enriquecer a pesquisa e a prática em EDS, oferecendo novas perspectivas e recursos (LEAL FILHO; SHIEL; PAÇO, 2015).

Ênfase na internacionalização:

É nesse contexto que se torna premente a Internacionalização do IFSP, pois uma IES não se torna de classe mundial por desejo próprio. Esse status tem origem externa e vem por reconhecimento internacional (p. 223).

A citação reflete uma abordagem alinhada com os princípios globais da EDS, como discutido em contextos mais amplos pela ONU (2015). Essa tática internacional reforça a necessidade de colaborações globais para enfrentar desafios de sustentabilidade complexos e transnacionais.

Programas colaborativos internos:

A execução do programa se dará em parceria entre a PRX, a PRD, a PRE, a PRP, as Coordenadorias e Extensão e os Comitês Locais de Acompanhamento de Egressos [...] em parceria com a PRE, é a uniformização de formulários que permitam a integração entre o acompanhamento de egressos e as políticas de ingresso e permanência (p. 270).

A colaboração interna no IFSP é um exemplo de como a integração de diferentes setores e departamentos pode fortalecer as iniciativas de EDS. Morin (2000) e Tilbury (2011) enfatizam a importância da integração e da abordagem holística no ensino e na aprendizagem da sustentabilidade.

As parcerias e colaborações no IFSP permitem a integração de uma variedade de perspectivas e recursos, essenciais para abordar a complexidade dos desafios de sustentabilidade. Estas colaborações, tanto dentro da instituição quanto

em um cenário mais amplo, reforçam a importância de uma abordagem coletiva e integrada na educação para a sustentabilidade.

4.4.2.4 Categoria: Agenda 2030 e dos ODS

4.4.2.4.1 Subcategoria: Conhecimento e implementação dos ODS pelo Instituto

Unidade de contexto sobre a Meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE), relacionada à ampliação da oferta de pós-graduação:

Com relação à Meta 16 do PNE, que determina o aumento da oferta de pós-graduação para atender aos professores da educação básica, o IFSP temse engajado em garantir o aumento de vagas para esse nível formativo (p. 193).

O aumento de vagas para pós-graduação alinhado à Meta 16 do PNE reflete a adesão do IFSP aos princípios de educação contínua e acessível, uma abordagem alinhada com os ODS, especialmente o ODS 4 (Educação de Qualidade). Essa ação ressalta o compromisso do IFSP em promover oportunidades educacionais que atendam às demandas contemporâneas (SACHS, 2015; LEAL FILHO; SHIEL; PAÇO, 2015).

Referência às leis edecretos que enfatizam o desenvolvimento nacional sustentável e as práticas sustentáveis na administração pública:

Lei nº 12.349, de 2010, que modificou o art. 3º, caput, da Lei no 8.666, de 21 de junho de 1993, com vistas à promoção do desenvolvimento nacional sustentável (p. 393).

Decreto Nº 7.746, de 2012, que regulamentou o art. 3º da Lei Nº 8.666 de 21 de junho de 1993, para estabelecer critérios, práticas e diretrizes gerais para a promoção do desenvolvimento nacional sustentável por meio das contratações realizadas pela administração pública federal direta, autárquica e fundacional e pelas empresas estatais dependentes, e institui a Comissão Interministerial de Sustentabilidade na Administração Pública – CISAP (p. 394).

As unidades sobre legislações e decretos indicam uma forte orientação do IFSP para integrar práticas de desenvolvimento sustentável, alinhando-se com o ODS 12 (Consumo e Produção Responsáveis). Este compromisso com a sustentabilidade em suas operações está em consonância com as diretrizes globais estabelecidas pela ONU (2015) e com os princípios de desenvolvimento sustentável (BEZERRA; BURSZTYN, 2000; ELKINGTON, 2012).

As unidades de análise demonstram um alinhamento com a Agenda 2030 e os ODS. A instituição não apenas integra esses objetivos em suas práticas educacionais e administrativas, mas também busca promover uma compreensão

mais ampla da sustentabilidade, refletindo as tendências globais e nacionais em EDS. O compromisso com a formação contínua e a adoção de práticas sustentáveis na administração revelam uma abordagem holística e responsável, alinhada com os desafios contemporâneos da sustentabilidade.

4.4.2.4.2 Subcategoria: Inclusão da Agenda 2030 e dos ODS na estratégia de gestão do instituto

A unidade destaca a ênfase do IFSP em desenvolver competências técnicas, gerenciais e empreendedoras:

Visando a oferta de uma educação profissional e tecnológica que trabalhe com os alunos as competências técnicas, gerenciais e empreendedoras necessárias para o ingresso e atuação no mundo do trabalho (p. 212).

Esta abordagem está alinhada com vários ODS, incluindo a promoção de educação de qualidade (ODS 4) e trabalho decente e crescimento econômico (ODS 8). O foco em habilidades relevantes para o mercado de trabalho ressalta a integração da Agenda 2030 no currículo e nas práticas educativas do Instituto.

Embora a integração dos ODS no currículo seja um passo positivo, a eficácia real dessa incorporação depende de como esses conceitos são traduzidos em práticas pedagógicas concretas. A qualidade da educação não se limita apenas à transferência de conhecimento técnico, mas também envolve o desenvolvimento de habilidades críticas, criativas e sociais. Portanto, é fundamental que o IFSP não apenas adote os ODS como um tema teórico, mas também os integre de forma prática e crítica nas atividades de aprendizagem, incentivando uma reflexão profunda sobre os desafios globais (JACOBI, 2005; JACOBI; RAUFFLET; ARRUDA, 2011).

Política de Ações Afirmativas:

A Política de Ações Afirmativas propõe medidas especiais para o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes (p. 240).

Esta política demonstra o compromisso do IFSP com a igualdade de oportunidades e a educação inclusiva, refletindo os princípios do ODS 4 (Educação de Qualidade) e ODS 10 (Redução das Desigualdades). A promoção do acesso, permanência e êxito dos estudantes, especialmente de grupos marginalizados, é uma prática fundamental para alcançar a sustentabilidade educacional e social.

Educação para os Direitos Humanos:

[...] educando para os direitos humanos (p. 241).

A ênfase na educação para os direitos humanos está intrinsecamente ligada aos ODS, particularmente aos princípios de paz, justiça e instituições eficazes (ODS 16). Esta abordagem reflete o reconhecimento da importância de uma educação holística que não se limita apenas ao conhecimento técnico, mas também promove valores fundamentais para o desenvolvimento sustentável.

A integração da Agenda 2030 e dos ODS na estratégia do IFSP é um passo importante para tornar a educação mais alinhada com os desafios globais contemporâneos. No entanto, para que essa integração seja verdadeiramente eficaz e transformadora, a implementação deve ir além do discurso e se traduzir em uma pedagogia inovadora e em práticas educativas que preparem os estudantes para um futuro incerto e em rápida mudança. A abordagem deve ser holística, combinando habilidades técnicas com capacidades adaptativas e um profundo entendimento das questões globais de sustentabilidade.

4.4.2.5 Categoria: Complexidade na EDS

4.4.2.5.1 Subcategoria: Compreensão e abordagem da complexidade.

Citações relacionadas à compreensão do ser humano como um ser sócio-histórico, à flexibilização curricular, à transdisciplinaridade e à inclusão.

Compreendemos o ser humano como ser sócio-histórico, ou seja, resultado de um conjunto de relações sociais historicamente determinadas, em constante construção e transformação (p. 176).

Nesta perspectiva, a Flexibilização Curricular se efetiva na ação educativa quando o currículo rompe com a hegemonia de disciplinas, e passa a adotar a “transdisciplinaridade” como eixo de referência. (FORPROEX, 2006) (p. 210).

Promover novas articulações curriculares e metodologias nos cursos dos diferentes níveis e modalidades do IFSP voltadas para o atual cenário cultural e social (p. 237).

[...] o NAPNE também atua numa perspectiva propositiva, fomentando inúmeras ações coletivas voltadas para a sensibilização à diversidade e à inclusão, indicando a necessidade do uso de tecnologias assistivas, sugerindo adaptações curriculares e adequações organizativas (p.245).

A compreensão do ser humano como um ser sócio-histórico e a adoção da transdisciplinaridade no currículo refletem um entendimento da complexidade na EDS. Essa abordagem está alinhada com as ideias de Morin (2000; 2007) sobre a necessidade de uma educação que aborde a complexidade humana e os desafios multifacetados da sustentabilidade. A flexibilização curricular e a inclusão indicam

um esforço para tornar a educação mais relevante e acessível, ressoando com os princípios defendidos por Freire (2002) e Leff (2001, 2006).

Trechos sobre as especificidades da educação a distância (EaD) e a implementação de projetos educacionais:

Considerando as especificidades da EaD, cuja principal característica constitui-se no fato de o professor não estar presente no mesmo espaço geográfico que seus alunos (p. 228).

[...] a direção-geral de cada câmpus implementa, por meio de edital, a cada ano letivo, determinado quantitativo de bolsas por área/curso, além dos projetos coletivos (p. 265).

A ênfase nas especificidades da EaD e na implementação de projetos educacionais inovadores demonstra um reconhecimento da necessidade de abordagens pedagógicas adaptadas às realidades contemporâneas (PETRAGLIA; ARONE, 2021). Isso reflete a conscientização sobre a complexidade inerente à EDS e a busca por estratégias eficazes para enfrentá-la.

As unidades demonstram uma compreensão significativa da complexidade associada à EDS, bem como esforços para abordar essa complexidade de maneira eficaz por meio de uma abordagem transdisciplinar e inovadora. A instituição parece reconhecer que os desafios da sustentabilidade requerem um entendimento holístico e multifacetado, que seja refletido tanto na teoria quanto na prática educacional. Essa abordagem não apenas responde às exigências contemporâneas da educação para a sustentabilidade, mas também alinha o IFSP com as tendências globais e as melhores práticas no campo da EDS.

4.4.2.5.2 Subcategoria: Desenvolvimento de pensamento crítico e aplicação prática.

Unidades de análise relacionadas à abordagem transdisciplinar no conhecimento, discussões éticas, políticas e profissionais, pesquisa de vanguarda, promoção da diversidade e educação crítica e reflexiva:

[...] o conhecimento deve ser tratado em sua completude, nas diferentes dimensões da vida humana, integrando ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos na perspectiva de ultrapassar o rígido limite traçado pelas disciplinas convencionais (p. 188).

O desenvolvimento profissional e social está pautado na premissa elementar dos Institutos Federais, pelo empenho na construção de ambientes que proporcionam discussões de cunhos técnicos, éticos, políticos e profissionais de relevância para a formação dos estudantes (p. 192).

[...] pesquisa responde pela produção de vanguarda da instituição [...] projetos voltados para a especulação científica mais geral ou para a ciência pura (p. 201).

A promoção da cultura acadêmica para a diversidade e a inclusão é um desafio permanente para a Instituição e tem sido construída pela revisão de suas práticas (p. 241).

[...] formar cidadãos para o mundo do trabalho, por meio de uma educação crítica e reflexiva (p. 268).

O IFSP enfatiza uma abordagem transdisciplinar na educação, ultrapassando as limitações das disciplinas convencionais. Morin (2007) e Freire (2002) defendem a importância de uma educação que desafia os estudantes a pensar de maneira crítica e reflexiva. A ênfase em discussões de cunho técnico, ético e político e na promoção da diversidade e inclusão reflete um compromisso com a formação integral do estudante.

A relação entre educação e território, benefícios do intercâmbio internacional e desenvolvimento de projetos de cooperação:

Diante dessa premissa, torna-se essencial destacar a atuação do IFSP junto aos territórios, uma vez que essa instituição de ensino busca a formação de cidadãos para atuarem nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. De acordo com Santos e Oliveira (2000), a relação que se estabelece entre a educação e o território é biunívoca, ou seja, o território é responsável por criar demandas educacionais, pois na medida em que novos arranjos ou ciclos econômicos surgem em determinadas regiões, novas demandas educacionais são colocadas com a finalidade de melhorar técnicas e aperfeiçoar processos (p. 212).

[...] são importantes os benefícios gerados pelas trocas de experiências e intercâmbio de alunos, professores e técnicos administrativos com instituições parceiras de outros países, na medida em que o desenvolvimento de projetos de cooperação internacional permitem a inovação, a construção de conhecimento mútuo através de pesquisas (p. 223).

As citações destacam a importância da aplicação prática do conhecimento e sua conexão com o território. A ênfase na relação entre educação e desenvolvimento socioeconômico local e regional sugere a importância da educação em responder às demandas econômicas locais. Além disso, os benefícios do intercâmbio internacional e da cooperação reforçam a necessidade de uma perspectiva global na EDS (LOZANO, 2008; SCOTTO; CARVALHO; GUIMARÃES, 2009).

As unidades de análise do PDI demonstram um compromisso com a complexidade na EDS, enfatizando tanto o desenvolvimento de pensamento crítico quanto a aplicação prática do conhecimento. A abordagem transdisciplinar, a ênfase

na reflexão crítica e ética, e a conexão com as demandas locais e globais refletem uma compreensão profunda das necessidades contemporâneas na educação para o desenvolvimento sustentável. O IFSP, por meio dessas práticas, alinha-se não apenas com as tendências globais em EDS, mas também responde às necessidades específicas de seu contexto local e regional, demonstrando um modelo educacional que é ao mesmo tempo global e contextualmente relevante.

4.4.2.5.3 Subcategoria: Integração sistêmica e interdisciplinar da EDS

As unidades de análise revelam a integração sistêmica e interdisciplinar da EDS. Incluem diversos aspectos, desde a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão até a flexibilização curricular e ações voltadas para a cultura empreendedora e sustentabilidade ambiental:

Desenvolver a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão; flexibilização curricular e implementar ações de cultura empreendedora, inovação e transferência tecnológica; economia solidária; e desenvolvimento local com sustentabilidade ambiental (p. 152).

[...] e a disseminação e aplicação dos produtos da pesquisa interdisciplinar e transdisciplinar desenvolvida (p. 202 – 203).

Integrar a EaD nos diversos níveis e modalidades educacionais, ampliando as ofertas de cursos técnicos, cursos FIC e cursos de formação de professores para a EPCT, assim como fomentar a oferta de cursos (p. 237).

A promoção do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão sugere uma perspectiva holística à educação, onde o aprendizado não é confinado às salas de aula, mas integrado com atividades de pesquisa e extensão que têm impacto real no mundo. Isso está em sintonia com as ideias de interdisciplinaridade e pensamento sistêmico, conforme Morin (2007) e Tilbury (2011). Tais perspectivas tratam de questões complexas de sustentabilidade, que frequentemente exigem soluções além das fronteiras disciplinares tradicionais.

A menção à flexibilização curricular e à integração da educação a distância (EaD) reflete um esforço para tornar a educação mais acessível e relevante para um conjunto diverso de estudantes. Isso não apenas amplia o alcance da educação sustentável, mas também permite que diferentes perspectivas e experiências sejam incorporadas no processo de aprendizado.

Além disso, a ênfase em iniciativas como a economia solidária e o desenvolvimento local com sustentabilidade ambiental reflete um compromisso com

a aplicação prática da EDS. Esta estratégia prepara os estudantes para enfrentar desafios sustentáveis em contextos reais (SACHS 2009; ELKINGTON, 2012).

O IFSP demonstra uma metodologia integrada e interdisciplinar no ensino de EDS, com foco na aplicação prática e no desenvolvimento de competências relevantes. O desafio permanece na implementação efetiva desses princípios no dia a dia da instituição, assegurando que a teoria se transforme em práticas pedagógicas concretas que efetivamente preparem os alunos para os complexos desafios do desenvolvimento sustentável.

4.4.2.6 Categoria: Compreensão de EDS

4.4.2.6.1 Subcategoria: Definição de EDS

O trecho de análise destaca a educação profissional e tecnológica como uma diretriz elementar no IFSP, enfatizando seu papel no progresso socioeconômico e na interação com políticas locais e regionais:

A essência da Educação Profissional e Tecnológica permanece ativa no IFSP enquanto diretriz elementar, contribuindo para o progresso socioeconômico, pelas ações que dialogam efetivamente com as políticas sociais e econômicas, dentre outras, com destaque para aquelas com enfoques locais e regionais (p. 180).

A educação profissional e tecnológica como um meio para alcançar o desenvolvimento sustentável alinha-se com as ideias contemporâneas sobre EDS. Sachs (2015) destaca a importância da integração da sustentabilidade na educação para enfrentar desafios globais. A ênfase do IFSP em diálogos efetivos com políticas sociais e econômicas sugere uma abordagem prática e aplicada à EDS, ressoando com as recomendações da ONU (2015) sobre educação sustentável.

A unidade de contexto também revela um foco no diálogo com políticas locais e regionais. Isso reflete a compreensão de que a sustentabilidade não é apenas um conceito global, mas também uma prática enraizada em contextos locais e regionais. Scotto, Carvalho e Guimarães (2009) e Leal Filho, Shiel e Paço (2015) enfatizam a importância de adaptar a EDS às necessidades e características locais para garantir sua eficácia e relevância.

O segmento de texto contribui significativamente para a compreensão da categoria de 'Compreensão de EDS' e sua subcategoria 'Definição de EDS'. Revela que o IFSP entende a EDS não apenas como uma teoria educacional, mas como uma prática integrada que se alinha com as necessidades socioeconômicas e

políticas locais e regionais. Esta abordagem reflete um entendimento da complexidade e aplicabilidade da EDS, demonstrando um compromisso da instituição em incorporar princípios de desenvolvimento sustentável em sua estrutura e pedagogia.

4.4.2.6.2 Subcategoria: Missão, papel e compromisso institucional

Missão Institucional e formação integral:

MISSÃO - Ofertar educação profissional, científica e tecnológica orientada por uma práxis educativa que efetive a formação integral e contribua para a inclusão social, o desenvolvimento regional, a produção e a socialização do conhecimento (p. 145).

A missão do IFSP enfatiza a oferta de educação profissional, científica e tecnológica com uma prática educativa voltada para a formação integral e a contribuição para a inclusão social e o desenvolvimento regional. Esta missão alinha-se aos objetivos de sustentabilidade e inclusão, ressoando com as diretrizes da ONU (2015) e refletindo os princípios de educação integral e transformadora (FREIRE, 2002; MORIN, 2007).

Adaptação às normas externas e avaliação da qualidade:

Para imprimir sequencialidade aos pressupostos regulatórios, o IFSP se propõe para o novo quinquênio as seguintes diretrizes no que tange às avaliações externas: Orientar, acompanhar e subsidiar continuamente os atos regulatórios de credenciamento do IFSP, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos do IFSP; Promover formação à comunidade do IFSP acerca da legislação vigente e suas respectivas alterações e novas normas; Contribuir para a contínua adaptação do IFSP às normas externas de qualidade na Educação; Acompanhar as metas do Plano Nacional de Educação nas especificidades inerentes à atuação do IFSP; Acompanhar a geração de evidências consubstanciadas dos indicadores de qualidade do IFSP que deverão subsidiar as avaliações externas (p. 173 – 174).

As diretrizes para avaliações externas e adaptação contínua às normas de qualidade indicam um compromisso com a melhoria e adaptação constantes. Este processo dialoga com DiMaggio e Powell (1983) sobre a adaptabilidade das organizações em resposta à pressões externas.

Compromisso com educação pública de qualidade:

Esse entendimento de mundo globalizado respalda a discussão sobre a identidade do IFSP como canal de construção de diálogos e compromisso com a educação pública, gratuita, e de qualidade, compreendida como recurso necessário para a transformação dessa realidade (p. 175).

O compromisso com a educação pública, gratuita e de qualidade como um recurso para a transformação social é uma resposta direta às necessidades da sociedade contemporânea. A citação reflete a importância da instituição de ensino superior no desenvolvimento socioeconômico local e regional (LOZANO, 2008).

Verticalização do ensino e diversificação educacional:

O IFSP, outrossim, permanece com a verticalização do ensino, uma vez que orienta as políticas de atuação pela oferta de diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica, pactuando com a diversificação da escolarização como forma de efetivar o seu compromisso com a sociedade (p. 180).

A política de verticalização do ensino e oferta de diversos níveis educacionais reflete um compromisso com a diversidade educacional para atender a diferentes necessidades e perfis de estudantes.

Pesquisas alinhadas à Missão Institucional:

[...] pesquisas concernentes à missão e à corroboração dos eixos tecnológicos institucionais (p. 202).

O enfoque em pesquisas que corroboram os eixos tecnológicos institucionais demonstra um alinhamento entre a pesquisa e a missão educacional do IFSP, destacando a importância da pesquisa aplicada e relevante para o desenvolvimento sustentável (SACHS, 2015).

Promoção de atividades extensionistas:

A lei de criação dos institutos federais define como um dos objetivos de nossa instituição a promoção de atividades extensionistas que apoiem e estimulem processos educativos voltados à emancipação dos cidadãos numa perspectiva de desenvolvimento socioeconômico local e regional (p. 216).

A lei de criação dos institutos federais e o foco em atividades extensionistas voltadas para a emancipação dos cidadãos refletem um compromisso com a educação orientada para o desenvolvimento comunitário e regional (SACHS, 2009; LOZANO *et al.*, 2013).

Internacionalização e visão global:

É nesse contexto que se torna premente a Internacionalização do IFSP, pois uma IES não se torna de classe mundial por desejo próprio (p. 223).

A internacionalização do IFSP representa um passo significativo rumo a uma educação que valoriza e incorpora perspectivas globais, essencial no contexto da EDS. Esta perspectiva reflete o reconhecimento de compreender e abordar os desafios de sustentabilidade em um contexto internacional (SACHS, 2015). Mediante

a internacionalização, o IFSP não só se alinha com as tendências educacionais globais em sustentabilidade, mas também promove a troca de conhecimentos e experiências internacionais. Isso facilita o desenvolvimento de uma compreensão mais aprofundada e multifacetada da EDS, preparando estudantes e professores para enfrentar os desafios globais de sustentabilidade de maneira mais satisfatório. Além disso, essa orientação global fortalece a capacidade do IFSP de contribuir para o cumprimento dos ODS, especialmente o ODS 17, que ressalta a importância das parcerias para alcançar os objetivos de sustentabilidade. A internacionalização no IFSP é uma estratégia categórica para enriquecer a compreensão e a prática da EDS, promovendo uma educação que transcende fronteiras e prepara a comunidade acadêmica para um engajamento significativo em questões globais

As unidades de análise revelaram um compromisso com a EDS, demonstrado pela missão institucional, adaptação às normas de qualidade, educação inclusiva e diversificada, alinhamento entre pesquisa e missão, atividades extensionistas focadas no desenvolvimento comunitário e uma perspectiva de internacionalização. Este compromisso reflete uma perspectiva integrada e adaptável às necessidades e desafios contemporâneos que busca promover o desenvolvimento sustentável.

4.4.2.6.3 Subcategoria: Relevância da EDS

A unidade de contexto sobre sustentabilidade evidencia o compromisso do IFSP com a responsabilidade ambiental e social, aspectos fundamentais da EDS:

Sustentabilidade, pautada pela responsabilidade ambiental e social (p. 146).

Importância de consolidar a imagem do IFSP como uma instituição de qualidade, enfatizando a sustentabilidade como parte de sua identidade e valores:

Consolidar a imagem do IFSP como Instituição de qualidade, bem como sua abrangência, história, identidade e valores (p. 152).

A referência a Paulo Freire destaca a necessidade de uma educação pública que seja participativa e alinhada com os interesses da maioria, refletindo uma abordagem educacional orientada para a justiça social, um pilar da EDS:

Nesse sentido, Paulo Freire (1989) afirma que: Uma Escola Pública popular não é apenas a que garante acesso a todos, mas também aquela de cuja construção todos podem participar, aquela que realmente corresponde aos interesses populares, que são os interesses da maioria; é, portanto, uma escola com uma nova qualidade, baseada no empenho, numa postura de solidariedade, formando a consciência social e democrática (p. 175 – 176).

O alinhamento da formação profissional com as necessidades socioeconômicas e a transformação social, indicando que a EDS vai além da qualificação técnica, englobando a formação humana e cidadã:

no atendimento às expectativas da comunidade por qualificação em mundos do trabalho em constante transformação em termos tecnológicos, gerenciais e organizacionais é preciso reconhecer que a qualificação para o exercício profissional sem a formação humana e cidadã não promove transformações significativas para o trabalhador e para o desenvolvimento social (p. 187 – 188).

Sabemos que a formação profissional dos sujeitos está diretamente atrelada ao contexto socioeconômico em que eles estão inseridos (p. 211 – 212).

A mediação conjunta de professores e educandos no processo de aprendizagem reforça o papel da educação como um meio de promover a conscientização e responsabilidade ética, técnica e política, essenciais para a formação de cidadãos sustentáveis:

Nessa perspectiva, os professores e educandos assumem juntos um papel fundamental de mediação na construção do conhecimento, colaborando conjuntamente nas estratégias de aprendizagem para que possam desenvolver suas percepções, reflexões e convicções acerca dos processos culturais, sociais e de trabalho, constituindo-se como cidadãos e profissionais com responsabilidade ética, técnica e política (p. 229).

As unidades de análise demonstram uma abordagem integrada à EDS, onde valores como democracia, inclusão social, ética, respeito à diversidade e sustentabilidade são enfatizados. Sachs (2009) e Sachs (2015) argumentam que a sustentabilidade deve ser uma consideração central na educação, preparando indivíduos para enfrentar desafios globais como a pobreza, desigualdade e degradação ambiental. O panorama do IFSP, conforme refletida nas citações, está alinhada com esta visão, integrando a EDS não apenas como um componente adicional, mas como uma parte intrínseca de sua missão e prática educativa.

4.4.2.7 Categoria: Definição de Diretrizes e Políticas Institucionais

4.4.2.7.1 Subcategoria: Alinhamento das políticas e diretrizes institucionais para EDS com os ODS.

Esta unidade de contexto ressalta a importância de integrar tecnologias e mídias no currículo educacional, necessárias para uma educação contemporânea e sustentável. O alinhamento com as mudanças legais e a filosofia educacional do IFSP evidencia um compromisso com a modernização e a relevância educacional:

Propor políticas e diretrizes para o uso das tecnologias, mídias e linguagens nos currículos, alinhando as mudanças legais à filosofia e objetivos educacionais do IFSP (p. 237).

A abordagem do IFSP reflete a importância da sustentabilidade, um conceito amplamente discutido por Elkington (2012) no contexto empresarial, e que é igualmente aplicável nas práticas educacionais, especialmente ao enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais digitalizado. Esta instituição incorpora eficazmente o conceito de *Triple Bottom Line*, adaptando-o ao contexto da educação pública. A abordagem do IFSP não apenas abraça tecnologia e inovação para enfrentar os desafios do mundo digital, mas também promove a inclusão, equidade e consciência ambiental, alinhando-se com a visão de Morin (2007) sobre a complexidade e a interdisciplinaridade na educação. No IFSP, esse compromisso holístico com a sustentabilidade na missão educacional se traduz em um equilíbrio entre sustentabilidade econômica, social e ambiental, refletindo os três pilares da sustentabilidade em suas práticas educativas e operacionais.

Esta política reflete um compromisso do IFSP com a inclusão e a diversidade, elementos-chave para alcançar os ODS. A inclusão em todas as esferas da educação é para garantir que todos tenham acesso igualitário às oportunidades educacionais, independentemente de seu *background*:

A Política de Ações Afirmativas do IFSP caracteriza-se por ações de inclusão nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, visando a promoção do respeito à diversidade socioeconômica, cultural, étnico-racial, sexual e de gênero, do público-alvo da educação especial e para a defesa e promoção dos direitos humanos (p. 240).

Freire (2002) defende uma educação que reconheça e valorize a inclusão e a diversidade. Além disso, a abordagem está em harmonia com as ideias de Sachs (2015) sobre a necessidade de políticas educacionais que promovam a equidade e a justiça social, componentes para o desenvolvimento sustentável.

É relevante, especialmente quando se considera a sustentabilidade sob a perspectiva da inclusão social e acessibilidade física, que são componentes da dimensão social da sustentabilidade:

Dentre as atividades relacionadas a fim de promover a acessibilidade, está a exigência de que os projetos sejam produzidos conforme a ABNT NBR 9050:2004 em todas as licitações de obras e serviços de engenharia (p. 393).

Este aspecto se alinha com o *Triple Bottom Line*, onde a dimensão social é tão importante quanto as dimensões econômica e ambiental. A adoção de normas como a ABNT NBR 9050:2004 pelo IFSP demonstra um comprometimento

institucional com a criação de um ambiente inclusivo e acessível, fundamental para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas capacidades físicas, tenham igualdade de acesso às instalações e recursos educacionais. Além disso, essa abordagem está em consonância com a necessidade de uma educação que considere a complexidade e a diversidade humana (MORIN, 2000). Ao assegurar a acessibilidade, o IFSP reconhece e responde às diversas necessidades dos estudantes, promovendo um ambiente de aprendizado mais inclusivo e equitativo.

4.4.2.7.2 Subcategoria: Elaboração e implementação de políticas e diretrizes para EDS.

A citação aborda a necessidade de revisão dos processos internos do IFSP para se adequar a evoluções sociais, econômicas e acadêmicas:

Tais mudanças proporcionaram a oportunidade de revisão nos processos externos e, conseqüentemente, exigirão do IFSP o trabalho profícuo de reflexão de seus procedimentos internos para a adequação aos novos referenciais que refletem a evolução das relações sociais, econômicas, os currículos dos cursos e a normativa interna que subsidia os câmpus na trajetória institucional de excelência acadêmica (p. 173).

A revisão dos processos internos sugere um esforço contínuo do IFSP em adaptar-se a mudanças sociais, econômicas e acadêmicas, refletindo a natureza dinâmica da EDS. Esta abordagem está alinhada com as diretrizes globais sobre sustentabilidade e EDS, como proposto pela ONU (2015) e por Sachs (2015).

A política de pesquisa do IFSP, a regulamentação das ações de extensão e a articulação entre ensino e extensão:

A principal política de pesquisa no IFSP ampara os Programas Institucionais de Iniciação Científica e Tecnológica (p. 201)

Dentre os documentos do período, destaca-se a Portaria nº 2.968/15 que regulamenta as ações de extensão e se alinha, definitivamente, com as políticas nacionais de extensão (p. 209).

Um outro objetivo tratava da consolidação dos cursos de extensão, por meio da articulação ensino-extensão, com foco na promoção da verticalização (p. 214).

As políticas de pesquisa e extensão do IFSP demonstram um compromisso com a promoção da EDS através de programas institucionais e ações regulamentadas. Esta abordagem reflete uma compreensão da importância da integração da EDS em todas as facetas da educação, conforme destacado por Elkington (2012) e Araújo (2017).

A gestão da EaD, incluindo o planejamento e a implementação de propostas pedagógicas e a regulamentação organizacional:

A gestão estratégica da EaD compreende os diversos aspectos de planejamento, desenvolvimento e implementação das propostas pedagógicas da instituição, envolvendo a elaboração de políticas de EaD (p. 229)

Nos últimos anos, a DED vem trabalhando na regulamentação dos principais processos organizacionais de EaD no IFSP (p. 229).

Considerar o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, com as alterações introduzidas pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, no Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, com as alterações introduzidas pelo Decreto nº 9.034, de 20 de abril de 2017, na Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, e na Portaria Normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012, com as alterações introduzidas pela Portaria Normativa nº 09, de 05 de maio de 2017, 50% das vagas de cada curso são reservadas apenas a candidatos que estudaram, integralmente, em instituições públicas de ensino (p. 245 – 246).

A gestão estratégica e na regulamentação da EaD indica a importância dada pelo IFSP à inovação e à flexibilidade na educação para a promoção da EDS. Essa abordagem está em linha com as recomendações de autores como Lozano (2008) e Morin (2007), que enfatizam a necessidade de abordagens educacionais adaptativas e interdisciplinares.

As unidades de análise contribuem para a compreensão da categoria 'Definição de Diretrizes e Políticas Institucionais' e da subcategoria 'Elaboração e implementação de políticas e diretrizes para EDS'. Elas revelam um esforço institucional contínuo para adaptar-se e responder às demandas dinâmicas da EDS, integrando sustentabilidade em sua pesquisa, extensão e programas de EaD. Este compromisso com a adaptação e inovação reflete uma compreensão profunda das exigências da EDS e demonstra a abordagem proativa do IFSP em promover uma educação sustentável que seja relevante, contemporânea e impactante.

4.4.2.8 Categoria: Inclusão da EDS no Planejamento Institucional:

4.4.2.8.1 Subcategoria: Envolvimento da comunidade acadêmica na promoção da EDS.

As unidades de análise destacam a importância da participação dos estudantes e da comunidade educativa em processos decisórios, a interação dialógica na extensão, a promoção da cultura digital e a discussão do Plano de Oferta de Vagas:

[...] alunos envolvidos em instâncias de participação (p.151).

Assim a importância e a necessidade de se construir relações democráticas que criem um ambiente institucional propício ao diálogo e à participação. De tal modo, o PPI deve resultar de amplas discussões da comunidade educativa, que é toda aquela que participa e atua nas questões relativas ao processo educativo e de gestão nesta instituição pública (p. 175).

A extensão tem como pressuposto a interação dialógica e transformadora com a sociedade, em articulação com o ensino e a pesquisa, contribuindo para o processo formativo do educando. Envolve necessariamente a comunidade externa (FORPROEXT, 2015) (p. 205).

A Pró-reitoria promoveu o curso de Elaboração de Projetos com a finalidade de subsidiar os coordenadores de extensão para o desempenho de suas atribuições no câmpus [...] intensificou a realização de Encontros de Coordenadores de Extensão a fim de estreitar relações com os gestores locais por meio de encontros presenciais periódicos (p. 208).

Para o IFSP, a compreensão do currículo como instrumento central norteador da aprendizagem integral e da transformação do indivíduo para a sociedade, garante a inserção da extensão numa proposta integradora contida na indissociabilidade já preconizada (p. 211).

A premissa de organização da EaD no IFSP envolve um núcleo gestor da EaD, atualmente como Diretoria de Educação a Distância (DED), estabelecida na Pró-Reitoria de Ensino, que atua de maneira sistêmica e em rede com comissões ou núcleos de EaD nos câmpus (p. 230).

[...] promover a cultura digital, seus artefatos, linguagens e tecnologias, articuladamente ao ensino, à pesquisa, à extensão (p. 236).

O processo de discussão do Plano de Oferta de Vagas foi realizado nos câmpus através dos trabalhos das Comissões Locais, com ampla participação da comunidade interna e externa por meio de reuniões, formulários, enquetes e audiências públicas (p. 272).

Apoio a Projetos e Iniciativas de EDS:

A Pró-reitoria promoveu o curso de Elaboração de Projetos com a finalidade de subsidiar os coordenadores de extensão para o desempenho de suas atribuições no câmpus [...] intensificou a realização de Encontros de Coordenadores de Extensão a fim de estreitar relações com os gestores locais por meio de encontros presenciais periódicos (p. 208).

A direção-geral de cada câmpus implementa, por meio de edital, a cada ano letivo, determinado quantitativo de bolsas por área/curso, além dos projetos coletivos (p. 265).

[...] criando mecanismos para incentivo à participação de servidores e discentes em projetos colaborativos com o setor produtivo (p. 265 – 266).

Ao reconhecer a importância do envolvimento de múltiplos atores na definição e implementação da EDS, o IFSP reflete um compromisso com práticas educativas que vão além do convencional. O Instituto busca integrar a comunidade local e os membros internos da instituição em seus processos educativos. Este método para

garante que a EDS seja não apenas relevante, mas também enraizada nas necessidades e contextos locais.

A inclusão de uma variedade de atores nos processos de tomada de decisão reflete um modelo de governança que aspira à democracia e à transparência, alinhado com as diretrizes da ONU (2015). O IFSP garante que suas políticas e estratégias de EDS sejam informadas por uma compreensão abrangente e integrada das necessidades da comunidade (STERLING, 2001, 2004, 2011). Isso não apenas enriquece o processo educativo, mas também fortalece o papel do IFSP como na promoção de uma educação que apoia de maneira efetiva o desenvolvimento sustentável.

4.4.2.8.2 Subcategoria: Estratégias de planejamento

As unidades de análise apresentam a importância de entender a identidade do IFSP e a necessidade de ajustar o planejamento em resposta a mudanças regulatórias e socioeconômicas:

Na primeira etapa de elaboração do PDI 2019-2023, uma das reflexões que mais marcaram os diálogos com a comunidade foi a respeito do que é o IFSP e qual é a sua identidade (p. 145).

Alterações de regulamentações, políticas, legislação, cenário socioeconômico, juntamente aos processos de monitoramento e avaliação do PDI podem gerar demandas de ajustes no referido plano, tanto nas questões de indicadores de desempenho como na oferta de cursos e vagas (p. 174).

A reflexão sobre a identidade do IFSP e sua contínua necessidade de adaptação revela uma tentativa de abordagem dinâmica ao planejamento da EDS. No entanto, essa postura, embora indicativa de uma tentativa de evolução, carece de uma análise crítica mais profunda sobre como essas mudanças são implementadas e efetivamente alinhadas com as demandas reais e emergentes na área da sustentabilidade. Enquanto a instituição reconhece a importância de alinhar suas práticas e políticas às mudanças contextuais para manter a relevância e eficácia da EDS, resta a questão sobre a profundidade e a efetividade dessa abordagem. A capacidade de responder às necessidades emergentes mas sem uma avaliação crítica e reflexiva contínua dessas adaptações, existe o risco de tais esforços permanecerem superficiais ou desconectados das reais necessidades e desafios da educação sustentável.

Ênfase na otimização de recursos e a oferta formativa orientada para o fortalecimento dos arranjos produtivos locais e suporte para projetos de extensão:

[...] otimizando os recursos de infraestrutura física e humana presentes nos câmpus, a oferta formativa deve estar orientada em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural (p. 187).

Em 2014, além de implementar o SIGProj e compor um banco de consultores Ad hoc de extensão, foi inaugurado o Programa Institucional de Apoio a Projetos de Extensão, que abarca todas as áreas temáticas da extensão, além de contemplar linhas de fomento específicas para: (1) propostas de cultura, (2) propostas com o envolvimento da rede pública de ensino e (3) cursinhos populares (p. 208 – 209).

A estratégia de otimizar recursos e focar nos arranjos produtivos locais indica um compromisso do IFSP com a relevância local e a aplicabilidade prática da EDS. O apoio a projetos de extensão reflete um entendimento de que a EDS deve transcender as fronteiras tradicionais da sala de aula e se engajar ativamente com a comunidade e o meio ambiente.

Destaque de iniciativas como a elaboração de projetos, planejamento estratégico para a internacionalização, criação do Núcleo de Tecnologia e Recursos Educacionais e planos para melhorar a coleta seletiva de lixo:

O curso de Elaboração de Projetos com a finalidade de subsidiar os coordenadores de extensão para o desempenho de suas atribuições no câmpus, sobretudo a de orientar a comunidade para a submissão de projetos (p. 208).

[...] desenvolveremos um planejamento estratégico para a internacionalização do IFSP no período deste PDI, bem como a construção conjunta de uma política de internacionalização, uma política linguística e uma estruturação financeira-orçamentária para que essas dimensões possam se efetivar (p. 224).

Planejar e implementar o NUTRE (Núcleo de Tecnologia e Recursos Educacionais) (p. 238).

A PRA juntamente com os câmpus pretende criar um plano de ação para melhorar coleta seletiva de lixo em todos os câmpus (p. 394).

Iniciativas como a internacionalização, o desenvolvimento de políticas linguísticas e a melhoria da gestão de resíduos demonstram um esforço para abordar a EDS de maneira holística e integrada. Estas ações indicam um planejamento estratégico que busca incorporar práticas sustentáveis em várias dimensões da vida institucional.

As unidades do PDI do IFSP oferecem uma visão das estratégias de planejamento utilizadas pela instituição para integrar a EDS em suas operações e

práticas educativas. A abordagem multifacetada do IFSP, desde a reflexão sobre sua identidade até a implementação de programas específicos, demonstra um compromisso com a evolução contínua e a aplicação prática da EDS. Essas estratégias sugerem que o IFSP está buscando ativamente maneiras de tornar a EDS um componente central e efetivo de sua missão educativa e de sua interação com a comunidade mais ampla.

4.4.2.8.3 Subcategoria: Fortalecimento de parcerias em EDS

As unidades descrevem a importância de parcerias com atores sociais e a diversidade de apoios para a pesquisa:

[...] realizar parcerias com atores sociais, aliados na defesa do IFSP (p. 151).

Visando o fortalecimento dessa política e com vistas ao desenvolvimento de pesquisas concernentes à missão (p. 202).

Para exequibilidade das políticas de pesquisa, o IFSP conta ainda com uma diversidade de formas de apoio, por meio de parcerias, tanto para apoio financeiro quanto para o desenvolvimento de trabalhos (p. 203).

O IFSP reconhece a importância de construir redes de apoio locais para o desenvolvimento sustentável. Contudo, avaliar a eficácia dessas parcerias em termos de resultados práticos e impacto na qualidade da educação é um aspecto a ser considerado. Elkington (2012) argumenta que a sustentabilidade eficaz se beneficia de colaborações entre diversos setores. O IFSP parece adotar essa abordagem, mas a análise da profundidade e eficácia dessas colaborações ainda necessita de atenção para assegurar que elas sejam realmente benéficas e alinhadas com os objetivos de sustentabilidade.

Enfatiza o papel dos intercâmbios e cooperação internacional no desenvolvimento de pesquisa e inovação:

[...] a primeira edição da Revista de Extensão, Compartilhar (p. 209).

Destacamos que são importantes os benefícios gerados pelas trocas de experiências e intercâmbio de alunos, professores e técnicos administrativos com instituições parceiras de outros países, na medida em que o desenvolvimento de projetos de cooperação internacional permitem a inovação, a construção de conhecimento mútuo através de pesquisas, o desenvolvimento de tecnologias, que se associa a uma educação de qualidade (p. 223).

As parcerias internacionais são vistas como cruciais para a inovação e o avanço da pesquisa. A troca de experiências e a cooperação são benéficas, mas também é importante considerar como essas atividades são integradas ao currículo e contribuem para os objetivos de EDS.

As parcerias internacionais desempenham um papel importante no intercâmbio de conhecimento e inovação. Contudo, é importante analisar cuidadosamente como essas relações são estabelecidas e mantidas, assegurando que sejam mutuamente proveitosas e estejam alinhadas com os objetivos da EDS. Esta abordagem visa garantir que tais parcerias contribuam efetivamente para os objetivos educacionais e sustentáveis do IFSP, sem desviar do foco principal da instituição.

Discute a criação de plataformas para formação contínua e o incentivo a projetos colaborativos:

Criar e manter uma plataforma de formação continuada de servidores e publicação de materiais e recursos educacionais digitais (p. 238).

[...] criando mecanismos para incentivo à participação de servidores e discentes em projetos colaborativos com o setor produtivo (p. 265 – 266).

As iniciativas para formação continuada e projetos colaborativos indicam um esforço para integrar a EDS de maneira prática e aplicada. Contudo, a análise crítica deveria focar na acessibilidade dessas plataformas e na participação efetiva da comunidade acadêmica.

Ilustra a aplicação prática de parcerias na implementação de projetos sustentáveis:

[...] está previsto a implantação de projetos de eficiência energética, como por exemplo os estacionamentos cobertos com placas fotovoltaicas. E projetos de reuso de água já aplicados nos novos câmpus de Campinas e Salto (p. 394).

A implementação de projetos práticos como os de eficiência energética mostra um compromisso com a sustentabilidade aplicada. Isso reflete uma abordagem prática da EDS, mas também requer avaliação contínua para garantir alinhamento com as melhores práticas e inovações na área.

As unidades de análise mostram um esforço significativo para incorporar a EDS por meio do fortalecimento de parcerias e colaborações. Essas parcerias são valiosas para expandir o alcance e enriquecer a EDS, trazendo inovação e recursos adicionais. Contudo, é importante que o IFSP mantenha um equilíbrio cuidadoso, assegurando que essas parcerias suportem seus objetivos educacionais, sem comprometer sua autonomia e valores institucionais.

4.4.2.8.4 Subcategoria: Metodologias de planejamento

Alterações de regulamentações, políticas, legislação, cenário socioeconômico, juntamente aos processos de monitoramento e avaliação do PDI podem gerar demandas de ajustes no referido plano, tanto nas questões de indicadores de desempenho como na oferta de cursos e vagas (p. 174).

A unidade do PDI, embora não mencione explicitamente a EDS, reflete uma metodologia de planejamento que é dinâmica e adaptável. A referência às 'alterações de regulamentações, políticas, legislação, cenário socioeconômico', juntamente com os processos de 'monitoramento e avaliação do PDI', sugere uma estratégia que, indiretamente, pode ser benéfica para a integração da EDS.

Essa estratégia adaptável para a EDS permite à instituição responder de forma flexível às mudanças e desafios emergentes. Em um contexto global de rápidas transformações, especialmente em questões socioambientais, a capacidade de se adaptar é fundamental. Ainda que a EDS não seja mencionada explicitamente, a metodologia descrita está alinhada com os princípios de desenvolvimento sustentável de estratégias educacionais e operacionais adaptáveis e sensíveis às mudanças contextuais (SACHS, 2009; SACHS, 2015).

Além disso, a ênfase em processos de monitoramento e avaliação reflete um compromisso com a melhoria contínua, elemento chave na governança e gestão de qualidade em educação. Conforme DiMaggio e Powell (1983) as práticas de avaliação e ajuste contínuo nas instituições buscam se adaptar e aprender com o ambiente em que estão inseridas

Portanto, mesmo sem uma referência direta à EDS, a citação ilustra uma estratégia de planejamento no IFSP que, pela sua natureza reflexiva e adaptável, é condizente com os princípios de uma EDS. Esta metodologia garante que a instituição permaneça relevante e eficaz na promoção da sustentabilidade em um cenário em constante mudança.

4.4.2.9 Categoria: Pressão Coercitiva

4.4.2.9.1 Subcategoria: Mecanismo de controle ou monitoramento e acompanhamento

Esta política está regulamentada pela Portaria do IFSP nº 3.815, de 27 de novembro de 2018, e estabelece as condições e diretrizes para a criação, certificação, manutenção e acompanhamento das atividades dos grupos de pesquisa no âmbito do IFSP (p. 202).

A unidade mencionada refere-se especificamente à Portaria nº 3.815, de 27 de novembro de 2018, que regulamenta a criação, certificação, manutenção e

acompanhamento de grupos de pesquisa no IFSP. Embora a EDS não seja explicitamente mencionada neste documento, a portaria exemplifica como regras institucionais podem implicitamente moldar e influenciar a pesquisa em direção aos objetivos gerais de EDS.

Ao formalizar procedimentos para grupos de pesquisa, a portaria reflete um compromisso com a governança efetiva e a qualidade acadêmica, alinhada com práticas de sustentabilidade. Essa abordagem assegura que as atividades de pesquisa contribuam para o conhecimento acadêmico e para a EDS respeitando altos padrões éticos e metodológicos.

Além disso, a aplicação de tais diretrizes reflete a influência das teorias organizacionais e educacionais sobre a necessidade de as instituições educacionais adotarem estruturas formalizadas para garantir eficiência e eficácia em suas práticas. Este aspecto de formalização e regulamentação é um enfoque importante da governança institucional, especialmente em contextos onde a educação para a sustentabilidade é uma prioridade estratégica (DIMAGGIO; POWELL, 1983).

4.4.2.9.2 Subcategoria: Normas e padrões institucionais

Legislações de 2017 do Ministério da Educação:

Com o objetivo de aperfeiçoar os procedimentos de regulação, supervisão e avaliação da educação superior, o Ministério da Educação publicou ao longo do ano de 2017, toda uma série de legislações, por meio de Decretos, Portarias e Instruções Normativas (p. 173).

Esta unidade destaca a influência das regulamentações do Ministério da Educação na definição de padrões educacionais. Ela ilustra um exemplo de pressão coercitiva externa, onde instituições de ensino como o IFSP devem se adaptar e alinhar suas práticas às normativas governamentais. Isso ressoa com os conceitos de DiMaggio e Powell (1983) sobre isomorfismo coercitivo, que sugere que organizações muitas vezes conformam-se com pressões externas para ganhar legitimidade e sobrevivência.

A Organização Didática do IFSP:

O documento que congrega as normas e os procedimentos didático-pedagógico-administrativos de todos os câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) é a Organização Didática (p. 183).

Este documento serve como a base normativa para os procedimentos pedagógicos e administrativos do IFSP. Reflete a pressão interna para manter uma

estrutura organizacional coesa e eficiente. Segundo Meyer e Rowan (1977), tal formalização de normas é fundamental para instituições que buscam estabilidade e eficácia operacional, garantindo que as práticas educacionais estejam alinhadas com os objetivos institucionais e padrões de qualidade.

Política de pesquisa do IFSP:

Tal política objetiva incentivar e fomentar a pesquisa contribuindo para a formação de recursos humanos, qualificando-os não só para os programas de pós-graduação como também para a disponibilização e aplicação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas do arranjo produtivo local-regional em benefício da sociedade (p. 202).

A política mencionada visa estimular a pesquisa e formação de recursos humanos alinhados com as necessidades locais e regionais. Isso indica um esforço para integrar a pesquisa acadêmica com a aplicação prática, refletindo o pensamento de Sachs (2015) sobre a relevância de conectar o conhecimento acadêmico com soluções práticas e sustentáveis.

As normas e padrões institucionais do IFSP, conforme evidenciado pelas unidades de análise, mostram uma instituição que se esforça para alinhar suas práticas e objetivos educacionais com regulamentações externas e internas. Há um compromisso claro em adaptar-se às mudanças legislativas e em promover uma pesquisa aplicada e relevante, demonstrando uma resposta institucional coerente às pressões coercitivas.

4.4.2.9.3 Subcategoria: Regulamentação governamental

Com o objetivo de aperfeiçoar os procedimentos de regulação, supervisão e avaliação da educação superior, o Ministério da Educação publicou ao longo do ano de 2017, toda uma série de legislações, por meio de Decretos, Portarias e Instruções Normativas (p. 173).

A legislação educacional, neste contexto, atua como uma força coercitiva que molda os padrões e as expectativas para as instituições de ensino. DiMaggio e Powell (1983) e Meyer e Rowan (1977), sugerem que as organizações, incluindo instituições educacionais, frequentemente adotam práticas para se alinharem às expectativas normativas do seu campo institucional. Isso pode incluir a adoção de estratégias e práticas de EDS para atender às demandas regulatórias e às expectativas da sociedade.

Além disso, as políticas e legislações governamentais muitas vezes refletem e reforçam as metas e objetivos globais, como ODS propostos pelas Nações Unidas. A incorporação de práticas de EDS no contexto educacional, guiada por

regulamentações governamentais, pode ser vista como um reflexo da crescente conscientização e responsabilidade global em relação à sustentabilidade.

A citação do PDI do IFSP destaca a relevância das regulamentações governamentais como um fator chave na definição da direção e do escopo da implementação da EDS em instituições de ensino. Estas regulamentações não apenas estabelecem padrões de qualidade e supervisão, mas também funcionam como um mecanismo para integrar considerações de sustentabilidade no ensino superior, alinhando as instituições educacionais com as metas globais de desenvolvimento sustentável.

4.4.2.10 Categoria: Pressão Mimética

4.4.2.10.1 Subcategoria: Certificação e reconhecimentos.

Unidades de análise relacionadas à Organização Didática do IFSP e às políticas para criação e manutenção de grupos de pesquisa:

O documento que congrega as normas e os procedimentos didaticopedagógico-administrativos de todos os câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) é a Organização Didática (p. 183).

Esta política está regulamentada pela Portaria do IFSP nº 3.815, de 27 de novembro de 2018, e estabelece as condições e diretrizes para a criação, certificação, manutenção e acompanhamento das atividades dos grupos de pesquisa no âmbito do IFSP (p. 202).

A unidade sobre a Organização Didática e a política de grupos de pesquisa indica uma estruturação institucional alinhada a padrões e expectativas externas, como discutido por DiMaggio e Powell (1983) em relação à isomorfia mimética. A formalização de processos e normas revela um esforço do IFSP em atender a padrões de excelência e reconhecimento, o que é essencial no contexto da EDS, conforme abordado por Lozano (2008) e Carvalho e Vieira (2003).

A conquista de metas educacionais, como o número de doutores no corpo docente, alinhado ao Plano Nacional de Educação (PNE):

Atualmente o IFSP possui aproximadamente 2.480 professores, sendo que 860 são doutores, portanto, atingindo a meta do PNE (p. 192).

Atingir a meta do PNE em relação ao número de doutores destaca o alinhamento do IFSP com objetivos educacionais nacionais. Esta conquista reflete não apenas um compromisso com a qualidade acadêmica, mas também uma resposta à pressão mimética para atender a padrões externos, como proposto por

Meyer e Rowan (1977). Isso demonstra uma abordagem estratégica do IFSP em direção à excelência educacional e inovação, alinhada com as discussões de Leal Filho, Shiel e Paço (2015) sobre a importância de padrões elevados na EDS.

As fragmentos de conteúdo analisados do PDI do IFSP evidenciam uma orientação estratégica da instituição em responder às pressões miméticas por meio da adesão a normativas, políticas e metas educacionais externas. Esta abordagem reflete não apenas um compromisso com a qualidade e a inovação, mas também um alinhamento estratégico com as tendências e expectativas no campo da EDS. A obtenção de certificações e o reconhecimento das práticas educacionais do IFSP demonstram seu engajamento em atender e até superar padrões nacionais e internacionais, reafirmando seu papel como uma instituição líder em EDS.

4.4.2.11 Categoria: Pressão Normativa

4.4.2.11.1 Subcategoria: Demandas dos stakeholders

Unidades de análise que enfatizam a importância de responder às necessidades do arranjo produtivo local/regional e alinhar a oferta educacional com as demandas regionais:

[...] atender as demandas do arranjo produtivo local/regional, [...] visam atender as demandas do arranjo produtivo local/regional (p. 201).

[...] para atendimento aos índices legais no conceito de matrícula-equivalente, torna-se fundamental que a oferta esteja cada vez mais alinhada às demandas regionais (p. 274)

A ênfase do IFSP em atender às demandas do arranjo produtivo local/regional destaca uma abordagem prática e aplicada à EDS. Sachs (2015) e Meyer e Rowan (1977) destacam sobre a importância de instituições educacionais responderem às pressões normativas e às expectativas locais. Isso reflete um entendimento de que a sustentabilidade deve ser contextualizada e relevante às necessidades específicas da região.

Integração de diversos membros da comunidade (docentes, técnicos, discentes, familiares e comunidade em geral) na equipe do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE):

Deverão ainda integrar a equipe do NAPNE: docentes, técnicos administrativos em educação, discentes, familiares e comunidade em geral (p. 245).

A inclusão de diversos membros da comunidade na equipe do NAPNE indica um compromisso com a inclusão e a participação democrática, ressoando com as ideias de Freire (2002) sobre a educação como um processo participativo e comunitário. Esta abordagem pode ser vista como uma resposta à pressão normativa para integrar as vozes de todos os *stakeholders* nas decisões educacionais, conforme discutido por DiMaggio e Powell (1983).

As duas unidades de análise demonstram uma abordagem às pressões normativas e às demandas dos *stakeholders*. A instituição a adaptação de suas estratégias educacionais para atender às necessidades locais e regionais, bem como com a inclusão da comunidade na gestão e desenvolvimento de suas políticas e práticas. Essa abordagem não apenas atende às expectativas dos stakeholders, mas também contribui para uma implementação mais eficaz e contextualizada da EDS. Isso reflete um entendimento de que a consecução da EDS depende de uma abordagem colaborativa e adaptada às realidades locais.

4.4.2.11.2 Subcategoria: Envolvimento da comunidade

Unidades de análise que destacam o envolvimento da comunidade na elaboração do PDI, na definição de políticas e programas educacionais, e na gestão de ações de extensão:

Na primeira etapa de elaboração do PDI 2019-2023, uma das reflexões que mais marcaram os diálogos com a comunidade foi a respeito do que é o IFSP e qual é a sua identidade (p. 145).

Assim a importância e a necessidade de se construir relações democráticas que criem um ambiente institucional propício ao diálogo e à participação. De tal modo, o PPI deve resultar de amplas discussões da comunidade educativa, que é toda aquela que participa e atua nas questões relativas ao processo educativo e de gestão nesta instituição pública (p. 175).

A Extensão propicia um espaço privilegiado de vivências e de trocas de experiências e saberes, promovendo a reflexão crítica dos envolvidos e impulsionando o desenvolvimento socioeconômico, equitativo e sustentável (p. 206).

[...] inclusão do impacto na comunidade externa como quesito classificatório (p. 208).

[...] bonificação de 10% sobre a pontuação de ações com a comunidade externa como público alvo (p. 208).

[...] a participação discente e da comunidade externa não eram quesitos eliminatórios ou classificatórios no processo de avaliação das ações (p. 208).

Ainda referente ao objetivo da articulação ensino-extensão, com foco na promoção da verticalização, outra meta tratava de mapear cursos de extensão em que a área temática dialogasse com o eixo tecnológico/área de expertise dos câmpus; para o cumprimento desta meta, houve um diálogo permanente com os câmpus (p. 214).

[...] incentivo à participação da comunidade discente nos assuntos relativos à assistência estudantil (p. 261).

O processo de discussão do Plano de Oferta de Vagas foi realizado nos câmpus através dos trabalhos das Comissões Locais, com ampla participação da comunidade interna e externa por meio de reuniões, formulários, enquetes e audiências públicas (p. 272).

O IFSP demonstra seu esforço em ampliar sua efetividade como instituição pública de educação profissional e tecnológica, gratuita e de qualidade, buscando ativamente o atendimento às demandas da sociedade (p. 276).

As unidades refletem um esforço contínuo do IFSP para envolver a comunidade em suas decisões educacionais e administrativas. Isso ressoa com as ideias de autores como Freire (2002) e Morin (2007), que enfatizam a importância da participação democrática e do diálogo na educação. A inclusão da comunidade na formulação de políticas e programas demonstra um compromisso com a transparência e a responsabilidade, alinhado com os princípios da pressão normativa (DIMAGGIO; POWELL, 1983).

Integração da comunidade acadêmica em projetos de pesquisa e ensino, visando o desenvolvimento sustentável em vários níveis:

Na busca por novos conhecimentos: integração entre a comunidade acadêmica para ações conjuntas de apropriação de tecnologias, pesquisa no âmbito do ensino e projetos que contribuam para o desenvolvimento sustentável em nível nacional, regional e local (p. 193 – 194).

[...] o ensino de graduação do IFSP deve primar para que as seguintes diretrizes sejam reafirmadas e, pelas orientações emanadas da legislação vigente (p. 193).

[...] proporciona à comunidade cursos de pós-graduação que se voltam tanto para a formação continuada de professores da educação básica, quanto para o aperfeiçoamento de bacharéis que atuam diretamente no ambiente fabril (p. 197 – 198).

No intuito de estimular o Programa de Iniciação Científica por meio de fomento externo [...] A Diretoria de Pesquisa renovou a cota bienal junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em 2018 (p. 202).

A integração ativa da comunidade em projetos de pesquisa e ensino do IFSP destaca a interdisciplinaridade e a aplicação prática na educação sustentável. A ênfase em projetos que contribuem para o desenvolvimento sustentável em níveis local, regional e nacional reflete uma abordagem versátil às demandas da comunidade e da sociedade em geral.

As citações revelam um compromisso institucional com a inclusão da comunidade nas decisões e ações educativas, refletindo uma abordagem democrática e participativa. Este envolvimento da comunidade não só atende às expectativas normativas, mas também enriquece o processo educativo e de gestão, garantindo que as ações e programas do IFSP estejam alinhados com as necessidades e demandas sociais.

4.4.2.11.3 Subcategoria: Expectativas sociais e culturais.

Destaque a importância de responder às demandas da sociedade e como elas influenciam as responsabilidades institucionais e os desafios do IFSP:

[...] todas as demandas que o Instituto recebe da sociedade, conduziram à proposição de uma tríade que servirá de guia no exercício das responsabilidades e busca de superação dos desafios institucionais (p. 145).

O IFSP reconhece a necessidade de responder às demandas sociais, mas o desafio reside em equilibrar essas demandas com a missão educativa da instituição. Há uma tensão implícita entre atender às expectativas externas e manter a integridade acadêmica e a autonomia institucional.

Reflete sobre as contradições econômicas, sociais, políticas e culturais da sociedade contemporânea, destacando desafios como o individualismo e a competitividade:

Entendemos que a sociedade contemporânea é marcada por profundas contradições nos aspectos econômico, social, político e cultural, muitas vezes fundados no individualismo e na competitividade (p. 175).

As citações evidenciam a complexidade da sociedade contemporânea, caracterizada por individualismo e competitividade. Nesse contexto, a abordagem do IFSP enfatiza a importância de uma educação que aborda essa complexidade. Embora esta abordagem esteja alinhada com os ideais de uma educação integral e multidimensional, ela levanta questões críticas quanto à sua implementação efetiva em um ambiente educacional que tende a valorizar cada vez mais os resultados e a eficiência. Isso coloca um desafio para o IFSP de integrar eficazmente esses conceitos de complexidade no currículo e na prática pedagógica, considerando as pressões contemporâneas por desempenho e produtividade.

Discute a necessidade de equilibrar a qualificação profissional com a formação humana e cidadã em resposta às expectativas de uma sociedade em constante transformação:

[...] no atendimento às expectativas da comunidade por qualificação em mundos do trabalho em constante transformação em termos tecnológicos, gerenciais e organizacionais é preciso reconhecer que a qualificação para o exercício profissional sem a formação humana e cidadã não promove transformações significativas para o trabalhador e para o desenvolvimento social (p. 187 – 188).

Aborda como a extensão e a internacionalização atendem às demandas sociais e culturais, promovendo a integração com o mundo do trabalho e a formação global dos estudantes:

A Extensão se materializa por meio de atividades que dialogam com o mundo do trabalho, como o estágio e o acompanhamento de egressos, bem como pela realização de ações de extensão que podem ser classificadas como programas, projetos, cursos de extensão, eventos e prestações de serviço, que incorporam as diretrizes dessa dimensão educativa, destacando o envolvimento da comunidade externa e a participação protagonista de estudantes (p. 206 – 207).

A internacionalização é considerada por IES do mundo inteiro como um processo necessário para elevar os índices de excelência em educação e pesquisa e proporcionar uma formação ampla para os alunos transitarem num mundo cada vez mais globalizado (p. 223).

A necessidade de internacionalização e a conexão com o mundo do trabalho refletem a pressão para que as instituições educacionais se alinhem com as tendências globais. No entanto, existe o risco de que tais iniciativas possam priorizar habilidades práticas e tecnológicas em detrimento de uma educação mais crítica e reflexiva.

As citações ilustram como as expectativas sociais e culturais moldam a abordagem da instituição à EDS. Embora o IFSP demonstre um compromisso em responder a essas pressões normativas, a análise sugere a necessidade de um equilíbrio cuidadoso entre atender às demandas externas e manter os princípios educativos fundamentais. A instituição enfrenta o desafio de integrar a educação técnica e profissional com a formação cidadã e humana, garantindo que a EDS se mantenha relevante e eficaz em um mundo em rápida transformação. Destaca-se também a importância de uma reflexão crítica contínua sobre essas práticas para assegurar que a educação no IFSP não apenas atenda às demandas do momento, mas também prepare os estudantes para desafios futuros de forma complexa e sustentável.

4.4.2.11.4 Subcategoria: Normas e valores organizacionais

A unidade de contexto referente referente a esta subcategoria revela uma série de princípios orientadores que ressoam com os conceitos EDS:

1. Democracia, pautada na ampla participação, igualdade e representatividade, na criação e desenvolvimento coletivo;
2. Direitos Humanos, pautado na dignidade a todas as pessoas, na liberdade de opinião e de expressão e no respeito mútuo;
3. Ética, pautada pela responsabilidade com o bem público e pela cooperação e justiça social;
4. Excelência, pautada na governança pública, no aperfeiçoamento das relações sociais e no desenvolvimento humano;
5. Gestão participativa e democrática, pautada pelos princípios de democracia, corresponsabilidade, coletividade e respeito à liberdade de expressão;
6. Identidade institucional, pautada nas finalidades e características institucionais, distintivas e duradouras (resistentes ao tempo);
7. Inclusão Social, pautada na igualdade, respeito, solidariedade, na participação igualitária de todos na escola e na sociedade;
8. Inovação, pautada no desenvolvimento do arranjo produtivo e para a qualidade de vida das pessoas;
9. Respeito à diversidade, pautado pelos princípios da igualdade nas relações sociais, étnicos-raciais e de gênero e o reconhecimento e respeito às diferenças;
10. Soberania Nacional, pautada na democracia, na igualdade dos Estados na comunidade internacional, associado a independência nacional;
11. Sustentabilidade, pautada pela responsabilidade ambiental e social;
12. Transparência, relacionado ao Estado Democrático e de Direito, pautado na publicidade e no acesso à informação (p. 146).

Os valores que orientam a abordagem e as práticas de EDS no IFSP incluem democracia, direitos humanos, ética, excelência, gestão participativa, inclusão social, inovação, respeito à diversidade, soberania nacional, sustentabilidade e transparência. Esses valores refletem um compromisso profundo com uma educação holística e sustentável, alinhando-se com as metas e princípios da Agenda 2030 os ODS:

Democracia e Participação Coletiva: A ênfase na democracia e participação coletiva reflete um compromisso com a inclusão e a equidade, aspectos fundamentais da EDS conforme destacado por autores como Freire (2002) e Jacobi, Raufflet e de Arruda (2011). Essa perspectiva promove um ambiente de aprendizagem colaborativo e inclusivo, essencial para a EDS.

Direitos Humanos e Ética: O foco nos direitos humanos e na ética está alinhado com a visão da Comissão de Brundtland (1991), que enfatiza a sustentabilidade como um meio de atender às necessidades humanas e promover a justiça social. Isso ressalta a importância da educação em desenvolver uma compreensão profunda do valor intrínseco da dignidade humana e da justiça social.

Excelência e Gestão Democrática: A busca pela excelência e a gestão democrática estão em consonância com os objetivos da ONU (2015) para a EDS, que incluem promover a qualidade da educação e o desenvolvimento de práticas de gestão sustentáveis e inclusivas.

Inclusão Social e Respeito à Diversidade: Perspectiva de educação que prepara os estudantes para um mundo cada vez mais globalizado e diversificado.

Inovação e Sustentabilidade: desenvolver soluções criativas e sustentáveis para os desafios contemporâneos. A EDS deve, portanto, promover o pensamento crítico e inovador.

Transparência e Soberania Nacional: Estes princípios, embora não diretamente relacionados à EDS, são fundamentais para a governança e a responsabilidade institucional (MEYER; ROWAN, 1977; DIMAGGIO; POWELL, 1983). Eles garantem que as práticas educacionais e administrativas sejam conduzidas de maneira ética e responsável.

Estes valores orientam a instituição na promoção de uma educação que seja não apenas academicamente rigorosa, mas também social e ambientalmente responsável. A implementação desses valores reflete uma perspectiva educacional integrada e sustentável (MORIN, 2007; ELKINGTON, 2012).

4.4.2.11.5 Subcategoria: Regulamentações e normas

A citação destaca a influência de legislações externas na educação superior:

Com o objetivo de aperfeiçoar os procedimentos de regulação, supervisão e avaliação da educação superior, o Ministério da Educação publicou ao longo do ano de 2017, toda uma série de legislações, por meio de Decretos, Portarias e Instruções Normativas (p. 173).

Essa conformidade com as normativas externas é um exemplo da pressão normativa. Meyer e Rowan (1977) e DiMaggio e Powell (1983) discutem como as organizações educacionais, como o IFSP, são moldadas por expectativas externas e pressões para se conformarem a certos padrões e normas. Essas pressões podem ser vistas como oportunidades para melhorar a qualidade da educação e garantir que as práticas de EDS estejam alinhadas com as necessidades e expectativas mais amplas da sociedade.

No contexto da EDS, as regulamentações e normas externas podem desempenhar um papel importante na orientação do IFSP para abordagens educacionais que são ambientalmente sustentáveis, socialmente justas e

economicamente viáveis. A adesão a essas regulamentações assegura que o IFSP não apenas cumpra com os requisitos legais, mas também se alinhe com os princípios e objetivos globais da EDS, conforme delineado pela ONU em 2015 e outros organismos internacionais.

4.4.2.12 Categoria: Programas e Projetos

4.4.2.12.1 Subcategoria: Áreas temáticas relacionadas à EDS

Estas unidades de análise abordam a integração da sustentabilidade ambiental com a ciência e a tecnologia, refletindo uma abordagem holística à educação:

[...] sustentabilidade ambiental (p. 152).

O IFSP reafirma, portanto, o compromisso com a integração e a articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica (p.179).

Na busca por novos conhecimentos: integração entre a comunidade acadêmica para ações conjuntas de apropriação de tecnologias, pesquisa no âmbito do ensino e projetos que contribuam para o desenvolvimento sustentável em nível nacional, regional e local (p. 194).

O IFSP reconhece a importância da sustentabilidade ambiental, integrando-a com ciência e tecnologia. Esta abordagem está em linha com a visão de Elkington (2012) sobre sustentabilidade. A busca por novos conhecimentos e a integração com a comunidade acadêmica ressaltam a importância da pesquisa colaborativa (JACOBI; RAUFFLET; DE ARRUDA, 2011).

O caráter interdisciplinar da extensão, contemplando diversas áreas temáticas e reforçando a importância da extensão para a educação além da sala de aula:

Para além da obrigatoriedade constitucional que garante a indissociabilidade entre cada uma dessas dimensões educativas (Art. 207 da Constituição Federal), a pesquisa responde pela produção de vanguarda da instituição (p. 201).

As áreas temáticas da Extensão refletem seu caráter interdisciplinar, contemplando Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção e Trabalho (p. 206).

A incorporação das áreas temáticas consolidadas pela Política Nacional de Extensão Universitária em 2012 (p. 208).

A Extensão também defende o argumento de que a formação do estudante não deve se limitar aos ensinamentos de sala de aula, abrindo caminhos para ampliar o entendimento de Currículo e, dessa forma, efetivar o real sentido de sua existência e importância na construção/geração de conhecimentos que venham ao encontro das reais necessidades da população (p. 210).

A extensão universitária no IFSP reflete uma abordagem interdisciplinar, abrangendo áreas como meio ambiente e direitos humanos, alinhada com as ideias de Reigota (2005, 2010) e Jacobi e Giatti (2015). A extensão é vista como fundamental para o entendimento e a aplicação prática do conhecimento, reforçando o conceito de aprendizado (SARTORI; LATRÔNICO; CAMPOS, 2014).

Discutem a internacionalização das IES, incluindo o IFSP, e a promoção de uma educação inclusiva e não sexista, focando na equidade e na valorização da diversidade:

Observa-se ao longo dos anos, nos editais publicados semestralmente pela PRX para submissão de projetos pedagógicos de cursos de extensão, um crescimento vertiginoso do número de propostas submetidas por servidores dos câmpus do IFSP na modalidade a distância, destacando-se os cursos de idiomas realizados no âmbito do Programa e-Tec – Idiomas sem Fronteiras, presente em 11 câmpus (p. 214).

A internacionalização das Instituições de Ensino Superior (IES) e, em especial, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia é um tema que passa a ser central no Brasil, principalmente com a acentuação dos processos de globalização e integração regional e mundial em diversos âmbitos (p. 223).

O NUGS tem a finalidade de fomentar uma educação inclusiva e não sexista que busque a equidade e a igualdade entre os gêneros, o combate à violência e à discriminação LGBT e a valorização da diversidade (p. 244).

A internacionalização é destacada como um elemento central na educação moderna, ressoando com as ideias de Scotto, Carvalho e Guimarães (2009). O foco na inclusão e na equidade de gênero reflete os princípios de educação inclusiva defendidos por Caiado *et al.* (2018) e Freire (2002), enfatizando a necessidade de abordagens educacionais que valorizem a diversidade e promovam a igualdade.

As unidades de análise da subcategoria ‘Áreas temáticas relacionadas à EDS’ demonstram um compromisso institucional com a EDS, abrangendo a integração de conhecimento científico e sustentabilidade ambiental, a importância da extensão universitária e a necessidade de internacionalização e inclusão. Este alinhamento reflete uma abordagem educacional que é tanto interdisciplinar quanto holística, reforçando a importância de uma educação que não só sensibilize para questões de sustentabilidade, mas também desenvolva habilidades para ação sustentável e promova mudanças comportamentais.

4.4.2.12.2 Subcategoria: Articulação com políticas públicas

Unidades de análise referentes à legislação educacional e às mudanças regulatórias que afetam a atuação do IFSP:

Com o objetivo de aperfeiçoar os procedimentos de regulação, supervisão e avaliação da educação superior, o Ministério da Educação publicou ao longo do ano de 2017, toda uma série de legislações, por meio de Decretos, Portarias e Instruções Normativas, fruto da análise das normas existentes e reorganizou as ações do INEP para a atuação junto às Instituições. O grande objetivo foi o de reduzir o tempo de análise, desburocratizar os fluxos e, ao mesmo tempo, conseguir maior qualidade na atuação regulatória do MEC. O Decreto 5.773 e a Portaria 40, após 11 anos de vigência, recebeu estudos substanciais e foram revogados pelo Decreto 9.235 e Portaria Normativa 23. (p. 173)

[...] avaliar e estabelecer princípios que se articulem às mudanças dinâmicas da legislação nessa modalidade, engajando a comunidade na participação das discussões sobre a institucionalização na Rede Federal [...] avaliar e estabelecer princípios que se articulem às mudanças dinâmicas da legislação nessa modalidade (p. 239).

As unidades refletem um alinhamento com as políticas regulatórias do MEC, evidenciando uma preocupação em manter práticas educacionais atualizadas com as mudanças legislativas. Essa articulação é relevante para a qualidade da educação como discutido por Carvalho e Vieira (2003) e Lozano (2008).

Interação do IFSP com políticas públicas específicas, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Nacional de Cultura (PNC):

[...] contribuindo para o progresso socioeconômico, pelas ações que dialogam efetivamente com as políticas sociais e econômicas, dentre outras, com destaque para aquelas com enfoques locais e regionais (p. 180).

Como balizadores constantes da atuação do IFSP, o PNE - Plano Nacional de Educação 2014-2024, traz orientações para auxiliar a atuação no âmbito do Ensino de Graduação [...] O IFSP cresceu 4,5% no número de mestres e 16,7% em doutores quando comparados os anos de 2016 e 2017 (p. 192).

Para além da obrigatoriedade constitucional que garante a indissociabilidade entre cada uma dessas dimensões educativas (Art. 207 da Constituição Federal), a pesquisa responde pela produção de vanguarda da instituição. Seja corroborando iniciativas que visam atender as demandas do arranjo produtivo local/regional, seja pautando-se pela investigação científica básica e aplicada. Para tanto, o IFSP tem fomentado projetos de imediato interesse público, ligados ao universo produtivo, bem como projetos voltados para a especulação científica mais geral ou para a ciência pura [...] A principal política de pesquisa no IFSP ampara os Programas Institucionais de Iniciação Científica e Tecnológica (p. 201).

A Lei nº 11.892, ao equiparar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia às Universidades, estabelece que a Extensão é atividade finalística (p. 205).

[...] uma nova concepção extensionista mais articulada com as políticas nacionais (p. 208).

Em consonância com esta concepção, a Lei Federal nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, estabelece como uma de suas estratégias: "12.7) assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) 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 (p. 210 – 211).

Em consonância com o Plano Nacional de Cultura (PNC), o IFSP entende Cultura como parte constitutiva da ação humana e como vetor de desenvolvimento. Assim, inclui, mas não se limita às expressões simbólicas, abrangendo também o direito à cidadania emancipatória (p. 219).

O IFSP demonstra uma forte conexão com políticas públicas, especialmente o PNE e o PNC, alinhando suas iniciativas educacionais com as diretrizes nacionais. Esta abordagem garante que a educação seja orientada para atender às necessidades sociais e culturais, conforme destacado por Jacobi e Giatti (2015) e Sartori, Latrônico e Campos (2014).

Abordagem das ações afirmativas e a promoção da diversidade étnico-racial no IFSP:

[...] a criação da Comissão de Organização da Política de Ações Afirmativas foi instituída pela portaria nº 1.989 de 29 de maio de 2017, cujo papel foi de levantar, compilar e analisar os documentos, legislações e procedimentos relacionados às ações afirmativas já estabelecidas no instituto e as demandas ainda não regulamentadas (p. 240).

O NEABI foi constituído com o objetivo de garantir a promoção da diversidade étnico-racial na instituição visando uma educação antirracista. Para tanto, o mesmo realiza trabalho de acompanhamento e proposição de ações que visam a igualdade e a proteção dos direitos de pessoas e grupos étnicos atingidos por atos discriminatórios, a exemplo do racismo, através de estudos, pesquisas e ações diversas realizadas em parceria com as pró-reitorias de ensino, pesquisa e extensão, no sentido da plena implementação do que preconiza a Lei nº. 11.645/08 (p. 244).

[...] democratização do acesso e a manutenção das ações afirmativas vigentes (p. 260).

As unidades sobre ações afirmativas e diversidade mostram o compromisso do IFSP com a inclusão e a promoção da diversidade étnico-racial. Isso está em consonância com as ideias de Freire (2002) e Morin (2007), que enfatizam a importância da educação inclusiva e antirracista.

As fragmentos de conteúdo analisados demonstram como o IFSP integra suas práticas educacionais com políticas públicas, destacando a relevância de alinhar a educação com as necessidades e diretrizes sociais, culturais e legais. Esta articulação assegura que a instituição contribua efetivamente para o desenvolvimento sustentável e a inclusão social, refletindo os princípios e objetivos tanto da EDS quanto das políticas públicas pertinentes.

4.4.2.12.3 Subcategoria: Impacto e resultados

Indicadores de participação no mercado de trabalho fornecem uma medida concreta do impacto dos programas educacionais em termos de empregabilidade:

Índice de participação dos alunos no mundo do trabalho; 2.4. Índice de participação dos egressos no mundo do trabalho (p. 151).

A inclusão de índices que avaliam a participação de estudantes e egressos no mercado de trabalho como métricas de sucesso dos programas de EDS é uma prática que reflete uma abordagem contemporânea e integrada da educação. Esta abordagem está alinhada com a visão de Elkington (2012) sobre o *Triple Bottom Line*, que defende o equilíbrio entre aspectos econômicos, sociais e ambientais em todas as esferas de atuação, incluindo a educacional.

Elkington (2012) argumenta que as empresas devem transcender a mera busca pelo lucro para incluir responsabilidades sociais e ambientais. Essa ideia, embora originária do setor empresarial, é extremamente pertinente no contexto educacional, especialmente em programas voltados para a EDS.

Ao avaliar o impacto dos programas de EDS com base na inserção de estudantes e ex-estudantes no mercado de trabalho, o IFSP não está apenas medindo o sucesso na transmissão de conhecimentos técnicos ou acadêmicos, mas também na capacidade de preparar indivíduos para enfrentar e contribuir para um mundo que exige a integração de competências sustentáveis.

Esta prática reflete um entendimento de que a educação não é apenas um processo de aquisição de conhecimento, mas um meio de formação integral que prepara os estudantes para os desafios multifacetados do mundo atual. A abordagem vai além do ensino convencional e se alinha com as expectativas contemporâneas de educação, que exigem a formação de indivíduos capazes de contribuir de forma significativa para sociedades sustentáveis e responsáveis.

Portanto, ao adotar esses índices como indicadores, o IFSP demonstra um compromisso com uma educação que prepara os estudantes não apenas para carreiras profissionais, mas também para serem cidadãos responsáveis e conscientes dentro de um contexto global cada vez mais orientado para a sustentabilidade. Isso ressoa com as tendências globais em educação e desenvolvimento, enfatizando a importância de integrar a sustentabilidade em todos os aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

Esta unidade aponta para a necessidade de revisão e adaptação contínuas dos processos internos do IFSP, indicando um compromisso com a melhoria contínua:

Tais mudanças proporcionaram a oportunidade de revisão nos processos externos e, conseqüentemente, exigirão do IFSP o trabalho profícuo de reflexão de seus procedimentos internos para a adequação aos novos referenciais (p. 173).

A revisão dos processos internos do IFSP em resposta a mudanças externas destaca a adaptabilidade e dinamismo da instituição. Esta abordagem está em harmonia com o conceito de uma instituição que aprende e evolui, ressaltando a importância de adaptação a um ambiente educacional em constante mudança, conforme discutido por DiMaggio e Powell (1983). Essa disposição para evoluir e ajustar-se mostra o compromisso do IFSP com o crescimento contínuo e a melhoria, assegurando que suas práticas educacionais e operacionais permaneçam relevantes e eficazes diante de um cenário global em rápida transformação. Ao adotar essa postura flexível, o IFSP demonstra seu empenho em manter suas abordagens educacionais e operacionais atualizadas e alinhadas com as tendências e expectativas emergentes.

Esta unidade reflete a influência de políticas nacionais de extensão sobre o IFSP, sugerindo um alinhamento com padrões e diretrizes mais amplos:

Salienta-se que esta concepção de extensão foi elaborada nas Universidades e encontrou respaldo no FORPROEXT, que propôs a Política Nacional de Extensão, documento que apresenta a concepção e as diretrizes de extensão que influenciaram o conceito de extensão adotada pela Rede Federal de EPC (p. 206).

A adesão às diretrizes da Política Nacional de Extensão sugere que o IFSP está alinhado com as melhores práticas e padrões nacionais em EDS. Isso implica um comprometimento com a qualidade e a relevância, enfatizando a importância da extensão como um componente chave da educação integral (JACOBI; GIATTI, 2015).

4.5 Análise dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC)

O PPC é um documento estratégico fundamental para a Instituição, refletindo seu compromisso com as necessidades sociais, econômicas e políticas que são esperadas de uma universidade pública no Brasil. Como Veiga (2013, p. 17) explica: “Um projeto de curso não existe isoladamente. Ele é um componente de um projeto

institucional, que faz parte de uma universidade, integrada a um sistema educacional, que por sua vez é parte de um projeto de sociedade”.

Neste estudo, dezesseis PPCs de nível superior na área de administração foram identificados nos 37 *campi*, três são de bacharelado em administração e treze são de tecnologia. Em relação aos cursos de bacharelado, eles são orientados por diretrizes e regulamentos específicos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Resolução CNE/CES nº 4, de 13 de julho de 2005, Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Turismo, Resolução CNE/CES n.º 13, de 24 de novembro de 2006.

Quanto aos cursos de tecnologia, eles são dirigidos por regulamentos e diretrizes específicas, incluindo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, conforme estabelecido na Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Além disso, esses cursos são guiados pelo Catálogo Nacional de Cursos Superiores em Tecnologia (CNCST).

O CNCST serve como um guia para a oferta de cursos superiores de tecnologia, moldado pelas diretrizes curriculares nacionais e alinhado com as necessidades do setor produtivo e as demandas da sociedade. Composto por treze eixos tecnológicos, o CNCST define esses eixos como "conjuntos coordenados e organizados de conhecimentos, competências e habilidades em diversas áreas (tais como científicas, jurídicas, políticas, sociais, econômicas, organizacionais, culturais, éticas, estéticas, etc.)" (BRASIL, 2022, p. 14,).

Esses eixos são divididos em áreas tecnológicas, com cada área abrigando uma variedade de cursos. Para cada curso de tecnologia, o Catálogo especifica o perfil de competências do tecnólogo, o campo de atuação, o código de Classificação Internacional Normalizada da Educação (Cine), as ocupações relacionadas na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), a carga horária mínima, a infraestrutura necessária e as oportunidades de avanço para cursos de pós-graduação no itinerário formativo (BRASIL, 2022).

Além das Diretrizes Curriculares e o Catálogo, no contexto do IFSP, cada curso possui o seu Currículo de Referência. A aprovação da criação dos Currículos de Referência (CR) pelo Conselho Superior do IFSP em 2018, conforme a Resolução nº 37 de 8 de maio de 2018, atendeu a uma necessidade antiga do Instituto, alinhada à sua missão. A elaboração do documento CR foi uma colaboração entre a Diretoria de Educação Básica (DEB) e a Diretoria de Graduação

(DGR) da Pró-reitoria de Ensino (PRE), com a assistência de especialistas em currículo. Os currículos de referência definem os elementos fundamentais que moldam os cursos do IFSP, incluindo o conhecimento, habilidades e competências que compõem a formação do aluno (IFSP, 2018).

A Instrução Normativa IFSP-PRE 002/2019 delinea as diretrizes para a criação dos CRs dos cursos do IFSP. Ela destaca as finalidades da construção dos CRs, como fortalecer a identidade institucional dos cursos, observando o desenvolvimento socioeconômico e cultural de cada campus. Os princípios orientadores incluem a articulação entre diferentes conhecimentos, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o trabalho como princípio educativo, o reconhecimento da diversidade, a garantia de educação inclusiva, a interdisciplinaridade, o reconhecimento das práticas profissionais como espaços de formação, a participação da comunidade escolar e externa, entre outros (IFSP, 2019).

A Resolução IFSP nº 10/2020 enfatiza que os cadernos orientativos serão empregados na criação de novos currículos de referência e, conseqüentemente, na implantação de novos cursos e na atualização dos existentes. O Caderno II é específico para a fase de implantação e reformulação dos projetos de curso com base em seus CRs.

A elaboração dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) é guiada pelos documentos Caderno Orientativo II e Formulário para Análise de Projeto Pedagógico de Curso (FAPPC). O FAPPC serve como uma ferramenta para a Análise Técnico-Pedagógica (ATP) dos PPCs de graduação, auxiliando na verificação e acompanhamento de cada etapa do PPC. Composto por duas partes principais, ele inclui uma verificação dos itens do modelo do PPC e um espaço para análise e orientação ao Núcleo Docente Estruturante (NDE). A análise do Pedagogo ou Técnico em Assuntos Educacionais (TAE) facilita o diálogo com o NDE, fornecendo considerações, sugestões e observações nos itens necessários (IFSP, 2022).

4.5.1 Bacharelado em Administração do Campus São Roque

O curso de Administração, em sua estrutura curricular, destaca-se pela inclusão de um componente curricular específico voltado para a EDS, conforme evidenciado no Quadro 3.

Quadro 3 - Componente curricular específico de EDS no curso de Administração

Componente curricular	Ementa
Gestão Socioambiental	Aborda a temática socioambiental no contexto organizacional, a partir da discussão do conceito de desenvolvimento sustentável, das dimensões da sustentabilidade e dos direitos humanos atreladas às estratégias de gestão das organizações, contribuindo para o desenvolvimento de uma visão social e ambientalmente responsável do futuro administrador.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

A inclusão do componente curricular "Gestão Socioambiental" no curso de Administração reflete uma resposta educacional alinhada com os princípios da EDS. Este componente, ao abordar a temática socioambiental, destaca-se por sua relevância e urgência no contexto atual, onde as organizações são chamadas a adotar práticas mais sustentáveis e socialmente responsáveis. A abordagem do componente curricular está alinhada com a definição de desenvolvimento sustentável da Comissão de Brundtland (1991), enfatizando a necessidade de equilibrar as necessidades econômicas, sociais e ambientais, garantindo um futuro sustentável, como enfatizado pela ONU (2015) em seus objetivos de desenvolvimento sustentável.

Araújo (2017) e Reigota (2007) destacam a importância de uma educação que promova a conscientização e a ação crítica sobre questões ambientais e sociais. Neste sentido, "Gestão Socioambiental" oferece uma plataforma para que os estudantes não apenas compreendam os desafios socioambientais, mas também desenvolvam estratégias para abordá-los de maneira responsável e ética. Segundo Sartori, Latrônico e Campos (2014), a transdisciplinaridade e o pensamento complexo são essenciais no ensino da sustentabilidade. O componente "Gestão Socioambiental" incorpora essa abordagem ao integrar aspectos de diferentes disciplinas, proporcionando uma compreensão mais abrangente das questões socioambientais. Além disso, autores como Scotto, Carvalho e Guimarães (2009) argumentam pela necessidade de uma educação que permeie todas as áreas de conhecimento com a perspectiva da sustentabilidade. Este componente curricular

exemplifica essa integração, conectando a gestão organizacional com princípios de sustentabilidade.

A presença do componente curricular 'Gestão Socioambiental no curso de Administração reflete também as tendências globais em educação para a sustentabilidade, conforme Lozano (2008). Esta inclusão ressalta a responsabilidade das instituições educacionais em formar profissionais capazes de entender e responder às complexas questões socioambientais do nosso tempo.

Por fim, teóricos organizacionais como Meyer e Rowan (1977), DiMaggio e Powell (1983) destacam a importância das instituições educacionais na formação de normas culturais e expectativas sociais. Ao adotar a EDS em seu currículo, o curso de Administração não apenas se alinha às tendências educacionais globais, mas também atende às demandas contemporâneas por profissionais capacitados para enfrentar os desafios do desenvolvimento sustentável.

Os componentes curriculares, conforme apresentados no Quadro 4, que incorporam temas de EDS no curso de Administração, oferecem uma visão abrangente de como a EDS é integrada ao currículo, interagindo efetivamente com outras disciplinas e áreas do conhecimento. Esta integração não apenas reflete os preceitos estabelecidos por influentes autores e organizações na área da sustentabilidade, como a Comissão de Brundtland (1991), Reigota (2007), Araújo (2017) e ONU (2015), mas também enfatiza a importância da transdisciplinaridade e da complexidade no ensino, alinhando as práticas pedagógicas com os princípios fundamentais da EDS.

Quadro 4 - Componentes curriculares que abordam temas de EDS no curso de Administração

Componente curricular	Ementa/Conteúdo programático Temas de EDS Abordados
Economia Brasileira	Desafios da Economia Brasileira para Crescimento e Desenvolvimento Sustentável, Infraestrutura Brasileira - Realidade e Desafios, Sustentabilidade, Perspectivas para o Brasil no Século XXI, Desafios para Pequenas e Microempresas Brasileiras, Tecnologia e Inovação.
Noções de Direito do Trabalho e	Direitos Humanos como Fundamento, Direitos Trabalhistas e Previdenciários, Promoção da Dignidade Humana no Trabalho, Segurança

Previdenciário	no Trabalho, responsabilidade social corporativa
Administração no nível estratégico	Teoria dos Sistemas e Organizações no Ambiente Externo, Estratégias Organizacionais e Ambiente Interno, Desenvolvimento Sustentável nas Organizações, Ética e Consciência Crítico-Constructiva, Agentes de Mudança Orientados a Resultados.
Gestão de Materiais, Logística e Distribuição	Logística Reversa, Tecnologia da Informação (TI) como Agente Catalisador, Logística Verde e Green Supply Chain Management (GSCM)
Economia das Organizações	Desenvolvimento Sustentável, globalização, sustentabilidade, competição e cooperação
Gestão da Qualidade	Sistemas de Gestão da Qualidade (ISO 9000), Gestão Ambiental (ISO 14000), Segurança e Saúde Ocupacional (ISO 45000), Responsabilidade Social (SA8000), Ferramentas da Qualidade.
Inovação e Competitividade	Inovação, vantagem competitiva, estratégia corporativa, desenvolvimento econômico, impacto social, meio ambiente, gestão de tecnologias, agente de mudança.
Sociologia das Organizações	Preparação para o Trabalho e Cidadania, Visão Holística e Interdisciplinar, Aspectos Socioculturais e Econômicos, Questões de Gênero, Étnico-Raciais e Indígenas, Cultura e Poder nas Organizações.
Filosofia e Ética para a Administração	Temas Sociais (relações étnico-raciais, gênero e envelhecimento)
Noções de Direito Tributário e Empresarial	Direitos Humanos e Tributação, Responsabilidade Social Empresarial, Regularidade Fiscal e Gestão Sustentável.
Relações de Trabalho e Questões de Gênero, Étnico-racial e Indígena	Diversidade no Mundo do Trabalho, Cultura Afro-Brasileira e Indígena, Conceitos de Raça, Etnia e Gênero, Políticas de Ações Afirmativas e Discriminação Positiva, Trabalho, Produtividade e Diversidade Cultural, Movimentos Sociais Negros, Indígenas e de Gênero.
Internacionalização das empresas	Fluxo de Conhecimento em Corporações Multinacionais (CMNs), Participação do Brasil na Economia do Conhecimento, Desenvolvimento Local, Regional, Nacional e Internacional, Diversidade Étnico-Racial a Nível Global, Declaração Universal dos Direitos Humanos.
Transformação	Transformações Organizacionais Mediadas por Tecnologias da Informação

Digital e Inteligência Organizacional	e Comunicação (TICs), Conceitos, Modelos, Métodos e Ferramentas Digitais, Articulação da Evolução Tecnológica com Processos Sustentáveis.
Administração de Serviços	Sustentabilidade de Organizações Prestadoras de Serviços, Estratégias, Táticas e Processos Sustentáveis Articulados à Evolução Tecnológica, Reconhecimento das Diversidades de Sexo, Gênero e Étnico-Raciais, Desenvolvimento Pessoal, Local e Regional, Práticas com Visão Holística.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

A integração da EDS no currículo de Administração evidencia uma abordagem holística e transdisciplinar, conforme recomendado por Leal Filho *et al.* (2010). Disciplinas como 'Economia Brasileira', 'Noções de Direito do Trabalho e Previdenciário', e 'Administração no nível estratégico' incorporam conceitos de sustentabilidade, responsabilidade social, e ética, elementos fundamentais identificados por Barbieri *et al.* (2010) e Freitas (2019). Este enfoque não apenas abrange as dimensões ambientais, mas também enfatiza aspectos sociais e econômicos, em linha com a abordagem de desenvolvimento sustentável proposta pela Comissão de Brundtland (1991).

A integração da EDS com outras disciplinas e áreas do conhecimento é evidente em componentes como "Gestão da Qualidade" e "Relações de Trabalho e Questões de Gênero, Étnico-racial e Indígena", onde o enfoque da sustentabilidade e responsabilidade social é aplicado especificamente ao contexto das organizações. Essa integração reflete os princípios da da complexidade, conforme destacado por Morin (2000), e respaldada por Petraglia e Arone (2021). Além disso, as noções de construção social, cultura organizacional e diversidade são exploradas, como visto em "Sociologia das Organizações" e "Filosofia e Ética para a Administração", alinhando-se com as teorias de DiMaggio e Powell (1983) e Scott, Meyer e Rowan (1977) sobre institucionalização e normas sociais.

A análise dos componentes curriculares do curso de Administração revela uma forte presença de temas de EDS, integrados de maneira transversal, interdisciplinar e transdisciplinar. Esta integração não apenas prepara os estudantes para enfrentar os desafios contemporâneos do mundo corporativo e social, mas também reflete uma mudança paradigmática na educação superior, em linha com as recomendações e teorias de importantes pensadores e organizações na área de desenvolvimento sustentável e educação.

4.5.1.1 Categoria: Definição de diretrizes e políticas institucionais

4.5.1.1.1 Subcategoria: Alinhamento das políticas e diretrizes institucionais para EDS com os ODS

A citação “*O IFSP tem construído nos últimos anos um conjunto de ações afirmativas voltadas para a valorização da diversidade étnico-racial nas dimensões de educação, cultura, saúde, ciência e tecnologia*” (p. 35) destaca a iniciativa do IFSP em promover a diversidade étnico-racial, um aspecto da sustentabilidade social que está alinhado com vários ODS, como o ODS 4 (Educação de Qualidade) e ODS 10 (Redução das Desigualdades). A abordagem do IFSP enfatiza a complexidade e a interconexão no aprendizado para o desenvolvimento sustentável (MORIN, 2000). A inclusão de diversas perspectivas é fundamental para entender a complexidade dos desafios globais. O desenvolvimento sustentável é inatingível sem considerar a equidade social e a inclusão (SACHS, 2008; SCOTTO; CARVALHO; GUIMARÃES, 2009)

O alinhamento das políticas e diretrizes do IFSP com os princípios da EDS e dos ODS, especialmente no que diz respeito à valorização da diversidade étnico-racial, é um passo significativo em direção ao desenvolvimento de uma sociedade sustentável e inclusiva. Esta abordagem não só cumpre metas educacionais específicas, mas também contribui para a construção de comunidades mais resilientes e adaptáveis, essenciais para enfrentar os desafios globais atuais e futuros.

4.5.1.1.2 Subcategoria: Elaboração e implementação de políticas e diretrizes para EDS

Esta citação evidencia o compromisso do IFSP com a inclusão e diversidade étnico-racial, aspectos para o desenvolvimento sustentável: “*O curso apresenta a seguir as estratégias de abordagem transversal das relações étnico-raciais através de ações extracurriculares e curriculares*” (p. 36). Essa abordagem integrativa para promover a inclusão, e sua eficácia está ligada à forma como essas questões são integradas de maneira profunda e autêntica nos currículos.

Entender a identidade em dimensões terrenas, cósmicas e planetárias é importante para o ser humano, ajudando na compreensão mais abrangente da humanidade à qual pertence. De acordo com Morin (2000), um conhecimento

necessário para a educação do futuro é que as escolas ensinem sobre a condição humana. Um dos grandes desafios da educação moderna é facilitar a compreensão das diversas identidades que compõem não só o povo brasileiro, mas também a humanidade global. Isso inclui a elaboração de currículos que motivem os estudantes a valorizar suas origens étnicas e a se reconhecerem como cidadãos de uma Terra-Pátria compartilhada.

Conforme Morin (2000), a educação deve abordar a complexidade humana em todas as suas facetas, incluindo o reconhecimento e a valorização da diversidade. Assim, a integração de questões étnico-raciais em programas curriculares e extracurriculares deve ser abrangente, promovendo uma compreensão e um respeito profundos pelas diferentes culturas e histórias. Uma abordagem que se limite a uma inclusão apenas superficial pode falhar em cultivar um verdadeiro entendimento e respeito pela diversidade

Esta citação aborda uma ampla gama de aspectos para a EDS, incluindo a inclusão social e a acessibilidade.

[...] promover a cultura da educação para a convivência, a prática democrática, o respeito à diversidade, a promoção da acessibilidade arquitetônica, bem como a eliminação das barreiras educacionais e atitudinais, incluindo socialmente a todos por meio da educação (p. 66).

A menção da 'eliminação das barreiras educacionais e atitudinais' é particularmente relevante no contexto da EDS. A implementação prática desses ideais pode ser desafiadora, especialmente quando consideramos aspectos como a promoção da acessibilidade arquitetônica. Esta última não se limita apenas a mudanças físicas, mas envolve também uma transformação na cultura institucional. Freitas (2019) destaca a importância da governança e da gestão institucional na efetivação de políticas inclusivas. Conforme Lozano (2008) e Veiga (2010), a criação de um ambiente educativo que seja ao mesmo tempo inclusivo e acessível para o sucesso da EDS. Assim, o desafio reside na implementação efetiva e na vivência cotidiana dessas políticas dentro da instituição, garantindo que elas se traduzam em práticas consistentes e significativas

“A Educação Científica e Tecnológica ministrada pelo IFSP é entendida como um conjunto de ações que buscam articular os princípios e aplicações científicas dos conhecimentos tecnológicos à ciência, à técnica, à cultura e às atividades produtivas” (p. 9). É importante que a educação científica e tecnológica não seja vista apenas como um meio para fins produtivos, mas também como uma

ferramenta para o desenvolvimento sustentável e social. A tecnologia deve ser utilizada para promover a sustentabilidade, o que implica uma abordagem crítica e reflexiva da tecnologia, algo que deve ser inculcado nos estudantes (SACHS, 2009).

“Nos anos de 2003 e 2008, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira foi alterada com a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena em todos os níveis de ensino” (p.35). A inclusão obrigatória desses conteúdos é um passo progressista, mas levanta questões sobre como esses temas são ensinados, uma vez que, esses temas devem ser integrados de maneira crítica e reflexiva, evitando abordagens estereotipadas ou superficial. Conforme DiMaggio e Powell (1983), as organizações frequentemente adotam práticas para ganhar legitimidade. Portanto, avaliar a metodologia adotada pelo IFSP ultrapassa a mera conformidade legal para fomentar uma compreensão aprofundada e genuína dessas culturas e histórias.

As políticas e diretrizes do IFSP demonstram um compromisso significativo com a EDS, abrangendo aspectos como diversidade, inclusão, interdisciplinaridade e alinhamento com políticas nacionais. Essas iniciativas refletem a integração da EDS em todos os aspectos da educação, preparando os estudantes para serem cidadãos conscientes e contribuintes ativos para um futuro sustentável. A abordagem do IFSP oferece um modelo valioso para outras instituições que buscam integrar a EDS em suas práticas educativas.

4.5.1.2 Categoria: Programas e projetos

4.5.1.2.1 Subcategoria: Áreas temáticas relacionadas à EDS

Esta citação reflete a importância de incorporar a educação ambiental de maneira integrada ao currículo: “[...] a educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada” (p. 36–37). A compreensão da complexidade ambiental exige uma abordagem transdisciplinar (MORIN, 2000). A integração efetiva da educação ambiental nos currículos desafia a tradicional fragmentação do conhecimento e promove uma compreensão mais holística dos desafios ambientais. A questão crítica aqui é como essa integração é realizada na prática e como ela contribui para uma compreensão mais profunda e aplicada dos problemas.

A relevância de ensinar gestão socioambiental com uma abordagem que inclui o desenvolvimento sustentável e os direitos humanos é ressaltada neste trecho

Gestão Socioambiental [...] EMENTA: Esse componente curricular aborda a temática socioambiental no contexto organizacional, a partir da discussão do conceito de desenvolvimento sustentável, das dimensões da sustentabilidade e dos direitos humanos atreladas às estratégias de gestão das organizações, contribuindo para o desenvolvimento de uma visão social e ambientalmente responsável do futuro administrador (p. 168)

Sachs (2009) e Sachs (2015) destacam a importância de abordar as dimensões econômicas, sociais e ambientais do desenvolvimento de forma integrada. O desafio principal reside em formar futuros administradores com habilidades práticas para implementar esses conceitos no contexto organizacional. Eles devem transcender o conhecimento teórico para efetuar mudanças significativas nas estratégias de gestão. Da mesma forma, Scotto, Carvalho e Guimarães (2009) salientam a importância de desenvolver líderes e gestores competentes para lidar com desafios socioambientais complexos.

Há esforço para integrar questões de diversidade, incluindo gênero, etnia e questões indígenas, no currículo de administração:

Componente Curricular: Relações de Trabalho e Questões de Gênero, Étnico-racial e Indígena [...] EMENTA: O componente curricular aborda o conceito de diversidade e a sua incidência no mundo do trabalho. Estuda: o significado e transformações da categoria trabalho; cultura afrobrasileira e indígena; configurações dos conceitos de raça, de etnia e de cor no Brasil; as questões de gênero e o mundo do trabalho; políticas de ações afirmativas e discriminação positiva; trabalho, produtividade e diversidade cultural; e movimentos sociais negros, indígenas e de gênero (p. 218).

A inclusão de um componente curricular que aborda a diversidade, questões de gênero, étnico-raciais e indígenas, enriquece significativamente a compreensão da sustentabilidade. Leal Filho *et al.* (2018) ressaltam que a sustentabilidade transcende as questões ambientais, abrangendo também aspectos sociais e culturais. Compreender e valorizar a diversidade contribui de maneira expressiva para a promoção da justiça social e econômica, que são elementos chave no contexto do desenvolvimento sustentável.

4.5.1.2.2 Subcategoria: Articulação com políticas públicas

“Considerando a Lei nº 9.795/1999, que indica que ‘A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional’ (p. 36). Esta citação ressalta a importância da educação ambiental conforme delineada pela legislação brasileira. A inclusão dessa lei no currículo do curso demonstra um alinhamento com as políticas públicas nacionais, reforçando a relevância da educação ambiental como um pilar basilar na educação nacional, reflete uma abordagem prática para

incorporar a EDS no ensino superior (SARTORI; LATRÔNICO; CAMPOS, 2014; LEAL FILHO *et al.*, 2017).

A inclusão da Lei nº 9.795/1999 no PPC de administração demonstra um esforço consciente para alinhar a educação ambiental com as políticas públicas nacionais, reforçando a importância da EDS no contexto educacional brasileiro. Esta abordagem não só cumpre um requisito legal, mas também reflete um compromisso com a formação de futuros profissionais conscientes e capacitados para enfrentar os desafios do desenvolvimento sustentável. Ao integrar a legislação ambiental no currículo, o IFSP destaca a relevância da educação ambiental como uma ferramenta essencial para promover a sustentabilidade, um aspecto para o desenvolvimento nacional e global.

4.5.1.3 Categoria: Ações e práticas de EDS na extensão

4.5.1.3.1 Subcategoria: Atendimento de necessidades e promoção da cidadania e sustentabilidade na comunidade

A EDS no curso de administração abrange uma variedade de ações e práticas que vão além da formação profissional tradicional. Estas práticas são projetadas para atender às necessidades da comunidade, promovendo cidadania e sustentabilidade. A subcategoria ações e programas de extensão do IFSP oferece *insights* sobre como a instituição contribui para o desenvolvimento socioeconômico e ambiental da região.

“[...] a educação exercida no IFSP não está restrita a uma formação meramente profissional, mas contribui para a iniciação na ciência, nas tecnologias, nas artes e na promoção de instrumentos que levem à reflexão sobre o mundo” (p. 9). Esta citação ressalta a abordagem holística da educação no IFSP, que vai além da formação profissional, enfatizando o desenvolvimento crítico e reflexivo dos estudantes. A ênfase na ciência, tecnologia e artes é alinhada a uma educação que aborde a complexidade do mundo contemporâneo (MORIN, 2000).

Esta citação destaca a importância de garantir processos eficientes e soluções inovadoras, que estejam alinhadas às demandas contemporâneas do mercado de trabalho: *“O bacharel de Administração garante processos eficientes e estabelece soluções inovadoras [...] vinculando o arranjo produtivo local, [...] com as novas demandas oriundas do mercado de trabalho industrial, comercial, financeiro*

e *turístico*” (p. 19). No entanto, esta abordagem não se limita a uma perspectiva puramente econômica ou produtiva. Sachs (2009) argumenta a favor de um ecodesenvolvimento, que equilibra as necessidades econômicas com a sustentabilidade ambiental. Este equilíbrio é essencial, mas alcançá-lo requer uma compreensão aprofundada e uma abordagem holística que transcenda as práticas de gestão tradicionais.

A complexidade e a importância de formar administradores que possam navegar os desafios únicos de uma região com intensa atividade industrial e significativos recursos naturais.

“[...] é uma região com muitas operações fabris de elevado impacto ambiental, que necessita de administradores com formação sólida, aptos a gerenciar o desenvolvimento socioeconômico de maneira compromissada com a preservação do ecossistema regional, uma vez que há enorme produção hortifrutigranjeira e importante bacia hidrográfica que abastece milhões de pessoas” (p. 20).

O trecho ressalta a importância da formação em gestão ambiental conforme discutido por Scotto, Carvalho e Guimarães (2009), mas poderia aprofundar a discussão sobre como os administradores podem efetivamente contribuir para um equilíbrio entre o desenvolvimento econômico e a conservação ambiental. A citação implica a necessidade de um pensamento crítico e criativo, conforme apontado por Jacobi (2005), para gerenciar essas interações complexas de forma eficaz.

O compromisso da instituição em integrar a sustentabilidade em todas as suas atividades educativas, alinhando-se com as diretrizes da ONU (2015) para a EDS. “As *atividades de curricularização da extensão [...] estão organizadas e articuladas com as seguintes perspectivas do perfil do egresso [...] atenção à sustentabilidade ambiental, econômica e social*” (p. 24).

A extensão como um meio de conectar a educação com a comunidade, um conceito sobre a influência das organizações no meio social: “A *extensão, [...] promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade [...] em articulação permanente com o ensino e a pesquisa*” (p. 24).

O compromisso da instituição com a inclusão e a diversidade, elementos essenciais para a promoção de uma sociedade sustentável: “[...] *ações afirmativas voltadas para a valorização da diversidade étnico-racial nas dimensões de educação, cultura, saúde, ciência e tecnologia*” (p. 35).

O papel da extensão é destacado como uma ferramenta para a interação e transformação social, em linha com a visão de Leal Filho *et al.* (2010) sobre a importância da EDS na formação de uma cidadania ativa e consciente.

A extensão é um processo educativo, cultural, político, social, científico e tecnológico que promove a interação dialógica e transformadora entre a comunidade acadêmica do IFSP e diversos atores sociais, contribuindo para o processo formativo do educando e para o desenvolvimento regional dos territórios nos quais os câmpus se inserem (p. 57).

As unidades de registro da categoria 'Ações e práticas de EDS na extensão' demonstram um compromisso com a EDS, tanto na formação acadêmica quanto nas atividades de extensão. A integração de práticas educativas que promovem a reflexão, inovação, sustentabilidade, inclusão e interação com a comunidade ressalta a importância da EDS na formação de profissionais e cidadãos capazes de enfrentar os desafios contemporâneos e contribuir para o desenvolvimento sustentável da sociedade.

4.5.1.4 Categoria: Ações e práticas de EDS no ensino

4.5.1.4.1 Subcategoria: Atitudes e conhecimento sobre EDS

Esta subcategoria reflete as políticas e práticas do instituto, considerando o perfil e as necessidades dos estudantes.

O papel do administrador como um agente de mudança multifacetado, cuja formação abrange diversas dimensões críticas para a sustentabilidade.

"O Bacharel em Administração é um agente de mudança e inovação que atua com ética e considera as dimensões sociocultural, político-legal, econômica, tecnológica, científica e técnica das organizações nas diferentes realidades em que venha a atuar, nas perspectivas sistêmica, integrada, operacional, tática e estratégica" (p. 19).

A ênfase em uma abordagem ética e integrada sobre o desenvolvimento sustentável requer uma compreensão holística das interações entre diferentes sistemas (MORIN, 2002; Sachs, 2009).

A adaptação das estratégias de ensino às necessidades específicas dos estudantes uma abordagem para uma educação eficaz e inclusiva.

A caracterização do perfil do corpo discente poderá ser utilizada como subsídio para construção de estratégias de atuação dos docentes que irão assumir os componentes curriculares, respeitando as especificidades do grupo, para possibilitar a proposição de metodologias mais adequadas à turma (p. 63).

O reconhecimento da diversidade estudantil e a adaptação das metodologias de ensino para a eficácia da EDS (LEAL FILHO *et al.*, 2017; VEIGA, 2010). Ao adaptar as estratégias de ensino para atender às necessidades dos estudantes, a instituição demonstra um compromisso com a inclusão e a eficácia educacional, aspectos essenciais para a promoção da cidadania e sustentabilidade (FIGUEIRÓ, 2015).

4.5.1.4.2 Subcategoria: Incorporação da transdisciplinaridade e complexidade no Ensino

O curso de administração procura abordar questões não isoladamente, mas de maneira que considera as interconexões entre diversos sistemas e componentes curriculares: “*Abordar problemas e oportunidades de forma sistêmica, integrada e estratégica*” (p. 20). Esta abordagem sistêmica e integrada é essencial para lidar com a complexidade dos desafios de sustentabilidade. Segundo Morin (2000) a educação deve abordar a complexidade do mundo real, rompendo com a visão tradicionalmente fragmentada das disciplinas. A EDS deve preparar os indivíduos para enfrentar os desafios globais de sustentabilidade focada na abordagem integrativa no ensino (LEAL FILHO *et al.*, 2018).

4.5.1.4.3 Subcategoria: Integração Curricular da EDS

A declaração “*Os componentes curriculares dialogam entre si, promovendo interdisciplinaridade e transdisciplinaridade*” (p.23) destaca uma abordagem educacional na qual diferentes áreas do conhecimento se interligam, ultrapassando as barreiras convencionais do saber. Conforme Morin (2003), a educação deve ser fundamentada na ideia de complexidade, percebendo o conhecimento como algo interligado e interdependente. A metodologia adotada pelo IFSP está em sintonia com esse pensamento, oferecendo uma compreensão mais aprofundada e contextual da realidade. Segundo Morin (2002), a transdisciplinaridade é caracterizada por estruturas cognitivas que cruzam diversas disciplinas, provocando, por vezes, um questionamento intenso dessas áreas.

A transdisciplinaridade, baseada no princípio epistemológico de entender a dinâmica da realidade em seus diversos níveis através da complexidade biofísica e cultural, busca ultrapassar o universo limitado criado pela ciência convencional. Ela promove a diversidade nos modos de produção do conhecimento e valoriza a

reintegração do observador no processo científico, reconhecendo a interdependência entre o observador, o processo de observação e o objeto observado. Assim, pensar em transdisciplinaridade implica valorizar cada indivíduo como portador e produtor de um pensamento contextual e complexo, fundamentado em uma reforma do pensamento que permite um uso eficaz da inteligência para um raciocínio transdisciplinar. Morin (2005) enfatiza que a transdisciplinaridade só é eficaz quando vinculada a uma mudança de pensamento, substituindo uma mentalidade de separação por uma de conexão.

Morin (2013) adverte que nosso conhecimento fragmentado leva a ignorâncias abrangentes e nosso pensamento limitado resulta em ações igualmente limitadas. Portanto, a perspectiva epistemológica transdisciplinar é fundamental para a formação de uma comunidade com destino comum, uma sociedade global, uma cidadania planetária ou até mesmo uma Terra-Pátria para todos. A transdisciplinaridade, vista como resultado de uma mente bem estruturada, é essencial tanto como pré-condição quanto como base para uma compreensão realista do mundo, contribuindo para o desenvolvimento de conhecimentos capazes de proteger o planeta Terra e fomentar uma civilização planetária.

4.5.1.4.4 Subcategoria: Parcerias e redes para promoção da EDS

As parcerias e redes de colaboração expande o alcance e a eficácia da EDS, conectando o Instituto com uma variedade mais ampla de recursos, conhecimentos e comunidades. Esta subcategoria oferece uma visão sobre como estas parcerias são estruturadas e como elas contribuem para a promoção da EDS.

Esta unidade de contexto ressalta a importância da extensão como uma atividade integrada ao currículo que facilita a colaboração interdisciplinar entre instituições de ensino e a sociedade:

A extensão, conforme a Resolução CNE/CES nº 7/2018, é definida como “a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (p. 23 – 24).

A extensão é vista não apenas como um complemento ao ensino e à pesquisa, mas como um componente que enriquece a educação, promove a aplicação prática do conhecimento, integrando à realidade social e ambiental (MORIN, 2000, 2007).

O Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do IFSP demonstra um compromisso com a inclusão e a acessibilidade, essenciais para uma EDS efetiva: “O NAPNE também desenvolve projetos de extensão, ensino e pesquisa voltados à temática da acessibilidade curricular, realiza parcerias com outras instituições educacionais” (p. 69). As parcerias estabelecidas pelo NAPNE com outras instituições educacionais indicam uma abordagem colaborativa e inclusiva, elementos que atendem à diversidade das necessidades educacionais e promovem uma EDS acessível a todos (LEAL FILHO *et al.*, 2018).

As práticas de extensão e as parcerias estabelecidas pelo IFSP demonstram um compromisso significativo com a promoção da EDS. A integração da extensão na matriz curricular e a colaboração com outras instituições refletem uma abordagem holística e inclusiva para a EDS. Esta abordagem não só enriquece a experiência educacional dos estudantes, mas também fortalece a capacidade do IFSP de contribuir para um desenvolvimento sustentável mais amplo, tanto dentro quanto fora da instituição. Ao criar e manter redes de colaboração, o IFSP posiciona-se como um participante ativo e essencial na promoção da sustentabilidade por meio da educação.

4.5.1.4.5 Subcategoria: percepção sobre a integração curricular da EDS com outras disciplinas e áreas do conhecimento

O NAPNE atua como um facilitador na integração de políticas educacionais inclusivas dentro da instituição, promovendo a articulação entre diferentes setores: “O NAPNE, como órgão de política educacional, busca a articulação entre os setores da instituição para a promoção da Educação Inclusiva [...]” (p. 68). Esta ação ressalta que a EDS não é tratada isoladamente, mas está integrada em todas as áreas do currículo (MORIN, 2000) enriquecendo a experiência educacional com perspectivas e conhecimentos diversos (LEAL FILHO *et al.*, 2018).

A abordagem do NAPNE em promover a educação inclusiva e sua articulação com diversas áreas do conhecimento é um exemplo significativo de como a EDS pode ser integrada no currículo. Essa integração não apenas enriquece a experiência educacional dos estudantes, mas também garante que a sustentabilidade seja vista como um componente integral e indispensável na educação, refletindo a necessidade de uma abordagem complexa e interdisciplinar para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

4.5.1.5 Categoria: Complexidade na EDS

4.5.1.5.1 Subcategoria: Compreensão e abordagem da complexidade

Esta subcategoria busca compreender como o IFSP aborda a complexidade inerente aos desafios da sustentabilidade, tanto teoricamente quanto na prática, e como isso se reflete nos componentes curriculares e nas abordagens pedagógicas adotadas.

O currículo do curso em administração valoriza a interconexão entre diferentes componentes curriculares, uma abordagem essencial para entender a complexidade dos desafios da sustentabilidade: “*Os componentes curriculares dialogam entre si, promovendo interdisciplinaridade e transdisciplinaridade*” (p. 23).

O método complexo tem como base e fundamento a perspectiva transdisciplinar ultrapassando as metodologias inter e multidisciplinares. A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade quebram barreiras entre disciplinas e promovem uma compreensão mais complexa e integrada. Morin (2000) destaca a necessidade de uma abordagem educacional que reconheça as interconexões e a natureza multifacetada do conhecimento. A capacidade do IFSP de promover uma educação interdisciplinar e transdisciplinar é uma resposta direta à complexidade dos desafios da sustentabilidade. No entanto, abordar efetivamente essa complexidade vai além de simplesmente oferecer cursos multidisciplinares; requer uma transformação no modo como os cursos são projetados, ensinados e integrados, desafiando as estruturas curriculares tradicionais.

Esta citação enfatiza a importância de integrar teoria (saber) e prática (fazer), com uma reflexão crítica sobre os valores e as atividades da sociedade atual: “[...] *integrando o saber e o fazer por meio de uma reflexão crítica das atividades da sociedade atual, em que novos valores reestruturam o ser humano*” (p. 9). Isso sugere uma abordagem educacional que não apenas transmite conhecimento, mas também incentiva os estudantes a refletirem criticamente sobre seu papel e o impacto de suas ações na sociedade e no meio ambiente (JACOBI, 2005).

O compromisso do IFSP com uma abordagem educacional ultrapassa os limites tradicionais de disciplinas individuais: “[...] *curso tem perspectiva interdisciplinar, multidisciplinar transdisciplinar, de modo articulado pelos Componentes Curriculares*” (p.38). A perspectiva interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar sugere um esforço para abraçar a complexidade e fornecer uma

educação que esteja em sintonia com os desafios e as necessidades da sociedade contemporânea. Leal Filho *et al.* (2018) destaca a relevância da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade na EDS.

4.5.1.5.2 Subcategoria: integração sistêmica e interdisciplinar da EDS

Há um esforço no IFSP para integrar diversos campos de estudo, criando um currículo que não apenas abrange várias disciplinas, mas também as une em uma compreensão mais complexa e interconectada: “*Trabalhar-se-á numa perspectiva convergente entre conteúdos desenvolvidos nos diferentes Campos Integrados de Formação*” (p. 38). Esta abordagem reconhece que os desafios do desenvolvimento sustentável são complexos e multifacetados, exigindo uma educação que ultrapasse as fronteiras tradicionais das disciplinas acadêmicas. Morin (2000, 2003) enfatiza a importância de uma educação que aborda a complexidade e interconexão dos problemas globais, a interdependência dos sistemas ecológicos, sociais e econômicos, um conceito que está em harmonia com a perspectiva convergente mencionada na citação.

4.5.1.5.3 Subcategoria: Conhecimento conceitual sobre complexidade

“[...] conjunto de ações que buscam articular os princípios e aplicações científicas dos conhecimentos tecnológicos à ciência, à técnica, à cultura e às atividades produtivas” (p.9). Esta citação reflete um esforço para integrar conhecimentos tecnológicos em diversas áreas, reconhecendo a natureza interconectada e complexa do mundo moderno. Esta abordagem em um contexto onde os desafios da sustentabilidade requerem soluções que cruzem as fronteiras tradicionais do conhecimento. Um pensamento complexo na educação abrange e integra múltiplas dimensões do conhecimento (MORIN, 2000, 2002).

Este trecho ressalta a flexibilidade e adaptabilidade da estrutura curricular, destacando sua capacidade de integrar diversos componentes acadêmicos: “*A estrutura curricular do curso apresenta uma sequência contextual dinâmica, que possibilita a integração entre os diferentes componentes curriculares*” (p. 38).

Conforme descrito na página 38, a estrutura do curso é caracterizada por uma sequência contextual que facilita a interação entre as diferentes áreas do currículo. Isso indica uma metodologia educacional que é dinâmica e adaptável, ajustando-se para atender às demandas e complexidades crescentes da sociedade e do meio

ambiente, conforme discutido por Morin (2007). A abordagem tradicional de segmentação do conhecimento está sendo questionada por sua inadequação em face de instabilidades, imprevisibilidades, incertezas, contradições, paradoxos, conflitos e desafios. Morin (2002, 2005, 2007, 2008) enfatiza a importância de adotar uma perspectiva mais complexa, que promova a contextualização, integração e globalização dos saberes. Adotar a perspectiva do paradigma da complexidade na educação, conforme Morin (2007), exige uma transformação nos valores e na maneira de pensar. Isso implica adotar um pensamento mais amplo, multidimensional, contextualizado e multidisciplinar, que vai além das abordagens convencionais de aprendizado e ensino.

4.5.1.5.4 Subcategoria: Desenvolvimento de pensamento crítico e aplicação prática

A complexidade na EDS não se limita apenas ao entendimento teórico, mas estende-se também ao desenvolvimento do pensamento crítico e à sua aplicação prática. No curso em administração há uma ênfase evidente na formação de profissionais capazes de atuar como agentes de mudança, com um entendimento profundo das várias dimensões que compõem o ambiente organizacional e a sociedade. A seguir, as descrições que destacam como esses aspectos são integrados no currículo e na prática pedagógica do curso.

“O Bacharel em Administração é um agente de mudança e inovação que atua com ética e considera as dimensões sociocultural, político-legal, econômica, tecnológica, científica e técnica das organizações” (p. 19). Esta descrição sugere um enfoque na formação de administradores não apenas como profissionais técnicos, mas como indivíduos éticos e conscientes das complexas interações entre diferentes esferas da sociedade e da economia. Isso implica uma abordagem educacional que vai além do ensino tradicional, integrando conhecimentos de várias disciplinas para formar profissionais holísticos e adaptáveis. A visão de Morin (2000, 2013) sobre a necessidade de uma educação que aborde a complexidade e prepare os indivíduos para enfrentar os desafios contemporâneos é refletida aqui.

A importância dos estágios na educação, não apenas para o aprendizado prático, mas também para a contextualização do que é aprendido em sala de aula é destacado neste trecho: *“O estágio objetiva o aprendizado de saberes próprios da atividade profissional e a contextualização curricular, [...]”* (p.30). Isso sugere um

reconhecimento da importância de vincular teoria e prática, permitindo aos alunos aplicar o pensamento crítico em situações reais.

“[...] visando desenvolver competências gerenciais, de maneira a confrontar e refletir a abordagem teórica com os resultados da aplicação prática” (p.40). Indica um esforço para equilibrar a teoria com a prática, desenvolvendo competências gerenciais que são testadas e refinadas por meio da experiência prática. Isso mostra um reconhecimento de que a eficácia gerencial e a liderança em sustentabilidade emergem de um processo contínuo de aprendizado, reflexão e aplicação (TILBURY; WORTMAN, 2004; JACOBI, 2005, 2011).

A citação “[...] *visando desenvolver competências gerenciais, de maneira a confrontar e refletir a abordagem teórica com os resultados da aplicação prática*” (p.40), reflete uma abordagem educacional que busca integrar teoria e prática, essencial para a formação eficaz em administração, particularmente no contexto da EDS.

O curso aparentemente procura equilibrar conhecimento teórico com habilidades práticas. No entanto, esse equilíbrio é desafiador de se alcançar. Enquanto a teoria fornece a base e o quadro conceitual, a prática é fundamental para testar e refinar esses conceitos no mundo real. A eficácia dessa abordagem depende fortemente da qualidade e relevância dos cenários práticos oferecidos e de como eles são integrados ao ensino teórico. A citação sugere um foco no desenvolvimento de competências gerenciais, mas a gestão eficaz no contexto da sustentabilidade exige uma compreensão profunda de questões complexas e interdisciplinares. Conforme indicado por Jacobi (2005, 2011) e Tilbury e Wortman (2004), essas competências vão além das habilidades técnicas e incluem o desenvolvimento de um pensamento crítico, reflexivo e complexo.

4.5.1.6 Categoria: Agenda 2030 e dos ODS

4.5.1.6.1 Subcategoria: Conhecimento e implementação dos ODS pelo Instituto

“O IFSP tem construído nos últimos anos um conjunto de ações afirmativas voltadas para a valorização da diversidade étnico-racial nas dimensões de educação, cultura, saúde, ciência e tecnologia” (p. 35).

Esta descrição sugere que o IFSP tem se empenhado em promover a diversidade e a inclusão, aspectos fundamentais dos ODS. Essas ações afirmativas proporcionam um ambiente educacional que respeita e valoriza a diversidade cultural e étnico-racial. A iniciativa do IFSP pode ser vista como um reflexo do compromisso da instituição com os ODS, particularmente os objetivos relacionados à educação de qualidade (ODS 4), igualdade de gênero (ODS 5) e redução das desigualdades (ODS 10). A Agenda 2030 da ONU enfatiza a importância de uma educação inclusiva e de qualidade, que promova oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

4.5.1.6.2 Subcategoria: Inclusão da Agenda 2030 e dos ODS na estratégia de gestão do instituto

A citação “*estratégias de abordagem transversal das relações étnico-raciais através de ações extracurriculares e curriculares*” (p.36), reflete um comprometimento da instituição com os princípios de inclusão e diversidade. Esta abordagem, alinhada com os ODS, particularmente os relacionados à educação de qualidade, igualdade de gênero e redução das desigualdades, vai além de inserir tópicos relacionados à diversidade em partes isoladas do currículo. Em vez disso, ela infunde essas questões de forma integrada em toda a jornada educacional dos estudantes.

Essa estratégia ressoa com as recomendações da UNESCO (2005), que enfatiza a importância de tratar a EDS não como um acréscimo curricular, mas como um princípio orientador e um tema transversal. Para uma implementação eficaz da EDS, os educadores devem reconhecer sua relevância e serem capacitados com métodos para integrá-la de forma efetiva em suas práticas de ensino.

Além disso, a abordagem do IFSP é coerente com as ideias de Morin (2000) sobre uma educação que aborda a complexidade e a interconexão dos desafios contemporâneos. A incorporação de temas étnico-raciais de maneira transversal no currículo demonstra uma compreensão de que a educação deve refletir a natureza interconectada da sociedade e preparar os estudantes para navegar em um mundo complexo com consciência e responsabilidade.

4.5.1.6.3 Subcategoria: Relevância da Agenda 2030 e dos ODS

“Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetários” (p 36). Esta exposição indica um compromisso do IFSP com a educação em Direitos Humanos, que é intrinsecamente ligada aos princípios da Agenda 2030 e dos ODS. A ênfase na formação para a vida e para a convivência ressalta a importância de educar os estudantes não apenas em competências acadêmicas, mas também em valores e práticas que promovam uma sociedade mais justa e sustentável. Isso implica uma abordagem educacional que transcende o ensino tradicional, integrando os princípios dos Direitos Humanos e dos ODS em todas as esferas da vida acadêmica e profissional.

A Agenda 2030 (ONU, 2015) enfatiza a educação como um meio fundamental para alcançar todos os 17 ODS. A abordagem do IFSP alinha-se com essa visão, demonstrando uma integração dos princípios dos Direitos Humanos e dos ODS em sua estratégia de ensino e gestão.

4.5.1.7 Categoria: Compreensão de EDS

4.5.1.7.1 Subcategoria: Definição de EDS

No curso de Administração do Campus São Roque, a abordagem da EDS pode ser explorada por meio das ações afirmativas voltadas para a valorização da diversidade étnico-racial. Este foco oferece uma perspectiva significativa sobre como a EDS é interpretada e integrada no contexto educacional do instituto.

A citação “[...] *ações afirmativas voltadas para a valorização da diversidade étnico-racial*” (p. 35) ressalta o compromisso da instituição em integrar a diversidade étnico-racial como um aspecto fundamental da EDS. Esta abordagem reflete uma visão da EDS que transcende as questões ambientais puras, abarcando também as dimensões sociais e culturais. A valorização da diversidade étnico-racial no contexto educativo é essencial para promover uma compreensão mais inclusiva e abrangente do desenvolvimento sustentável, destacando que a sustentabilidade envolve também a justiça social e a equidade.

A definição de desenvolvimento sustentável da Comissão de Brundtland (1991), que se concentra em atender às necessidades do presente sem comprometer as gerações futuras, é refletida na inclusão da diversidade étnico-racial

no currículo do IFSP. Esta abordagem aborda a necessidade de equidade tanto intergeracional quanto intrageracional. Sachs (2009) e Sachs (2015) ressaltam a importância de abordagens integradas ao desenvolvimento sustentável. Segundo Morin, a educação deve transcender as barreiras disciplinares tradicionais e abordar os desafios contemporâneos de maneira holística e integrada. A abordagem do IFSP em valorizar a diversidade étnico-racial reflete essa necessidade de uma educação que prepare os indivíduos para compreender e interagir com um mundo complexo e interconectado, onde as questões de sustentabilidade são profundamente entrelaçadas com as dinâmicas sociais e culturais.

Em suma, a estratégia do IFSP em incorporar a diversidade étnico-racial na EDS é um exemplo claro de uma abordagem educacional que está em sintonia com as visões contemporâneas de desenvolvimento sustentável. Esta abordagem não apenas enriquece a experiência educacional, mas também prepara os estudantes para serem agentes eficazes e conscientes na construção de um futuro sustentável e justo.

4.5.1.7.2 Subcategoria: Missão, papel e compromisso institucional

A compreensão e implementação da EDS no curso de administração do Campus São Roque, reflete a missão, o papel e o compromisso da instituição com esses princípios. Analisando as citações do PPC, percebemos como a EDS está integrada na visão e estratégia da instituição, destacando sua relevância e aplicação no contexto educacional.

“Ofertar educação profissional, científica e tecnológica orientada por uma práxis educativa que efetive a formação integral e contribua para a inclusão social, o desenvolvimento regional, a produção e a socialização do conhecimento” (p 9). Esta referência destaca o compromisso do IFSP com uma educação que não só é profissional e técnica, mas também focada na formação integral dos estudantes, contribuindo para a inclusão social e o desenvolvimento regional. Isso sugere uma abordagem que valoriza tanto as competências técnicas quanto o desenvolvimento humano e social, alinhando-se com os princípios da EDS.

Morin (2000 e 2007) salienta a importância de uma educação que aborde a complexidade, e essa abordagem integral reflete essa visão. Além disso, a Comissão de Brundtland (1991) e Sachs (2015) enfatizam a necessidade de

desenvolvimento sustentável que equilibre as necessidades humanas com a preservação ambiental, o que está em consonância com a missão do IFSP.

“O IFSP tem construído discussões para que as relações étnico-raciais sejam parte dos Projetos Pedagógicos de Curso” (p. 35) reflete o esforço do IFSP em integrar discussões sobre relações étnico-raciais nos currículos, reconhecendo a importância de abordar questões de diversidade e inclusão como parte da EDS. Isso mostra um compromisso com a justiça social e a equidade, componentes essenciais do desenvolvimento sustentável e a sustentabilidade social na educação superior (LEAL FILHO *et al.*, 2018).

“Compromisso com a justiça social, a equidade, a cidadania, a ética, a preservação do meio ambiente, a transparência e a gestão democrática [...]” (p 53) destaca a adesão do IFSP a valores centrais para a EDS, como justiça social, equidade, ética e sustentabilidade ambiental (ONU, 2015). A inclusão desses valores na missão da instituição demonstra um compromisso profundo com a EDS, não apenas como um conceito teórico, mas como uma prática vivida e integrada nas estratégias de gestão do instituto.

4.5.1.7.3 Subcategoria: Relevância da EDS

“A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente também na educação profissional” (p. 37) indica que o IFSP adota uma abordagem integrada da educação ambiental, não a tratando como um tema isolado, mas como parte fundamental e contínua do processo educativo. Essa integração na educação profissional sugere uma compreensão de que a sustentabilidade e as questões ambientais são relevantes em todos os campos profissionais, reforçando a ideia de que a EDS é essencial para o desenvolvimento de profissionais responsáveis e conscientes.

4.5.1.8 Categoria: Inclusão da EDS no planejamento institucional

4.5.1.8.1 Subcategoria: Envolvimento da comunidade acadêmica na promoção da EDS

A inclusão da EDS no planejamento institucional, especialmente no que tange ao envolvimento da comunidade acadêmica, é um aspecto de promoção efetiva da sustentabilidade nas instituições de ensino. No contexto do campus São Roque, a

formação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) exemplifica o compromisso da instituição em integrar a EDS de forma colaborativa e inclusiva. Esta subcategoria destacou a implicação dessa iniciativa e seu alinhamento com as diretrizes e práticas recomendadas no campo da EDS.

A implementação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) no IFSP representa uma ação institucional significativa na direção da inclusão e diversidade, elementos da EDS. Essa iniciativa, conforme descrita “*O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABI – constituído por participantes de diversos câmpus da instituição* (p. 35) , demonstra uma abordagem colaborativa e integrada entre diferentes *campi*, enfatizando a importância da comunidade acadêmica na promoção de um ambiente de aprendizado rico e variado. Ao incluir participantes de diversos *campi*, o NEABI fortalece o sentido de unidade na busca de objetivos educacionais sustentáveis.

A filosofia Morin (2000) sobre a educação, que aborda a complexidade e a interconexão dos desafios do mundo moderno, encontra eco no trabalho do NEABI. Por meio do estudo e valorização da diversidade cultural, o NEABI contribui para o desenvolvimento de um pensamento integrado e complexo na comunidade acadêmica, preparando os estudantes para navegar e entender a multiplicidade de contextos e perspectivas existentes na sociedade contemporânea. Da mesma forma, as diretrizes da ONU (2015) sobre a importância da inclusão e diversidade na EDS são refletidas nas ações do NEABI. Este núcleo é um exemplo concreto de como a educação pode ser moldada para ser inclusiva, diversificada e em harmonia com os ODS.

A perspectiva de Sachs (2009) sobre o desenvolvimento sustentável ressalta que a sustentabilidade não é apenas uma questão ambiental, mas também social. O NEABI, ao focar no desenvolvimento social por meio da inclusão e valorização da diversidade cultural, alinha-se com a ideia de Sachs de um desenvolvimento multidimensional que busca a sustentabilidade, centrada no desenvolvimento humano e na inclusão social. Este enfoque abarca uma educação que realmente promove o desenvolvimento sustentável em todas as suas dimensões.

4.5.1.8.2 Subcategoria: Estratégias de planejamento

“*o Curso apresenta a seguir as estratégias de abordagem transversal das relações étnico-raciais*” (p. 36) sugere que o curso de administração adota uma

estratégia de abordagem transversal para integrar as questões étnico-raciais em seu currículo. Isso implica um reconhecimento da importância de abordar a diversidade e a inclusão como aspectos centrais da EDS. A abordagem transversal significa que as questões étnico-raciais não são confinadas a um único curso ou disciplina, mas permeiam diferentes aspectos do currículo, promovendo uma compreensão mais profunda e integrada destas questões.

4.5.1.8.3 Subcategoria: fortalecimento de parcerias em EDS

“[...] *palestras e eventos desenvolvidos pelo Câmpus São Roque*” (p. 36) sugere que o campus São Roque está ativamente envolvido na promoção da EDS por meio de palestras e eventos. Tais iniciativas indicam um esforço para ir além do currículo formal, proporcionando aos estudantes e à comunidade oportunidades para se envolverem com questões de sustentabilidade de maneira mais ampla e diversificada. Isso pode incluir a colaboração com especialistas, organizações e outros *stakeholders*, refletindo um compromisso com a construção de redes de conhecimento e prática em EDS.

4.5.1.8.4 Subcategoria: Metodologias de planejamento

“*O curso tem perspectiva interdisciplinar, multidisciplinar transdisciplinar, de modo articulado pelos Componentes Curriculares*” (p. 38) reflete um compromisso com uma abordagem educacional que transcende as fronteiras disciplinares tradicionais, integrando diversos campos de conhecimento para abordar as complexidades do desenvolvimento sustentável. A interdisciplinaridade, a multidisciplinaridade e a transdisciplinaridade desempenham um papel significativo na compreensão e resolução de problemas de sustentabilidade, que são caracterizados pela sua natureza multifacetada e interconectada. Essas abordagens permitem uma visão mais ampla e integrada para lidar efetivamente com os complexos desafios do desenvolvimento sustentável.

4.5.1.9 Categoria: Ações e práticas de EDS na extensão

4.5.1.9.1 Subcategoria: Envolvimento e participação da comunidade na tomada de decisões relacionadas à EDS

“*O IFSP tem construído discussões para que as relações étnico-raciais sejam parte dos Projetos Pedagógicos de Curso*” (p. 35) implica um esforço do IFSP em

integrar discussões sobre relações étnico-raciais nos currículos, sugerindo uma abordagem que valoriza a diversidade e promove a inclusão. Este esforço para uma educação em desenvolvimento sustentável abrange questões sociais e culturais, além das ambientais. Esta abordagem está alinhada com as ideias de Morin (2000) sobre educação complexa e interconectada, bem como com as recomendações da ONU (2015) sobre educação inclusiva e igualitária.

“As atividades de extensão curricularizadas são intervenções que envolvem diretamente e dialogicamente as comunidades externas ao IFSP, [...]” (p.58) ressalta a importância das atividades de extensão como meio de conectar a instituição com a comunidade externa. O envolvimento direto das comunidades em projetos extensionistas é um elemento chave na aplicação prática da EDS, fomentando uma educação que é adaptável e pertinente às necessidades locais. Conforme destacado por Sachs (2009), a abordagem integrada e a colaboração com comunidades são importantes para o desenvolvimento sustentável. Esta perspectiva ressalta a necessidade de unir diferentes setores e grupos da sociedade para abordar de maneira ativa os desafios do desenvolvimento sustentável.

“O processo de gestão acadêmica será participativo e democrático, evidenciada pelas deliberações coletivas tomadas em reuniões de curso” (p.71) destaca o compromisso do IFSP com um processo de gestão acadêmica participativo e democrático. A tomada de decisões coletiva e a deliberação em reuniões de curso refletem uma prática de gestão inclusiva e transparente, essencial para uma abordagem holística da EDS. A perspectiva de gestão democrática ressoa com Freitas (2019) sobre governança participativa na educação para o desenvolvimento sustentável.

4.5.1.9.2 Subcategoria: Integração da transdisciplinaridade e complexidade nas atividades de extensão

“A Curricularização da Extensão possibilita abordagens multidisciplinares, transdisciplinares e interdisciplinares, sendo vinculada ao perfil do egresso” (p 24) reflete o esforço do IFSP em integrar as abordagens multidisciplinar, transdisciplinar e interdisciplinar nas atividades de extensão. Isso implica uma estratégia educacional que promove a colaboração entre diferentes áreas do conhecimento, capacitando os alunos a enfrentar desafios complexos de maneira holística e integrada.

“[...] estratégias de abordagem transversal das relações étnico-raciais através de ações extracurriculares e curriculares” (p. 36) indica que o IFSP adota uma abordagem transversal para tratar as relações étnico-raciais, enfatizando a importância da diversidade e inclusão na EDS. Essa estratégia reflete um entendimento de que a EDS não se limita aos aspectos ambientais, mas também abrange questões sociais e culturais. Este enfoque está alinhado com a perspectiva de Sachs (2009) sobre a importância de soluções integradas para desafios de sustentabilidade.

“Pautada na interdisciplinaridade, na interprofissionalidade, no protagonismo estudantil e no envolvimento ativo da comunidade externa” (p.57) sugere que o IFSP valoriza a interdisciplinaridade e o engajamento ativo dos alunos e da comunidade externa nas atividades de extensão. Isso demonstra uma abordagem que encoraja a participação ativa e colaborativa, essencial para abordar os complexos desafios da sustentabilidade. O compromisso com a interprofissionalidade e o envolvimento comunitário reflete as ideias de Scotto, Carvalho e Guimarães (2009), que destacam a importância da colaboração e do engajamento comunitário na EDS.

As citações revelam uma abordagem educacional que valoriza a transdisciplinaridade e a complexidade nas atividades de extensão. Essa abordagem, que integra questões multidisciplinares, étnico-raciais, interprofissionais e comunitárias, demonstra um compromisso com a EDS que vai além da sala de aula.

4.5.1.9.3 Subcategoria: Parcerias, redes e oportunidades para promoção da EDS e conscientização comunitária

[...] *há uma considerável demanda por diversos produtos, fazendo-se necessária uma mão de obra mais bem preparada para planejar, organizar, dirigir e controlar as organizações, seus processos, suas atividades e suas relações com diversos atores econômicos e sociais*” (p. 17). Esta citação enfatiza a necessidade de uma educação que prepare os estudantes não apenas em habilidades técnicas, mas também na compreensão e na gestão eficaz das relações entre diferentes atores econômicos e sociais. Isso implica um reconhecimento da interconexão entre a educação, o desenvolvimento econômico e a sustentabilidade social.

“Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABI – constituído por participantes de diversos câmpus da instituição” (p. 35). O NEABI representa um

esforço concreto do IFSP para envolver a comunidade acadêmica em questões de diversidade cultural e racial. Esta iniciativa é um exemplo de como a instituição está trabalhando para integrar a EDS em suas atividades de extensão, promovendo uma compreensão mais profunda de questões sociais e culturais relevantes. Morin (2000; 2007) destaca a importância de uma abordagem educacional que reconheça a complexidade e a interconexão dos problemas sociais e culturais, o que é refletido na iniciativa do NEABI.

“[...] ações extensionistas promoverão iniciativas relacionadas as áreas de comunicação, tecnologia e produção, e trabalho, que são aquelas mais aderentes ao que o curso tem competência para atuar, [...]” (p. 58) mostra um compromisso do IFSP em expandir o impacto da EDS além do ambiente acadêmico, aplicando-a em áreas práticas como comunicação, tecnologia e produção. Isso sugere uma abordagem de EDS que não se limita à teoria, mas é implementada em ações concretas que afetam a comunidade e o ambiente local. A abordagem extensionista do IFSP está alinhada com Leal Filho *et al.* (2017) que enfatiza a importância de aplicar o conhecimento em contextos práticos para promover a sustentabilidade

As práticas de extensão e as parcerias do IFSP, conforme refletidas nas citações, demonstram um compromisso significativo com a EDS. A instituição reconhece a interconexão entre diferentes esferas da sociedade na formação de seus alunos e também atua ativamente para integrar a EDS em atividades que envolvem a comunidade e promovem uma conscientização mais ampla sobre a cidadania e a sustentabilidade.

4.5.1.9.4 Subcategoria: Programas e cursos de extensão para promoção da EDS na comunidade

“São diversas as possibilidades, tais como: desenvolvimento de cursos de pequena duração, seminários, fóruns, palestras, dias de campo, visitas técnicas e outras atividades que articulem os currículos a temas de relevância social, local e/ou regional” (p. 32) destaca a diversidade de programas de extensão oferecidos pelo IFSP, ressaltando conectar o ensino acadêmico com questões de relevância social e ambiental. Esta abordagem reflete um entendimento da EDS que transcende o conhecimento teórico, buscando aplicar e contextualizar esse conhecimento em cenários da vida real (LEAL FILHO *et al.*, 2018).

“As ações extracurriculares são representadas por palestras e eventos desenvolvidos pelo Câmpus São Roque” (p. 36) indica um compromisso do IFSP em oferecer oportunidades de aprendizado que vão além do currículo formal. As palestras e eventos são meios eficazes de disseminar conhecimentos e promover a conscientização sobre questões sustentáveis entre os estudantes e a comunidade. A educação deve abordar a complexidade do mundo real, algo que estas atividades extracurriculares buscam fazer ao conectar os estudantes com questões práticas e contextuais (MORIN, 2000, 2007).

“As atividades de curricularização da extensão do Bacharelado se dará como parte de componentes curriculares não específicos de extensão, [...]” (p. 58). Esta abordagem indica uma integração inovadora de atividades de extensão no currículo regular, proporcionando uma experiência de aprendizado mais rica e diversificada. Isso sugere que o IFSP reconhece a extensão como uma parte integral da educação, e não apenas como uma atividade complementar. Leal Filho *et al.* (2018) e Scotto, Carvalho e Guimarães (2009) destacam a importância de integrar o desenvolvimento sustentável de maneira abrangente na educação. A estratégia do IFSP reflete essa necessidade de um ensino que abrange teoria e prática.

As atividades de extensão do curso de bacharelado em administração representam um esforço significativo para integrar a EDS de maneira prática e contextualizada. Estas iniciativas refletem um compromisso com a promoção da sustentabilidade, não apenas dentro da instituição, mas também na comunidade mais ampla.

4.5.1.10 Categoria: Ações e práticas de EDS na pesquisa

4.5.1.10.1 Subcategoria: Impacto social da pesquisa e divulgação dos resultados da pesquisa em EDS

“Serão estabelecidos instrumentos, procedimentos, mecanismos e critérios da avaliação institucional do curso, incluindo autoavaliações” (p.70) implica que o IFSP está comprometido com uma avaliação rigorosa de seus programas educacionais, incluindo a pesquisa em EDS. As autoavaliações são particularmente importantes, pois permitem uma reflexão crítica sobre as práticas e estratégias educacionais, levando a melhorias contínuas. Morin (2000) defende a necessidade de uma educação que reconheça a complexidade e interconexão dos problemas globais. A abordagem avaliativa do IFSP pode ser vista como um reflexo dessa visão, onde a autoavaliação e o *feedback* contínuo contribuem para uma compreensão mais profunda e integrada da EDS.

4.5.1.10.2 Subcategoria: Reconhecimento da EDS como tema relevante para a pesquisa acadêmica

“A iniciativa do NAPNE em desenvolver projetos de extensão, ensino e pesquisa voltados à temática da acessibilidade curricular” (p. 69) evidencia a integração da EDS em suas atividades de pesquisa. Este enfoque na acessibilidade curricular revela a atenção do instituto para a criação de um ambiente educacional que seja inclusivo e acessível, alinhando-se com os princípios centrais da EDS. Por meio desses projetos, o IFSP contribui para a pesquisa acadêmica em EDS, ao mesmo tempo em que aprimora a implementação prática desses princípios no âmbito educacional. Morin (2000; 2007) destaca a necessidade de uma abordagem educacional que reconheça a complexidade e interconexão dos desafios contemporâneos. A iniciativa do NAPNE reflete essa abordagem ao integrar a acessibilidade curricular como uma parte da pesquisa em EDS.

A inclusão de projetos voltados para a acessibilidade curricular pelo NAPNE no IFSP é um indicativo do reconhecimento e valorização da EDS como um campo de pesquisa acadêmica legítimo e relevante. Esta iniciativa não apenas enriquece o campo acadêmico da EDS, mas também promove práticas educacionais inclusivas e sustentáveis dentro da instituição. O compromisso do IFSP com a pesquisa em EDS, particularmente na área de acessibilidade, destaca a formação em uma base sólida

para a educação sustentável, alinhada com as necessidades contemporâneas e futuras da sociedade.

4.5.2 Tecnologia em Gestão de Turismo do Campus Barretos

Apresentamos os resultados da análise focada na EDS no PPC em Gestão de Turismo do Campus Barretos, enfatizando as categorias e subcategorias identificadas que refletem as evidências de EDS. Identificamos nove categorias principais e dez subcategorias que revelam aspectos da EDS no contexto do curso. Estas categorias fornecem *insights* sobre como o curso está alinhado com as diretrizes e políticas institucionais para a EDS, a maneira como os programas e projetos são desenvolvidos, as respostas às pressões normativas e coercitivas, e a complexidade inerente à EDS.

4.5.2.1 Categoria: Definição de diretrizes e políticas institucionais

4.5.2.1.1 Subcategoria: Alinhamento das políticas e diretrizes institucionais para EDS com os ODS

Nesta subcategoria, a análise revelou a presença de três Unidades de Contexto (UC) significativas para a compreensão do alinhamento das políticas e diretrizes institucionais para EDS com os ODS. Estas UC são:

“Turismo e Meio Ambiente (p. 82). Esta UC destaca a necessidade de considerar a sustentabilidade nas práticas turísticas. O turismo, sendo uma atividade de grande impacto ambiental, necessita de uma abordagem que equilibre as necessidades econômicas e as responsabilidades ecológicas. Veiga (2010) e Barbieri *et al.* (2010) têm enfatizado a importância de práticas sustentáveis no turismo para assegurar a viabilidade a longo prazo do setor.

“Educação Ambiental e Desenvolvimento Crítico” (p. 108). Esta UC aborda a importância da educação ambiental na formação de um pensamento crítico sobre questões ambientais. Reigota (2007) e Lozano (2008) sugerem que a educação ambiental é fundamental para a compreensão dos impactos humanos no meio ambiente e para o desenvolvimento de práticas mais sustentáveis.

“Conceitos, Sensibilização e Responsabilidade Socioambiental” (p. 109, 124). Estas unidades abordam conceitos chave da educação ambiental, enfatizando a

sensibilização para questões ambientais e a importância da responsabilidade socioambiental. Carvalho *et al.* (2005) e Leal Filho *et al.* (2018) discutem como a educação ambiental pode contribuir para uma maior conscientização sobre os problemas ambientais e para a promoção de uma ética de responsabilidade compartilhada.

A incorporação de temas como sustentabilidade, educação ambiental e responsabilidade socioambiental no curso de gestão de turismo é fundamental para formar profissionais capazes de responder aos desafios ambientais contemporâneos. Este alinhamento com os ODS da ONU não apenas prepara os estudantes para práticas mais sustentáveis no setor do turismo, mas também contribui para a formação de uma sociedade mais consciente e responsável em relação ao meio ambiente. Portanto, essas diretrizes não são apenas acadêmicas, mas também estratégicas para o desenvolvimento sustentável a longo prazo.

4.5.2.1.2 Subcategoria: Elaboração e implementação de políticas e diretrizes para EDS

Esta UC revela a integração da educação ambiental em diferentes componentes curriculares, mostrando um esforço para permeabilizar o currículo com temas de EDS: “*O conteúdo de Educação Ambiental está inserido nas disciplinas de Geografia e Turismo, Gestão Ambiental em Turismo, Educação Ambiental, Turismo de Base Comunitária e Turismo, Meio Ambiente e Sustentabilidade [...]*” (p. 25). A inclusão da educação ambiental em múltiplas disciplinas demonstra uma abordagem integrada e transversal da EDS. Esta abordagem reflete as recomendações de Araújo (2017) e da ONU (2015) sobre a necessidade de uma educação que permeie diversas áreas do conhecimento. A transversalidade da EDS, conforme destacado por Reigota (2007), fomenta uma compreensão holística dos desafios ambientais.

A educação ambiental como prática educativa integrada é evidenciada neste trecho:

Considerando a Lei nº 9.795/1999, que indica que “A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal”, determina-se que a educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente também na educação profissional. Diante do exposto, o Curso Superior em Turismo apresenta as estratégias de abordagem transversal da Educação Ambiental através de ações extracurriculares e curriculares. Neste sentido, a ação curricular é descrita nos planos de ensino dos componentes curriculares: Turismo e Patrimônio,

Teoria Geral do Turismo, Turismo no Espaço Rural, Gestão Ambiental em Turismo, Educação Ambiental e Turismo, Meio Ambiente e Sustentabilidade, pertencentes às diversas áreas do conhecimento articulada com os seguintes aspectos do perfil do egresso: trabalhar em equipe e atuar junto a público de diferentes características e culturas (p. 37).

A estratégia transversal para abordar a educação ambiental demonstra um compromisso com a Lei nº 9.795/1999, alinhando-se com as recomendações da Comissão de Brundtland (1991) para a incorporação da EDS em todos os níveis educativos.

O curso em gestão de turismo inclui um componente curricular específico de Educação Ambiental: "*Componente Curricular: Educação Ambiental*" (p. 108). A existência desse componente curricular dedicado à educação ambiental pode ser interpretada de diversas maneiras. Embora a presença de um componente específico sobre o tema possa sugerir uma ênfase institucional na importância da EDS, é necessário considerar a perspectiva mais ampla delineada pela Lei nº 9.795/1999. Esta legislação ressalta que a educação ambiental deve ser integrada de maneira transversal ao currículo, indo além da criação de disciplinas isoladas.

A Resolução nº 02/2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE) reforça essa visão, destacando que a inserção da educação ambiental nos currículos do ensino superior pode ser efetivada tanto pela transversalidade quanto pela inclusão de conteúdos específicos, ou pela combinação de ambas as abordagens. Neste contexto, a inclusão do componente curricular de Educação Ambiental no curso do IFSP deve ser analisada crítica e cuidadosamente. A abordagem transversal e integrada, que permeia diferentes disciplinas com temas relacionados ao meio ambiente e à sustentabilidade socioambiental, é essencial para uma compreensão abrangente e efetiva da EDS.

A perspectiva de Morin (2000, 2015) sobre a necessidade de um conhecimento transdisciplinar, aberto e não fragmentado, é especialmente relevante neste cenário. O autor argumenta contra a abordagem tradicional de saberes isolados e defende um modelo educacional que aborde as realidades de maneira multidisciplinar, transversal e global. A presença de um componente curricular específico de Educação Ambiental no curso não deve seja visto como um fim em si mesmo, mas como parte de uma estratégia educacional mais ampla que promova a transdisciplinaridade e a complexidade no pensamento e na aprendizagem.

Ao explorar a abordagem do IFSP em relação à educação ambiental, é importante focar na integração transversal da EDS em todo projeto de curso. Alinhada com as ideias de Morin (2000, 2015), essa estratégia promove uma compreensão abrangente da sustentabilidade. Ao entrelaçar a EDS em diferentes componentes curriculares, os estudantes são incentivados a entender as questões ambientais como elementos centrais e interconectados em diversos campos e práticas. Esta abordagem não apenas enriquece a experiência educativa, mas também prepara os estudantes para abordar as complexidades ambientais de uma maneira crítica e interdisciplinar.

A ementa e o conteúdo programático do componente curricular "Gestão Ambiental" apresentam uma abordagem abrangente e multifacetada para formar profissionais capazes no campo do turismo sustentável. Esta abordagem reflete a complexidade dos desafios ambientais atuais, alinhando-se com as perspectivas teóricas de Morin (2000) sobre a complexidade e interconexão dos conhecimentos, e de Barbieri *et al.* (2010) sobre a inovação e sustentabilidade.

Ementa: Introdução a gestão ambiental. Aspectos legais e políticos da gestão ambiental no Brasil. Conceitos e instrumentos de gestão ambiental no turismo. Responsabilidade socioambiental. Instrumentos de gerenciamento ambiental. (p. 123). Conteúdo programático: Introdução a Gestão Ambiental. Conceitos fundamentais; Histórico e evolução da questão ambiental; Sustentabilidade: princípios e dimensões; Gestão Ambiental como ferramenta para a sustentabilidade; Responsabilidade socioambiental; Conceitos fundamentais; Tipos de responsabilidade socioambiental; Ações de responsabilidade socioambiental; Indicadores de responsabilidade socioambiental; Greenwashing e Marketing Verde; Gestão ambiental nas organizações e atividades turísticas: Aspectos legais e políticos da gestão ambiental no Brasil; Impactos e aspectos ambientais no turismo; Conceitos, modelos e instrumentos de gestão ambiental no turismo; Instrumentos de gerenciamento ambiental; Licenciamento ambiental; Estudo de impacto ambiental; Geoprocessamento; Educação ambiental; Mediação de conflitos; Planejamento ambiental; Auditoria ambiental; Certificação; Temas emergentes da gestão ambiental no turismo; Responsabilidade socioambiental no turismo; Educação ambiental e turismo; Empreendimentos para prestação de serviços turísticos; Ecoturismo e conservação de áreas naturais no Brasil e no mundo (p. 124).

A inclusão dos aspectos legais e políticos da gestão ambiental no Brasil no currículo estabelece uma compreensão das regulamentações e estruturas institucionais que orientam a gestão ambiental no país. Contudo, alinhando-se com as ideias de Morin (2000), a expansão desta análise para incluir perspectivas globais se alinha com a abordagem interdisciplinar sugerida pelo autor em contextos complexos. Morin ressalta a importância de transcender as fronteiras tradicionais do conhecimento, indicando que integrar práticas e conhecimentos de gestão ambiental

de diferentes regiões do mundo pode trazer uma nova dimensão de compreensão ao estudo

A abordagem específica para o turismo reconhece a singularidade do setor, em linha com a visão de Morin (2000) sobre a complexidade e a necessidade de abordagens adaptadas. Barbieri *et al.* (2010) ressaltam a importância da inovação em práticas sustentáveis, sugerindo que a incorporação de novas técnicas e modelos inovadores.

A discussão crítica sobre responsabilidade socioambiental é alinhada com as ideias de Barbieri *et al.* (2010) sobre a integração da sustentabilidade nas práticas organizacionais, e poderia ser expandida com estudos de caso para ilustrar implementações reais e desafios. Os tópicos *Greenwashing* e Marketing Verde desenvolve um senso crítico nos estudantes. Barbieri *et al.* (2010) enfatizam a importância de discernir entre autenticidade e estratégias de marketing na sustentabilidade. Esta abordagem educacional, capacita os estudantes a identificar e avaliar criticamente as práticas de sustentabilidade nas organizações, distinguindo as iniciativas verdadeiramente sustentáveis daquelas que são meramente promocionais ou superficiais. A inclusão de temas emergentes reflete a necessidade de um currículo adaptável e inovador, alinhado com as ideias de Morin (2000) sobre a complexidade e o dinamismo do conhecimento, e com a visão de Barbieri *et al.* (2010) sobre a contínua evolução das práticas sustentáveis.

A ementa e o conteúdo programático demonstram um comprometimento com uma educação em gestão ambiental que é tanto holística quanto prática, preparando os estudantes para os desafios práticos e complexos do turismo sustentável no século XXI. Esta abordagem não só fornece conhecimento necessário, mas também fomenta o desenvolvimento de habilidades críticas e adaptativas essenciais para uma gestão eficaz e responsável do turismo em um mundo em constante mudança.

4.5.2.2 Categoria: Programas e projetos

4.5.2.2.1 Subcategoria: Áreas temáticas relacionadas à EDS

No contexto da subcategoria 'Áreas temáticas relacionadas à EDS', foram identificadas três UC, que ilustram de maneira significativa como diferentes aspectos da EDS são abordados e integrados. Estas UC são:"

“Componente Curricular: Educação Ambiental” (p. 108). Este componente sugere um foco na formação de profissionais conscientes das questões ambientais, importante para um setor impactante como o turismo. Enquanto a inclusão da educação ambiental é louvável, pode haver uma preocupação sobre a profundidade e a eficácia com que o tema é abordado. O currículo deve ir além da teoria, incorporando práticas e experiências reais que permitam aos estudantes entender e enfrentar os desafios ambientais de maneira prática e eficaz. Como apontado por Reigota (2007), a educação ambiental não deve ser apenas informativa, mas também transformadora.

“Componente Curricular: Turismo, Meio Ambiente e Sustentabilidade” (p. 82). Este componente reconhece a interconexão entre turismo, meio ambiente e sustentabilidade, destacando a necessidade de práticas sustentáveis no turismo. A abordagem do curso é promissora, mas levanta a questão de se ele efetivamente proporciona as ferramentas e o conhecimento necessários para implementar práticas sustentáveis de maneira eficaz. O campo da sustentabilidade no turismo é intrinsecamente complexo, exigindo não apenas conhecimento, mas também a capacidade de inovar e se adaptar continuamente às mudanças ambientais e sociais. Essa complexidade é bem capturada pelas ideias de Sachs (2009), que defende uma abordagem de desenvolvimento sustentável que equilibra considerações econômicas, sociais e ecológicas.

“Componente Curricular: Gestão Ambiental em Turismo” (p. 123). Este componente foca na gestão ambiental no turismo, um aspecto crítico para minimizar impactos negativos no meio ambiente. No entanto, é necessário considerar a aplicabilidade e o alcance dessa gestão ambiental. Não basta apenas ensinar conceitos; é necessário também preparar os estudantes para enfrentar e resolver problemas ambientais reais e complexos que surgem no setor turístico. A gestão ambiental efetiva exige uma abordagem holística, conforme sugerido por Barbieri *et al.* (2010), incluindo considerações sobre políticas locais, práticas empresariais sustentáveis e engajamento comunitário.

4.5.2.3 Categoria: Complexidade na EDS

4.5.2.3.1 Subcategoria: Compreensão e abordagem da complexidade

Dentro desta categoria principal, a subcategoria "Compreensão e abordagem da complexidade" destaca a necessidade de entender e gerir a complexidade associada aos desafios da sustentabilidade. A análise das UC selecionadas buscou aprofundar o entendimento de como o curso aborda esta complexidade.

A primeira UC "*Fundamentos de ecologia aplicados ao turismo*" (p. 82), implica um reconhecimento da complexidade inerente à interação entre ecologia e turismo, abordando a necessidade de entender os sistemas ecológicos e sua influência no turismo sustentável. Morin (2000) e Sachs (2009) ressaltam a relevância de uma abordagem holística e integrada no tratamento de questões ambientais complexas, sugerindo que esta visão abrangente facilita a compreensão e a gestão efetiva dos desafios da sustentabilidade.

A "*Sustentabilidade no turismo*" (p. 82), sugere a necessidade de abordar a sustentabilidade no turismo de forma abrangente, considerando aspectos econômicos, ambientais e sociais. Sachs (2015), em suas análises sobre o desenvolvimento sustentável, e a Comissão Brundtland (1991), por meio do relatório 'Nosso Futuro Comum', destacam a complexidade do conceito de sustentabilidade. Eles enfatizam a necessidade de compreender as interdependências e de equilibrar as dimensões econômicas, sociais e ambientais. Esta perspectiva na EDS reflete a importância de abordar e gerenciar a complexidade inerente às questões de sustentabilidade.

4.5.2.4 Categoria: Pressão normativa

4.5.2.4.1 Subcategoria: Demandas dos stakeholders

A unidade de contexto "*A decisão de implementar o curso de Tecnologia em Gestão de Turismo foi tomada baseada nas crescentes demandas da região*" (p.16), reflete uma resposta consciente e direcionada às necessidades identificadas na região. Esta abordagem, alinhando-se com as tendências e necessidades de desenvolvimento turístico e sustentabilidade regionais, é um eco das diretrizes estabelecidas pela Comissão de Brundtland (1991) sobre o desenvolvimento sustentável. Ela também está em consonância com os princípios de ecodesenvolvimento de Sachs (2008), que enfatiza a integração harmoniosa de aspectos sociais, econômicos e ambientais. Sachs (2015), com sua ênfase no desenvolvimento sustentável em um contexto global, incluindo a erradicação da

pobreza e a promoção do bem-estar, também ressalta a importância de tais iniciativas educacionais. Além disso, Leal Filho *et al.* (2017) destacam a relevância da EDS, enfatizando a necessidade de responder proativamente às demandas locais e globais. A necessidade de inovação e sustentabilidade no turismo, Barbieri *et al.* (2010), a importância de políticas públicas e educação em sintonia com as necessidades regionais de desenvolvimento sustentável (VEIGA, 2010). Esta integração de abordagens e perspectivas realça a natureza proativa e receptiva da instituição ao estabelecer o curso, demonstrando um compromisso com a formação de profissionais capacitados para enfrentar os desafios contemporâneos do turismo sustentável.

4.5.2.5 Categoria: Complexidade na EDS

4.5.2.5.1 Subcategoria: Desenvolvimento de pensamento crítico e aplicação prática

O trecho "*Desenvolver experiências de pensamento e reflexão, nas áreas de ética e postura profissional*" (p. 74), reflete uma orientação pedagógica voltada para o fomento do pensamento crítico e da reflexão ética, ressalta a ênfase do curso em habilidades que são fundamentais na era da sustentabilidade. Segundo Araújo (2017) e a ONU (2015), a capacidade de analisar criticamente questões complexas e globais, incluindo as que envolvem sustentabilidade, é uma característica valorizada na educação moderna. A inclusão de reflexões éticas nas práticas pedagógicas, conforme salientado por Reigota (2007) e Sachs (2015), contribui significativamente para a formação de profissionais que não só entendem a teoria da sustentabilidade, mas também estão preparados para aplicá-la de forma responsável no mundo real.

A decisão do curso de integrar o desenvolvimento do pensamento crítico e da reflexão ética em seu currículo indica um alinhamento significativo com as tendências contemporâneas em EDS. A educação deve transcender a mera transmissão de conhecimento, abraçando uma compreensão mais holística e integrada (MORIN, 2000). A análise da unidade de contexto mostra uma iniciativa deliberada da instituição de preparar seus estudantes com as habilidades necessárias para enfrentar os desafios multifacetados do turismo sustentável, desenvolver a capacidade de pensamento crítico e reflexão para os profissionais do turismo, dada a complexidade dos impactos ambientais, sociais e econômicos associados ao setor. Esta metodologia não só atende às exigências atuais por uma

educação mais abrangente e prática, mas também evidencia um engajamento da instituição em formar profissionais aptos a contribuir para um futuro mais sustentável

4.5.2.6 Categoria: Pressão normativa

4.5.2.6.1 Subcategoria: Envolvimento da comunidade

A ênfase na interação entre a instituição educacional e a comunidade local, particularmente na área de turismo é destacada nesta citação: “*Os projetos ou programas de extensão terão por objetivo a integração com a comunidade, sempre buscando atender necessidades educacionais ou de planejamento das atividades de turismo*” (p. 45). A abordagem ressalta a importância da extensão como um meio de conectar teoria e prática. O foco na integração com a comunidade reflete um modelo de educação que transcende as fronteiras da sala de aula, promovendo a aplicação prática do conhecimento em contextos reais (LOZANO, 2008; ONU, 2015), a necessidade de uma educação que se conecte diretamente com as necessidades da comunidade (SACHS, 2008; ARAÚJO, 2017), a interação entre o ensino acadêmico e as práticas comunitárias na extensão como uma oportunidade para uma aplicação prática e contextualizada dos princípios de EDS (LEAL FILHO *et al.*, 2018).

A unidade de contexto revela uma estratégia dinâmica do curso de tecnologia em gestão de turismo na integração da EDS com a comunidade local. A ênfase em projetos de extensão que atendem às necessidades educacionais e de planejamento em turismo reflete uma compreensão profunda da importância de alinhar a educação com as demandas e oportunidades locais. Este enfoque não apenas cumpre com as diretrizes normativas para a EDS, mas também estabelece um modelo prático e aplicável de ensino, pesquisa e extensão que pode ser replicado em outras instituições que buscam integrar a sustentabilidade em seus currículos e práticas de gestão.

4.5.2.7 Categoria: Inclusão da EDS no planejamento institucional

4.5.2.7.1 Subcategoria: Estratégias de planejamento

Esta unidade “*Componente Curricular: Ética e Relações Interpessoais*” (p. 74) indica um componente que objetiva discutir os desafios da educação ambiental para o futuro do turismo, com ênfase em ética e direitos humanos. Reflete uma

abordagem holística e ética na educação ambiental (MORIN, 2000; SACHS, 2015). A inclusão de temas como ética e direitos humanos ressalta a importância de considerar as implicações sociais e morais da gestão turística.

Contudo, o componente, embora notavelmente incluída no currículo, se destaca unicamente em abordagens teóricas para discutir os desafios da educação ambiental e a ética no turismo. A abordagem puramente teórica deste componente curricular, embora ofereça uma base fundamental de conhecimento, pode não ser suficiente para preparar os estudantes para os desafios práticos e éticos enfrentados no setor de turismo. A ausência de elementos práticos, experimentais ou de aprendizado baseado em projetos limita a capacidade dos estudantes de aplicar os conceitos éticos em situações reais do mundo do turismo. Conforme Veiga (2010), a eficácia na educação ambiental e ética no turismo é amplamente reforçada pela integração de práticas aplicadas, que permitem aos alunos experimentar e refletir sobre as implicações éticas de suas ações em contextos reais.

A falta de práticas aplicadas no ensino de ética e relações interpessoais pode resultar em uma lacuna entre o conhecimento teórico e a habilidade dos estudantes de aplicá-lo no mundo real. A pesquisa em ética e turismo poderia ser enriquecida por estudos de caso e análises práticas, oferecendo *insights* mais profundos sobre os desafios éticos do setor. Atividades de extensão que envolvam a comunidade poderiam proporcionar experiências práticas valiosas, reforçando o entendimento e a aplicação da ética no turismo.

O PPC em Gestão de Turismo adota uma abordagem estrutural que inclui um componente curricular específico dedicado à Educação Ambiental (p. 108). Esta estratégia, embora ofereça um ponto central detalhado e aprofundado na matéria, diverge da perspectiva transversal de integração da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades do ensino, conforme recomendado pela Lei 9.795/1999.

A estrutura curricular atual, centrada nesse componente específico, sugere uma orientação mais tradicional e disciplinar. Esta orientação pode inadvertidamente limitar a integração da Educação Ambiental em outras áreas do conhecimento, não favorecendo o desenvolvimento de uma compreensão interdisciplinar e transdisciplinar. Morin (2000) destaca a importância de abordagens que transcendam a especialização excessiva, promovendo a complexidade e a integração do conhecimento através de uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar. Adicionalmente, segundo Leff (2001, 2002), os desafios atuais no

campo ambiental demandam uma reorganização e integração de saberes, abrangendo abordagens sistêmicas e holísticas. Isso indica que a limitação a um componente curricular isolado pode ser insuficiente para cobrir a amplitude e a complexidade da temática ambiental. Portanto, o curso pode beneficiar-se de uma revisão estrutural que favoreça uma maior interação entre diferentes campos científicos e disciplinas, refletindo uma abordagem mais contemporânea e alinhada com as necessidades atuais da EDS.

Assim, a estrutura atual do curso, ao priorizar um componente curricular específico de Educação Ambiental, enfrenta o desafio de assegurar que essa especialização não ocorra em detrimento da necessária interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, aspectos de uma EDS efetiva e abrangente.

4.5.2.8 Categoria: Ações e práticas de EDS no ensino

4.5.2.8.1 Subcategoria: Incorporação da transdisciplinaridade e complexidade no Ensino

O componente curricular 'Sociologia Aplicada ao Turismo' adota uma metodologia predominantemente teórica, conforme descrito em sua ementa:

Discussão sobre o referencial teórico sobre a sociologia e suas aplicações práticas, especialmente em relação ao trabalho e ao tempo livre. Análise dos desdobramentos dos fenômenos do lazer e do turismo na atualidade sobre as comunidades receptoras, e as formas de interação destas com os visitantes. Conflitos étnico-raciais contemporâneos. Referencial de discussão da evolução dos direitos humanos no Brasil e mundo sob a ótica da sociologia (p. 118).

Embora o conteúdo teórico seja relevante e abranja uma gama de tópicos importantes, como lazer, turismo, interações comunitárias e conflitos étnico-raciais, a ênfase teórica pode restringir a capacidade dos estudantes de aplicar esses conceitos sociológicos de forma prática no campo do turismo. Esta limitação na metodologia contrasta com a perspectiva de uma educação efetiva deve transcender os limites disciplinares e promover uma compreensão integrada e holística dos desafios, envolvendo a interconexão e aplicação prática dos conhecimentos em contextos reais (MORIN, 2000). A ementa do componente demonstra uma tentativa de conectar o turismo com questões sociológicas mais amplas, sugerindo um potencial para a transdisciplinaridade. No entanto, a abordagem teórica predominante pode não alcançar a profundidade de interconexão e aplicabilidade

que caracteriza uma abordagem complexa e transdisciplinar conforme proposto por Morin.

Além disso, a perspectiva social e cultural oferecida por este componente é fundamental para a EDS. Ele aborda os impactos do turismo nas comunidades receptoras, indicando uma consciência sobre a sustentabilidade social. A estratégia pedagógica adotada no curso demonstra uma aliança significativa com os ODS e, particularmente, com o ODS 4, estabelecido pela Organização das Nações Unidas. Este ODS visa "assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos", com uma meta específica (meta 4.7) focada em garantir que todos os estudantes adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável (ONU, 2015, 2017). Isso inclui temas como educação para o desenvolvimento sustentável, 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 (SANCHÉZ VEGAS, 2018).

No currículo do curso, a inclusão de tópicos que abordam os impactos do turismo nas comunidades receptoras revela uma conscientização sobre a sustentabilidade social, alinhando-se com a meta 4.7 do ODS 4. Além disso, o tratamento de temas relacionados a conflitos étnico-raciais reflete um compromisso com a sustentabilidade cultural e a promoção da diversidade e inclusão. Esses elementos contribuem significativamente para alcançar os objetivos mais amplos da EDS e para atender aos requisitos do ODS 4, destacando a relevância de uma perspectiva educacional que vá além da mera transmissão de conhecimento técnico e promova uma compreensão aprofundada e respeitosa das complexas interações culturais e sociais no contexto do turismo sustentável.

O componente curricular 'Ética e Relações Interpessoais', focado em desenvolver habilidades gerenciais, liderança e reflexão ética, apresenta um conteúdo que contempla aspectos importantes da complexidade humana e social no contexto do turismo, conforme descrito na ementa:

Desenvolver habilidades gerenciais e de liderança através da assimilação de padrões de comportamento que aumente a eficácia dos processos de tomada de decisão e aprimore as atitudes nos relacionamentos humanos no ambiente profissional. Objetivos: Desenvolver experiências de pensamento e reflexão, nas áreas de ética e postura profissional, visando uma leitura crítica e criativa da realidade em sua historicidade, enfatizando a sociedade brasileira, em vista do preparo profissional dos acadêmicos do Curso de Tecnologia em Gestão de Turismo para responderem aos desafios

éticos e posicionamento moral colocados por seu campo de atuação, bem como discutir os desafios da educação ambiental para o futuro do turismo. Discussões sobre ética e direitos humanos no contexto atual” (p. 74)

O componente curricular em questão aborda temas interdisciplinares como ética e direitos humanos, elementos que enriquecem a compreensão das complexas relações humanas no âmbito do turismo. Contudo, Morin (2000) revela a necessidade de uma integração mais aprofundada entre a reflexão ética e práticas interdisciplinares, aliadas a análises situacionais concretas e defende que a complexidade transcende a mera interdisciplinaridade, abrangendo também a contextualização e a conexão entre teoria e prática. Assim, este componente curricular deve ultrapassar a discussão teórica, aplicando ativamente estes conceitos éticos em contextos reais do turismo, articulando-os com as experiências vividas e os desafios específicos do setor.

Conforme enfatizado por Morin (2000), abordagens educacionais eficazes devem facilitar a compreensão de interdependências e interconexões em sistemas complexos. Portanto, uma concepção transdisciplinar no campo do turismo não deveria se limitar à reflexão ética, mas expandi-la para incluir a aplicação prática na avaliação dos impactos socioambientais, na gestão de conflitos interculturais e na promoção de práticas sustentáveis. Esta metodologia pedagógica, que vai além da simples transmissão de conhecimento factual, desafia os estudantes a aplicarem teorias em situações práticas, desenvolvendo assim uma compreensão mais profunda e matizada dos desafios éticos no turismo. Com isso, o componente curricular tem o potencial de contribuir significativamente para a formação de profissionais de turismo aptos a compreender e responder efetivamente à complexidade inerente ao setor.

4.5.2.8.2 Subcategoria: Integração Curricular da EDS

Esta subcategoria demonstra a tentativa de integrar a EDS no curso de tecnologia em gestão de turismo. No entanto, uma avaliação mais crítica revela áreas onde essa integração pode ser aprofundada ou reestruturada.

Considerando a abordagem prática e teórica do componente curricular 'Turismo, Meio Ambiente e Sustentabilidade', é evidente que o curso está bem posicionado para abordar os temas centrais da EDS. A ementa do curso, abarcando desde fundamentos de ecologia aplicados ao turismo até a sustentabilidade no setor e políticas públicas ambientais, alinha-se sobre a complexidade e interconexões em

educação (MORIN, 2000), na necessidade de uma educação que transforme e integre sustentabilidade de maneira holística e prática (STERLING, 2001).

Componente Curricular: Turismo, Meio ambiente e Sustentabilidade.
Ementa: Fundamentos de ecologia aplicados ao turismo. Patrimônio natural brasileiro Impactos ambientais do turismo [...] Sustentabilidade no turismo. Políticas públicas ambientais e o turismo. Apresentação do conceito de sustentabilidade e desenvolvimento sustentável (p. 82).

A integração de teoria e prática no curso permite que os estudantes não apenas compreendam os conceitos teóricos de sustentabilidade no turismo, mas também desenvolvam habilidades práticas para aplicar esses conceitos em contextos reais, ressoando sobre a importância de abordagens educacionais que promovam uma compreensão das interdependências e complexidades do mundo (MORIN, 2000), uma educação sustentável deve ir além do convencional, incentivando a revisão e a transformação do aprendizado e da mudança (STERLING, 2001). O componente 'Turismo, Meio Ambiente e Sustentabilidade' não apenas adere aos objetivos da EDS ao oferecer um ensino que integra teoria e prática, mas também visa preparar os estudantes para se tornarem profissionais do turismo capazes de contribuir efetivamente para o desenvolvimento sustentável do setor.

Da mesma forma, o componente "Turismo e Diversidade" oferece uma visão progressista sobre a inclusão e a justiça social.

Componente Curricular: Turismo e Diversidade (p.159). Conteúdo programático: Os cenários do Turismo a partir da diversidade do público consumidor; Direitos humanos e estudo de minorias: desigualdade e preconceito no contexto da hospitalidade turística; Diversidade de gênero e sexualidades; Diversidade étnica e religiosa; Diversidade alimentar e linguística; Acessibilidade e desafios no atendimento a turistas com deficiências permanentes e/temporárias" (p.160),

No entanto, a integração desses temas no currículo exige mais do que uma concepção teórica; requer uma reflexão crítica sobre como esses conceitos são vivenciados pelos alunos e como podem ser aplicados no setor de turismo. A mera presença desses tópicos no currículo não garante uma compreensão profunda ou uma capacidade de aplicação prática desses princípios.

Embora as ideias de Sachs (2015) sobre desenvolvimento sustentável e as de Morin (2007) sobre a interdisciplinaridade ofereçam um quadro teórico sólido, é preciso investigar se o curso realmente adota essas abordagens de maneira eficaz. A verdadeira interdisciplinaridade vai além da inclusão de vários tópicos; ela requer uma integração profunda e reflexiva de diferentes perspectivas e metodologias. A

inclusão de temas da EDS no currículo, embora seja um passo importante, não é suficiente sem uma metodologia que fomente uma compreensão crítica e a capacidade de agir sobre esses conhecimentos.

A recomendação de Leal Filho *et al.* (2018) para uma abordagem educacional que promova conscientização e ação em relação aos desafios globais de sustentabilidade sugere a necessidade de uma avaliação contínua da eficácia do currículo em instigar ação e reflexão crítica entre os estudantes. Isso implica em considerar como os conceitos de EDS são ensinados, discutidos e aplicados no contexto do curso

4.5.2.9 Categoria: Ações e práticas de eds na extensão

4.5.2.9.1 Subcategoria: Integração da transdisciplinaridade e complexidade nas atividades de extensão

Esta subcategoria explora a integração da transdisciplinaridade e complexidade nas atividades de extensão. O propósito é entender como a abordagem transdisciplinar e complexa é aplicada na definição de prioridades, implementação e avaliação das ações de extensão, visando impactos positivos na comunidade.

A unidade de contexto “*O campus Barretos possui laboratório de Alimentos e Bebidas que contempla aulas de disciplinas diversas*” (p. 18) demonstra a prática de combinar diferentes disciplinas, ilustrando a transdisciplinaridade e complexidade nas atividades de extensão, elementos que enriquecem a abordagem da EDS. A presença de um laboratório multidisciplinar indica um esforço em promover um ambiente de aprendizado que ultrapassa as barreiras tradicionais entre componentes curriculares. Este cenário é alinhado com as perspectivas de Morin (2000) sobre a necessidade de uma abordagem educacional que reconheça e abrace a complexidade.

A estrutura interdisciplinar do laboratório é consistente com as ideias propostas pela ONU (2015) e Sachs (2015), que enfatizam a importância de abordagens educacionais que integrem diferentes campos de conhecimento para enfrentar os desafios da sustentabilidade. A integração de vários componentes curriculares em um ambiente prático demonstra um compromisso com a aplicação de conceitos de EDS de maneira integrada e contextualizada, como sugerido por autores como Leal Filho *et al.* (2018).

4.5.2.10 Categoria: Pressão coercitiva

4.5.2.10.1 Subcategoria: Mecanismo de controle ou monitoramento e acompanhamento

A avaliação constante do curso sugere um compromisso com a melhoria contínua e a adaptação às mudanças nas necessidades de EDS: “*O planejamento e a implementação do projeto do curso, assim como seu desenvolvimento, serão avaliados no câmpus*” (p. 52). Isso está alinhado com a perspectiva da ONU (2015) sobre a necessidade de estratégias educacionais dinâmicas e adaptáveis em face dos desafios globais em constante evolução. A abordagem descrita na unidade de contexto reflete um mecanismo de controle e monitoramento que garante a relevância e eficácia do curso em EDS.

A estratégia de avaliação contínua destaca a importância de uma abordagem reflexiva e avaliativa na educação (VEIGA, 2010; SACHS, 2015). O processo de revisão e avaliação contínua do curso desempenha um papel importante em manter a educação alinhada com as práticas sustentáveis emergentes e as necessidades da sociedade (LEAL FILHO *et al.*, 2018).

A unidade de contexto analisada destaca a implementação de um sistema de controle e monitoramento no curso em gestão de turismo. Essa estratégia garante que o curso não apenas atenda aos padrões atuais de EDS, mas também permaneça adaptável e suscetível às mudanças nas demandas educacionais e nos desafios globais. Este mecanismo de avaliação e revisão contínua é um componente chave para assegurar a qualidade e a relevância da EDS, contribuindo significativamente para a eficácia da gestão do ensino, pesquisa e extensão.

4.5.2.11 Categoria: Compreensão de EDS

4.5.2.11.1 Subcategoria: Missão, papel e compromisso institucional

A missão institucional, alinhada aos ideais de formação integral e sustentabilidade, propõe uma abordagem educacional que vai além do ensino técnico tradicional: “*Missão - Ofertar educação profissional, científica e tecnológica orientada por uma práxis educativa que efetive a formação integral e contribua para a inclusão social, o desenvolvimento regional, a produção e a socialização do conhecimento*” (p. 9). Esta orientação, ecoando as ideias de Morin (2000) sobre educação integrada e complexidade, manifesta-se nas estratégias de ensino,

métodos de pesquisa e programas de extensão da instituição. A eficácia desta abordagem pedagógica, enquanto refletida nas políticas institucionais, levanta considerações sobre a sua implementação prática. Embora a instituição demonstre um compromisso com esses princípios, é necessário observar como essas práticas interdisciplinares e holísticas são realmente vivenciadas no ambiente educacional, assegurando que a missão de promover o desenvolvimento sustentável transcenda a teoria e se concretize na experiência educacional dos estudantes.

A ênfase no desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo no perfil do egresso é uma resposta direta aos desafios multifacetados do turismo sustentável: “*O egresso do Curso de Tecnologia em Gestão de Turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, é um profissional com formação superior técnica apto a atuar de forma crítica e reflexiva nos diversos segmentos da atividade turística*” (p. 20). Essa orientação pedagógica alinha-se à reflexão crítica como um pilar essencial na formação para o desenvolvimento sustentável (COMISSÃO DE BRUNDTLAND, 1991; SACHS, 2009). No entanto, uma análise mais aprofundada é necessária para avaliar como essas habilidades são efetivamente cultivadas e avaliadas no decorrer do programa. São pertinentes indagações sobre as metodologias pedagógicas empregadas e como os projetos de pesquisa e extensão oferecem oportunidades para os estudantes aplicarem e aprofundarem essas habilidades em contextos reais.

As evidências de EDS apresentadas nas duas unidades de registro indicam uma abordagem institucional que valoriza a formação integral e o pensamento crítico. No entanto, a verdadeira medida de seu sucesso reside na implementação prática desses princípios. Para que a instituição cumpra efetivamente sua missão e visão em relação à EDS, os princípios de sustentabilidade, reflexão crítica e responsabilidade social devem ser integrados de maneira concreta e mensurável nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Este alinhamento não apenas reforça a missão institucional, mas também prepara os estudantes para se tornarem agentes de mudança capazes de enfrentar os desafios complexos do desenvolvimento sustentável no setor de turismo e além.

4.5.2.12 Categoria: Pressão coercitiva

4.5.2.12.1 Subcategoria: Normas e padrões institucionais

O trecho "*O conteúdo de Educação Ambiental está inserido nas disciplinas de Geografia e Turismo, Gestão Ambiental em Turismo, Educação Ambiental, Turismo de Base Comunitária e Turismo, Meio Ambiente e Sustentabilidade*" (p. 25) do curso em gestão de turismo destaca uma abordagem educacional que integra a educação ambiental em vários componentes curriculares. Esta inclusão reflete o compromisso do IFSP com as diretrizes nacionais e internacionais em EDS, alinhando-se com as orientações da ONU (2015) e a visão articulada pela COMISSÃO DE BRUNDTLAND (1991), bem como com a legislação nacional representada pela Lei nº 9.795/1999 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental.

A Lei nº 9.795/1999 sublinha a educação ambiental como um processo contínuo e integrado, propondo sua abordagem não como um componente curricular isolado, mas como um tema transversal em diversas áreas do conhecimento. A estratégia adotada pelo IFSP, evidenciada pela integração da educação ambiental em disciplinas diversificadas, demonstra uma implementação eficaz dessa lei. Essa abordagem transversal enfatiza a interdisciplinaridade, permitindo que a educação ambiental permeie o currículo, estendendo-se de disciplinas específicas como Geografia e Turismo até áreas mais amplas, incluindo Turismo de Base Comunitária e Sustentabilidade.

Além da educação ambiental, o curso também reflete o alinhamento com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, conforme estabelecido pela Resolução CNE/CP nº 1, de 2012. Esta resolução realça a educação em direitos humanos como um elemento fundamental para a formação integral, promovendo uma abordagem educacional que vai além do acadêmico, contemplando a formação para a vida, a convivência e a organização social, política, econômica e cultural em diferentes níveis. A integração da educação em direitos humanos no currículo, juntamente com a educação ambiental, fortalece o compromisso do IFSP com uma educação holística e integrada, abordando de maneira equilibrada e abrangente tanto os aspectos ambientais quanto os humanitários. Esta estrutura curricular reflete uma abordagem coerente com as recomendações de autores como Morin (2000), que enfatizam a necessidade de uma educação holística e integrada, particularmente em campos complexos como a sustentabilidade.

A próxima unidade de contexto indica a inclusão de conteúdo relacionado à educação em direitos humanos no currículo: "*O conteúdo de Educação em Direitos*

Humanos" (p. 25). A abordagem do curso em incluir a educação em direitos humanos ressoa com a Resolução CNE/CP nº 1, de 2012, enfatizando a educação em direitos humanos como fundamental para a formação cidadã e para a convivência social, política, econômica e cultural. Esta inclusão ressalta a compreensão da instituição de que a EDS não se limita apenas a questões ambientais, mas também abrange aspectos sociais e humanitários (SCOTTO; CARVALHO; GUIMARÃES, 2009).

4.5.2.13 Categoria: Ações e práticas de EDS na extensão

4.5.2.13.1 Subcategoria: Programas e cursos de extensão para promoção da EDS na comunidade

O curso busca integrar a EDS em todas as suas dimensões, incluindo ensino, pesquisa e extensão, com um foco específico em gestão turística que aborda aspectos sociais, ambientais, culturais, éticos e políticos:

O curso superior de Tecnologia em Gestão de Turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo tem por objetivo qualificar o discente por meio da pesquisa, ensino e extensão a desenvolver atividades: de gestão no trade turístico nas esferas regional, nacional e internacional, no âmbito público, privado e de organizações não governamentais, pesquisas técnicas e científicas pautadas em uma visão empreendedora, tecnológica e inclusiva, mediante a interface social, ambiental, cultural, ética e política (p. 23).

A unidade de contexto evidencia um compromisso com a EDS, abrangendo não apenas o ensino, mas também a extensão e a pesquisa. Essa abordagem holística é alinhada com a perspectiva de MORIN (2000, 2007), que enfatiza a necessidade de uma educação que trate a sustentabilidade de forma integrada e interdisciplinar. Além disso, a menção da interface social, ambiental e cultural reflete as diretrizes de desenvolvimento sustentável (ONU, 2015; COMISSÃO DE BRUNDTLAND, 1991).

A integração da EDS nas atividades de gestão turística e pesquisa científica destaca o papel da educação no desenvolvimento de uma consciência sustentável entre os futuros profissionais do turismo. Esta estratégia dialoga com as perspectivas que enfatizam a importância de uma formação que transcenda o conhecimento técnico, abordando as complexidades sociais, ambientais e culturais (VEIGA, 2010; LEAL FILHO *et al.*, 2018).

4.5.2.14 Categoria: Ações e práticas de EDS na pesquisa

4.5.2.14.1 Subcategoria: Reconhecimento da EDS como tema relevante para a pesquisa acadêmica

O papel da pesquisa científica no IFSP e relevância de integrar a EDS no âmbito acadêmico é destacado neste trecho: “*A pesquisa científica é parte da cultura acadêmica do IFSP*” (p. 41). A inclusão da EDS em pesquisas reflete um compromisso institucional com a EDS, alinhando-se com as diretrizes globais da ONU (2015) e da Comissão de Brundtland (1991).

A unidade de contexto “[...] *princípios norteadores, conforme seu Estatuto: compromisso com a justiça social, a equidade, a cidadania, a ética, a preservação do meio ambiente*” (p. 42) desponha os princípios norteadores do IFSP que revelam uma aliança direta com as temáticas centrais da EDS. Isso demonstra um reconhecimento da EDS não apenas como um tópico de ensino, mas como um pilar fundamental para a pesquisa acadêmica e a interconexão entre sustentabilidade, justiça social e ética (SACHS, 2008, 2009; SACHS, 2015).

As UR analisadas revelam que o IFSP integra a EDS em suas práticas de pesquisa acadêmica de maneira engajada. A inclusão da EDS como um tema transversal na cultura acadêmica do IFSP demonstra um compromisso institucional com o desenvolvimento sustentável em uma perspectiva abrangente. Isso reflete uma consonância do curso em gestão de turismo com as diretrizes nacionais e internacionais para a EDS, ressaltando a importância de incorporar a EDS em todos os aspectos do processo educacional, inclusive na pesquisa. Adotar esta abordagem enriquece o desenvolvimento de estratégias de ensino, pesquisa e extensão em EDS, contribuindo significativamente para a preparação de profissionais e pesquisadores aptos a responder aos desafios contemporâneos no campo do turismo sustentável.

4.5.2.15 Categoria: Pressão coercitiva

4.5.2.15.1 Subcategoria: Regulamentação governamental

Na análise das unidades de registro, torna-se evidente que o IFSP está alinhando suas práticas de EDS com as regulamentações governamentais. As

organizações, incluindo instituições educacionais, frequentemente adaptam suas estruturas e práticas para se alinhar com as normas e expectativas do ambiente institucional (MEYER; ROWAN, 1977; DIMAGGIO; POWELL, 1983). A unidade de contexto: “A Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012, estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições” (p. 36) enfatiza o estabelecimento das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Esta resolução reflete um esforço governamental para integrar os direitos humanos no sistema educacional, influenciando a abordagem do IFSP na implementação de práticas educativas que abrangem a EDS. A abordagem transversal da educação em direitos humanos revela um alinhamento com estas diretrizes, destacando a importância da EDS na formação cidadã e ética.

As organizações tendem a se conformar a normas externas para ganhar legitimidade (DIMAGGIO; POWELL, 1983). A adoção pelo IFSP das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos pode ser vista como uma resposta a essas pressões institucionais, visando alinhar-se às expectativas regulatórias e sociais.

A unidade de contexto “Estratégias de Abordagem Transversal da Educação em Direitos Humanos” (p. 36) destaca a implementação de educação em direitos humanos por meio de ações extracurriculares e curriculares. O IFSP demonstra um compromisso com a aplicação prática das diretrizes governamentais, incorporando a educação em direitos humanos em sua estrutura curricular. Esta abordagem garante que a EDS permeie tanto o ensino formal quanto atividades extracurriculares, contribuindo para uma educação integral.

Meyer e Rowan (1977) e Scott (2001) destacam a importância da adaptação institucional às mudanças no ambiente regulatório e normativo. A abordagem do IFSP reflete essa adaptação, integrando a educação em direitos humanos em sua estrutura curricular e práticas, em resposta às diretrizes governamentais.

A legislação define a educação ambiental como um componente essencial e permanente da educação nacional:

Considerando a Lei nº 9.795/1999, que indica que ‘A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal’, determina-se que a educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa

integrada, contínua e permanente também na educação profissional (p. 37).

A inclusão da educação ambiental como prática educativa integrada no curso está em consonância com esta legislação, enfatizando a necessidade de uma educação ambiental contínua e articulada em todos os níveis e modalidades educativas. A abordagem do IFSP ilustra como a instituição adapta suas práticas para atender a esses regulamentos governamentais, integrando a EDS de maneira abrangente em seu currículo. As instituições educacionais não apenas respondem às regulamentações, mas também buscam atender às expectativas sociais e culturais (MEYER; ROWAN, 1977; DIMAGGIO; POWELL, 1983; SCOTT, 2001). A integração da educação ambiental no IFSP pode ser interpretada como um esforço para atender a essas expectativas e pressões, reforçando sua legitimidade e compromisso com a EDS.

As unidades de registro analisadas demonstram que o IFSP responde ativamente às pressões coercitivas das regulamentações governamentais na implementação da EDS. A adoção de diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos e a inclusão da educação ambiental como um tema transversal refletem um compromisso institucional com a integração da EDS em todas as dimensões do processo educacional. Essas práticas evidenciam uma gestão educacional alinhada com as políticas governamentais, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias eficazes de ensino, pesquisa e extensão em EDS. A abordagem do IFSP enfatiza a relevância de uma educação que não só atenda às exigências regulatórias, mas também promova uma compreensão profunda e prática da sustentabilidade e dos direitos humanos.

4.5.2.16 Categoria: Pressão normativa

4.5.2.16.1 Subcategoria: Regulamentações e normas

O curso de turismo adota uma concepção de educação inclusiva, especialmente voltada para pessoas com deficiência: “*O curso Superior em Turismo orienta-se segundo uma concepção de educação inclusiva que reconhece as barreiras socialmente impostas às pessoas com deficiência*” (p. 52). Esta abordagem reflete uma resposta às regulamentações e normas que promovem a

inclusão e a acessibilidade na educação. A incorporação dessa perspectiva de educação inclusiva pode ser vista como um exemplo de como as normativas externas, possivelmente baseadas em políticas nacionais e internacionais de inclusão, influenciam as práticas educacionais (MEYER; ROWAN, 1977; DIMAGGIO; POWELL, 1983; SCOTT, 2001). A inserção de práticas educacionais inclusivas no curso indica uma abordagem holística e integrada à educação (MORIN, 2000), enfatiza a importância da justiça social na educação (FREITAS, 2019).

A unidade de contexto analisada ilustra como o IFSP responde às pressões coercitivas de regulamentações e normas externas, integrando abordagens de educação inclusiva em seu currículo. Isso não apenas demonstra uma conformidade com as políticas e normativas de inclusão, mas também reflete um compromisso institucional com os valores centrais da EDS, como equidade e justiça social. Essa integração evidencia a relevância de uma gestão educacional que transcende o cumprimento de normas externas, promovendo uma abordagem educacional que é ao mesmo tempo inclusiva, justa e alinhada com os princípios da sustentabilidade.

4.5.2.17 Categoria: Compreensão de EDS

4.5.2.17.1 Subcategoria: Relevância da EDS

A unidade de contexto “*Conhecer os princípios, conceitos e instrumentos da gestão ambiental no turismo, oferecendo subsídios à reflexão crítica acerca da inserção da variável ambiental no planejamento e gestão da atividade turística*” (p. 123) evidencia uma inclusão significativa da EDS no currículo, particularmente no que tange à gestão do turismo. Esta inclusão não é superficial, mas uma integração profunda que reflete uma compreensão crítica da interdependência entre turismo e sustentabilidade ambiental. A adoção de uma abordagem crítica, indica um compromisso educacional não apenas com a transmissão de conhecimento, mas com a formação de futuros profissionais capacitados para incorporar práticas sustentáveis de maneira eficaz no setor turístico (COMISSÃO DE BRUNDTLAND, 1991; SACHS, 2015). Esta abordagem desafia o *status quo*, promovendo uma reflexão crítica sobre a sustentabilidade como parte integrante do desenvolvimento turístico.

A inclusão da educação ambiental em disciplinas variadas, conforme descrito “*O conteúdo de Educação Ambiental está inserido nas disciplinas de Geografia e*

Turismo, Gestão Ambiental em Turismo, Educação Ambiental, Turismo de Base Comunitária e Turismo, Meio Ambiente e Sustentabilidade, [...] (p. 25), reflete uma abordagem educacional holística e interdisciplinar (MORIN, 2000), como elemento transversal na educação (ONU, 2015). Tal abordagem demonstra uma visão institucional que reconhece a EDS não como um adendo curricular, mas como um elemento central na formação de uma consciência ambiental profunda entre os estudantes. Ao integrar a EDS em componentes curriculares distintos, a instituição está fomentando uma compreensão mais complexa e abrangente da sustentabilidade, ultrapassando as fronteiras tradicionais da educação ambiental.

A declaração “[...] a educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente também na educação profissional” (p. 37) sobre a educação ambiental como prática educativa integrada, contínua e permanente na educação profissional reforça a ideia de que a EDS é uma dimensão intrínseca da formação profissional. Esta abordagem da integração da sustentabilidade no ensino superior, desafia a noção de que a EDS é um aspecto periférico ou complementar da educação (LEAL FILHO, *et al.*, 2018), ela é vista como fundamental para a formação integral do estudante, preparando-os para uma atuação profissional consciente e responsável no contexto de desafios ambientais globais.

A estratégia de abordagem transversal da educação ambiental, “[...] o Curso Superior em Turismo apresenta as estratégias de abordagem transversal da Educação Ambiental através de ações extracurriculares e curriculares” (p. 37) , indica um entendimento profundo da necessidade de integrar a EDS em todos os aspectos da experiência educacional. Essa abordagem sugere uma visão educacional progressista que reconhece a importância de abordagens educacionais inovadoras e abrangentes para enfrentar os desafios contemporâneos da sustentabilidade (REIGOTA, 2010; LEAL FILHO; SHIEL; PAÇO, 2015).

A incorporação da EDS nos planos de ensino de componentes curriculares, conforme mencionado “[...] a ação curricular é descrita nos planos de ensino dos componentes curriculares: Turismo e Patrimônio, Teoria Geral do Turismo, Turismo no Espaço Rural, Gestão Ambiental em Turismo, Educação Ambiental e Turismo, Meio Ambiente e Sustentabilidade, [...] (p. 37), destaca a importância atribuída à sustentabilidade na formação acadêmica. Esta ação sugere um reconhecimento institucional de que a educação sustentável é uma parte essencial da formação

acadêmica (VEIGA, 2010). Esta inclusão explícita nos planos de ensino não apenas garante a presença da EDS no currículo, mas também atesta o compromisso da instituição em promover uma consciência ambiental robusta entre seus estudantes (ARAÚJO, 2017).

As evidências de EDS no curso de Tecnologia em Gestão de Turismo do mostram que embora haja um esforço evidente para incorporar elementos de sustentabilidade no PPC, ainda existem aspectos que demandam uma avaliação mais aprofundada. A estratégia de ensino do curso, que inclui tanto abordagens teóricas quanto práticas, reflete um compromisso inicial com a EDS, mas é necessário questionar a profundidade e eficácia dessa integração.

Ainda que a abordagem transversal da educação ambiental e a inclusão de temas como ética e relações interpessoais no turismo demonstrem uma consciência sobre a importância da sustentabilidade, a efetiva aplicação prática desses conceitos é necessária para uma formação eficaz. É importante considerar se as experiências práticas oferecidas estão de fato possibilitando que os estudantes apliquem e vivenciem os conceitos aprendidos de maneira significativa e se estas experiências estão adequadamente preparando-os para enfrentar os desafios éticos e práticos do setor de turismo.

Além disso, a conformidade do IFSP com normativas nacionais, como a Lei nº 9.795/1999 e a Resolução CNE/CP nº 1, de 2012, indica um alinhamento com as diretrizes de EDS, mas essa conformidade por si só não garante uma aplicação eficaz dos princípios de sustentabilidade no ensino. É fundamental avaliar como a integração da educação ambiental e em direitos humanos está contribuindo para a formação integral dos estudantes e se está realmente capacitando-os para atender aos desafios contemporâneos em turismo sustentável e direitos humanos.

Portanto, a análise das unidades de registro sugere que o IFSP está progredindo na integração da EDS em seu projeto pedagógico de curso. No entanto, é necessário refletir criticamente sobre a eficácia com que esses esforços estão sendo transformados em práticas educativas efetivas. Essa avaliação crítica ajudará a assegurar que o curso ultrapasse as exigências curriculares, promovendo uma compreensão abrangente e aplicada dos desafios da sustentabilidade no turismo, capacitando os estudantes a contribuir de forma significativa para um futuro sustentável no setor.

4.5.3 Tecnologia em Gestão Pública do Campus Pirituba

4.5.3.1 Categoria: Programas e Projetos

4.5.3.1.1 Subcategoria: Áreas temáticas relacionadas à EDS

As unidades de registro foram agrupadas em três subcategorias secundárias:

Responsabilidade Socioambiental e Educação Ambiental:

"Objetivo específico do curso: responsabilidade socioambiental" (p. 24).

"Educação Ambiental: [...] integração da Educação Ambiental nas atividades curriculares do curso de modo transversal, contínuo e permanente" (p. 42).

A responsabilidade socioambiental e a integração da educação ambiental refletem um compromisso com a EDS, alinhando-se com as diretrizes da ONU (2015) e Elkington (2012). Essa abordagem transversal indica um esforço para incorporar a sustentabilidade em todas as áreas do currículo, conforme Leal Filho *et al.* (2010) e Tilbury (2011).

Direitos Humanos e Inclusão Social:

Políticas Públicas: [...] direitos humanos sob a ótica das políticas públicas e no contexto das relações étnico-raciais (p. 148).

Direito Constitucional: [...] Direitos humanos e inclusão social (p. 115-116).

A ênfase nas políticas públicas relacionadas aos direitos humanos e inclusão social destaca a dimensão social da EDS. Isso ressoa com as ideias de Sachs (2015) e Veiga (2010), que enfatizam a necessidade de abordar a justiça social e econômica em programas de sustentabilidade.

Gestão Ambiental e Sustentabilidade:

Gestão Ambiental e Sustentabilidade: [...] Meio ambiente, recursos naturais, legislação ambiental, gestão ambiental no Brasil, instrumentos de gestão ambiental (p. 147).

O componente curricular 'Gestão Ambiental e Sustentabilidade' abrange uma série de temas para a EDS, alinhando-se com as perspectivas de Jacobi (2005) e Reigota (2007). A inclusão de temas como legislação ambiental e gerenciamento de projetos ambientais mostra um compromisso com a formação de profissionais capacitados para enfrentar desafios ambientais contemporâneos.

As unidades de análise da subcategoria 'Áreas temáticas relacionadas à EDS' demonstram um esforço significativo para integrar a EDS em diversas áreas

temáticas. O cenário do PPC de gestão pública é abrangente, contemplando responsabilidade socioambiental, educação ambiental, direitos humanos, inclusão social e gestão ambiental e revelou que o IFSP está alinhado com as práticas e teorias globais em EDS, destacando o papel da educação superior na promoção de um desenvolvimento sustentável mais inclusivo e consciente.

4.5.3.1.2 Subcategoria: Articulação com políticas públicas

Formação Profissional e Gestão Pública:

Objetivo geral do curso: formar profissionais aptos para atuar de maneira efetiva, transparente e participativa na gestão de órgãos e entidades da Administração Direta e Indireta das diferentes esferas de governo (p. 24).

A unidade de contexto sobre a formação profissional reflete a ênfase na preparação de gestores públicos qualificados. Isso está alinhado com as diretrizes da ONU (2015) e Sachs (2015), que enfatizam a necessidade de profissionais bem-preparados para enfrentar desafios de sustentabilidade nas esferas governamentais.

Educação em Direitos Humanos:

A Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012, estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) (p. 40).

A integração da educação em direitos humanos no currículo ressalta a importância de sensibilizar os futuros gestores públicos sobre questões de justiça social e ética, um aspecto identificado por Araújo (2017) e Jacobi *et al.* (2011).

Educação Ambiental e Políticas Públicas:

Nesse contexto, a PNEA (Lei nº 9.795/1999) considera que a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional (p. 41 – 42).

Observatório de Políticas Públicas (O2P) (p. 60).

O destaque na educação ambiental e na observação das políticas públicas, como a PNEA, destaca a importância de integrar questões ambientais na formação em gestão pública. Leff (2001, 2002) e Sterling (2001, 2004) ressaltam a relevância de uma educação que promove a consciência ambiental e a ação sustentável.

Acessibilidade e Inclusão Social:

O IFSP considera fundamental a implantação e o acompanhamento das políticas públicas para garantir a igualdade de oportunidades educacionais (p. 74).

Com relação às questões de acessibilidade, atendemos as condições de acesso para portadores de necessidades especiais, de acordo com o Decreto nº 5.296/2004 (p. 102).

As unidades sobre acessibilidade e inclusão social refletem o compromisso do IFSP com a igualdade de oportunidades educacionais, em consonância com as perspectivas de Freire (2002) e Morin (2000) sobre a educação inclusiva e transformadora.

As unidades de analisadas demonstram que o PPC de gestão pública integra de maneira eficaz a EDS em seu currículo, focando na formação de gestores públicos, educação em direitos humanos, conscientização ambiental e inclusão social. Esse aspecto multidisciplinar está alinhado com as diretrizes e teorias globais sobre EDS, refletindo um compromisso com a formação de profissionais capazes de enfrentar os desafios contemporâneos de sustentabilidade. A análise revela um padrão de integração entre educação, políticas públicas e desenvolvimento sustentável, destacando o papel das instituições de educação na promoção de uma sociedade mais justa, consciente e sustentável.

4.5.3.2 Categoria: Ações e Práticas de EDS na Extensão

4.5.3.2.1 Subcategoria: Atendimento de necessidades e promoção da cidadania e sustentabilidade na comunidade

Envolvimento comunitário além do ensino:

O envolvimento com a população não se restringe ao pilar de ensino (p. 13).

O trecho destaca a importância do envolvimento com a comunidade além das atividades de ensino. Isso ressoa com a visão da ONU (2015) sobre EDS, que enfatiza a necessidade de engajar comunidades na promoção da sustentabilidade.

Programas de Extensão e Divulgação Científica e Tecnológica:

Desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; realizar e estimular a pesquisa aplicada (p. 11).

O foco em programas de extensão e divulgação científica e tecnológica reflete a abordagem em utilizar o conhecimento para benefício da comunidade. Elkington (2012) e Sachs (2015) destacam a importância da transferência de conhecimento e tecnologia para a promoção da sustentabilidade.

Ações Inclusivas e Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas:

O IFSP busca ampliar a oferta de ações inclusivas, atuando com o NAPNE e a CSP para desenvolver ações inclusivas (p. 75).

A ênfase em ações inclusivas e o apoio a pessoas com necessidades específicas demonstram o compromisso com a inclusão social, um aspecto da EDS conforme discutido por Freire (2002) e Morin (2000).

Elaboração e Implantação de Políticas Públicas para Gestão de Recursos Naturais:

O egresso poderá elaborar e implantar políticas públicas de gestão dos recursos naturais (p. 146).

A preparação dos estudantes para a elaboração e implementação de políticas públicas relacionadas à gestão de recursos naturais destaca a integração da EDS na prática profissional. Leal Filho *et al.* (2010) e Scotto, Carvalho e Guimarães (2009) enfatizam a importância de profissionais capacitados para lidar com desafios ambientais.

As unidades de análise evidenciam compromisso com a integração da EDS em suas práticas de extensão. Elas refletem um enfoque em engajamento comunitário, pesquisa aplicada, inclusão social, e preparação para políticas públicas ambientais. A análise despontou um padrão de integração entre educação, comunidade e desenvolvimento sustentável, ressaltando a importância da extensão universitária como um meio de alcançar mudanças positivas na comunidade

4.5.3.3 Categoria: Pressão Mimética

4.5.3.3.1 Subcategoria: Certificação e reconhecimentos

A unidade de contexto destaca um aspecto importante da pressão mimética no contexto educacional.

Grupos de Pesquisa Registrados no CNPq:

Existem atualmente sete grupos de pesquisa do câmpus São Paulo Pirituba cadastrados no CNPq (p. 59).

O registro de sete grupos de pesquisa no CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) reflete uma busca por legitimidade e excelência no campo acadêmico. DiMaggio e Powell (1983) discutem como organizações dentro de um campo tendem a se tornar cada vez mais similares por meio de processos miméticos, especialmente sob pressões de legitimidade e busca

de sucesso. No caso do IFSP Campus Pirituba, o reconhecimento pelo CNPq pode ser visto como uma estratégia para alcançar e manter um padrão de excelência em pesquisa, especialmente em áreas relacionadas à sustentabilidade e EDS.

O reconhecimento por uma entidade prestigiada como o CNPq não apenas valida as atividades de pesquisa da instituição, mas também pode influenciar positivamente suas práticas e políticas de EDS. Leal Filho *et al.* (2010) e Sterling (2001) destacam a importância de pesquisa e inovação para a evolução da EDS. A presença de grupos de pesquisa reconhecidos indica um ambiente acadêmico forte e engajado em questões de sustentabilidade, o que é fundamental para a promoção da EDS.

O trecho analisado mostra como certificações e reconhecimentos, neste caso, o registro de grupos de pesquisa no CNPq, desempenham um papel significativo na configuração de práticas institucionais e na promoção da EDS. Esse reconhecimento serve não apenas como uma marca de excelência, mas também como um mecanismo de pressão mimética, incentivando a instituição a manter padrões elevados em suas práticas educacionais e de pesquisa. Isso reflete um compromisso contínuo com a qualidade acadêmica e a relevância prática, necessários para abordar as complexas questões de sustentabilidade na sociedade contemporânea.

4.5.3.4 Categoria: Complexidade na EDS

4.5.3.4.1 Subcategoria: Compreensão e abordagem da complexidade

Formação de Profissionais em Gestão Pública:

Formar profissionais aptos para atuar de maneira efetiva, transparente e participativa na gestão de órgãos e entidades da Administração Direta e Indireta das diferentes esferas de governo (p. 24).

O trecho reflete o objetivo do curso de preparar profissionais capazes de gerir complexidades na administração pública. Sachs (2015) e Scotto, Carvalho e Guimarães (2009) enfatizam a necessidade de uma formação que habilite profissionais a lidar com desafios multifacetados, especialmente em contextos sustentáveis e governamentais.

Visão Sistêmica e Integrada da Gestão Pública:

Proporcionar uma visão sistêmica e integrada da gestão pública (p. 24).

A relevância em uma ‘visão sistêmica e integrada da gestão pública’ ressalta a importância da compreensão interdisciplinar e do pensamento sistêmico na EDS. Morin (2000; 2007) e Leff (2001; 2006) destacam a relevância de abordagens que reconhecem a interconexão e a complexidade dos sistemas sociais, econômicos e ambientais. A compreensão e gestão dessas interconexões aprimoram a eficácia na gestão pública sustentável.

As unidades de análise manifestam um compromisso com a formação de profissionais capacitados para compreender e gerenciar a complexidade inerente aos desafios da sustentabilidade na gestão pública. A abordagem do curso, focada na eficácia, transparência, participação e visão sistêmica, reflete um entendimento profundo da natureza interconectada dos desafios contemporâneos. Esse enfoque destaca a importância de educar gestores públicos que possam efetivamente navegar e responder às complexidades do mundo moderno. A análise revelou um padrão de educação voltado para o desenvolvimento de um pensamento crítico e sistêmico, elementar para promover a sustentabilidade em diversos contextos governamentais.

4.5.3.4.2 Subcategoria: Conhecimento conceitual sobre complexidade

O fragmento de conteúdo ofereceu uma base para a discussão da integração do conhecimento sobre complexidade no currículo.

Integração da Ciência da Administração com a Dinâmica Contemporânea:

Ciência da administração e o mundo contemporâneo para contextualizar os conteúdos da disciplina a atual dinâmica econômica, política e cultural vigente no mundo (p. 109).

O fragmento representa um esforço para integrar o ensino da ciência da administração com um entendimento amplo das dinâmicas econômicas, políticas e culturais contemporâneas. Morin (2000; 2007) e Sachs (2015) enfatizam a importância de uma educação que reconheça a interconexão e a complexidade dos sistemas globais. É necessário compreender essas dinâmicas para formar profissionais capazes de navegar e gerir eficientemente as complexidades inerentes à gestão pública sustentável.

Essa concepção também ressoa com Elkington (2012) e Leal Filho *et al.* (2010), que destacam a necessidade de uma educação que prepare os indivíduos para lidar com desafios sustentáveis de maneira holística e interdisciplinar. Ao

conectar a ciência da administração com a realidade contemporânea, o curso visa preparar os estudantes com uma compreensão mais profunda e contextualizada dos desafios que enfrentarão em suas carreiras profissionais.

O fragmento de conteúdo revelou um compromisso significativo com a EDS, enfatizando a importância de integrar o ensino da gestão pública com uma compreensão abrangente das dinâmicas econômicas, políticas e culturais do mundo contemporâneo. Esta abordagem expressa uma consciência da complexidade dos desafios globais e a necessidade de preparar profissionais com uma visão sistêmica e holística, essencial para a promoção da sustentabilidade e eficácia na gestão pública.

4.5.3.4.3 Subcategoria: Desenvolvimento de pensamento crítico e aplicação prática

Educação Científica e Tecnológica:

A Educação Científica e Tecnológica ministrada pelo IFSP é entendida como um conjunto de ações que buscam articular os princípios e aplicações científicas dos conhecimentos tecnológicos à ciência, à técnica, à cultura e às atividades produtivas (p. 9).

A unidade de contexto sobre educação científica e tecnológica indica um compromisso com o desenvolvimento de um pensamento crítico baseado em princípios e aplicações científicas. Freire (2002) e Morin (2000; 2007) enfatizam a importância de uma abordagem educacional que promove a análise crítica e a aplicação prática do conhecimento. A integração de ciência, técnica, cultura e atividades produtivas sugere uma abordagem holística que prepara os estudantes para lidar com a complexidade dos desafios sustentáveis em contextos reais.

Educação Inclusiva Como Ação Política, Cultural, Social e Pedagógica:

O IFSP visa efetivar a Educação Inclusiva como uma ação política, cultural, social e pedagógica (p. 73).

A segunda unidade destaca a educação inclusiva como uma ação multidimensional, integrando aspectos políticos, culturais, sociais e pedagógicos. Isso ressoa com a visão da ONU (2015) sobre EDS, que inclui a inclusão como um elemento chave para uma educação eficaz e sustentável. A abordagem inclusiva é primordial para o desenvolvimento de um pensamento crítico que seja empático e contextualizado, preparando os estudantes a abordar questões de sustentabilidade de maneira mais abrangente e eficaz.

As unidades de análise ilustram um compromisso com a integração de uma educação científica e tecnológica consistente e uma educação inclusiva. Esses elementos são indispensáveis para o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e sua aplicação prática em cenários reais, especialmente em contextos de sustentabilidade. A abordagem do curso reflete um entendimento profundo da necessidade de preparar os estudantes não apenas com conhecimentos técnicos, mas também com a capacidade de aplicar esses conhecimentos de forma crítica e inclusiva em diversos contextos.

4.5.3.5 Categoria: Definição de diretrizes e políticas institucionais

4.5.3.5.1 Subcategoria: Elaboração e implementação de políticas e diretrizes para EDS

Compromisso Institucional com Ações Inclusivas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI):

O compromisso do IFSP com as ações inclusivas para o estudante com deficiência, em cumprimento às normativas vigentes, está assegurado também no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019-2023) (p. 73).

A citação destaca o compromisso do IFSP com a inclusão, particularmente para estudantes com deficiência, como parte de sua política institucional. Esse compromisso, formalizado no PDI, revela a adoção de diretrizes e políticas que estão alinhadas com os princípios da EDS. Freire (2002) e Morin (2007) enfatizam a importância de uma abordagem educacional que seja inclusiva e que reconheça a diversidade como um componente essencial do aprendizado sustentável.

A inclusão no PDI mostra um panorama prático para garantir que as políticas de EDS não sejam apenas teóricas, mas efetivamente implementadas e integradas na estrutura da instituição. Isso está em consonância com as recomendações de órgãos como a ONU (2015) e a Comissão de Brundtland (1991), que defendem políticas educacionais que promovam a sustentabilidade de maneira abrangente e inclusiva.

A citação evidenciou um alinhamento claro com as diretrizes de EDS, especialmente no que se refere à inclusão de estudantes com deficiência. A integração dessa política no PDI 2019-2023 indica um compromisso institucional não apenas com a conformidade normativa, mas também com a promoção de uma educação inclusiva e sustentável. Este enfoque reflete um entendimento de que a

EDS é uma prática integrada e multidimensional, que exige políticas e diretrizes que abordem as necessidades de todos os estudantes, garantindo assim uma educação verdadeiramente sustentável e inclusiva. A análise evidenciou que o IFSP Campus Pirituba está comprometido com a implementação de práticas de EDS que são tanto teoricamente fundamentadas quanto praticamente aplicáveis, destacando seu papel como uma instituição que promove uma educação sustentável e inclusiva.

4.5.3.6 Categoria: Inclusão da EDS no planejamento institucional

4.5.3.6.1 Subcategoria: Envolvimento da comunidade

Definição de Eixos Tecnológicos Baseada em Audiências Públicas:

No câmpus São Paulo Pirituba, foram definidos os eixos tecnológicos de Gestão e Negócios e Informática e Computação como principais norteadores, com 22,4 e 19,6% do total de dados levantados nas audiências públicas, prévias à abertura do câmpus (p. 18).

Esta citação expressa um processo participativo na definição dos eixos tecnológicos dos cursos do câmpus, indicando um compromisso com a inclusão da comunidade nas decisões institucionais. Esse envolvimento comunitário está alinhado com as diretrizes da ONU (2015) e com Sachs (2015), que enfatizam a importância do diálogo e da participação comunitária na formulação de políticas educacionais sustentáveis.

Caracterização e Objetivos das Ações de Extensão:

As ações de extensão podem ser caracterizadas como programa, projeto, curso de extensão, evento e prestação de serviço. Todas devem ser desenvolvidas com a comunidade externa. A extensão é um processo educativo, cultural, político, social, científico e tecnológico que promove a interação dialógica e transformadora entre a comunidade acadêmica do IFSP e diversos atores sociais, contribuindo para o processo formativo do educando e para o desenvolvimento regional dos territórios nos quais os câmpus se inserem (p. 63).

A segunda citação ressalta a extensão como um meio de interação entre a comunidade acadêmica e a sociedade, promovendo a EDS mediante programas, projetos e outros formatos. Jacobi *et al.* (2011) e Leal Filho *et al.* (2010) veem a extensão como um elemento chave para a aplicação prática do conhecimento em EDS e para o engajamento comunitário.

As citações analisadas evidenciaram um compromisso com o envolvimento da comunidade na promoção e apoio à EDS. A definição participativa de eixos tecnológicos e a ênfase nas ações de extensão refletem uma abordagem integrada

e colaborativa, que não apenas envolve a comunidade no processo educativo, mas também contribui para o desenvolvimento regional sustentável. Essas práticas indicam um alinhamento com as melhores práticas e teorias em EDS, ressaltando o papel das instituições de educação na promoção de um desenvolvimento sustentável que é enraizado nas necessidades e na participação ativa da comunidade. A análise revelou um padrão de inclusão e engajamento comunitário que é basilar para a implementação eficaz de políticas e diretrizes de EDS no planejamento institucional.

4.5.3.6.2 Envolvimento da comunidade acadêmica na promoção da EDS

Integração da Educação Ambiental nas Atividades Curriculares:

Está prevista neste curso a integração da Educação Ambiental nas atividades curriculares do curso de modo transversal, contínuo e permanente (p. 42).

A primeira citação destaca a integração transversal da Educação Ambiental no currículo, enfatizando uma abordagem contínua e permanente. Esta estratégia está alinhada com as diretrizes da ONU (2015) e os princípios discutidos por Sachs (2015) e Elkington (2012), que enfatizam a importância da incorporação da sustentabilidade no educação. A abordagem transversal assegura que a EDS não seja um componente isolado, mas um elemento integrado em todas as áreas do conhecimento.

Promoção e Participação em Eventos Acadêmicos, Científicos e Culturais:

Estimular a promoção e participação do curso em eventos acadêmicos, científicos e culturais (p. 84).

A segunda citação indica o compromisso do curso em envolver os estudantes em eventos acadêmicos, científicos e culturais, proporcionando-lhes oportunidades para explorar e aplicar conceitos de EDS fora do contexto da sala de aula. Isso ressoa com Morin (2000; 2007) e Leal Filho *et al.* (2010), que defendem a importância da aplicação prática do conhecimento em EDS, incentivando os estudantes a se engajarem com a comunidade e com as questões contemporâneas de sustentabilidade.

As unidades de análise evidenciaram um engajamento com a inclusão da EDS no planejamento institucional, envolvendo a comunidade acadêmica de maneira eficaz. A integração da Educação Ambiental nas atividades curriculares e a

promoção da participação dos estudantes em eventos acadêmicos, científicos e culturais são práticas que destacam a importância de um aprendizado sustentável contínuo e aplicado. Essas estratégias refletem uma abordagem holística e prática da EDS, garantindo que os estudantes não apenas compreendam os conceitos de sustentabilidade, mas também sejam capazes de aplicá-los em contextos reais. A análise apresentou um padrão de engajamento ativo e contínuo da comunidade acadêmica na promoção da EDS, alinhado com as melhores práticas e teorias no campo da educação sustentável.

4.5.3.6.3 Subcategoria: envolvimento da comunidade acadêmica na promoção da EDS

Orientação do Projeto Pedagógico do Curso:

Nortear todas as ações pelo Projeto Pedagógico do Curso, garantindo a formação do estudante conforme o perfil do egresso proposto (p. 81).

A unidade de contexto destaca o PPC como um instrumento central no planejamento e implementação das estratégias de EDS. Sachs (2015) e Elkington (2012) enfatizam a importância de um currículo bem estruturado e orientado para a sustentabilidade. O PPC é um instrumento norteador da ação educativa, garantindo que todas as ações educacionais estejam em consonância com os objetivos de formação sustentável dos estudantes. Além disso, o destaque na conformidade do perfil do egresso com as diretrizes do PPC sugere uma abordagem integrada e holística. Morin (2000; 2007) e Leal Filho *et al.* (2010) salientam a necessidade de uma educação que transcenda o conhecimento técnico, abordando os aspectos complexos e interconectados da sustentabilidade.

A citação manifestou um compromisso significativo com a inclusão da EDS no planejamento institucional, utilizando o PPC como uma ferramenta estratégica para nortear todas as ações educacionais. Esta estratégia traduz um entendimento de que a EDS deve ser integrada, coerente e alinhada com os objetivos de formação dos estudantes. O PPC emerge como um elemento fundamental para garantir que a educação oferecida esteja em sintonia com os princípios e práticas de sustentabilidade, preparando os estudantes para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. A análise expressou um padrão de planejamento cuidadoso e direcionado, imprescindível para a implementação eficaz de estratégias de EDS no contexto educacional.

4.5.3.7 Categoria: Pressão Normativa

4.5.3.7.1 Subcategoria: Expectativas sociais e culturais

Abordagem Transversal das Relações Étnico-Raciais:

O Curso apresenta a seguir as estratégias de abordagem transversal das relações étnico-raciais através de ações extracurriculares e curriculares (p. 38 – 39).

A citação expressa um engajamento do curso em abordar as questões étnico-raciais de maneira transversal, integrando-as tanto nas atividades curriculares quanto extracurriculares. Este enfoque está alinhado com as normas sociais e culturais contemporâneas que enfatizam a importância da diversidade e da inclusão. Freire (2002) e Morin (2007) realçam a necessidade de uma educação que aborde a complexidade das relações sociais e culturais, preparando os estudantes para um mundo diversificado e interconectado.

Além disso, a integração transversal de temas étnico-raciais reflete as diretrizes globais para EDS, como as estabelecidas pela UNESCO (2005) e a ONU (2015) que recomendam a inclusão de aspectos sociais e culturais na educação para promover uma compreensão mais profunda dos desafios globais de sustentabilidade. Este cenário sugere que o curso está respondendo às expectativas sociais e culturais ao promover uma consciência crítica e uma compreensão abrangente das questões de diversidade.

A citação indicou um alinhamento com as expectativas sociais e culturais atuais, enfatizando a importância de abordar as relações étnico-raciais de forma integrada e transversal. A inclusão de tais temáticas no currículo e em atividades extracurriculares reflete um entendimento de que a EDS deve ser inclusiva e abrangente, abordando questões de diversidade e inclusão. Essa estratégia contribui para uma educação mais holística e prepara os estudantes para interagir de maneira eficaz e responsável em um mundo cada vez mais diversificado e interconectado. A análise manifestou que o curso está comprometido com a promoção de uma compreensão profunda dos desafios sociais e culturais para o desenvolvimento de uma consciência sustentável entre os estudantes.

4.5.3.8 Categoria: Ações e Práticas de EDS no Ensino

4.5.3.8.1 Subcategoria: Integração Curricular da EDS

Ética e Governança na Gestão Pública:

Componente curricular: Ética e Governança na Gestão Pública [...] Conteúdo programático: desenvolvimento sustentável, responsabilidade ambiental (p. 126).

A inclusão de desenvolvimento sustentável e responsabilidade ambiental no componente curricular de Ética e Governança no curso de Gestão Pública destaca um comprometimento com a integração de princípios de EDS em áreas fundamentais da gestão pública. Isso está alinhado com as diretrizes globais da ONU (2015) que enfatiza a importância da sustentabilidade nas políticas públicas.

Gestão Ambiental e Sustentabilidade:

Componente curricular: Gestão Ambiental e Sustentabilidade (p. 146).

Bases Tecnológicas: Meio ambiente e a evolução histórica das questões ambientais; Sistema ambiental público x sistema ambiental privado; Recursos naturais; Legislação ambiental; Gestão ambiental no Brasil: o processo decisório na política ambiental; Instrumentos de gestão ambiental; Gerenciamento de projetos ambientais; A visão da ESG: ambiente, sustentabilidade e governança e a relação com o meio ambiente (p. 147).

O componente curricular de Gestão Ambiental e Sustentabilidade abrange uma conjunto de tópicos relacionados ao meio ambiente, evidenciando uma abordagem integrada e holística à EDS. Sachs (2015) e Elkington (2012) ressaltam a necessidade de uma educação que prepare os profissionais para entender e gerenciar questões ambientais complexas. O curso parece cumprir esse papel ao abordar desde a evolução histórica das questões ambientais até a gestão ambiental contemporânea e os desafios de sustentabilidade.

4.5.3.9 Categoria: Ações e Práticas de EDS na Extensão

4.5.3.9.1 Subcategoria: Integração da transdisciplinaridade e complexidade nas atividades de extensão

Definição da Extensão no IFSP:

A extensão é um processo educativo, cultural, político, social, científico e tecnológico que promove a interação dialógica e transformadora entre a comunidade acadêmica do IFSP e diversos atores sociais (p. 63).

A citação apresenta a extensão como um processo multidimensional que abrange aspectos educativos, culturais, políticos, sociais, científicos e tecnológicos. Esta perspectiva transdisciplinar reflete um compromisso com a EDS, conforme destacado por Sachs (2015) e Elkington (2012), que enfatizam a importância de

integrar diferentes disciplinas e perspectivas para abordar de forma eficaz os desafios do desenvolvimento sustentável.

A ênfase na 'interação dialógica e transformadora' entre a comunidade acadêmica e atores sociais sugere uma abordagem participativa e colaborativa para entender e gerenciar a complexidade das questões de sustentabilidade. Morin (2007) e Leal Filho *et al.* (2010) defendem a importância de processos educativos que promovam o entendimento e a gestão da complexidade em contextos reais.

A citação revelou uma abordagem integrada e transdisciplinar nas atividades de extensão, refletindo um engajamento com os princípios da EDS. A definição de extensão como um processo que engloba várias dimensões e promove uma interação transformadora entre a comunidade acadêmica e a sociedade demonstra um entendimento de que a EDS vai além do ambiente acadêmico tradicional. Esta estratégia ressalta a importância de uma abordagem colaborativa e participativa para enfrentar os desafios contemporâneos de sustentabilidade. O IFSP Campus Pirituba está efetivamente incorporando a transdisciplinaridade e a gestão da complexidade em suas atividades de extensão, contribuindo para a formação de uma comunidade mais consciente e engajada nas questões de desenvolvimento sustentável.

4.5.3.10 Categoria: Compreensão de EDS

4.5.3.10.1 Subcategoria: Definição de EDS

Educação Científica e Tecnológica:

A Educação Científica e Tecnológica ministrada pelo IFSP é entendida como um conjunto de ações que buscam articular os princípios e aplicações científicas dos conhecimentos tecnológicos à ciência, à técnica, à cultura e às atividades produtivas (p. 9).

Esta unidade transmite um cenário integrado da educação, combinando ciência e tecnologia com cultura e práticas produtivas. A ONU (2015) e Elkington (2012) enfatizam a necessidade de uma educação interdisciplinar e aplicada para enfrentar desafios de sustentabilidade. A perspectiva do IFSP em conectar conhecimentos científicos e tecnológicos com aspectos culturais e produtivos indica uma compreensão abrangente da EDS, que vai além do ensino tradicional.

Educação Inclusiva como Ação Política, Cultural, Social e Pedagógica:

O IFSP visa efetivar a Educação Inclusiva como uma ação política, cultural, social e pedagógica (p. 73).

A segunda unidade destaca a visão do IFSP sobre a educação inclusiva como uma iniciativa multifacetada, envolvendo aspectos políticos, culturais, sociais e pedagógicos. Freire (2002) e Morin (2000) defendem uma educação que seja inclusiva e transformadora, capaz de abordar a diversidade e promover a equidade. O IFSP, ao reconhecer a educação inclusiva como uma ação abrangente, demonstra um compromisso com a promoção da justiça social e da sustentabilidade em suas práticas educativas.

As unidades revelaram uma compreensão profunda e multifacetada da EDS, que incorpora um enfoque interdisciplinar e inclusivo. A educação científica e tecnológica é vista como um meio de integrar diferentes áreas do conhecimento para abordar de maneira eficaz os desafios da sustentabilidade. Paralelamente, a ênfase na educação inclusiva demonstra um entendimento da EDS como uma ferramenta para promover a justiça social e o desenvolvimento sustentável. Essas percepções mostram a aderência da instituição às melhores práticas e teorias contemporâneas em EDS, ressaltando a importância de uma abordagem educacional que seja holística, integradora e comprometida com a sustentabilidade em todas as suas dimensões.

4.5.3.10.2 Subcategoria: Relevância da EDS

Abordagem holística da educação:

A educação exercida no IFSP não está restrita a uma formação meramente profissional, mas contribui para a iniciação na ciência, nas tecnologias, nas artes e na promoção de instrumentos que levem à reflexão sobre o mundo (p. 9).

Esta unidade de contexto ressoa com o conceito de educação integral, como destacado por Freire (2002) e Morin (2000, 2007). A ênfase na iniciação em diversas áreas do conhecimento alinha-se com a educação complexa e a necessidade de uma compreensão integrada do mundo.

Foco em desenvolvimento sustentável e responsabilidade ambiental:

[...] desenvolvimento sustentável, responsabilidade ambiental (p. 126).

Este trecho se alinha com as diretrizes da ONU (2015) e Elkington (2012) sobre sustentabilidade corporativa. O reconhecimento da responsabilidade ambiental reflete os princípios da Comissão de Brundtland (1991) e as perspectivas de Sachs (2015) sobre o desenvolvimento sustentável.

Educação ambiental e gestão sustentável:

Este componente curricular visa proporcionar conhecimento sobre o meio ambiente e a sua sustentabilidade, legislação ambiental e a gestão de sistemas ambientais privados e públicos (p. 146).

A ênfase na educação ambiental e gestão de sistemas ambientais conecta-se com as ideias de Leff (2001, 2002, 2006) e Sterling (2001, 2004, 2011) sobre a necessidade de uma consciência ecológica na educação. A integração da legislação ambiental e gestão sustentável reflete o pensamento de autores como Barbieri *et al.* (2010) e Carvalho e Vieira (2003) sobre a importância da educação em políticas de sustentabilidade.

As unidades enunciaram um cenário integrado e multifacetado da EDS, abrangendo desde a formação holística até a responsabilidade ambiental e a gestão sustentável. Esta abordagem indica um compromisso institucional significativo com o desenvolvimento sustentável. A análise revelou um padrão de integração da sustentabilidade em diversos aspectos da educação, destacando a importância da EDS na formação de profissionais de gestão pública conscientes e responsáveis.

4.6 Análise das Entrevistas

Nesta seção, a análise e interpretação dos dados provenientes das entrevistas realizadas com gestores e conselheiros do IFSP são apresentadas. As respostas dos participantes foram analisadas por meio de codificação e categorização, com destaque para as subcategorias identificadas. A análise permitiu explorar percepções, compreensões e abordagens individuais em relação à EDS no contexto da instituição. Além disso, foram identificadas conexões entre as informações fornecidas pelos participantes, buscando *insights* relevantes para os objetivos da pesquisa.

É importante que, na apresentação dos resultados das entrevistas, certos segmentos das declarações dos participantes foram omitidos ou abreviados, sendo indicados por [...]. Esta medida foi adotada para garantir o anonimato dos participantes e das instituições onde atuam, sem comprometer a clareza e entendimento do conteúdo apresentado.

Apresentamos a seguir o Quadro 5, que detalha o número de horas de entrevistas dedicadas a cada participante, oferecendo uma visão clara do envolvimento e contribuição individual no estudo.

Quadro 5 - Participantes, códigos identificadores nas unidades de significado

Participantes/Órgão	Código Identificador	Duração (hh:mm)	Data (dd/mm/aa)
Gestores - Reitoria	P12	43m	08/07/2022
	P25	18h14m - 18h51m	15/08/2022
	P29	14h - 14h26m	27/07/2022
	P30	18h05 - 18h53	08/08/2022
	P45	15h - 15h30m	04/08/2022
	P50	11h31m - 11h55m	05/07/2022
	P55	16h - 16h17m	05/08/2022
	P66	16h - 16h30m	26/06/2022
	P67	15h30m - 16h05m	15/07/2022
	P72	9h - 9h45m	30/05/2022
Gestores - Campi	P1	14h - 14h38m	09/08/2022
	P2	10h - 10h30m	10/08/2022
	P3	17h30m - 17h53m	01/08/2022
	P4	19h13m - 19h49m	11/08/2022
	P6	10h - 10h22m	24/08/2022
	P7	16h - 16h43m	01/08/2022
	P8	10h59m - 11h23m	11/09/2022
	P9	14h08m - 14h39m	05/08/2022
	P10	16h - 16h25m	19/07/2022
	P11	11h - 11h35m	04/08/2022
	P13	1h05m	06/07/2022
	P14	15h13m - 15h55m	09/08/2022
	P15	9h17m - 9h40m	17/08/2022
	P18	15h32m - 16h03m	15/08/2022
	P19	14h30m - 15h	04/08/2022
	P20	16h04m - 17h25m	08/08/2022
	P22	14h - 14h45m	01/07/2022
	P23	15h - 15h40m	24/06/2022
	P24	16h01m - 16h29m	09/08/2022
	P26	9h - 9h31m	15/08/2022
	P28	10h12m - 10h31m	15/08/2022
	P31	9h05m - 9h39m	11/08/2022
	P32	11h06m - 11h39m	08/08/2022
	P33	17h - 18h30m	27/06/2022
	P34	13h01 - 13h28m	05/08/2022
	P36	15h31 - 15h55m	16/08/2022
	P37	13h - 13h25m	22/07/2022
	P39	8h52m - 9h41m	05/08/2022
	P40	9h - 9h50m	04/08/2022
	P41	15h - 16h30m	05/08/2022
	P42	14h10m - 14h46m	26/07/2022
	P43	14h - 14h45m	11/08/2022
P44	15h - 15h18m	11/08/2022	
P48	17h31m - 18h03m	08/08/2022	
P49	17h07m - 17h30m	11/08/2022	
P51	18h33m - 19h03m	17/08/2022	
P52	17h13m - 18h02m	16/08/2022	

	P53	18h05m - 18h23m	11/08/2022
	P54	9h30m – 10h	22/07/2022
	P56	15h - 15h46m	08/08/2022
	P57	9h – 10h	03/08/2022
	P58	17h – 17h35m	04/08/2022
	P60	13h59m - 14h22m	03/08/2022
	P61	14h13m - 14h33m	16/08/2022
	P62	19h05m - 19h26m	15/08/2022
	P63	11h – 11h30m	03/08/2022
	P64	15h - 15h38m	21/07/2022
	P70	10h – 10h20m	14/07/2022
	P71	15h30m – 16h	14/07/2022
	P74	14h - 14h42m	14/06/2022
	P75	19h48m – 20h25m	24/07/2022
	P76	16h30m – 17h	23/07/2022
Conselheiros	P5	9h – 9h40m	24/07/2022
	P16	10h04m - 10h32m	11/08/2022
	P17	14h – 14h45m	24/07/2022
	P21	16h01m – 16h59m	26/07/2022
	P27	11h30 – 12h	01/08/2022
	P35	15h31 - 15h55	16/08/2022
	P38	14h – 15h15m	01/08/2022
	P46	8h52m - 9h37m	27/07/2022
	P47	11h – 11h50m	27/07/2022
	P59	10h58m - 11h33m	05/08/2022
	P65	10h – 10h30m	15/07/2022
	P68	14h – 14h45m	17/08/2022
	P69	18h30m - 19h	24/07/2022
P73	15h – 15h20m	13/07/2022	

Fonte: elaborado pela autora (2023).

O Quadro 5 destaca o número de horas de entrevistas dedicadas a cada participante. Esse montante evidencia a abrangência da pesquisa, garantindo um entendimento abarcante e detalhado do assunto em questão.

4.6.1 Categoria: Ações e práticas de EDS na extensão

4.6.1.1 Subcategoria: Parcerias, redes e oportunidades para promoção da EDS e conscientização comunitária

O relato de P1 oferece uma visão intrigante sobre a incorporação da EDS em um campus recentemente estabelecido: “[...] os novos campus né, [...] não sei como é que são os demais, mas é um campus novo, tem muitos aspectos de sustentabilidade pensados também já na infraestrutura e na educação” (P1). De

acordo com o depoimento, o novo campus não apenas incorporou elementos de sustentabilidade em sua estrutura física, mas também priorizou tais conceitos em sua pedagogia e currículo. Esta dualidade na abordagem não é apenas emblemática de uma moderna consciência ambiental, mas sinaliza uma perspectiva mais abrangente em relação à EDS, uma visão da sustentabilidade que transcende a mera adoção de práticas verdes em edificações. Envolve a internalização de valores, atitudes e competências que permitem aos estudantes enfrentar e resolver os desafios intrincados da sustentabilidade, considerando as interseções das dimensões econômica, social e ambiental. Leal Filho *et al.* (2018) e Reigota (2007) têm observações semelhantes, afirmando que a integração da sustentabilidade no ensino superior não é apenas benéfica para as instituições e suas reputações, mas é, de fato, uma necessidade urgente.

Entretanto, as palavras de P1 levantam questões implícitas sobre como essa integração é realizada na prática. Apesar de mencionar a sustentabilidade na infraestrutura e na educação, o participante não fornece detalhes específicos sobre como os conceitos de sustentabilidade são efetivamente implementados no currículo. Portanto, enquanto a menção de parcerias e redes comunitárias sugere um esforço para a promoção conjunta da EDS, poderia haver mais clareza sobre o nível e a qualidade da colaboração interdepartamental, ou se existem diálogos efetivos entre os diferentes *stakeholders*, como a equipe de infraestrutura e os docentes.

A declaração de P1 ressalta uma visão promissora e progressista da EDS em novos contextos educacionais. No entanto, para avaliar verdadeiramente a profundidade e a eficácia dessa abordagem, seria conveniente ter mais informações sobre como esses princípios são traduzidos em ações concretas e práticas pedagógicas.

4.6.1.2 Subcategoria: Atendimento de necessidades e promoção da cidadania e sustentabilidade na comunidade

O relato de P1 destaca uma situação socioeconômica fragilizada que foi intensificada pela pandemia, revelando que a precariedade vivenciada por alguns estudantes atingiu um ponto crítico, levando os docentes a intervir com ações solidárias:

Eu acho que o Instituto tem algumas bolsas sim, mas a gente viu a condição socioeconômica piorar muito, né na economia, na pandemia, né, porque tivemos até alunos que durante a pandemia, nós tivemos como professores fazer vaquinha para dar cesta básica, tem professor que liderou essa iniciativa no campus (P1).

Esse contexto enfatiza a urgência de uma abordagem educacional voltada para a sustentabilidade, que entenda o entrelaçamento das facetas econômicas, sociais e ambientais. O cenário retratado alinha-se à visão da Comissão de Brundtland (1991), que visualiza o desenvolvimento sustentável como intrinsecamente atrelado à justiça e equidade social.

Ao observar as palavras de P6, percebe-se que apenas facilitar o acesso ao ensino não atende todas as necessidades. A jornada acadêmica é extensa e desafiadora, ainda mais para aqueles em contextos vulneráveis: *“Passa pelo PAP né, porque não basta simplesmente ingressar no Instituto, depois tem que, a gente tem que ter condições dessas pessoas permanecerem nos cursos”* (P6). O Programa de Auxílio Permanência (PAP) se manifesta não somente como um meio de proporcionar oportunidades iguais, mas também como um testemunho do compromisso institucional em acompanhar e amparar seus estudantes ao longo de sua formação. Segundo o IFSP (2023), essa estratégia busca enfrentar problemas de retenção e evasão, frequentemente originados em desafios socioeconômicos.

Dentro desse panorama, surge uma reflexão: talvez os benefícios mensais do PAP, por mais fundamentais que sejam, não tenham sido capazes de atender à diversidade e à complexidade das adversidades emergentes. As estratégias que se mostravam eficazes no cenário pré-pandêmico podem requerer ajustes diante dos novos desafios. Não se trata apenas de garantir a matrícula dos alunos, mas de assegurar que possuam os meios necessários para prosperar, acadêmica e pessoalmente, em tempos turbulentos.

O gesto solidário dos professores ao fornecerem cestas básicas sinaliza uma discrepância entre as demandas urgentes dos estudantes e os recursos ofertados por programas oficiais como o PAP. Essa situação ressalta a necessidade de estratégias dinâmicas, que possam adaptar-se a cenários mutáveis e que contemplem a integralidade do bem-estar estudantil.

Por fim, é indiscutível a relevância do PAP. Contudo, a pandemia destacou a urgência de as instituições de ensino serem flexíveis, proativas e receptivas às necessidades flutuantes de seu corpo discente.

4.6.1.3 Subcategoria: Programas e cursos de extensão para promoção da EDS na comunidade

As declarações dos participantes P3, P8 e P11 destacam uma forte tendência educacional rumo à evolução e adaptabilidade. Eles ressaltam a importância da inovação na abordagem educacional, seja por meio de formações contínuas ou projetos de extensão que abordam diversos temas.

A fala do participante P3 destaca “[...] *formações continuadas para os professores nós apresentamos novas metodologias*” (P3). A formação contínua e as novas metodologias, como sugerido na citação P3, são essenciais em um mundo em rápida transformação. No entanto, é fundamental ir além da superfície. A simples inovação, desprovida de uma contextualização adequada, pode não trazer os resultados desejados em termos de EDS. Jacobi (2005) já havia ressaltado a importância de capacitar os educadores em EDS, reforçando a ideia de que a formação docente desempenha um papel relevante na incorporação da EDS em todos os níveis de ensino. Isso alinha-se com a abordagem da instituição em promover formações continuadas, indicando uma abordagem proativa para assegurar que seus professores estejam bem preparados para abraçar as práticas pedagógicas atualizadas e alinhadas com os princípios da EDS. No entanto, o como e o quê são fundamentais. Simplesmente introduzir novas metodologias sem considerar sua eficácia, relevância cultural ou sustentabilidade pode ser contraproducente. Reigota (2007) resalta a necessidade de projetos de extensão que atendam necessidades específicas da comunidade, e não apenas sejam abrangentes.

Isso vale para a declaração P8: “*Estamos agora de novo vai apresentar um curso de português para hispânicos*” (P8). Embora essa inclusão seja valiosa, deve-se refletir como isso se alinha à EDS. Será que a inclusão linguística pode ser usada como plataforma para a EDS? Lozano (2008), por outro lado, destaca a importância da integração transversal da sustentabilidade no currículo. Assim, a introdução de novos cursos deve considerar essa integração para garantir que a aprendizagem seja holística e alinhada aos princípios de EDS

A abrangência mencionada pelo participante P11, relativa aos editais de extensão, levanta questões sobre a eficácia da abordagem. Enquanto a flexibilidade

pode permitir que diversos projetos floresçam, é vital que haja um núcleo robusto de EDS guiando estas iniciativas. A abrangência não deve sacrificar a profundidade. Reigota (2007) já apontou a importância de projetos de extensão atendendo às necessidades específicas da comunidade:

Os projetos de extensão eles são bem abrangentes, mas às vezes sai algum edital específico para atender uma, uma demanda né, mas no geral eu acho que os editais são abrangentes né para qualquer tipo de projeto não é, não só para essa área (P11).

O foco amplo dos projetos de extensão (P11) pode ser uma faca de dois gumes. Será que essa amplitude é benéfica ou impede o foco na sustentabilidade? Araújo (2017) sugere que novas metodologias devem ir além de ser simplesmente novas; elas precisam ser contextualizadas e relevantes.

O participante P22 destaca as práticas tangíveis relacionadas à sustentabilidade, como reuso de água e uso de energia solar. No entanto, há uma falta implícita de uma abordagem integrada ou holística. Ter múltiplas iniciativas isoladas não necessariamente se traduz em uma abordagem compreensiva de EDS:

[...] a gente tem reuso de água da chuva, né. Então, trabalha com esse reuso, e a gente hoje tem Usina solar, né, também promove aproveitamento, né de energia, é isso aí também ajuda na questão de sustentabilidade e agora mais recentemente eu tô discutindo com o pessoal, semana passada tive uma reunião para gente montar aqui uma um sistema de compostagem aqui para pegar alimentos, né e fazer a decomposição para utilizar em horta didática isso aí também pode ser bem interessante, né em parceria com a cantina da escola (P22).

O reuso de água e a implementação de energia solar são passos significativos, contudo, devem ser considerados componentes de uma estratégia ambiental mais abrangente. Tais práticas devem ser acompanhadas de uma pedagogia que permita aos estudantes assimilar os princípios fundamentais da sustentabilidade, transcendendo a noção de ações isoladas. A inclusão da comunidade circundante nessas iniciativas é igualmente importante, garantindo que aprendizado e a adoção de práticas sustentáveis se estendam além das fronteiras da instituição educacional. A ONU (2015) destaca a interconectividade dos ODS e a necessidade de abordagens holísticas para alcançar objetivos sustentáveis. Barbieri *et al.* (2010) abordam a gestão ambiental organizacional enfatizando a integração dessas práticas em estratégias ambientais mais extensas. Além disso, Bezerra e Bursztyn (2000) realçam o papel das instituições educacionais na promoção da

sustentabilidade, que deve ir além das práticas operacionais para incluir uma pedagogia sólida e integrada.

A declaração do participante P35 ressalta a importância de integrar temas como direitos humanos e cidadania nos programas de extensão, reforçando o papel dos institutos federais na promoção de valores universais:

[...] eu vejo nas ações de extensão sendo valorizado, né, mesmo que, mesmo que a proposta de ação de extensão, né, que eu sempre acompanho as reuniões do Conex. Então, eu vejo as discussões da aprovação das propostas. Então eu vejo que mesmo não sendo objetivo principal de uma proposta de associação, eu vejo sempre presentes esses elementos relacionados aos direitos humanos e a cidadania nas propostas, né, e o que reforça ainda mais o papel do Instituto Federal na promoção da cidadania e dos Direitos Humanos junto à sociedade (P35).

Porém, é essencial garantir que esses valores não sejam simples complementos, mas sim elementos centrais na abordagem pedagógica. A menção de que eles aparecem mesmo quando 'não são o objetivo principal' pode sugerir uma abordagem reativa, em vez de proativa, pode haver um risco de serem superficialmente tratados. Scotto, Carvalho e Guimarães (2009) e Freitas (2019), reforçam a necessidade dessa integração ser deliberada e central.

4.6.1.4 Subcategoria: Envolvimento e participação da comunidade na tomada de decisões relacionadas à EDS

As citações subsequentes proporcionam *insights* sobre como o envolvimento e a participação da comunidade são concebidos e experienciados dentro do contexto educacional. Elas revelam os desafios, aspirações e realidades da implementação da EDS. Esta análise é vital para compreender as práticas atuais e também para orientar estratégias futuras de engajamento e co-criação voltadas ao desenvolvimento sustentável no cenário educacional.

A declaração do participante P1: “ [...] *eu acho que a gente tem um papel importante, né de formar uma massa, quando eu falo massa é um bom número de pessoas*” (P1), evoca a ideia de construir uma comunidade educada e informada. No entanto, usando o termo "massa", corre-se o risco de homogeneizar a complexidade e diversidade das identidades e perspectivas envolvidas. É importante reconhecer que a formação de uma comunidade engajada não é apenas uma questão numérica, mas também qualitativa. A ONU (2015) em sua Agenda 2030 para o

Desenvolvimento Sustentável ressalta a importância do envolvimento de todos os setores da sociedade, mas conforme Araújo (2013) e Reigota (2007), é vital ir além dos números e garantir uma participação qualitativa e representativa.

A afirmação: “ [...] *acho que ainda existem muitas barreiras que a gente precisa derrubar institucionalmente, [...]*” (P5), sugere uma percepção consciente das limitações institucionais. No entanto, a citação deixa uma lacuna: quais são essas barreiras? A resistência dentro das instituições é um fenômeno bem documentado, frequentemente relacionado à inércia institucional, mas também pode ser um reflexo de desafios mais profundos como conflitos de valores ou entendimentos divergentes do que é sustentabilidade. DiMaggio e Powell (1983), Meyer e Rowan, (1977) explicam que instituições frequentemente resistem a mudanças por causa de pressões para conformidade. No entanto, a Comissão de Brundtland (1991) destaca que a sustentabilidade exige uma transformação profunda das instituições, algo que vai além da mera conformidade. Sartori *et al.* (2014) argumentam que muitas instituições enfrentam resistências internas quando tentam integrar os três pilares ambiental, social e econômico. Bezerra e Bursztyrn (2000) reiteram que o verdadeiro desafio não é apenas identificar essas barreiras, mas também criar estratégias eficazes para superá-las.

A citação de P6 destaca que, apesar da ausência de uma política específica de cotas para questões de gênero no Instituto Federal, há um comprometimento institucional com o respeito e a conscientização dentro da comunidade acadêmica:

Para questão de gênero, você claro, você não tem cota para isso, mas você tem, eu acho que o Instituto Federal ele trabalha bastante isso, no caso no campus de [...] é uma questão de respeito, né, tem que trabalhar isso junto com a comunidade acadêmica com relação ao respeito, né (P6).

A ênfase na importância do respeito indica a valorização da diversidade e igualdade dentro do ambiente educacional, mesmo na ausência de políticas formais, que devem existir, dado do contexto atual da sociedade. Ainda, P9 enfatiza a centralidade da inclusão e do respeito à diversidade nas práticas e valores do Instituto:

Acho que inclusão, respeito à diversidade são premissas, são valores primordiais no Instituto. Acho que tá no DNA do Instituto, né, essa percepção, inclusive e acho que na questão institucional nós temos diversos diversas ações tanto do ponto de vista de gestão, quanto do ponto de vista educacional é que promove essa essas ações, grupos de pesquisa, grupos de extensão, ações culturais (P9).

A discussão em torno da diversidade e inclusão na EDS é multifacetada. Enquanto o respeito e a inclusão são basilares éticos, eles também servem como mecanismos críticos para enriquecer o discurso sobre sustentabilidade, trazendo vozes diversas e frequentemente marginalizadas para o centro. Sachs (2009), propôs o conceito de "eco-desenvolvimento", que vai além da sustentabilidade ambiental e considera fatores culturais, sociais e políticos. Diversidade e inclusão são, portanto, fundamentais para este conceito mais amplo de sustentabilidade. Por outro lado, Leal Filho *et al.* (2017) argumenta que a diversidade é essencial para a inovação e para abordagens criativas na EDS.

A distinção entre gestão e educação é uma consideração que deve ser valorizada no contexto das instituições educacionais. Enquanto a gestão educacional se concentra nas práticas administrativas que viabilizam o funcionamento eficiente das escolas e instituições de ensino, a educação em si diz respeito às atividades de ensino, aprendizagem, pesquisa e extensão que ocorrem dentro dessas instituições. No entanto, é importante notar que essas duas áreas não devem ser vistas como separadas e independentes. Na verdade, elas estão intrinsecamente interligadas e a colaboração entre ambas é essencial para o sucesso global de uma instituição de ensino.

P9 ressalta que o compromisso institucional profundamente enraizado na identidade do Instituto se manifesta em ações que abrangem tanto a gestão quanto a educação. A menção a grupos de pesquisa, extensão e ações culturais como estratégias adotadas pela instituição demonstra que essa abordagem permeia diversas áreas da instituição, incluindo aquelas ligadas à gestão educacional e à promoção da EDS.

É importante reconhecer que a gestão educacional desempenha um papel significativo na criação de um ambiente propício para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas. Políticas afirmativas, como mencionado por Silva (2017), têm um impacto direto na gestão educacional, influenciando a alocação de recursos, o desenvolvimento de currículos e a implementação de programas. Da mesma forma, a promoção da diversidade e da inclusão, não é apenas uma questão de educação, mas também envolve a gestão de recursos, programas e políticas que promovam um ambiente inclusivo e diversificado.

Embora as citações de P6 e P9 reconheçam a importância da diversidade, a menção às cotas no contexto de gênero (P6) pode ser vista como uma visão limitada

de ações afirmativas. Além disso, alegar que a inclusão e a diversidade são "valores primordiais" (P9) sem detalhar como esses valores são traduzidos em ações concretas pode levar a questionamentos sobre sua implementação real.

A perspectiva do participante P17 sublinha a importância do Instituto em fomentar debates sociais dentro do ambiente escolar. O fato de que o Instituto "nasce nesse" debate sugere que a participação da comunidade e a promoção da EDS estão entrelaçados a sua missão:

[...] eu acho que a importância do Instituto Federal é pontuar, é pautar esse debate socialmente dentro da escola né e dentre os alunos trazer essa importância né, eu acho que é crucial, o instituto nasce nesse, ele surge aí né, nessa, o Instituto Federal em surge nesta integração é, o ensino médio e técnico né (P17)

A ênfase no "debate social" sugere que a EDS não é apenas um conceito acadêmico, mas um diálogo contínuo que deve ser conduzido em toda a comunidade educacional. Sachs (2009) e Sachs (2015) tem reiteradamente enfatizado a necessidade de uma abordagem multidimensional para a sustentabilidade, na qual o engajamento social e a reflexão crítica são essenciais. De acordo com Freire (2002), a educação é mais do que simples transmissão de conhecimento; é um espaço de debate, reflexão e transformação.

4.6.2 Categoria: Ações e práticas de EDS na pesquisa

4.6.2.1 Subcategoria: Incentivo à pesquisa em EDS

As declarações dos entrevistados revelam um panorama de reconhecimento e integração da EDS no contexto acadêmico, mas também um ambiente permeado por desafios e obstáculos intrínsecos.

O comprometimento dos docentes em pesquisas e extensões é uma demonstração palpável da sua inserção e envolvimento com a EDS. Quando P5 afirma que os docentes "[...] *acabam trabalhando na extensão e pesquisa com projetos bem significativos*" (P5), isso evidencia que a ação dos professores ultrapassa a mera adesão à ideologia da EDS. Na verdade, eles estão agindo como agentes transformadores. Ferreira e Sousa (2019) destacam a necessidade imperativa de um compromisso institucional robusto para a efetiva incorporação da EDS. A capacitação docente, sugerida por Leal Filho *et al.* (2020), surge não apenas

como uma ferramenta de aprimoramento, mas como uma exigência diante do cenário atual.

O envolvimento institucional é evidente através da emissão de editais específicos para a promoção da EDS, como corroborado pelas falas de P7: "[...] *para o desenvolvimento de pesquisa [...]*" (P7) e P11: "[...] *notamos a existência de editais específicos que incentivam esse tipo de temática*" (P11). No entanto, a mera existência desses editais não é garantia de uma abordagem precisa e dirigida. Como apontado por Leal Filho *et al.* (2019), o impacto real da EDS passa obrigatoriamente pelo investimento em pesquisa e extensão, sendo os editais apenas uma ferramenta nesse processo.

A aceitação e integração da EDS em currículos diversificados é uma conquista importante, mas a citação de P40: "[...] *o que facilitou é que, por exemplo, outros cursos já estavam com essa disciplina [...]*" (P40), revela que esse sucesso não é isolado e depende da aceitação em outros cursos. Sartori *et al.* (2014) trazem à luz o fato de que a efetiva implementação da EDS não depende apenas de sua inclusão, mas requer uma abordagem transdisciplinar e, acima de tudo, uma formação docente apropriada.

O participante P52 ao comentar: "*A USP, por exemplo, tinha muita dificuldade em contratar e selecionar professores com esse perfil [...]*", revela uma lacuna significativa na formação e disponibilidade de especialistas em EDS. Destaca a urgência não apenas de incluir a EDS no currículo, mas da necessidade urgente de investimento na formação de profissionais qualificados nesta área.

As declarações dos participantes revelam que, embora haja uma manifestação clara de compromisso com a EDS no IFSP, existem desafios consideráveis. O mais proeminente destes é a formação docente. A instituição e as partes interessadas devem ir além das abordagens simbólicas ou superficiais, adotando uma abordagem crítica e reflexiva para garantir que a EDS seja genuinamente integrada e eficaz.

4.6.2.2 Subcategoria: Definição, implementação e execução de linhas e projetos de pesquisa em EDS

[...] na pesquisa como um projeto, como alguns projetos que a gente tem aqui ligados a esse tema, a gente acaba tendo aqui no campus alguns projetos desenvolvidos pela professora de biologia e a gente acaba abordando o tema de sustentabilidade, meio ambiente e na extensão [...]

algumas atividades, eventos que são desenvolvidos pela comissão, pela comissão de sustentabilidade (P6).

[...] no ensino, né, no meu campus, no ensino ela ocorre especificamente em alguns módulos de algumas disciplinas, ocorre totalmente no curso de técnico em meio ambiente. Na pesquisa a gente percebe que também não tem, assim, o meu campus é um campus onde não tem muito perfil de pesquisadores, né e as pesquisas não estão aqueles poucos, né, que fazem pesquisa, não estão muito voltados, né, para essa pesquisa, na nessa parte, né da sustentabilidade (P32)

4.6.2.3 Subcategoria: Parcerias, redes e participação comunitária na pesquisa em EDS

Ao introduzir indigenistas para dialogar com os alunos, o participante P71 ressalta a importância de engajar diferentes grupos da sociedade para enriquecer o debate sobre sustentabilidade na educação: “[...] *nós trouxemos duas indigenistas para conversar com os alunos, enfim, aos poucos nós estamos trazendo esses temas*” (P71).

A inclusão de vozes indígenas, em particular, traz uma perspectiva cultural e histórica única, que pode oferecer *insights* valiosos sobre práticas sustentáveis tradicionais e a relação com a terra. A abordagem interdisciplinar e diversificada em EDS é decisiva para garantir uma compreensão holística e contextualizada do conceito, conforme destacado Morin (2000).

A prática pedagógica de engajamento direto dos alunos com a comunidade é destacada pelo participante P76: “[...] *a gente tem aquelas ações de extensão, né, que procura levar o aluno a entender essas questões que estão acontecendo aqui nas comunidades ao entorno, né. Então, a gente desenvolve alguns programas que o aluno participa junto da comunidade, né e aí ele começa a anotar essas questões*” (P76).

Ao participar ativamente de programas que interagem com a comunidade, os alunos não só aprendem sobre os conceitos teóricos, mas também ganham experiência prática e observam os impactos e relevância dos temas de sustentabilidade na vida real. Esta abordagem centrada na ação reforça o papel da escola como um espaço não apenas de aprendizado acadêmico, mas também de formação cidadã, onde os alunos são incentivados a contribuir ativamente para a transformação social, conforme enfatizado por Veiga (2010). Em resumo, a pesquisa em EDS, conforme retratada nas citações, demonstra a relevância de uma

abordagem inclusiva e comunitária, enfatizando o valor da interação e colaboração entre a escola, os alunos e a comunidade mais amplos.

4.6.2.4 Subcategoria: Impacto social da pesquisa

A citação seguinte enfatiza que, além dos benefícios intrínsecos à sustentabilidade, há também vantagens econômicas tangíveis associadas à sua implementação:

[...] a questão financeira que é um dos outros, é um dos três tripés que eu citei, que também gerou uma economia para o nosso campus aqui no áudio mais de 40 mil que pode ser dinheiro que possa investir em outros projetos sociais ambientais (P71).

O participante também fez referência a projetos e ações voltados para a sustentabilidade, tais como: “[...] *existe o plano de logística sustentável*, [...], “[...] *nós temos a comissão de resíduos sólidos constituída no nosso campus* [...]”, “[...] *aquisição de placas solares de energia solar. Então, o nosso campus foi contemplado, por meio desse projeto para aquisição dessas placas* [...]”, “[...] *laboratórios de química que geram resíduos* [...] *preocupação de contratação de empresa especializada* [...]”, “[...] *coleta seletiva* [...], *vidro papel, alumínio e plástico* [...]”, “[...] *uma coleta para pilhas e baterias* [...]” “[...] *não aquisição de copos descartáveis* [...]” (P71).

Ao economizar significativamente através de iniciativas sustentáveis, a instituição pode realocar recursos financeiros para outros projetos sociais e ambientais, ampliando assim o impacto dessas ações. O desenvolvimento sustentável é frequentemente abordado em termos de equilíbrio entre crescimento econômico, proteção ambiental e equidade social (Comissão de Brundtland, 1991). Ao destacar a economia gerada por tais iniciativas, o participante ilustra que a sustentabilidade não é apenas uma prática ética, mas também uma decisão econômica prudente. Isso se alinha com a literatura que sugere que a sustentabilidade pode ser tanto econômica quanto benéfica para a sociedade e o meio ambiente (SCOTTO; CARVALHO; GUIMARÃES, 2009).

Os projetos de sustentabilidade, além de seus benefícios ecológicos e sociais intrínsecos, podem também trazer benefícios econômicos diretos para as instituições. Essas economias, por sua vez, podem ser reinvestidas para ampliar o

alcance e a abrangência das iniciativas sustentáveis, criando um ciclo virtuoso de impacto positivo.

4.6.3 Categoria: Ações e práticas de EDS no ensino

4.6.3.1 Subcategoria: Integração curricular da EDS

A integração curricular da EDS no IFSP é claramente enfatizada nas declarações dos participantes.

Uma abordagem prática ao aprendizado, onde os alunos têm uma experiência direta com soluções sustentáveis é indicado pelo participante P1

[...] o campus de [...], por exemplo, tem ações, né, que às vezes na própria infraestrutura dele, né, uma usina solar, que isso aí por exemplo, serve para os estudantes, os professores da área técnica mostrar isso, discutir na prática, mostrar o que, como é que é o processo de captação, de geração [...] tem um curso de agroecologia, né, onde, essencialmente você vai lidar com sugestões de sustentabilidade (P1).

Isso sugere que o campus reconhece a importância de uma educação sustentável ancorada na realidade. Lozano (2008) afirmou que para uma aprendizagem eficaz sobre sustentabilidade, a integração da teoria e prática é vital. Tal abordagem ajuda os alunos a conectarem conceitos abstratos a situações reais. Mergulhar os alunos em experiências práticas possibilita uma compreensão mais profunda dos conceitos de sustentabilidade e incentiva a internalização desses valores, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo real.

A fala do participante de P3, a seguir, ressalta que o campus vai além da abordagem curricular tradicional e incorpora a sustentabilidade em suas operações e atividades.

[...] um exemplo que são, que tem chamado atenção para o projeto saco verde do Campus de [...]. Esse é um projeto Ronda eles fazem a coleta seletiva de lixo [...] esses assuntos já estão interligados com os objetivos dos cursos para com reconhecimento que eu quero dizer com isso o MEC ele tem um catálogo, tem alguns critérios que regem o reconhecimento desses cursos e essas temáticas elas precisam, elas têm que ser anexadas ao cursos. Além disso é importante termos atividades no sentido extensionistas, como por exemplo, semanas, aqui nós temos a semana da diversidade onde nós tratamos, temos como cidadania, a cultura afro indígena ou e várias outras culturas, então assim não adianta nada a gente só colocar nos PPCs e simplesmente tratar numa aula um assunto ou não, a gente precisa de fato estratégias que façam com esses assuntos permeiem constantemente nas discussões nos campus (P3).

De acordo com Freitas (2019), a prática da sustentabilidade dentro de instituições de ensino serve como um exemplo palpável para os alunos, permitindo que vejam a teoria em ação. Esses projetos práticos fornecem experiências tangíveis e contextualizam a relevância da EDS na vida diária. É uma abordagem proativa para a conscientização e capacitação dos alunos.

O participante P4, ao sinalizar que “[...] *nós falamos bastante sobre o desenvolvimento sustentável* [...]” (P4), está ressoando o que Tilbury *et al.* (2012) expressam: a imperatividade de incorporar a EDS em múltiplos segmentos acadêmicos, refletindo uma mentalidade educacional progressista.

P4 vai além e observa uma manifestação tangível dessa educação em ação, notando a mudança de comportamento dos alunos, que “[...] *não consomem porque é testado em animais* [...]” (P4). Essa conscientização que se manifesta em ações concretas dos estudantes é um indicador da eficácia da abordagem educacional do Instituto em criar agentes ativos e informados. O participante P4 enfatiza a urgência do tema, indicando que a necessidade de trabalhar com a EDS é uma resposta ao seu caráter atual e essencial: “Então o facilitador foi a própria necessidade, né, de você ter que trabalhar um tema que é tão atual e é basicamente transversal na atividade como um todo. [...] A educação ambiental ela é transversal no curso (P4). P6, por sua vez, adota uma perspectiva crítica sobre a EDS, preocupado que ao ser considerada somente como transversal, possa perder sua profundidade:

[...] eu não vejo isso muito inserido no contexto dos projetos pedagógicos de curso, apesar de terem que ser trabalhados, né, são temas transversais trabalhados. [...] mas no máximo isso, mas é um tema transversal e precisa ser trabalhado em todos os cursos hoje, precisava ser abordada já nos conteúdos das disciplinas de forma transversal. [...] No ensino, como um tema transversal [...] A gente acaba, a gente tem que apontar, né no projeto pedagógico de curso quais componentes curriculares vão tá trabalhando esses temas transversais, acaba ficando bastante pra história, para filosofia, às vezes sociologia, história da tecnologia acabou trabalhando esses temas, né (P6).

Estas observações estão em linha com a perspectiva de Tilbury *et al.* (2017) e Sterling *et al.* (2020) que destacam que a sustentabilidade não deve ser vista apenas como um tema, mas como uma perspectiva inerente ao ensino. Outros participantes, como P7: “[...] *a ideia da sustentabilidade ela permeia todos eles, ela é um tema transversal*” (P7) e P9:

[...] todos os cursos têm né como conhecimento essencial essa temática, né, não só, ah não é agora não, já existe algum tempo e agora se consolidou aqui, por exemplo, no campus. Então, a gente tem em todas os nossos cursos, nós temos essas disciplinas, né, ou então, é ações que

desenvolvem essas temáticas educação em direitos humanos, educação para paz (P9).

Reforçam essa visão, observando que a sustentabilidade não é um adendo recente, mas uma consideração contínua nos currículos. Para Leal Filho *et al.* (2018), a EDS deve ser integrada organicamente e constantemente no processo educacional.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), o ensino deve promover a cidadania, a capacidade crítica dos alunos e considerar a diversidade cultural. Assim, muitos participantes da pesquisa apontam para a necessidade de integrar a EDS de maneira holística em currículos institucionais. Segundo Tilbury *et al.* (2017), a EDS deve ser considerada uma prioridade para o desenvolvimento de uma sociedade sustentável e o papel das instituições educacionais é fundamental para a sua promoção. A inclusão de temas de EDS nos currículos dos cursos e em eventos do IFSP é uma forma de fomentar a conscientização e a participação dos estudantes em questões socioambientais.

A temática Ambiental curricularizada e a conexão com a extensão é mencionada por P5: “[...] os docentes eles acabam trabalhando na extensão e pesquisa com projetos bens significativos” (P5) e em como os alunos estão ativamente envolvidos, seja visitando um lixão ou dando palestras:

[...] usar a temática ambiental para curricularizar temática ambiental, porque eles vão, eles saiam as ruas e entendam na prática como eles podem fazer que eles façam conhecimento vá conhecer o lixão da cidade, né, reciclagem e tal, não sei o quê e façam por exemplo palestrinhas para dar força médico, por exemplo, sobre isso (P4).

Indica que a instituição está integrando temas de sustentabilidade em sua abordagem curricular, incentivando a participação ativa dos estudantes. A a educação transformadora, onde os alunos são participantes ativos, é fundamental para o sucesso da EDS. A integração da EDS no currículo prepara os alunos para serem agentes de mudança, capacitando-os a lidar com desafios ambientais de maneira crítica e consciente.

A extensão da EDS para além do currículo, abrangendo projetos de pesquisa e extensão, como destacado:

Na hora que a gente faz, que a gente desenvolve pesquisa, na hora que a gente faz extensão [...] a gente está reformulando os nossos projetos [...] buscando inovação tecnológica calcado na ideia da sustentabilidade, né buscando o desenvolvimento de

projetos de extensão que levem em consideração as dimensões da sustentabilidade (P7).

Mostra uma abordagem complexa da EDS, indo além do aprendizado em sala de aula. Sterling (2001) postula que a verdadeira EDS é sistêmica e interdisciplinar, exigindo integração em todos os aspectos da educação. Isso destaca a importância de abordar a sustentabilidade não apenas como um tópico acadêmico, mas como uma prática integrada e contínua em todas as facetas da educação.

Vários participantes apontam, de forma consistente, para uma visão integrada da EDS, sublinhando sua importância não apenas para a formação acadêmica, mas também para o desenvolvimento de cidadãos críticos e conscientes. Por exemplo, P1 destaca a agroecologia, uma disciplina intrinsecamente relacionada à sustentabilidade: “[...] *tem um curso de agroecologia, né, onde, essencialmente você vai lidar com sugestões de sustentabilidade*” (P1), enquanto P22 sublinha a abordagem transversal da EDS, especialmente ao tratar do ambiente: “[...] *no ensino, né, eu acho que ela venha ocorrendo dentro dos currículos, né, quando se fala ambiente, né nos currículos, sempre você vai ter alguma questão ali ou às vezes transversal*” (P22). Entretanto, é importante notar que a mera presença de cursos ou abordagens relacionadas à sustentabilidade, como o curso de agroecologia mencionado por P1, não garante, por si só, uma abordagem holística da EDS. É o modo como esses conteúdos são abordados, ensinados e integrados em toda a grade curricular que determina sua eficácia.

Reigota (2007) e Sartori *et al.* (2014) enfatizam a necessidade de abordar a EDS de maneira interdisciplinar e transdisciplinar, incorporando-a aos currículos e projetos educacionais. Leal Filho *et al.* (2018) observam que a inclusão da EDS no ensino superior deve visar a formação de profissionais críticos e engajados no desenvolvimento sustentável.

O IFSP busca refletir os princípios da EDS, seguindo as orientações da UNESCO (2014) para uma educação transformadora que capacite indivíduos e comunidades a enfrentar os desafios socioambientais contemporâneos. A posição do IFSP em relação à EDS parece ser promissora, principalmente quando P7 fala sobre a criação de um currículo de referência evidenciando a intenção de integrar a EDS como parte integral da educação institucional:

[...] a gente construiu aquilo que nós chamamos de currículo de referência e nesse currículo de referência esses objetivos, eles estão muito claros, né

tão em voga ali e a partir desse desenvolvimento do currículo de referência. A gente está reformulando todos os nossos projetos de curso (P7).

No entanto, mesmo com esse reconhecimento amplo, surgem desafios práticos. Há uma diferença notável entre a incorporação da EDS em documentos oficiais e sua implementação real no cotidiano acadêmico, como ilustrado pelas observações de P19: *“Na prática posso dizer que em boa parte desses cursos os professores ainda têm uma certa dificuldade de pensar nesses conhecimentos de forma transversal”* (P19), e P44: *“[...] na parte do ensino, por exemplo, existem dentro dos componentes dos PPCs, né, sempre componentes curriculares que tratam esses temas”* (P44). A resistência ou a falta de preparo dos educadores em abordar temas de EDS de forma transversal é apontada como uma barreira, e a capacitação de docentes torna-se, assim, uma necessidade urgente. Jacobi (2005) destaca a importância do envolvimento dos docentes na EDS e na promoção de práticas sustentáveis. Ao destacar a importância de tratar temas como direitos humanos, cidadania, cultura de paz e diversidade cultural na política educacional, os participantes ressoam sobre a necessidade de incorporar valores de solidariedade, respeito à diversidade e justiça social na educação para o desenvolvimento sustentável (ARAÚJO, 2017).

A relevância da inclusão de EDS em todos os níveis de ensino, desde o ensino médio até a pós-graduação é reafirmada pelo participante P16:

[...] quando você tem nas suas disciplinas, no seu currículo referendado também a discussão de direitos humanos, nas disciplinas tá, no ensino médio como na graduação, como na pós você também consegue discutir isso (P16)

E por P22: *“[...] no ensino, né, eu acho que ela venha ocorrendo dentro dos currículos, né, quando se fala ambiente, né nos currículos, sempre você vai ter alguma questão ali ou às vezes transversal”* (P22). Esse reconhecimento aponta para a crescente conscientização sobre a importância da EDS em todos os níveis de ensino. Para superar essas barreiras, é essencial fortalecer a colaboração entre os diferentes atores envolvidos no processo educacional e promover uma cultura de sustentabilidade em todos os níveis da instituição, (STERLING, 2004), abordar a EDS de forma interdisciplinar e transdisciplinar, integrando-a aos currículos e projetos educacionais (REIGOTA, 2007; SARTORI *et al*, 2014).

A integração de EDS nos currículos de cursos como gestão ambiental e biologia, apoiada por atividades como palestras é evidenciada pelo participante P55 que menciona: “[...] *nós temos o curso de gestão ambiental, biologia muito comum a realização de palestras que tocam nesse assunto*” (P52). Este é um passo importante na EDS recomendada pela ONU (2015) e está em linha com o conceito de Araújo (2017) de educação ambiental como um processo de reconhecimento dos valores e esclarecimentos de conceitos, a fim de desenvolver as habilidades necessárias para apreciar e gerenciar o meio ambiente. A inclusão de temas de EDS nos PPCs de tecnologia, como indicado por P50, reitera a importância desta abordagem em formar profissionais com consciência e habilidades sustentáveis: “[...] *todos esses termos já fazem parte do PPC dos cursos, pelo menos os cursos de nível de tecnólogos, né tecnologia, esse sistema já estão sendo trabalhados*” (P50). Reigota (2007) já havia identificado essa tendência como primordial para a formação desses profissionais. Embora a legislação, como mencionado por P67, exija a inclusão de temas transversais relacionados à sustentabilidade, a eficácia dessa integração ainda é questionável. A mera presença de temas de EDS nos documentos curriculares não garante sua implementação eficaz:

A legislação traz três temas transversais obrigatórios, né. Então a gente dá conta de atender a essa legislação que é direitos humanos, educação por direitos humanos, educação para as relações étnico-raciais e educação ambiental (P67).

Bezerra e Bursztyn (2000) reforçam a ideia de que a sustentabilidade deve ser um conceito presente em todas as áreas do conhecimento.

A prática de incorporar EDS no currículo de referência do IFSP é mencionada por P71: “[...] *esse curso ele já teve o compromisso de contemplar os conhecimentos essenciais estipulados no currículo de referência dos institutos federais*” (P71). Isso sugere que as instituições de ensino estão seguindo uma tendência geral, possivelmente para ganhar legitimidade, conforme discutido por (DIMAGGIO; POWELL, 1983; MEYER; ROWAN, 1977). O esforço de integrar temas importantes como cidadania e direitos humanos nos PPCs é destacado pelo participante P76: “[...] *esses temas, eles são trabalhados, né desde quando a gente elabora os PPCs dos cursos, né porque essas disciplinas, elas são obrigatórias para todos os cursos*” (P76). No entanto, há uma distinção entre a inclusão desses temas no currículo e sua efetiva implementação. Araújo (2017) também salienta essa lacuna, indicando a necessidade de uma abordagem mais prática na promoção da sustentabilidade.

As questões de gênero, sexualidade e raça são centrais para a criação de ambientes educativos inclusivos e justos, refletindo a necessidade da sociedade de abordar as desigualdades sistêmicas:

[...] eu acho que ainda há muito que percorrer, eu acho que é fraco dentro da pesquisa do ponto de vista institucional [...] temos aí um grupo que trata o núcleo de estudos da sexualidade, estudos de gênero, sexualidade, Nugs, temos também o Neabi que trata das relações étnicas e raciais, né e acho que em cada Campus né dentro de uma proposta cada campus dentro de uma proposta mais local, né lida com essas situações, aqui por exemplo, nós temos o Neabi que é um grupo de pesquisa em raças, gêneros e suas, né, adversidades (P9).

Apesar de haver iniciativas, o participante P9 percebe que ainda há muito espaço para melhorias, especialmente na integração da EDS na pesquisa institucional. De acordo com Sterling (2004), muitas instituições enfrentam desafios na implementação completa e eficaz da EDS em todos os aspectos, incluindo pesquisa. A crítica construtiva destaca áreas para crescimento e evolução. A pesquisa é um pilar fundamental para a produção de conhecimento e para influenciar as práticas pedagógicas.

A instituição reconhece e prioriza a diversidade e inclusão, com grupos dedicados a estudar e promover temas relacionados ao gênero, sexualidade, raça e etnia. Segundo Freitas (2019), a diversidade e inclusão são fundamentais para uma abordagem complexa da EDS, pois contribuem para a justiça social e a sustentabilidade.

O campus faz esforços para integrar temas essenciais no ensino, trazendo especialistas para abordar questões de gênero, raça e meio ambiente: “[...] no noturno teve professor de fora para falar do tema da educação, tanto da questão de gênero quanto da questão racial né e do meio ambiente, como eu já te disse” (P17). Lozano (2008) argumenta que a inclusão de especialistas externos pode enriquecer o ensino e proporcionar perspectivas diversificadas. Ao trazer especialistas, a instituição está expandindo a compreensão e o alcance da EDS, garantindo que os estudantes estejam expostos a múltiplas perspectivas.

O participante P19 afirma que: “[...] tivemos recentemente também a formação dos currículos de referência do Instituto Federal de São Paulo, onde boa parte desses conhecimentos já foram adicionados nesse currículo de referência” (P19). A afirmação revela que o IFSP está atualizando seus currículos para incorporar mais conhecimento relacionado à EDS. Sterling (2004) sugere que a revisão e atualização do currículo são essenciais para manter a educação relevante

e em sintonia com as necessidades atuais. A atualização do currículo reflete um compromisso institucional com a EDS e garante que os alunos estejam equipados com conhecimentos e habilidades relevantes para os desafios contemporâneos.

Ao analisar as percepções expressas nas citações P1, P3, P4, P5, P7, P9, P17 e P9, torna-se evidente a importância atribuída à EDS dentro do contexto institucional em discussão. As iniciativas mencionadas, que vão desde a prática sustentável na infraestrutura até a curricularização de temas ambientais e inclusivos, demonstram um compromisso concreto em alinhar o ensino, a pesquisa e a extensão com os princípios da sustentabilidade. Essa ênfase na EDS não apenas prepara os alunos para enfrentar desafios globais contemporâneos, mas também serve como um testemunho da necessidade de integrar a sustentabilidade em todas as esferas educativas.

Contudo, apesar dos avanços mencionados pelos participantes, ainda existem desafios a serem superados, conforme destacado em algumas citações. Isso aponta para a necessidade de uma avaliação contínua e uma revisão das estratégias implementadas, garantindo que a EDS permaneça relevante, dinâmica e eficaz. A diversidade e a inclusão emergem como aspectos cruciais, reiterando que a EDS não se refere apenas ao meio ambiente, mas também à justiça social, à equidade e ao reconhecimento da pluralidade de identidades e culturas.

Embora haja um claro reconhecimento da importância da EDS e esforços institucionais em sua direção, o desafio permanente é garantir sua implementação eficaz. A formação docente, a revisão das estratégias pedagógicas e a integração da EDS de forma verdadeiramente transversal são essenciais para assegurar que o ensino promova um entendimento holístico e crítico da sustentabilidade.

4.6.3.2 Subcategoria: Incorporação da transdisciplinaridade e complexidade no Ensino

A relação profunda entre EDS e práticas pedagógicas vivenciais é cristalizada nas observações de P52 e P4. Ambos os participantes enfatizam a importância de contextualizar a aprendizagem teórica com a experiência real. A afirmação do participante P52 sobre a implementação de projetos práticos, especificamente na organização de hortas comunitárias, ecoa a necessidade de dar corpo e tangibilidade à EDS: “[...] desenvolvemos um projeto em uma escola estadual aqui,

sobre organização de hortas comunitárias” (P52). Quando P4 enfatiza a importância da prática, convidando os alunos a saírem às ruas para “entenderem na prática” o impacto das ações humanas no ambiente, ele está evocando uma abordagem pedagógica que aproxima teoria e prática:

[...] usar a temática ambiental para curricularizar temática ambiental, porque eles vão, eles saiam as ruas e entendam na prática como eles podem fazer que eles façam conhecimento vá conhecer o lixão da cidade, né, reciclagem e tal, não sei o quê e façam, por exemplo, palestrinhas (P4).

Leal Filho *et al.* (2017) reforçam essa visão, postulando que a interação direta com questões ambientais não apenas realça sua urgência mas também solidifica a compreensão dos alunos sobre as implicações das escolhas individuais. É a diferença entre simplesmente aprender sobre a sustentabilidade e sentir sua urgência através da experiência direta.

A ideia de extensão universitária, mencionada por P9: “*Existem projetos de extensão, né, que aproximam as diversas possibilidades aí de educação para o desenvolvimento sustentável através de ações com a comunidade*” (P9) e P21, vai além do mero engajamento comunitário:

[...] existem diversos projetos em [...], por exemplo, tem um projeto lá, que é o projeto, não são diversos projetos que aí eles passam por pesquisa, ensino, extensão que atuam uma comunidade quilombola da cidade (P21).

Ela estabelece um elo crítico entre o mundo acadêmico e as realidades socioambientais, posicionando a universidade não apenas como uma fonte de conhecimento, mas também como um agente de mudança. Lozano *et al.* (2013) não apenas validam essa perspectiva, mas a destacam como um imperativo. Esta extensão, conforme ilustrado pelo envolvimento com comunidades quilombolas, evidencia a riqueza e diversidade de experiências que podem ser integradas à EDS.

O potencial da EDS de abranger diversas disciplinas é capturado nas falas de P8: “*Nós tivemos aqui no mês de julho projetos é exatamente na área da alimentação*” (P8), e de P22:

Na extensão a gente tem projetos nessa área também tá, hoje aqui no Campus [...], por exemplo a gente tá trabalhando muito a questão da próprias hortas urbanas agroecologia tá, que tem a ver muito com essa questão tá da sustentabilidade no uso da terra, né, isso é muito importante agrofloresta, né, essa parte aí de agricultura sintrópica (P22).

A ênfase na agroecologia e agricultura regenerativa, conforme mencionado por P22, não é apenas uma questão de melhores práticas agrícolas, é uma questão de sustentabilidade, segurança alimentar e, por extensão, justiça social e econômica.

Reigota (2007) e Sartori *et al.* (2014) complementam esses pontos, indicando a necessidade de uma abordagem que cruza as fronteiras disciplinares, considerando que os desafios ambientais são intrincados e multifacetados.

No mesmo diapasão, P52 e P71 evidenciam a interdisciplinaridade dos projetos educacionais, particularmente em "projetos integradores" como declarado por P52: *"É muito comum a gente criar, desenvolver durante os componentes projetos integradores"* (P52), e P71: *"Nós também temos a preocupação de forma obrigatória no curso de trabalhar esse assunto de modo interdisciplinar por meio dos projetos integradores"* (P71). Esta não é apenas uma estratégia didática; é uma maneira de refletir a natureza interconectada das questões ambientais. Reigota (2007), Lozano (2008) e Araújo (2013) têm destacado que, sem esta abordagem interdisciplinar, os alunos podem perder a capacidade de conectar e integrar conhecimentos de diferentes campos, um componente fundamental para a compreensão plena da sustentabilidade.

As falas analisadas reforçam a necessidade de se adotar uma abordagem interdisciplinar, transdisciplinar e prática na EDS, seja por meio de projetos integradores ou de extensão comunitária. Ao fazer isso, não só se promove uma compreensão mais profunda dos desafios da sustentabilidade, como também se fortalece a conexão entre academia, alunos e comunidade. A EDS, portanto, emerge como uma ferramenta fundamental para formar cidadãos conscientes, capazes de enfrentar e mitigar os desafios socioambientais de nosso tempo.

4.6.3.3 Percepção sobre a integração curricular da EDS com outras disciplinas e áreas do conhecimento

A conexão entre a temática da EDS e os objetivos dos cursos não é apenas uma questão de pertinência curricular, mas também uma demanda normativa. Como a declaração do participante P3 sugere, a ligação entre os objetivos dos cursos e a EDS é em grande medida influenciada pelo MEC, que por meio de seus catálogos e critérios, reconhece e enfatiza a necessidade de integrar temas de sustentabilidade nos currículos:

[...] esses assuntos já estão é, interligados com os objetivos dos cursos para com reconhecimento que eu quero dizer com isso o MEC ele tem um catálogo, tem alguns critérios que regem o reconhecimento desses cursos e essas temáticas elas precisam, elas têm que ser anexadas ao cursos (P3).

Contudo, isso levanta uma questão crítica: a incorporação da EDS é autêntica ou apenas uma resposta burocrática às demandas regulatórias? Tilbury *et al.* (2017) ressaltam a necessidade de uma verdadeira integração de tópicos sustentáveis para que tenham um impacto real nos estudantes. Mas, se a inclusão é motivada principalmente por regulamentações, corre-se o risco de tratar a sustentabilidade como uma responsabilidade de maneira superficial e não como um pilar fundamental da educação.

A menção de P11 sobre a explicitação de temas de EDS em certas disciplinas no IFSP é indicativa da prática reflexiva do instituto. Ao dizer “[...] *na grade de algumas disciplinas eles estão de fato explicitamente lá incluídos*”, P11 enfatiza o reconhecimento da importância da EDS e a ação prática na incorporação desses tópicos no currículo. Contudo, a menção à explicitação em algumas disciplinas, e não em todas, pode sugerir uma abordagem fragmentada da EDS, em vez de uma visão holística e interdisciplinar. Embora Tilbury *et al.* (2017) sublinhem a importância da interdisciplinaridade, a implementação real dessa abordagem pode ser complexa e desafiadora. É necessário e importante garantir que a integração da EDS não seja superficial.

A fala de P16 revela a variabilidade na implementação da EDS em diferentes localidades e cursos. Ao se referir a cursos específicos, P16 destaca uma integração interdisciplinar da EDS, sublinhando sua relevância em áreas tão diversas quanto gestão de projetos e humanidades:

Então, você tem muito explícito, se eu não me engano é em [...], você vê que a instrução trabalha sobre essa questão, quando você abre e flertaliza para esse tipo de cursos, que na verdade são comuns, né, numa universidade pública, quase não vê formação disso, né aqui em [...] tem gestão de projetos, gestão de humanidades que trabalha muito essa questão (P16).

Essa interdisciplinaridade, conforme salientado por Tilbury *et al.* (2017), é imprescindível, pois a sustentabilidade, como conceito, transcende fronteiras disciplinares, requerendo uma abordagem holística. No entanto, a variação regional na implementação da EDS, como apontado na fala de P16, levanta outras preocupações, por exemplo, se tal disparidade existe, se instituições em algumas regiões são mais comprometidas ou têm mais recursos para a EDS do que outras, como isso afeta a percepção e a preparação dos estudantes em relação à sustentabilidade.

Enquanto o IFSP parece reconhecer a relevância da EDS, há questões pertinentes sobre a abrangência, consistência e profundidade dessa incorporação. A mera inclusão no currículo, sem uma reflexão crítica sobre sua aplicação e alcance, pode deixar lacunas significativas na formação dos alunos para os desafios futuros.

4.6.3.4 Subcategoria: Parcerias e redes para promoção da EDS

Algumas iniciativas voltadas para a promoção da sustentabilidade são mencionadas: "[...] *parceria que nós fizemos com a sorte que rola lá em [...], né, é um curso de agroecologia, FIC lá de [...]*" (P12). O participante P12 ressalta o estabelecimento de uma parceria específica, focada na área de agroecologia. No entanto, embora existam algumas iniciativas relacionadas à EDS no IFSP, elas não são consistentes e não estão totalmente integradas à estrutura educacional da instituição, levando à necessidade de uma abordagem mais complexa e contínua para a EDS. O fato de a EDS ser tratada como um tema periférico demonstra a necessidade de uma abordagem mais integrada e contínua dentro da instituição.

A EDS é um processo contínuo de aprendizado Bursztyn (2000). A citação de P19 evidencia a interação ocasional com indústrias locais e o engajamento de alguns docentes com a comunidade:

"[...] a gente tem pouco contato com algumas indústrias aqui da região e a gente chega a receber algumas situações pontuais ou professoras que já trabalho, já desenvolve algum trabalho junto nessa nessa comunidade local produtiva e faz algumas demandas aqui para dentro do campus (P19).

No entanto, essa relação esporádica com o setor produtivo e a comunidade sugere que a EDS no IFSP pode ainda estar em um estágio inicial, com poucas pontes consolidadas entre teoria e prática.

Há indicativos de uma crescente conscientização e ativismo em torno de temas socioculturais e ambientais no IFSP conforme mencionado pelo participante P27 sobre o surgimento de coletivos e movimentos, como o coletivo feminista: "[...] *a gente tem o coletivo feminista hoje em dia no instituto de [...]*" (P27). Estes grupos podem desempenhar um papel essencial na promoção da EDS, servindo como agentes de mudança dentro da instituição. Goossens e Veiga (2010) e Petegem (2018) salientam a relevância de envolver a comunidade acadêmica nesses processos.

Em resumo, os resultados indicam que, apesar de haver reconhecimento da importância da EDS e de existirem iniciativas específicas no IFSP, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a EDS seja totalmente integrada na cultura e práticas institucionais. A formação de parcerias estratégicas e o engajamento mais profundo da comunidade acadêmica emergem como estratégias-chave para promover uma abordagem mais holística e impactante da EDS no IFSP.

4.6.3.5 Subcategoria: Atitudes e conhecimento sobre EDS

A narrativa a seguir apresenta uma visão de educação que transcende o simples ato de instruir. O participante P1 ao afirmar que a “educação traz essa conotação de sustentabilidade” faz uma crítica velada à superficialidade com que o ensino tradicional é frequentemente conduzido, deixando implícito que uma verdadeira educação deve estar alinhada com os valores sustentáveis.

[...] a educação, quando a gente fala em educação, realmente fazendo uma diferenciação entre instrução, entre tudo mais, a própria palavra educação traz essa conotação de texto sustentabilidade, né, essas, e isso acontece sobre tudo essas discussões (P1).

Neste prisma, Tilbury (2004) fortalece essa ideia ao destacar que a educação é uma ferramenta poderosa que, quando direcionada adequadamente, pode formar cidadãos conscientes e motivados para adotar práticas sustentáveis em suas vidas diárias. No entanto, cabe questionar se as instituições de ensino estão realmente capitalizando esse poder ou se estão se contentando com abordagens mais passivas e menos transformadoras de ensino.

O reconhecimento da equidade como uma dimensão central da sustentabilidade, ressaltado por P7, não é apenas uma observação casual: “[...] *inclusive de equidade que tá totalmente vinculado ao desenvolvimento sustentável e esses valores, essas dimensões todas dessa sustentabilidade*” (P7). Representa um chamado para abraçar a justiça social como componente indissociável da integridade ecológica, conforme argumentado por Sterling (2010). A sustentabilidade não é uma proposta unilateral de preservação ecológica; é também uma busca contínua por justiça, igualdade e inclusão.

A abordagem prática da EDS, como discutido em relação ao Turismo, aponta para uma intersecção entre teoria e prática:

Então desenvolvimento sustentável no Turismo ele tá muito ligado a manter os atrativos, né, tanto os naturais, quanto os patrimoniais, por exemplo, né, você tem alma edificação histórica, ela só continua sendo uma atrativa se ela tiver de pé, né, tiver restaurada, estiver pronta para licitação. Então a gente tem esses dois aspectos. A gente trabalha muito isso pedagógico e nos cursos, a gente tem várias disciplinas, inclusive no meio ambiente e tal (P4).

A declaração de P4 ressalta que a sustentabilidade vai além de uma abstração acadêmica, sendo uma necessidade prática. Contudo, quantos setores realmente percebem essa urgência e quantos apenas se alinham superficialmente a esses princípios para aderir a tendências ou regulamentações?

P4 destaca, ainda, a transformação fundamental que a EDS pode provocar em um estudante: “[...] *eu acho que a gente consegue fazer o aluno sair daqui uma pessoa diferente do que ele entrou*” (P4). A UNESCO (2017) sugere que a EDS vai além da simples transmissão de conhecimento; visa desenvolver competências essenciais que permitam aos indivíduos agir de forma responsável e encontrar soluções para desafios contemporâneos.

A transversalidade da EDS, conforme indicado por P6, é uma área que precisa de atenção: “[...] *mas é um tema transversal e precisa ser trabalhado em todos os cursos hoje, precisava ser abordada já nos conteúdos das disciplinas de forma transversal*” (P6). Não se trata de um anexo ao currículo, mas uma infusão necessária em todas as disciplinas, capacitando os estudantes a abordar desafios socioambientais com uma mentalidade holística. Tilbury (2011) realça a necessidade dessa integração, mas a implementação prática desse ideal ainda enfrenta barreiras significativas.

O compromisso institucional com a EDS e sua integração na formação dos estudantes é ressaltado: “[...] *esses são temas caros para gente, são temas que a gente vem para trabalhar diretamente com os estudantes*” (P7). Reflete uma consciência institucional da relevância dos temas de sustentabilidade e da responsabilidade em garantir que os alunos sejam formados com as competências necessárias para navegar em um mundo em rápida transformação. Há um compromisso claro com a conscientização dos estudantes sobre a importância da EDS: “[...] *a gente sempre procura tá passando essa conscientização e cobrando isso dentro da atividade que ele tem aqui dentro do nosso ambiente de ensino* (P10).

P7 e P10 enfatizam o papel fundamental que as instituições educacionais têm em garantir que os alunos sejam conscientizados sobre a relevância e a urgência da sustentabilidade.

As citações destacam a percepção dos participantes sobre a inegável importância da EDS na formação acadêmica dos estudantes. A sustentabilidade é vista não apenas como um adendo ao currículo, mas como uma componente intrínseca à verdadeira educação. Seja por meio da integração transversal em todos os cursos ou do compromisso institucional com a EDS, a urgência e a relevância de preparar os alunos para os desafios do século XXI são claras. As instituições têm um papel central a desempenhar, não apenas transmitindo conhecimento, mas também formando cidadãos conscientes e comprometidos com um futuro sustentável.

Finalmente, a fala de P9 ressalta um desafio persistente: a necessidade de ações educacionais que gerem uma consciência crítica sobre desenvolvimento sustentável: “[...] talvez ações de educação para o a criação de uma consciência crítica, né do desenvolvimento sustentável, ainda está um pouco aquém [...]” (P9). Como Sartori *et al.* (2014) indicaram, sem essa conscientização, o desenvolvimento sustentável corre o risco de se tornar um mero slogan, em vez de uma força motriz para a mudança.

As narrativas apresentadas destacam a indiscutível importância da EDS, mas também revelam desafios implícitos e nuances que não podem ser ignorados. As instituições devem garantir que suas ações se alinhem com suas palavras, para efetivamente formar cidadãos prontos para enfrentar e resolver os desafios intrincados do século XXI. E enquanto a retórica sobre a importância da EDS é robusta, o verdadeiro teste está em sua aplicação e manifestação no mundo real.

4.6.4 Categoria: Agenda 2030 e os ODS

4.6.4.1 Subcategoria: Conhecimento e implementação dos ODS pelo Instituto

A análise das respostas dos participantes em relação à Agenda 2030 e aos ODS revela uma diversidade de perspectivas e níveis de conhecimento. Enquanto alguns evidenciam uma compreensão preliminar e às vezes superficial, outros fornecem *insights* sobre a integração desses objetivos em práticas acadêmicas e institucionais.

O participante, P1, por exemplo, expressa um sentimento de pessimismo e ceticismo quanto à viabilidade da implementação dos ODS até 2030. Ele destaca os desafios emergentes, como pandemias e retrocessos econômicos, como obstáculos significativos:

Olha, o meu conhecimento é prévio [...] Então, meu conhecimento é aquele limitado mesmo [...] a maioria no meu entendimento para 2030 não tem a menor viabilidade, dado retrocesso que não só o Brasil, que o mundo inteiro passou nesses últimos anos [...] (P1).

Essa visão se alinha com as opiniões de especialistas que reconhecem as dificuldades enfrentadas na realização dos ODS em meio a cenários desafiadores. O ceticismo manifestado por P1 em relação à viabilidade dos ODS até 2030 ecoa as considerações de Araújo (2013), que destaca os desafios de alcançar os ODS em contextos adversos. Isso ressalta a necessidade de abordagens adaptativas diante de imprevistos, como pandemias.

O nível básico de compreensão da Agenda 2030 é igualmente evidente em outras respostas, como a de P3: *Agenda 2030, ela foi pauta recentemente [...] ele [gestor] apresentou essa Agenda 2030 no Colégio dos Dirigentes e ficou da gente organizar um grupo de trabalho para que a gente pudesse discutir esse objetivo* (P3). Similarmente, P12 comenta: *"Então, isso é uma coisa, eu conheço muito pouco [...] não conheço né, de forma analisada [...]"* (P12), enquanto P17 afirma: *"O conhecimento que eu tenho mais é no âmbito do trabalho docente [...]"* (P17).

As considerações de Araújo (2013) destacam o desafio intrínseco de efetivamente implementar os ODS em um cenário complexo e adverso. A partir das respostas de P1, P3, P12 e P17, fica claro que a questão não se restringe somente à implementação, mas também abrange o nível básico de entendimento dos ODS.

Enquanto alguns dos entrevistados possuem uma compreensão básica da Agenda 2030, P2 e P9 admitiram não possuir um conhecimento detalhado dos objetivos individuais ODS. P2 afirmou: *"Veja, eu tenho conhecimento dessa Agenda Sustentável, não sei, assim, de cor, itens"* (P2), enquanto P9 mencionou: *"Sim, eu não sei todos decorados né, mas eu, a gente participa aqui no campus [...] aqui tem uma agenda, aqui um grupo que trabalha esse tema envolvendo as instituições [...]"* (P9).

Esse reconhecimento evidencia a necessidade de uma educação mais aprofundada sobre o assunto, para que os ODS possam ser efetivamente integrados nas operações e estratégias de instituições como o IFSP. Tanto a ONU (2015)

quanto as observações de Araújo (2013) enfatizam a importância de uma familiarização sólida com os ODS e a necessidade de implementá-los de maneira eficaz. A ênfase de P9 no ODS 4 e na educação de qualidade é amplamente apoiada pela UNESCO (2014) e Araújo (2013). Ambos destacam que a educação é fundamental para promover o desenvolvimento sustentável. Reigota (2007) acrescenta que a educação desempenha um papel central na sensibilização e capacitação para enfrentar desafios relacionados à sustentabilidade.

Algumas citações, como a de P14: "*Atualmente nós estamos discutindo na comissão de sustentabilidade do campus, né, esses objetivos [...]*" (P14), bem como a de P16: "*Sim, na verdade, quem faz gestão e quem é da geografia trabalha muito com ela, principalmente na questão de sustentabilidade [...]*" (P16), indicam que, a nível institucional, estão ocorrendo discussões e a formação de grupos de trabalho focados na Agenda 2030 e nos ODS. Essas iniciativas são de extrema importância para criar um impulso local e garantir que os ODS sejam internalizados e implementados. Autores como Reigota (2007) e Araújo (2013) reforçam a relevância da integração do desenvolvimento sustentável nas práticas institucionais.

Araújo (2017) identifica a falta de conhecimento sobre os ODS como uma barreira significativa para a implementação de práticas sustentáveis. As respostas de P12 e P14, que indicam um conhecimento limitado com a Agenda 2030, reforçam essa observação. Isso sugere que um esforço maior é necessário em nível institucional e mais amplo para promover uma compreensão mais profunda dos ODS.

Nessa perspectiva, a partir das falas e das análises acima, fica claro que enquanto há consciência sobre a Agenda 2030 e os ODS, existe uma lacuna significativa em termos de conhecimento detalhado e otimismo sobre sua implementação. No entanto, é encorajador notar que, em níveis institucionais, há esforços para engajar-se com a agenda e integrá-la nas operações diárias. Observa-se, portanto, a necessidade de ampliar a educação e a conscientização sobre os ODS, alavancar as iniciativas existentes e garantir que os desafios percebidos não inibam a ação direcionada.

P18: "*Olha, eu tenho o meu conhecimento sobre a agenda 2030 e a ods é objetivos do desenvolvimento sustentável é tem um conhecimento assim superficial sobre o assunto*" (P18), e P35: "*Sim, sim, é uma dessa agenda, é um movimento, né, um impacto com vistas a redução de desigualdades, a melhoria de condições de*

vida e também relacionado a questões ambientais" (P35), expressam um entendimento superficial dos ODS e da Agenda 2030. É preocupante observar que, mesmo dentro de um contexto acadêmico, alguns indivíduos não têm uma compreensão profunda dos ODS, o que pode dificultar sua implementação eficaz. A ONU (2015) estabeleceu a Agenda 2030 como um plano fundamental para resolver problemas socioeconômicos e ambientais globais. A falta de conhecimento aprofundado, conforme apontado por Araújo (2013), é uma barreira significativa para atingir esses objetivos.

P22 traça um panorama da evolução dos ODS e da Agenda 2030, destacando eventos históricos importantes:

Então existe um conjunto de políticas, essa, essa agenda atual, ela começou a ser desenvolvida já no passado, na década de 70, né, depois de 92 teve a eco-92 tá no Rio de Janeiro, né, e de lá para cá uma série de vencer acrescentado, né, uma série de digamos assim incentivos, né à práticas né, por parte das Nações, né, organizações, empresas, né, as instituições, práticas que venham a conduzir no sentido da sustentabilidade é o que eu sei tá" (P22).

É essencial compreender o histórico dos ODS para apreender sua importância e os desafios enfrentados na sua implementação. Reigota (2007) e Araújo (2013) concordam sobre a importância da conscientização sobre a evolução da sustentabilidade para a implementação eficaz das práticas sustentáveis.

P23, P26 e P29 falam sobre a integração dos ODS nas atividades acadêmicas, como cursos e projetos:

Temos um laboratório de economia solidária que trata especificamente dessa agenda. Estamos com diversos trabalhos, principalmente os nossos cursos técnicos em administração que abordam sempre esses ODS, uma ou mais metas" (P23).

A gente no Campus [...] tem alguns projetos, inclusive um dos projetos que nós temos de extensão eu coordeno também e ele tem ligação direta com pelo menos dez dos 17 objetivos da Agenda 2030 da ONU e eu acho que hoje e esse tema é um tema transversal para qualquer curso do Instituto Federal de São Paulo (P26).

Eu sei do que se trata não aprofundado, mas conheço, inclusive em todos os editais da pró-reitoria de extensão, a PRX, a gente tem pedido para que os proponentes indiquem quais são os objetivos da Agenda 2030 que se referem os projetos (P29).

A integração dos ODS no âmbito educacional não se configura meramente como uma diretriz global, mas sim como um marco essencial para assegurar um futuro sustentável. Segundo Araújo (2017), a efetiva incorporação da

sustentabilidade no processo educativo é primordial. Em consonância, Reigota (2007) destaca a conexão intrínseca entre educação e sustentabilidade.

P27 discute a tentativa de integração dos ODS na gestão institucional e desafios associados:

Na verdade, eu, eu até propus né na época que eu entrei como Conselheiro no Conen, eu havia proposto a implantação de um programa que fosse institucional envolvendo exatamente os 17 o ODS né, eu tinha, eu peguei esse documento apresentei para os conselheiros e havia solicitado né para Reitoria dar o encaminhamento de criar um programa baseado nesses 17 objetivos do desenvolvimento sustentável para que todas as os campus né pudessem implantar nos projetos de extensão, pesquisa e ensino todos eles vinculados a esses 17 temas (P27).

A implementação dos ODS em instituições é um desafio que requer apoio, recursos e mudança cultural. Sartori *et al.* (2014) e Bezerra e Bursztyn (2000) argumentam sobre as dificuldades na integração e a necessidade de transformação cultural.

P37 expressa uma compreensão geral dos ODS, reconhecendo sua importância em diversos setores da sociedade:

Eu não vou saber te falar todo, porque tem como uma referência, a gente às vezes olha para ver como que a gente pode atuar, mas de uma certa maneira mais ampla são, eu entendo, que são objetivos pensando na necessidade que o mundo tem, de caminhar ações que sejam sustentáveis considerando a realidade que o mundo vive em relação ao meio ambiente, as condições econômicas, sociais, políticas culturais, tudo que envolve a vida das pessoas, saneamento básico, educação, sobre tudo aquilo que envolve o dia a dia das pessoas e as diferenças que existem no mundo. Então, seriam objetivos buscando diminuir os problemas que existem no mundo em relação a todas essas questões amplas” (P37).

A compreensão global dos ODS, mesmo que não detalhada, destaca a natureza abrangente e interconectada dos objetivos. A ONU (2015) e Araújo (2017) ressaltam a importância dessa compreensão abrangente para a implementação efetiva dos ODS em diversos setores.

Em suma, a EDS é essencial para conscientizar sobre a importância dos ODS e garantir sua implementação eficaz. As diferentes percepções dos participantes destacam a necessidade de mais educação e recursos na área. A EDS pode atuar como uma ponte, promovendo uma melhor compreensão e implementação dos ODS, tornando-se assim um instrumento essencial para alcançar os objetivos de sustentabilidade até 2030.

A falta de conhecimento dos ODS e da Agenda 2030 da ONU por parte dos participantes, como P40: “*Eu não tenho, eu não conheço esse ponto realmente não*

tem nem muito o que dizer algo que eu não conheço muito” (P4), P41: *“Eu não conheço”* (P41), P43: *“Não tenho nenhum conhecimento sobre isso. A única coisa que eu tenho conhecimento é que aqui no campus existe uma comissão de sustentabilidade”* (P43), P48: *“Esse assunto eu desconheço, assim, posso até ter ouvido falar, mas com essa nomenclatura, com esse termo específico que eu não conheço”* (P48), P54: [...] *eu conheço bem superficial”* (P54) e P55: *“Eu não conheço, não tenho conhecimento”* (P55), é preocupante, considerando sua importância global. Isso sugere que, embora as iniciativas de sustentabilidade sejam cada vez mais comuns, ainda há um longo caminho a percorrer em termos de sensibilização e formação. Como argumentam Reigota (2007) e Araújo (2017) a educação é uma ferramenta basilar para preencher essa lacuna de conhecimento. A falta de conscientização sobre os ODS também ressalta a necessidade de implementar mais iniciativas educacionais que se concentrem na Agenda 2030.

Os participantes P42, P45, P47, P50, e P52 neste grupo mostram uma consciência e, em alguns casos, um profundo envolvimento com os ODS, como P42: *“Sim, sobre os objetivos, cada objetivo tem uma especificidade, tem objetivos para cada, vamos dizer assim, para cada, chamar de área tá, mas para cada segmento”* (P42), P47: [...] *eu conheço porque é agenda da ONU né para criar um mundo mais sustentável”* (P47) e demais participantes:

Bom, o Instituto, né, ao longo do tempo ele vem de modo sistemático implementando várias ações do ponto de vista da sustentabilidade, nesse sentido nós temos na prx que é a pró-reitoria de extensão uma coordenação específica, né, que trata da questão da sustentabilidade (P45).

Eu coordeno um projeto de extensão, né, são projetos Sustentare. Desde 2019 eu sou líder de um grupo de pesquisa também chamado projetos Sustentare que a gente trabalha a sustentabilidade. Então eu trabalho com 17 ODS, estou à frente da implantação da sustentabilidade no IFSP. A gente está visando aí o cadastro da instituição do Green Metric que é o ranking de universidade sustentáveis (P50).

Agenda 2030 difundida pela ONU, né, tem inclusive as metas e para a gente atingir e aqui no Campus [...], a gente tem destacado especialmente a questão do meio ambiente e também a questão educacional, inclusive nós estamos com um projeto aqui de Escolas 2030 e esse projeto aprovado pela Unesco, né, aí nós procuramos otimizar projetos que nós desenvolvemos no nosso campus e que contribui para consolidar as metas da Agenda 2030 (P52).

A presença de iniciativas relacionadas à sustentabilidade, como projetos de extensão e grupos de pesquisa, sugere um movimento positivo na direção certa. Isso está alinhado com a visão da ONU (2015) e os argumentos de autores como

Araújo (2017) e Sartori *et al.* (2014), que veem a educação e o envolvimento prático como fundamentais para a implementação bem-sucedida dos ODS.

P53, embora tenha alguma familiaridade com os ODS, reconhece que seu conhecimento é limitado a uma visão geral da sustentabilidade.

Olha, meu conhecimento é breve assim, né, é sobre a questão da sustentabilidade, né, tem alguns objetivos que eu não lembro de cabeça, quais são, mas de forma geral a questão da sustentabilidade, redução de produtos, né, que contaminam a natureza, a questão da reciclagem, as questões ambientais (P53).

Este reconhecimento indica que, enquanto a conscientização sobre os ODS está presente, ainda pode haver uma falta de profundidade na compreensão. Araújo (2013) sugere que, para uma verdadeira transformação em direção à sustentabilidade, um entendimento mais profundo e integrado é essencial.

Nesse âmbito, as declarações refletem uma variedade de níveis de conhecimento e envolvimento com a Agenda 2030 e os ODS da ONU. Enquanto alguns estão profundamente envolvidos e cientes dos ODS, outros têm um entendimento limitado ou superficial. Essa variação ressalta a necessidade contínua de esforços educacionais para garantir uma compreensão mais ampla e profunda desses objetivos globais, conforme enfatizado por autores como (LEAL FILHO *et al.*, 2023).

A maioria dos participantes demonstrou ter algum conhecimento com a Agenda 2030 e os ODS. No entanto, há uma variação considerável no nível de conhecimento. Alguns, como P67: *“Eu conheço muito superficialmente, não foi algo que eu me aprofundei ao longo do tempo, de algum modo a parte da educação eu tive algum contato”* (P67), e P73: *“Trata-se de um conjunto de ações globais propostas pela ONU para que até 2030 haja mais justiça social e maior cuidado com a natureza. Não conheço especificamente os 17 objetivos”* (P73) possuem apenas um entendimento superficial, enquanto outros, como P58 e P72, mostram profundo conhecimento:

[...] é o seguinte, ano passado o tema da semana de turismo aqui no Campus foi justamente sobre isso. A gente falou é [...] os 17 passos para salvar o mundo né, e então, a gente teve, o nosso evento foi divulgado pela Organização Mundial do Turismo (P58).

[...] eu tenho conhecimento bem aprofundado a respeito desse tema da agenda 2030 e dos ods porque eles aparecem em componentes curriculares e disciplinas que eu ministrei aula ao longo de alguns bons anos, principalmente no curso de gestão ambiental que existe no campus [...], também ministrei no curso de Gestão Ambiental do Instituto Federal do Rio Grande do Sul e no curso técnico em meio ambiente também em [...] e

no sul eu ministrava esse conteúdo para o curso Técnico em Agropecuária (P72).

Araújo (2017) e Sartori *et al.* (2014) defendem a necessidade de um conhecimento aprofundado sobre os ODS para promover uma implementação efetiva, o que indica que pode haver uma lacuna no entendimento dos participantes.

Vários participantes mencionaram como os ODS estão sendo integrados nas atividades acadêmicas e administrativas. A inclusão de ODS no currículo e na formação de professores, como indicado por P72 e P76:

[...] é uma pauta que a gente aqui no campus está começando a trabalhar, através de um curso de especialização que nós propusemos no último PDI, e esse curso tem o seguinte título, Formação de Professores para Educação Sustentável (P76).

Ressoa com a perspectiva de Leal Filho *et al.* (2023) sobre a integração dos ODS nas estratégias de gestão das instituições.

Nas citações P60: “[...] *eu já ouvi falar. Eu não lembro exatamente quais são os 17 objetivos, mas eu conheço, sei que os existem né, e que o Instituto tá tentando né, criar essa cultura do ODS, né, junto com a sustentabilidade etc*” (P60), P67: “*Eu conheço muito superficialmente, não foi algo que eu me aprofundei ao longo do tempo, de algum modo a parte da educação eu tive algum contato*” (P67), P71: “*Os objetivos conheço os objetivos já ouvi falar da agenda, confesso que é difícil no dia a dia lembrar dos 17 objetivos de cabeça né é mas eu sei onde encontrá-los, por exemplo, facilmente né na internet*” (P71), P74: “*Sim, eu tenho conhecimento da agenda né, não, não, confesso, não lembro né os 17 objetivos de cabeça, mas tenho conhecimento da agenda*” (P74) e P75: “*Na realidade eu pratico as questões sustentáveis no campus e na vida particular também, mas conhecimento de todos eles eu não tenho, então conhecer, ler e tal e tudo mais eu já fiz alguma coisa, mas saber a fundo todos eles, eu não sei*” (P75), há um reconhecimento claro entre os participantes de que, embora estejam cientes dos ODS, ainda há espaço para mais aprendizado e familiaridade com os objetivos específicos. O comentário de P75 sobre a prática de questões sustentáveis reflete a opinião de Sartori *et al.* (2014), enquanto a menção de P76 sobre a promoção da "Educação Sustentável" alinha-se com Sterling (2004) sobre a educação como ferramenta para promoção da sustentabilidade. Araújo (2017) e Sartori *et al.* (2014), ressaltam a importância do entendimento profundo dos ODS. A variação no nível de familiaridade entre os participantes sugere que, enquanto algumas instituições estão priorizando e

implementando os ODS de maneira efetiva, outras podem não estar dando a mesma prioridade. Bezerra e Bursztyn (2000) e Sachs (2015) ressaltam a necessidade de educação e conhecimento para a implementação efetiva do desenvolvimento sustentável, o que é evidente nas respostas dos participantes que reconhecem sua falta de conhecimento completa com todos os 17 ODS. Finalmente, a ênfase na prática da sustentabilidade, seja pessoalmente ou profissionalmente, é um indicador positivo de que os ODS estão influenciando as ações diárias, mesmo que o conhecimento completo ainda não esteja presente.

4.6.4.2 Subcategoria: Inclusão da Agenda 2030 e dos ODS na estratégia de gestão do instituto

Esta subcategoria aborda as declarações dos participantes sobre o alinhamento do IFSP com a Agenda 2030 e ODS, destacando as nuances entre retórica e ação prática e os desafios inerentes a esse processo.

As declarações dos participantes P2, P5 e P16 apresentam um panorama diversificado sobre o engajamento e a conscientização em relação à sustentabilidade.

Enquanto a declaração de P2 sugere engajamento, ela também evidencia possíveis tensões: "*Então a gente tá engajado nisso, a gente é lembrado disso continuamente por estarmos participando do programa*" (P2). P5, por sua vez, sinaliza uma lacuna entre intenções e práticas: "[...] *acho que a gente ainda tá muito distante institucionalmente*" (P5). Esta perspectiva alinha-se com as preocupações de DiMaggio e Powell (1983) sobre a pressão institucional e a possibilidade de práticas adotadas sem uma compreensão genuína de seus benefícios. Lozano (2008) argumenta que a integração real e eficaz da sustentabilidade na gestão institucional é um desafio multidimensional.

O IFSP, representado pela declaração de P16, indica o reconhecimento e participação em iniciativas relacionadas aos ODS: "*Recentemente o IFSP participou das ODS junto com a prefeitura eu que fui um dos articuladores, junto com a secretaria de relações internacionais participasse das ações da virada das ODS*" (P16). Segundo a ONU (2015), a adoção dos ODS requer uma abordagem inclusiva e integrada que tenha em consideração os contextos nacionais. Esta abordagem é

reforçada por Bezerra; Bursztyn (2000), que argumentam que a colaboração multi-stakeholder é essencial para o sucesso das iniciativas de sustentabilidade.

A existência de comissões e equipes voltadas para a sustentabilidade no IFSP, sugere um esforço concreto para integrar a sustentabilidade na gestão institucional, como mencionado pelo participante P7: "[...] *a gente tem até uma comissão de sustentabilidade*" (P7), P18: "*no âmbito institucional foi formado né, uma equipe, inclusive agora de sustentabilidade aqui no nosso campus, né, eu acho que em todas as unidades, né, tá sendo, tá sendo formado também, [...]*" (P18), e por P23: "*E agora a gente com a comissão de sustentabilidade, a gente está elencando aí que a gente entende atividade que a gente pode fazer para aplicar essa agenda, principalmente na questão da educação com qualidade, está mais próximo*" (P23).

A criação de comissões é, sem dúvida, um passo positivo, pode ser uma indicação de compromisso, mas a sua eficácia e capacidade de influenciar mudanças reais é o que realmente importa. É preciso questionar se essas comissões possuem os recursos, autoridade e capacidade de influenciar a estratégia geral da instituição. Scotto, Carvalho e Guimarães (2009) apontam para a necessidade de tais comissões serem mais do que simples janelas de exibição. Segundo Meyer e Rowan (1977), Reigota (2007) a criação de estruturas, como comissões, pode servir mais como um elemento simbólico do que funcional. Bezerra e Bursztyn (2000) também indicam que, em muitas instituições, ações sustentáveis são mais rituais do que práticas verdadeiramente transformadoras.

A afirmação de P9 sobre a necessidade de colocar o desenvolvimento sustentável como uma prioridade na educação destaca uma verdade crítica: sem priorização, o compromisso é vazio:

Minha percepção, fundamental, porque se nós não tivermos, se nós não colocarmos o desenvolvimento sustentável como prioridade ou como uma das prioridades pelo menos das nossas ações, nós não estaremos comprometidos de fato com a causa e nós não estaremos formando pessoas para serem agentes de sustentabilidade (P9).

Contudo, "colocar como prioridade" é um termo ambíguo. A Comissão de Brundtland (1991) alerta que sem ações claras, intenções se tornam meras retóricas. Na visão de Araújo (2016) a educação é uma ferramenta transformadora e dever visar não apenas à capacitação técnica, mas também à formação de agentes capazes de promover e internalizar a sustentabilidade em suas práticas diárias.

Segundo Veiga (2010), o desenvolvimento sustentável não é apenas uma meta a ser atingida, mas também um processo que deve ser continuamente seguido, que requer uma reavaliação crítica e uma reestruturação das práticas pedagógicas.

Isso implica na necessidade de formar pessoas que se tornem agentes de sustentabilidade. Tilbury e Wortman (2004) enfatizam que a formação de futuros profissionais com consciência sustentável é essencial para um futuro mais verde.

P11 menciona sobre a tentativa de integrar os ODS nos projetos pedagógicos de curso: “[...] *até mesmo nos PPC dos cursos o pessoal dá uma olhadinha para tentar conciliar, né, no PPC para que conste é de fato esses objetivos, [...]*” (P11). No entanto, a expressão "dar uma olhadinha" sugere um esforço superficial para integrar os ODS, levanta questões sobre a profundidade desse comprometimento. Lozano (2008) enfatiza que a integração de princípios sustentáveis em qualquer instituição deve ser profunda, significativa e reflexiva. Isso significa que deve ser bem pensado, estruturado e incorporado nas raízes da instituição.

A estratégia tangível e mensurável de integrar os ODS na prática educacional e de pesquisa é introduzida por P27:

[...] então propus até de criar realmente os perfis dos projetos de extensão, pesquisa e ensino dentro desses 17 objetivos e obrigatoriamente todo professor submeter-se o projeto já vincula-se a pelo menos um desses objetivos (P27).

Esta abordagem é apoiada por Leal Filho *et al.* (2017), que destacam a importância de estratégias concretas e objetivas na promoção da EDS. Contudo, enquanto a estratégia pode fornecer uma estrutura, é vital garantir que não limite a inovação ou force uma abordagem unidimensional da sustentabilidade.

A importância de uma educação inclusiva e a tentativa do IFSP de criar uma cultura de ODS e sustentabilidade é enfatizada por P51:

[...] a gente tem um movimento na verdade, o Instituto Federal ele tem o objetivo, ele procura segurança a partir da educação inclusiva com o Napne também, né, que a gente tem o núcleo de apoio pessoas aí alunos, né, com necessidades específicas com que necessitam desse atendimento em específico" (P51).

E também pelo participante P60: “[...] *o Instituto tá tentando né, criar essa cultura do ODS, né, junto com a sustentabilidade etc., tentar melhorar esses indicadores aí no campus, nos campus e em toda a rede, né*” (P60) e por P51, P63 e P76

A visão de P63 sobre a preparação dos alunos para um mundo pós-2030 é particularmente reveladora, ecoando Leal Filho et al. (2023) em sua discussão sobre os desafios de atingir os ODS:

[...] se tudo der certo, né esses profissionais que estão estudando conosco agora seja exatamente aqueles que vão estar formado. Então, eles vão estar entrando no mercado de trabalho. Eu vou estar dando seus primeiros passos com profissionais formados é numa lógica de pós 2030 ou de atendimento ou no atendimento desses objetivos, alguns objetivos podem ter sido usados demais e não ter sido cumpridos quando chegaram 2030 e outros voltar sendo cumpridos e haverá novos padrões de trabalho os profissionais não têm que se adaptar esses padrões ou ainda Se esforçar para criar os novos padrões para que a gente consiga fazer com que esses objetivos avancem, [...]" (P63).

Finalmente, P76 enfatiza a dualidade do papel da educação: fornecer habilidades práticas enquanto incute consciência, ressoando com Lozano (2008), Scotto, Carvalho e Guimarães (2009), Veiga (2010) e Leal Filho *et al.* (2017) sobre o papel crítico da educação em promover a sustentabilidade:

Esses trabalhos a gente desenvolve e está desenvolvendo os alunos, que é importante, não só pelo trabalho, pelo resultado para a comunidade, mas também para desenvolver essa consciência, né de ter um desenvolvimento das comunidades, mas um desenvolvimento sustentável (P76).

A inclusão da Agenda 2030 e dos ODS na estratégia de gestão do IFSP é essencial para alinhar a educação às demandas presentes e futuras. O IFSP mostra sinais promissores de movimento em direção à integração da Agenda 2030. No entanto, a tensão entre retórica e realidade destaca a necessidade de uma transformação genuína. Para o IFSP, é vital avançar além das palavras, adotando medidas tangíveis e robustas. Uma recomendação chave para o IFSP é estabelecer uma revisão contínua de suas práticas, alinhada às demandas dos ODS, garantindo que a instituição não apenas adote a retórica da sustentabilidade, mas promova mudanças concretas em sua estratégia pedagógica e institucional. O futuro exige não apenas reconhecimento, mas ação determinada e informada

4.6.4.3 Subcategoria: Relevância da Agenda 2030 e dos ODS

Esta subcategoria ilustra a percepção dos gestores e conselheiros sobre a importância e alinhamento da Agenda 2030 e dos ODS, especialmente o ODS 4, que trata da educação.

O IFSP, ao se engajar no projeto "Escolas 2030" da UNESCO, está claramente evidenciando sua aliança e comprometimento com as metas globais de desenvolvimento sustentável. Este envolvimento sugere uma postura institucional que vai além do conteúdo programático e se integra na própria cultura e rotina diária do campus, como pode ser inferido pela declaração de P2: "*Inclusive a nossa instituição é participante, né, de um projeto da Unesco ONU chamado Escolas 2030, e no sentido de práticas sustentáveis tanto no campus, aí também comportamentos, posturas, né*" (P2).

O alinhamento institucional com diretrizes tão fundamentais como as da UNESCO e da ONU, conforme expresso por P2, não é um mero aceno à modernidade ou ao politicamente correto. Ele denota um compromisso profundo com os princípios de sustentabilidade, comportamento ético e integridade. Como a ONU (2015) ressaltou, a colaboração de instituições com iniciativas como "Escolas 2030" é uma pedra angular no caminho rumo aos ODS. Em consonância, Araújo (2013) reforça a relevância das instituições educacionais adotarem práticas sustentáveis, tanto em termos infraestruturais quanto pedagógicos.

As declarações subsequentes dos participantes P2, P3, P7, P8, P23 e P25 reforçam esta noção, demonstrando uma percepção compartilhada da importância da educação de qualidade como vetor de transformação:

Então, para nós é muito importante, a gente vê que a agenda ela tem vários aspectos de inclusão, aspectos de cuidado também assim da sustentabilidade, tem aspecto do desenvolvimento, e no que diz respeito à educação de qualidade, a gente vê que não é só uma visão quantitativa, né (P2).

O participante P2 ilumina a necessidade de uma abordagem holística da educação, que não apenas quantifique, mas qualifique a aprendizagem. Essa noção é corroborada por Reigota (2007), que visualiza a educação não apenas como um meio de transmissão de informações, mas como um processo de inculcação de valores e promoção de comportamentos alinhados à sustentabilidade.

A citação de P3 revela uma sintonia entre os ODS e os valores intrínsecos da instituição:

Eu acho que ODS [...] o 4 fala assegurar educação, inclusiva, equitativa e de qualidade promover oportunidade de aprendizagem ao longo da vida para todos, esse né, tá, eu acho que é querendo ou não é a missão do Instituto Federal escrito de outra maneira, né (P3).

P3 aponta para uma convergência notável entre os ODS e a missão da instituição. Esta sobreposição não é meramente coincidente, mas reflete um entendimento crescente do papel fundamental que a educação desempenha na construção de um futuro mais equitativo e sustentável. Araújo (2016) e Scotto, Carvalho e Guimarães (2009) argumentam que uma educação que não é inclusiva e equitativa é inerentemente falha, independentemente de quão "boa" ela possa parecer em termos quantitativos.

P7 destaca a centralidade do ODS 4, reiterando o papel substancial da educação de qualidade no cenário mais amplo do desenvolvimento sustentável: "[...] os ODS para nós e especialmente o ODS 4, ele tem uma importância muito grande" (P7). O ODS 4, que incide especificamente sobre a educação de qualidade, é uma declaração de intenções, refletindo a convicção profunda da instituição na educação como um agente de mudança, uma perspectiva igualmente defendida por Sartori *et al.* (2014).

A Comissão de Brundtland, em 1991, não só enfatizou a importância da EDS, mas também fez um apelo implícito para a compreensão de que a verdadeira sustentabilidade não pode ser alcançada sem justiça social. A educação emerge, assim, não apenas como uma ferramenta para a sustentabilidade ambiental, mas também como um meio para reduzir as desigualdades sociais e promover a equidade.

Ao analisar a declaração de P8, identifica-se uma crítica aguda à realidade educacional brasileira: "*Bom, eu acho que a gente atravessa um momento aqui no Brasil muito muito triste, né [...] educação de qualidade para mim, na minha opinião, quer dizer educação para todo mundo*" (P8).

Esta declaração reflete uma preocupação legítima com a lacuna evidente entre o ideal de educação como um direito universal e a realidade concreta de exclusão educacional enfrentada por muitos no Brasil. P8, neste contexto, não só identifica um problema, mas também destaca uma visão de equidade, onde uma educação de qualidade não é o privilégio de poucos, mas o direito de todos.

O posicionamento de P8 ecoa e amplia a perspectiva de Veiga (2010), que vê a educação inclusiva como mais do que apenas uma abordagem pedagógica, mas como uma filosofia de justiça e progresso. Aqui, a educação inclusiva não é apenas sobre acomodar diferentes necessidades de aprendizagem, mas também sobre

garantir que todos, independentemente de sua origem socioeconômica, tenham acesso a oportunidades educacionais de qualidade.

O cenário desafiador do Brasil, destacado por P8, portanto, não é apenas um problema de infraestrutura ou financiamento, mas também uma questão de valores, direitos e justiça social. Reconhecer e responder a este desafio exige uma abordagem holística que considere a interconexão entre educação, desenvolvimento sustentável e equidade social.

O comentário do participante P23 não só evidencia a relevância dos ODS e da Agenda 2030 no cenário educacional contemporâneo, mas também reflete uma crescente consciência sobre a necessidade de um planejamento educacional mais holístico e globalmente responsável:

Eu acho que sim, é altamente relevante. Principalmente nesse momento em que nós estamos estruturando cursos nesse momento que nós vamos a partir do ano que vem falar no PDI para 2024-2029, eu acho que todos os cursos eles vão ter que estar embasado nesta questão da Agenda 2030 (P23).

Esta declaração aponta para uma mudança iminente na direção da educação, onde a abordagem não é mais apenas sobre a entrega de conteúdo, mas sobre preparar os alunos para os complexos desafios globais do século XXI. A menção específica à reestruturação dos cursos e ao PDI para 2024-2029 sugere um compromisso palpável e a longo prazo com essa visão.

Os trabalhos de Lozano (2008) e Leal Filho *et al.* (2018) têm eco nesta fala. Eles têm consistentemente defendido a incorporação dos ODS nas práticas educacionais. Tais integrações são vistas não apenas como uma atualização curricular, mas como uma revisão paradigmática, uma reconfiguração do que significa educar neste contexto globalizado.

Contudo, a real implementação dos ODS em currículos educacionais exige mais do que apenas reconhecimento verbal. Requer uma reavaliação profunda de práticas, políticas e valores institucionais, além da necessidade de recursos e capacitação para garantir que essas metas sejam não só ensinadas, mas vivenciadas e internalizadas pelos alunos. A fala do participante P23, portanto, serve como um lembrete urgente da necessidade de ação e reflexão contínua neste domínio.

A perspectiva expressa por P25 sobre a indispensabilidade da educação inclusiva ressoa uma urgente consciência sobre as desigualdades que permeiam

nossas sociedades e instituições educacionais: *“Eu entendo, ele trata da questão da educação inclusiva, né, é esse. Olha, eu entendo que a questão da educação inclusiva ela é essencial quando a gente pensa em educação, né, de modo geral e na sociedade que a gente quer, né” (P25).*

Essa declaração não só reconhece a importância da inclusão no âmbito educacional, mas também indica uma visão de que a verdadeira educação deve ser um reflexo e precursora da sociedade que aspiramos construir.

Ao trazer à luz Bezerra; Bursztyn (2000) e Sartori *et al.* (2014), solidifica-se a ideia de que a educação inclusiva não é apenas um complemento ou um ideal a ser perseguido, mas sim uma necessidade premente na busca por uma sociedade mais equitativa. A educação é mais do que transmissão de conhecimento; é uma potente alavanca para mudança social.

No entanto, é fundamental refletir sobre o que entendemos por inclusão. A inclusão vai além da mera presença de grupos historicamente marginalizados nos espaços educativos. Trata-se de garantir que esses indivíduos se sintam pertencentes, valorizados e que tenham acesso equitativo às oportunidades de aprendizado. A visão de P25, embora profundamente relevante, é um convite para aprofundar o debate sobre os desafios e nuances da implementação de uma verdadeira educação inclusiva. É imperativo não apenas reconhecer a necessidade da inclusão, mas também entender suas complexidades, desafios e, sobretudo, as mudanças estruturais necessárias para torná-la uma realidade concreta.

A afirmação de P29 ressalta um reconhecimento da urgência em adotar os ODS como uma bússola direcional no campo educacional: *“É de extrema relevância. A gente precisa seguir os ODS e sempre perseguir os objetivos sustentáveis” (P29).* Esta assertiva não é apenas um eco de uma tendência global, mas sublinha a pressão crescente sobre as instituições educacionais para que se alinhem com uma visão mais holística e sustentável de desenvolvimento.

Os ODS não são apenas um conjunto de metas idealizadas, mas um roteiro pragmático que pode guiar as instituições rumo a um impacto mais positivo e duradouro. Contudo, o mero reconhecimento dos ODS não é suficiente. Como Leal Filho *et al.* (2018; 2023) apontam, a verdadeira transformação ocorre quando os ODS são integrados nas práticas diárias e estratégias a longo prazo das instituições. Entretanto, embora os ODS ofereçam um guia, a sua implementação não é um processo linear ou universalmente aplicável. As instituições devem refletir sobre

como esses objetivos se alinham com seu contexto local, desafiando e adaptando-os conforme necessário. A visão de P29, enquanto valiosa, deve ser vista como um ponto de partida para uma discussão mais profunda sobre como os ODS podem ser contextualizados, adaptados e, finalmente, realizados em ambientes educacionais.

A declaração de P7 evidencia a sustentabilidade não apenas como um valor ornamental, mas como um pilar central e enraizado da instituição. Essa ênfase, incorporada diretamente na missão e valores da instituição, sinaliza uma postura proativa e não apenas reativa às demandas globais de desenvolvimento sustentável. Contudo, é importante questionar até que ponto essa ênfase declaratória se traduz em práticas concretas, e se não corre o risco de se tornar uma retórica vazia, desprovida de ações tangíveis. O comentário de P7 - "[...] *eu vejo que a nossa instituição ela é uma instituição preocupada já com a sustentabilidade, né, isso aparece aí na nossa missão, nos nossos valores institucionais*" - sugere que a sustentabilidade já é uma preocupação estabelecida, mas sem a contextualização de medidas práticas, essa afirmação corre o risco de ser percebida como uma mera declaração formal.

Os trabalhos de Bezerra e Bursztyl (2000) e Reigota (2007) reforçam a importância de integrar a sustentabilidade nas missões institucionais. No entanto, é fundamental que esta integração seja acompanhada de um compromisso contínuo, avaliações periódicas e ações tangíveis. A incorporação da sustentabilidade em missões e valores é apenas o ponto de partida; a verdadeira transformação ocorre quando as instituições adotam uma abordagem crítica, reflexiva e, acima de tudo, prática para a promoção da EDS em todas as suas facetas.

O comentário de P21 destaca a educação como uma ferramenta estratégica e fundamental para a transformação da sociedade. Através do poder do conhecimento e da iluminação, ele enfatiza seu papel insubstituível no desenvolvimento da consciência, promovendo mudança e desenvolvimento. Em sua declaração:

Bom, a educação ela é estratégica para tudo que você pensar. Se você tiver assim como ponto de partida o conhecimento a partir do homem moderno, do que a gente entende como conhecimento universalmente produzido, a educação ela é para mim assim, ela é um dos caminhos, uma das maiores ferramentas de transformação da sociedade, porque sem a iluminação, sem o conhecimento a gente não consegue nem ter passar pelo processo de consciência (P21).

P21 reitera a ideia de que a educação é mais do que apenas uma ferramenta; é uma necessidade fundamental para o desenvolvimento humano. O que é

particularmente interessante aqui é a conexão que P21 faz entre a educação e a "iluminação" - sugerindo que a verdadeira educação vai além da mera aquisição de fatos, mas é mais um processo de iluminar a mente e a alma.

Nessa linha de pensamento, Gadotti (2008) argumenta que a educação é a chave para a transformação social, não apenas por transferir conhecimento, mas por promover uma consciência crítica e uma capacidade de agir em prol do bem comum. Esta visão está em sintonia com as perspectivas de Sachs (2009) e Sachs (2015), que veem a educação não apenas como um direito humano básico, mas como um catalisador essencial para o desenvolvimento sustentável.

A fala do participante P30 reconhece a importância de uma abordagem inclusiva na educação de qualidade. A inclusão, que deve ser garantida e universal, é uma das principais características de uma educação de qualidade:

[...] eu vou te falar uma questão pensando no campus em que eu trabalho, que eu trabalhava aí, eu não vou falar enquanto diretora, vou te dar, vou falar um pouquinho da minha experiência enquanto o campus, porque eu fazia parte de uma da comissão de sustentabilidade e nós atuávamos na esse respeito, principalmente com relação à educação de qualidade, né [...] parece que tá tão distante agora quando você fala em educação de qualidade, passa por vários aspectos, né passa pelo aspecto de garantia de uma [...] e aí eu vou muito para a questão da educação inclusiva, garantir uma educação para todos né [...] eu acho que esse trabalho seu é muito relevante, eu vou querer ler ele depois porque nós nos preocupamos tanto o lucro, tanta coisa e quando você traz esse tema parece que tá tão distante da nossa realidade, né, parece que tá tão distante agora quando você fala em educação de qualidade, passa por vários aspectos, né passa pelo aspecto de garantia de uma [...] e aí eu vou muito para a questão da educação inclusiva, garantir uma educação para todos né [...] (P30).

A participante P30 sublinha a relevância da educação de qualidade, identificando, no entanto, um foco insuficiente nas questões de sustentabilidade no ambiente educacional. A sustentabilidade, conforme discutido, não se trata apenas de considerações ambientais, mas também da garantia de que as futuras gerações terão, no mínimo, as mesmas oportunidades que as gerações atuais. Este entendimento ecoa a definição da Comissão de Brundtland (1991) sobre desenvolvimento sustentável, que enfatiza a necessidade de atender às demandas do presente sem prejudicar a capacidade das gerações futuras de satisfazerem suas próprias necessidades.

Dentro desse contexto, a importância da educação de qualidade e inclusiva é inquestionável. Torná-la acessível a todos, independentemente de diferenças ou limitações, é um passo necessário para alcançar a sustentabilidade e desenvolvimento equitativos. Essa percepção é amplificada pela ONU (2015), que

coloca a educação como um pilar central para um futuro sustentável. Além disso, Araújo (2013) ressalta a necessidade de uma abordagem inclusiva na educação, um sentimento claramente compartilhado pela entrevistada P30. A distância percebida entre a discussão e a implementação de uma educação de qualidade é um desafio, mas com a conscientização crescente de sua importância, a esperança é de que essa lacuna seja progressivamente preenchida.

O atual cenário educacional, no contexto do Instituto, é alvo de uma crítica pertinente apresentada por P32, que sinaliza para uma aparente lacuna na integração de dois pilares essenciais para o século XXI: a sustentabilidade e a educação de qualidade. A fala de P32 não apenas destaca, mas também questiona a eficácia e o comprometimento do Instituto em entrelaçar esses conceitos de maneira prática e tangível em seu currículo:

Então, eu não, eu não sou, não me aprofundi em nenhum dos objetivos, né, mas esse quanto à educação e qualidade eu acho que é essencial, né, porque a gente vê que a questão da sustentabilidade, a questão da qualidade do ensino voltado principalmente para as questões de sustentabilidade não são muito praticadas no âmbito do Instituto, né (P32).

Reigota (2007) não apenas enaltece a necessidade de uma mentalidade e abordagem ambientalista na educação, mas sugere implicitamente que omitir tal visão é estar em desacordo com as necessidades emergentes da nossa época. A ONU, em 2015, foi além ao sublinhar que a integração do desenvolvimento sustentável em todas as facetas educacionais não é um luxo, mas uma necessidade essencial para atingir metas globais de sustentabilidade.

Lozano (2008) leva a discussão a uma dimensão ainda mais crítica ao discutir não apenas a importância, mas a urgência de se implementar uma educação voltada para a sustentabilidade. O objetivo é claro: formar cidadãos que não apenas compreendam, mas que vivam, respirem e promovam práticas sustentáveis, tornando-se agentes de transformação em suas comunidades.

Ao mesmo tempo, Sartori *et al.* (2014) fornecem um *insight* complementar e essencial, destacando a interconexão entre sustentabilidade e educação. É uma relação simbiótica, onde a falta de ênfase em um aspecto pode, inadvertidamente, prejudicar o outro. O ensino robusto sobre sustentabilidade pode enriquecer e ampliar a qualidade educacional, enquanto uma educação de qualidade pode fornecer as ferramentas necessárias para abordagens mais sustentáveis no dia a dia.

Em síntese, o que P32 traz à tona é mais do que apenas uma observação; é um chamado crítico à reflexão e ação. O Instituto, como muitas outras instituições, pode estar em um ponto de inflexão, onde a decisão de intensificar e reorientar seus esforços pode determinar sua relevância e impacto nas gerações futuras.

O IFSP, pelo que P35 menciona, não é apenas uma instituição educacional, mas um farol de excelência e democratização do ensino em todo o estado de São Paulo. Sua vasta presença em diversas cidades evidencia um compromisso histórico em fornecer uma educação de qualidade, uma missão que se alinha perfeitamente com o ODS 4 (Educação de Qualidade). Neste cenário, não é apenas sobre formar cidadãos, mas sobre influenciar profundamente a sociedade em seu conjunto:

Então, é para além da formação, o Instituto Federal tem atuação e muito mais ampla sobre a sociedade, né. Então, é um ator privilegiado que está presente em uma quantidade muito grande de cidades no Estado de São Paulo, né. Então, tem essa capilarização das suas ações, né, em especial a educação de qualidade, né, o ODS número 4 da educação de qualidade é o Instituto Federal ele traz na sua bagagem todo o histórico de formação de qualidade, né, já anterior e atual e sendo uma instituição pública federal e gratuita, ela tem uma, tem um potencial muito importante de democratizar o ensino de qualidade, democratizar o acesso ao ensino superior também, né (P35).

No entanto, como qualquer instituição com uma missão tão ambiciosa, há desafios inerentes a serem enfrentados. Mesmo que a qualidade da educação seja uma extensão natural da missão do IFSP, a ênfase recai na constante necessidade de adaptar e melhorar as práticas institucionais. Sartori *et al.* (2014) destacam uma verdade universal: instituições que priorizam a excelência no ensino, inevitavelmente, produzem cidadãos mais conscientes e engajados. Estes são indivíduos preparados não apenas para enfrentar o mundo do trabalho, como P38 enfatiza, mas para serem agentes ativos na transformação de suas comunidades em direção à sustentabilidade:

[...] isso é um dos objetivos, né, do Instituto Federal enquanto instituição de ensino, na criação, né, ele foi já colocado com essa condição de ter um ensino de qualidade, o bom do, o que, o que faz a relevância é que o aluno, que o estudante que passa pela instituição ele tem um, acaba conseguindo ter um diferencial no mundo do trabalho, né (P38).

Ao referenciar a Comissão de Brundtland (1991), Araújo (2013) e Veiga (2010), um padrão claro emerge: a educação é mais do que simples transmissão de conhecimento. Ela é a pedra angular do desenvolvimento sustentável, um instrumento que pode e deve ser utilizado para realizar os objetivos de

desenvolvimento sustentável. Este é um entendimento que parece ser compartilhado por muitos, como Bezerra e Bursztyn (2000) também enfatizam.

O participante P37, por outro lado, nos oferece uma perspectiva realista, ressaltando que, enquanto a missão é clara e o objetivo é nobre, a implementação é tudo menos simples: *“Então considerando o papel institucional educacional, conhecer e desenvolver, aqueles aspectos dentro da nossa realidade é lógico que falar sobre tudo não é simples”* (P37). Abordar todos os aspectos da educação de qualidade e sustentabilidade é um desafio monumental, especialmente dentro do contexto vasto e diversificado do IFSP. É uma reminiscência de que, embora a direção e o propósito sejam claros, a jornada em si é intrincada.

A educação de qualidade é frequentemente vista como um ideal, um padrão ouro a ser alcançado por instituições. No entanto, a citação de P44 nos oferece uma perspectiva mais matizada dessa visão. A qualidade não se trata apenas de ter as melhores instalações ou tecnologia; trata-se de uma abordagem holística que engloba políticas pedagógicas sólidas e a formação contínua dos educadores:

[...] com relação a educação de qualidade tem que ser uma prioridade do campus, né, na instituição como um todo, fornecendo meios para que o aluno tenha isso, não só infraestrutura, mas também como políticas pedagógicas para formação continuada dos docentes (P44).

Essa formação, como Sartori *et al.* (2014) destacam, é imprescindível para integrar práticas sustentáveis na sala de aula. Em outras palavras, uma educação de qualidade é um processo dinâmico, que evolui e se adapta às demandas do mundo em constante mudança.

Além disso, P45 acentua que o foco na qualidade não deve ser apenas voltado para os alunos: *“[...] a educação, a educação com qualidade, ela não é só voltada a nossa comunidade discente, mas também aos nossos processos internos de capacitação [...]”* (P45). Os docentes e outros membros da comunidade educacional também merecem acesso a oportunidades de desenvolvimento e aprendizado. Esta é uma perspectiva que ecoa Lozano (2008), que vê a formação contínua de educadores e gestores como uma peça-chave para garantir a educação de alta qualidade.

A reflexão de P49 nos fornece outra dimensão:

[...] eu acho que a gente tem que buscar no ensino de qualidade a formação integral dos nossos estudantes e aí esse ensino de qualidade, né, ele passa né, por uma formação integral do estudante, aí o estudante também tem a

oportunidade de participar de atividade de ensino de pesquisa de extensão (P49).

A "formação integral" não é um conceito novo, mas sua relevância nunca foi tão premente. Os alunos de hoje enfrentam desafios multidimensionais que vão além dos conteúdos tradicionais das disciplinas. Portanto, a educação precisa abordar não apenas o ensino, mas também a pesquisa e a extensão, garantindo que os alunos estejam preparados para navegar em um mundo complexo. Goossens e Petegem (2018) também reforçam esse argumento, sugerindo que uma educação que não é integral é, de certa forma, incompleta.

A fala do participante P72 eleva a discussão ao âmbito institucional:

Eu acredito que todos eles tenham uma significativa relevância institucional como a gente pode perceber uma série de ações que envolvem inclusive tomadas de decisão aqui no Instituto Federal de São Paulo e também pensando um pouquinho maior nível global é um caminho sem volta, a gente tem eles aí enraizados para realmente mudar a maneira como nós lidamos com certos assuntos, certas temáticas, mostrando um norte e caminho para uma sustentabilidade não só na área ambiental, mas em todo o seu contexto governamental, social, optativo dessa situação e o ODS 4 educação de qualidade é um basilar, traz ali um princípio que é um pilar de sustentação para educação gratuita, laica e de qualidade e que esperamos ter aqui na rede federal né, no Instituto Federal de São Paulo específico (P72).

O IFSP não está apenas fornecendo educação; está ativamente moldando o futuro da educação no Brasil alinhado com os ODS da ONU. Ao fazer isso, está fazendo uma declaração ousada sobre o que acredita e como vê seu papel na sociedade. O ODS 4, em particular, destaca a visão da instituição de uma educação que é acessível a todos, independente de classe social ou crença religiosa.

A educação de qualidade não é um destino, mas uma jornada. Uma jornada que requer reflexão constante, adaptação e um compromisso com a formação holística e contínua de todos os envolvidos no processo educacional. O IFSP, através das vozes de seus membros, ilustra claramente esse compromisso.

Educação, em sua essência, é frequentemente colocada no centro das discussões sobre desenvolvimento sustentável. O argumento expresso por P46, que sugere que a educação é o alicerce de todos os demais objetivos de desenvolvimento sustentável, é um testemunho contundente de sua centralidade: "*Então é respaldo, eu acho a questão educacional em todos os outros objetivos de forma direta ou indireta*" (P46). Tal percepção ressoa fortemente com as definições da Comissão de Brundtland (1991), que visualiza o desenvolvimento sustentável como aquele que serve ao presente sem comprometer o futuro. Educação, nesse

contexto, age como uma catalisadora para tal visão, equipando as gerações presentes com as ferramentas e conhecimentos necessários para construir um futuro mais sustentável.

A relevância da educação para a transformação da sociedade, como articulado por P53, é tão antiga quanto à própria ideia de educação:

A questão da educação de qualidade eu acho que é extremamente importante né, até para por mim, né, que eu acho que qualquer, o desenvolvimento do país ele perpassa pela educação, né. A transformação da sociedade e a questão da educação gratuita, né. para todos né. questão de ampliar a educação de qualidade a todos e hoje não tem acesso e a questão também da inclusão, né, da questão da inclusão, da manutenção e êxito (P53).

A educação não é apenas sobre aquisição de conhecimento, mas sobre transformar esse conhecimento em ação. Bezerra e Bursztyn (2000) já enfatizavam a educação como a alavanca para um futuro sustentável. A ideia de que a educação gratuita e inclusiva é imprescindível para tal transformação reflete uma profunda crença na equidade e na justiça social como pré-requisitos para uma sociedade sustentável.

Ao mesmo tempo, o reconhecimento por P55 sobre a sustentabilidade, mesmo sem um entendimento detalhado dos ODS, destaca um fenômeno interessante: *“Especificamente sobre detalhes que trata esse item eu não posso afirmar por conta do meu desconhecimento acerca do assunto, mas do que se refere a sustentabilidade eu vejo que é um tema muito relevante importante, né (P55).*

Sustentabilidade tornou-se uma espécie de mantra moderno, amplamente aceito e promovido, mas nem sempre completamente compreendido. Isto reforça a necessidade de educação mais profunda e contextualizada sobre os ODS, a fim de traduzir reconhecimento em ação significativa.

No entanto, os desafios colocados à frente do IFSP e, por extensão, de outras instituições educacionais, não são pequenos. P64 destaca o papel interconectado de ensino, pesquisa e extensão na realização da missão educacional:

O Instituto tem uma missão, acho que essa missão está em consonância com o que você tá perguntando, agora é claro que a gente tem que ter, se esmerar na possibilidade de fazer cumprir aquilo que se pretende com educação de qualidade, eu acho que o Instituto ele tem a possibilidade de fazer isso em função do da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, entendendo que o ensino necessariamente precisa da pesquisa como princípio político educativo e precisa de um relacionamento mais estreito com a comunidade (P64).

Essa visão é reforçada por Scotto, Carvalho e Guimarães (2009) que vêem a integração desses três pilares como essencial para uma educação ambiental e sustentável.

Ao mesmo tempo, P66 reconhece o potencial do IFSP não apenas em contribuir para o ODS 4, mas também em outros ODS através de suas atividades de pesquisa e extensão. Isso ressoa com a visão interdisciplinar dos ODS, que não são metas isoladas, mas interconectadas que requerem abordagens holísticas:

[...] eu acredito que quase todos os ODS eles sejam importantes né para o Instituto Federal de São Paulo, obviamente a educação de qualidade é um dos que a gente consegue contribuir bastante, até pela histórico que a gente tem muito ligado a parte educacional, mas cada vez mais com as nossas ações de pesquisa, de extensão a gente acaba conseguindo contribuir com outros também (P66).

A ênfase na educação pública de qualidade como expresso por P75 reflete a visão fundamental de que a educação, como um bem público, deve ser acessível a todos, independentemente do seu status socioeconômico:

[...] a ODS eu acredito né que essa agenda é uma das coisas muito importantes para o desenvolvimento educacional particularmente número 4 que diz respeito à educação de qualidade, isso além de ser uma missão no Instituto, uma missão de educação pública de qualidade, eu vejo isso como uma grande importância e como sendo uma das metas a serem buscadas e cumpridas não é só buscar, então eu busco sempre no atual modo de fazer gestão procurar atender todos os quesitos da educação de qualidade, obviamente algumas coisas às vezes escapam, mas a ideia principal, o foco principal é a educação pública de qualidade (P75).

Esta é uma visão que está no coração dos ODS e reitera a noção de que o desenvolvimento sustentável não pode ser alcançado sem uma educação inclusiva e equitativa.

A análise das declarações e falas evidencia a centralidade da EDS e a importância inerente da educação de qualidade em moldar um futuro sustentável e equitativo. Através das vozes dos membros da instituição e dos participantes, percebe-se um compromisso aparente com a EDS. No entanto, é essencial e urgente uma reflexão crítica sobre a eficácia de sua implementação e assimilação. Embora o IFSP seja destacado como um pilar na democratização do ensino de qualidade e na promoção da EDS, e iniciativas como "Escolas 2030" alinhem-se às metas globais, deve-se questionar até que ponto tais esforços são suficientes para efetuar mudanças reais e tangíveis.

Equidade, qualidade e inclusão surgem como pontos-chave, mas é fundamental garantir que não se tornem apenas retóricos. As instituições educacionais possuem um papel indiscutível, mas este deve transcender a mera reprodução de discursos bem-intencionados, atuando como agentes genuínos de mudança. A verdadeira promoção da EDS exige uma autocrítica constante, assegurando que a educação proposta esteja alinhada aos desafios multifacetados da atualidade. Para que as futuras gerações tenham um futuro mais promissor, a abordagem educacional deve ser holística, integrando qualidade, inclusão e sustentabilidade de maneira efetiva e genuína.

4.6.5 Categoria: Complexidade na EDS

4.6.5.1 Subcategoria: Compreensão e abordagem da complexidade

A educação, enquanto pilar central da sociedade, é constantemente desafiada por transformações globais e demandas emergentes. Em um mundo em rápida metamorfose, as estruturas e abordagens educacionais tradicionais são questionadas sobre sua eficácia em preparar os indivíduos para os desafios futuros. As narrativas aqui apresentadas oferecem perspectivas sobre esta temática, enfatizando a urgente necessidade de evolução, adaptação e uma abordagem mais complexa à educação. A análise elucida a imprescindível relevância de repensar e reformular a EDS em resposta aos desafios contemporâneos.

A afirmação de P1 sugere que a educação, em muitas ocasiões, é dominada por uma visão utilitária e imediatista, limitando sua capacidade de oferecer uma compreensão abrangente e interconectada do mundo: "*Às vezes a questão do utilitarismo e do imediatismo é muito forte*" (P1). Araújo (2017) destaca a necessidade de se adotar um enfoque educacional mais expansivo, que contemple a sustentabilidade e vá além do puro utilitarismo. Nesse contexto, Morin (2000) ressalta a importância de encarar a complexidade na educação, promovendo um entendimento que reconheça as interdependências e a natureza sistêmica do conhecimento. Da mesma forma, a ONU (2015) sublinha a urgência de reformular as estratégias educacionais, alinhando-as aos ODS.

Há um descompasso entre o foco no desenvolvimento e a incorporação da sustentabilidade na educação. P2 observa: "*Precisa sim. Precisa porque o paradigma vigente está muito focado no desenvolvimento. A visão sustentável ainda é uma construção na sociedade, ela pode ser muito forte no Instituto*" (P2).

Segundo a ONU (2015), dar prioridade ao desenvolvimento sustentável é preponderante nos tempos atuais. Araújo (2016) enfatiza, similarmente, a urgência de uma educação mais alinhada com os princípios da sustentabilidade.

A fala de P4 sublinha os desafios inerentes à implementação da transdisciplinaridade na prática pedagógica. O planejamento, com sua intrincada tessitura organizacional, torna-se uma atividade quase intuitiva: “*A transdisciplinaridade, mas a transdisciplinaridade, cara, assim meu trabalho [...] ele passa tanto tempo, né, que é planejar uma coisa natural, eu lido, eu não, eu tenho uma coisa comigo, eu não interfiro jamais*” (P4).

Transcender fronteiras disciplinares é a essência da transdisciplinaridade. Contudo, muitos profissionais da educação ainda estão ancorados em modelos que fragmentam o saber. Morin (2000) enfatiza a urgência de se reconhecer a complexidade e as interligações entre as áreas do conhecimento. Os desafios são múltiplos: culturais, estruturais e práticos. É imperativo capacitar educadores, reestruturar currículos e desenhar avaliações que espelhem essa perspectiva integrativa. Reigota (2007) e Sartori *et al.* (2014) postulam que a transdisciplinaridade é essencial para abordar questões de sustentabilidade, o que pressupõe uma fusão mais profunda dos saberes. Por sua vez, Sartori *et al.* (2014) defendem a superação dos confinamentos disciplinares para encarar as demandas do mundo atual. A declaração de P4 ecoa essa noção, reforçando que a transdisciplinaridade é vital na construção de uma educação contemporânea.

A educação fragmentada representa um obstáculo para o enfrentamento de contextos complexos:

Então, agora quando a gente se depara com uma realidade, né bastante complexa, quando a gente se depara com o desafio, por exemplo, da integração curricular, a gente sente algumas dificuldades justamente porque a gente teve uma formação muito fragmentada, conhecimento muito fragmentado (P7).

Reigota (2007) e Veiga (2010) enfatizam a imperatividade de transcender essa formação segmentada, almejando uma educação que atue em realidades multifacetadas. Ambos Reigota (2007) e Sartori *et al.* (2014) reconhecem que a segmentação do saber impede a fluidez transdisciplinar, elementar para lidar com questões complexas como a sustentabilidade.

P12 ressalta o papel central do pensamento complexo no ensino voltado à sustentabilidade: “*O pensamento complexo é visto aqui como uma ferramenta para*

abordar o desenvolvimento sustentável" (P12). Segundo Morin (2000), compreender a complexidade, uma propriedade inescapável da realidade, exige uma reavaliação das práticas pedagógicas. Adotar o pensamento complexo é primordial para preparar os estudantes para os desafios multifacetados da atualidade. Sartori *et al.* (2014) defendem a necessidade de fomentar uma perspectiva capaz de assimilar essa complexidade.

O universo escolar, enquanto entidade, manifesta-se como um microcosmo repleto de desafios, espelhando a diversidade da sociedade: "*Pensamento complexo e complexidade, complexidade é a escola é uma complexidade, né. Ela é uma série de camadas e são camadas sobreponha que se só antagônicas, enfim, as relações são complexas*" (P21). Para trilhar com destreza esse labirinto de complexidades, é indispensável cultivar uma visão que acolha e teça essas diferentes dimensões da realidade (MORIN, 2000).

As observações de P25 e P22 evidenciam um descompasso entre o ritmo da evolução social e a resposta do sistema educacional: "[...] *acho que às vezes os passos da educação são um pouco mais lentos em relação à sociedade*" (P25). Há uma pressão crescente para que a educação contemporânea se alinhe com as rápidas transformações sociotecnológicas:

[...] eu acho que sim, a educação, ela tem um caráter assim um tanto conservador, tá pela própria natureza educação a institucionalização, né do processo, né e nós vivemos no mundo em que ele tá em uma transformação, em ebulição sabe, e a tecnologia ela tem promovido nos últimos anos uma revolução gigantesca na sociedade (P22).

Leal Filho *et al.* (2018) enfatizam a vertiginosa evolução tecnológica e a conseqüente urgência de uma readaptação educacional. A aderência a tradições e práticas conservadoras pode atuar como impedimentos para inovação e atualização, principalmente quando as estruturas educacionais se ancoram em paradigmas que não refletem mais a realidade contemporânea.

P35 articula com clareza a complexidade dos desafios atuais e a imperatividade de formar profissionais com habilidades interdisciplinares:

Então, esses grandes problemas são problemas que vem sendo, vem cometendo a nossa sociedade já há muitos anos e que não tem uma perspectiva próxima de se resolver, né. Então, são necessários muitos esforços, grandes problemas como a fome, as secas né, a mudança, as mudanças climáticas. Então, a gente tem aí uma série de problemas que são interdisciplinares e uma saída para um caminho que pode ser adotado na direção de se formar pessoas mais capacitadas para atacar esses desafios desses problemas é dar elementos que, dar elementos que capacitem essa pessoa a transitar entre as mais diferentes disciplinas, né,

ou pelo menos consiga dialogar com as outras áreas do conhecimento, né. E isso a gente consegue trazendo elementos de interdisciplinaridade para a formação dos nossos alunos (P35).

Conforme apontado pela ONU (2015), a interdisciplinaridade é um pilar essencial na abordagem dos ODS. Bezerra e Bursztyn (2000) reforçam a necessidade emergente de uma formação acadêmica que ultrapasse fronteiras disciplinares, atendendo à complexidade do cenário global. Reigota (2007) e Araújo (2013) convergem na percepção de que a formação interdisciplinar é estratégica para resolver desafios multifacetados, como as mudanças climáticas. A análise de P35 acerca de questões globais ecoa as considerações do relatório da Comissão de Brundtland (1991), que destaca a importância de práticas educativas direcionadas à sustentabilidade.

P33 e P38 realçam a urgência de inovação na esfera educacional, citando a pandemia como um agente propulsor de transformações: “[...] *esses dois anos que a gente passou aí com o ensino remoto né mostrou quanto a gente precisa vencer essas barreiras e ser e mudar a abordagem é mudar os métodos mudar*” (P38).

É a educação, ela tem que estar sempre se transformando, lógico que a gente tem as concepções teóricas né, as bases fundamentais aí que orientam o nosso trabalho, nossa prática, mas a gente realmente precisa estar sempre atenta a algumas coisas, a pandemia nos mostrou algumas coisas né (P33).

Reigota (2007), Lozano (2008) e Veiga (2010) argumentam que o âmbito educacional deve ser fluido e adaptável, estando em constante sintonia com os anseios sociais. Em uma era de desafios globais, conforme ilustrado pela ONU (2015), o ensino deve ser flexível e responsivo.

Por outro lado, P36 propõe uma reflexão: não seria a questão a criação de novas abordagens, mas a efetiva implementação das já existentes:

Eu não acho, eu não acho que precisa de uma nova abordagem, eu acredito que do jeito que tudo que já foi discutido mesmo que você existem críticas claro, mas se você pegar ali o bncc você pegar as diretrizes que já foram feitas no Brasil a nossa, a nossa sim, a nossa legislação, eu considero bastante interessante, positiva e vários e vários desses temas Eles já são colocados, né e o que por isso que assim quando você falou nova abordagem, eu não sei dizer se é uma nova abordagem, mas talvez seja a gente de fato fazer abordagem que está estabelecida, porque assim, já existe a sua abordagem que é a mais adequada, que é a que valoriza várias outros tipos de inteligências, uma abordagem que valoriza todos, uma educação para todos isso, já está estabelecido, mas daí o que acontece de fato no dia a dia, que existe um distanciamento. Então, eu não vou, eu não vou chamar de nova abordagem ou talvez eu chame de uma implantação da abordagem que já devia acontecer se não tá acontecendo, aí nós temos na verdade é um problema (P36).

Esta perspectiva sugere que o cerne do desafio não reside na carência de métodos apropriados, mas na concretização destes. Araújo (2016) e Scott, Carvalho e Guimarães (2009) reforçam que a genuína revolução parte da execução prática dos modelos pedagógicos já concebidos. Fatores como recursos escassos, formação docente insuficiente e resistências culturais podem obstaculizar tal realização.

P39 destaca a necessidade de vincular a educação aos cenários sociais:

Sem dúvida, isso é muito importante, e eu percebo isso até desde quando eu entrei no Campus em 2008, nós tínhamos uma política educacional muito diferente, nós éramos muito mais conservadores, né, não se era permitido muitas coisas dentro do campus, aquela formação tradicional deles. Hoje em dia a gente bebe com os novos professores, com as novas formações vamos sendo submetidos, né o conhecimento a esses grupos que fazem essas formações nos trazendo para uma realidade de vida. Então, sim é muito importante, eu acho que a gente tem que continuar trabalhando e evoluindo nesse sentido, ainda não somos perfeitos, né, encontramos algumas barreiras, algumas resistências, né, mas eu acho que no contexto geral nós estamos conseguindo sim, é abraçar todas essas diferenças e trabalhar de uma forma mais acolhedora mesmo com os nossos alunos (P39).

P41 enfatiza a relevância de uma educação sintonizada com as dinâmicas sociais: “[...] *as discussões dos contextos sociais existentes no nosso país retrata também a abordagem que a gente precisa*” (P41). Comissão de Brundtland (1991) e Lozano (2008) concordam que uma readaptação constante das instituições é fundamental para um ensino que atenda aos desafios atuais. Bezerra e Bursztyn (2000) ressaltam a importância de instituições reflexivas e ajustáveis, considerando a evolução contínua dos cenários sociais.

O participante P42 ressalta o risco de uma compreensão superficial, ressaltando a importância de uma visão educacional completa: “*se você entende só uma parte, muito provavelmente a parte que você entende você a defende, mas se você não entende as outras partes você pode prejudicar*”(P42). Uma visão fragmentada pode resultar em ações e decisões limitadas. Conforme exposto por Morin (2000) e Carvalho (2002), é fundamental que a educação se estenda à interdisciplinaridade, promovendo um entendimento integral da realidade.

A educação contemporânea precisa de estratégias que abordem a diversidade e a complexidade:

Eu já estudei isso aí, já tem até um material produzido no qual eu aplico o pensamento complexo, método de pesquisa né no processo de pesquisa, porque, você quando você tem muitas variáveis todas ao mesmo tempo, isso cria uma situação caótica e você precisa organizar essa situação, o

pensamento complexo ele vem nesse sentido de tentar botar ordem no caos (P48).

Morin (2000) destaca a relevância de uma perspectiva transdisciplinar ao enfrentar complexidades, enfatizando a fusão de múltiplas disciplinas para entender sistemas intrincados. Tanto Morin (2000) quanto Carvalho (2002) enfatizam a necessidade de integrar variados campos do saber para decifrar o complexo mundo atual.

P58 pontua a imensidão e a complexidade do cosmos, ressaltando a necessidade de estratégias pedagógicas condizentes: “[...] *o universo é um pouco mais complexo daquilo que a gente imagina, diante disso, eu não consigo controlar todas as variáveis*” (P58).

Existe uma lacuna entre a visão progressista e sua efetiva implementação. P50, P65 e P73 enfatizam a inovação educacional, ressaltando a necessidade de estratégias flexíveis e interdisciplinares:

[...] os institutos federais eles foram criados né com uma perspectiva de uma abordagem inovadora revolucionária a gente pode ser considerado né, que é aquela perspectiva da politecnia né, da formação omnilateral né. Então, o que acontece só que essa essa percepção é, essa abordagem ela não está inclusive presente na própria formação né dos docentes, dos técnicos que trabalham isso nível interno da instituição (P65).

“*Acho que sim, acho que a educação não pode ficar parada, não pode ficar estática*” (P50). “*Urgentemente. A interdisciplinaridade patina, projetos temáticos entram e saem de moda, o foco conteudista não sai do primeiro plano*” (P73).

Conforme Jacobi (2005) para efetivar novas estratégias pedagógicas, é essencial capacitar e motivar os educadores. Seguindo Leal Filho *et al.* (2018), a educação deve ser versátil, interdisciplinar e preparada para acolher a complexidade do mundo atual.

Os comentários destacados trazem à tona os multifacetados desafios na educação contemporânea, sublinhando a necessidade de transdisciplinaridade e de uma conexão profunda da educação com os atuais desafios globais. Nesse cenário, a EDS se apresenta como uma resposta indispensável para equipar os alunos com as competências e entendimentos necessários para compreender este mundo complexo.

A complexidade não é apenas uma palavra-chave para descrever o nosso mundo interconectado, mas também uma lente através da qual podemos entender melhor os problemas intrincados e interdependentes que enfrentamos. Ela sugere

que, para entender a realidade, devemos perceber os sistemas em sua totalidade, levando em conta as partes e as relações entre elas. Isso é essencial na educação, pois ajuda os alunos a compreenderem os problemas em suas interconexões e ambiguidades, preparando-os para um pensamento mais integrado e não linear.

Ao refletir sobre essas narrativas, fica evidente a urgência e relevância de repensar, adaptar e inovar nas práticas educacionais atuais. Incorporar uma visão sistêmica, considerando a complexidade, é determinante para moldar cidadãos capazes de enfrentar os intrincados desafios do século XXI.

4.6.5.2 Subcategoria: Conhecimento conceitual sobre complexidade

As narrativas e reflexões a seguir proporcionam um panorama sobre o conceito de complexidade, revelando diferentes perspectivas e níveis de compreensão. A complexidade, enquanto conceito, vai além de ser simplesmente multifacetada. Ela é interconectada e ressoa fortemente com os matizes da realidade. Este entrelaçamento e profundidade são evidenciados nas percepções e *insights* dos participantes apresentados a seguir.

A primeira narrativa fornece uma perspectiva intensa sobre como os componentes da sociedade estão intrinsecamente entrelaçados, evidenciando a profunda interdependência que prevalece em nossa realidade:

Então, a visão que eu tenho, a visão a partir das minhas leituras de Morin, de alguns teóricos da modernidade e que pensam de como o mundo está estabelecido, como os sistemas estão integrados, interligados, como o pensamento holístico, ou seja, tudo afeta tudo na sociedade, como que isso está posto (P2).

Esta reflexão destaca não apenas a natureza intrinsecamente ligada da realidade, mas também sublinha a necessidade de reconhecer e abordar questões globais de maneira integradora. O relatório da ONU de 2015 sobre desenvolvimento sustentável corrobora esse pensamento, enfatizando que o desenvolvimento sustentável, por sua própria natureza, é entrelaçado e interdependente. Portanto, as tentativas de alcançar os ODS demandam uma abordagem que reconheça e incorpore essas conexões.

Morin (2010) reitera a necessidade de abordar a realidade de maneira integradora e interconectada. Os desafios enfrentados pelo mundo contemporâneo não são isolados e, conforme articulado pela ONU em 2015, uma compreensão

integradora e interligada dos problemas globais é de suma importância para a realização dos ODS.

P24 ilustra como a busca por profundidade no entendimento implica em não se contentar com respostas superficiais: "*Eu acho que assim, o pensamento complexo ele vai numa certa profundidade, né sobre aquilo que está se tentando entender né, buscando respostas para as questões e você vai aprofundando aquilo, né*" (P24). Como destacado por Reigota (2007) e Sartori *et al.* (2014), é fundamental que se vá além do superficial, considerando múltiplas dimensões para uma compreensão verdadeira. A superfície só nos dá uma visão parcial, enquanto a complexidade demanda uma abordagem mais profunda e integrada. A abordagem de Morin (2000) é reforçada por essa observação, reiterando a importância de perceber as interligações que moldam a realidade.

A fala de P42 sobre a abordagem cartesiana e o processo de compreensão da complexidade reforça que a educação tradicional muitas vezes falha em conectar o simples ao complexo: "*E aí eu vou pegar o cartesianismo, o Descartes, aí eu pego complexo e disse membro tudo em simples, mas a ideia do Descartes era você aprender o simples, juntar tudo para entender o complexo e a escola não faz isso*" (P42). A educação precisa mudar seu modo de instrução para incorporar o pensamento complexo. De acordo com a Comissão de Brundtland (1991), é essencial entender os fundamentos básicos para poder compreender e resolver problemas complexos. P42, ao mencionar o cartesianismo e sua relação com a complexidade, toca em um ponto fundamental no trabalho de Morin (2000) que critica a abordagem cartesiana por sua tendência à simplificação e fragmentação, enquanto promove uma visão que busca compreender a complexidade da realidade em sua totalidade.

P45, por sua vez, enfatiza que o pensamento complexo não se baseia em uma única dimensão do saber, mas em várias, e é necessário conectar essas dimensões para uma verdadeira compreensão: "*[...] quando você pensa, tem a concepção de um pensamento complexo, você tem várias dimensões de um saber e a partir dessas dimensões você tem que fazer a ligação ou articulação entre elas*" (P45). Esta percepção ecoa o pensamento de Lozano (2008), que enfatiza que a compreensão verdadeira só pode emergir da interação e interconexão entre várias dimensões do saber. A educação precisa abraçar esta multiplicidade para formar cidadãos aptos a lidar com a complexidade do mundo. De acordo com Sartori *et al.*

(2014), abordar questões interconectadas e multifacetadas exige uma compreensão que transcenda as disciplinas tradicionais. Esta narrativa ressoa com essa ideia, reforçando que a verdadeira compreensão exige uma abordagem que conecte diferentes dimensões do saber. A perspectiva de P45 sobre a necessidade de conectar várias dimensões do saber é também uma reflexão central no pensamento de Morin (2000). Para ele, o conhecimento verdadeiro emerge da interação e integração entre diferentes domínios do saber.

A fala de P56 capta a essência da complexidade, onde a realidade se manifesta como uma rede de variáveis em interação: "*A gente pensa muito na questão de um contexto complexo e quando a gente fala né desse contexto complexo que a gente vive, tá relacionando isso aí, que a gente tá falando, né com o texto cheio de variáveis com variáveis, que que influenciam são influenciadas o tempo todo*" (P56). Esta visão se alinha com a perspectiva de Sachs (2000) e Sachs (2015) que reiteram que a realidade global é caracterizada por uma rede de interdependências. A educação deve, portanto, capacitar os indivíduos a entender e navegar nesta rede.

P63 fornece uma perspectiva intrigante sobre a complexidade, aludindo à sua natureza mutante e envolvendo múltiplos agentes: "*[...] é aquilo que é de difícil definição que envolve múltiplos agentes gerando um certo resultado e que cujo resultado é meio mutante, né*" (P63). Esta ideia ressoa com Veiga (2010) e Scotto, Carvalho e Guimarães (2009) que argumentam que a natureza mutante da realidade global requer uma abordagem pedagógica que seja igualmente adaptável e flexível.

A complexidade, conforme observado por P64, engloba várias perspectivas, mas para muitos ainda parece distante da realidade cotidiana: "*Eu acho que é um pouco isso mesmo, é conhecimento complexo é aquele que pode, que pensa o que tem uma visão multilateral né, e esse conhecimento complexo ainda tá longe da realidade concreta*" (P64). Bezerra e Bursztyn (2000) discutem que muitos dos conceitos de desenvolvimento sustentável permanecem abstratos para muitos.

P71 e P73 ressaltam a importância de ultrapassar os limites estreitos do pensamento fragmentado. Enquanto P71 destaca a visão holística:

Eu acredito que é passar até essa visão holística dos acontecimentos e tentar entender de forma integrada não só o assunto do meio ambiente mas diversos outros temas como eles vão se interligando e como eles vão impactando um impactando no outro né, no outro setor, na outra área, no outro assunto, no outro tema, eu acho que é você começar a enxergar o todo não só o seu mundinho a sua caixinha né você passar extrapolar os

muros da sua casa, da sua organização, da sua escola, porque aquela frase que é bem famosa né que não existe fora, é tudo, é o planeta terra (P71).

P73 critica a segmentação do conhecimento e destaca a necessidade de uma abordagem unificada: "*A proposta é de reunir unidade e diversidade. A fragmentação em áreas de conhecimento e perde-se a visão de globalidade*" (P73). Ambas as perspectivas ecoam os pensamentos de Sachs (2009) e Sachs (2015) que ressaltam a necessidade de abordagens integradoras para abordar desafios globais. Morin (2000) também ressoa com essa visão, defendendo uma reforma no pensamento que reconheça a inter-relação entre partes e o todo.

A complexidade é uma ideia intrincada que muitas vezes pode ser mal interpretada ou incompreendida. Assim como um mosaico intrincado, cada peça se encaixa para criar uma imagem completa. Da mesma forma, as declarações abaixo mostram o desafio que muitos enfrentam ao tentar compreender e articular essa noção.

Quando o participante P1 declara: "*Olha, não nem me arrisco, né, já li alguma coisa, mas não formei uma opinião não, foi uma coisa que me tocou muito quando eu li né*" (P1), ele destaca a ambiguidade que muitos sentem em relação ao conceito. Para Veiga (2010), enfrentar e superar as limitações do próprio conhecimento pode ser um trampolim para um aprendizado mais profundo e enriquecedor.

A hesitação de P21 em arriscar uma definição, manifestada em sua declaração: "*Não, não sei se assim termos de conceito científico sobre esse tema não tenho não tenho assim, não sei se eu posso falar besteira aqui, né*" (P21), ressoa a ideia de que muitas vezes as pessoas podem estar cientes de um conceito, mas não confortáveis o suficiente para discutir sobre ele. O trabalho de Lozano (2008) sugere que uma abordagem mais holística e integradora à educação pode ser necessária para superar essa barreira.

O depoimento de P33, "*Olha, eu já estudei um pouquinho disso, mas confesso que eu acho que hoje eu já não consigo nem falar muito bem disso não*" (P33), indica o desafio de reter e aplicar o conhecimento ao longo do tempo. Segundo Barbieri *et al.* (2010), é imperativo que o aprendizado seja significativo, duradouro e aplicável a situações da vida real para evitar que tais situações ocorram.

P46 reconhece o termo 'complexidade', mas sua declaração "*Pensamento complexo, complexidade, eu acho que eu tenho pensamento complexo, mas sei lá é no não assim, vamos [...] eu vou chutar [...] eu ia falar do sentido, mas eu [...] vai ser no sentido figurado. Nunca li sobre, nem nenhum problema, agora eu fiquei curiosa*" (P46), ilustra que o reconhecimento do termo não é equivalente à compreensão do conceito. Este é um desafio entre o conhecimento superficial e uma compreensão profunda e contextualizada.

A compreensão da complexidade é retratada nas várias reflexões e perspectivas apresentadas para abordar os desafios inerentes à EDS. Educar para o desenvolvimento sustentável exige uma abordagem educacional que não apenas mergulhe no conceito, mas também permita que os estudantes explorem e conectem as várias nuances da questão. Para realmente abordar os desafios contemporâneos, a educação precisa adotar uma abordagem integrada, considerando a multiplicidade e a interconexão do conhecimento. Conforme ressaltado nas reflexões mencionadas, a EDS deve ser aprofundada, interdisciplinar e orientada para a complexidade, promovendo uma compreensão mais profunda. A humildade intelectual emerge como um elemento substancial, destacando a necessidade constante de aprendizado e reavaliação. A complexidade é mais do que um conceito teórico; é um prisma para entender nossa intrincada realidade global (MORIN, 2000, 2002, 2005). A educação, portanto, deve se alinhar a essa perspectiva, capacitando cidadãos para navegar e interagir efetivamente em um mundo interconectado e em constante evolução.

4.6.5.3 Subcategoria: desenvolvimento de pensamento crítico e aplicação prática

As reflexões a seguir ressaltam a importância do desenvolvimento de pensamento crítico, do questionamento e da aplicação prática no contexto da EDS.

A capacidade de questionar e desafiar consensos é fundamental para o pensamento crítico. Isso não só promove um ambiente democrático, mas também permite avanços e inovações: "*[...] em um dado momento ela pode e deve, ela pode e deve questionar os grandes consensos, né da sociedade, tá certo*" (P1). A ONU (2015) enfatiza a necessidade de empoderar os cidadãos para tomarem decisões informadas e responsáveis, o que só é possível através do questionamento crítico.

Como Araújo (2017) destaca, para uma verdadeira mudança social, é essencial questionar os padrões existentes.

Entretanto, existe uma dissonância perceptível entre a teoria e a prática: "*Veja, está lá na missão, está lá nos objetivos, está no auto, está no PDI, mas acontecer na prática mesmo como isso acontece [...]*" (P2). Como P2 sinaliza, embora a sustentabilidade possa estar consagrada em documentos e missões institucionais, sua incorporação tangível e efetiva em programas educacionais continua a ser um desafio. Reigota (2007) também aponta a necessidade de uma ação concreta para alcançar objetivos sustentáveis.

O propósito central da educação é servir e refletir as necessidades da sociedade: "*[...] eu acho que os nossos cursos estão se perdendo nisso, a gente não tá vendo aplicação necessária na nossa sociedade [...]*" (P5). Como observado por P5 e enfatizado por Araújo (2016) e Sartori *et al.* (2014) se a educação não mantiver relevância e aplicação prática, pode resultar em uma força de trabalho inutilizada ou até mesmo explorada.

O participante P4 reforça a necessidade de sempre questionar e buscar respostas: "*Questionando né, questionando e buscando respostas para aquilo que se coloca né para situações que estão postas e precisam de respostas. Então vai aprofundando e buscando, né*" (P24). Araújo (2016) e Reigota (2007) enfatizam a necessidade de pensar criticamente sobre os desafios ambientais e sociais para encontrar soluções inovadoras.

P12 indica a importância de relacionar o aprendizado à vida cotidiana do aluno para mostrar sua relevância:

Então, de repente eu tenho que mostrar para ele que uma série de situações e talvez ele já faça tem a ver com sustentabilidade eventualmente e aí a partir do momento que ele entende que isso que ele já faz, né contribui para sustentabilidade, ele pode otimizar, ele pode maximizar, ele pode a partir daí aprender outras ações (P12).

Veiga (2010) sustenta que a aprendizagem significativa ocorre quando os alunos conseguem relacionar o novo conhecimento com o que já sabem e com sua realidade cotidiana. Esta citação parece alinhar-se a essa ideia.

A necessidade de abordagens mais profundas e reflexivas na EDS é apontado por P42: "*Questionar esses pensamentos muito simplistas, muito turistas em relação ao que é desenvolvimento sustentável e a educação também*" (P42). Sachs (2009) e Sachs (2015) frequentemente discutiram os perigos de abordagens

simplistas para o desenvolvimento sustentável. A citação ressalta a necessidade de aprofundamento crítico, o que é apoiado por esses autores.

As declarações a seguir sublinham a importância de nutrir habilidades analíticas e de colaboração nos estudantes. É essencial que o desenvolvimento do aluno seja abrangente e integrado. A habilidade de sintetizar informações, adotar uma perspectiva interdisciplinar e compreender a complexidade dos desafios é fundamental para EDS:

Vou retomar um pouco a questão da própria escola 2030, né. Então quando a gente precisa desenvolver no estudante o autoconhecimento, desenvolvendo o estudante essa capacidade de ver o outro, né de ter uma escuta ativa de pensar juntos em soluções, né. Então de diagnosticar também os problemas que a gente tem, tudo isso intimamente relacionado ao pensamento complexo, né (P7).

"[...] *é na complexidade que você torna isso prático e obviamente fazer a articulação, né e a ponte entre aquilo que é teórico e aquilo que é prático*" (P45); "[...] *é esse pensamento complexo de ligar várias áreas do conhecimento é que torna, é que pode né ser aí é o combustível para que a gente possa dar conta daquilo que foge das caixinhas hoje existentes*" (P45). Morin (2000) destaca a necessidade do pensamento complexo na educação, que permite uma compreensão mais holística e integrada do mundo. A Comissão de Brundtland (1991) reconhece que a sustentabilidade é multifacetada e requer uma abordagem interdisciplinar, algo também ressaltado por (PETRAGLIA, ARONE, 2021; STECANELLA, OLSSON, 2022).

P49 questiona o propósito real da educação e destaca a importância de fornecer uma justificativa significativa para o aprendizado:

Então, se chega num ponto que o aluno faz esse tipo de questionamento é porque a gente não tá conseguindo mostrar para ele, qual a importância daquilo e muitas vezes a gente acaba dando uma resposta totalmente inadequada, uma resposta do tipo, ah, porque cai no vestibular ou você tem que aprender isso porque eu vou pedir na prova (P49).

O questionamento do aluno reflete uma lacuna na transmissão de conhecimento. É fundamental que a educação seja relevante e conectada às preocupações e realidades dos alunos. A ONU (2015) e a Comissão de Brundtland (1991) ressaltam que a educação deve ser relevante e focada em soluções reais para os desafios globais, em vez de simplesmente preparar os alunos para exames

A educação deve refletir a realidade dos alunos, capacitando-os para se tornarem cidadãos críticos e engajados: "*Então, eu acho que um desafio que nós*

temos, é tentar fazer com que o aluno se aproxime da realidade que ele tem, porque ele só pode se tornar um cidadão crítico, né capaz de tentar transformar a sociedade, se ele compreender essa sociedade que ele tá inserido" (P49); "[...] a educação tem que mudar conforme o mundo está mudando" (P50). Carvalho (2002) destaca que a educação deve ser adaptativa, mudando conforme as necessidades da sociedade e dos indivíduos.

As declarações questionam o formato tradicional de ensino e enfatizam a necessidade de metodologias mais interativas e práticas: *"[...] porque que a aula, tem que ser dentro da sala de aula né, porque que a aula tem que ser o professor transmitindo e o aluno ouvindo, porque não pode ser um debate né " (P38); "[...] "a gente pode trabalhar com a criatividade do aluno, né pedindo para que eles resolvam problemas no dia a dia" (P63). Lozano (2008) têm enfatizado a necessidade de reforma na educação tradicional, propondo abordagens mais participativas e centradas no aluno. Este tipo de pedagogia ativa está alinhado com a sugestão da declaração.*

O participante P60 enfatiza a complexidade inerente ao desenvolvimento sustentável e os muitos fatores que precisam ser considerados:

[...] para você resolver, né, tentar fazer o desenvolvimento sustentável é muito complexo, no sentido de que são problemas e variáveis inúmeras que você tem que resolver, para tentar chegar numa situação ótima dentro desse problema, né, mas sem saber exatamente o que que é, não sei não (P60).

Como Bezerra e Bursztyn (2000) argumentam, o desenvolvimento sustentável é multifacetado e requer uma abordagem interdisciplinar.

A formação adequada dos educadores é fundamental para uma abordagem eficaz e ampla do desenvolvimento sustentável: *"[...] se você não tem o gestor, o educador né com essa formação, com essa base, com essa leitura né, acaba inviabilizando o que na prática os projetos acabam tendo uma abordagem mais reducionista, não mais ampla né" (P65). Leal Filho et al. (2017) e Goossens e Petegem (2018) defendem que a capacitação de educadores é basilar para a implementação eficaz da EDS.*

A necessidade de uma educação que vai além das disciplinas tradicionais e focada na formação cidadã holística é ressaltada por P71: *"[...] é algo além, algo maior do que tudo isso que eu comentei, é você trabalhar a formação do cidadão não pensando as caixinhas da disciplinas é você pensar em trabalhar os conhecimentos*

e as habilidades que ele precisa ter para se tornar um profissional na área de processo gerenciais" (P71). Sartori *et al.* (2014) e Freire (2002) destacam que a formação cidadã requer uma abordagem educacional mais abrangente que prioriza habilidades e conhecimentos aplicados.

A importância da EDS é evidenciada pela urgência de formar cidadãos críticos, capacitados e empoderados, aptos a enfrentar os complexos desafios contemporâneos do século XXI. Esta transformação educacional deve ir além da simples abordagem teórica da sustentabilidade, integrando-a de forma profunda e prática ao cerne da educação. Essa integração abrange a ligação entre teoria e prática, questionando consensos estabelecidos e promovendo uma educação adaptativa e reflexiva. É fundamental que a EDS ultrapasse os métodos tradicionais de ensino, adotando uma perspectiva mais crítica e adaptada à realidade vivenciada pelos alunos. O desenvolvimento do pensamento crítico, a formação adequada dos educadores, e uma visão abrangente e adaptativa da educação emergem como componentes centrais. Portanto, as instituições educacionais têm a urgência de reconhecer e incorporar essas perspectivas, com a finalidade de não apenas transmitir informações sobre sustentabilidade, mas também capacitar os alunos para agirem de maneira significativa em suas comunidades e no cenário global.

4.6.5.4 Subcategoria: Integração sistêmica e interdisciplinar da EDS

Ao explorarmos a subcategoria "Integração Sistêmica e Interdisciplinar da EDS", somos confrontados com uma rica tapeçaria de *insights* e perspectivas. A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade é um elemento chave para a efetiva implementação da EDS e para compreendamos sua importância e complexidade. A seguir, apresentamos as reflexões das visões e experiências daqueles que estão na linha de frente da gestão educacional no IFSP.

A primeira citação evidencia a amplitude dos ODS, mostrando a necessidade de abordar sustentabilidade em um escopo global: "*Tudo para poder pensar, tudo no objetivo das ODSs, consumir e produzir de forma responsável, cuidar do meio ambiente, como um todo, oceanos, clima, atmosfera, florestas, cidades, tudo, a vida dos animais, tudo*" (P2). Sugere que todos os aspectos do meio ambiente estão interligados e, portanto, a educação deve refletir essa interconexão. A ONU (2015) viu nos ODS um caminho para um desenvolvimento integrado, onde cada objetivo está intrinsecamente ligado.

O caráter dinâmico e fluido da interdisciplinaridade é apontado, sugerindo uma fusão harmoniosa entre diferentes campos do saber: "*Então, disciplinas que às vezes você acha que não dá para você fazer alguma coisa, você consegue. Então, isso que a gente está tentando fazer construir, construindo a evolução do assunto, né, eu acho que vai passando, mas assim, ele é interdisciplinar, está do início ao fim*" (P4). Sartori *et al.* (2014) reforçam a ideia de que a interdisciplinaridade potencializa soluções mais robustas e inovadoras, corroborando com Araújo (2016) e Reigota (2007) sobre a urgência de uma educação que derrube fronteiras disciplinares (MORIN, 2000).

Os desafios da EDS são multifacetados, demandando uma abordagem educacional que constantemente se reinventa e se adapta:

Tudo, tudo né quando você pensa numa educação sustentável e aí você tem o pensamento complexo que ele não conclui, que ele se retroalimenta daquela realidade e cria novas possibilidades e novos pensamentos eu acho que tem tudo a ver com a escola, com a educação (P5).

Então, eu acho que quando a gente pensa numa questão assim de formação para uma sociedade e desenvolvimento sustentável, né, e essa eu entendo que, nesse eu entendo que há uma grande complexidade, que não é um único fator que a gente tem que olhar, atacar ou né, ter uma única visão (P25).

A natureza complexa e interconectada dos desafios socioambientais demanda uma abordagem educacional igualmente complexa. Sartori *et al.* (2014) e Morin (2000) têm enfatizado a necessidade de reconhecer e abraçar essa complexidade em abordagens educacionais.

A abordagem STEAM se destaca como um método interdisciplinar, combinando diversas áreas do conhecimento: "*Eu acho que uma coisa que a gente devia estimular muito, devia ser mais abordado, principalmente para os nossos alunos do ensino médio, deveria devia ter um pouco mais de abordagem do tema Steam*" (P26).

A contextualização da EDS adaptando-a às especificidades locais: "*Então, eu acho que a nossa instituição né, por ela já ser uma instituição que trabalha, por exemplo, em observação aos arranjos produtivos locais*" (P32). destacam a importância da contextualização na EDS, adaptando o ensino às realidades locais e regionais.

A extensão emerge como elemento chave para a EDS, promovendo uma conexão mais próxima com a comunidade:

Nós fizemos um pequeno paralelo aí com uma comparação com as informações que nós estamos tendo, uns planos de ensino, né pegar curricularização da extensão, por exemplo, tá sendo um desafio para os cursos, né que tem um pouco a ver com adaptações, né, ou seja como a gente pode estar trabalhando melhor com a comunidade através da extensão, né (P44).

Leal Filho *et al.* (2018) têm discutido a importância da extensão na educação, conectando acadêmicos com comunidades e proporcionando uma aprendizagem baseada em problemas reais.

A necessidade de pensar de forma crítica sobre o mundo é sublinhada: "*Então, eu acho que um desafio que nós temos [...] compreender essa sociedade que ele tá inserido*" (P49). Leff (2001) destaca a importância do pensamento crítico e reflexivo na construção de um futuro sustentável.

A educação deve ser transdisciplinar, incentivando projetos integradores:

[...] eu acho que a gente tem que integrar vários assuntos, várias áreas, né, e aí eu acho que na educação sustentável, eu acho que, por exemplo, projetos integradores, né, que você coloca lá, então tô trabalhando com matemática, mas é eu insiro coisas, né, de outras áreas trabalhando com física, mas eu insiro (P54).

A EDS exige uma abordagem transdisciplinar, onde o conhecimento é construído coletivamente para resolver problemas: "*A gente tem PIs né, que são projetos integradores que tentam trazer essa transdisciplinaridade, permitir que os alunos conversem, resolvam problemas usando mais de um conhecimento*" (P63).

Moraes e Almeida (2012), Morin (2015, 2011), Petraglia e Arone (2021), enfatizam a importância da transdisciplinaridade para abordar desafios complexos, propondo a integração de diferentes disciplinas em uma aprendizagem coesa.

P56 destaca que a sociedade deve ser compreendida e abordada como um sistema interconectado para promover desenvolvimento sustentável: "*[...] quando a sociedade não entender que somos um sistema, que a gente precisa se organizar enquanto esse sistema*" (P56). Sachs (2015) enfatiza que os desafios da sustentabilidade são interligados e precisam de abordagens integradas.

A fala de P58 ressalta a necessidade de interconexão entre disciplinas, destacando a importância do diálogo interdisciplinar na área do turismo:

[...] esse multidisciplinar em alguns momentos do curso, aliás, em vários momentos eles se relacionam, então ele é interdisciplinar certo, então as disciplinas em teoria deveriam se conversar é o resultado dessa conversa a que se apresenta é através de políticas, planos e projetos na área de turismo (P58).

Sartori *et al.* (2014) destacam a relevância da interdisciplinaridade para abordar problemas complexos. No contexto do turismo, é essencial para abordar os desafios socioambientais inerentes ao setor.

A citação de P64 sugere que a compreensão do desenvolvimento sustentável é complexa e requer uma abordagem reflexiva: "*Acho que o desenvolvimento sustentável né, eu acho que ele carece de alguma reflexão mais contundente na direção daquilo que eu falei e a complexidade disso por si só pode explicitar uma visão de sustentabilidade, eu acho que é isso* (P64). A Comissão de Brundtland (1991) define desenvolvimento sustentável como aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a capacidade das futuras gerações de atenderem suas próprias necessidades. O entendimento de Veiga (2010) sobre sustentabilidade também ressalta a necessidade de pensar em longo prazo e considerar a complexidade inerente a este conceito.

A complexidade da resolução de problemas é destacada, especialmente quando se trata de sustentabilidade:

[...] as soluções não são algorítmicas as soluções elas não são C então senão né, e se isso acontecer então faça isso então é a complexidade da resolução dos problemas ela é muito maior porque ela é multifacetada né, então você tem uma, quando você tem problemas de organização isso tem que se tratar de uma maneira multifacetada né sobre vários ângulos (P65).

Bezerra e Bursztyrn (2000) discutem que a complexidade ambiental requer uma abordagem que considere múltiplas dimensões, desde o ecológico até o social. Esta visão é reforçada por Morin (2015), que enfatiza a necessidade de abordar problemas complexos através de um pensamento igualmente complexo.

A citação de P65 destaca a necessidade de uma educação que ofereça perspectivas diversificadas e integradas: "[...] *a gente pode imaginar um modelo né de educação que você tem aí várias, vários aspectos que têm que ser lidados e trabalhados. Então, inclusive quando a gente fala em omnilateralidade de ensino politécnico, você tem que dá para o estudante de múltiplas visões né*" (P65).

Carvalho (2002) ressalta a importância de uma educação voltada para a compreensão da complexidade do mundo atual. Este entendimento está alinhado com a ideia de oferecer múltiplas perspectivas aos estudantes para que possam enfrentar os desafios multifacetados da atualidade.

A EDS emerge como um imperativo contemporâneo, não apenas como uma tendência. As narrativas dos participantes enfatizam a necessidade de entrelaçar

sustentabilidade, educação e disciplinas acadêmicas de maneira interdisciplinar e transdisciplinar. Morin (2018) reconhece a complexidade dos desafios atuais e defendem a integração e interconexão de saberes como resposta. A sustentabilidade vai além da simples conservação ambiental, exigindo um entendimento profundo dos sistemas sociais, econômicos e ambientais. Ao abraçar essa complexidade e promover uma abordagem educacional integrada, estamos caminhando em direção a uma sociedade mais informada, capacitada e, conseqüentemente, mais justa e sustentável. A relevância da subcategoria "integração sistêmica e interdisciplinar da EDS" sublinha a urgência de reformas educacionais que respondam às demandas do século XXI e moldem o futuro que desejamos.

4.6.6 Categoria: Compreensão de EDS

4.6.6.1 Subcategoria: Definição de EDS

As declarações subsequentes abordam diferentes percepções sobre o EDS e trazem à tona uma gama diversificada de perspectivas que iluminam as várias dimensões e implicações dessa abordagem no contexto educacional.

O participante P1 destaca a relevância de uma perspectiva crítica na EDS: *“Educação para desenvolvimento sustentável é uma educação crítica, né, que não se preocupa apenas com fazer né, que estuda, mas que reflete criticamente sobre todos os impactos que vai ter isso na sociedade, né”* (P1). A afirmação de P1 salienta que a EDS não deve ser uma mera assimilação de práticas, mas sim um espaço profundo de reflexão sobre as ramificações e implicações dessas práticas na sociedade. Isso aponta para um ensino que vai além da transmissão de conteúdos; é um chamado para a formação de cidadãos conscientes e reflexivos. Reigota (2007) e Sartori *et al.* (2014) destacam a educação ambiental e a sustentabilidade como ferramentas de transformação social. Isso sugere que a EDS não é apenas uma questão de conscientizar sobre problemas ambientais, mas também uma maneira de desafiar normas e práticas sociais estabelecidas. Ao fazer isso, cria-se um ambiente em que os alunos são incentivados a questionar o status quo e a procurar soluções inovadoras para problemas prementes. Araújo (2016) complementa essa discussão, sublinhando a importância de promover uma visão crítica sobre a realidade. Isso vai além de simplesmente reconhecer problemas: envolve entender as estruturas de poder, as desigualdades e as injustiças que muitas vezes estão na raiz dos desafios ambientais. Além disso, é uma chamada

para capacitar indivíduos, dando-lhes as ferramentas para agir de forma autônoma e transformadora.

A declaração de P3 ressalta o caráter fundamental da EDS, especialmente ao considerar a perspectiva das gerações presentes e futuras: "*Educação para o desenvolvimento sustentável na minha visão ela é o futuro, é o que temos hoje*" (P3). O comentário de P3 reflete a urgência da questão, aludindo ao princípio básico da sustentabilidade estabelecido pela Comissão de Brundtland (1991): a necessidade de atender às demandas do presente sem comprometer as capacidades das gerações futuras.

Esta perspectiva de longo prazo é necessária para compreender a profundidade das mudanças necessárias. Bezerra e Bursztyn (2018) destacam que a verdadeira sustentabilidade requer uma revisão substancial de nossos sistemas atuais, e a educação é o instrumento primordial para guiar essa revisão. A educação não é apenas um meio de transmissão de conhecimento, mas também uma ferramenta de capacitação e sensibilização, que permite aos indivíduos compreender e atuar nas complexidades da sustentabilidade.

A observação de P5 destaca que a EDS não deve ser episódica, mas sim uma prática contínua e significativa:

[...] então que seja sustentável no sentido de que ela tenha continuidade e ela tenha sentido, né, para quem tá estudando, que ela faça, que ela tenha a repercussão dentro de todas as pessoas que estão estudando na nossa na instituição e que ela seja transformadora né que não só para o aluno mas que ajude também é transformar a sociedade, a comunidade que o Instituto está inserido (P5).

A educação, nesse sentido, deve reverberar em todos os aspectos da vida dos alunos, capacitando-os não apenas em suas carreiras profissionais, mas também como cidadãos ativos e responsáveis. Ao fazê-lo, a EDS tem o potencial de desencadear uma onda de mudança que pode transformar não apenas os indivíduos, mas também a sociedade em que vivem.

Morin (2015; 2018) realça a ideia de que a educação deve ser uma prática voltada para a compreensão do mundo em sua complexidade. Isso está alinhado com o pensamento de que a EDS deve ser contextualizada e orientada para a transformação. Não se trata apenas de adquirir conhecimento, mas de compreender as conexões, interações e implicações desse conhecimento no mundo real.

O ensino que integra a sustentabilidade em todos os seus aspectos, conforme sugerido por Tilbury (2011) Brunquell e Brunstein (20018), ultrapassa a simples

preparação de estudantes para um mercado de trabalho específico. É uma abordagem holística que prepara os indivíduos para se tornarem cidadãos conscientes e ativos em suas comunidades e no mundo. A observação de P6 é relevante nesse contexto, pois destaca a ideia de que os currículos escolares devem ser elaborados de forma a fornecer uma formação mais abrangente e significativa:

Eu entendo, dos currículos nossos né, do nosso processo de ensino-aprendizagem, dos currículos, dos conteúdos que a gente trabalha, tá preparando os nossos estudantes não só para aquela atividade específica de um curso, mas sim tá dando uma formação mais completa, mais integral para o nosso estudante [...] (P6).

Quando P7 discute as diferentes dimensões da sustentabilidade, ele toca em um ponto significativo. A sustentabilidade não é apenas sobre salvar o planeta; é sobre reconhecer e abordar as interconexões entre os aspectos políticos, sociais, econômicos, culturais e filosóficos da vida humana. Este é um chamado para uma abordagem educacional mais integrada e interdisciplinar:

Uma educação que considere as diversas dimensões da sustentabilidade, né então quando a gente está falando na sustentabilidade, a gente tem uma dimensão que é política, a gente tem uma dimensão ecológica ambiental, a gente tem uma dimensão econômica né. Enfim, a gente tem diversas dimensões, né sustentabilidade e a gente precisa estar uma dimensão social, né cultural e a dimensão filosófica [...] (P7).

A Comissão de Brundtland, com sua definição emblemática de desenvolvimento sustentável, trouxe à luz a necessidade de equilibrar as demandas atuais com as necessidades das futuras gerações. Scotto, Carvalho e Guimarães (2009) e Sachs (2015) expandem esta ideia, sublinhando que a sustentabilidade não é uma entidade monolítica, mas uma tapeçaria complexa de interações e interdependências.

P14 amplifica essa ideia ao afirmar que a educação é o ponto de partida para qualquer transformação significativa: "*Educação é sempre uma situação primordial, né, a gente tem que partir de que ela é fundamental [...]*" (P14). Este é um reconhecimento do poder da educação em moldar mentalidades, valores e ações. Em um mundo em constante mudança e com crescentes desafios ambientais e sociais, a formação de cidadãos informados e engajados torna-se imperativa.

Lozano (2008) e Morin (2000), enriquecem a discussão com a concepção de que a educação é o eixo central para fomentar tanto a consciência quanto a prática sustentáveis. A educação deve ir além das disciplinas tradicionais, conectando saberes e promovendo uma compreensão integrada e holística do mundo. Isso é

essencial para enfrentar os desafios interconectados da sustentabilidade (MORIN, 2000).

A observação de P12 evoca uma reflexão profunda sobre o papel da educação:

Quando você coloca a educação como um agente que possibilita aqui as pessoas que são formadas, né alunos e alunas eles possam ter um pensamento responsável ou a formação, né responsável até o ponto de que ela possa pensar o mundo da economia de outra forma, que ela possa pensar a relação com o meio ambiente de outra forma (P12).

Quando P12 menciona "pensar o mundo da economia de outra forma" e a "relação com o meio ambiente de outra forma", ele está falando sobre a necessidade de repensar paradigmas existentes. Em uma época em que a economia e o meio ambiente muitas vezes são postos em polos opostos, a educação tem o poder de realinhar essas perspectivas, promovendo um entendimento mais integrado e responsável. É um convite à formação de indivíduos que não apenas compreendam os princípios de sustentabilidade, mas que vivenciem e apliquem esses princípios em sua atuação no mundo. A abordagem de Reigota (2007) reflete esse pensamento ao enfatizar a capacidade da educação de moldar percepções e incentivar a adoção de práticas sustentáveis.

A afirmação de P14 reitera a centralidade da educação em qualquer discussão sobre desenvolvimento e transformação:

Educação é sempre uma situação primordial, né, eu acho que independente do tema que a gente tiver tratando, né, a gente tem que partir de que ela é fundamental, né. Agora se a gente for pensar uma educação que envolve né agenda, né, que vão essas questões, ela tem que ir para sala de aula, né (P14).

Quando P14 insiste que "ela tem que ir para sala de aula", está evidenciando a necessidade de institucionalizar a EDS, tornando-a parte integrante do currículo. A ONU (2015), em sua agenda de desenvolvimento sustentável, também reconhece essa imperatividade, colocando a educação como uma alavanca fundamental para o alcance de todos os outros objetivos.

P18, por sua vez, sublinha a incorporação da sustentabilidade em "todos os aspectos" da educação: *"Ah, eu penso que ela, a educação, ela tem que já ser incorporada, né, ter a sustentabilidade incorporada a educação em todos os aspectos, né, de uma forma geral e abrangente"* (P18). Esta é uma noção crítica, pois sugere que a sustentabilidade não deve ser tratada como um adendo ou uma

matéria isolada, mas sim como um fio condutor que permeia todas as disciplinas, assuntos e práticas pedagógicas. A sustentabilidade é um prisma através do qual podemos examinar e compreender a ciência, a matemática, as artes, a história, entre outros. Ao colocar a sustentabilidade no coração da educação, garantimos que os alunos reconheçam suas interconexões, compreendendo o mundo em sua complexidade interdependente.

O participante P22 enfatiza uma visão holística da EDS, rejeitando a ideia de que seja apenas uma matéria isolada. Em vez disso, sugere-se uma integração transdisciplinar, em que todos os assuntos e áreas de estudo se entrelaçam sob o prisma da sustentabilidade: "[...] *educação para o desenvolvimento sustentável é uma prática que ela tem que ser desenvolvida em todos os currículos, né, em todos os cursos [...]* (P22). Este ponto de vista ressoa com as ideias de Bezerra e Bursztyn (2000) e Sartori *et al.* (2014), destacando que a verdadeira educação sustentável vai além da teoria, penetrando em todas as facetas do currículo educacional.

Já P23 introduz a questão da equidade na educação, uma ideia fundamental quando se busca a sustentabilidade: "*Primeiro você tem que ter uma educação de qualidade e equitativa para todos. Passando por educação ambiental [...]*" (P23). A sustentabilidade não é apenas sobre o uso responsável dos recursos, mas também sobre garantir que todos tenham acesso equitativo às oportunidades e benefícios. Este acesso equitativo está intimamente ligado ao "ser" em vez de "ter", como P24 ilustra ao enfatizar a ideia de um convívio harmônico e eficiente com os recursos:

Olha, eu acho que a educação que o desenvolvimento sustentável, é conhecer né, esse entorno, conhecer os recursos e utilizar-se da forma mais eficiente, né desses recursos e pensando aí, né, gerações futuras e na relação que a gente tem com eles, né, preocupasse um pouco mais em ser neste contexto do que ter, né de acumulação, mas o convívio harmônico (P24).

A perspectiva de P25 sobre o desenvolvimento sustentável reitera o princípio fundamental de não prejudicar - um equilíbrio entre as necessidades presentes e futuras: "*Quando a gente fala de desenvolvimento sustentável é um desenvolvimento que ele não prejudica, né, é um desenvolvimento que ele acontece de forma que não se, não há prejuízos, né*" (P25). Este equilíbrio, conforme delineado por Reigota (2007) e a Comissão de Brundtland (1991), está no cerne da sustentabilidade.

A fala de P27 lembra-nos da importância do contexto local:

Eu acho que é uma educação realmente voltado a aos problemas locais né no meu ponto de vista é aí que eu acho que o Instituto tem um campo enorme para progredir e para contribuir e que embora a gente faça muitos trabalhos eles são trabalhos pontuais e que não há uma continuidade, uma sistematização e esses 17 objetivos de desenvolvimento sustentável facilitariam a este processamento de informações e a gente conseguir delinear realmente quais são os melhores Campus para gente atuar né, então eu vejo que que é uma brecha que a gente pode aproveitar muito bem como instituição né, voltar aos problemas da sociedade e a gente conseguindo fazer um levantamento mais local, mas regional desses problemas, a gente consegue se inserir cada vez mais no aspecto local depois da comunidade um pouquinho mais próximo a regional e até de alçar voos mais altos aí né contribuir para coisas maiores mas eu acho que a gente tem que começar pelo que está mais próximo do nosso feeling ali do nosso tato e realmente é assim (P27).

Enquanto a sustentabilidade é um conceito global, a verdadeira transformação começa no nível local. Esta noção é apoiada por Scotto, Carvalho e Guimarães (2009) e Sachs (2009) que afirmam que a sustentabilidade começa nas comunidades locais. As soluções sustentáveis devem ser contextualizadas e adaptadas às peculiaridades e desafios locais.

O participante P28 eleva a discussão para a prática da sustentabilidade, propondo que os campi educacionais se tornem espaços-modelo de práticas sustentáveis. Se os alunos são expostos a ambientes que praticam ativamente a sustentabilidade, eles são mais propensos a internalizar esses conceitos e replicá-los em suas vidas:

Eu verifico assim, que a educação para sustentabilidade, né, seria a gente poder fazer no campus, né, junto com os alunos as técnicas que existem outros de sensibilidade. Então, talvez gerar o campus com energia solar, com energia eólica, ensinar o aluno a importância do meio ambiente, do entorno da comunidade do campus, verificar então a questão de sustentabilidade através de composteira, horta tudo isso é importante para que o nosso aluno possa replicar isso na sua família, dentro do lar e na comunidade externa quando sair daqui do campus (P28).

Leal Filho *et al.* (2018) ressaltam a importância de transformar as teorias de sustentabilidade em ações tangíveis. Esta abordagem prática não só enriquece o aprendizado dos alunos, mas também os capacita a se tornarem agentes de mudança em suas próprias comunidades.

A fala de P30 sobre sustentabilidade é preocupada com os impactos e as consequências de nossas ações:

[...] eu penso em algo que é preocupado com os impactos, né, com aquilo que pode prejudicar algo, pode impactar negativamente alguém ou meio em seu convívio, quando eu penso em sustentabilidade eu penso nisso (P30).

Esta perspectiva se alinha com uma compreensão crescente na literatura sobre sustentabilidade: que devemos ser responsáveis não apenas por nós

mesmos, mas também pelo bem-estar do ambiente e da comunidade ao nosso redor. A associação com o trabalho de Scotto, Carvalho e Guimarães (2009) destaca que a sustentabilidade não é apenas uma ideia abstrata, mas uma responsabilidade coletiva de cuidado e preservação

Entretanto, como P32 e P33 articulam, a sustentabilidade não deve ser uma reflexão tardia na educação. Ao invés disso, deve ser central e omnipresente. Este ethos reflete a ideia de que a sustentabilidade não é apenas um tópico, mas uma mentalidade.

Ai, eu entendo que a gente deveria prever em cada, por exemplo, em cada curso, em cada área de atuação do né, em cada eixo ensino, pesquisa, extensão, que a gente deveria propor ações vinculadas aí as atividades, né de cada área, propor as ações, né as ações sustentáveis que elas fossem incluídas aí como fazendo parte mesmo, né no contexto do desenvolvimento de tudo (P32).

"Eu entendo que é um, uma ação, que deve ser mesmo uma política né, que deve fazer parte da política educacional de alguma forma" (P33). Lozano (2008) e Barbieri *et al.* (2010) ecoam essa abordagem, advogando pela permeabilidade da sustentabilidade em todas as esferas da educação, garantindo que cada aprendiz saia com uma compreensão fundamental dela.

Lozano (2008) e Barbieri *et al.* (2010) têm promovido a integração da sustentabilidade em todas as facetas da educação, argumentando que ela não deve ser relegada a uma disciplina isolada, mas sim integrado em todos os aspectos da aprendizagem.

A abrangência da sustentabilidade é ressaltada nas falas de P34 e P35. P34 nos lembra que a sustentabilidade vai além das questões ambientais; é sobre mudar costumes, trazer benefícios tangíveis para comunidades e promover uma transformação cultural:

Para mim é tanta coisa que é sustentável, ela é tão abrangente e a gente pode pensar no sustentável, né, que o pessoal conversa e fala muito mais né público precisa mais né, que seria a questão de meio ambiente e tudo mais, só que para mim não é só isso, né, para mim o desenvolvimento ser sustentável é mesmo ali no dia a dia daquela família de atitudes diferenciadas, de mudar os costumes, de você ter uma educação que traga benefícios ali para aquela família e para a população (P34).

P35, por sua vez, destaca que a educação para o desenvolvimento sustentável é tanto sobre formação técnica quanto sobre desenvolver uma perspectiva crítica. Freire (2002) sublinham essa noção, sugerindo que a educação deve ser transformadora, não apenas informativa.

É uma forma de realizar a formação dos nossos alunos de uma maneira contextualizada com a realidade né, com a realidade atual, com as necessidades do planeta, com as necessidades da sociedade, né, pensando na sustentabilidade dos processos, dos procedimentos, das ações. Então é uma formação que vai muito além do conteúdo técnico, né, do conhecimento específico, mas, sim, de uma educação que que promova nos alunos um senso crítico em relação à aplicação dos seus conhecimentos e na sua vida de um modo geral (P35).

A fala de P36 nos leva ao cerne da sustentabilidade - o tripé. "*Eu entendo que é uma educação que no mínimo ela tem o tripé muito bem estabelecido, então quando a gente fala de tripé a gente está pensando ali no ambientalmente correto, no socialmente justo e no economicamente viável*" (P36). A ideia de que a sustentabilidade é um equilíbrio entre ser ambientalmente correto, socialmente justo e economicamente viável é central na literatura sobre desenvolvimento sustentável. É uma abordagem que se esforça para ser inclusiva e holística. Os trabalhos de Bezerra e Bursztyn (2000) reforçam essa abordagem tripartite, sugerindo que qualquer tentativa de promover a sustentabilidade deve, necessariamente, levar em consideração esses três pilares interdependentes

O papel central da EDS é formar cidadãos críticos, conscientes e responsáveis em relação ao mundo em que vivem. Isso se reflete na fala de P42, que enxerga a educação sob uma perspectiva de formação humana integral: "[...] *a educação para isso é a questão de que educar se a gente pensar numa educação de uma perspectiva de uma formação humana integral*" (P42). Scotto, Carvalho e Guimarães (2009) reforçam a ideia de que a EDS vai além da mera transmissão de conhecimentos, e busca a formação de cidadãos que sejam críticos em relação aos impactos de suas ações no meio ambiente e na sociedade.

A educação convencional, muitas vezes, limita-se a transmitir informações, mas a EDS, como citado por P47, requer uma abordagem pedagógica inovadora e dinâmica: "*Eu entendo que seja, não bem uma metodologia, mas uma forma de que ela se sustente, ela seja contínua e atenda as necessidades atuais e ela vai se renovando né não é, ela é dinâmica, então acho que é mais ou menos isso*" (P47). Isso está em consonância com as ideias de Leal Filho *et al.* (2017), que veem a necessidade de renovação educacional, incorporando princípios de interdisciplinaridade e complexidade, preparando os alunos para os desafios multifacetados da sustentabilidade.

P43, P45, P49 e P52 sublinham o papel da EDS na formação de cidadãos que são conscientes de suas ações e suas implicações no mundo ao seu redor. Araújo (2016) e Veiga (2010) defendem uma abordagem de educação holística que forma indivíduos críticos e conscientes de suas responsabilidades em relação à sustentabilidade:

Eu entendo que seja uma educação onde o cidadão, o estudante está me conhecimento, né, de que tudo que você faz, né para o mundo, devolve esse jeito que ele tem que preservar o meio que ele vive certo, nas mais variadas funções, meio ambiente, poluição, né, respeito ao outro. Então, para mim sustentabilidade, não é só meio ambiente, é criar um meio sustentável para que a espécie, para que as pessoas possam ganhar harmonia (P43).

"É primeiro aqui é uma mudança de comportamento. Não é só ele não pode ser tratado apenas como um tema específico e separado das várias dimensões que envolvem o conhecimento" (P45);

"Eu entendo que, assim, educação, que vai contribuir para formar um estudante crítico, que depois vai conseguir se posicionar na frente dos problemas encontrados na sociedade da gente, ter uma melhor qualidade de vida, para contribuir para um planeta mais sustentável" (P49).

A educação voltada para a sustentabilidade, como argumenta Sinakou *et al.*, 2018, promove a formação de cidadãos críticos e conscientes, preparados para enfrentar e propor soluções aos desafios contemporâneos:

Olha uma educação que pense no desenvolvimento de uma nação e Nação aí a inclusão de todos e todas tá, não só daqueles que conseguem usufruir dos avanços tecnológicos, né, mas de toda a população, inclusive a população mais simples ou principalmente a população mais simples e não agredindo e não danificando o meio ambiente, natureza, vendo o meio ambiente, natureza como parceiros, como parte da gente (P52).

Isso ressoa com a definição de sustentabilidade de Comissão de Brundtland (1991), que vê a sustentabilidade como um equilíbrio entre as dimensões ambientais, econômicas e sociais. Bezerra e Bursztyn (2000) também destacam a necessidade de uma abordagem integrada da EDS. Sustentabilidade não se refere apenas ao meio ambiente, mas também abrange aspectos como harmonia social e respeito mútuo. Veiga (2010), Sachs (2009) e Sachs (2015) realçam que a sustentabilidade é multidimensional, abrangendo não apenas o meio ambiente, mas também aspectos sociais e econômicos. A integração dessas dimensões é imprescindível para um entendimento completo do conceito.

P50 sublinha a necessidade de criar alunos críticos que possam enfrentar desafios sociais e promover um planeta mais sustentável:

"Olha, para mim, educação do desenvolvimento sustentável é tá relacionado com o que a gente falou da educação de qualidade e a mirar no desenvolvimento do país, mas preservando aí o meio ambiente na verdade a gente trabalhando bem o tripé da sustentabilidade no ensino (P50)

Este é um ponto central da EDS. A verdadeira educação sustentável deve capacitar os alunos a agir de maneira crítica e informada em prol de um mundo melhor (STERLING, 2001; TILBURY; WORTMAN, 2004). A EDS deve ser vista como uma ferramenta para criar cidadãos ativos e engajados no desenvolvimento sustentável de seu país. Lozano (2008) afirma que a educação tem o potencial de empoderar os cidadãos, dando-lhes as ferramentas necessárias para enfrentar os desafios contemporâneos da sustentabilidade.

P58, P72 e P76 destacam a necessidade de ir além da dimensão ecológica e abordar aspectos sociais, econômicos e culturais da sustentabilidade. Como Morin (2015; 2018) argumenta, a sustentabilidade é multifacetada e requer uma abordagem integrada:

[...] a gente tem aqui no currículo do turismo mesmo no próprio curso é um tema que a gente trabalha bastante nas diferentes dimensões né, a gente não fica somente naquela dimensão ecológica da sustentabilidade né, mas a gente vai trabalhar a questão social, vai trabalhar questão cultural, vai trabalhar a dimensão econômica (P58).

P72 expressa uma preocupação comum: muitas pessoas interpretam a sustentabilidade apenas pelo ângulo ambiental. No entanto, a citação reforça a necessidade de uma abordagem pedagógica que incorpore os três pilares da sustentabilidade (social, econômico e ambiental) para uma educação efetiva:

[...] a gente entende que a questão da sustentabilidade ela é só ambiental, mas nesse aspecto eu entendo que essa ferramenta né pedagógica de trabalhar essa questão de educação, ela deve ser direcionada para um aspecto de sustentabilidade, mas não somente ambiental, a gente tem o tripé que envolve as questões econômicas e sociais, então trabalhando esses tres aspectos do pilar, característica da sustentabilidade a gente consegue ter uma educação efetiva (P72).

A contribuição de P59 é especialmente intrigante porque propõe que o desenvolvimento humano seja a pedra angular de todas as outras dimensões do desenvolvimento sustentável. O desenvolvimento humano não se refere apenas ao crescimento econômico ou à melhoria dos padrões de vida, mas também à capacidade das pessoas de ter controle sobre suas próprias vidas, de ter acesso a recursos, oportunidades e direitos, e de viver em uma sociedade justa e segura:

"Eu entendo que a gente tem que entender, né as questões socioambientais, tá certo, trabalhar no conceito de desenvolvimento

humano, né como norteador, né do de qualquer dessas questões. Então, acho que o desenvolvimento humano vem primeiro, né e aí vai puxando o avanço social, avanço econômico, avanço político e o avanço social, econômico, político e cultural, né e aí também a questão ambiental norteando esses quatro eixos principais, né que são os eixos do movimento humano, até acho que segundo a ONU" (P59).

A menção à ONU sugere um reconhecimento das metas globais, como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que são interligados e se esforçam para equilibrar as dimensões sociais, econômicas e ambientais.

P71 reitera o conceito tradicional do "tripé" da sustentabilidade, onde as dimensões sociais, econômicas e ambientais são integradas e consideradas simultaneamente: "[...] *eu colocaria três tripés aí para sustentar tudo isso né que é a questão social a questão econômica e a questão ambiental*" (P71). Essa abordagem holística da sustentabilidade argumenta que o progresso em uma área não deve ser às custas de outra. Por exemplo, o crescimento econômico não deve prejudicar o meio ambiente ou promover desigualdades sociais. A conciliação dessas dimensões requer estratégias inovadoras, políticas públicas bem fundamentadas e educação orientada para a sustentabilidade.

A fala de P76 traz uma reflexão instigante sobre o papel da educação na formação de profissionais com uma visão de desenvolvimento sustentável. A declaração sugere que uma verdadeira compreensão da sustentabilidade ultrapassa a simples aquisição de conhecimento técnico. Os profissionais do futuro devem ser capazes de ver além das práticas convencionais e entender que a sustentabilidade do negócio depende de uma abordagem equilibrada e responsável em relação ao meio ambiente, sociedade e economia. Assim, o foco não é apenas no lucro imediato, mas na preservação dos recursos e no bem-estar das gerações futuras:

[...] é colocar o papel do técnico ou do bacharel ou do tecnólogo, né a serviço de um desenvolvimento econômico a longo prazo e esse desenvolvimento econômico só acaba acontecendo quando ele tiver a percepção de cidadania e a percepção que o meio ambiente, né que a preservação é que vai garantir a sustentabilidade do negócio, né, quer dizer, a gente procura colocar, deixar claro que o papel dele como cidadão e como profissional tem que ser olhar para o futuro e olhar para o futuro significa que ele tem que preservar os meios que vão garantir para ele não só a produção, a realização do produto ou do serviço, mas também toda a questão da própria existência, né que é a questão do meio ambiente, a questão da sustentabilidade. Então, o foco nosso nos cursos é esse e isso é o meu entendimento aí da educação para o desenvolvimento sustentável (P76).

A EDS emerge como um pilar essencial para a formação de cidadãos conscientes e proativos, conforme as diversas menções apresentadas. Embora rica

em perspectivas e abordagens, a mensagem central é unânime: a EDS é mais do que um conceito; é imprescindível para o nosso presente e futuro. Além de ser multifacetada e abrangente, é uma ferramenta transformadora que vai além da educação convencional, focando na capacitação dos alunos para enfrentar os desafios do século 21 e promover um desenvolvimento verdadeiramente sustentável. Ela não só valoriza as múltiplas dimensões da sustentabilidade, mas também a integração desta no cerne da educação. As vozes capturadas nas declarações ressaltam a necessidade de uma abordagem crítica, contextualizada e abrangente.

4.6.6.2 Subcategoria: Missão, papel e compromisso institucional

A missão, o papel e os objetivos institucionais têm um papel fundamental na definição do rumo de uma Instituição. As opiniões dos participantes fornecem uma perspectiva singular sobre como a EDS é compreendida e integrada na missão e atividades do Instituto.

O primeiro participante P1 destaca o compromisso do IFSP com a oferta de uma educação de qualidade, pública, gratuita e para todos, sublinhando a importância da inclusão como um diferencial da instituição:

Eu acho que o compromisso do Instituto Federal é oferecer uma educação acima, de qualidade, né, pública, gratuita de qualidade e para todos [...] então, eu acho que um diferencial desses anos, eu tô no Instituto Federal de São Paulo desde 2011, é a característica da inclusão (P1).

Esta fala é particularmente interessante pois corrobora a ideia de que a educação é um pilar basilar para o desenvolvimento sustentável. De acordo com a ONU (2015), a qualidade na educação é imprescindível para alcançar os ODS. Araújo (2016) também enfatiza que uma educação inclusiva é fundamental para uma sociedade sustentável. É importante observar que a qualidade e a inclusão são conceitos que andam de mãos dadas: uma educação de qualidade que não seja inclusiva corre o risco de perpetuar desigualdades, enquanto uma educação inclusiva sem qualidade pode não fornecer as habilidades e conhecimentos necessários para enfrentar os desafios contemporâneos.

O participante P8 leva a discussão um passo adiante, afirmando que a missão do Instituto está intrinsecamente ligada ao cuidado com as pessoas mais carentes e mais sofridas: *"O Instituto nasceu para trabalhar para os desvalidos da sorte e essa missão precisaria continuar né numa escola como a nossa, é uma escola que*

precisa se preocupar muito com o nosso povo mais carente e mais sofrido” (P8). Este aspecto de missão social e comunitária é essencial, especialmente quando se considera o papel da educação na transformação social. A Comissão de Brundtland (1991) e Bezerra; Bursztyn (2000) têm argumentado que o desenvolvimento sustentável é inatingível sem um compromisso sério com a justiça social. Nesse sentido, o foco do Instituto nos setores mais vulneráveis da sociedade não é apenas um complemento à sua missão educacional, mas uma parte integrante dela.

A fala de P1 e P8 está alinhada com a visão global sobre desenvolvimento sustentável e educação. Por exemplo, Sartori *et al.* (2014) frisam que a qualidade educacional é um aspecto crítico para o desenvolvimento sustentável. Eles argumentam que a qualidade na educação não apenas capacita os indivíduos com as habilidades necessárias para o mercado de trabalho mas também os torna cidadãos conscientes e responsáveis, aptos a tomar decisões informadas que afetam o bem-estar social e ambiental

O comentário de P2 expressa uma perspectiva clara do Instituto Federal em estar profundamente conectado ao seu entorno comunitário, uma filosofia que ressalta a importância da interação, participação e engajamento ativo: "*O Instituto Federal tem esse foco de fazer as coisas sempre com esse pensamento da comunidade, da participação, do engajamento. Eu acho que é por aí mesmo que a gente está, nós estamos bem nesse caminho como instituição também*" (P2). Este foco no coletivo, no entanto, não é apenas um elemento secundário da abordagem educacional do Instituto. Ele está no coração de um método educacional que busca se alinhar com as demandas e necessidades de sua comunidade, atuando não apenas como um centro de educação, mas também como um catalisador de transformação social.

A abordagem participativa sublinhada por P2 ressoa profundamente com os princípios da Agenda 2030 da ONU. O envolvimento da comunidade não é apenas uma estratégia para garantir a pertinência da educação; é também uma ferramenta fundamental para alcançar metas sustentáveis em qualquer contexto. Conforme apontado por Veiga (2010) e Bezerra; Bursztyn (2000), a comunidade precisa estar ativamente envolvida para que o desenvolvimento sustentável seja alcançado. A sustentabilidade não é meramente uma série de ações ecológicas, mas uma mudança paradigmática que só é possível através do engajamento coletivo.

Porém, a fala de P3 traz à luz uma incoerência que exige reflexão crítica: a omissão explícita do termo sustentabilidade na missão do Instituto:

[...] a missão do Instituto né, é oferecer uma práxis educativa que seja de fato alinhada os interesses da comunidade, do arranjo produtivo local [...] a nossa missão ela está alinhada com esse aspecto, mas de fato não existe nitidamente descrito na missão, né, pelo meu conhecimento, essa questão de sustentabilidade (P3).

Apesar da ênfase em uma abordagem educativa alinhada com os interesses comunitários e locais, a falta de menção clara à sustentabilidade pode sugerir uma falta de reconhecimento ou priorização dessa dimensão essencial. Poderia essa omissão sinalizar uma lacuna na perspectiva da instituição ou, alternativamente, a sustentabilidade é tão intrínseca à filosofia do Instituto que não requer menção explícita.

P7, entretanto, sugere que a missão da instituição abarca implicitamente as dimensões da sustentabilidade: *"eu vejo que a gente tem na nossa missão, ali naquele texto da missão, né. Estão presentes diversos elementos dessas dimensões da sustentabilidade que eu comentei anteriormente"* (P7). Mesmo que a intenção seja boa, como P7 sugere, a ausência de uma declaração explícita pode deixar espaço para ambiguidades e falta de direção clara. Este é um ponto crítico que exige atenção e deveria incentivar uma revisão da missão institucional. Isso levanta a questão: a EDS, quando profundamente enraizada na cultura de uma instituição, precisa ser explicitamente mencionada ou é evidente em suas ações e compromissos? Embora a cultura possa ser evidenciada por meio de ações, a falta de menção explícita à EDS na missão institucional pode ser vista como uma lacuna e até mesmo como uma contradição, caso a instituição realmente valorize a EDS. Sartori *et al.* (2014) e Reigota (2007) argumentam que a explicitação da EDS em documentos oficiais é uma forma de comprometimento institucional que não deve ser negligenciada.

O comentário de P8 aborda um elemento importante do desenvolvimento sustentável: a necessidade de focar nos grupos mais vulneráveis e carentes da sociedade: *"O Instituto nasceu para trabalhar para os desvalidos da sorte e essa missão precisaria continuar né numa escola como a nossa, é uma escola que precisa se preocupar muito com o nosso povo mais carente e mais sofrido"* (P8). Esse foco é apoiado pela Comissão de Brundtland (1991) e por Sachs (2009), que sublinham a importância de uma abordagem inclusiva para o desenvolvimento

sustentável. Contudo, é importante refletir como essa missão se traduz em políticas e práticas concretas. A retórica é insuficiente se não for seguida de ações que atendam efetivamente às necessidades dessas populações.

A afirmação de que a sustentabilidade está embutida na missão e visão da instituição: "[...] *a missão e a visão elas contemplam a questão da sustentabilidade também o desenvolvimento sustentável a formação integral do cidadão passa pela sustentabilidade*" (P29), é corroborada por Reigota (2007) e a Comissão de Brundtland (1991) que argumentam que a sustentabilidade deve ser um compromisso ético e prático na educação. Isso sugere que a incorporação explícita da sustentabilidade na missão institucional não é apenas um "extra", mas uma necessidade.

P49 sugere uma abordagem educacional abrangente: "*Então, a gente consegue nessa verticalização atender né de diferentes níveis de ensino e que acaba tendo uma importância muito grande para que o aluno consiga compreender essa realidade para poder tomar decisões [...]*" (P49), um ponto também destacado por Leal Filho *et al.* (2017). A ideia é que a EDS não deve ser isolada em algumas disciplinas ou níveis de ensino, mas incorporada em toda a trajetória educacional. Esse caráter holístico é fundamental para formar cidadãos capazes de entender e atuar em contextos complexos de sustentabilidade.

No entanto, P35 ressalta a importância do alinhamento da missão institucional com objetivos maiores, como os ODS:

Bom, eu acho que é fundamental que a missão ela esteja alinhada com aquilo que se entende como prioritário para a instituição, né. Então, na minha opinião, a missão, ela pode estar conectada diretamente as ODS, mas ela na verdade ela é algo intrínseco do espírito do Instituto Federal (P35).

A afirmação de P35 sugere que, enquanto a sustentabilidade pode ser intrínseca à cultura do Instituto, é importante que haja um alinhamento explícito com metas e diretrizes globais. Scotto, Carvalho e Guimarães (2009), enfatizam a necessidade deste alinhamento para promover uma transformação sustentável eficaz.

A perspectiva de P42 oferece uma visão otimista, sugerindo que, embora a EDS possa não ser sempre explicitamente mencionada, ela está implicitamente embutida nas práticas educativas:

Os Institutos Federais por princípio eles objetivos, intencionam a formação humana integral e essa formação humana integral ela é conseguida através das práticas educativas propostas nos institutos, nos campus ele já está, se está trabalhando sem mencionar a palavra educação para sustentabilidade (P42).

Contudo, é fundamental que a EDS seja reconhecida não apenas como um adicional, mas como um componente central da formação cidadã (CARVALHO, 2002)

P45 e P47, ao abordar a participação comunitária e os desafios práticos da implementação da EDS, respectivamente, refletem os desafios reais enfrentados pelas instituições educacionais:

É interessante, né, que é o processo do PDI. Ele é um processo muito rico, toda vez que ele é discutido e tanta missão, né, quantos valores também institucionais eles foram muito debatidos com a comunidade é no período em que houve a discussão do PDI e isso em termos de temporalidade durou aí de 10 a 12 meses, [...] (P45).

P47 aponta para as dificuldades práticas e limitações na implementação de uma educação verdadeiramente sustentável:

[...] mas não de forma sustentável, mas enfim, a gente faz isso através das consultas públicas, do PDI né vai tentando atender as demandas da população né, pelo menos a gente tenta né e eu como coordenador de extensão tem os cursos de extensão a gente tenta atender também nessa forma (P47).

Lozano (2008) e Sachs (2009) confirmam essas complexidades. O envolvimento comunitário é fundamental para garantir a relevância e aplicabilidade das iniciativas de EDS, enquanto superar obstáculos práticos é essencial para a realização eficaz dessas iniciativas.

P36 e P9 abordam uma questão que é central e controversa quando se trata da incorporação da EDS em instituições: a tendência à burocratização sem materialização prática. Ao citar que a abordagem é "*Infelizmente, eu diria que hoje ela é muito mais burocrática do que de fato real*" (P36), destaca-se um problema recorrente em várias instituições: a formalização de práticas de EDS sem uma integração profunda em suas estratégias e culturas. Esse tipo de abordagem pode dar uma impressão externa de comprometimento, mas sem resultados tangíveis, efetivos e transformadores.

Por sua vez, P9 complementa essa perspectiva ao reconhecer que, embora existam várias ações que demonstram o compromisso institucional com a sustentabilidade, ainda falta uma ênfase concreta na EDS: "[...] nós temos várias

ações, que que mostram o compromisso institucional com o desenvolvimento sustentável, mas eu acho que faltam ações para a educação para o desenvolvimento sustentável" (P9). Isso sugere uma desconexão entre as políticas adotadas e a prática pedagógica real. O risco aqui é que as instituições podem cair na armadilha de realizar "ações de vitrine" para a sustentabilidade, sem se aprofundar na essência e no propósito da EDS.

Essas reflexões trazidas por P36 e P9 alertam para a necessidade de as instituições serem autênticas em suas abordagens, evitando a mera aderência burocrática às diretrizes e realmente abraçando a missão da EDS.

P43 destaca que a EDS ainda é tratada de forma fragmentada e setorial, algo que Bezerra; Bursztyn (2000) alertam como sendo uma abordagem inadequada:

Eu acho que essa é uma das prioridades do Instituto, mas eu acho que isso fica muito restrito ao grupo que fica mais voltado ao meio ambiente. Então, por exemplo, quem trabalha mais isso, professor geografia, professor de biologia, né que estava vinculado a área, assim como eu acho, por exemplo que as práticas de trabalho né, ou de inovação muitas vezes ficam vinculados muito mais as ciências exatas. Então, acho que é uma prioridade, mas essa prioridade é dada por grupos específicos, né do IFSP, o restante só sabe e faz ações pontuais, quando as fazem (P43).

Os participantes P53 e P61 realçam o alinhamento do Instituto Federal com a EDS, apresentando a missão de fornecer uma educação pública de qualidade que esteja em harmonia com o desenvolvimento sustentável.

O depoimento de P53 ilustra bem o idealismo que permeia o pensamento em torno da sustentabilidade no Instituto Federal. Além de simplesmente educar, há um esforço para alinhar esta educação com metas mais amplas de desenvolvimento sustentável, um conceito endossado pela Agenda 2030 da ONU (ONU, 2015) e reiterado por Araújo (2016).

[...] o Instituto Federal como premissa né, ele tem o objetivo de estar oferecendo uma educação pública de qualidade, né, alinhada com o arranjo produtivo local, né, sempre pautada na questão da sustentabilidade e proteção do meio ambiente [...] O Instituto Federal tem como missão né, de oferecer a educação pública de qualidade, né, isso está inserido em todos os custos que nós oferecemos, né, nas disciplinas, nos PPCs, a oferta da educação pública sempre aliada ao arranjo produtivo local, né voltado para sustentabilidade (P53).

A citação de P61 sugere uma abordagem mais legalista ou tímida para a questão da EDS, que embora alicerce a missão institucional, pode não ser explicitamente mencionada, ela está implícita na cultura da instituição:

Eu acho que a gente tem uma abordagem muito legalista na questão ambiental dentro do Instituto. Eu acho particularmente que o incentivo é muito tímido para abordagem e uso dessa agenda [...] acho que tá totalmente alicerçado a missão institucional, ela prevê isso mesmo que não de forma explícita, mas quando ela coloca que o Instituto ele tem como práxis a ideia de você transformar o meio em que ele está né, de formato cidadão crítico (P61).

No entanto, enquanto Reigota (2007) argumenta que este alinhamento não é apenas estratégico, mas ético, o depoimento de P61 apresenta um contraponto que vale a pena observar: a abordagem, embora alinhada com a missão institucional, é apontada como "legalista" ou tímida.

Bezerra e Bursztyn (2000) argumentam que uma abordagem mais abrangente e direta é necessária para enfrentar desafios de sustentabilidade complexos. Reigota (2007) e Lozano (2008) discutem a importância de ir além de uma abordagem legalista e incluir a sustentabilidade como parte integral da prática educacional.

As falas de P57, P59, P62, P65 e P66 destacam o alinhamento da missão da instituição com os ODS. O participante P57 faz um aceno para a longitudinalidade deste esforço, algo que Sartori *et al.* (2014) ressaltam sobre a necessidade de um compromisso sustentado com a EDS: "*Eu acredito que a gente está alinhado com a missão, né e o nosso objetivo e os objetivos dos ODS é um trabalho que não é, não é de curto prazo, tá, mas eu entendo que a gente está alinhado já com os objetivos dos ODS*" (P57).

No entanto, a contribuição de P59 expõe um desafio mais intrincado: a resistência política interna. Mesmo dentro de uma instituição comprometida com a EDS, pode haver resistência devido a visões políticas ou ideológicas divergentes:

Eu acho que no Conselho né, que um dia eu atuei, a gente via essa preocupação, né. Existe um embate político hoje sobre alguns desses temas né. Existe uma reação conservadora, algumas das coisas são colocadas pelos 17 objetivos, né e dentro do Conselho aparecia esse embate, começou a aparecer alguma, algum posicionamento negacionista dentro do Conselho, a gente começou a observar isso, né. Então, existe sim dentro do Instituto Federal um pensamento que eu acho que resiste aos 17 objetivos, mas de forma geral é, vamos dizer, a grande maioria do Instituto Federal é totalmente aderente, é um debate que está sempre presente e tem um grupo muito forte, muito comprometido com essa questão da sustentabilidade (P59).

Isso ressalta o argumento de Scotto, Carvalho e Guimarães (2009) e Sachs (2009) de que a política pode ser um obstáculo substancial à promoção da sustentabilidade. Mais do que isso, o comentário de P59 sugere que a política

interna não é apenas um fator externo que interfere, mas também um mecanismo interno que pode complicar o compromisso da instituição com os ODS.

P62 ressalta que a missão da instituição não se limita à formação profissional, mas também visa formar "cidadãos críticos". Isso é decisivo, pois a sustentabilidade não é apenas uma questão técnica ou ambiental, mas também uma questão social e ética. A habilidade de pensar criticamente é fundamental para entender as complexidades das questões de sustentabilidade e para aplicar esse conhecimento de forma eficaz. A importância da educação crítica é vista como uma ferramenta poderosa para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável, ajudando as pessoas a questionar e desafiar as estruturas existentes em vez de aceitá-las passivamente (SCOTTO; CARVALHO; GUIMARÃES, 2009).

A missão da instituição de formar cidadãos para o mercado profissional, para a vida, ela abarca, ela incorpora essas solicitações, essas indicações dos documentos do Conselho Nacional de Educação e de outras instituições para complementar, para melhorar a formação dos nossos estudantes [...] A nossa formação na Instituição desde os nossos cursos de Ensino Médio aos cursos superiores, ele versa, ele prioriza uma formação para se formar um cidadão crítico e então, essa educação que nós damos para os estudantes, com esse pensamento crítico, vai juda-los a melhor compreender, a melhor aplicar essas questões de sustentabilidade requeridas, para que até 2030 tenhamos todas aquelas metas conseguidas em todas as 17 frentes da ODS (P62).

P65 faz um ponto importante sobre como a sustentabilidade está incorporada no PDI, ressaltando a institucionalização da sustentabilidade. Este é um passo essencial para garantir que a sustentabilidade não seja apenas um "complemento", mas um pilar central da missão da instituição:

Eu entendo que no PDI você tem inclusive como um dos valores né a sustentabilidade, você tem no PDI, nos planos de gestão todos a todos uma série de atribuições que que o estudo se compromete, que valores ne precisa pegar acho que o PDI um dos valores institucionais é justamente a o compromisso do sustentabilidade (P65).

P66 destaca como as leis de criação da instituição trazem um enfoque regional que pode, em alguns casos, entrar em tensão com os objetivos globais dos ODS. Esse é um ponto importante, uma vez que a sustentabilidade não é uma única "tamanho único para todos". Ele requer contextualização e, frequentemente, uma abordagem multidimensional que pode ser em camadas com as necessidades e realidades locais (COMISSÃO DE BRUNDTLAND, 1991; VEIGA, 2010; SACHS, 2009):

Eu acho que tá intimamente relacionado né, porque a nossa missão, inclusive é interessante, porque a nossa lei de criação dos artigos sexto, sétimo trazem a importância da escrita aplicada, da contribuição para o desenvolvimento regional, para o incentivo especificamente no artigo quando ele fala de transferência tecnológica é dado um destaque falando assim notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (P66).

As declarações dos participantes destacam a percepção de que o Instituto está alinhado com os ODS, algo que a Comissão de Brundtland (1991) e Sachs (2015) consideram fundamental para um desenvolvimento sustentável genuíno. Veiga (2010) e ressalta a importância de alinhar as práticas e missões institucionais com metas e diretrizes globais para garantir a eficácia das ações de EDS. Scotto, Carvalho e Guimarães (2009) ressaltam a importância do alinhamento das missões institucionais com as ODS para promover uma transformação sustentável efetiva.

Os participantes indicam que o Instituto está em sintonia com os ODS. Esta consonância, enfatizada pela Comissão de Brundtland (1991) é importante para um avanço autêntico rumo à EDS. No entanto, simplesmente aderir aos ODS não é suficiente. As instituições devem integrar profundamente essas metas em suas práticas e cultura diárias para garantir ações sustentáveis eficazes. Além disso, essa adesão deve servir como base para uma transformação institucional mais ampla e orientada à EDS.

A fala de P73 revela resistências ou ambiguidades dentro do Instituto em relação ao termo desenvolvimento sustentável: "*O IFSP tem que promover uma ampla discussão que passa pela missão do IFSP. Como já frisei não concordo com o termo desenvolvimento sustentável. Não pelo menos sob o ponto de vista da produção de bens de consumo*" (P73), um fato Lozano (2008) considera um obstáculo prático e conceitual para a implementação efetiva da EDS.

P67, P74 e P75 trazem à tona os desafios enfrentados pela instituição na incorporação da EDS em sua missão e práticas. Estas citações sublinham que, enquanto a sustentabilidade é reconhecida como essencial, a instituição ainda está em fases iniciais de sua jornada para uma integração plena.

P67 destaca um aspecto essencial ao abordar a equidade social na oferta de vagas públicas e gratuitas:

Acho que quando a gente oferta vagas públicas e gratuitas né e oferta elas de uma forma que se preocupa com a distribuição da própria sociedade né ou então, oferta para quem vem de origem de escola pública, oferta também setorizando ali pelas etnias (P67).

Este compromisso com a justiça social, proporcionando acesso à educação para grupos historicamente marginalizados, é um dos pilares do desenvolvimento sustentável. Ao buscar uma distribuição justa e equitativa, o Instituto demonstra reconhecer que a EDS não se trata apenas de questões ambientais, mas também de justiça social.

Entretanto, conforme a citação de P67 sugere, a mera oferta de vagas públicas e gratuitas, por mais importante que seja, não aborda todas as nuances da equidade. Quando ele menciona a preocupação com a distribuição na sociedade e a oferta setorializada baseada em origens escolares e etnias, ressalta a complexidade do desafio. A segmentação por etnia e origem de escola pública pode indicar uma tentativa de reparar desigualdades históricas, mas também é importante questionar se essa abordagem é suficiente para tratar das complexidades inerentes ao desenvolvimento sustentável.

A abordagem de P67 sinaliza um compromisso em ir além das medidas superficiais de inclusão. No entanto, também aponta para a necessidade de reflexão e avaliação contínuas para garantir que as iniciativas adotadas se traduzam em impactos genuínos e duradouros na promoção da equidade e justiça social. A verdadeira sustentabilidade, neste contexto, exige uma abordagem abrangente que reconheça e atenda às múltiplas dimensões das desigualdades sociais.

P74 sugere que a instituição está em um estágio inicial, ou "engatinhando", em termos de implementação institucional de práticas sustentáveis. O participante menciona que, em termos de médio prazo, há potencial para avançar, mas reconhece que outras partes da instituição podem estar mais avançadas em seus esforços:

Eu acho que a gente tá engatinhando nessa questão ainda institucional se nós pensarmos né de médio prazo nós temos condições, eu falo assim também com uma visão bem resumida à [...], evidentemente acredito que tenha Campus aí com outras ações já mais concretizadas né e em andamento inclusive (P74).

Já P75 aborda a ideia de "educação integral" como um requisito para a verdadeira EDS: "[...] *uma educação desse tipo né de uma educação integral que contribua pra inclusão, para o desenvolvimento regional, socialização tal tudo mais, eu acredito que ela tem que ser sustentável, se não for sustentado eu acredito que isso vai estar fora desse dessa missão*" (P75). Isso sugere que uma abordagem fragmentada ou reducionista não seria eficaz. A sustentabilidade deve ser parte

integral de uma visão educacional mais ampla que abranja aspectos sociais, ambientais e econômicos.

P72 e P76 destacam a visão integrada da educação do Instituto. Eles salientam que a educação oferecida visa a formação integral dos cidadãos, preparando-os não apenas para o mercado de trabalho, mas também para serem cidadãos críticos e conscientes:

[...] a missão do Instituto de oferecer uma educação de qualidade conversa de uma maneira bem articulada e satisfatória nesse aspecto, porque esse tema perpassa o entendimento, o desenvolvimento aí dos conhecimentos que a gente tem ao longo de uma série de disciplinas e seja em várias áreas no conhecimento (P72).

Nas nossas entregas que estão na nossa missão, né a gente fala sobre o desenvolvimento das comunidades, a gente está falando sobre o desenvolvimento cidadão, a gente está falando sobre a formação de profissionais, né e isso tudo está integrado com a experiência das comunidades, né (P76).

Esta perspectiva é validada pelas observações de Morin (2015), que defende uma educação que vá além do desenvolvimento profissional para incluir o desenvolvimento integral do cidadão. Esta complexidade multidimensional na abordagem educacional é fundamental. Ela não só reforça a noção de que a sustentabilidade é um conceito intrincado e interconectado que não pode ser abordado de forma isolada, mas também que ela deve ser integrada em uma estrutura educacional que seja por si só complexa, interdisciplinar e voltada para o desenvolvimento humano integral.

A análise multifacetada das perspectivas e práticas no IFSP revela um quadro complexo. Embora haja um compromisso expresso com qualidade educacional, inclusão social e, até certo ponto, sustentabilidade, também existem desafios significativos que vão desde questões práticas e burocráticas até resistências ideológicas e culturais internas.

Há um forte reconhecimento da importância da EDS, tanto em termos de alinhamento com objetivos globais, como os ODS, quanto na preparação de estudantes para serem cidadãos conscientes e responsáveis. Este reconhecimento é, por si só, encorajador e alinha a instituição com a necessidade de uma abordagem interdisciplinar e integrada para a EDS.

No entanto, a eficácia da implementação desses compromissos é questionada. Uma implementação fragmentada e setorial da EDS e para o cumprimento burocrático de normas são desafios que precisam ser superados. A

necessidade de ir além de uma abordagem legalista ou puramente retórica e para uma que seja mais explícita, integrada e ação-orientada é evidente.

Além disso, enquanto há um consenso sobre o valor da EDS para a qualidade e a inclusão, sua completa integração em todas as facetas da vida institucional é um trabalho em andamento. A EDS não deve ser apenas um componente adicional ou um cumprimento de normativas, mas uma parte integral da missão, visão e práxis educacional do Instituto.

Esses *insights* formam uma base crítica para direcionar esforços futuros na integração mais eficaz da EDS no Instituto Federal, com implicações que se estendem muito além dos muros da instituição, impactando positivamente a comunidade e a sociedade em geral.

4.6.6.3 Subcategoria: Relevância da EDS

As menções, a seguir, elucidam a centralidade da EDS na gestão, bem como sua implementação prática e inserção estratégica em currículos e diretrizes. É possível discernir a multiplicidade de perspectivas sobre a EDS, evidenciando sua natureza multidimensional e sua importância fundamental na percepção de gestores e conselheiros no cenário educacional do Instituto.

O argumento de P1, que destaca a importância de uma educação transformadora e responsável, não se limita a uma formação técnica ou teórica, mas envolve um senso de compromisso com o mundo ao redor:

Eu acho que é o aspecto talvez mais importante, né de todos, porque é, um, é aquilo que dá realmente que não é perene, né, ou seja, uma vez que você dá uma boa educação, não na educação profissional que a gente atua né, para o mundo do trabalho, né, uma educação, ensinar, fazer mais que ensinar, atuar nos processos, perceber a relevância de tudo, né perceber a importância de atuar em junto com o meio ambiente (P1).

Esta percepção é consistente com a proposta da ONU (2015) sobre os ODS. Como Araújo (2016) enfatiza, a educação é a ferramenta-chave para incorporar essa visão em ações concretas, moldando a mentalidade e os comportamentos das futuras gerações.

Por outro lado, P2 expressa preocupação com o atual nível de consumo global: "*Se a gente continuar no nível de consumo que havia nos Estados Unidos ou em algumas partes do mundo, não tem sustentabilidade que dê conta. Então é até questionado o termo sustentabilidade por causa disso, né, porque o que é sustentável de fato*" (P2). Este é um ponto importante, uma vez que a

sustentabilidade não é apenas uma questão de conservação, mas também de repensar como consumimos. Este ponto de vista é ecoado pela ONU (2015), que aponta a necessidade de consumo e produção sustentáveis para garantir o bem-estar das futuras gerações. Reigota (2007) e Sartori *et al.* (2014) têm razão ao afirmar que o consumismo exacerbado, muitas vezes promovido por sociedades modernas, é um desafio significativo para a sustentabilidade. Isso reitera a necessidade de uma EDS que promova uma consciência crítica sobre padrões de consumo.

A fala de P3 à necessidade de promover cursos e integrar a EDS em práticas educacionais: "[...] *está intimamente ligado que a educação e cabe cada um do gestor, dos gestores, cada uma das pessoas que estão vinculadas a esse tema e esse tópico promover cada vez mais cursos*" (P3), assim como a ênfase de P9 na busca pelo equilíbrio entre crescimento econômico e responsabilidade ambiental:

[...] é o desenvolvimento com inteligência, né, para que não venha faltar nunca e que a gente possa autogerir também é os nossos próprios, as nossas próprias, como é que eu posso dizer, ações, né, sejam do ponto de vista econômico ou ambiental ou qualquer área (P9).

Apontam para um entendimento mais profundo do que a sustentabilidade realmente implica. Está claro que sustentabilidade não é apenas um "rótulo" ou "*slogan*", mas uma necessidade para as instituições educacionais. Veiga (2010) ressoa essa perspectiva, enfatizando que o desenvolvimento sustentável é multifacetado e exige um equilíbrio de considerações econômicas, sociais e ambientais.

P12 toca em um ponto crítico: a lacuna entre a retórica e a ação:

[...] esse tema não deixa de estar presente, quando você pega lá atrás o documento básico profissional, que é o documento onde que a alma do Instituto Federal, né. Essa questão do desenvolvimento sustentável, de uma série de outras agendas estão lá, a questão é de que não é isso tá no horizonte, isso tá na nossa retórica, faz parte do nosso repertório quando a gente mostra nossa missão, né os nossos objetivos, mas a materialização de ações para [...] a não ser aquelas curriculares (P12).

A mera adoção da linguagem da sustentabilidade sem sua subsequente implementação é insuficiente e, de certa forma, enganosa. A Comissão de Brundtland (1991) já havia sublinhado a necessidade de ação concreta décadas atrás. A verdadeira sustentabilidade é medida pelas ações e não apenas pelas palavras (LOZANO *et al.*, 2013).

A declaração de P15 sugere uma sinergia entre a visão e missão de sua instituição e os princípios da sustentabilidade:

Nossa, nossa missão, nossa visão prevê essa formação social como um dos objetivos principais né, e na medida que a gente tem ações que prezam pela sustentabilidade, eu acho que a gente consegue dar um foco um pouco maior do que as outras instituições nessa agenda (P15).

Veiga (2010) compreende a sustentabilidade não apenas como uma prática, mas como um valor intrínseco, inerente à cultura educacional. Ao aludir à visão e missão institucional, P15 propõe que a instituição não vê a sustentabilidade como um mero complemento, mas como um núcleo de seus valores educativos. Esta perspectiva não é apenas uma reação a uma tendência crescente, mas também uma afirmação pró-ativa de compromisso.

Os cursos no campo das energias renováveis mencionados por P11 revelam o reconhecimento do Instituto da importância prática e aplicada da educação para a sustentabilidade: “[...] *aqui no Campus, inclusive, a gente tem alguns cursos nessa área, teve agora recentemente um curso de instalador de painéis fotovoltaicos e pensando em energias renováveis está previsto um curso técnico de sistemas de energias renováveis*” (P11). Reigota (2007) sugere que a teoria sem prática é insuficiente. É um indicativo de que o Instituto não está apenas comprometido com a retórica, mas está se esforçando para criar habilidades aplicáveis em um mundo que precisa desesperadamente de soluções sustentáveis.

A afirmação de P51 sobre a emergente importância da sustentabilidade no século 21 é crítica, indicando uma consciência global e temporal: “*Então, acho que no século 21 esse processo de sustentabilidade, ele começou cada vez mais a ser colocado em pauta e muito relevante*” (P51). Para Scotto, Carvalho e Guimarães (2009), esta era é uma encruzilhada da humanidade, onde decisões cruciais determinarão nosso destino coletivo. O pensamento de Morin (2000), que propõe uma educação para a complexidade, reflete a intrincada tessitura de desafios que nosso século apresenta.

Esta declaração sublinha a concepção do Instituto Federal como uma instituição que não só visa formar tecnicamente os alunos, mas também prepará-los para os desafios sociais e ambientais. O Instituto surge com a missão de integrar conhecimentos técnicos e humanidades, colocando a sustentabilidade no cerne de sua missão educativa:

Eu acho que é crucial, o instituto nasce nesse, ele surge aí né, nessa, o Instituto Federal em surge nesta integração é, o ensino médio e técnico né, é uma das uma das vertentes aí no Instituto Federal né dessa desse princípio do Instituto Federal de não só aliar a humanidade nessa preocupação, não sou técnica, mas uma preocupação aliada a temas da sociedade do meio ambiente, da sustentabilidade (P17).

A menção acima ressalta a ideia de Sterling (2001) que defende que a educação deve ir além da simples transmissão de informações e abraçar uma abordagem integrada que incorpore a ética da sustentabilidade em todos os aspectos da formação.

A referência de P20 destaca ações concretas do Instituto na adoção de práticas mais sustentáveis. Adotar energia limpa e utilizar lâmpadas de LED alimentadas por energia solar são passos significativos na redução da pegada ecológica da instituição: "[...] *usina fotovoltaica, 30% da nossa energia já é proveniente de energia limpa. [...] iluminação externa foi adquirida lâmpadas de led com alimentação também solar*" (P20).

Esta menção ressalta a responsabilidade coletiva e intergeracional inerente à sustentabilidade. O entendimento de que cada ação tem consequências amplificadas é um elemento fundamental na literatura de EDS, conforme discutido por Lozano (2008) e Reigota (2007):

[...] educação para sustentabilidade ela precisa despertar isso nas pessoas tá, essa forma de pensar, essa forma de agir, né, essa percepção de que cada pequeno hábito que um ser humano desenvolve no todo, o somatório de todos eles impactam a humanidade como todo nosso planeta, então é essa forma né de compreender a sua responsabilidade não como uma coisa individual mas coletiva, um pacto intergeracional, né, aquilo que você faz hoje vai impactar seu filho, seu neto, seu bisneto e a geração futuras e pode inclusive impactar todo o planeta e a humanidade como um todo (P22).

P23 enfatiza a educação ambiental como uma ferramenta chave para sustentabilidade: "*Acho que todos têm esse direito para que a gente consiga falar em sustentabilidade, seja ela qual for e principalmente passando por educação ambiental*" (P23). Bezerra e Bursztyn (2000) sublinham a importância da educação ambiental como ferramenta para construir cidadãos conscientes e responsáveis.

A ênfase aqui está na importância da formação integral, que não só capacita profissionalmente, mas também forma cidadãos conscientes do seu papel na sociedade e da importância da sustentabilidade: "*eu acho que a formação que a gente fornece ajuda em todos esses aspectos, no viés sustentável da sociedade mesmo, que eu acho que passa por a vida, a vida em sociedade*" (P25). P25, ao

ênfazer a formação integral, ressoa com a perspectiva de autores como Tilbury (1995) e Reigota (2007) sobre a integração da sustentabilidade na educação. Este princípio é ainda mais ampliado por Tilbury (2011) e Morin (2013) que argumentam a favor de uma abordagem educacional que não só forneça habilidades técnicas, mas também cultive valores e habilidades essenciais para a vida em um mundo em constante evolução.

As declarações dos participantes P31 e P38 realçam a urgência de transformações nas práticas educacionais, incorporando temas como educação financeira e ambiental, evidenciando a finitude dos recursos naturais e a necessidade de uma gestão consciente: "*Eu acho que precisaria de políticas para a mudança, inclusive de currículo, com um emprego de algumas informações aí para os estudantes, como por exemplo, a educação financeira, como por exemplo, a educação ambiental*" (P31) e "[...] *a gente não vai ter recursos para sempre né*" (P38), é uma declaração direta sobre a finitude dos recursos naturais. Bezerra e Bursztyn (2000) discutem como a educação pode ser um instrumento fundamental para mudanças sustentáveis em políticas públicas. Veiga (2010) reitera que a educação deve ser vista como uma ferramenta de transformação, incorporando aspectos como educação financeira e ambiental, como mencionado na citação.

P45 e P73 destacam o papel fundamental do envolvimento comunitário na EDS. P45 ênfatiza a extensão desse envolvimento para além dos muros da instituição:

Então nesse sentido é introduzir a essa dada realidade nova realidade, né, e nos nós nas atividades, né, seja na questão dos planos de ensino, né de curso, mas também do ponto de vista organizacional institucional, de ter uma cultura ou trabalhar uma cultura que seja voltada ao desenvolvimento sustentável e que faça esse diálogo não só é dentro dos muros da instituição, mas também a partir do seu entorno, né, e isso envolve também a comunidade externa e tanto de onde a reitoria hoje está, como também dos nossos 36, 37 campus aí no estado (P45).

O reconhecimento do papel da comunidade por P73 é essencial, pois as soluções locais frequentemente oferecem as respostas mais eficazes para desafios locais: "*Creio que esta resposta deva ser dada pela comunidade e que esta discussão ainda não passou pelo "radar"*" (P73). Lozano (2008) e Lozano *et al.* (2013) ênfatizam essa perspectiva, pedindo uma abordagem coletiva. No entanto, como podemos garantir a participação ativa e efetiva da comunidade nos processos educacionais?

As referências de P56 e P60 trazem à tona a interconexão entre desenvolvimento humano, dignidade, economia e sustentabilidade. Elas destacam a necessidade de ver a sustentabilidade não só como uma questão ambiental, mas também como um aspecto fundamental do desenvolvimento humano e econômico: *"acho que sobretudo, entender a questão humana, né, a questão do indivíduo, desenvolvimento humano e no entendimento de dignidade"* (P56). A fala de P56 pode ser relacionada com as ideias de Morin (2000) sobre a necessidade de uma educação que valorize a complexidade humana em um mundo interconectado. Sachs (2009) e Sachs (2015) têm contribuições significativas na área de desenvolvimento sustentável, com foco no bem-estar humano. Eles acentuam a importância de entender as necessidades humanas em conjunto com as questões ambientais. Scotto, Carvalho e Guimarães (2009) destacam a centralidade do ser humano nos debates sobre sustentabilidade.

E aí é desenvolvimento, porque tá relacionado a negócio, né, tá relacionada a valor, a dinheiro e a desenvolvimento ou seja, as pessoas vão conseguir se manter, né, ter seus negócios etc e essa educação para essa vida, né sustentável. Eu acho que é o caminho, né, infelizmente a gente tá no limite bem considerável e de degradação do nosso planeta aqui (P60).

A sustentabilidade não é apenas sobre proteção ambiental; também está interligada à economia, à sociedade e ao desenvolvimento humano. Morin (2013), com seu conceito de pensamento complexo, enfatiza a necessidade de uma abordagem integrada e interdisciplinar para entender e resolver problemas complexos. O conceito de educação para uma vida sustentável, conforme explorado por Petraglia e Arone (2021) e Stecanella e Olsson (2022), vai além da simples transmissão de conhecimentos ambientais. Esta abordagem educacional busca incutir nos indivíduos uma consciência profunda sobre seu papel e impacto no mundo. O foco está em promover estilos de vida que sejam não apenas ecologicamente responsáveis, mas também socialmente justos e economicamente viáveis.

P61 evidencia a relevância da EDS no contexto mais amplo de competitividade e produtividade, mas sem perder de vista a sustentabilidade:

Eu acho que o grande desafio é formar cidadãos para que a gente tenha um país competitivo em termos de tecnologia, produtividade, mas que tenha em mente que se não houver um sistema de produção sustentável, seja ele no aspecto ambiental, seja ele no aspecto das relações trabalhistas, seja no aspecto da lucratividade não vai rolar (P61).

Sachs (2009) salientou que a sustentabilidade é um equilíbrio entre ecologia, economia e sociedade. A EDS, portanto, deve ir além da consciência ambiental e abordar as implicações socioeconômicas da sustentabilidade.

P67 destaca a relevância da EDS dentro dos ODS, ressaltando o papel do Instituto nesse cenário: "*Pensando que essa sustentabilidade tem a ver com essa condição social como um todo e o Instituto é uma ferramenta importante para educação profissional que é uma dessas metas que estão lá no ODS 4*" (P67). A EDS é intrínseca aos ODS e desempenha um papel essencial na realização desses objetivos.

Aqui, o foco está no papel da instituição em trabalhar temas como desigualdade social, cuidados com o planeta e a integração desses temas nos currículos. Ressalta-se a importância de alinhar o currículo às metas de desenvolvimento sustentável: "*[...] a gente tem que pensar não só nas questões que a gente tem em relação desigualdade social e cuidado a gente também tem que pensar no nosso planeta também né, acho que a instituição pode e deve trabalhar com essas questões*" (P69). Lozano (2008) e FREITAS (2019) defendem que as instituições de ensino têm um papel fundamental na promoção da sustentabilidade. Eles devem não apenas ensinar sobre sustentabilidade, mas também praticá-la, tanto em suas operações quanto em sua missão educacional.

A fala de P72 sublinha a ênfase dada à integração da sustentabilidade nos currículos educacionais, tanto em níveis técnicos quanto superiores. A busca de alinhamento com ODS indica uma resposta às crescentes demandas globais para formar cidadãos com consciência ambiental e social:

[...] é uma prioridade ele tem sido trabalhado né quando a gente traz essa questão no aspecto educacional que envolve os currículos de referência na reformulação dos currículos dos cursos superiores e também dos técnicos o total alinhamento com o que nós temos dessa perspectiva, que envolve também né de maneira indireta alguns outros ODS (P72).

No entanto, o desafio não reside apenas na incorporação desses princípios, mas em garantir que essa integração seja autêntica e efetiva. Barbieri *et al.* (2010) já haviam alertado para a urgência de alinhar currículos com os objetivos sustentáveis. Isso implica não apenas adaptar o conteúdo, mas revisitar pedagogias, métodos e a própria cultura institucional.

Alves (2014) avança nesse sentido, discutindo estratégias práticas para uma integração eficaz. Porém, essa integração não deve ser vista como uma mera

formalidade ou uma reação a pressões externas. A realidade questionada é se as instituições educacionais estão de fato se apropriando do espírito dos ODS e buscando transformações reais em seus ambientes e práticas, ou se estão se limitando a ações periféricas e de superfície.

No contexto do IFSP a EDS destaca-se como uma necessidade premente. As perspectivas analisadas sublinham sua relevância multifacetada, não apenas como meio de promover a conscientização, mas também como ferramenta alinhada à missão institucional. A integração efetiva da EDS nas práticas e políticas educacionais é fundamental para enfrentar os desafios do século 21, moldando atitudes sustentáveis e preparando alunos para um futuro equitativo e sustentável. Esta responsabilidade reside em gestores, educadores, alunos e comunidade, evidenciando a urgência de uma abordagem educacional renovada e comprometida.

4.6.7 Categoria: Definição de diretrizes e políticas institucionais

4.6.7.1 Subcategoria: Alinhamento das políticas e diretrizes institucionais para EDS com os ODS

O mundo enfrenta desafios socioambientais significativos, tornando a sustentabilidade uma necessidade fundamental. A EDS é uma resposta a esses desafios, preparando os alunos para abordar questões de sustentabilidade. As narrativas fornecidas evidenciam os esforços do IFSP em alinhar seus currículos, programas e políticas com a EDS e os ODS. Esse alinhamento representa um compromisso profundo com a transformação e a integração dos princípios sustentáveis em todas as áreas da educação, conduzindo a um futuro mais justo e sustentável.

A declaração do participante P13 destaca a vitalidade da EDS na reconfiguração dos currículos de cursos superiores. Esta abordagem sugere uma visão progressiva da educação, que busca transcender a formação convencional centrada em disciplinas estanques, para uma formação mais integrada e reflexiva sobre os desafios contemporâneos:

[...] essa possibilidade da extensão, da curricularização da extensão dentro da questão dos cursos superiores, nós teremos né, vários projetos ou várias situações, melhor, várias ações que vão caminhar para esse lado da sustentabilidade como todo porque dos conhecimentos que são aplicados dentro da estrutura dos nossos cursos nos levam a esse tipo de conhecimento (P13).

Todavia, esse processo de 'curricularização' proposto na citação levanta questões significativas que necessitam de contemplação crítica.

A frase “a possibilidade da extensão, da curricularização da extensão” sugere uma ampliação fundamental, mas é vaga em sua articulação de como essa extensão é implementada. Isso gera perguntas importantes: Como essa curricularização da sustentabilidade é concebida e realizada? Há o risco de superficialidade e simbolismo nesse processo de ‘curricularização’ se não for acompanhado por uma reflexão crítica profunda e uma revisão metodológica rigorosa dos currículos.

A menção a “vários projetos ou várias situações” indica uma diversidade de iniciativas, mas a declaração não oferece detalhes específicos. A natureza “multifacetada” da sustentabilidade mencionada demanda uma abordagem pedagógica complexa e multifatorial. Não é apenas uma questão de adicionar a sustentabilidade ao currículo, mas de repensar as epistemologias, metodologias e práticas pedagógicas para garantir que a sustentabilidade seja integrada de maneira significativa e substancial.

A sustentabilidade, conforme descrita em P13, parece ser tanto o meio quanto o fim do processo educacional. Contudo, tal dualidade também implica uma tensão: a sustentabilidade como objetivo educacional pode, às vezes, entrar em conflito com a sustentabilidade como prática pedagógica. Isto necessita de uma reflexão crítica sobre como harmonizar as demandas da sustentabilidade com as realidades práticas e contextuais da educação.

A ênfase da Comissão de Brundtland (1991) no equilíbrio tríplice da sustentabilidade ressalta a necessidade de uma abordagem holística. No entanto, a interdisciplinaridade genuína não é apenas sobre a combinação de disciplinas, mas sobre a fusão e interação de diferentes áreas do conhecimento. O currículo proposto em P13 está preparado para promover tal síntese?

As manifestações dos participantes P14, P15 e P27 enfatizam, respectivamente, o diálogo, a ação e a estruturação como estratégias adotadas pelas instituições para incorporar a EDS em suas agendas.

A observação feita por P14 ilustra esforços deliberados e ativos da instituição para fomentar discussões relacionadas à EDS, como evidenciado pelo programa semanal “Amplifica”: “[...] *a gente tem hoje a própria diretoria de gestão de pessoas da reitoria, não é, ela realiza todas as quintas-feiras um programa chamado Amplifica que traz muito esses debates que dizem respeito a esse tipo de educação*”

(P14). Esta iniciativa, ao viabilizar diálogos substanciais sobre EDS, não só valida o compromisso teórico da instituição com a educação sustentável, mas também revela um comprometimento prático com sua implementação ativa. Conforme sublinhado por Reigota (2007), o diálogo não é somente um mecanismo de transmissão de informações, mas uma ferramenta transformacional que pode inspirar ação e conscientização, tornando o “Amplifica” um vetor significativo para a mudança comunitária e educacional sustentável.

Por outro lado, enquanto P14 lança luz sobre a importância do diálogo, P15 traz à tona o compromisso da instituição com a implementação prática e orientada para a ação: “[...] *projetos que a gente tem feito têm visado essa agenda de sustentabilidade*” (P15). Isso evidencia uma abordagem proativa e engajada da instituição, que vai além da retórica de sustentabilidade, articulando projetos que são instrumentalmente alinhados com os princípios e práticas da EDS. Sartori *et al.* (2014) ressaltam que a materialização da agenda de sustentabilidade através de iniciativas práticas pode proporcionar respostas inovadoras e eficazes aos impasses socioambientais contemporâneos.

A intervenção de P27, por sua vez, destaca a necessidade de clareza e organização no delineamento e na prossecução dos 17 ODS: “[...] *essa sistematização dessa organização dos 17 objetivos facilitaria o reconhecimento*” (P27). Esta ênfase na estruturação clara e objetivo-específica é um elemento crítico para a efetiva adoção e operacionalização da EDS, como apontado pela Comissão de Brundtland (1991). Tendo objetivos bem definidos e estruturados não apenas canaliza e otimiza os esforços institucionais, mas também oferece um roteiro tangível para a incorporação sistêmica de práticas sustentáveis. Bezerra e Bursztyn (2000) reforçam a ideia de que uma abordagem metódica e sistematizada à EDS é indispensável para sua implementação exitosa e eficaz.

As menções de P30, P35, P42 e P46 destacam a estruturação da instituição para abordar a sustentabilidade e os ODS.

A expressão de P30 destaca o papel fundamental dos núcleos, como NEABI e NUGS, na estruturação institucional com foco na sustentabilidade: “[...] *eu acho que essa questão dentro do Instituto é a melhor estruturada e a melhor hoje que tem uma política de que consegue desenvolver um trabalho mais forte né, devido aos núcleos, né, como tem, né, NEABI, NUGS, que são núcleos fortes*” (P30). A presença de tais núcleos indica não apenas a existência de uma infraestrutura física,

mas, mais importante, de uma orientação ideológica e estratégica clara em relação à EDS. Segundo Bezerra e Bursztyn (2000), instituições robustas com estruturas claras são mais propensas a implementar práticas sustentáveis de maneira eficaz. Isso sugere que a instituição não só valoriza a sustentabilidade em teoria, mas também está se equipando com os meios necessários para traduzir essa valorização em ações tangíveis.

O comentário em P35 lança luz sobre a maneira como a pesquisa na instituição é moldada e inspirada pelos ODS: "[...] *outras pesquisas, por outro lado, estão bastante vinculados, estão bastante, tem bastante inspiração nas ODS*" (P35). Vincular a pesquisa diretamente aos ODS significa que a instituição não está apenas reconhecendo a importância global dos objetivos, mas também está tentando contribuir ativamente para a sua realização. Além disso, indica que a sustentabilidade e os ODS não são vistos como uma mera formalidade ou uma agenda secundária, mas como elementos centrais da pesquisa institucional.

A citação P42 explora a maneira multifacetada pela qual a EDS se manifesta na prática educacional: "[...] *ela pode estar explícita ou implícita. Explícita através dos que tiver lá no escrito, nas propostas de projetos e relatórios ou práticas educativas. Implícitas aparecerão nas ações dos educadores*" (P42). A sustentabilidade pode estar explícita em propostas de projetos, relatórios e outras documentações formais. No entanto, talvez o aspecto mais impactante seja sua manifestação implícita nas ações cotidianas dos educadores. Estas ações, muitas vezes subestimadas, têm o potencial de criar um impacto duradouro na consciência dos estudantes e no ethos geral da instituição. Veiga (2010) e os Sachs têm insistido na necessidade de uma integração profunda da EDS, sugerindo que sua verdadeira eficácia reside em sua presença contínua tanto nas manifestações formais quanto informais.

A citação P46 oferece uma visão tangível dos esforços da instituição em abordar questões críticas de sustentabilidade, como poluição e resíduos sólidos: "[...] *eles fazem trabalhos voltados para desenvolvimento sustentável, para questão não só do resíduo, mas da poluição, de tudo isso é resíduos sólidos, já tive projetos aqui dentro do Instituto sobre resíduo eletrônico*" (P46). A menção específica a projetos focados em resíduos eletrônicos indica um reconhecimento das questões emergentes do século XXI e um compromisso em abordá-las de maneira proativa.

As citações P48, P53, P57, P63, P68, P70 e P76 retratam o alinhamento curricular e programático da instituição com os temas de sustentabilidade e EDS.

A citação P48 destaca a presença da sustentabilidade como um tema transversal:

[...] nós temos o currículo de referência que apresenta em um dos seus temas, até o que nós chamamos de temas transversais, né que tem que ser tratados por todas as disciplinas ou por uma grande parte dela pelo menos. Entre esses temas transversais está a questão ambiental, a questão da sustentabilidade (P48).

No entanto, a mera presença de um tema no currículo não garante sua efetiva implementação e assimilação pelos alunos. Conforme Lozano (2008) propõe uma abordagem integrada, é essencial questionar: Como esse tema é realmente abordado em sala de aula? É meramente teórico ou há elementos práticos e críticos? A inserção curricular por si só não se traduz automaticamente em mudança cultural ou em um entendimento profundo.

A abordagem da instituição de alinhar cursos, como o de agroecologia, com as necessidades locais (P53) é elogiável: "[...] *nós temos, por exemplo, a parte de agroecologia, né, que são cursos, é um curso de extensão que ele tá alinhado aos pequenos produtores nossos da região*" (P53). Agroecologia é um campo essencial para a sustentabilidade, como apontado por Bezerra; Bursztyn (2000). Alinhar cursos com as necessidades locais promove uma educação contextualizada e relevante. No entanto, ao mesmo tempo, é necessário questionar se tais cursos abordam apenas a sustentabilidade em um contexto localizado, ou se eles preparam os alunos para enfrentar desafios globais da sustentabilidade, promovendo uma visão mais ampla.

P57 celebra o alinhamento da missão institucional aos ODS:

[...] como eu falei a missão ela já, já está alinhada, né com essas, com esses objetivos e em cada, em cada sei lá na pesquisa, em cada, em cada área, né, pesquisa, no ensino, a extensão nós temos ações que fomentam, né o atendimento desse objetivo, então nós temos ações afirmativas, nós temos editais que visam a equidade, que visam a inserção de um aluno que, que é interessante de ações afirmativas tá. Então, acho que a gente está alinhado em todos, em todas as, em todos, tanto ensino, pesquisa e na extensão. A gente tem programas que, que atendam né, que buscam atender esses alunos e conseqüentemente que tem nos objetivos da ODS (P57).

Enquanto esse alinhamento é louvável, é importante observar a operacionalização desse compromisso. Um alinhamento retórico sem estratégias claras, métricas de avaliação e relatórios transparentes corre o risco de ser um

exercício superficial e performático, em vez de um compromisso genuíno com a sustentabilidade (Comissão de Brundtland, 1991; BARBIERI *et al.*, 2010).

As menções nas citações P63 e P68 sobre recomendações da reitoria e trabalhos em temas de sustentabilidade indicam um movimento institucional em direção à sustentabilidade: "*Acho que já até era recomendado pela reitoria que esse tema estivesse presente*" (P63), "*O Instituto pelo que eu saiba ele vem trabalhando esses temas principalmente com os projetos de extensão, né os editais né de fomento de bolsas*" (P68). No entanto, quão profunda e eficazmente essas diretrizes e esforços estão sendo implementados e avaliados? Recomendações e trabalhos são inícios promissores, mas a implementação real e o impacto devem ser cuidadosamente monitorados e avaliados.

O participante P70 aborda a necessidade de treinamentos e congruência nas ações. Essa observação é pertinente, mas é essencial perguntar se esses treinamentos são eficazes, acessíveis e responsivos às necessidades em mudança do corpo docente, administrativo e discente. Além disso, o termo "ações alinhadas" precisa de esclarecimento adicional e especificidade:

[...] fornecer treinamentos, cursos, palestras, não sei, acerca do tema tanto para o servidores, docentes e técnicas administrativas quanto para os alunos, eu acho essencial e o segundo ponto é que ele modifica as próprias ações acontecem dentro dele né que não adianta nada falar que a gente tem que fazer isso, aquilo, outro, mas a nossa ação é contrária né, então talvez modificar as próprias ações (P70).

P76 sublinha a extensão e pesquisa como mecanismos cruciais para ligar teoria e prática:

Então, o único jeito da gente fazer a ponte dessa questão teórica, né da necessidade do desenvolvimento e a percepção do aluno é através da extensão e pesquisa, né que a gente sempre entrega ao ensino, né, grande parte disso é feito sem bolsas, né, através de projetos interdisciplinares (P76).

Enquanto a conexão é essencial, deve-se refletir criticamente sobre a qualidade, alcance e impacto desses projetos de extensão e pesquisa. São inclusivos? Eles abordam necessidades comunitárias críticas de maneiras inovadoras e sustentáveis? Segundo Leal Filho *et al.*, 2017 a pesquisa e a extensão são fundamentais para a aplicação de conceitos teóricos no mundo real, beneficiando a comunidade e enriquecendo a experiência do aluno.

As diversas manifestações fornecidas nos oferecem uma percepção detalhada do compromisso e engajamento do IFSP EDS e os ODS. Este

compromisso é manifestado não apenas em palavras, mas também em ações concretas, como a incorporação de EDS nos currículos, a formação de núcleos especializados, e a vinculação de pesquisas aos ODS. No entanto, é importante adotar uma postura crítica e reflexiva para assegurar que estes esforços não sejam meramente retóricos, mas efetivamente transformadores e alinhados às necessidades de sustentabilidade tanto a nível local quanto global. Embora seja inspirador ver o entusiasmo e dedicação da instituição, a verdadeira prova de seu compromisso será a implementação sustentável e eficaz dessas iniciativas, preparando efetivamente os estudantes para enfrentar e solucionar os desafios socioambientais do século XXI. Portanto, o caminho adiante não é apenas sobre integração, mas sobre inovação, ação e constante avaliação para garantir que a sustentabilidade seja intrínseca à educação e não apenas um complemento.

4.6.7.2 Subcategoria: Elaboração e implementação de políticas e diretrizes para EDS

As declarações dos participantes relacionadas à subcategoria “Elaboração e implementação de políticas e diretrizes para EDS” trazem à tona percepções e vivências pessoais sobre a integração da EDS nas estratégias educacionais do instituto.

A menção da integração dos princípios de EDS na missão institucional apresenta uma profundidade significativa no compromisso educacional do instituto: *“Olha, no ensino, a própria missão institucional, o próprio aspecto para você pensar cidadania, pensar o meio ambiente, pensar a inclusão, pensar a sustentabilidade como um todo, ele ocorre quase naturalmente, porque as vertentes da própria legislação ajudam nesse sentido do instituto”* (P2).

Um dos aspectos que merecem reflexão é se a instituição se apropria dos princípios de EDS de uma maneira genuína, engajada e substancial ou se esta integração serve principalmente para atender a requisitos legais e normativos, funcionando como um 'checklist' burocrático. A citação deixa em aberto a questão sobre a profundidade e a sinceridade desse compromisso institucional com a EDS.

É válido ponderar se a aludida “naturalidade” no processo de integração não mascara uma abordagem mecanicista ou superficial da EDS. A referência à legislação, enquanto indicativa de uma atitude de conformidade legal, pode também levantar questionamentos sobre a motivação intrínseca e o comprometimento efetivo

do instituto com os ideais de sustentabilidade, cidadania, inclusão e educação transformadora que a EDS preconiza.

A ONU (2015) e Araújo (2016) enfatizam que a sustentabilidade deve ser entendida e praticada não como um componente adicional ou secundário, mas como um elemento fundamental e estruturante da educação. A sustentabilidade deve permear as práticas educativas, os currículos, os projetos pedagógicos e a gestão institucional de maneira integrada e coerente, de modo a promover uma educação que contribua efetivamente para a construção de uma sociedade justa, inclusiva e ecologicamente equilibrada.

A citação de P2 oferece um vislumbre do processo em andamento de revisão curricular no IFSP, salientando um esforço concreto para incorporar os princípios da EDS nos currículos de referência. Este procedimento, conforme narrado, envolve uma revisão abrangente que serve como orientação para a reelaboração dos PPCs. O participante menciona:

[...] agora nos currículos de referência, que foi uma revisão completa, que norteou agora a revisita aos PPCs dos cursos, acontecendo em todos os campos, isso está sendo diretamente olhado, inclusive estão sendo criadas ou em focos para trazer isso para dentro das disciplinas, aquilo que faltava, ou disciplinas e isso está acontecendo no Instituto Federal como um todo (P2).

Nesse contexto, Sartori *et al.* (2014) sublinham a centralidade do currículo na formação de cidadãos conscientes. No entanto, é importante questionar a natureza dessa integração. Embora a citação sugira uma inclusão deliberada dos princípios da EDS, é imprescindível refletir sobre como essa integração está sendo traduzida em prática. A frase “*isso está sendo diretamente olhado*” insinua uma observação atenta, mas sem um entendimento mais profundo da metodologia ou do critério de avaliação dessa inclusão, permanecem dúvidas sobre sua eficácia.

Inserir os princípios da EDS de maneira superficial no currículo pode não ser suficiente. Carvalho (2002) têm discutido sobre a necessidade de uma transformação profunda na educação, com um foco em abordagens holísticas e interconectadas. Simplesmente adicionar componentes de EDS ao currículo, sem uma reavaliação e reelaboração das práticas educacionais, pode resultar em esforços desconexos que não alcançam a verdadeira essência da EDS. A EDS não deve ser vista como um módulo adicional, mas como uma parte integral da educação. Para Veiga (2010) e Alves (2014), um currículo verdadeiramente

integrador da EDS deve refletir a sustentabilidade em sua essência, permeando todas as disciplinas e práticas pedagógicas.

A declaração de P2 ressalta a importância dada pelo Instituto à institucionalização de ações inclusivas, evidenciada pela criação de departamentos e coletivos dedicados. Segundo a declaração:

O Instituto tem na reitoria um departamento que cuida dessas ações inclusivas como um todo e aí em vários campus, por exemplo, o Campus [...] tem os coletivos que atuam fortemente para poder essa política acontecer nos campus, em promoção de tanto isso existe no aspecto de conteúdo disciplinar, como eu já havia visto esse pensamento, como também esse departamento está o tempo todo pensando nisso, por exemplo, as normas que agora, a criação do NAPNE, um último exemplo, a criação do NAPNE, com a representação de todos os setores, com uma pessoa recebendo um FG, que é uma função para poder tocar esse trabalho em cada um dos 37, agora 38 campus (P2).

A criação desses departamentos, como observado, é indubitavelmente um passo positivo, indicando um comprometimento formal da instituição com as políticas inclusivas. Contudo, é indispensável refletir sobre como esses departamentos operam na prática, a sua autonomia, a efetividade de suas ações e como estão integrados à dinâmica institucional mais ampla.

A fragmentação de esforços pode ser um risco quando novos departamentos são estabelecidos. O perigo de operar em "silos", ou seja, de maneira isolada e desarticulada, é uma preocupação válida. Ações inclusivas não podem e não devem ser responsabilidade exclusiva de um departamento. Deve haver, em vez disso, uma abordagem cooperativa, onde a inclusão é um valor compartilhado e incorporado em todos os aspectos da vida institucional, não apenas em iniciativas específicas ou departamentos isolados.

Lozano (2008), realçam a relevância da estrutura organizacional na implementação efetiva de políticas de sustentabilidade e inclusão. Esses autores apontam que a alocação adequada de recursos e uma estrutura organizacional sólida e coerente são indispensáveis para garantir que as políticas de EDS sejam não apenas implementadas, mas também sustentadas e eficazes a longo prazo.

Adicionalmente, é importante considerar a dinâmica de poder, autoridade e responsabilidade dentro desses departamentos. A mera criação de um departamento não garante automaticamente sua eficácia. Como Veiga (2010) salienta, a colaboração, o diálogo e a cooperação interdepartamental são componentes cruciais para uma implementação bem-sucedida da EDS.

Portanto, enquanto a institucionalização de departamentos dedicados é um progresso louvável, é necessário um exame mais profundo e crítico sobre como esses departamentos estão operando e integrando-se cultura geral da instituição. A criação de departamentos deve ser acompanhada por um compromisso de toda a instituição com a inclusão, não apenas em termos retóricos, mas através de práticas cotidianas, políticas claras e uma cultura institucional profundamente enraizada na equidade e na inclusão.

A menção de P9 à inclusão e respeito pela diversidade ilustra uma sintonia com a crescente ênfase mundial sobre desenvolvimento sustentável: *“Acho que inclusão, respeito à diversidade são premissas, são valores primordiais no Instituto”* (P9). Contudo, abordar a questão da inclusão não se resume somente a garantir a presença e representação; é indispensável considerar o aspecto da equidade. Meramente incluir sem garantir a equidade pode desembocar em práticas que apenas simbolizam inclusão sem realmente endereçar as raízes das desigualdades existentes. Tanto a inclusão quanto o respeito pela diversidade não são apenas elementos centrais do desenvolvimento sustentável, mas são, fundamentalmente, direitos humanos. FREITAS (2019) e Sachs (2009) reiteram a importância de políticas que primem pela dignidade humana e que fomentem a inclusão em todas as esferas da sociedade. O comprometimento da instituição, como evidenciado na citação, ressalta o esforço em alinhar suas práticas e diretrizes a esses princípios universais.

O foco em incorporar a extensão curricular, conforme sinalizado por P13, aponta para uma progressão rumo a uma educação que não só é teórica, mas também prática. Essa ênfase tem um valor inestimável, pois proporciona aos estudantes a oportunidade de vivenciar e aplicar os conceitos e preceitos da EDS em cenários da vida real. P13 destaca que "a curricularização da extensão" é agora uma realidade, pois é mandatório destinar 10% do currículo para atividades de extensão nos cursos superiores:

Então ele sempre aborda e traz essa questão e hoje nós temos uma questão muito interessante que é a questão do atendimento da extensão né, a curricularização da extensão, ou seja, todos os nossos cursos superiores hoje, a gente tem que dedicar 10% da estrutura do nosso curso com a extensão (P13).

No entanto, é importante observar que a simples inclusão da extensão não basta. A profundidade e a qualidade dessa extensão são fundamentais. Bezerra e Bursztyn (2000) enfatizam a importância da interdisciplinaridade na EDS, uma abordagem que parece ser endossada pela instituição em questão.

P34, por sua vez, destaca um problema relevante: a falta de um guia estruturado e bem definido:

Então, eu vejo que se pelo menos tem algum documento mais estruturado que os campus possam se referir a esse documento para pensar estratégias a partir dele, para pensar como e o que desenvolver, né pensando nesse tema. Eu acho que talvez surgissem mais propostas assim sabe, do que esperar só né dos campus esse surgimento, inclusive que agora né, a gente até tenha a parte da PRX que tá né com a comissão agora de sustentabilidade, só que eu vejo que já estão focando mais na questão ambiental mesmo, mas alguns campus têm também, já tinham, né, comissões locais de sustentabilidade ou nesse sentido, mas é uma coisa bem específica de cada campus, por enquanto, sabe, eu acho que a gente teria que ter uma diretriz, assim, mais geral (P34).

O participante P34 expressa a necessidade de um "documento mais estruturado", que sirva como uma referência para as instituições ao conceber estratégias de EDS. Este documento evitaria a dispersão e a inconsistência na abordagem. No entanto, a declaração de P34 também traz uma preocupação latente sobre a possibilidade de uma abordagem muito homogênea que poderia ignorar as especificidades de cada campus. Esse dilema entre padronização e customização é uma questão que muitas instituições enfrentam. Deve haver um equilíbrio entre proporcionar uma direção comum e permitir que cada campus se adapte as suas peculiaridades locais. Veiga (2010) e outros autores enfatizam que, enquanto diretrizes claras proporcionam um framework essencial, elas precisam ser suficientemente flexíveis para permitir uma implementação contextualmente apropriada.

Um ponto interessante levantado por P34 é a tendência de focar principalmente em aspectos ambientais ao abordar a sustentabilidade. Embora a dimensão ambiental seja essencial, a sustentabilidade é multifacetada, envolvendo também dimensões sociais, econômicas e culturais. Ignorar esses aspectos pode resultar em uma compreensão parcial e potencialmente equivocada da sustentabilidade.

No relato de P36, é reforçada a importância dos educadores no processo:

[...] acho que é com ação do dia a dia mesmo, principalmente dos docentes em sala de aula, tá e para que eles, que os alunos consigam conceber isso, é mas vejo também, além do docente do grupo, vou chamar de grupos a comunidade interna porque a maioria dos projetos às vezes é feita por administrativos também (P36).

A teoria e as diretrizes são fundamentais, mas sua efetivação prática depende do comprometimento e ação cotidiana dos docentes e da comunidade acadêmica. A implementação da EDS não pode depender apenas de legislações ou

de órgãos superiores; ela deve ser vivida e promovida no dia a dia, como Freitas (2019) destaca.

A auto-reflexão e o reconhecimento de áreas de melhoria são fundamentais para o desenvolvimento: "*Eu acho que ela ocorre de modo muito deficitário*" (P41). Leal Filho *et al.* (2017) salientam a necessidade de revisão contínua e avaliação do desenvolvimento em direção à sustentabilidade. Scotti, Carvalho e Guimarães (2009) argumentam que o reconhecimento de lacunas é o primeiro passo para a melhoria contínua na educação.

As falas de P44, P46, P50 e P52 destacam ações concretas que estão sendo realizadas. Elas evidenciam a preocupação com temas relevantes da EDS, como a inclusão cultural, políticas afirmativas e atualização curricular.

Ações tangíveis estão sendo tomadas para endereçar temas relevantes da EDS: "*Nós temos os núcleos, né, NEABI, onde cada campus tenta trabalhar da melhor forma na conciliação dos servidores*" (P44). Leal Filho *et al.* (2017) destacam que a prática ativa no campo da EDS é fundamental para fazer uma diferença tangível.

A instituição está ativamente envolvida em projetos que promovem a cultura, o que pode ser uma extensão da EDS: "*Aqui no campus, a gente sempre trabalha, como eu falei, tem muitos projetos de parte cultural, a gente tem projeto aqui de culturas diferentes*" (P46). Veiga (2010) argumenta que o engajamento cultural é uma parte intrínseca da EDS, promovendo uma compreensão global e interconectada.

A citação de P50 evidencia o comprometimento com políticas afirmativas, um componente essencial da EDS: "*[...] a gente tem as cotas para ingresso na instituição e temos grupos que trabalham todas essas temáticas a inclusão dessas pessoas na Instituição*" (P50). Lozano (2008) aponta que práticas afirmativas são essenciais para fomentar um ambiente acadêmico inclusivo e diversificado, alinhado aos princípios do desenvolvimento sustentável.

P52 indica um esforço contínuo para manter os currículos alinhados com padrões e necessidades atuais: "*[...] atualmente a gente está reformando todos os cursos por conta do currículo de referência*" (P52). Carvalho, Vieira, e Goulart (2005) destacam que uma revisão e atualização contínua dos currículos são vitais para manter a relevância e eficácia da EDS.

A contribuição de P53 ressalta o compromisso da instituição com políticas inclusivas. Ao mencionar cotas para indígenas, negros e deficientes, a instituição revela um esforço direcionado para facilitar o acesso à educação para comunidades tradicionalmente marginalizadas. Essa ênfase na diversidade e na inclusão é fundamental para uma sociedade sustentável.

P53 destaca políticas específicas que promovem a inclusão e a diversidade: "[...] a nossa instituição tem a política, né do ingresso na Instituição, a gente tem cotas reservadas, tanto para indígenas, quanto para negros e tanto para deficiente" (P53). O participante P53 ao mencionar cotas para indígenas, negros e deficientes, revela um esforço da instituição direcionado para facilitar o acesso à educação para comunidades tradicionalmente marginalizadas. Essa ênfase na diversidade e na inclusão é vital para uma sociedade sustentável. Como mencionado por Scotto, Carvalho e Guimarães (2009), uma abordagem inclusiva na educação é intrínseca a uma sociedade equitativa e sustentável. Sachs (2009) e Sachs (2015) reiteram a importância do acesso equitativo à educação como um dos pilares para uma sociedade verdadeiramente sustentável.

A menção de P55 sobre núcleos especializados (NUGS, NAPNE) trabalhando temas específicos evidencia uma estrutura organizacional que parece focada e comprometida com questões de sustentabilidade e inclusão: "*Nós temos núcleos, né, específicos de apoio, Nugs, Napne e todos eles dando atenção para essas questões, além de fomentar documentos institucionais de política, eles são agentes de implantação e de cuidado com esses temas*" (P55). No entanto, vale questionar o grau de autonomia, recursos e apoio institucional que esses núcleos recebem. Lozano (2008) destaca a necessidade de estruturas robustas e bem apoiadas, indicando que a eficácia desses núcleos depende de como estão integrados à estrutura maior da instituição.

O participante P57 menciona a participação na elaboração do currículo de referência e discute a importância de incorporar determinados temas essenciais na educação dos estudantes:

[...] eu participei do currículo de referência, eu acredito que foi um grande avanço quando a gente pode discutir com a comunidade esses temas e de uma forma deixar isso registrado como um conhecimento essencial para a formação do estudante. Então, eu entendo que as políticas que o Instituto vem fazendo já com o tempo, essas disciplinas, esses conhecimentos, né, sistemas dos seus componentes curricular no seu conhecimento, né que vai virar (P57).

A contribuição de P57 sobre a criação de um currículo de referência é interessante. Embora envolver a comunidade na elaboração do currículo seja louvável, é importante garantir que essa inclusão não seja apenas simbólica, mas traduza-se em ações concretas e currículos verdadeiramente inclusivos.

A referência de P58 às diretrizes nacionais para o ensino do Turismo, embora demonstrando um compromisso com normativas oficiais, também sugere uma dependência de regulações externas, as quais podem estar desatualizadas (como a própria citação menciona sobre a resolução de 2006). Freitas (2019) e Barbieri *et al.* (2010) apontam para a necessidade de instituições serem proativas, não apenas reativas, em sua abordagem à EDS:

[...] a gente vai chamar de diretrizes curriculares nacionais do Turismo que é a resolução 13 de 2006, é um pouquinho velhinha mas é a que vale. É, o que acontece, foi muito batido, foi muito enfatizado isso no turismo brasileiro né e mundial, a questão do desenvolvimento sustentável do Turismo né, isso sempre foi pauta da OMT (P58).

P59 destaca pontos fortes e fracos da instituição, com uma análise aparentemente honesta sobre as áreas que necessitam de melhoria. O reconhecimento de desafios é um passo elementar, mas a criticidade necessita se traduzir em ações concretas e contínuas de melhorias:

Eu acho que o Instituto Federal ele é muito bom em extensão, é muito bom, né, ensino né, mas ele tem ainda algumas questões para trabalhar na parte de pesquisa tá, mais e pensando nos desenvolvimentos sustentáveis. Eu acho que por extensão né, acho que é isso que eu falei é válido. Mas essa questão da pesquisa e da visão acadêmica dentro do Instituto Federal é preciso tomar cuidado para que isso não contamine essa qualidade né que tem o Instituto Federal, de conseguir atender a sociedade (P59).

As declarações de P60 e P61 destacam a importância de incorporar a EDS em projetos e núcleos interdisciplinares específicos. P60 vê uma clara oportunidade de imersão mais acentuada da EDS nos projetos, assegurando que estejam em sintonia com as pautas de sustentabilidade. Conforme colocado: "*[...] os projetos deveriam ter algum tipo de direcionamento, né, tipo, no seu projeto vai ser obrigado a você colocar algum tipo de como que seu projeto se relaciona com esses temas, mas hoje a gente não pede isso de forma obrigatória*" (P60). A integração consistente de temáticas de EDS nos projetos poderia enriquecer a experiência educacional dos alunos com práticas relevantes. Lozano (2008) enfatiza a importância de ter diretrizes bem definidas para assegurar que os projetos acadêmicos se alinhem aos propósitos sustentáveis. Por outro lado, P61 reforça a

valorização desses esforços, afirmando: *“Eu acredito que a gente além da questão legal a gente acaba tendo uma série de ações, né. Então, se você pegar um NUGS o NEABI né, que são núcleos de apoio à comunidade, então é uma ação importantíssima”* (P61).

A menção de P71 ressalta a importância das diretrizes e regulamentações na implementação da EDS. Elas indicam um esforço contínuo para alinhar as práticas educacionais com os marcos legais e diretrizes institucionais, que, segundo ONU (2015) e Comissão de Brundtland (1991), são fundamentais para a efetiva incorporação do desenvolvimento sustentável na educação: *“[...] o primeiro ponto que eu destacaria aí na sua pergunta são esses balizadores legais partindo desses dessas questões mais da união né, mais gerais, até chegarmos no IFSP São [...] e IFSP Campus [...]. [...] hoje no Instituto Federal nós já temos a aprovação desse currículo de referência para todos os cursos superiores da área de gestão e negócios. [...] ele foi inserido no PDI do nosso campus no plano de desenvolvimento institucional”* (P71). Reafirma a existência e aplicação de um currículo de referência, que pode incorporar aspectos de EDS e a inclusão no PDI, indicando a formulação e implementação de planejamentos e estratégias em nível institucional.

A fala de P72 destaca um elemento crítico da evolução educacional: a integração de temas transversais, especialmente em relação à reformulação dos cursos de referência. Esta integração sugere que a instituição não está apenas se concentrando em conhecimentos disciplinares estanques, mas está incorporando tópicos que cruzam e conectam diversas áreas do conhecimento, promovendo uma abordagem mais abrangente e interdisciplinar:

“[...] são temas aí transversais que tem parecido nessa perspectiva da reformulação dos cursos de referência e parte dessas temáticas envolvem ações dos núcleos institucionais que nós temos aqui no instituto, NUGS, Neabi e Napne que desenvolvem né tem uma série de ações que já foram desenvolvidas ao longo desses anos eles estão tomando cada vez mais força corpo e conhecimento educacional e ações afirmativas” (P72).

A menção de P3 de núcleos institucionais, como NUGS, Neabi e Napne, indica uma estrutura estabelecida que tem como objetivo abordar, promover e supervisionar essas temáticas transversais. A presença de tais núcleos dentro de uma instituição é um sinal positivo, pois sugere um compromisso institucionalizado com certos temas e objetivos. No entanto, o real desafio, e uma área potencial de investigação crítica, seria a eficácia e o impacto desses núcleos. A afirmação de que eles estão *“tomando cada vez mais força corpo e conhecimento educacional”* é

encorajadora. Isso sugere que esses núcleos não são apenas simbólicos, mas estão crescendo em influência, capacidade e expertise, tornando-se uma força motriz significativa dentro da instituição. A menção de "ações afirmativas" sugere um esforço deliberado para promover a equidade e a inclusão. Em um mundo que está se tornando cada vez mais consciente das disparidades e injustiças sociais, uma abordagem proativa em relação às ações afirmativas é importante para garantir que a educação seja acessível e relevante para todos.

P66 indica a promoção de projetos ou programas interdisciplinares que abordam a EDS "[...] a gente tem procurado fazer ultimamente editais conjuntos" (P66) e o participante P71 sobre a necessidade de um exame cuidadoso sobre os objetivos e a direção que o Instituto deve seguir: "*Na minha visão de mundo, a questão é de caráter filosófico. O IFSP tem massa crítica para desenvolvimento de pesquisa, e tem forte atuação na educação formal e tem potencialidade na extensão. A pergunta, na minha opinião, para onde queremos ir?*" (P73). Este reflexo filosófico sobre a direção e intenção do instituto pode ilustrar os desafios e considerações na implementação de políticas de EDS. Sachs (2009) sempre argumentou que o desenvolvimento sustentável envolve uma combinação de aspectos econômicos, sociais e ecológicos, exigindo uma abordagem holística. Este sentimento é ecoado nesta citação, onde a perspectiva filosófica orienta a direção institucional. Estas reflexões indicam que, embora haja progresso, ainda existem desafios a serem enfrentados. Leff (2001), Tilbury (2011), Brunquell e Brunstein (2018) reforçam que a reflexão crítica é primordial para a contínua melhoria das práticas de EDS.

P74 sugere que a extensão está sendo incorporada de maneira sistemática nos currículos, o que pode incluir elementos de EDS. Lozano (2008) têm discutido a relevância da extensão curricular como um meio de expandir o alcance e a relevância da educação. O foco na "curricularização da extensão" e na conscientização através do ensino é essencial para a internalização da EDS:

[...] a questão do ensino ela passa justamente por essa conscientização né juntamente com a extensão aí eu acho que trabalhar na área do ensino essas informações trazer essas informações para os alunos né certamente vão torna-los mais conscientes né da importância do desenvolvimento sustentável (P74).

Conforme Araújo (2016) e Sartori *et al.* (2014), a inclusão de conteúdos de EDS no currículo ajuda os alunos a entenderem e valorizarem o desenvolvimento sustentável.

A autocrítica expressa por P76 é um sinal positivo de que a instituição está disposta a reconhecer suas falhas e trabalhar para melhorar: "*Isso daí é uma dívida aí que a gente tem aqui do campus, né que a gente vai precisar estar resolvendo isso aí nos próximos um ou dois anos, né porque os problemas existem*" (P76). Estas reflexões indicam que, embora haja progresso, ainda existem desafios a serem enfrentados. No entanto, o reconhecimento por si só não é suficiente. Quais medidas concretas estão sendo tomadas para abordar esses desafios identificados? Tilbury (2011) reforça que a reflexão crítica é imprescindível para a contínua melhoria das práticas de EDS.

As diversas declarações analisadas evidenciam o empenho institucional na integração da EDS às suas práticas e currículos, demonstrando um claro compromisso com iniciativas sustentáveis e educacionais responsáveis. Contudo, apesar dos esforços evidentes e das notáveis iniciativas em curso, há desafios perceptíveis e áreas significativas que demandam atenção, introspecção profunda e aprimoramento contínuo.

É importante observar que a EDS não deve ser percebida ou tratada como um mero adendo ou complemento ao currículo existente. Em vez disso, ela deve ser entendida e incorporada como um elemento central e essencial da estrutura educacional, desempenhando papel fundamental na formação de cidadãos conscientes, responsáveis e aptos a navegar e responder aos complexos e multifacetados desafios do século XXI. Isso requer não apenas a implementação de diretrizes claras e robustas, mas também o estabelecimento e nutrição de uma cultura institucional que genuinamente valorize e priorize princípios de sustentabilidade, inclusão e justiça.

As declarações ressaltam a complexidade inerente à EDS e a necessidade de uma estratégia abrangente e multifacetada. Esta estratégia deve visar não apenas à inclusão de conteúdos relacionados à sustentabilidade, mas também à criação e promoção de uma cultura e pensamento que permeie todas as facetas da experiência educacional, refletindo um compromisso profundo e duradouro com o desenvolvimento sustentável em sua essência.

4.6.8 Categoria: Inclusão da EDS no planejamento institucional

4.6.8.1 Subcategoria: Envolvimento da comunidade acadêmica na promoção da EDS

As narrativas dos gestores e conselheiros revelam suas experiências, perspectivas e elucidam o profundo envolvimento da comunidade acadêmica na incorporação e promoção da abordagem da EDS.

Os relatos dos participantes P2 e P14 enfatizam a importância da extensão universitária e da integração da EDS no currículo. O envolvimento da comunidade é um meio potente de promover a sustentabilidade. Ao se referir à promoção de ações que conectam o instituto à comunidade circundante, P2 alinha-se com as recomendações da ONU (2015) sobre a importância da inclusão comunitária: "*[...] a gente quis fazer um projeto de extensão pensando na comunidade mesmo em volta, trazê-los para o Instituto e participarem com aspecto cultural e participarem de forma que houvesse um desenvolvimento completo*" (P2). Por outro lado, P14, ao falar da chegada da discussão sobre EDS às salas de aula, demonstra uma transição essencial para uma educação que atenda às demandas contemporâneas: "*[...] eu acho que assim em termos de formação também, né, claro que essa discussão chegou já na sala de aula, né, em algumas disciplinas*" (P14). As visões de Araújo (2013) e Reigota (2007) sobre a transformação curricular ecoam este sentimento, indicando a necessidade de uma educação que se alinhe com os desafios atuais.

A fala do participante P13 destaca o papel do Instituto na identificação e tratamento de questões sensíveis dentro da comunidade: "*Então essa situação eu enxergo que hoje o Instituto como instituição, né, ela prevê essa, essas questões de trazer esses pontos sensíveis que nós encontramos hoje dentro da nossa cidade, da nossa sociedade, a forma de ser tratado e respeitado dentro da questão do Instituto*" (P13). A perspectiva levantada por P13 ressalta um aspecto essencial da educação - ser sensível e responsivo às questões da sociedade. Este é um conceito que foi anteriormente enfatizado pela Comissão de Brundtland (1991), que destacou a necessidade de abordar as várias dimensões do desenvolvimento sustentável. A abordagem educacional inclusiva e humanista mencionada por Bezerra e Bursztyn (2000) complementa essa visão, destacando o papel essencial da educação na promoção da sustentabilidade.

Esta citação destaca as diversas ações práticas que estão sendo adotadas para promover a sustentabilidade: "*Então, ali a gente tem desde o plantio de árvores, até todo tipo de situação, já existe aí a iniciativa de horta comunitária orgânica, já existe a iniciativa de compostagem, de ensinar os alunos dentro do contexto compostagem, [...]*" (P20). A abordagem prática da educação é essencial

para inculcar nos alunos a importância e o valor da sustentabilidade. A promoção de práticas como compostagem e horticultura, como mencionado na citação, alinha-se com os princípios discutidos por Lozano (2008).

O foco em incluir diferentes segmentos da sociedade, especialmente aqueles em situações vulneráveis, é essencial para uma abordagem educacional verdadeiramente inclusiva e sustentável: “[...] *vamos para o Instituto, vamos pegar jovens em medidas sócioeducativas que estão na Fundação Casa e parte do curso eles vão fazer lá dentro do Instituto, vão conviver com os nossos professores, com os nossos alunos, um outro ambiente numa outra atmosfera*” (P42). Barbieri et al. (2010) e Alves (2014) realçam a importância da inclusão e da diversidade na promoção da EDS.

O estímulo e engajamento estudantil é declarado pelos participantes P27, P35 e P70. P27 destaca que: “[...] *os próprios alunos acabam estimulando os professores a desenvolverem as temáticas*” (P27), o qual indica que os estudantes desempenham um papel proativo na promoção da EDS. Como Goossens; Petegem (2018) e Veiga (2010) argumentam, o engajamento dos alunos é primordial para a implementação bem-sucedida de políticas de EDS. Bem como pela fala de P35: “[...] *eu vejo que a própria cultura da comunidade acadêmica do Instituto Federal, é, já incorporou essas ODS no próprio processo de pensar e criar propostas de extensão*”(P35). Esta declaração corrobora a ideia de que o compromisso com a sustentabilidade se tornou parte intrínseca da cultura do instituto. Bezerra; Bursztyn (2000) e Scotto, Carvalho e Guimarães (2009) ressaltam a importância de uma abordagem integrada e culturalmente enraizada para a EDS. A fala de P70 reflete a importância de preparar os alunos para serem consumidores e cidadãos conscientes:

“Eu acredito que os alunos prestem mais atenção né em relação às suas ações, as suas ações enquanto o consumidor, as suas ações enquanto turista que muitas vezes somos turistas também, então fazer essas provocações com eles para que eles consigam perceber que a atuação deles lá na frente quanto profissionais vão gerar algum tipo de atitude né para modificação dessa sustentabilidade na localidade né, seja ela positiva ou negativamente” (P70).

De acordo com Bezerra; Bursztyn (2000) a educação não deve apenas focar no conhecimento, mas também no desenvolvimento de habilidades e atitudes sustentáveis.

Reflexões sobre a curricularização da EDS é destacada por P50: “[...] o curso que eu dou aula, que é o curso de turismo, a gente abraça esses conceitos até pela pelos alunos que a gente recebe, a gente abraça muito esses conceitos” (P50). A integração da EDS em cursos específicos, como o de turismo, demonstra um esforço em alinhar os currículos com princípios sustentáveis. Sartori *et al.* (2014) e Comissão de Brundtland (1991) sublinham a necessidade de curricularização da EDS em todas as disciplinas e níveis de ensino.

No âmbito local, o desenvolvimento sustentável é evidenciado pela seguinte declaração: “[...] a gente conseguiu desenvolver e organizar os pequenos produtores, né na questão de capacitá-los em relação a agroecologia” (P53). Essa observação ressalta a importância de oferecer treinamento em agroecologia aos pequenos produtores, representando um esforço concreto e contextualizado para avançar na sustentabilidade. Veiga (2010) e Alves (2014) destacam que a EDS deve ser moldada e adaptada de acordo com as particularidades e necessidades de cada contexto local. Além disso, a observação de P68: “[...] a gente ainda tem muito aprimorar para praticar a extensão de uma forma mais voltada para o desenvolvimento sustentável” (P68), evidencia o reconhecimento de avanços alcançados, mas também a consciência da necessidade de refinamento contínuo. Nesse sentido, Carvalho (2002) destaca a essencialidade de um processo de aprendizado e adaptação contínuos para efetivar a EDS.

A formação de comissões de sustentabilidade sugere uma abordagem organizada e estruturada para promover a EDS: “[...] a gente tem comissões de sustentabilidade no campus tá, então a gente fez isso em umas ações que são desenvolvidas não só no curso em si, ah falar tem a formação de professores, a equipe de formação pensa nisso, não” (P58). De acordo com Leal Filho *et al.* (2017), a estruturação institucional é vital para garantir uma implementação efetiva da EDS.

Os desafios e oportunidades é sinalizado na fala de P68: “[...] a gente ainda tem muito aprimorar para praticar a extensão de uma forma mais voltada para o desenvolvimento sustentável” (P68), o qual indica que, embora haja progressos significativos, ainda existem desafios na implementação plena da EDS.

As evidências apresentadas indicam uma série de iniciativas empreendidas e um engajamento notável por parte da comunidade acadêmica, revelando uma consciência emergente acerca da urgência da sustentabilidade na educação. Entretanto, é importante ressaltar que, embora essas iniciativas signifiquem passos

na direção correta, a EDS não deve ser percebida ou tratada meramente como um aditivo curricular opcional ou uma iniciativa isolada, mas sim como um elemento central e intransigente da pedagogia contemporânea.

A perspectiva integrada e interdisciplinar da EDS, preconizada por Morin (2013) precisa ser mais do que um ideal teórico; ela deve ser vivenciada e praticada de maneira inabalável, de modo que os estudantes não apenas compreendam, mas também incorporem os princípios da sustentabilidade em seu cotidiano e prática profissional. A necessidade de uma educação que seja simultaneamente reflexiva, crítica e adaptada às demandas complexas e multifacetadas da nossa época, como enfatizado por Leff (2001), Tilbury (2011) e Brunnquell e Brunstein (2018) é mais premente do que nunca.

Ademais, a abordagem à EDS no Instituto demonstra ser uma jornada contínua e, por vezes, árdua de integração, reflexão e ação, demandando uma constante revisão crítica e aprimoramento. O esforço para se envolver profundamente com a comunidade acadêmica e promover práticas sustentáveis é evidente, contudo, é imprescindível reconhecer e superar os desafios persistentes que impedem a plena realização da EDS. Neste panorama, uma abordagem de EDS verdadeiramente eficaz e transformadora não é monolítica ou estática; ela exige uma dinâmica colaborativa e reflexiva, bem como uma sensibilidade aguda aos contextos locais e globais em que está inserida.

As declarações analisadas evidenciam uma compreensão em desenvolvimento da EDS, refletindo uma mobilização consciente e determinada, mas que ainda necessita de refinamento e expansão. O compromisso com a sustentabilidade, embora intrínseco à cultura institucional, deve ser incessantemente revitalizado e reimaginado para garantir que a EDS não apenas responda, mas também antecipe e modele as respostas aos complexos e prementes desafios do século XXI. Portanto, a promoção da EDS, conforme elucidado nas citações e na literatura correlata, deve ser entendida e abordada como um processo contínuo e dinâmico de aprendizado, reflexão crítica e ação consciente.

4.6.8.2 Subcategoria: Estratégias de planejamento

As declarações, a seguir, oferecem *insights* valiosos sobre as abordagens, desafios e perspectivas sobre como a EDS está sendo incorporada e planejada no IFSP.

A fala do participante P2 indica um alinhamento estratégico preciso entre as atividades de pesquisa e extensão e os princípios de sustentabilidade preconizados pela instituição, evidenciando uma atitude pró-ativa na incorporação de uma visão sustentável em seus projetos: “*Na pesquisa e na extensão, aí são os parâmetros que são estabelecidos. Eu acho que, em geral, os projetos refletem essa visão da instituição*” (P2). Esta fala revela que há um estabelecimento consciente e deliberado de parâmetros e critérios que guiam tanto a pesquisa quanto as atividades de extensão, ressoando a visão institucional acerca da EDS.

Dentro deste quadro, Araújo (2013) posiciona-se afirmando que as ações e práticas educativas implementadas necessitam ser um espelho dos valores e objetivos da instituição, servindo como instrumentos que reflitam e promovam os ideais de sustentabilidade que a instituição defende. Em um contexto em que a sustentabilidade é tida como meta, as estratégias educativas devem ser cuidadosamente desenhadas e alinhadas com esta visão, servindo como veículos para a consecução destes princípios em toda a comunidade acadêmica e nos projetos desenvolvidos. (P2), nesse sentido, ressalta a necessidade urgente de uma estruturação meticulosa e consciente nos setores de pesquisa e extensão. Ao estabelecer padrões e diretrizes claras e coesas, a instituição promove um espaço onde a EDS não é apenas um complemento, mas uma estrutura fundamental nas práticas educacionais, de acordo com o delineado pela ONU em 2015. Tais diretrizes funcionam como balizas norteadoras, assegurando que a sustentabilidade seja um elemento intrínseco e integral nos projetos e iniciativas desenvolvidas.

Neste panorama, Veiga (2010) ressalta com ênfase a urgência de uma prática educacional imbuída de consciência e reflexão crítica sobre as temáticas de sustentabilidade. Segundo o autor, a educação não pode se dar de maneira superficial ou desconectada da realidade ambiental e social circundante; pelo contrário, ela deve ser um processo contínuo de aprendizado e conscientização, onde os princípios de sustentabilidade sejam não apenas compreendidos, mas vivenciados e praticados ativamente pela comunidade acadêmica, refletindo assim, uma abordagem educacional que esteja à altura dos desafios complexos e multifacetados impostos pela questão da sustentabilidade no contexto contemporâneo.

A declaração de P13 evidencia uma tendência predominante nas instituições de educação: a estratégia de estabelecer núcleos ou centros de especialidade como uma resposta tangível aos crescentes desafios da sustentabilidade:

[...] os núcleos, né, o Neabi, o Nugs, temos aí o Napne, né, e esses núcleos são organismos de fortalecimento para que essas ações, elas sejam realizadas e sejam trabalhadas. Hoje, nós enxergamos que essa questão de ter os núcleos é um meio de fortalecimento, enxergamos também esse trabalho, é um trabalho de formiguinha, mas que ele deve ser iniciado, né, que ele foi iniciado, ele vem iniciado e ele vem se fortalecendo (P13).

O termo "trabalho de formiguinha" utilizado por P13 traz uma ambiguidade. Por um lado, sugere um trabalho metucioso e progressivo. Por outro, pode denotar um esforço que, apesar de contínuo, tem um impacto limitado ou evolui a um ritmo gradual. Esta dualidade levanta uma questão crítica: a verdadeira eficácia destes núcleos no enfrentamento das questões de sustentabilidade.

Além disso, enquanto Sartori *et al.* (2014) enfatizam a importância de infraestruturas fortes na promoção da sustentabilidade, é importante ponderar se a criação desses núcleos especializados pode, inadvertidamente, levar à formação de compartimentos isolados dentro da instituição. Bezerra e Bursztyn (2000) advogam por uma abordagem mais integrada à sustentabilidade. Segundo eles, a sustentabilidade não deve ser confinada a núcleos específicos, mas sim incorporada em toda a estrutura e cultura institucional. A criação destes núcleos pode ser uma resposta superficial ou simbólica às demandas de sustentabilidade, ao invés de uma dedicação genuína à causa.

A afirmação de P14 ressalta a existência e relevância de coletivos e comissões, atuando como agentes que reconhecem e promovem questões relacionadas à EDS: “[...] *existem os coletivos, né, existem a parte que você quer de organização social, né, que são dos alunos e da comunidade em geral e existe sim o setor, as comissões, né, institucionais que entendem, né, essas situações*” (P14). Esse engajamento coletivo é fundamental para efetivar práticas educacionais sustentáveis. No entanto, é importante questionar até que ponto estas comissões e coletivos conseguem influenciar efetivamente as decisões e políticas institucionais, e se eles realmente têm o poder de moldar as práticas de EDS ou são simplesmente órgãos consultivos.

A observação de P20 destaca a cultura de paz, especialmente no contexto tumultuado pós-pandêmico: “[...] *a cultura de paz precisa ser trabalhada*

exponencialmente nesses anos pós-pandemia" (P20). A Comissão de Brundtland (1991) já destacava que a sustentabilidade não se restringe apenas às dimensões ambientais, mas também abrange aspectos sociais e econômicos. Dado esse panorama, é imperativo questionar se as instituições educacionais estão de fato equipadas para abordar os desafios socioemocionais emergentes, como os desencadeados pela pandemia. Lozano (2008), embora anterior à pandemia, já enfatizava a importância da adaptabilidade na educação. A relevância de seu argumento torna-se ainda mais evidente hoje, visto que as instituições devem ser resilientes e adaptáveis frente a desafios imprevistos como a pandemia da COVID-19. A grande questão que se impõe é: até que ponto as instituições têm conseguido concretamente adaptar suas abordagens e práticas em resposta a tais desafios?

A declaração de P25 indica um planejamento estratégico, pois envolve uma revisão e possível atualização dos currículos para incorporar aspectos da EDS: "[...] *está tendo uma grande oportunidade, porque tá se revendo os currículos*" (P25). A revisão curricular é uma prática fundamental para garantir que a educação seja contemporânea e relevante. De acordo com Veiga (2010) e Sartori *et al.* (2014), a integração da sustentabilidade nos currículos é um passo primordial para garantir que os alunos estejam preparados para enfrentar os desafios do século XXI. Além disso, a Comissão de Brundtland (1991) sublinhou a relevância de uma abordagem educacional que responda proativamente às dinâmicas ambientais e sociais em evolução. No entanto, é fundamental aprofundar-se em uma avaliação crítica para determinar se tais revisões são meramente ajustes superficiais ou se representam uma significativa mudança de paradigma. Neste cenário, torna-se essencial analisar a proeminência da EDS nessa transformação estrutural. Como Lozano (2008) argumenta, o verdadeiro teste de qualquer reforma ou revisão educacional é sua capacidade de impactar positivamente as práticas e percepções, moldando uma geração mais consciente e preparada para os desafios futuros.

O participante P21 destaca um esforço para planejar eventos focados em temas de sustentabilidade: "[...] *a gente está articulando o encontro agora no segundo semestre que vai ter por tema central desse evento vai ser o combate de enfrentamento às violências*" (P21). Enquanto Bezerra e Bursztyn (2000) reconhecem a importância de currículos adaptativos e atualizados, é importante ponderar se esses eventos são iniciativas pontuais ou se refletem uma estratégia de

longo prazo, e como elas se integram no currículo geral e nas práticas educacionais da instituição.

A afirmação contida na fala de P28 sugere a necessidade de não só aprofundar a pesquisa em novas tecnologias mas também de aplicá-las dentro do ambiente acadêmico, propiciando uma prática de ensino mais robusta e uma entrega à comunidade mais efetiva: *“Então, a gente pode fazer uma pesquisa mais elaborada, né, com relação a novas tecnologias e depois disso acaba passando, presta atenção, a gente precisa cada vez mais criar novas tecnologias dentro do campus e depois passar isso para comunidade”* (P28).

Esta afirmação, no entanto, requer uma análise mais detalhada e criteriosa. Ele sugere uma narrativa em que a tecnologia é vista essencialmente como um bem, como uma ferramenta linear de desenvolvimento no campo educacional. É fundamental destacar, porém, que a tecnologia em si não é um remédio universal, ou seja, embora a tecnologia possa trazer inúmeras soluções e avanços, ela não é uma solução única para todos os problemas. Dependendo da situação ou desafio específico, outras abordagens ou combinações de soluções podem ser necessárias. Além disso, a tecnologia não pode resolver questões que são fundamentalmente humanas, sociais ou culturais. Por exemplo, uma ferramenta tecnológica pode ajudar a monitorar a poluição, mas não pode por si só mudar comportamentos ou atitudes em relação ao meio ambiente. Portanto, é fundamental que as soluções tecnológicas sejam vistas como parte de uma abordagem mais ampla e integrada para enfrentar desafios complexos. A reflexão sobre tecnologia nos campos pedagógicos requer a consideração de questões sobre acessibilidade, inclusão e a maneira como a tecnologia pode perpetuar ou mitigar as desigualdades existentes (BEZERRA; BURSZTYN, 2000). Sachs (2009) é uma voz importante neste debate. O autor tem realçado que o impulso tecnológico necessita estar alinhado com princípios de desenvolvimento sustentável. Há um risco real de a tecnologia ser implementada de maneiras que não consideram sustentabilidade ambiental ou social. Cada nova tecnologia introduzida no ambiente educacional deve ser cuidadosamente analisada quanto ao seu impacto ecológico e à maneira como ela pode influenciar positiva ou negativamente as dinâmicas sociais dentro e fora do ambiente de aprendizado.

A fala de P37 traz à tona uma dimensão estratégica e pedagógica fundamental: a tentativa de unir a extensão ao currículo tradicional, buscando criar uma formação abrangente para os estudantes. Ao afirmar *“Uma prova disso até é a*

curricularização da extensão, a dificuldade que é principalmente de algumas áreas técnicas entenderem o que é uma curricularização da extensão, qual o impacto tem sobre isso, sobre a formação do aluno" (P37), é evidenciada não apenas a iniciativa, mas também os obstáculos e as resistências intrínsecas a tal processo. Estes obstáculos, muitas vezes, estão arraigados nas próprias estruturas tradicionais de ensino, que tendem a segmentar o conhecimento e resistir a abordagens transdisciplinares. A extensão, quando integrada ao currículo, proporciona uma abordagem mais prática e enraizada na realidade local, potencializando a formação de estudantes não apenas como receptores de conhecimento, mas como agentes transformadores em seus contextos. Scotto, Carvalho e Guimarães (2009) têm um argumento importante nesta direção. Eles ressaltam a pertinência de uma educação que vai além das paredes acadêmicas, interagindo diretamente com a sociedade e com os desafios contemporâneos. No entanto, é essencial entender que essa integração da extensão no currículo não é apenas uma questão de adaptabilidade, mas uma exigência incontornável para uma formação mais completa e relevante. Além disso, é fundamental reconhecer que o processo de "curricularização" da extensão não é apenas uma adição de atividades práticas ao currículo. Ele exige uma revisão profunda da própria natureza do currículo, questionando quais conhecimentos são valorizados, como são transmitidos e como podem ser melhor alinhados às demandas socioambientais do século 21. Assim, enquanto a citação de P37 destaca um passo positivo, também sugere a complexidade e o desafio de realmente transformar a educação para torná-la verdadeiramente sustentável e relevante para os estudantes de hoje. A questão da integração da sustentabilidade nos processos educacionais não é uma mera sugestão contemporânea, mas uma exigência inescapável à medida que nos movemos por um mundo cada vez mais afetado pelas consequências das ações humanas sobre o meio ambiente. Como articulado por Carvalho (2002) a sustentabilidade não é um adendo educacional, mas um componente imprescindível que precisa ser tecido no tecido fundamental do ensino.

A afirmação de P50 destaca um movimento consciente por parte da instituição: "[...] *a gente vem incluindo nos editais projetos de tanto de ensino, de pesquisa, de extensão incluindo a sustentabilidade*". O que pode ser interpretado daqui é a adoção de uma postura proativa em relação à integração da sustentabilidade em vários aspectos da educação. No entanto, como apontam Veiga

(2010) e Bezerra e Bursztyn (2000), a integração em documentos formais como editais é apenas uma manifestação superficial de um compromisso mais profundo com a sustentabilidade. O verdadeiro desafio reside na operacionalização dessas intenções, transformando-as em ações tangíveis no dia a dia educacional. A essência não está na mera menção nos editais, mas na forma como essas diretrizes moldam o ensino, a pesquisa e a extensão, garantindo que a sustentabilidade não seja apenas um adendo, mas um princípio orientador.

O participante P53 avança a discussão, indicando a tentativa de incorporar sustentabilidade no núcleo do currículo: “[...] *hoje a gente tem dentro dos novos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), né questão da extensão e da pesquisa inserido dentro das disciplinas*”. Isso é louvável, mas traz consigo um conjunto de desafios. A integração da sustentabilidade no currículo não é apenas sobre a adição de conteúdo, mas também sobre reavaliar a pedagogia, o processo de ensino-aprendizagem e a forma como os alunos são avaliados. CARVALHO (2002) apoiada sugere uma abordagem educacional que é transdisciplinar e complexa.

A inserção da sustentabilidade nos ambientes educativos, como evidenciado pelas falas de P50 e P53, demonstra uma transição positiva na educação contemporânea. No entanto, esse movimento provoca reflexões críticas substanciais sobre como essa integração ocorre na prática, levantando questões sobre os métodos de ensino, avaliação e a profundidade com que a sustentabilidade é enraizada no núcleo dos valores e princípios educacionais.

Delimitar a sustentabilidade como um componente curricular é um passo inicial importante; entretanto, é terminante ponderar sobre como essa teoria se traduz em práticas vivenciadas e internalizadas pelos estudantes. A educação para a sustentabilidade não deve ser visualizada somente como uma transmissão de conhecimento, mas como um comprometimento prático e cotidiano, um exercício constante de reflexão e responsabilidade diante dos desafios ambientais, sociais e econômicos atuais. É necessário adotar uma abordagem transdisciplinar e complexa, promovendo uma educação que não apenas percorra diferentes disciplinas, mas que também engaje os alunos em uma prática reflexiva e crítica acerca da sustentabilidade e suas implicações multifacetadas (MORIN, 2000, MORAES; ALMEIDA, 2012, CARVALHO, 2002).

As falas de P50 e P53 sinalizam uma consciência e um movimento em direção a essa integração necessária. Contudo, é fundamental que essa consciência seja acompanhada por um esforço contínuo e reflexivo para que a sustentabilidade não seja reduzida a um mero adjunto curricular ou um termo de moda efêmero, mas sim seja entendida, vivida e praticada como elemento central e transformador da educação. Este é um desafio que exige não apenas a reconfiguração de currículos, mas uma revisão profunda e crítica da própria natureza e propósitos da educação no contexto contemporâneo.

O comentário de P56 revela uma atenção minuciosa e detalhada às nuances específicas da comunidade estudantil: “[...] *a gente fez todo um estudo anterior para entender, para aproximar, para entender demanda e a partir de também a gente foi conhecer um pouquinho do aluno egresso*” (P56). Isso destaca não apenas a iniciativa de compreender os contornos gerais da EDS, mas também de personalizar essa abordagem para atender às necessidades e experiências específicas da comunidade em questão. Entender o estudante egresso não é uma tarefa banal, pois é um exercício de revisitar e refletir sobre as práticas pedagógicas anteriores e o impacto que tiveram sobre os estudantes. A observação de Veiga (2010) ressoa profundamente aqui. Ele aponta que a sustentabilidade, para ser efetivamente incorporada à educação, não pode ser uma abordagem monolítica ou uniforme. Em vez disso, ela precisa ser contextualizada, moldada pelas características, desafios e oportunidades apresentadas pelo contexto específico de uma instituição ou comunidade. A mera adoção de práticas de EDS sem adaptá-las ao contexto corre o risco de reduzir a sustentabilidade a uma série de ações protocolares desprovidas de significado autêntico ou impacto real.

Da mesma forma, a menção à tríade da educação, pesquisa e extensão em P67 oferece um vislumbre da abordagem abrangente que a instituição está adotando em relação à EDS: “*Os Institutos se equiparam às universidades né, nesse sentido de que têm o tripé com completo da educação pesquisa e extensão*” (P67). Este não é apenas um modelo estrutural, mas uma filosofia educacional que reconhece a interconexão entre diferentes esferas do aprendizado. Esta integração é indispensável para abordar as intrincadas questões da sustentabilidade. Sem tal interseção, a educação corre o risco de se tornar fragmentada e os esforços de promover a sustentabilidade podem permanecer isolados, limitando seu impacto e eficácia. Assim, a menção desta estrutura tríplex não é apenas uma observação

organizacional, mas revela um compromisso profundo com uma educação verdadeiramente integrada e reflexiva.

A configuração de núcleos docentes estruturantes, como articulado em P71, não apenas evidencia, mas ativamente consolida um compromisso institucional robusto com princípios de colaboração e interdisciplinaridade na concepção de cursos:

[...] se formou o que nós chamamos de NDE o núcleo docente estruturante formado por professores do campus que atuam em áreas da administração gestão e negócios, mas também a economia, contabilidade, matemática, informática, língua portuguesa, por exemplo, entre outros sociologia, filosofia se formou então esse corpo de trabalho, esse grupo de trabalho para pensar o curso (P71).

Esta dinâmica colaborativa revelada não é uma mera formalidade acadêmica, mas uma exigência incontornável quando se enfrentam questões de sustentabilidade, que são, por sua natureza, complexas e multifacetadas. Bezerra e Bursztyn (2000) não apenas celebram, mas insistem no papel fundamental da colaboração entre disciplinas distintas. A sustentabilidade é uma tapeçaria intrincada de desafios e oportunidades ambientais, sociais e econômicas, que não podem ser adequadamente abordadas ou compreendidas por meio de lentes disciplinares isoladas.

Adicionalmente, Barbieri *et al.* (2010) e Alves (2014) ampliam a discussão ao sublinhar que a promoção eficaz da sustentabilidade exige não só a colaboração entre disciplinas, mas um engajamento interdisciplinar ativo e consciente. Os desafios imbricados da sustentabilidade, sejam eles ambientais, sociais ou econômicos, estão profundamente interconectados e, portanto, demandam uma abordagem que seja igualmente integrada e coesa.

Nesse sentido, o Núcleo Docente Estruturante mencionado em P71 não é uma entidade burocrática, mas um coletivo acadêmico dinâmico que incorpora e reflete a necessidade e o valor da interdisciplinaridade. Ele se destina a pensar criticamente sobre a estrutura do curso, não de maneira isolada, mas levando em consideração uma multiplicidade de perspectivas e disciplinas que são essenciais para a entrega e compreensão profundas da EDS. Esta é uma abordagem que reconhece a complexidade inerente às questões de sustentabilidade e busca, ativamente, não apenas navegar, mas engajar com essa complexidade de uma maneira informada e crítica.

A análise das declarações revela que o IFSP parece incorporar uma abordagem onde teoria e prática convergem nas iniciativas sustentáveis observadas. Entretanto, é essencial questionar e analisar se a EDS é verdadeiramente percebida e implementada como um componente intrínseco e indispensável da educação no século 21, e não apenas como um aditivo superficial ao currículo educacional. A instituição faz um esforço para não somente planejar, mas também executar estratégias de sustentabilidade na educação. Isto é evidente por meio de várias iniciativas, como a revisão de currículos e a formação de núcleos e comitês especializados.

A abordagem do IFSP, ao que parece, é dinâmica e adaptável. No entanto, é indispensável questionar se essa adaptação é genuína e profunda ou se é uma resposta superficial e reativa às demandas emergentes do ambiente educacional contemporâneo. A educação deve, de fato, ser um sistema vivo e adaptável, mas como essa adaptabilidade é operacionalizada no IFSP?

Na complexidade do atual cenário global, onde os desafios socioambientais intensificam-se, a educação possui um papel insubstituível. Contudo, é fundamental questionar se o IFSP está não apenas transferindo conhecimento sobre sustentabilidade, mas também fomentando uma consciência crítica, engajamento ativo e capacidade de atuação positiva e transformadora por parte dos estudantes. A resposta do IFSP às demandas contemporâneas, como apresentado, parece necessária, mas é profunda e efetivamente integrada à prática e cultura institucionais?

Em suma, o compromisso do IFSP com a EDS precisa ser continuamente avaliado e questionado, não apenas reconhecido. A visão educacional da instituição, conforme declarado, considera a sustentabilidade como um princípio norteador, mas é essencial investigar como esse princípio é traduzido em práticas tangíveis, eficazes e transformadoras, que preparem os estudantes para atuar de forma sustentável e crítica em um mundo que urgentemente necessita de reflexão, orientação e liderança consciente e comprometida.

4.6.8.3 Subcategoria: Fortalecimento de parcerias em EDS

Ao analisar as declarações apresentadas, percebe-se o importante papel das colaborações e parcerias com organizações externas na promoção da EDS no IFSP. Estas interações não apenas destacam a centralidade da EDS, mas também

ilustram o engajamento multifacetado entre diversos atores e organizações na implementação da EDS. Essas parcerias e colaborações, ao mesmo tempo que revelam práticas pontuais, também trazem à tona a intrincada rede de relações que impulsionam a sustentabilidade na educação.

A primeira declaração: "*Polo Embrapii*" (P15) não é apenas uma simples menção a uma parceria, mas simboliza o potencial de expansão e crescimento por meio da colaboração. Araújo (2016) articula que parcerias estratégicas, especialmente com instituições focadas em inovação como a Embrapii, têm o potencial de acelerar a realização de objetivos sustentáveis. O reconhecimento da importância dessas colaborações revela uma perspectiva proativa e orientada para o futuro do Instituto.

A subsequente menção à ONG: " [...] e o [...], *eles são de uma ONG que a planeta plantar são amigos nossos aí, que encararam aí o reflorestamento aqui do nosso [...]* (P20) proporciona uma janela para a percepção do instituto sobre a sustentabilidade não apenas como uma teoria, mas como uma prática viável. O reflorestamento, como sugere a Comissão de Brundtland (1991), não é apenas uma prática ambiental, mas também social e econômica. Ao escolher colaborar com uma ONG que prioriza o reflorestamento, o Instituto Federal não apenas se alinha às metas globais de desenvolvimento sustentável, mas também reafirma seu compromisso com ações tangíveis de sustentabilidade.

A dualidade dessas afirmações, ao mencionar tanto uma organização de inovação como a Embrapii quanto uma ONG voltada para a sustentabilidade, demonstra uma visão abrangente da EDS. Esta abordagem reconhece que a sustentabilidade não é apenas uma questão de práticas ambientais, mas também de inovação, colaboração e parceria estratégica.

Araújo (2013) destaca que a colaboração com entidades como a Embrapii pode servir como catalisador para inovações em sustentabilidade, ampliando as fronteiras tradicionais do que é percebido como práticas sustentáveis. Por outro lado, a Comissão de Brundtland (1991) oferece uma perspectiva mais ampla sobre sustentabilidade, não a restringindo apenas a práticas verdes, mas também reconhecendo a importância da justiça social e da equidade.

As falas dos participantes P15 e P20 refletem um entendimento multifacetado e profundamente enraizado da sustentabilidade por parte do Instituto Federal. Por meio de parcerias estratégicas com entidades inovadoras e ONGs focadas em

ações tangíveis, o Instituto demonstra uma visão de EDS que é tanto contemporânea quanto alinhada com os princípios centrais do desenvolvimento sustentável. A combinação dessas colaborações sugere uma abordagem equilibrada que valoriza tanto a inovação quanto a ação prática, uma estratégia fundamental para enfrentar os desafios contemporâneos da sustentabilidade na educação.

A declaração "[...] *a gente está articulando o encontro agora no segundo semestre que vai ter por tema central desse evento vai ser o combate de enfrentamento às violências e aí a gente pretende envolver nesse evento todos os segmentos de servidores e professores vinculados ao ensino*" (P21) é uma representação clara da tentativa do Instituto de incorporar a identidade da EDS em suas atividades. O planejamento de um encontro que coloca o combate e enfrentamento à violência no centro de sua temática ressoa a urgência de abordar problemas socioambientais de forma interdisciplinar e inclusiva.

A menção específica ao envolvimento de "todos os segmentos de servidores e professores" reflete uma compreensão da importância do diálogo interdisciplinar e da colaboração na busca de soluções para problemas complexos. Esta abordagem é um reflexo da visão de Reigota (2007), que argumenta que a educação ambiental deve ser intrinsecamente participativa e colaborativa. O que a fala de P21 sugere é a adoção dessa visão, priorizando a inclusão e a participação ativa dos *stakeholders* na formulação e execução de estratégias voltadas para a sustentabilidade.

A promoção de encontros e diálogos, como o mencionado na declaração, não é apenas um exercício de inclusão, mas uma estratégia pedagógica importante. Sartori *et al.* (2014) realçam a relevância da participação ativa da comunidade educacional como um elemento central na promoção da EDS. A aprendizagem colaborativa e a reflexão coletiva podem conduzir a soluções inovadoras e a uma compreensão mais profunda dos desafios enfrentados. Assim, ao promover tal encontro, o Instituto não apenas reconhece a interconectividade dos problemas socioambientais, mas também valoriza o poder do diálogo e da colaboração na busca de soluções.

A fala de P21 também desafia a narrativa tradicional de que a educação é um domínio exclusivo de especialistas. Em vez disso, ao envolver uma variedade de servidores e professores, o Instituto reconhece a riqueza e diversidade de perspectivas que cada *stakeholder* traz para a mesa. Isso sinaliza um afastamento

do modelo hierárquico tradicional de educação e uma inclinação para um modelo mais democrático e inclusivo.

A fala de P21 não é apenas uma declaração sobre um próximo encontro, mas uma representação de uma abordagem educacional que valoriza a inclusão, o diálogo e a colaboração. Reconhece os desafios do século XXI e responde a eles com uma estratégia que é tanto pragmática quanto visionária. É um testemunho do poder da educação como um instrumento de transformação e da relevância da EDS em direcionar essa transformação.

A declaração de P26 apresenta o "projeto Saco Verde" como uma iniciativa que notavelmente integra financiamento, inovação e práticas sustentáveis no ambiente educacional, estabelecendo um interessante ponto de convergência entre recursos, pesquisa e ação: “[...] *o nosso projeto Saco Verde, por exemplo, ele tem recurso, ele teve recurso CNPQ bolsas para alunos e professores e agora ele foi, está no âmbito do edital do Instituto Federal do Espírito Santo que é o dia empreendedorismo inovador*” (P26).

Iniciar um projeto sustentável como o "Saco Verde" exige, sem dúvida, uma adequada mobilização de recursos. A menção explícita à colaboração com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) evidencia o papel primordial do financiamento na incubação e implementação de ideias inovadoras e sustentáveis no contexto educacional. O suporte financeiro é uma peça-chave na realização e na sustentação de projetos inovadores que visam impactar positivamente a comunidade e o meio ambiente.

Esse esforço coletivo em garantir financiamento reflete uma compreensão profunda da dinâmica de projetos sustentáveis. Conforme articulado pela ONU em sua Agenda 2030, a construção de parcerias robustas e resilientes é uma condição fundamental para a consecução dos ODS. Esta iniciativa do Instituto, alinhando-se estrategicamente com o CNPQ e buscando apoio financeiro, é um passo prático e calculado na direção do cumprimento dos ODS, em particular aqueles relacionados à inovação, educação de qualidade e ação climática.

Além disso, o aspecto de empreendedorismo sustentável do "projeto Saco Verde" não pode ser negligenciado. Empreendedorismo e sustentabilidade, embora pareçam conceitos distintos, podem e devem coexistir no atual cenário global que busca reconciliar desenvolvimento econômico com responsabilidade ambiental e social. Veiga (2010) salienta que a inovação é um componente indispensável da

sustentabilidade. O "projeto Saco Verde" parece incorporar essa noção, propondo uma abordagem empresarial que não só responde às necessidades do presente, mas também considera e respeita as limitações e exigências do futuro.

O detalhe adicional da alegação, situando o projeto no âmbito do edital do Instituto Federal do Espírito Santo dedicado ao "empreendedorismo inovador", é revelador. Esta estrutura institucional indica um reconhecimento e endosso da inovação como uma via válida e valorizada para a promoção da sustentabilidade.

A abordagem de trazer "pessoas de fora" para discutir temáticas sustentáveis com os estudantes (P27) é uma clara manifestação da importância do diálogo interdisciplinar: “[...] *a gente procura trazer pessoas de fora também para vir conversar com os alunos sobre essas temáticas*” (P27). Esta prática ecoa o pensamento de Morin (2000), especialmente quando ele fala sobre a necessidade de uma "dialogia", conforme explorado por Carvalho (2002). A interação com diferentes perspectivas e especialidades é essencial para uma compreensão abrangente da sustentabilidade.

O que a fala de P27 ressalta é uma prática que concretiza a "dialogia" moriniana. Ao trazer "pessoas de fora" para dialogar com os alunos, o instituto educacional abre portas para uma aprendizagem que é desprovida de fronteiras rígidas e que é nutritivamente interdisciplinar. Esta é uma prática que reconhece a sustentabilidade como uma questão complexa e multifacetada, que não pode ser totalmente compreendida ou endereçada de uma única perspectiva disciplinar ou profissional.

Embora a iniciativa de trazer externos seja louvável, é fundamental questionar e refletir sobre quem são esses 'externos', qual conhecimento eles trazem e como este é integrado ao currículo. A escolha desses indivíduos e o modo como suas contribuições são posicionadas podem significativamente influenciar o impacto educacional desta abordagem.

A menção de P27, ao colocar em prática o princípio de "dialogia", não apenas oferece uma visão educacional que é inclusiva e diversificada. Por meio desta lente, vemos que a prática educacional descrita na referência é um esforço para navegar e interpretar a complexidade da sustentabilidade através de um diálogo aberto e interdisciplinar, uma estratégia essencial para a formação de cidadãos conscientes e engajados nas questões ambientais e sociais do presente.

A fala de P28 expõe a interface colaborativa existente entre o Instituto Federal, a empresa Petrobras e ONGs locais, destacando-se como um exemplo de parceria estratégica multifacetada no âmbito da EDS:

A gente tem dentro da Petrobras hoje e dentro da Petrobras, a gente tem junto com a Petrobras, eles têm uma política de conversar com o entorno do nosso bairro, né, e o entorno a gente vê que tem muitas ONGs né, que trabalha com reciclagem e a gente tem capacitado cada vez mais esse pessoal para que possa não só gerar renda, mas entender a importância dessa reciclagem com qual tipo de separação [...] (P28).

A referência explícita à Petrobras na citação P28 é significativa. Esta colaboração com uma entidade corporativa de grande porte não apenas revela um canal de financiamento potencial, mas também uma troca de expertise e um compromisso mútuo com objetivos sustentáveis. Conforme apontado por Sartori *et al.* (2014), o envolvimento ativo do setor corporativo é imprescindível na promoção e implementação efetiva de práticas sustentáveis. Esta parceria simboliza um engajamento produtivo e estratégico, alinhando recursos, conhecimentos e capacidades para fins educacionais e sustentáveis.

A declaração vai além da mera menção de uma parceria. Ela indica um processo ativo de engajamento e capacitação das ONGs locais que atuam na área de reciclagem. O aspecto educacional e de capacitação deste relacionamento é substancial. Esta não é uma parceria passiva; pelo contrário, ela é dinâmica, com um foco claro em empoderar organizações locais, promover a consciência ambiental e, categoricamente, entender e praticar a reciclagem de forma eficiente e eficaz.

Este tipo de colaboração e engajamento ativo ressoa com DiMaggio e Powell (1983) bem como Meyer e Rowan (1977). Estes autores argumentam que, por meio da incorporação e prática consistente de determinados procedimentos e normas, as instituições podem induzir mudanças significativas e duradouras. No contexto da citação P28, a parceria estratégica com a Petrobras e o engajamento com as ONGs locais não são apenas práticas isoladas, mas potencialmente se tornam normativas, instigando uma transformação mais ampla e profunda na maneira como a sustentabilidade é percebida, ensinada e implementada.

Ao analisar a citação P28 com profundidade, identificamos uma prática que vai além da colaboração superficial. Esta é uma parceria estratégica que integra o setor educacional, corporativo e organizações não governamentais com o objetivo de promover a sustentabilidade, educação ambiental e capacitação. Este arranjo não apenas reflete uma abordagem inclusiva e colaborativa, mas também ressalta a

potencial transformação normativa e institucional na abordagem da educação para a sustentabilidade, servindo como um modelo promissor para iniciativas futuras na área de EDS.

A citação P32 destaca uma abordagem dinâmica e participativa adotada pelo Instituto, demonstrando sua proatividade em estabelecer conexões com órgãos externos e integrar os estudantes em projetos com viés sustentável:

Na extensão também a gente participa, mas mais como representatividade externa junto a órgãos da cidade, onde a gente tenta fechar parcerias, por exemplo, quando nos pedem, por exemplo, o uso das instalações para um projeto envolvendo sustentabilidade, igual teve a pouco tempo agora, né e aí a gente sempre tenta envolver, né, a extensão nisso, a gente tem sempre, tenta envolver a participação, né de alunos, algum retorno que possa trazer para o Instituto, algum benefício (P32).

Este trecho capta a essência da colaboração estratégica do Instituto com entidades externas, focando tanto no estabelecimento de parcerias quanto na integração ativa dos alunos. Tal abordagem não apenas amplia o alcance dos esforços de sustentabilidade, mas também fomenta um ambiente de aprendizado prático para os estudantes. Bezerra e Bursztyn (2000) salientam que a verdadeira sustentabilidade não é uma prática padronizada, mas deve ser contextualizada e adaptada às realidades locais. A citação P32 ressoa com essa perspectiva, demonstrando o compromisso do Instituto em se engajar com órgãos da cidade e focar no desenvolvimento local sustentável. Esta abordagem evidencia um reconhecimento da interdependência entre a instituição educacional e a comunidade em que está inserida.

Freitas (2019) destaca a importância da cooperação entre entidades educacionais e órgãos governamentais. Essa colaboração é fundamental para solidificar uma cultura de sustentabilidade e responsabilidade social. A abordagem adotada pelo Instituto, conforme retratado na citação P32, não é apenas um reflexo dessa visão, mas um testemunho de sua aplicação prática. O Instituto não apenas busca parcerias, mas se esforça ativamente para garantir a participação e envolvimento dos alunos, fortalecendo assim a cultura de aprendizado sustentável.

A referência P32, ao destacar as cooperações do Instituto com organizações externas e a participação proativa dos estudantes, nos oferece uma visão da abordagem complexa utilizada em relação à EDS. Essa perspectiva entende a EDS como um sistema interligado e interdependente, valorizando parcerias

interinstitucionais, engajamento ativo e uma contextualização adequada ao ambiente local, em vez de meramente se concentrar em partes isoladas.

A declaração do participante P42 lança luz sobre uma iniciativa inovadora, integrando a EDS com esforços de responsabilidade social e reintegração. Este projeto específico, que se apresenta como um curso de extensão em manutenção mecânica social, oferece uma via para jovens em liberdade assistida não apenas para adquirir habilidades valiosas, mas também para reintegrar-se positivamente na sociedade: “[...] *um projeto que nós temos de manutenção mecânica social, que é um curso de extensão de manutenção mecânica básica que é ofertado por jovens em liberdade assistida*”(P42).

Este projeto, como ilustrado na fala do P42, não apenas incorpora práticas de EDS, mas também se alinha com princípios de inclusão e justiça. Conforme Lozano (2008) articula, é primordial que a EDS seja praticada de maneira inclusiva e justa. A citação em análise reflete esse ideal ao proporcionar oportunidades educacionais equitativas a jovens em situações de vulnerabilidade, facilitando assim sua reintegração responsável e sustentável na sociedade.

Ao observar a citação P42 sob a ótica da responsabilidade social, percebemos que o projeto vai além do fornecimento de educação técnica; ele é uma ferramenta de empoderamento e reintegração social. Este mecanismo de capacitação e reinserção social é uma expressão prática do conceito de "eco-desenvolvimento" proposto por Sachs (2009) que concebe o eco-desenvolvimento como um modelo no qual as dimensões social, ambiental e econômica estão em harmonia e equilíbrio. Este *framework* não apenas incorpora os princípios do desenvolvimento sustentável, mas também enfatiza valores como inclusão e justiça social.

A citação P42 exemplifica uma confluência produtiva de educação, sustentabilidade e responsabilidade social. Este não é apenas um projeto educacional técnico, mas uma iniciativa de desenvolvimento humano e social. O engajamento com jovens em liberdade assistida, oferecendo-lhes oportunidades educacionais e vias para reintegração, reflete uma compreensão profunda e prática da interseccionalidade entre os campos da educação, sustentabilidade e justiça social.

A citação P63 traz à tona a intrincada tessitura das políticas públicas - representadas aqui pela Agenda Ambiental na Administração Pública (A3P) - no tecido mais amplo do desenvolvimento sustentável dentro do contexto educacional: *“Tem campanhas aqui, eu mesmo fui parte da A3P, né, Agenda da Administração Pública, né, conduzi alguns projetos na A3P quando trabalhei na AGU antes de estar aqui no Instituto Federal”* (P63).

Esta declaração se torna fulcral ao destacar a convergência de políticas públicas com práticas sustentáveis. Sachs (2009) articula uma perspectiva de desenvolvimento que se enraíza firmemente na necessidade de um crescimento que seja simultaneamente inclusivo, socialmente responsável e ecologicamente viável. Este conceito de eco-desenvolvimento é manifestado na fala de P63, onde o envolvimento na A3P simboliza um compromisso com uma prática administrativa que valoriza e integra considerações ambientais.

Sachs (2015) por outro lado, destaca a importância das alianças - uma sinergia onde todos os setores da sociedade, seja público, privado ou civil, unem-se em harmonia pela sustentabilidade. A referência à participação ativa na A3P na declaração de P63 não apenas indica um compromisso com políticas públicas sustentáveis, mas também sugere uma narrativa onde o Instituto Federal desempenha um papel proeminente na implementação e promoção dessas políticas.

A menção às semanas temáticas na citação P69 reflete a estratégia adotada por muitas instituições educacionais para promover um foco intensivo em tópicos de relevância destacada: *“[...] a gente tem semanas temáticas que eu acho que é comum em todos os campus que a semana costurar e da diversidade e da consciência negra. Então essas temáticas só são trabalhadas normalmente nesse período”* (P69). Enquanto a delimitação temporal pode criar um senso de urgência e priorização, é fundamental questionar se dedicar apenas um período específico é suficiente para instigar uma mudança duradoura na consciência e comportamento.

A estruturação de semanas temáticas pode ser um dilema duplo. Por um lado, destaca a relevância de tais tópicos, proporcionando um espaço dedicado para sua exploração, algo que Leal Filho *et al.* (2018) evidenciam como essencial na promoção da EDS. No entanto, restringir a discussão de temas tão importantes a períodos específicos pode, inadvertidamente, reforçar a noção de que essas questões não são pertinentes fora dessas janelas temporais.

Além disso, seria importante avaliar a profundidade e o impacto dessas semanas temáticas, por exemplo, se os estudantes são apenas expostos a essas questões ou se são incentivados a se envolverem ativamente, refletir criticamente e adotar medidas práticas, se há uma continuidade após esses eventos. Ações contínuas, interdisciplinares e integradas durante todo o ano acadêmico poderiam complementar essas iniciativas pontuais para garantir uma abordagem mais abrangente à EDS.

P76 menciona dois grupos internos e o esforço para incluí-los no planejamento e discussões, indicando uma parceria interna:

[...] a gente tem aqueles dois grupos fortes, né. A gente faz aí o NUGS, né e o NEABI. Aqui no campus a gente tem professores representantes do NUGS e a gente procura sempre nos planejamentos dar um espaço para esses dois grupos estarem discutindo com os professores, né porque a transformação tem que começar com os colegas, tanto professores como os técnicos administrativos, né a transformação tem que começar com os servidores (P76).

Esta finalidade de estabelecer parcerias internas para a promoção da EDS revela reflexões mais profundas sobre como as instituições educacionais podem ser espaços de prática e reflexão para a sustentabilidade.

Ao observar a colaboração deliberada entre diferentes grupos internos, como o NUGS e o NEABI, no contexto do processo de planejamento e discussão da instituição, é notável a consonância com as propostas de Sachs (2015), que enfatiza a necessidade essencial de uma abordagem abrangente à sustentabilidade, envolvendo todos os níveis e setores da organização. A integração e o diálogo entre diferentes grupos, profissionais da educação e administrativos materializam uma postura que reconhece a multidimensionalidade da EDS e a necessidade de absorção dessa temática nas estruturas e operações internas da instituição.

Conforme apontado por Barbieri *et al.* (2010) e Alves (2014), a gestão participativa é vista como um componente essencial para o avanço do desenvolvimento sustentável no âmbito educacional. No entanto, ao examinar detalhadamente as dinâmicas de colaboração interna, surge a questão sobre a real profundidade e inclusividade dessas interações. Por exemplo, se todas as perspectivas são acolhidas e valorizadas de maneira equitativa, de existe uma autêntica cocriação de conhecimento e diretrizes ou os envolvidos são apenas figurativos, sem uma participação concreta e significativa no processo.

Scotto, Carvalho e Guimarães (2009) destacam o papel primordial de uma mudança de mentalidade para a efetivação do desenvolvimento sustentável em contextos educacionais. No entanto, tal metamorfose precisa ser observada não apenas como uma alteração em atitudes e práticas, mas também como uma recalibração das estruturas e políticas que regem o funcionamento institucional. O envolvimento dos grupos internos é um ponto de partida fundamental, mas a tradução dessa cooperação em práticas tangíveis, políticas institucionais e mudanças curriculares é o que consolidará a transformação almejada.

A análise das citações da subcategoria "Fortalecimento de parcerias em EDS" revelou que, por meio de alianças estratégicas com ONGs, empresas, órgãos de financiamento e integrando grupos internos diversificados, o IFSP não só abraça mas ativamente pratica o desenvolvimento sustentável em seu contexto educacional. O aprofundamento de capacidades institucionais, promoção da inclusão e enraizamento da EDS como uma coluna vertebral na educação contemporânea, são frutos de uma abordagem abrangente e integrada à EDS, evidenciada nas várias falas.

4.6.8.4 Subcategoria: Metodologias de planejamento

A elaboração e aplicação de estratégias focadas no desenvolvimento sustentável nas instituições de ensino são fundamentais para criar uma sociedade mais equitativa e informada. As narrativas compartilhadas oferecem uma variedade de visões e métodos empregados pelos gestores e conselheiros do IFSP. A análise desses relatos permite entender as sutilezas e consequências das táticas empregadas.

As menções dos participantes lançam luz sobre a ênfase dada aos núcleos e eixos temáticos dentro das instituições, particularmente no contexto da diversidade e inclusão. Os núcleos, nomeadamente Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) e Núcleo de Estudos sobre Gênero e Sexualidade (NUGS), são retratados não apenas como entidades funcionais, mas como forças essenciais na busca contínua por espaço, reconhecimento e respeito dentro do Instituto. Conforme citado,

[...] são os núcleos, o Neabi, Nugs, né e mais uma vez, são núcleos excelentes, né, e estão aí na luta, né, mais uma vez aquele trabalhinho de formiguinha e eles estão, tão sendo [...] tô pensando na palavra adequada aqui, né, mas é que de certa forma estão buscando o espaço que deles é

necessário, né, e isso a nível de Instituto, né, que gera né, uma enorme discussão e toda a discussão é boa, que principalmente exigem de todos a questão do respeito e reconhecimento (P13).

A comparação com a "formiguinha" ilustra uma abordagem de esforço contínuo e metódico, que mesmo sendo sutil, visa conquistar reconhecimento e espaço ao longo do tempo. Esta interpretação está em sintonia com o pensamento de Araújo (2016), que salienta que a presença de estruturas dedicadas a temas específicos não só otimiza a coordenação e execução de ações focadas, mas também reforça sua importância. Além disso, Bezerra e Bursztyń (2000) postulam que tais estruturas especializadas atuam como núcleos de agregação, amplificando a visibilidade e autenticidade desses temas no cenário educacional.

A importância dos núcleos temáticos se estende além do reconhecimento institucional, influenciando a prática pedagógica e a curricularização. O depoimento de P16: *"Bom, do que eu conheço, mas na verdade a gente tem três eixos aí importante, né. A gente tem o NEABI e onde a gente consegue discutir essa questão"* e P42: *"Eu acho que a gente caminhou muito nessa direção né, acho que não só o Instituto como um todo, mas também os campus de maneira individualizada né, aqui a gente tem núcleos né de diversidade né, bastante significativo"*, por exemplo, ressaltam o papel do NEABI e de outros núcleos em promover discussões relevantes e integrar a diversidade em diferentes componentes curriculares, incluindo o "currículo oculto". De acordo com Bezerra e Bursztyń (2000), tais iniciativas são imprescindíveis para criar um ambiente de aprendizado que valorize a diversidade e promova a sustentabilidade.

Além disso, a menção a abordagens pedagógicas personalizadas, como indicado por P14: *"É feito um plano especial, né, de para esse aluno, que o docente é chamado a discutir dentro dos seus objetivos, né da sua disciplina e dentro dos conteúdos qual é o mínimo que esse aluno deve chegar"*, reforça a ideia de que cada aluno tem necessidades educacionais distintas. A individualização do ensino, conforme destacado por Araújo (2016), é fundamental para abordar as nuances da educação sustentável. Este conceito de ensino adaptado não só garante que o aprendizado seja significativo, mas também reforça a ideia de inclusão, conforme pontuado por Veiga (2010).

A abordagem pedagógica processual do Instituto é ressaltada pela fala P20: *"[...] tudo foi tratado dentro de um processo formativo"*. A natureza evolutiva da educação é complementada por Sartori *et al.* (2014), que sublinham a importância

da individualidade do aluno no processo de aprendizado. A transversalidade da EDS, destacada por Reigota (2007) e ONU (2015), reitera a necessidade de integrar a sustentabilidade em todas as áreas do currículo, garantindo que os princípios sustentáveis permeiem todas as facetas da educação.

As declarações dos participantes refletem uma mudança contínua e necessária nos paradigmas educacionais, colocando a inclusão e a sustentabilidade no centro das práticas pedagógicas. É um reconhecimento de que a educação deve ser adaptável, inclusiva e sempre orientada para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

As menções P15 e P54 abordam diretamente a integração de práticas sustentáveis ao currículo, evidenciando uma transição da teoria da sustentabilidade para sua aplicação concreta. Sachs (2008; 2009) e Sachs (2015), têm enfatizado incisivamente a necessidade premente de entrelaçar práticas sustentáveis em todos os segmentos sociais e institucionais, tornando-as um componente intrínseco e indissociável da cultura e estrutura curricular.

A iniciativa citada pelo participante P15: “*Nós temos um projeto de extensão que trata do reaproveitamento de óleo de cozinha usado para fazer sabão*”, ressalta uma perspectiva aplicada da EDS. Este projeto é um exemplo palpável de como se pode mitigar problemas ambientais por meio de soluções práticas. De acordo com os *insights* de Lozano (2008) e Leal Filho *et al.* (2018), a integração de tais práticas sustentáveis ao currículo não é apenas desejável, mas imprescindível para cultivar cidadãos mais informados e comprometidos com o ambiente.

Já a declaração de P54, “[...] *a gente tem curso de energia fotovoltaica*”, vai além de simplesmente apontar para um currículo verde. Indica uma mentalidade educacional que busca continuamente atualizar-se em relação às inovações sustentáveis. A Organização das Nações Unidas (ONU, 2015) sublinha o papel crítico da energia renovável na construção de um futuro mais ecológico. Nesse contexto, a visão expressa por Araújo (2017) sobre a individualização do ensino ressalta que o reconhecimento das necessidades e potenciais individuais dos alunos é decisivo para uma educação verdadeiramente eficaz.

Ao abordar a temática do nome social e a inclusão deste no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), como indicado na citação “*a questão do nome social também já consta no Suap*” (P29), o texto destaca um compromisso institucional de reconhecer e respeitar a diversidade. Tal reconhecimento não é

meramente simbólico. A partir das reflexões de Scotto, Carvalho e Guimarães (2009), fica claro que a inclusão e a diversidade não são apenas obrigações éticas, mas também componentes essenciais na construção de uma educação que é verdadeiramente abrangente e representativa. Em última análise, a diversidade e inclusão aprimoram o tecido da discussão sobre desenvolvimento sustentável, tornando-o mais completo e diversificado.

As considerações expressas por P63, P68 e P69 oferecem uma perspectiva reveladora acerca das tensões práticas e éticas intrínsecas à implementação de estratégias focadas na EDS. O coordenador, conforme expresso em P63, descreve um cenário onde a necessidade de preservar as competências individuais dos docentes e promover a interdisciplinaridade coexistem:

[...] como coordenador eu preciso ficar estimulando isso em eventos e na produção de projetos integradores tá ao mesmo tempo que eu tento é reforçar as skills de cada professor, né, para que cada um possa contribua a seu modo, porque no ambiente que todo mundo fala de tudo, ninguém sabe nada, a gente tem que manter as nossas individualidades (P63).

Em relação ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne), uma entidade que poderia ter uma atuação mais robusta na promoção da EDS, a declaração de P68 aponta uma abordagem não tão assertiva: “[...] o Napne abrange né um pouco esses temas, mas não de uma forma tão direta né, não de uma forma tão patrocinada” (P68).

P69, por sua vez, realça uma lacuna significativa: a ausência de políticas bem definidas que direcionem o ensino sustentável. “a gente não tem uma política clara, mesmo com Napne, a gente não tem. Então acho que isso seria algo que a gente precisava melhorar enquanto instituição” (P69). Este comentário não só reconhece os obstáculos enfrentados, mas também evidencia a autocrítica, elemento fundamental para a revisão e o aperfeiçoamento de práticas pedagógicas.

O reconhecimento desses desafios e a autocrítica demonstrada nos depoimentos são congruentes com os objetivos da EDS propostos pela ONU (2015). Barbieri *et al.* (2010), Alves (2014) e Freitas (2019) reforçam essa percepção, ressaltando a importância de políticas institucionais claras e bem articuladas para a consolidação de uma abordagem educacional voltada para a sustentabilidade.

Esses desafios e preocupações ecoam as análises de Sartori *et al.* (2014), que argumentam que a implementação eficaz da EDS requer uma visão e estratégia claras. Complementando essa visão, Lozano (2008) sugere que a clareza nas

políticas e uma liderança determinada e engajada são essenciais para incorporar a sustentabilidade no coração das instituições educacionais. A internalização da sustentabilidade exige, portanto, uma reflexão contínua, a formulação de políticas coerentes e a coragem para enfrentar e superar desafios.

As reflexões proporcionadas pelas citações P21, P60, P62 e P72 interligam a EDS com uma abordagem que se manifesta como indissociável e transversal no contexto institucional.

A citação “[...] *a gente pretende fazer com as coordenadorias pedagógicas como as cais, as CRAs com os núcleos de formação continuada envolvendo também comissão de ética*” (P21), não apenas sugere, mas posiciona de forma veemente um compromisso com a progressão e adaptabilidade na prática pedagógica, através da capacitação contínua dos educadores e agentes envolvidos no processo educacional. A aprendizagem ao longo da vida, sobretudo, em cenários educacionais, é um componente indispensável para navegar pelos desafios intrincados que o século XXI apresenta (UNESCO, 2015).

“[...] *se o projeto tem algum tipo de relação, o pesquisador que se propõe a fazer o projeto vai colocar*” (P60), e “[...] *nós temos muitas discussões que são feitas transversalmente entre as componentes*” (P62), revelam um emaranhado de práticas e discussões que transitam, de maneira transversal, por diferentes componentes e projetos educativos na instituição. Isso se conecta visceralmente com a assertiva de Araújo (2016), que, ao sublinhar a importância de uma postura abrangente e holística, tece a indispensabilidade de se perpassar todos os domínios educativos, incluindo ensino, pesquisa e extensão.

Isto é corroborado por P72: “[...] então, acredito que o caminho tem sido nesse sentido, trabalho indissociável entre ensino, pesquisa e extensão” (P72), apontando para uma trajetória institucional que busca amalgamar esses três pilares, sustentando uma prática educativa robusta e profundamente ligada aos princípios da EDS.

Numa escala mais ampla, relacionando a educação voltada ao desenvolvimento sustentável com o campo profissional, particularmente no âmbito do turismo, P58 articula:

Então, quando eu tenho o profissional de turismo quando vai pensar planejamento, desenvolvimento no turismo, seja na esfera pública, seja nas organizações de turismo, e eu menciono hotel, agência de viagem, evento, gastronomia e vários outros, que esse profissional não tenha só, não

apenas saiba o que é sustentabilidade, mas a prática dele traga elemento de sustentabilidade (P58).

Aqui, há uma valorização das práticas sustentáveis que são transpostas da teoria para a prática profissional, sendo imperativo que a sustentabilidade não seja apenas conhecida, mas vivenciada e implantada nas rotinas e práticas de trabalho no setor turístico. Leal Filho *et al.* (2018) e Veiga (2010) convergem para a relevância do aprendizado experiencial e prático como elementos vitalizadores para a assimilação dos conceitos de sustentabilidade.

Em outro vetor, P71 ressalta a importância da interdisciplinaridade e da colaboração multifacetada em práticas de EDS: “*essas cinco representações sentaram conjuntamente discutiram conhecimentos essenciais para a formação do currículo nesses cursos então eu já sei que os PPC já foram atualizados em [campus]*” (P71). Essa configuração dialoga incisivamente com a proposta de Sartori *et al.* (2014), que propõe a educação interdisciplinar como um instrumento vital para navegar pelos desafios sofisticados e multifacetados da sustentabilidade, garantindo que os discentes sejam capazes de compreender e aplicar a sustentabilidade de maneira abrangente e profunda.

Tais perspectivas tecem uma narrativa que enfatiza a primazia de uma abordagem educacional integrada, abrangente e continuamente adaptativa para a implementação efetiva da EDS em um contexto institucional, garantindo não só a teoria, mas especialmente a prática, estejam saturadas com princípios sustentáveis.

As declarações ressaltadas revelam um esforço contínuo em alinhar planejamento, processos formativos e integração curricular para enfatizar a sustentabilidade como um pilar central. Embora enfrentem desafios, especialmente na formulação de políticas claras, o Instituto posiciona-se como pioneiro em abordagens educacionais inovadoras, com foco em práticas pedagógicas sustentáveis e formação contínua, buscando um futuro mais consciente e sustentável.

4.6.8.5 Subcategoria: Participação em redes e programas de EDS

As declarações dos participantes revelam um entendimento abrangente sobre como a EDS é concretizada e percebida no cenário educacional em questão. A declaração do participante P14 revela a implementação do programa “Amplifica”, conforme exposto: “[...] *a gente tem hoje a próprio diretoria de gestão de pessoas da*

reitoria, não é ela realiza todas as quintas-feiras um programa chamado Amplifica que traz que, traz muito esses debates que dizem respeito a esse tipo de educação" (P14).

Esta iniciativa de conduzir debates semanais sobre EDS simboliza uma ação deliberada e sistemática da instituição para inculcar discussões relativas à sustentabilidade em sua cultura organizacional. Este é um passo promissor, uma vez que o engajamento frequente com tópicos de sustentabilidade é um vetor significativo para permeabilizar a cultura da EDS por entre os membros da instituição (ARAÚJO, 2017).

Por outro lado, o "Amplifica" é destacado na citação como uma iniciativa da diretoria de gestão de pessoas, o que abre espaço para uma reflexão: os diálogos e debates realizados nesses encontros reverberam por toda a instituição e influenciam efetivamente as práticas e políticas relacionadas à sustentabilidade da entidade? Dito de outro modo, como a instituição assegura que essas conversas não se limitam a ser um "eco" dentro de uma "bolha" isolada, mas sim conduzem a transformações tangíveis e profundas em suas estratégias e operações relacionadas à EDS?

A promoção de encontros regulares, como observado por ONU (2015), é, sem dúvida, fundamental para manter viva a chama da conscientização sobre a sustentabilidade e os ODS. No entanto, seguindo a perspectiva de Reigota (2007), o diálogo deve ser acompanhado por ações que incorporem os princípios discutidos na prática cotidiana da instituição. A implementação de práticas sustentáveis deve ser alinhada com o diálogo e reflexão, agindo como um reflexo da aprendizagem e compreensão derivadas desses debates, assegurando que a conversa não se distancie da ação.

O desafio aqui reside na capacidade da instituição em assegurar que esses debates não somente ocorram mas que se traduzam em políticas e práticas que permeiem todos os níveis e setores da instituição. A contribuição de Sartori *et al.* (2014) sobre a necessidade de uma integração transdisciplinar na abordagem da EDS ressalta que a conversa e a ação devem ser interligadas, e ambas devem ser refletidas em todas as esferas da instituição, desde a administração até o corpo docente e discente, garantindo assim uma implementação eficaz dos princípios e práticas da EDS.

A citação P26, por outro lado, destaca a importância dada à sustentabilidade em eventos de ciência e tecnologia, indicando um compromisso em participar de programas que se alinham com os objetivos da EDS: "*Então, a sustentabilidade está muito forte na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia que nós vamos fazer em outubro*" (P26).

O destaque dado à sustentabilidade na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia sugere um esforço consciente da instituição em incluir tal tema em seus eventos mais significantes. Entretanto, seria prudente questionar, à luz de Reigota (2007), a profundidade e o alcance dessa integração. Para Reigota, uma verdadeira educação transformadora não se restringe apenas a apresentar temas de sustentabilidade, mas a engajar os participantes em um diálogo crítico e reflexivo que vá além da mera exposição superficial. Sendo assim, é válido refletir sobre de que maneira a sustentabilidade é abordada, se está sendo tratada apenas como uma tendência ou existe um compromisso genuíno de promover uma compreensão crítica e aprofundada sobre o assunto.

Por sua vez, as citações P15 e P20 destacam: "*Instituto Terroá, que é uma ONG que tem uma parceria junto com o grupo Votorantim que faz um projeto de participação cidadã de jovens*" (P15) e P20: "[...] *a gente fez aí network com várias ONGs que trabalham com a parte de sustentabilidade*" (P20).

Estas afirmações ressaltam a colaboração da instituição com organizações não-governamentais e outros parceiros externos, indicando uma busca por construir e fortalecer redes em favor da EDS. No entanto, ao considerar a perspectiva de Sartori *et al.* (2014), é importante analisar a eficácia e profundidade dessas parcerias, se estas colaborações são apenas formais, ou há um engajamento ativo entre as partes envolvidas. Parcerias genuínas e eficazes na EDS demandam trocas recíprocas, construção conjunta de conhecimento e, acima de tudo, um compromisso mútuo com os objetivos da sustentabilidade (SARTORI *et al.*, 2014).

O participante P33 afirma: "*Então, são as instituições parceiras do meio ambiente, todo ano o campus Barretos ele é premiado com esse selo*" (P33). Esta citação sublinha um reconhecimento externo que pode ser interpretado como uma validação dos esforços da instituição em prol da sustentabilidade. Todavia, Bezerra e Bursztyn (2000) salientam que, enquanto o reconhecimento pode, de fato, servir como um catalisador para solidificar práticas sustentáveis, ele também pode ser duplamente problemático. Em primeiro lugar, a obtenção regular de um selo

ambiental pode ser sintomática de um ciclo de autopromoção que desloca o foco de esforços genuínos de sustentabilidade para uma perseguição contínua de validação externa. Além disso, os critérios e a integridade dos prêmios recebidos - eles refletem genuinamente as práticas sustentáveis, ou são mais indicativos de uma cultura de "greenwashing", onde os sinais superficiais de sustentabilidade são priorizados sobre mudanças sistêmicas reais?

A declaração de P37 expressa: "*os núcleos que o Instituto consolidou, vai ou vem consolidando durante os últimos anos, eu acho que eles são pontos importantes para desencadear o desenvolvimento dessa política em cada campus*" (P37). A fala sugere uma estratégia interna de criar núcleos dedicados para catalisar a implementação de práticas sustentáveis. A formação e consolidação de núcleos institucionais demonstram um esforço estruturado para a integração da EDS. No entanto, o sucesso desses núcleos não deve ser medido apenas por sua existência, mas pela qualidade e impacto de suas intervenções. A frase "eu acho que eles são pontos importantes" sugere uma convicção pessoal, o que pode ser valioso, mas sem dados concretos ou avaliações objetivas, fica um vazio na assertividade dessa declaração.

Bezerra e Bursztyn (2000) apontam para o poder do reconhecimento, mas esse reconhecimento deve ser respaldado por ações concretas e avaliações constantes. O simples estabelecimento de núcleos ou a obtenção de selos pode ser uma face visível do compromisso, mas a real profundidade do compromisso reside na capacidade da instituição de autoavaliação, adaptabilidade e resposta às necessidades emergentes da sustentabilidade.

Ambas as citações P33 e P37 indicam um movimento positivo da instituição em direção à EDS. No entanto, para que essa jornada seja autêntica e impactante, é essencial ir além dos selos e dos núcleos, questionando, refletindo e agindo de forma crítica e contínua.

As citações P45, P54 e P69 revelam um retrato da instituição que busca adotar medidas concretas para promover inclusão e equidade.

Começando pela citação P45: "*o Instituto hoje ele aderiu, ele fez adesão, né no seu processo seletivo tanto da educação básica como também dos cursos superiores por meio do Sisu ou por processo seletivo próprio, é de reservar 50% né das suas vagas para as cotas*" (P45). A implementação de cotas, enquanto uma estratégia para promover a inclusão e a equidade, carrega um significado

considerável em termos de acesso à educação. Porém, o comprometimento com políticas inclusivas não deve ser restrito à admissão. A questão reside também no que ocorre post-admissão – como os estudantes beneficiados pelas cotas são apoiados ao longo de suas trajetórias acadêmicas. A adesão às cotas representa um passo rumo à educação equitativa, mas é imprescindível considerar como essas políticas são contextualizadas e realizadas dentro do ambiente acadêmico.

A citação P54 menciona: "[...] *temos comissões também, tem a diversifica, tem meninas nas exatas que visa também acabar né com a com o machismo*" (P54). Este trecho ressalta iniciativas como "diversifica" e "meninas nas exatas", que aspiram a desmantelar barreiras de gênero na academia. Tais iniciativas são importantes, mas a desintegração do machismo requer um enfrentamento estruturado das normas e práticas institucionais existentes que possam perpetuar desigualdades de gênero. Neste contexto, uma exploração das relações de poder, processos de decisão e dinâmicas culturais dentro da instituição se faz necessária para garantir que estas iniciativas não sejam superficiais, mas se enraízem profundamente na cultura acadêmica.

A citação P69 enfatiza: "*acho que é assim, enquanto a instituição pública a questão assim das cotas raciais bastante importante, inclusive o Conpip tá participando né é da revisão né que tá fazendo, a instituição está fazendo o primeiro estudo né sobre as cotas raciais na Instituição*" (P69). A revisão e estudo das políticas de cotas raciais é um indicativo de responsabilidade e adaptabilidade da instituição. A importância dada por Veiga (2010) à autoreflexão e revisão contínua das políticas ecoa aqui de maneira pertinente. Mas esta revisão precisa ser realizada de uma forma que verdadeiramente compreenda e atenda às necessidades dos estudantes, considerando as interseccionalidades e o ambiente acadêmico e social mais amplo ao qual estão integrados. O desenvolvimento dessas políticas precisa ser participativo, dando voz aos estudantes e considerando suas experiências e perspectivas únicas na criação de estratégias inclusivas e sustentáveis.

A citação P63: "*Tem campanhas aqui, eu mesmo fui parte da A3P, né agenda da administração pública, né, conduzir alguns projetos na A3P quando trabalhei na AGU antes de estar aqui no instituto federal*" (P63) menciona o compromisso da instituição em se engajar em agendas sustentáveis reconhecidas, como a A3P. Tal engajamento não se limita apenas à adoção de princípios teóricos, mas se traduz na execução prática de projetos com fins sustentáveis. Veiga (2010) destaca que

mergulhar em tais programas e agendas não só proporciona um norte às instituições, mas também serve como um parâmetro de avaliação crítica do comprometimento real com a sustentabilidade.

No que tange à citação P27: “a gente tem o coletivo feminista hoje em dia no instituto de Avaré” (P27), é incontestável a importância de tal coletivo no contexto educacional. Esta menção revela um passo além da simples retórica sobre igualdade de gênero. É a materialização de um espaço efervescente de diálogo, reflexão e ação, um testemunho tangível do compromisso institucional com a igualdade de gênero e empoderamento feminino. A Agenda 2030 da ONU consolida essa visão ao estabelecer a igualdade de gênero como um dos ODS (ONU, 2015). Assim, a criação de um coletivo feminista não é apenas uma resposta às metas globais, mas uma declaração proativa da instituição sobre a urgência da equidade de gênero em sua cultura educacional.

Tal atitude ressoa com o pensamento de Reigota (2007), que defende uma educação que aborda diretamente e de forma crítica as desigualdades sociais, com destaque para as questões de gênero. Mais que isso, ao proporcionar um espaço para o coletivo feminista, a instituição demonstra sintonia com as análises de Veiga (2010) e Freire (2002) sobre a primordialidade de uma educação que reconheça, valorize e promova a diversidade, opondo-se ativamente a qualquer forma de opressão. Em suma, o coletivo feminista não é apenas um símbolo, mas uma ferramenta ativa na luta pela equidade de gênero, exemplificando a contínua busca da instituição por uma EDS que seja genuinamente inclusiva e transformadora.

A citação P32 evidencia uma estratégia consciente da instituição em estender seus esforços de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) para além dos muros do campus, almejando uma atuação mais abrangente por meio de parcerias com órgãos locais. Ao dizer:

Na extensão também, a gente participa mais como representatividade externa junto a órgãos da cidade, onde a gente tenta fechar parcerias, por exemplo, quando nos pedem, por exemplo, o uso das instalações para um projeto envolvendo sustentabilidade, igual teve a pouco tempo agora, né e aí a gente sempre tenta envolver, né, a extensão nisso, a gente tem sempre, tenta envolver a participação, né de alunos, algum retorno que possa trazer para o Instituto, algum benefício (P32).

A fala de P32 demonstra um esforço institucional de integração entre teoria e prática, promovendo oportunidades de aprendizado prático para os alunos e buscando reciprocidade em suas parcerias, onde ambas as partes podem se

beneficiar. Para uma EDS verdadeiramente transformadora, é necessário que as instituições educacionais se envolvam diretamente com a comunidade local, gerando oportunidades de aprendizado contextualizado e voltado para a ação (LOZANO *et al.*, 2013). Mais do que simplesmente transmitir conhecimentos sobre sustentabilidade, a instituição mostra-se preocupada em traduzir esse conhecimento em ações concretas, refletindo a ideia de que a EDS é tanto sobre "saber" quanto sobre "fazer".

Além disso, o engajamento da instituição com órgãos locais sinaliza um entendimento de que a sustentabilidade não é apenas uma questão acadêmica, mas também social e comunitária. Ao buscar parcerias que resultem em benefícios mútuos, a instituição demonstra uma visão sistêmica da EDS, reconhecendo que os desafios da sustentabilidade são interconectados e requerem cooperação e engajamento coletivo. Nesse sentido, a citação P32 revela uma abordagem integrada e colaborativa da instituição em relação à EDS, alinhada com as melhores práticas e recomendações na área.

A análise das declarações aponta para um esforço que vai além da promoção de diálogos internos e do estímulo à consciência ambiental, explorando parcerias estratégicas e uma adesão, que pode ser interpretada como tanto tática quanto ética, a políticas e práticas de inclusão e diversidade.

Todavia, é essencial questionar e prover uma análise crítica acerca da efetivação destes esforços. Leal Filho *et al.* (2018) destacam a importância da integração da EDS, promovendo uma formação cidadã que transcende os muros acadêmicos e configura os participantes como agentes de mudança em direção à sustentabilidade. No entanto, enquanto a abordagem do Instituto, que é ao mesmo tempo abrangente e unificada, elogia a educação não apenas como um direito intrínseco, mas também como um instrumento fundamental para um futuro mais sustentável, permanece o desafio de assegurar que tais práticas não sejam superficiais ou simbólicas, mas intrínsecas e operacionais na sua implementação.

4.6.9 Categoria: Pressão coercitiva

4.6.9.1 Subcategoria: Mecanismo de controle ou monitoramento e acompanhamento

As narrativas fornecem uma janela reveladora para os desafios e oportunidades enfrentados pelo IFSP ao integrar a sustentabilidade na educação.

Uma das principais pressões enfrentadas é a coercitiva, como evidenciado nas declarações dos participantes.

A declaração de P7 reflete o impacto de pressões coercitivas, aquelas oriundas de regulamentações e expectativas externas que influenciam decisivamente as decisões e práticas institucionais. Sua ênfase na necessidade de ser ouvido e em participar ativamente evidencia uma compreensão profunda: a educação para a sustentabilidade não é uma mera entrega de conhecimento, mas sim, um engajamento coletivo e colaborativo. P7 articula: “[...] *quando somos ouvidos e nos mobilizamos para sugerir, vemos uma possibilidade de reduzir as discrepâncias e potencializar a efetividade das nossas ações*”.

P21 e P23 iluminam as complexidades que as instituições educacionais enfrentam ao tentar equilibrar as demandas externas com a necessidade de uma implementação genuína da educação para a sustentabilidade. P21 observa uma lacuna entre a adoção superficial de tópicos relacionados à sustentabilidade e sua verdadeira internalização e prática, sinalizando uma aderência potencialmente superficial às normas, possivelmente em resposta a pressões externas. No caso de P23, a diferença entre o que está escrito nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e o que é realmente praticado ilustra a pressão coercitiva. Instituições educacionais podem adotar estratégias ou práticas impostas por entidades reguladoras (DIMAGGIO; POWELL, 1983). O comentário de P23 reflete a pressão exercida pelas expectativas externas e regulamentações sobre as instituições educacionais para adotar certas práticas.

Em P31, *“a gente leva a informação, leva o conhecimento e depois é cobrado, por isso tem como fazer, tem né de modo institucional, tem, Sorocaba tem o que fazer, a gente tenta fazer conforme as demandas vão chegando”*, vemos também a manifestação de pressões coercitivas, onde as instituições se sentem compelidas a adaptar-se e responder às demandas e expectativas externas, ilustrando a necessidade de conformidade com certas regulamentações ou expectativas do setor.

A referência à legislação: *“eu acho que a legislação, eu acho que ela seria né um ponto de partida para, teria que existir, teria que ser aplicada mesmo através de uma legislação para poder né funcionar efetivamente”* (P32), está intrinsecamente ligada à pressão coercitiva, pois, envolve pressões, tanto formais quanto informais, exercidas por outras entidades e pela sociedade (DIMAGGIO; POWELL, 1983). Aqui, a legislação, como destacado por Veiga (2010) e Freitas (2019), age como

uma ferramenta coercitiva, direcionando as instituições a se alinharem com padrões estabelecidos e normas legais.

A descrição de P67 ressalta o ritmo descompassado entre a agilidade do mundo moderno e a lentidão na evolução dos métodos pedagógicos:

[...] mas que a gente só vai poder fazer isso depois de cumprir por em prática e ver os resultados e a gente apesar de viver nesse mundo complexo de alta velocidade né de dinâmica a educação não tem essa mesma dinâmica então a gente precisa ter essa resiliência complacência para aplicar regra né aplicar os documentos funcionais para que a gente possa avaliar o resultado (P67).

Este trecho sugere que as instituições de ensino podem estar paralisadas, talvez por receios ou por pressões coercitivas, limitando-se a abordagens tradicionais e não respondendo adequadamente às demandas de um mundo em constante mutação.

A observação de P75, “[...] *quanto que isso tá surtindo efeito eu não posso avaliar no Instituto agora aqui*”, também pode ser vista à luz das pressões coercitivas. Indica um reconhecimento das pressões externas e regulamentares que possivelmente estão direcionando as ações e avaliações dentro da instituição destacando a necessidade de mecanismos robustos de controle e avaliação para responder a essas pressões (MEYER; ROWAN, 1977). A conexão entre pressões coercitivas e a efetiva implementação da educação para a sustentabilidade é amplamente refletida nas declarações analisadas. No entanto, para que essa implementação não seja apenas uma reação superficial a pressões externas, mas uma transformação genuína das práticas pedagógicas, é essencial a presença de mecanismos de controle, monitoramento e acompanhamento.

A subcategoria “Mecanismo de controle ou monitoramento e acompanhamento” emerge como um contraponto fundamental às pressões coercitivas. Frente às exigências regulatórias e normativas, as instituições podem sentir a necessidade de estabelecer mecanismos rigorosos de controle para assegurar a adesão e a qualidade. Esses mecanismos, ao monitorar e avaliar práticas e estratégias, servem como ferramentas valiosas para garantir que a educação para a sustentabilidade seja integrada de maneira eficaz e significativa.

Reconhecendo o vínculo entre pressões coercitivas e a necessidade de robustos mecanismos de monitoramento e controle, as instituições podem estar melhor posicionadas para transformar a educação para a sustentabilidade em uma realidade concreta, alinhada tanto às demandas contemporâneas quanto aos

indispensáveis da sustentabilidade. Em essência, a confluência de avaliação contínua, adaptabilidade e um compromisso firme com os princípios sustentáveis moldará o futuro do EDS.

4.6.9.2 Subcategoria: Normas e padrões institucionais

As normas e padrões institucionais são essenciais para a implementação da EDS no IFSP, fornecendo um marco que assegura a incorporação da EDS nas políticas e práticas da instituição. As citações destacadas reforçam essa centralidade, ilustrando a relevância desse marco na ação institucional.

A primeira citação (P5) salienta a função crítica das normas e padrões institucionais na orquestração da EDS no contexto do IFSP. *“Eu percebo que a legislação e as portarias, instruções normativas, tudo que temos né, elas são importantes para pautar e pautar o trabalho”* (P5). Esta declaração não só enuncia a centralidade das normativas como um esquema de referência e organização, mas também demonstra como elas operam como vetores de uniformização e direção para as iniciativas da instituição. Concordando com Araújo (2017) e Reigota (2007), as normativas atuam como um marco regulatório fundamental, cujo papel é primordial para sincronizar e direcionar práticas rumo à sustentabilidade. Além disso, eles contribuem para a configuração de uma trajetória coerente e eficaz para as ações institucionais, conforme enfatizado pela Comissão de Brundtland (1991).

A citação *“[...] nosso documento anual você como é que chama nosso plano, pdi, e tem o anual que a gente presta contas né, tem lá o item de sustentabilidade”* (P5), ilumina o comprometimento institucional em inserir e priorizar a sustentabilidade dentro dos documentos formais e planos estratégicos. Esta inserção simboliza uma promessa e reconhecimento da importância da sustentabilidade, validando o encorajamento da ONU (2015) em integrar objetivos sustentáveis nas estratégias institucionais, visando a promover transformações estruturais e duradouras.

A citação (P7), por sua vez, manifesta uma visão de que as regras e padrões externos, mesmo que pareçam autoritários ou impositivos, são recebidos de maneira construtiva. *“Então quando vem de fora, quando vem com rolê, quando vem como regra, não vejo isso de uma maneira negativa”* (P7). Este discernimento reforça a ideia de que as normas, apesar de poderem parecer coercitivas, são vistas como instrumentos essenciais e proveitosos para progresso nas agendas de significância,

como é o caso da sustentabilidade, uma perspectiva apoiada por Scotto, Carvalho e Guimarães (2009). Esta aceitação das normas exemplifica uma maturidade e disposição institucional para assimilar diretivas externas como catalisadores para avançar práticas sustentáveis no escopo educacional.

A fala de P9 destaca a importância das normas e padrões institucionais estarem alinhados com a missão e os objetivos da instituição. O participante afirma que é importante pensar na EDS como uma prioridade da instituição e, em seguida, criar normas e padrões institucionais que reflitam essa prioridade. "[...] *pensar primeiro no que nós queremos enquanto instituição, nas premissas da nossa missão para o desenvolvimento sustentável e depois trazer a legislação e conversar com a legislação e não apenas partir da legislação*" (P9). Aqui, a menção à "legislação" sugere que existem regulamentos ou padrões externos que a instituição deve seguir. A necessidade de "conversar com a legislação" implica em uma adaptação às exigências legais, o que pode ser interpretado como uma forma de pressão coercitiva. Sinaliza a importância da visão institucional e valores pré-estabelecidos antes da imposição das normas. Bezerra e Bursztyn (2000) e Veiga (2010) ressaltam a importância da interação dinâmica entre os valores institucionais e normas externas para uma implementação efetiva da sustentabilidade.

O participante P11, por sua vez, ressalta a necessidade de uma abordagem democrática e coletiva na formulação de normas, especialmente quando se trata de temas cruciais como sustentabilidade. A menção de que "*não são normas referente à sustentabilidade, né, também sobre outros temas chaves elas devem ser construídas, né, pelo coletivo e devem ser debatidas nos grupos para ir depois, de muitos debates, muito estudo, elas serem implantadas*" (P11) é um indicativo da importância de um processo deliberativo. Seguindo a análise de Sartori *et al.* (2014), é fundamental que este processo seja colaborativo, trazendo múltiplas perspectivas para garantir que as normas sejam contextualizadas, robustas e eficazes em seu propósito.

O depoimento de P13, eleva a EDS ao status de uma matéria transversal, permeando todos os aspectos da experiência educacional. "[...] *hoje a gente fala da questão da educação sustentável, da questão da sustentabilidade que deve ser tratada como tema transversal*" (P13). Essa integração extensiva da EDS simboliza seu papel significativo e inalienável na pedagogia contemporânea, necessitando ser tecida na tapeçaria de todos os cursos e disciplinas. Veiga (2010) ecoa essa

importância da permeabilidade da sustentabilidade, acentuando que sua integração eficaz é essencial em todos os níveis e facetas da educação, transcendendo a posição de um módulo isolado ou secundário.

A citação (P17) ilustra a percepção de que o IFSP está comprometido com a implementação da EDS. O participante afirma que a EDS é uma preocupação pontuada no conselho da instituição. "[...] *tem caminho aberto para a gente, no instituto Federal é uma preocupação pontuada no conselho*" (P17). O fato de a EDS ser uma "preocupação pontuada" no conselho do IFSP sugere um reconhecimento formal da sua importância, sublinhando um compromisso institucional. O envolvimento de estruturas de governança, como conselhos, em questões de sustentabilidade é importante para sua efetiva implementação. A sustentabilidade não é uma iniciativa periférica, mas sim central, e sua integração bem-sucedida exige apoio no mais alto nível da instituição (LEAL FILHO *et al.*, 2018).

Por outro lado, a citação (P19) enfatiza o papel estrutural das normas e padrões institucionais na organização e orientação dos currículos, cursos e práticas de ensino. "*As normativas acho que elas servem para nós como um balizador do que um curso tem que ter, de como ele deve ser organizado*" (P19). Este comentário sugere que as normativas funcionam como um guia para o desenvolvimento e implementação de cursos, garantindo a inclusão de elementos essenciais, como a EDS, nos currículos. No entanto, o desafio é garantir que esse padrão realmente traduza em uma educação significativa em sustentabilidade, e não apenas em uma conformidade superficial.

Esta citação evidencia uma crítica fundamental: "*Acho que assim, o que a gente tem hoje é exatamente isso tá, olha tá ali, exige, a gente coloca no currículo que tem que ter sabe ou não por uma política institucional, mas por uma questão de atendimento às normas*" (P22). Há uma diferença entre aderir às normas simplesmente porque elas existem e integrar verdadeiramente a EDS em práticas pedagógicas. A busca exclusiva por adesão pode resultar em uma abordagem instrumental da sustentabilidade, em que as ações são realizadas apenas para atender a requisitos estabelecidos, sem uma profunda compreensão ou internalização de seus valores fundamentais. Isso pode ser comparado a uma mentalidade de cumprimento de requisitos, onde as obrigações são cumpridas apenas superficialmente, sem integrar a sustentabilidade como um princípio fundamental na tomada de decisões e práticas institucionais. Conforme

argumentado por Scotto, Carvalho e Guimarães (2009), é essencial que as instituições não apenas cumpram normas, mas internalizem e vivenciem os princípios da sustentabilidade.

A observação feita por P33 ressalta um desafio recorrente: a mera burocratização dessas normas. Ele sinaliza a armadilha de se aderir a normas por mera formalidade, sem a concreta transformação das práticas no cotidiano. “[...] *a norma ela é importante, a gente só tem que tomar cuidado para que a gente né, que às vezes é isso, tem que montar a comissão, fazer isso aí eu fiz e tá pronto e aí a prática não acontece*” (P33). Este ponto crítico reforça a ideia de que a mera adesão a um protocolo pode não ser suficiente para efetuar mudanças genuínas. Em outras palavras, o perigo reside na possibilidade de as instituições se tornarem tão focadas em atender formalmente aos padrões que perdem de vista a essência da ação transformadora.

Em contrapartida, a fala de P34 aponta para uma perspectiva mais reflexiva sobre o processo. Ele insinua a necessidade de uma base sólida ou uma preparação anterior antes da implementação de qualquer norma. “*É que eu vejo que, assim, a criação de norma e aplicação de norma, sempre tem que ter alguma coisa anterior ali*” (P34). A formação e aplicação de normas não devem ser eventos isolados ou estáticos, devem ser parte de um processo contínuo e iterativo que leva em consideração o contexto específico e a cultura predominante na instituição. Isso garante que as normas sejam não apenas implementadas, mas verdadeiramente integradas e adaptadas ao ambiente institucional, promovendo um impacto duradouro e significativo.

Na citação (P35), é evidente a crença do participante na dupla função das normas e padrões institucionais. Por um lado, elas servem como reflexo das percepções e consensos presentes, evidenciando aquilo que a comunidade educacional e a sociedade em geral já reconhecem como importantes. Por outro lado, elas também têm um papel proativo, apontando e promovendo direções futuras que a instituição ou comunidade considera importantes, mesmo que essas direções ainda não tenham se tornado um consenso:

Então, essas normas elas são muito importantes, porque elas muitas vezes elas refletem o status atual do que é que se entra em acordo entre os componentes dessa comunidade, dessa sociedade, mas também tem o componente de promoção de algo que não existe e que a aquela comunidade ou sociedade entende que seja importante (P35)

A afirmação de que as normas podem refletir o "*status atual*" daquilo que foi acordado entre os membros da comunidade e, simultaneamente, promover ideias ou conceitos ainda não universalmente aceitos, destaca o equilíbrio dinâmico entre reflexão e projeção em qualquer norma institucional. Nesse contexto, Lozano (2008) ressalta a capacidade das normas de espelhar o consenso existente. Ao mesmo tempo, DiMaggio e Powell (1983) observam que essas normas também podem moldar e direcionar ações futuras, servindo, assim, como uma ferramenta de transição e transformação.

Na citação subsequente (P37), a ênfase é colocada na clareza das normas educacionais dentro da proposta institucional: "[...] *acho que as nossas normas educacionais da própria proposta institucional, eu acho que elas são muito claras*" (P37). A assertiva de que "elas são muito claras" sugere que a instituição em questão tem se esforçado para desenvolver e articular diretrizes compreensíveis e inequívocas. Isso é fundamental para qualquer processo de implementação, uma vez que normas ambíguas ou vagas podem levar a interpretações variadas, comprometendo a uniformidade e eficácia da sua aplicação. Stecanella e Olsson, (2022) corroboram essa perspectiva, enfatizando que a clareza nas diretrizes não apenas facilita sua implementação, mas também pode melhorar sua aceitação entre os *stakeholders*, promovendo uma implementação mais homogênea e efetiva.

Na citação de P39, observa-se uma valoração positiva da legislação coercitiva. O participante sugere que, apesar de potencialmente causar reações negativas devido à sua natureza impositiva, a legislação serve como uma base sólida para promover iniciativas como a EDS. O participante refere-se à legislação como um "catalisador para a mudança", essencial para o início de práticas sustentáveis, políticas de cotas e aceitação de diversidades étnicas e culturais:

[...] a aplicação de legislação sempre é uma coisa muito positiva, às vezes ela vem com uma imposição que às vezes traz uma reação negativa para as pessoas, né, mas determinados assuntos, essas culturas de desenvolvimento sustentável do que você falou, de todos os gêneros, das aceitações dos negros, de tudo, né da política de cotas, precisa iniciar com uma legislação e amparo, tudo isso para que a gente possa embasar o nosso trabalho, mesmo quando você tem um profissional que não acredite muito naquela política, ele vai ter que fazer o mínimo possível para respeitar essa legislação, então mesmo sendo impossível em alguns momentos, a legislação vem para nos fortalecer, né, para nos dar meio de fazer acontecer, eu acho que pelo menos é inicia-se como o primeiro passo (P39).

Neste contexto, Reigota (2007) e Barbieri *et al.* (2010) concordam, notando que as normas podem impulsionar inovações e superar resistências à mudança,

proporcionando um fundamento legal robusto para a prática da EDS. Este apoio legal, conforme expresso pelo participante, pode atuar como um impulsionador mesmo na presença de ceticismo ou resistência individual, forçando um mínimo de conformidade e ação: "mesmo quando você tem um profissional que não acredite muito naquela política, ele vai ter que fazer o mínimo possível para respeitar essa legislação".

No entanto, a citação P44 levanta uma questão fundamental sobre a dependência excessiva de diretivas formais, ressaltando um possível obstáculo na jornada para a sustentabilidade. Sugere-se que, sem normativas explícitas, algumas iniciativas podem não avançar: "[...] *se não tem uma portaria, uma norma dizendo que algo tem que acontecer, talvez não ir para frente*" (P44). Este ponto ressoa com o argumento de Freitas (2019), que propõe que, embora as normas sejam imprescindíveis, não devem ser a única força propulsora das práticas sustentáveis.

Na declaração "*Eu penso é tanta legislação como, enfim, aquilo que é institucional é o fato gerador, né, se você não garante né, essa temática como uma política institucional*" apresentada por P45, destaca-se a noção central de que a formalização institucional, seja por meio de legislação ou de diretrizes organizacionais, serve como um catalisador primordial para a integração e implementação da sustentabilidade nas práticas e operações cotidianas. Esta perspectiva enfatiza a necessidade de tornar a sustentabilidade não apenas um conceito teórico, mas uma realidade palpável dentro das instituições. Ao se referir ao "fato gerador", P45 parece insinuar a força motriz ou a espinha dorsal que garante que o tema da sustentabilidade permaneça na vanguarda da agenda institucional. Em concordância com essa visão, Scotto, Carvalho e Guimarães (2009) articulam a importância de absorver a sustentabilidade dentro do tecido mesmo das organizações, tornando-a uma parte integrante e inseparável da cultura e operações institucionais.

A fala de P66 evidencia um mecanismo decisivo pelo qual as transformações organizacionais acontecem - especificamente, a implementação de regulamentos e normativas internas. Esta observação não apenas valida o ponto de vista de P45 sobre a instrumentalidade das diretrizes formais, mas também enfatiza a eficácia dessas ferramentas como agentes de mudança. Quando P66 destaca "[...] *muitas das transformações elas acabam acontecendo realmente por forma de regulamentos, por formas de normativas internas*", sugere-se que, na ausência de

tais regulamentos, a propensão para a mudança efetiva pode ser muito mais lenta ou até estagnada. As pressões coercitivas, frequentemente manifestadas na forma de regulamentações formais e expectativas normativas, desempenham um papel fundamental na indução de mudanças organizacionais (DIMAGGIO; POWELL, 1983). Por meio destas pressões, as organizações são, em certo sentido, "forçadas" a se adaptar e transformar para atender às expectativas emergentes da sociedade ou do ambiente regulatório.

A declaração de P75 destaca uma necessidade no processo de implementação: "[...] *deve existir planos e inclusive não só planos né mas documentação para isso Ou seja normas bem escritas instruções normativas decreto sei lá portarias*" (P75). Este argumento converge com o posicionamento de Leal Filho *et al.* (2017), que ressaltam a significância de uma abordagem bem estruturada e documentada para assegurar a continuidade e eficácia das práticas de EDS em instituições. A clareza e tangibilidade em documentos, como apontado por P75, não apenas formalizam os compromissos, mas também fornecem um roteiro definido que guia a ação.

Quanto à fala de P76, observa-se uma evolução na compreensão e aplicação da EDS: "*No primeiro momento eu senti que existia uma coisa de fazer por fazer pela obrigatoriedade das coisas, né e no segundo momento é que começou a surgir essa questão da conscientização*". Inicialmente marcada por uma sensação de obrigação, a abordagem transitou para um estado de maior conscientização e compreensão da importância da EDS. Este progresso reflete o argumento de Morin (2000) sobre a necessidade de conscientização como um pilar fundamental da EDS. Edgar argumenta que a conscientização deve estar no núcleo da EDS, assegurando que ela seja integrada de maneira mais significativa e eficaz nas decisões e ações diárias. Dessa forma, a EDS pode ser internalizada, não apenas como uma série de normas a serem cumpridas, mas como uma parte essencial da cultura e prática institucional, encorajando uma abordagem mais comprometida e genuína em relação ao desenvolvimento sustentável.

A análise das citações destaca a importância das normas e padrões institucionais na promoção e implementação da EDS. Tais normas servem como pilares estruturais, orientando e fundamentando as ações em prol da EDS. Elas funcionam como um mecanismo essencial para catalisar transformações,

estabelecendo o arcabouço legal e operacional necessário para a incorporação efetiva da EDS nas práticas institucionais.

Conforme ilustrado nas falas dos participantes, há uma reconhecida necessidade de regulamentações e padrões coerentes que atuem como alicerces e diretrizes claras no caminho da sustentabilidade. Tais padrões e normas, no entanto, devem ser aplicados de maneira a promover a inovação, a flexibilidade e a capacidade de adaptação às diversas necessidades e contextos da EDS, fomentando assim uma implementação rica e dinâmica.

Todavia, as normas, embora essenciais, não são suficientes por si só. As declarações sugerem a necessidade de um comprometimento que vá além da mera conformidade burocrática, promovendo uma cultura de engajamento intrínseco e valorização da EDS. A adesão formal deve ser acompanhada por um processo de conscientização e internalização dos princípios e valores da EDS, garantindo que estas práticas estejam profundamente enraizadas na cultura, nos valores e na visão compartilhados de uma instituição ou comunidade.

Os dados também revelam uma evolução progressiva da percepção de normas coercitivas e conformidade para uma compreensão mais profunda e uma aplicação consciente da EDS. Este desenvolvimento ressalta a interação dinâmica entre conformidade regulamentar e conscientização, indicando um caminho promissor para a realização prática e significativa da EDS.

Em resumo, para uma implementação eficaz da EDS, um equilíbrio cuidadoso e reflexivo deve ser mantido entre a aplicação de normas e padrões institucionais e a promoção de uma cultura de conscientização, comprometimento e inovação sustentável

4.6.9.3 Subcategoria: Regulamentação governamental

A análise, a seguir, explora as citações voltadas à temática da "regulamentação governamental". Ao analisar as perspectivas dos participantes, percebe-se a complexidade da relação entre as regulamentações e sua influência prática na EDS, enfatizando a busca por uma educação sustentável autêntica.

A primeira referência (P2) ressalta que vivemos em uma sociedade que está estruturada em padrões e que instituições, como o Instituto Federal, têm que se monitorar a esses padrões por meio de suas normas internacionais.

Bom, a gente sabe que a gente vive num mundo que é baseado em padrões, a sociedade se organiza em torno disso, e cria-se legislação, leis e tudo, constituições de diversos países que mantêm o funcionamento da sociedade. Ora, o Instituto Federal, ele é um instituto que também tem o seu aspecto normativo interno e ele segue a legislação (P2).

Estas são percebidas não apenas como meras ferramentas burocráticas, mas como instrumentos essenciais que conferem ordem e estrutura às ações sustentáveis, particularmente no contexto do Instituto Federal. Tais observações se alinham com Bezerra e Bursztyn (2000), que destacam a relevância de políticas e regulamentações na promoção da sustentabilidade.

A mesma ideia é ecoada pelos participantes P10 e P39, que acompanham que uma regulamentação pode ajudar a alinhar as diretrizes e ações, especialmente em um domínio tão complexo quanto à sustentabilidade. Há uma conotação de que a regulamentação não é apenas uma imposição, mas sim uma ferramenta necessária para direcionar e alinhar esforços.

Eu acho importante porque tipo assim são ações que possam nos nortear, né, porque aí a gente ajuda, a gente principalmente a todos os colegas a terem uma diretriz mais alinhada, porque às vezes a questão da sustentabilidade, dependendo das áreas de atuação de cada um, pode te dar outras noções de vertentes, mas isso que você tem uma norma, você tem uma diretriz, você consegue trabalhar melhor (P10).

[...] a aplicação de legislação sempre é uma coisa muito positiva, às vezes ela vem com uma imposição que às vezes traz uma reação negativa para as pessoas, né, mas determinados assuntos, essas culturas de desenvolvimento sustentável do que você falou, de todos os gêneros, das aceitações dos negros, de tudo, né da política de cotas, precisa iniciar com uma legislação e amparo, tudo isso para que a gente possa embasar o nosso trabalho, mesmo quando você tem um profissional que não acredite muito naquela política, ele vai ter que fazer o mínimo possível para respeitar essa legislação, então mesmo sendo impossível em alguns momentos, a legislação vem para nos fortalecer, né, para nos dar meio de fazer acontecer, eu acho que pelo menos é inicia-se como o primeiro passo (P39)

Em citações como P16: *“Então, a legislação é importante, justamente para esse cumprimento das ações que você tem que ter feito”* (P16), P17: *“Eu acho que passa por isso, é fundamental nessa aplicação da legislação de normas”* (P17) e P24: *“Olha, ela tem que ser o ponto inicial, não necessariamente parte de você, né, mas é porque as pessoas só colocam debruços, né, sobre ela e sobre os fatos, quando isso aparece como uma normativa, como uma lei se cumprir”* (P24), observa-se ênfase na importância da legislação como orientadora, uma perspectiva que ressoa com a discussão de Araújo (2017). Este autor argumenta que, embora as diretrizes sejam fundamentais, a motivação intrínseca e o entendimento profundo da sustentabilidade também são essenciais.

Contrastando com a necessidade de regulamentação, vemos nas falas nuances sobre como ela é percebida: enquanto alguns veem a regulamentação como algo imposto.

Eu acho que é ela é importante para sempre porque a consciência ambiental sustentável ela não existe né, e quando você não tem isso daí quando vem ela de forma legislação, né, você tem que aprender a cumprir né, por obrigação e aí assim, isso daí é uma construção (P18)

Outros a enxergam como uma garantia, um conceito.

[...] eu acho o essencial, eu acho essencial, porque eu acho que a gente tem algumas iniciativas, né, mas eu acho que não pode passar só por iniciativas, né. Eu acho que quando a gente lida com uma questão que é necessária como desenvolvimento sustentável do nosso planeta, da nossa sociedade, né, e todas as formas de atuação, eu acho que a legislação ela é fundamental, apesar da gente ter muitas pessoas conscientes disso e aí destaca o papel dos nossos docentes, né que são aí na ponta ensinando, acho que isso tem que ser maior, tem que ser maior como uma garantia. Então, eu vejo isso, a legislação, como uma garantia, né, de que essa discussão vai ser feita, de que isso vai ser contemplado na formação dos estudantes (P25).

A regulamentação, como destacado nas citações acima, oferece uma estrutura para a ação. Mas o desafio real, e talvez a maior implicação prática, seja garantir que a regulamentação não se torne uma mera obrigação, mas sim um veículo para promover mudanças genuínas em direção à EDS. Bezerra e Bursztyn (2000) e Araújo (2017) ressaltam a importância das políticas e regulamentações para promover a sustentabilidade. No entanto, a própria definição da Comissão de Brundtland (1991) sobre desenvolvimento sustentável sugere uma necessidade intrínseca de considerar as necessidades presentes e futuras. Esta definição implica que, enquanto regulamentações são ferramentas importantes, elas devem ser projetadas e implementadas de forma a não apenas atender às demandas atuais, mas também ser flexíveis e adaptáveis às necessidades futuras. As falas apresentadas refletem uma visão positiva geral da regulamentação, considerando-a um mecanismo fundamental para garantir a implementação da EDS. No entanto, é fundamental perceber que a simples existência de regulamentações não garante a EDS. A eficácia da regulamentação reside na sua capacidade de ser implementada de forma significativa e, mais importantemente, de ser adaptada e revisada à medida que as necessidades e compreensões sobre sustentabilidade evoluem.

As próximas falas abordam um tema recorrente: a dualidade das regulamentações. Por um lado, as regulamentações fornecem diretrizes claras e estabelecem padrões. Por exemplo, P28 sugere que as regulamentações atuam como um "norte", fornecendo uma direção.

Eu acho que é assim, é primordial, a gente ter uma regra clara, né, mas não pode só parar em regras, né, regras são feitas para a gente norrear, mas a gente tem que ter uma liberdade um pouco maior para poder fazer outras atividades, outras questões de sustentabilidade que a gente sabe que o nosso Instituto é muito grande, né e cada campus, cada região tem a sua especificidade, né, eu acho importante que a gente tenha um norte, né, que seria as leis ou regras e a gente possa trabalhar no campus e aí dá um pouco de liberdade a cada professora, cada aluno, né, porque nem sempre o professor só é ação desse projeto, desse desenvolvimento, a gente tem alunos que pode trazer bagagens de casas, de empresas, pode dar sugestões até mais legais, até mais importante e não pode ser esbarrado numa regra ou numa legislação (P28).

No entanto, alguns participantes, como P1, P9 e P27, expressam preocupações sobre a rigidez das normas e a possibilidade de elas se tornarem uma "camisa de força" ou serem percebidas como "engessadas". P1: “[...] *eu acho que seria uma camisa de força tá, uma camisa de força, que acabaria criando mais problemas e gastando energia*” (P1) e P27: “*Então acho que dá impressão de que, que fica meio engessada a coisa, né, a legislação dá a impressão que vem de cima para baixo*” (P27) discutem a natureza restritiva das regulamentações, enquanto P9: “*Eu entendo que é um caminho, mas talvez não seja o único possível. Eu acho que a gente pode associar o atendimento a uma legislação maior as necessidades locais, regionais e talvez até institucionais, [...]*” (P9) e P28 enfatizam a necessidade de adaptabilidade e consideração das especificidades locais e regionais

Eu acho que é assim, é primordial, a gente ter uma regra clara, né, mas não pode só parar em regras, né, regras são feitas para a gente norrear, mas a gente tem que ter uma liberdade um pouco maior para poder fazer outras atividades, outras questões de sustentabilidade que a gente sabe que o nosso Instituto é muito grande, né e cada Campus, cada região tem a sua especificidade, né, eu acho importante que a gente tenha um norte, né, que seria as leis ou regras e a gente possa trabalhar no Campus e aí dá um pouco de liberdade a cada professora, cada aluno, né, porque nem sempre o professor só é ação desse projeto, desse desenvolvimento, a gente tem alunos que pode trazer bagagens de casas, de empresas, pode dar sugestões até mais legais, até mais importante e não pode ser esbarrado numa regra ou numa legislação (P28).

Por outro lado, P33: “[...] *eu acho que a normativa às vezes ela é importante, porque ela te dá um amparo, [...]*” (P33) e P31 destacam a importância das regulamentações como amparo e apoio, mostrando uma dualidade na percepção das regulamentações.

[...] tem algumas normas que o Instituto acaba criando mas que dificilmente consegue atender. Agora, se a norma é externa eu acho que o Instituto deveria olhar com uma visão mais institucional mesmo para ajudar os campus a conseguir atender aquelas necessidades (P31).

Praticamente, a rigidez das regulamentações pode limitar a implementação de EDS adaptadas às realidades locais. Teoricamente, isso ressalta a tensão entre padronização e flexibilidade na EDS.

A perspectiva apresentada pelos participantes acima encontra ressonância nas obras de Reigota (2007) e Veiga (2010). Ambos os autores enfatizam a necessidade de adaptabilidade na EDS, sugerindo que as regulamentações devem ser suficientemente flexíveis para permitir adaptações às realidades locais e regionais. As declarações dos participantes refletem a complexidade do papel da regulamentação na EDS. Enquanto as regulamentações são primordiais para fornecer direção e padrões, a rigidez pode ser um obstáculo para a inovação e adaptabilidade. A crítica dos participantes sugere a necessidade de um equilíbrio cuidadoso entre estabelecer diretrizes claras e permitir flexibilidade para abordagens contextuais.

Estas menções veem a regulamentação como um ponto de partida, um guia inicial para a ação, implicando que, enquanto a regulamentação é necessária, ela não deve ser o fim, mas um meio para alcançar objetivos sustentáveis. P6 indica que a regulamentação atua como um fundamento a partir do qual a instituição desenvolve seu trabalho educacional. Sugere um processo dinâmico onde a regulamentação não é estática, mas revisada e refinada com base na experiência.

[...] acho que como uma instituição de ensino a gente acaba aplicando, a gente acaba desenvolvendo o trabalho a partir da regulamentação que a gente tem vigente e depois a gente acaba discutindo, rediscutindo isso e a gente acaba até propondo mudanças, mas acho que é um ponto de partida, [...] (P6)

Para P7, a regulamentação serve como um catalisador, provocando ações específicas na arena da EDS: *“Assim que é o lado de que você tem ali as regras, então você conseguiu olhar para as regras e as regras nos provocarem a determinadas ações”* (P7), P8 traz uma perspectiva teórica, reforçando a necessidade de qualquer projeto educacional ter uma base sólida, o que pode ser proporcionado pelas regulamentações: *“Eu acho que primeiramente todo o projeto educacional você tá embasado em teorias, se você tá embasado, e você precisa estar embasado, é de saber o que tá fazendo”* (P8).

P15 reflete a ideia de P6, interpretando as normas não apenas como um objetivo em si, mas como um ponto de partida que direciona para ações mais concretas e efetivas: *“Eu acho assim ó, as normas são o ponto de partida para a gente tentar ter ações mais concretas, mais efetivas”* (P15), P23 reitera a

necessidade de regulamentações, vendo-as como um impulso inicial essencial para a EDS: *“Tem que haver essa aplicação. Elas têm que ser o ponto inicial de novo”* (P23)

Ao olhar as citações em conjunto, fica evidente que os participantes veem as regulamentações não como meras imposições burocráticas, mas como pontos de partida fundamentais que guiam e informam a prática educacional. As regulamentações, conforme discutido, fornecem uma estrutura. No entanto, a verdadeira eficácia da EDS depende de como essas normas são interpretadas, adaptadas e implementadas em contextos educacionais específicos. Sartori *et al.*, (2014) destacam a necessidade de uma abordagem integrada em EDS. Os sentimentos expressos pelos participantes alinham-se com esta literatura, vendo a regulamentação como um componente de um ecossistema educacional mais amplo. As falas mostram uma valorização da regulamentação, mas também uma consciência de que a EDS exige mais do que apenas aderir às normas. O desafio, portanto, reside em como equilibrar o respeito às regulamentações com a inovação e adaptabilidade necessárias para enfrentar os desafios únicos da sustentabilidade.

A citação de P2 nos lembra da onipresença das regulamentações e normas em nossa sociedade. Ele observa:

Bom, a gente sabe que a gente vive num mundo que é baseado em padrões, a sociedade se organiza em torno disso, e cria-se legislação, leis e tudo, constituições de diversos países que mantêm o funcionamento da sociedade. Ora, o Instituto Federal, ele é um instituto que também tem o seu aspecto normativo interno e ele segue a legislação (P2).

A referência de P2 sugere que normas e regulamentações são pilares de qualquer sociedade civilizada, proporcionando uma estrutura e ordem. E, conseqüentemente, instituições, incluindo aquelas no domínio educacional, são esperadas para operar dentro desses parâmetros estabelecidos.

Por outro lado, P19 sugere uma abordagem mais pragmática ao afirmar: *“Entendo que a aplicação das normas tem que ser o mínimo para a gente conseguir colocar um curso rodando”* (P19). Esta perspectiva reconhece a presença de normas, mas também sugere que elas não devem ser obstrutivas, mas sim facilitadoras para alcançar objetivos educacionais.

P21 traz à tona a questão da continuidade e aplicabilidade prática das normas. Esta menção reflete uma luta para manter a relevância e eficácia das regulamentações ao longo do tempo, ressaltando os desafios de implementação

Eu acho que sim, inclusive isso está pautado, né, hoje mesmo foi uma questão discutida na reunião de planejamento, que é uma das, né, um dos, uma das metas aí para esse semestre a gente fazer a recomposição das comissões, tal, para a gente né, retomar né, porque aquilo que eu falei, às vezes você tem as comissões, as comissões vão esvaziando, aí começa tudo de novo, né, não acaba não tendo muita continuidade, né, de ações, mas isso tá pautado como uma das metas aí para esse semestre. Então, tá pautado (P21).

P34 e P37 oferecem perspectivas críticas. Enquanto P34 destaca a ausência de resistência, devido à falta de normativas obrigatórias: “*Então, eu não vejo que tenha também tido resistência, porque, também, não tem nenhuma, pelo menos não que eu conheça normativa colocando isso, né, como uma obrigação*” (P34), P37 expressa uma satisfação com as regulamentações existentes e vê pouca necessidade de novas normas: “*Olha acho que as normas já existem, não vejo necessidade de uma nova norma*” (P37).

Essas percepções variadas dos participantes são reminiscentes das observações de Lozano (2008) e DiMaggio e Powell (1983). Enquanto Lozano (2008) identifica a necessidade de regulamentações para impulsionar a sustentabilidade, DiMaggio e Powell (1983) argumentam que as organizações muitas vezes incorporam práticas que são vistas como normas universais, mesmo que não sejam necessariamente eficazes. Esta noção se alinha com as opiniões de P19 e P37, que enfatizam a aplicação prática e questionam a necessidade de mais normas.

A interação entre regulamentação e prática na EDS é complexa. Embora as normas sejam vistas como necessárias, sua eficácia e necessidade são debatidas. Há uma clara tensão entre o valor das regulamentações como uma estrutura de apoio e o potencial de serem vistas como obstrutivas ou excessivas. Estas falas destacam a importância de avaliar e adaptar continuamente as regulamentações para garantir que elas sejam relevantes, práticas e eficazes no avanço da educação sustentável.

As declarações desta subcategoria destaca a complexa interação entre regulamentação governamental e sua aplicabilidade no contexto da EDS. É evidente a aceitação da regulamentação como uma estrutura essencial que orienta e padroniza práticas educacionais. No entanto, o clamor ressoa para que estas normas sejam flexíveis, adaptáveis e capazes de incorporar inovações, refletindo as dinâmicas regionais e locais. Enquanto a necessidade de regulamentação é universalmente reconhecida, os participantes também destacam a importância do

comprometimento, da vontade e da ação além da mera conformidade. A mera existência de regulamentações, portanto, não garante uma efetiva integração da sustentabilidade na educação. A real eficácia da EDS emerge quando as normas atuam como plataformas que impulsionam iniciativas educacionais mais amplas, inovadoras e adaptáveis.

A "regulamentação governamental" não é apenas um ponto de partida, mas uma ferramenta contínua de orientação. O desafio central é garantir que essas regulamentações não se tornem meros instrumentos burocráticos, mas sim catalisadores que promovam a verdadeira essência da EDS: a integração completa da sustentabilidade no núcleo da educação. A busca é por um equilíbrio onde as regulamentações sejam vistas não apenas como diretivas, mas como facilitadoras de objetivos educacionais sustentáveis, adaptáveis e relevantes.

4.6.10 Categoria: Pressão mimética

4.6.10.1 Subcategoria: Certificação e reconhecimentos

O estudo das pressões miméticas, conforme DiMaggio e Powell (1983) revela como as instituições educacionais buscam conformidade, adaptando-se a modelos reconhecidos de sucesso. Especificamente, dentro dessa dinâmica, as "Certificações e Reconhecimentos" emergem como manifestações tangíveis dessa adaptação. A análise das falas relacionadas a esta subcategoria proporciona uma visão aprofundada de como as instituições respondem às pressões miméticas, buscando validação e legitimidade por meio desses reconhecimentos e certificações, desvelando nuances interessantes desse processo.

Primeiramente, a citação “[...] *a partir de que, desde quando a gente cavou, né, essa oportunidade, por exemplo, de estar no programa Escola 2030, o pró-reitor de ensino já indicou para o pessoal da comunicação, daí a gente já fez uma entrevista, né, e depois com a gente se torna do coletivo pesquisador e agora Escola Polo*” (P7) reflete um esforço consciente da instituição em buscar reconhecimento e alinhamento com as iniciativas globais, como o programa Escola 2030. Esse esforço está em consonância com as diretrizes da ONU (2015) que enfatizam a necessidade de reorientação e ajuste das agendas educacionais para apoiar o desenvolvimento sustentável.

Ao analisar essa citação em relação às contribuições de DiMaggio e Powell (1983) observa-se um claro exemplo de pressão mimética, onde a instituição procura imitar iniciativas bem-sucedidas, ajustando-se às tendências predominantes na EDS, buscando assim legitimação e reconhecimento.

A declaração “*Que já está enraizado, viu. Eu acredito que isso já está praticamente consolidado. É, sempre a gente tem esse cuidado e todas as disciplinas de todos os PPCs desenvolvidos, sempre tá sempre abordando com mais ênfase essa questão*” (P10), mostra a internalização dos princípios de EDS nos projetos pedagógicos de curso, o que é um reflexo das discussões de Veiga (2010) e Leal Filho *et al.* (2018), que destacam a incorporação de conceitos e práticas de sustentabilidade nos sistemas educacionais como essencial para a promoção da EDS.

Por fim, a menção “*Estamos fazendo a adesão no Green Metric*” (P29) sinaliza um esforço em ganhar reconhecimento por meio de métricas e *rankings* externos, o que, conforme discutido por Goossens e Petegem (2018), é uma tendência comum entre as instituições educacionais para demonstrar comprometimento e excelência na promoção da sustentabilidade.

Ao entrelaçar as falas, observa-se uma narrativa coerente de busca por validação externa, adaptação das práticas e currículos institucionais e um compromisso contínuo com a inovação na EDS, o que está alinhado com a literatura existente. No entanto, é essencial avaliar criticamente a aplicabilidade e a relevância dessas citações no contexto atual da EDS. As ações tomadas, como participar do programa Escola 2030 e aderir ao Green Metric, são louváveis, mas deve-se questionar a profundidade e a autenticidade destas iniciativas. É fundamental garantir que tais ações não sejam apenas simbólicas Meyer e Rowan (1983), mas traduzam-se em práticas significativas e transformadoras na EDS, conforme Araújo (2017) e Reigota (2007).

As falas demonstram uma busca ativa por certificação e reconhecimento, em linha com as pressões miméticas descritas na literatura. No entanto, uma reflexão sobre a profundidade, autenticidade e impacto prático dessas ações é imprescindível para avaliar seu verdadeiro valor e contribuição para a EDS.

4.6.10.2 Subcategoria: imitação de práticas de outras instituições

A imitação de práticas de outras instituições refere-se à tendência das instituições de olhar para o que outras estão fazendo e adaptar ou replicar tais abordagens. Ao analisar as falas dos participantes, vemos essa dinâmica em ação e podemos interpretar sua importância, benefícios e desafios no contexto da EDS.

As falas dos participantes revelam uma clara inclinação das instituições para buscar exemplos e práticas exitosas de outros estabelecimentos e incorporá-los em suas operações. Há uma ênfase consistente na ideia de que "aprender com os outros" é uma estratégia valiosa, quer seja para economizar tempo, evitar erros ou simplesmente aproveitar inovações testadas e comprovadas.

O participante P1, por exemplo, insinua que o intercâmbio de experiências é uma ocorrência natural em fóruns maiores: "[...] *certamente sim, né, por exemplo, os diretores têm um encontro, né, reúne, eles se encontram, tem encontros nacionais de pró-reitores, só que eu não participei disso, né, mas eu acredito que sim, essa troca de experiência é natural ocorrer em fóruns maiores*" (P1). Este sentimento é ecoado por P10: "*Eu vejo que sim, tá, porque muitas das expertises que são desenvolvidas em outros institutos, até mesmo de outros estados, elas são compartilhadas, são cases que são sempre divulgados para gente aonde a gente consegue acompanhar e buscar esse conhecimento a mais tá*" (P10), e P11: "*Essa parte de diálogo do com os outros institutos ela fica mais a cargo do pessoal da Reitoria né e sempre eles comentam sim que tem dialogado com os outros ifs e tentado observar também nas experiências exitosas para trazer para o nosso IF.*" (P11), que destacam que experiências de outros institutos são regularmente compartilhadas.

Algumas das declarações complementam-se mutuamente, corroborando a ideia de que a imitação é uma prática comum e valiosa. No entanto, as declarações também trazem um grau de contrastes. Enquanto P2 lamenta que a observação de práticas de outros é feita de forma isolada: "*Porque o Instituto Federal, ele deveria fazer isso, né. Deveria olhar experiências bem-sucedidas, mas ele olha de forma muito isolada, não como prática comum, está olhando o que está acontecendo nos outros*" (P2), P23 afirma que é uma prática comum da Reitoria estar em constante conversa com outros institutos: "*Porque é uma prática já da Reitoria, sempre estar em conversa com outros institutos, outras instituições e que eu falei as boas práticas*

elas têm que ser passadas e copiadas para que a gente também tenha isso" (P23) e

P31:

Eu acho que observa sim, eu participei agora, ontem, estava numa reunião e eu acho que eu observo mas o porquê né, porque faz parte, né, faz parte, nós estamos numa rede federal e precisamos conhecer também como estão os outros até mesmo para aprender com eles, né (P31).

Enquanto P62 e P74 aludem a visitas ou interações específicas com o IFSul de Minas e outros institutos

[...] nosso pró-reitor de ensino, ele deve participar de discussões entre os outros institutos para pegar sempre aqueles exemplos que estão dando certo, né, onde é que tá funcionando bem, como é que o Instituto Federal de Minas Gerais lá no sul de Minas tá fazendo, que é o nosso vizinho mais próximo aqui, o que é que o IFSul de Minas tá fazendo nesse sentido. Então, a gente buscar informações sempre, pegar os bons exemplos daqueles que estão fazendo, deve ser seguido sim. Então, imagino que isso deve acontecer (P62).

Se eu não tiver enganado pela minha memória aqui eu acho que foi feito uma visita na Reitoria no Instituto Federal de Minas um dos institutos federais de Minas Gerais justamente para pegar eles ali o que está sendo feito, o que que eles já implementaram então sim tem sido buscado um pouco de conhecimento do que outros institutos já fizeram e deu certo então eu acho que é isso para mim né tem que olhar né para os nossos pares e quem já trabalhou o assunto se deu certo ou não né, eu acho que é isso mesmo (P74)

P65 e P66 discutem os desafios e benefícios de tal imitação.

[...] essa questão é muito controversa, inclusive no próprio Conselho Superior, as vezes a gente se depara em situações que muitos documentos são copiados, são propostas de cópia de outros lugares, né, e isso é uma coisa muito complicada porque você tem realidades regionais, enfim, muito diversas, né. Eu acho que isso pode ser até tido como uma prática, né, para você realmente trazer algumas coisas de fora, para a gente se debruçar, ver como é que o pessoal faz lá fora e como que a gente pode construir aqui (P65).

P66: *"O IF Sul de Minas é um Instituto que já está no GreenMetric, que essa métrica que eu comentei, já foi feita uma missão para entender o que eles fizeram, ver o que já foi feito para a gente transpor para cá né algumas dessas práticas"*

P67: *"[...] a gente consulta os outros institutos, em geral a gente está alinhado com isso"*, P69: *"isso eu não tenho conhecimento, mas o IF consulta outras instituições, tem uma equipe muito boa na PRE, que assim, sempre consulta as outras instituições"* e P75: *"No meu campus a gente procurou sim verificar o que que tá sendo feito em outros campus"*, também enfatizam a prática de consulta a outros institutos, refletindo uma tendência geral de busca de conhecimento externo.

O que emerge dessas declarações é uma dicotomia: enquanto há um reconhecimento claro da importância de aprender com outros e imitar práticas bem-

sucedidas, também existem desafios associados a isso, particularmente em relação à necessidade de contextualizar tais práticas às realidades locais.

Os relatos mostram um padrão claro: os institutos estão ativamente buscando aprender com os outros, mas a forma e a eficácia com que isso é feito varia. Algumas citações (como P2 e P65) apontam críticas ou ressalvas, enquanto outras (como P7 e P10) são mais positivas e reconhecem os benefícios dessa prática.

Praticamente, a imitação de práticas de outros pode acelerar a adoção de abordagens eficazes, economizando tempo e recursos. Teoricamente, esta prática ressoa com o que DiMaggio e Powell (1983) e Meyer e Rowan (1977) identificam como "isomorfismo mimético" - uma pressão para se parecer com outras instituições que são percebidas como bem-sucedidas.

A ideia de aprender com os outros não é nova. Bezerra e Bursztyn (2000) e Araújo (2017) discutem a importância da cooperação e aprendizado mútuo para a sustentabilidade. No entanto, autores como Lozano (2008) e Leal Filho *et al.* (2017) também destacam a necessidade de contextualização. A imitação sem adaptação pode não ser eficaz. Esse equilíbrio entre aprender com outros e adaptar à realidade local é fundamental, segundo por Carvalho (2002).

As declarações refletem a importância e a prevalência da prática de imitar outras instituições no campo da EDS. No entanto, também destacam a necessidade de abordar essa prática com cautela. Imitar cegamente sem considerar o contexto local pode não ser benéfico. Ao mesmo tempo, não aproveitar as lições aprendidas por outros seria um desperdício. Portanto, é essencial um equilíbrio informado.

A pressão mimética na EDS revela-se como uma influência significativa, conforme demonstrado nas citações analisadas. A tendência de aprender e adaptar-se com base nas experiências de outros é não só uma necessidade como também uma estratégia de valor inestimável. Contudo, a imitação direta sem uma análise crítica e adaptação ao contexto específico pode não gerar os resultados desejados. Enquanto a colaboração e a absorção de conhecimento de outras instituições são fundamentais, é imperativo adaptar as práticas considerando as particularidades de cada contexto. Deste modo, a EDS pode ser implementada de forma eficaz, relevante e com benefícios reais para a comunidade educativa.

4.6.10.3 Subcategoria: influência de IES legitimadas

Estas declarações evidenciam como o IFSP busca inspiração, modelos e práticas em outras IES legitimadas. Elas ressaltam o processo de pressão mimética por meio da busca e aplicação de boas práticas, colaboração e interação entre diferentes institutos. Estes trechos realçam a adaptação e influência com base nas direções, ações e práticas de instituições reconhecidas, destacando a necessidade de estar em conformidade com padrões estabelecidos por instituições legitimadas na gestão da EDS.

A citação (P7) ressalta a complexidade e interdependência das forças que influenciam a formulação dos currículos educacionais. Não se trata apenas de aderir a padrões estabelecidos, mas de responder a uma confluência de estímulos que vão desde marcos legislativos até tendências sociais emergentes. Como ilustrado na fala.

Então essa temática ela vai para dentro desses currículos de referência, não só pela experiência pela qualificação desses profissionais mas também como você mesma colocou né, é uma parte aí que vem da própria legislação, que vem de uma provocação que hoje está na mídia, né, tá nas organizações da sociedade civil (P7).

Este panorama sugere que a formulação do currículo é mais que um processo deliberativo; é uma reação dinâmica a um conjunto diversificado de influências. De forma intrínseca, as IES legitimadas, atuam como balizas nesse processo, endossando e, por vezes, direcionando as tendências educacionais. A ONU, em 2015, reforçou a importância da EDS nos currículos como uma peça-chave para a realização dos ODS. Nesse sentido, Araújo (2016) e Reigota (2007) confirmam a magnitude das pressões externas na modelagem curricular, sinalizando que as demandas contemporâneas não são meramente passageiras, mas fundamentais para a evolução da educação.

As declarações se alinham com DiMaggio e Powell (1983) onde as instituições buscam modelar suas práticas e estruturas de acordo com padrões legitimados no cenário mais amplo. Esta adaptação não é meramente uma questão de conformidade, mas uma estratégia para adquirir e manter legitimidade em um ambiente educacional em constante transformação. Em última análise, há uma tensão intrínseca entre a preservação da identidade e valores fundamentais da instituição e a necessidade de adaptação às dinâmicas de um contexto global em contínua transformação.

A manifestação de P10 sublinha a apreciação e cultivo de abordagens inovadoras no seio do Instituto, ao mesmo tempo que enfatiza o papel essencial das colaborações interinstitucionais. Esta perspectiva reitera a ideia de que uma entidade educacional não está isolada, mas sim imersa em uma rede dinâmica de troca de conhecimentos e práticas. As organizações educacionais, buscando estabelecer sua legitimidade, frequentemente adaptam-se ou moldam-se com base nas normas e expectativas do ambiente externo (MEYER; ROWAN, 1977). P10 articula:

Não, olha pelo que eu sei sim, viu, eles foram né, porque alguns casos sempre são modelos que em todos os segmentos nossos dos institutos tem algumas coisas que são feitas de inovação, né, nossa que nascem dentro da nossa rede aqui de São Paulo e tem outros, pessoal busca as parcerias tá, a gente vê essa esse alinhamento, né em todos os nossos segmentos administrativos e até mesmo educacionais (P10).

Já a observação de P14 revela uma abordagem proativa que se concentra em aprender e possivelmente incorporar práticas de instituições que se destacam na área de EDS. Ela evoca a teoria do comportamento mimético, onde há um desejo de refletir ou assimilar práticas de entidades que são vistas como referências ou mais avançadas. P14 compartilha:

[...] atualmente, a Pró-reitoria de Extensão se dedica a investigações relacionadas a outras instituições, visando refletir sobre e adaptar-se a essas práticas. Pelo nosso debate, percebo que o Instituto Federal do Espírito Santo tem um trabalho mais consolidado neste domínio (P14).

Esta declaração, em conjunto com a anterior, esboça um panorama de colaboração e aprendizagem contínua entre instituições. Nesse contexto, Goossens e Petegem (2018) ressaltam a centralidade da cooperação interinstitucional e da aprendizagem mútua como mecanismos chave para impulsionar a inovação e o desenvolvimento no cenário educacional.

A citação P23 ressalta a proatividade da Reitoria em estabelecer diálogos constantes com outras instituições, sublinhando a valorização da troca e incorporação de práticas consideradas exemplares. A frase "*Porque é uma prática já da Reitoria, sempre estar em conversa com outros institutos, outras instituições e que eu falei as boas práticas elas têm que ser passadas e copiadas para que a gente também tenha isso*" (P23), não somente indica uma abordagem de atualização e adequação às melhores práticas, mas também evidencia o papel da pressão mimética no ambiente educacional contemporâneo. Esta dinâmica de aprendizado e colaboração entre instituições, em que práticas eficazes são

identificadas e replicadas, ressoa com as reflexões de Bezerra e Bursztyn (2000), que defendem a urgência do compartilhamento de conhecimentos e abordagens sustentáveis em ambientes educativos como meio de promover uma educação mais abrangente e adaptada às demandas atuais.

Em um outro viés, P29 enfoca uma abordagem mais direcionada de conexão com uma instituição em particular, evidenciando a disposição em entender e aprender com suas iniciativas sustentáveis. O trecho “[...] *a gente tem tido contato junto ao pessoal do Instituto do Sul de Minas, inclusive fizemos visita lá para ver as ações de sustentabilidade deles*” (P29) revela mais do que uma mera busca por práticas a serem adotadas; sugere uma abordagem imersiva de entendimento e possivelmente de colaboração. Esta perspectiva corrobora com o argumento de que o universo educacional é de fato uma rede intrincada de instituições que, apesar de suas individualidades, buscam constantemente interagir e influenciar-se mutuamente. Este entendimento está em sintonia com as considerações de Sartori *et al.* (2014), que salientam a relevância da cooperação e do aprendizado coletivo como pilares centrais para impulsionar práticas sustentáveis na educação.

A declaração de P31 revela uma prática institucional de estar em sintonia com as tendências e avanços de outras instituições educacionais. Ao mencionar a frequência com que exemplos de outros lugares são trazidos à tona em reuniões, fica claro que a instituição está em constante busca de novidades e inovações que podem ser adaptadas ao seu contexto:

Eu creio que sim. Eu creio que porque isso daí chega de alguma forma ou outra, sempre com exemplos de outros lugares, todas as reuniões assim, que eu participei com independente do objetivo, normalmente se trazem informações de outros institutos (P31).

Isso não apenas realça a interatividade e o desejo de evolução dentro do ecossistema educacional, mas também sugere uma predisposição para a aprendizagem colaborativa e a incorporação de melhores práticas. Tais práticas corroboram as perspectivas de Veiga (2010) e Leal Filho *et al.* (2017), que ressaltam o valor intrínseco da colaboração e troca no âmbito da EDS.

Por outro lado, P32 destaca uma transição perceptível em direção à sustentabilidade nas instituições. Ao fazer referência à Agenda 2030, o participante evidencia um compromisso institucional com objetivos sustentáveis globalmente reconhecidos:

Eu creio que sim, porque até mesmo essa diretoria de extensão tecnológica aí que começou com as ações, né em atendimento até a agenda escreveu um estudo na agenda 2030, ela é eles reforçam né, a questão de que as instituições estão aderindo, as instituições estão fazendo isso (P32).

Essa observação ressalta uma pressão mimética, onde as instituições se esforçam para se alinhar a padrões amplamente aceitos, seja por motivos genuínos de mudança ou para manter uma posição legítima e contemporânea no cenário educacional. Isso ressoa com as observações de Lozano (2008), que defende uma integração intensiva e uma perspectiva abrangente ao abordar a incorporação da EDS na cultura institucional.

A postura ativa dos reitores e pró-reitores em busca de atualizações sobre as atividades de outras instituições é explicitada por P33:

[...] eu acho, eu sei que assim, os pró-reitores de um modo geral, os próprios reitores, eles estão sempre sim antenados a que as outras instituições estão fazendo, nós servimos de referência para muitos e IF, assim como alguns IF servem de referência para nós em vários aspectos né. Então, eu acredito sim que ele esteja conhecendo sim ou indo atrás para saber como é que os outros estão fazendo (P33).

Este comentário ilustra o entusiasmo e a determinação em assimilar conhecimentos e práticas de entidades semelhantes, enfatizando uma aspiração à inovação e excelência. Tal postura consolida a narrativa de aprendizagem colaborativa e interinstitucional. Scotto, Carvalho e Guimarães (2009) ressaltam a primazia das estratégias inovadoras na EDS, que parece estar em harmonia com a proatividade esboçada por P33.

P37, por sua vez, ressalta a habitualidade do IF em se inspirar em outros IFs: "[...] é notável que muitas das estratégias adotadas pelo IF têm origem nas experiências de outros IFs" (P37). O domínio da EDS apresenta-se como um campo fluido e dinâmico, onde as entidades se influenciam mutuamente visando aprimoramento contínuo. A declaração enfatiza a conectividade e a sinergia entre instituições homólogas. Bezerra e Bursztyn (2000) e Araújo (2016) articulam a preponderância do aprendizado colaborativo como ferramenta essencial para incorporar, com profundidade, a sustentabilidade no ambiente educacional, uma ressonância do sentimento transmitido por P37.

No entanto, P55 destaca uma perspectiva mais abrangente ao integrar referências externas e acadêmicas: "Nós, observamos que a preocupação de buscar aquilo que está sendo desenvolvido em outros locais, mas também o que está sendo abordado em referências acadêmicas" (P55). Tal posicionamento sugere que a

tomada de decisão é enriquecida não apenas por práticas vigentes, mas também pelo rigor e pela reflexão que a pesquisa acadêmica proporciona. Distingue-se das demais declarações ao introduzir a interação entre teoria e prática. Carvalho, (2002) ressalta o papel principal da fundamentação teórica e da introspecção crítica na propulsão da EDS.

P67 destaca a interação harmoniosa e o estabelecimento de uma rede colaborativa entre os membros da rede federal, particularmente através de órgãos como o Conif, que serve como um catalisador para o diálogo interinstitucional:

[...] porque a gente tem um contato muito estreito na rede Federal como um todo, né. Claro que a educação profissional e tecnológica e o escopo do ODS não se restringe a rede Federal, né, mas na rede Federal, a gente tem um comportamento de muita proximidade, seja pelo Conif que é o órgão que concatena lá os reitores, né, seja pelas diretorias que se conversam pelas pró-reitorias, que se conversam, né, cada uma na sua área, aí, que eu conheço um pouco mais é de ensino (P67).

A dinâmica federativa não apenas promove, mas também nutre um ambiente de aprendizado coletivo e compartilhamento. DiMaggio e Powell (1983), juntamente com Meyer e Rowan (1977) aprofundam-se no fenômeno do isomorfismo institucional, sugerindo que organizações em campos semelhantes gradualmente convergem em suas práticas devido a múltiplas pressões. Neste cenário, o papel do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) é primordial, potencialmente atuando como um catalisador para essas pressões.

P74 aponta para o IFSul de Minas como uma espécie de farol, iluminando o caminho para práticas sustentáveis e servindo como um padrão a ser emulado: "[...] exemplo do IFSul de Minas, né. Sim, são acho que houve sim, essa busca, né, de informações do que outros institutos estavam fazendo" (P74). A menção repetida do IFSul de Minas, inclusive em P29, solidifica seu *status* como uma referência. Bezerra e Bursztyn (2000) enfatizam a importância desses líderes institucionais no campo da EDS, demonstrando que exemplos tangíveis podem, de fato, servir como catalisadores para a mudança.

Por fim, P75 destaca a intensidade da cooperação entre instituições geograficamente próximos: "[...] havia bastante interação entre os institutos principalmente os próximos da gente, né, como o IF de Minas que praticamente sustentabilidade é como de Santa Catarina (P75). A citação sugere que a geografia não é um mero detalhe, mas um componente-chave na formação de alianças e na

troca de práticas sustentáveis. A ênfase regional também é evidenciada pelo reconhecimento repetido do IF Sul de Minas. Lozano (2008) e Leal Filho *et al.* (2017) propõem que uma abordagem adaptada às peculiaridades regionais e ao contexto específico é significativo para a eficácia da EDS, algo que se torna mais viável quando se aprende com vizinhos próximos.

A análise revela uma teia complexa de interações, aprendizados mútuos e apropriações de práticas de outras instituições legitimadas, esboçando uma imagem de um ecossistema educacional vibrante, mas também sujeito às pressões miméticas. O IFSP opera dentro de um ecossistema interconectado, onde as trocas contínuas e a aprendizagem colaborativa parecem ser a norma. Há um esforço consciente para buscar, adaptar e incorporar "boas práticas" de IES que são vistas como referências em EDS, refletindo uma forma de pressão mimética. Esse fenômeno ecoa os *insights* de DiMaggio e Powell (1983) ressaltando o poder das influências coercitivas, miméticas e normativas no campo educacional.

É necessário uma consideração cuidadosa das particularidades e contextos específicos de cada instituição na adoção de práticas de EDS. Autores como Veiga (2010) e Sachs (2015) reforçam essa visão, pedindo uma reflexão e avaliação aprofundada das práticas adotadas para assegurar sua relevância, adequação e eficácia no contexto específico de cada instituição. É preciso ir além da simples imitação ou adoção acrítica de práticas externas. Deve haver um compromisso profundo com a integração substantiva da EDS em todos os níveis da prática educacional, assegurando que ela não seja apenas uma adição superficial ou um exercício para cumprir agendas globais ou externas. A interação e o engajamento com outras IES são passos positivos, mas devem ser complementados por uma avaliação rigorosa interna, uma reflexão profunda e um compromisso com a adaptação e integração significativa de práticas de EDS que ressoem com as necessidades, realidades e objetivos locais e institucionais.

4.6.10.4 Subcategoria: Parcerias e colaborações

No campo da EDS, a pressão mimética é evidente no IFSP, conforme destacado pelas declarações dos participantes. Estas citações enfatizam a importância das parcerias e colaborações na gestão da EDS e como elas são centrais para a adaptação e aprendizado. Nesse cenário educacional em constante

evolução, a colaboração na EDS surge como um elemento-chave, particularmente no IFSP, e o conceito de pressão mimética serve como uma importante ferramenta teórica para entender essa dinâmica.

Dando continuidade a essa análise, é perceptível que a alimentação escolar se posiciona como um pilar central para garantir o bem-estar e o progresso acadêmico dos estudantes. No relato do participante P7, percebemos a importância da colaboração interinstitucional. Ao afirmar: "[...] era uma reunião sobre alimentação escolar, né, com a prefeitura aqui tentando melhorar a alimentação escolar", o participante P7 destaca como o Instituto busca parcerias externas, neste caso com a prefeitura, para otimizar e possivelmente tornar mais sustentável a alimentação escolar. Este enfoque local sugere que o IFSP entende que soluções significativas muitas vezes nascem de colaborações estreitas e focadas.

Além disso, a natureza multifacetada dessas parcerias - variando de colaborações locais a associações internacionais - sinaliza a amplitude e profundidade do compromisso do Instituto com a EDS. Esta ênfase nas parcerias locais reflete os sentimentos da Comissão de Brundtland (1991) e de Araújo (2016), que valorizam a integração dos aspectos econômicos, sociais e ambientais e a centralidade das colaborações locais, respectivamente. Mais ainda, ao se alinhar com o ODS 2 da ONU (2015), o IFSP demonstra uma abordagem integrada, enfatizando tanto a alimentação de qualidade quanto a importância da sustentabilidade em sua prática educacional.

A sequência das citações apresenta uma diversidade rica de colaborações, demonstrando a adaptabilidade e receptividade do IFSP à influências externas variadas, promovendo uma EDS mais robusta e resiliente.

Dentro da citação P14, a menção a um "grande parceiro" em uma escola externa evidencia uma relação profunda e estabelecida: "[...] *ele já era grande parceiro dessa escola que é Escola Polo que é lá do Ceará*" (P7). Essa colaboração robusta se alinha com as ideias de Scotto, Carvalho e Guimarães (2009), ilustrando a ideia de evolução por meio de práticas consolidadas e estabelecendo um paralelo com a construção de redes de conhecimento proposta por Bezerra e Bursztyn (2000). Essa aliança representa uma fusão valiosa de experiências e métodos, catalisando o avanço mútuo das práticas sustentáveis no IFSP.

Contudo, embora a relevância dessa parceria seja destacada, falta uma compreensão mais profunda sobre sua operacionalização e os benefícios recíprocos gerados. A noção de "aprender a partir de práticas consolidadas", conforme exposto por Scotto, Carvalho e Guimarães (2009), está implícita, mas como essa aliança especificamente aprimora e inova as práticas de EDS no IFSP permanece uma área nebulosa e merece uma descrição mais aprofundada.

Já na citação P21, o foco recai sobre a conexão com as comunidades locais, exemplificado por uma colaboração com uma cooperativa de coleta seletiva: "[...] *a gente tem, né, na cidade, né, de [...], tem uma cooperativa, né, que é a Cássia, que ela faz a coleta seletiva na cidade. Então, a gente já fez por exemplo, algumas ações com a Cássia, né de trazer para fazer conversa sobre utilização de sólidos*" (P21). Esta citação não apenas destaca o compromisso do Instituto com práticas sustentáveis, mas também enfatiza seu engajamento com a comunidade local. Tal colaboração reverbera com o pensamento de Bezerra e Bursztyn (2000) e Reigota (2007), promovendo uma aplicação da EDS que é profundamente contextual e prática, ancorada nas necessidades e oportunidades locais, adaptando estratégias globais para um impacto local mais significativo e relevante. Entretanto, o foco na coleta seletiva, embora importante, é apenas uma pequena parte do amplo espectro da sustentabilidade. Além disso, a natureza episódica da colaboração, indicada pela frase "[...] a gente já fez por exemplo, algumas ações com a Cássia", sugere que pode haver falta de consistência na abordagem do IFSP para a sustentabilidade.

As colaborações do IFSP parecem promissoras na promoção da EDS. No entanto, é necessário uma articulação mais clara das estratégias colaborativas, assegurando que essas parcerias sejam mutuamente benéficas, bem definidas, e estejam alinhadas com uma visão abrangente de desenvolvimento sustentável na educação.

A contribuição de P26 destaca a intenção do Instituto de se envolver em iniciativas educacionais além das fronteiras nacionais: "[...] *nós vamos dar uma capacitação para professores na Palestina em setembro, eu e outro professor do Instituto Federal do Pernambuco* (P26)". Esse movimento reflete não apenas a crescente globalização das práticas educacionais, conforme detalhado por Goossens; Petegem (2018), mas também a direção em que a educação está se movendo. Em consonância com Leal Filho *et al.* (2018), parece que a EDS está sendo tratada com uma perspectiva decididamente global no IFSP. No entanto, é

essencial considerar o impacto real e a eficácia desse tipo de colaboração internacional e se ela realmente contribui para a melhoria das práticas educacionais no local de origem.

Por outro lado, o comentário de P29 indica uma conscientização no IFSP sobre a necessidade de se manter atualizado e alinhado com as melhores práticas no campo da EDS: "*Nós temos feito reuniões com os outros Campus e outras instituições que já estão mais avançadas*" (P29). Tal atitude remete à abordagem de *benchmarking* delineada por Lozano (2008), onde a ênfase é claramente colocada na aprendizagem a partir de líderes no campo. Além disso, Meyer e Rowan (1977), sugerem que organizações busquem conformidade em ambientes estabelecidos para obter legitimidade, parece aplicável aqui. O IFSP, ao interagir com instituições mais avançadas, procura adaptar-se e adotar práticas bem estabelecidas no campo da EDS. É importante, contudo, considerar se tais práticas adotadas são pertinentes e eficazes para o contexto específico do IFSP.

A declaração de P51 realça a indispensabilidade das parcerias na propulsão do desenvolvimento sustentável regional: "[...] *acho que fundamental são essas parcerias, né, entre a instituição e as prefeituras para que a gente tenha realmente o desenvolvimento da região e aí um desenvolvimento sustentável empaca*" (P51). A cooperação entre instituições e administrações locais não é apenas um facilitador, mas uma necessidade crítica para a promoção de um crescimento que seja simultaneamente inovador e sustentável. Este pensamento está em sintonia com as diretrizes da ONU (2015), que enfatizam a sinergia entre parcerias locais e globais como alicerce para a realização dos ODS. Este modo colaborativo de operação repercute as reflexões de Alves (2014), que recomenda a fusão harmoniosa de objetivos sustentáveis em ambas as esferas, local e global, para um impacto coletivo mais significativo.

Ademais, a observação de P54 destaca a proatividade dos gestores em adaptar-se às tendências da inovação e da excelência através de colaborações estratégicas:

Acho que sempre os gestores, né, eu acho que principalmente, por exemplo, a reitoria, né, o [...] ele hoje, né, na figura do professor [...], eu acho que eles estão sempre em contato, né, com outras instituições, para que haja o melhor de implantação, aqui para nós (P54).

Esta busca incessante por práticas melhoradas e refinamento contínuo ilustra uma manifestação palpável de pressão mimética. Em conformidade com DiMaggio e

Powell (1983) denota uma tendência onde as instituições avidamente cultivam alianças e parcerias que se considera serem veículos de inovação e excelência, solidificando assim sua posição e contribuição no domínio educacional sustentável.

O Instituto valoriza a absorção de práticas bem-sucedidas de outras instituições, conforme evidenciado na afirmação: "*Eu acho que isso é muito positivo no Instituto, a gente olhar para fora [...] na nossa política aqui na instituição*" (P57). Tal abertura ao exterior reflete um compromisso em assimilar inovações e melhores práticas que já tenham provado seu valor em outros contextos, corroborando os argumentos de Veiga (2010) sobre a inovação ser catalisada ao observar e adaptar práticas externas de sucesso. A instituição, ao se permitir ser influenciada por ações bem-sucedidas de fora, valida a visão de Scott (2001) acerca da adaptação organizacional por meio da absorção de exemplos de sucesso externos.

Adicionalmente, ressalta-se a ênfase do Instituto na construção de redes colaborativas robustas para fomentar diálogo e troca de experiências, como indicado em: "*[...] o próprio EnergIFE, eu comentei ele, é um programa da Rede [...] para poder dialogar e trocar experiência*" (P66). Esta estratégia de colaboração em rede é uma ressonância clara das proposições de Leal Filho *et al.* (2018) enfatizando o potencial significativo das redes colaborativas para abordar com eficácia as complexidades da sustentabilidade. A prática do Instituto em se engajar ativamente em redes de colaboração reforça o papel fundamental destas redes como plataformas de inovação e propagação de práticas sustentáveis eficientes.

A pressão mimética, presente na gestão institucional, emerge como uma força ambígua. Enquanto catalisadora de inovação e aprimoramento, traz consigo o risco de homogeneização e adoção de práticas acríticas. No cenário da EDS, é imprescindível que a gestão permaneça vigilante, assegurando que as estratégias incorporadas não só ressoem com eficácia, mas também se alinhem criticamente com o contexto específico e as necessidades inerentes.

O Instituto, em sua jornada de EDS, exemplifica uma estratégia diversificada e multifacetada, engajando-se em parcerias e colaborações variadas. Isso reflete uma aplicação consciente e crítica da pressão mimética, onde o aprendizado e a adaptação surgem, não puramente da imitação, mas de uma avaliação reflexiva das necessidades e circunstâncias próprias.

Para mitigar as possíveis implicações negativas da pressão mimética, uma postura reflexiva e adaptativa é essencial. O foco deve residir na combinação de *insights* externos com uma avaliação interna robusta, promovendo colaborações que ecoem com complementaridade e valor recíproco. A cultura institucional deve ser cultivada para fomentar um aprendizado contínuo, encorajando uma dinâmica de diálogo interno e uma aptidão para adaptar e reinventar práticas em alinhamento com as mudanças contextuais e necessidades emergentes.

Portanto, enquanto a pressão mimética pode oferecer atalhos valiosos para a inovação e eficácia, ela também carrega o risco de introduzir práticas que podem não ser completamente alinhadas com o contexto institucional. A gestão deve, assim, ser equipada com critérios claros para a avaliação crítica das práticas e estratégias adotadas, garantindo que cada colaboração e parceria seja genuinamente enraizada na reciprocidade, relevância contextual e a promessa de um valor agregado sustentável.

4.6.11 Categoria: Pressão normativa

4.6.11.1 Subcategoria: Demandas dos *stakeholders*

A EDS encontra-se em ponto de convergência onde pressões normativas e demandas dos *stakeholders* convergem para influenciar práticas e políticas educacionais. As citações analisadas revelam um mosaico de experiências e percepções, esclarecendo a complexa interação entre estas forças dentro do ambiente educacional. Aqui, a subcategoria "Demandas dos *stakeholders*" surge como um conjunto de expectativas e necessidades que orientam as instituições educacionais em seu compromisso com a sustentabilidade, evidenciando a natureza diversificada da EDS e as múltiplas influências que a configuram.

A citação de P1 não apenas ilumina a dura realidade socioeconômica intensificada pela pandemia, mas também evidencia o caráter intrinsecamente social da EDS. Em situações tão adversas, a EDS não é uma preocupação puramente acadêmica, mas sim algo profundamente interligado ao tecido social, econômico e cultural de uma comunidade. O gesto dos professores, ao se mobilizarem para auxiliar os estudantes, ressoa com os conceitos propostos por Reigota (2007) e Veiga (2010), que interligam sustentabilidade e questões socioeconômicas. O

compromisso com uma educação de qualidade, sublinhado pela ONU (2015), torna-se desafiador, mas ainda mais urgente em cenários de crise.

Eu acho que o Instituto tem algumas bolsas assim, mas a gente viu a condição socioeconômica piorar muito, né na economia na pandemia, né, porque tivemos até alunos que durante a pandemia, nós tivemos como professores fazer vaquinha para dar cesta básica, tem professor que liderou essa iniciativa no Campus (P1).

A distinção feita por P1 entre "pressão" e "demanda" alinha-se a uma percepção crítica das expectativas externas e internas que influenciam as práticas educacionais. As reflexões de P1, "*Eu acho que a pressão não, acho que existe a demanda, né, sempre né, ou já demanda para inclusão, etc.*", sugerem uma contemplação das necessidades reais e imprescindíveis que guiam o caminho da EDS, em contraste com pressões que podem parecer mais artificiais ou impostas. Esta declaração ressoa com conceitos avançados por autores como Araújo (2016) e a Comissão de Brundtland (1991), que também argumentam a favor de uma abordagem equilibrada e sensível à EDS que atenda de maneira justa e eficaz às necessidades presentes e futuras.

Ademais, a questão da legitimidade levantada por P1, "*Então, esse é um problema que a gente passou, teve pressão, então é só a pressão que eu achei até ilegítima no nome da sustentabilidade, da inclusão*", propõe uma avaliação crítica das demandas e pressões normativas, questionando a autenticidade e o valor das intervenções realizadas especialmente aquelas que se apresentam em nome da sustentabilidade e da inclusão. Esta preocupação aponta para uma tendência contemporânea que tem sido observada em vários campos, não apenas na educação: a apropriação e instrumentalização de terminologias e ideais relacionados à sustentabilidade e inclusão para fins que podem não estar verdadeiramente alinhados com esses princípios. O termo *greenwashing*, por exemplo, refere-se ao processo pelo qual organizações, em sua comunicação, exageram ou falsamente proclamam suas práticas e produtos como ecologicamente amigáveis, visando obter benefícios comerciais ou de imagem. Analogamente, pode-se pensar em um *inclusion-washing* no contexto educacional, onde a inclusão é promovida mais como uma ferramenta de marketing ou conformidade do que como um compromisso autêntico com a equidade e diversidade.

Lozano (2008) e DiMaggio e Powell (1983) exploram como organizações frequentemente adaptam suas práticas não necessariamente porque acreditam na

eficácia ou necessidade delas, mas porque buscam conformidade com as expectativas normativas ou para obter legitimidade no olhar de *stakeholders* externos. Este fenômeno, conhecido como isomorfismo institucional, destaca como as organizações podem, muitas vezes, se engajar em práticas que são mais simbólicas do que substanciais.

A observação de P1 sugere um olhar crítico sobre este isomorfismo na EDS. Em uma sociedade cada vez mais consciente das questões de sustentabilidade e inclusão, a pressão para que instituições educacionais se ajustem pode ser intensa. No entanto, o verdadeiro desafio está em discernir entre iniciativas que são genuinamente benéficas e aquelas que são implementadas mais por uma questão de aparência do que por convicção.

A questão da legitimidade é, portanto, central para a EDS. Instituições educacionais, enquanto moldam as mentes das futuras gerações, têm a responsabilidade não apenas de ensinar sobre sustentabilidade e inclusão, mas de viver esses valores em suas práticas diárias. Esta tarefa não é fácil e requer constante reflexão, avaliação e, o mais importante, autenticidade. A identificação e questionamento de pressões ilegítimas, como P1 destaca, é um passo fundamental para garantir que a EDS seja não apenas uma matéria ensinada, mas uma cultura vivida e praticada.

A dicotomia entre teoria e prática emerge claramente na afirmação de P7: "[...] *a gente mesmo tá correndo atrás de fazer os estudantes também nos cobram, né, porque se a gente ensina uma coisa e aí eles começam a observar né, em que medida a gente consegue praticar ou não que a gente está ensinando, então eles também cobram [...]*" (P7). Esta reflexão destaca uma expectativa tácita entre os estudantes: que as aulas se traduzam em ações concretas. Tal perspectiva é corroborada por Scotto, Carvalho e Guimarães (2009), que enfatizam a necessidade de manter o discurso acadêmico em sintonia com as práticas concretas, reforçando a demanda dos estudantes por coesão e consistência.

Em relação à influência exercida por líderes estudantis, a afirmação de P21 destaca: "*Então eventualmente a gente vai encontrar um aluno outro que é mais engajado que traz né, às vezes pode exercer uma liderança sobre o tema*" (P21). Esta observação destaca o poder significativo que os estudantes, especialmente aqueles com tendências de liderança, podem ter sobre a direção e foco da EDS. Leal Filho *et al.* (2018) enfatizam a importância da participação ativa dos estudantes,

ressaltando como eles podem ser agentes-chave no caminho para a sustentabilidade.

Quanto aos desafios enfrentados ao tentar incorporar práticas sustentáveis nas instituições, a perspectiva de P27 é esclarecedora:

“[...] então assim trouxeram até essas experiências para mostrar para gente mas é o que eu digo quando a gente tenta implantar no instituto federal aí demanda passar ou pelo conselho de ensino pelo conselho de extensão, pelos órgãos ainda superiores e a coisa vai emperrando a cada etapa por problemas jurídicos que são burocráticos e interpretação de texto” (P27).

Esta revelação salienta que, independentemente do entusiasmo e vontade, existem obstáculos burocráticos institucionais intrincados que podem atenuar ou até mesmo barrar as tentativas de implementação. Esta complexidade organizacional e seus consequentes desafios são explorados por DiMaggio e Powell (1983) e Meyer e Rowan (1977), que refletem sobre como as estruturas institucionais e burocráticas influenciam, e por vezes complicam, as tentativas de inovação e mudança dentro de um sistema educacional.

Dentro da organização, certos indivíduos emergem como forças propulsoras no avanço da sustentabilidade: *"A gente tem algumas pessoas pontuais que estão fomentando a sustentabilidade no instituto"* (P29). Esta observação ressalta a presença de agentes-chave que, com sua paixão e dedicação, impulsionam as práticas sustentáveis. Contudo, esta dependência de personalidades individuais sinaliza uma perspectiva fragmentada da sustentabilidade na organização. Em vez de uma estratégia abrangente e enraizada, a sustentabilidade parece depender de esforços individuais, expondo a instituição à volatilidade que pode emergir com a saída ou mudança de foco desses atores importantes. DiMaggio e Powell (1983) evidenciam que, na ausência de uma coerência normativa consolidada, tais esforços podem resultar em mudanças transitórias. Por sua vez, Sartori *et al.* (2014) enfatizam que, apesar da importância de agentes motivados, a sustentabilidade em educação necessita de uma abordagem institucionalizada e coesa, não se restringindo apenas a intervenções pontuais.

Por outro lado, P31 destaca as pressões internas relacionadas à sustentabilidade: *"[...] agora interna tem sim, a pressão interna tem por parte dos estudantes, por parte de alguns servidores, cobrança às vezes institucional, mesmo, né"* (P31). Esta observação ressalta que, para além das influências externas, há um substrato interno moldando a orientação institucional em relação à sustentabilidade. Reigota (2007) oferece um olhar sobre a educação ambiental e sustentável,

destacando a necessidade de uma abordagem integrada que seja tanto reflexiva quanto crítica. Este enfoque sugere que as demandas internas, como as de estudantes e servidores, devem ser atendidas de maneira profunda, não apenas como um cumprimento superficial de expectativas, mas como um compromisso autêntico de transformar a educação em uma ferramenta de sustentabilidade. Em contrapartida, Meyer e Rowan (1977) propõem que organizações, incluindo instituições educacionais, frequentemente integram práticas e estruturas mais para obter legitimidade em seu ambiente institucional do que pela sua real efetividade. Portanto, a adoção de práticas sustentáveis não se trata apenas de sua essência, mas da forma como são percebidas e enraizadas na cultura institucional.

O cenário descrito por P31, é notável que, enquanto a pressão interna é evidente, sua natureza parece fragmentada em vez de unificada. Tal configuração ressalta a importância de não apenas reconhecer, mas de verdadeiramente incorporar as demandas de EDS na identidade fundamental da instituição. Para uma efetiva institucionalização da EDS, é basilar que estas demandas sejam entendidas não apenas como genuínas, mas como inerentes à missão e visão da organização, evitando que sejam reduzidas a meras reações episódicas a pressões externas ou tendências passageiras.

O Instituto se consolida como um pilar em sustentabilidade, como expresso por P33: “[...] *a gente sente assim, eles buscam muito a parceria né. O Instituto em [...], o Instituto de alguma forma quando [...] é sempre referência em algumas questões relacionadas à questão ambiental*”. Esse posicionamento não é apenas uma afirmação isolada, mas reflete a visibilidade e o prestígio da instituição em temáticas sustentáveis, sendo frequentemente acionada por outras entidades para parcerias e colaborações. Em sintonia com esta perspectiva, Sartori *et al.* (2014) exploram a capacidade de influência que a liderança e a exemplaridade exercem no âmbito da EDS, reiterando o poder que uma instituição pode ter ao se posicionar como referência.

Em outro aspecto, o ambiente regulatório influencia notavelmente as posturas e práticas de sustentabilidade da instituição. P46 indica: “[...] *a legislação vem e obriga e pede para instituição fazer determinadas ações e aí nesse sentido o Instituto faz, porque tem que seguir legislação*”. Este relato ressalta a ação da legislação como um vetor normativo que modela as decisões e ações da instituição. Comissão de Brundtland (1991) e Lozano (2008) exploram a intrincada relação entre

políticas públicas, instrumentos legais e a promoção de práticas sustentáveis no contexto educacional. Contudo, a observação de P46 pode ser interpretada como um reflexo de uma aderência mais formal às normativas legais do que uma incorporação entusiástica e profunda da EDS. Sachs (2015) e Sachs (1993) reforçam, cada qual em sua esfera analítica, que a mera subordinação à letra da lei, desprovida de um entendimento profundo e uma internalização dos princípios da sustentabilidade, pode conduzir a práticas insipientes e carentes de relevância e continuidade no cenário da sustentabilidade.

A formação dos estudantes em práticas sustentáveis tem levado a um aumento na conscientização e na expectativa deles em relação à EDS. Isto é evidenciado pela declaração de P51: “[...] *agora depois que a gente começou a desenvolver essa cultura neles, eles cobram da gente*” (P51). Este aumento na expectativa estudantil sobre a sustentabilidade indica que, uma vez educados sobre o tema, os alunos não apenas ampliam sua compreensão, mas também se tornam agentes ativos de exigência.

Veiga (2010) e Carvalho (2002) reconhecem a importância da reciprocidade na co-criação de conhecimento na EDS. Contudo, além da mera transmissão de informações, a citação sugere um possível desalinhamento entre o ensino para a sustentabilidade e as ações institucionais. Morin (2000) defende enfaticamente que a consistência entre ensino e prática é essencial para uma educação que visa à transformação. A discrepância observada pode comprometer a integridade do processo educacional, levando a desconfianças e possíveis incoerências na formação dos alunos. A palavra “cobram” sugere que os estudantes esperam ver a implementação ou ação concreta daquilo que foi ensinado, e talvez não estejam vendo isso em uma medida que considerem satisfatória.

A citação de P76 destaca a colaboração com a comunidade na concepção de cursos, enfatizando que:

[...] esse curso, a base dele, foi o questionário que a gente divulgou para as comunidades através dos pais dos nossos alunos, dos nossos alunos dos cursos superiores, mas também da direção de ensino local e da secretaria municipal de educação, participando no desenvolvimento do próprio PPC desse curso (P76).

O papel central da comunidade na concepção e entrega da EDS e sua inclusão no processo educacional potencializa a relevância e eficácia dos programas. No entanto, a participação autêntica da comunidade é essencial para

assegurar que suas contribuições não sejam tratadas de maneira periférica, mas sejam fundamentais no planejamento e execução do currículo.

A EDS emerge como um campo complexo, moldado por uma teia de pressões e expectativas variadas. Essas nuances refletem não apenas demandas socioeconômicas, mas também uma busca contínua por alinhamento entre teoria e prática, bem como os desafios persistentes encontrados em ambientes burocráticos e institucionais. O papel das instituições é decisivo neste cenário, onde a articulação e a resposta estratégica a essas demandas determinam a eficácia com que a sustentabilidade é incorporada em seus currículos, políticas e práticas.

No entanto, meramente identificar e responder a estas demandas não é o ápice desse processo. A verdadeira excelência em EDS exige das instituições uma visão mais abrangente e integrada, transcendendo o cumprimento de requisitos pontuais. Em outras palavras, a EDS deve ser uma cultura e não apenas uma disciplina isolada. Deve-se buscar uma integração total, onde a EDS influencie, informe e modele todos os aspectos do ambiente institucional. Tal abordagem eleva a EDS de ser uma série de práticas isoladas para se tornar uma força motriz de uma transformação sustentável e abrangente na instituição.

Dentro desse espectro, é fundamental, como Morin (2000) enfatiza, que as práticas sustentáveis das instituições estejam em congruência com o que é ensinado aos alunos. A colaboração com a comunidade, além de ser uma fonte valiosa de *feedback*, deve ser mais do que uma mera formalidade; deve ser uma prática integrativa que enriquece e direciona o currículo. Além disso, é primordial que mecanismos robustos de avaliação estejam em vigor, avaliando periodicamente a eficácia dos programas EDS com *insights* de estudantes e comunidade. Um compromisso institucional com a EDS significa garantir que cada segmento da instituição, desde sua administração até a sala de aula, respire os princípios da sustentabilidade. Complementando isso, a formação contínua dos educadores deve ser priorizada, capacitando-os a liderar com conhecimento atualizado e práticas pedagógicas inovadoras em EDS.

4.6.11.2 Subcategoria: envolvimento da comunidade

A pressão normativa, enquanto categoria, revela-se essencial para a compreensão das dinâmicas que permeiam a EDS. Especificamente, o envolvimento da comunidade emerge como um componente indispensável dessa dinâmica. As

citações dos participantes oferecem valiosos *insights* sobre como a comunidade percebe, interage e influencia a EDS.

Inicialmente, o participante P1 delineou uma dimensão política proeminente, afirmando: "*Tivemos aqui em [campus] até uma discussão muito forte que às vezes foi muito politizada*" (P1). Esta expressão ressalta que a dinâmica da EDS transcende o pedagógico, imergindo em um campo multifacetado onde decisões e debates são, às vezes, obscurecidos por perspectivas e agendas políticas (VEIGA, 2010).

Dentro do escopo da iniciativa individual, o participante P2 destacou a falta de uma pressão institucional significativa, indicando que a busca por objetivos de sustentabilidade emanava mais de um impulso individual do que de uma orientação institucional: "*Não, não fez, e não fez, porque é mais uma cobrança da gente mesmo buscando essas metas, né. Então, assim, e também não houve pressão interna. Não houve diálogos, houve conversas, né. Houve essa busca, mas não houve essa pressão. Isso não houve*" (P2). Este *insight* alinha-se com perspectivas de autores como a ONU (2015) e Sartori *et al.* (2014), que enfatizam a centralidade de metas e esforços individuais e coletivos na navegação pela trajetória da sustentabilidade.

Por outro lado, o participante P7 trouxe à luz uma reflexão sobre a conscientização e o compromisso interno da comunidade acadêmica, observando que "*Olha, externa eu não sinto tanto assim essa pressão né, externa não, interna assim, porque eu vejo que muita gente assim às vezes pontos que ainda são falhos, né na questão da sustentabilidade dentro do campus, incomodam servidores*" (P7). Esta citação sugere uma presença palpável de uma pressão intrínseca e uma procura crítica pela autenticidade e eficácia das práticas sustentáveis dentro da instituição (BEZERRA; BURSZTYN, 2000; SINAKOU *et al.*, 2018).

As citações, quando inter-relacionadas, desenham um panorama de interação complexa entre a pressão normativa, a politização e a auto-motivação na implementação da EDS. Autores como DiMaggio e Powell (1983), juntamente com Meyer e Rowan (1977) também corroboram com esta complexidade ao discutir as multifacetadas influências e pressões que moldam a natureza e o curso da educação e suas instituições.

P9 identifica a pressão vinda principalmente de indivíduos ou grupos específicos envolvidos na área de sustentabilidade: "[...] *alguns nichos de pressão mas não o tanto quanto deveria ser, são pessoas que talvez trabalhem com o tema,*

que estudam o tema, ou que ensinam o tema, ou que viveram o tema nas suas vidas profissionais, na sua vida formação e que aí levam essa discussão para algum lugar" (P9). Esta observação sugere que a EDS, em sua essência, ainda está confinada a grupos mais especializados. Araújo (2017) e Reigota (2007) corroboram essa visão, pontuando que, historicamente, a sustentabilidade e a EDS foram abordadas por nichos específicos. No entanto, a Comissão de Brundtland (1991) enfatizou que a sustentabilidade é um compromisso coletivo e não pode ser relegada apenas a grupos específicos.

Por outro lado, P15 proporciona um vislumbre esperançoso da receptividade da comunidade a práticas sustentáveis: *"A criação desses temas para se fazer a semana do meio ambiente foi uma coisa natural por parte de pessoas que já sentiam afinidade com esses temas e trouxeram e foi acolhido pela comunidade"* (P15). Esta observação revela que, embora a EDS possa estar mais concentrada em grupos específicos, a comunidade em geral parece disposta a acolher e apoiar iniciativas sustentáveis. Este acolhimento comunitário ecoa as palavras de Sartori *et al.* (2014) e Bezerra e Bursztyrn (2000), que enfatizam a importância do engajamento da comunidade para efetivar a EDS.

P17 destaca a relevância da inclusão democrática e participativa: *"[...] acho que incentiva seus espaços de participação popular"* (P17). Este depoimento ressalta que a EDS não é apenas uma questão técnica ou pedagógica, mas também um processo democrático. Sachs (2009) e Sachs (2015) têm defendido a inclusão e a participação como pilares da sustentabilidade. A proposta de P17 é respaldada por Scotto, Carvalho e Guimarães (2009), que veem a participação popular como uma ferramenta essencial para contextualizar e localizar a EDS.

Ao analisar criticamente essas citações no contexto atual da EDS, percebemos que, embora haja avanços na inclusão da comunidade e na percepção da EDS, ainda há muito a ser feito. As palavras de Lozano (2008) e Freitas (2019) nos lembram que a EDS é um processo dinâmico e contínuo. Portanto, é vital que todos os *stakeholders*, desde especialistas até o público em geral, estejam envolvidos e comprometidos.

A citação de P21 revela um aspecto fundamental da sustentabilidade: muitas vezes, é uma iniciativa comunitária que impulsiona ações sustentáveis.

"A gente vê é justamente são questões assim bem de pessoas, iniciativas de pessoas que fazem a cobrança, então, por exemplo, a gente tem aqui no

nosso campus, né, é um campus muito, ele é grande, né, tem muito espaço ali sem aproveitamento e agora recentemente um grupo ali de pessoas vão fazer um projeto para fazer uma horta, né, uma horta comunitária, né, uma horta feita com os alunos" (P21).

Isso reitera a ideia de que ações sustentáveis frequentemente nascem de ações localizadas e individualizadas. DiMaggio e Powell (1983) e Meyer e Rowan (1977) têm discutido a natureza orgânica e adaptativa da mudança institucional. Tal perspectiva é corroborada por Araújo (2017), que destaca a relevância de iniciativas locais na promoção da sustentabilidade.

P25 indica o envolvimento ativo de pais e famílias buscando seus direitos relacionados à sustentabilidade: "[...] *pais e famílias, né, muitas vezes vão buscar os seus direitos*" (P25). A atenção à interseção de educação e direitos civis revela a conscientização crescente da comunidade. A atenção à interseção de educação e direitos civis revela a conscientização crescente da comunidade. Esta consciência está alinhada com os objetivos da ONU (2015) de promover uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa. Bezerra e Bursztyn (2000) também pontuam a necessidade de empoderar as comunidades para que atuem como agentes de mudança.

A observação de P26 enfatiza a inclusão e a diversidade: "*Nós somos uma instituição que tem uma abertura para todas as vozes e todos os segmentos*" (P26). No contexto da EDS, Morin, Almeida e Carvalho (2013) enfatizam a necessidade de uma abordagem holística e inclusiva, que considere múltiplas perspectivas e saberes.

É evidente que o envolvimento da comunidade na EDS ainda enfrenta certas restrições. Embora haja movimentos positivos em direção à inclusão e à diversidade, a ação muitas vezes emerge de pequenos grupos ou indivíduos, como evidenciado por P21. A pressão normativa pode ser melhor canalizada com um compromisso mais forte das instituições e uma ampla conscientização. As implicações dessas restrições são profundas: a EDS não pode ser plenamente realizada sem a participação ativa, diversa e inclusiva de toda a comunidade.

O testemunho de P29 revela uma interessante dinâmica entre a pressão externa e interna: "*Olha, a gente tem a questão da comunidade externa nas mídias sociais falando sobre, mas não tem grande pressão não, a interna a gente tem algumas pessoas das comissões que são atuantes*". Esse contraste entre a percepção externa e a mobilização interna é remanescente do que Scotto, Carvalho e

Guimarães (2009) discutiram sobre a discrepância entre retórica e ação em instituições. No entanto, as comissões atuantes citadas aqui parecem alinhar-se com o conceito da Comissão de Brundtland (1991) sobre a necessidade de agentes internos impulsionando a sustentabilidade.

A declaração de P33, indicando o papel das instituições de ensino como pilares de referência em sustentabilidade, demonstra a ideia de que as instituições de ensino muitas vezes transcendem seu papel educacional básico: "[...] a gente sente assim, eles buscam muito a parceria né. *O Instituto em [...], o Instituto de alguma forma quando [...] é sempre referência em algumas questões relacionadas à questão ambiental*". Bezerra e Bursztyń (2000) salientaram a importância das instituições como modelos a serem seguidos, ressoando com a afirmação de que ser uma referência impõe uma responsabilidade sobre a instituição para adotar práticas sustentáveis exemplares.

A menção à norma proibindo copos plásticos em P36 reflete a materialização da sustentabilidade em ações práticas: "*Existe uma norma que poucos outros têm aí, eu posso colocar talvez uma relação com a comunidade tá que é nós não podemos comprar mais copos plásticos, nós estamos proibidos aqui no campus faz uns quatro anos. Então, tem uma normativa do nosso conselho de campus que proíbe essa aquisição*". Esta ação tangível ilustra a observação de Lozano (2008) sobre a necessidade de transcender os discursos e incorporar a sustentabilidade em práticas concretas. Normas como estas, em consonância com as discussões de Sachs (2009) e Sachs (2015), evidenciam a importância da transformação de princípios em práticas tangíveis.

Ao refletir sobre estas citações, percebe-se que, enquanto as instituições podem enfrentar desafios de pressão externa, é a mobilização e ação interna que muitas vezes impulsiona a EDS. Ademais, instituições educacionais, ao se posicionarem como referências em práticas sustentáveis, têm o poder e a responsabilidade de influenciar positivamente as comunidades em que estão inseridas.

Em termos críticos, é importante considerar se essas práticas, embora louváveis, são suficientemente profundas para causar uma transformação sustentável ou se são meramente gestos simbólicos. O equilíbrio entre retórica e ação, como indicado por DiMaggio e Powell (1983) e Meyer e Rowan (1977) é

fundamental para garantir que a EDS seja verdadeiramente efetiva e não apenas um exercício superficial.

A declaração de P59 questiona a noção tradicional de "pressão", escolhendo enquadrá-la como "movimento natural de debate": *"Eu não consigo reconhecer essa palavra pressão, né. Eu acho que tem um movimento natural de debate, né, talvez pudesse ter um pouco mais no Conselho"*. Este *insight* é reminescente das ideias propostas pela ONU (2015) sobre a necessidade de diálogo e participação ativa na tomada de decisão em questões de sustentabilidade. O termo "debate" evoca uma imagem de discussão aberta, onde a EDS não é imposta, mas co-construída. Araújo (2013) também ressaltou a importância do diálogo nas decisões ambientais, corroborando a ideia de que a sustentabilidade é uma evolução natural em instituições educacionais.

Por outro lado, o depoimento de P64 destaca ações práticas, em específico a menção à horta comunitária: *"Eu acho que pressão não tem não né, por exemplo aqui em [campus] a gente tem um projeto de horta comunitária"*. Esta prática tangível ecoa as ideias de Reigota (2007) e Veiga (2010), que enfatizam o papel da educação ambiental em promover ações concretas na comunidade. Tais ações, como hortas comunitárias, não apenas promovem práticas sustentáveis, mas também incentivam a conscientização e engajamento da comunidade, como discutido por Sartori *et al.* (2014).

No entanto, o contexto político é destacado por P65 como um potencial obstáculo à promoção da EDS: *"A externa é muito pouco, acho que quase nada né. Eu percebo que a gente está numa situação política que também não favorece isso mas na comunidade interna, entendo que, que são poucas vozes que levantam essa questão do ponto de vista efetivo"*. Aqui, vemos um eco das preocupações levantadas por Bezerra e Bursztyn (2000), que argumentam que as políticas podem às vezes dificultar a progressão da sustentabilidade. Porém, o comentário também ressalta a presença de vozes internas, alinhando-se com a ideia da Comissão de Brundtland (1991) sobre a necessidade de agentes internos impulsionando a sustentabilidade.

A análise dessas perspectivas sugere uma tapeçaria complexa de fatores que influenciam a resposta das instituições à EDS. Enquanto as pressões externas podem variar, as ações internas e a capacidade de debate são vitais. A EDS não deve ser vista apenas como uma resposta a pressões, mas como uma evolução

natural das práticas e discursos institucionais. Ainda assim, é importante considerar o contexto político e suas implicações na efetividade da EDS, reconhecendo que, em ambientes adversos, a pressão interna e o engajamento comunitário são ainda mais essenciais.

P75 ilustra uma dimensão prática da interação entre a comunidade e a sustentabilidade, focando na construção sustentável: "*A construção desse prédio que a gente está no momento tinha que ter reaproveitamento de água pluvial tinha que ter uma área de preservação tem várias coisas que foram colocadas e isso a comunidade interna né e um pouco da externa também sempre acho que teve influência nisso*". Sachs (2009) pontua sobre a necessidade de se buscar soluções sustentáveis que atendam tanto às necessidades humanas quanto às ecológicas. A construção reflete não apenas uma sensibilidade ambiental, mas também um valor comunitário.

Dentro desta citação, há um reconhecimento implícito de que a construção sustentável é mais do que uma prática técnica; é também um ato social, moldado pelas demandas e valores da comunidade. Bezerra e Bursztyn (2000) e Lozano (2008) sustentam que o envolvimento da comunidade é essencial para garantir que as práticas sustentáveis sejam tanto relevantes quanto eficazes.

A citação de P76 aprofunda esta análise ao sublinhar a pressão tanto interna quanto externa pela integração da educação sustentável.

Eu acho que, sim, pelo menos aqui a gente teve essa pressão. A gente teve essa pressão e foi muito assim observada no último PDI. Em primeiro lugar, pelos colegas aqui, tanto docentes como técnicos, os servidores, sinalizando a importância da gente ter um curso para educação sustentável, na verdade é para formação de professores em educação sustentável, que é a nossa proposta, é como pela comunidade, quando nós fizemos as oitivas com a comunidade e mesmo lá nos processos decisórios, a gente via sim uma clara preocupação da comunidade externa para isso, inclusive da sociedade organizada que é o nosso entorno e também dos órgãos públicos aqui, da prefeitura, da secretaria municipal de educação, a própria direção de ensino estadual aqui da região (P76).

Esse depoimento reflete a ideia de DiMaggio e Powell (1983) bem como Meyer e Rowan (1977) sobre a institucionalização de práticas como resposta às pressões normativas do ambiente. Existe uma expectativa social e comunitária para que as instituições se alinhem com práticas sustentáveis.

A frase "quando nós fizemos as oitivas com a comunidade" de P76 revela uma tentativa de ouvir e incluir vozes diversas, ressoando com as reflexões de Scotto, Carvalho e Guimarães (2009) sobre a necessidade de diálogo e participação.

Este tipo de envolvimento amplia a noção de "pressão" para além de uma simples demanda; é uma colaboração na qual a comunidade e a instituição co-criam a visão de sustentabilidade.

Em uma avaliação crítica, embora as práticas sustentáveis nas instituições educacionais sejam influenciadas por uma variedade de fatores, a voz e a participação da comunidade são fundamentais. Não apenas como agentes de "pressão", mas como colaboradores ativos que co-construem o significado e a prática da EDS. No contexto atual da EDS, reconhecer e valorizar essa dinâmica é fundamental para assegurar que as práticas sustentáveis sejam relevantes, eficazes e centradas no ser humano.

As perspectivas reveladas pelas experiências dos participantes oferecem *insights* valiosos sobre a interação entre pressão normativa e envolvimento comunitário na EDS, destacando a importância de um paradigma mais inclusivo, participativo e dialógico. É evidente que, apesar da essencialidade do envolvimento comunitário para a efetivação da EDS, ainda existem desafios significativos, como a falta de inclusão e a dependência de ações localizadas. No entanto, o surgimento de vozes comunitárias, que clamam por seus direitos e iniciam ações sustentáveis, traz esperança para um futuro mais sustentável. Em suma, a pressão normativa, quando apoiada por um envolvimento comunitário sólido, é fundamental para a eficácia da EDS. As citações analisadas reforçam a necessidade de um compromisso coletivo e inclusão democrática na promoção da sustentabilidade. Para alcançar uma EDS verdadeiramente eficaz, é essencial ir além dos nichos especializados e envolver toda a comunidade, assegurando que a sustentabilidade se enraíze profundamente no tecido social.

4.6.11.3 Subcategoria: expectativas sociais e culturais

A EDS tem ganhado importância crescente no panorama global, guiando instituições de ensino e políticas públicas em direção a objetivos sustentáveis. A pressão normativa, advinda de expectativas sociais e culturais, desempenha um papel fundamental nesse movimento. Ao analisar as citações apresentadas, é possível perceber a influência dessa pressão no discurso de diferentes interlocutores.

Dentre os discursos analisados, P1 destaca sua preocupação pessoal com a sustentabilidade, vinculando-a diretamente à continuidade da existência humana e

das futuras gerações: "*Eu acho que sim, há expectativa pessoal minha é que isso realmente se torne cada vez mais premente, né, até porque estamos falando da nossa existência, né e possivelmente dos nossos filhos*" (P1). Este sentimento de urgência em ações para um futuro sustentável é respaldado por documentos oficiais como os divulgados pela ONU em 2015. Tal conexão estabelece um elo direto entre a busca pela sustentabilidade e a responsabilidade de assegurar um futuro próspero para as gerações vindouras. A visão apresentada por P1 é também reforçada pela Comissão de Brundtland (1991), que defende uma abordagem intergeracional para a sustentabilidade.

Considerando a preocupação expressa por P1 sobre a existência futura, é fundamental que a EDS incorpore aspectos emocionais e empáticos, incentivando os alunos a se conectarem com os desafios enfrentados pelas gerações futuras.

Por sua vez, P2 aborda a sustentabilidade não como uma mera tendência, mas como uma direção inequívoca para a qual a humanidade se move: "*Eu acredito que sim. Eu acho que a forma como o mundo caminha [...]*" (P2). Tal perspectiva é validada por estudos de Araújo (2016) e Reigota (2007), que discutem a ascensão e a integralidade da EDS no cenário globalizado e interconectado do século XXI. Essas perspectivas sublinham a essência abrangente da sustentabilidade, que vai além do mero ambientalismo e engloba questões de inclusão, justiça social e equidade.

O testemunho de P6 enfatiza a pressão intracomunitária para a incorporação de práticas sustentáveis: "*[...] a comunidade interna sim. A gente sempre acaba tendo alguns segmentos que acabam cobrando [...]*" (P6). Esta afirmação traz à luz o conceito de "isomorfia organizacional", proposto por DiMaggio e Powell (1983). Neste modelo, organizações tendem a adaptar-se, conformando-se às expectativas normativas prevalecentes no ambiente em que estão inseridas. A pressão interna da comunidade, conforme citada por P6, sugere a necessidade de maior envolvimento comunitário na implementação da EDS, garantindo que as demandas e expectativas da comunidade sejam atendidas.

P7 realça o empenho autêntico e genuíno da sua instituição em práticas voltadas para a sustentabilidade. Tal empenho é definido como sendo o resultado de uma multiplicidade de fatores convergentes: "*Então, acho que é um conjunto de fatores, né, que nos move nessa direção [...]*". Este compromisso legítimo em promover a sustentabilidade contrasta, de forma marcante, com a mera aderência

simbólica, uma postura superficial censurada por Meyer e Rowan (1977). Ao fazer referência às "dimensões da sustentabilidade", a menção resgata o pensamento de Sachs (2009) que categoricamente discorre sobre as três principais vertentes da sustentabilidade: social, econômica e ambiental.

Por sua vez, P8 alude à ideia de que o ímpeto em direção à EDS não é tanto uma resposta às demandas da comunidade interna, mas sim um reflexo de pressões advindas do ambiente externo: "[...] *eu acho que a pressão da comunidade não foi tanta não, sabe, eu acho que isso é mais da comunidade externa*". Esta percepção sinaliza o que DiMaggio e Powell (1983) descrevem como "coercitividade externa", onde organizações são levadas a se conformar e adaptar suas práticas com base nas pressões e expectativas que emanam do ambiente circundante.

A narrativa de P15 oferece uma perspectiva alternativa, onde a adoção e promoção da EDS não são meramente uma reação às pressões externas. Ao invés disso, reflete um entendimento e reconhecimento interno da sua significância intrínseca: "*Eu não diria pressão, mas uma coisa natural que você via que a maioria via como importante esses temas e foi a partir disso que foram surgindo essas iniciativas*." Este ponto de vista alinha-se com a concepção apresentada por Bezerra e Bursztyn (2000), que sustentam que a adesão à sustentabilidade não deve ser percebida apenas como uma resposta reativa, mas como um reconhecimento genuíno do seu valor fundamental.

P20 ressalta a ubiquidade da sustentabilidade, argumentando sobre sua presença omnipresente e intrínseca em todas as esferas da sociedade contemporânea: "[...] *tem que estar pautado dentro do contexto da sustentabilidade, porque tudo está, tudo*." A sustentabilidade não deve ser tratada como uma matéria distinta, mas, ao contrário, deve ser integrada transversalmente em todas as áreas do saber e do aprendizado (UNESCO, 2005).

P21 destaca a evolução da conscientização e práticas sustentáveis ao longo do tempo: "[...] *acho que é um processo também, né, por exemplo, a gente for ver, sei lá, 20 anos atrás, muito, muito pouco se falava sobre reutilização*". Este ponto ressalta que a conscientização e a adoção de práticas sustentáveis não são fenômenos estáticos, mas têm evoluído ao longo do tempo. A observação de P21 encontra respaldo na pesquisa de Sartori *et al.* (2014), que também identificaram

essa progressão temporal, refletindo uma crescente maturidade societal na internalização da EDS.

Ao contrário das tradicionais pressões hierárquicas ou institucionais, P27 identifica uma fonte mais difusa de pressão para a implementação da EDS: "*Olha, eu não vejo uma pressão efetiva assim né, mas eu acho que há uma pressão que é coletiva assim no sentido de mobilização social como um todo mesmo.*" Esta perspectiva se alinha à abordagem apresentada por Leal Filho *et al.* (2018). A noção de que a pressão para a EDS se origina de uma sensação coletiva e não de uma entidade específica sublinha a ideia de que a sustentabilidade é um imperativo global, nascido do consenso societal sobre sua imperatividade.

A observação de P29 realça o papel diferenciado das pressões internas e externas na promoção da EDS. Enquanto a comunicação externa e a visibilidade nas redes sociais podem criar uma conscientização superficial, a verdadeira ação e engajamento frequentemente provêm de membros internamente motivados: "*Olha, a gente tem a questão da comunidade externa nas mídias sociais falando sobre, mas não tem grande pressão não, a interna a gente tem algumas pessoas das comissões que são atuantes.*" Esta perspectiva evoca a teoria de DiMaggio e Powell, que argumentam sobre as formas isomórficas de pressão. Neste caso, embora a pressão coercitiva da comunidade externa possa ser perceptível, é a normativa, originada internamente, que tem um impacto mais profundo (DIMAGGIO; POWELL, 1983).

P37 aponta uma observação categórica sobre a visibilidade diferencial de certos tópicos dentro do amplo escopo da sustentabilidade: "*Eu acho que algumas temáticas que envolve o desenvolvimento sustentável são mais evidentes na nossa sociedade e aí sim, essas temáticas específicas acabam tendo uma cobrança maior, como Direitos Humanos, próprio meio ambiente, a questão de gênero de raça de religião questões sociais.*" Esta percepção ressalta a influência da sociedade na hierarquização de tópicos sustentáveis, priorizando certos temas em detrimento de outros. Esta tendência está alinhada com as metas estabelecidas pela ONU (2015) nos ODS. Estes objetivos refletem tanto uma resposta às urgências globais quanto um reconhecimento das demandas locais, evidenciando uma intersecção entre agendas globais e sensibilidades locais.

No contexto da EDS, a observação de P50 destaca uma importante dimensão cultural: "*Eu acredito que sim, tem que ser permanente, senão enquanto a gente não mudar isso culturalmente, né de mudar o a maneira de agir de como que as coisas*

acontecem aqui dentro se parar esse incentivo acredito que a gente retrocede". Esta declaração ressalta a ideia de que a sustentabilidade não é apenas uma iniciativa isolada, mas exige uma transformação cultural contínua. Veiga (2010) e Sachs (2009) complementam esta perspectiva, conceituando a sustentabilidade não como um estágio estacionário, mas como uma jornada evolutiva. Assim, instituições e indivíduos devem estar em constante estado de aprendizagem e adaptação para se alinhar aos ideais sustentáveis.

A afirmação de P51 ilustra o poder da educação como uma ferramenta de empoderamento: *"Então, hoje os alunos perguntam, oh mas a gente não vai ter atividades culturais, ações relacionadas com a diversidade ou enfim outras temáticas, porque a gente tem esse interesse. Então, assim, agora depois que a gente começou a desenvolver essa cultura neles, eles cobram da gente."* Ao equipar os alunos com conhecimento e compreensão sobre sustentabilidade, eles se tornam defensores proativos da causa. Esta dinâmica é corroborada pelos *insights* de Scotti, Carvalho e Guimarães (2009), que enfatizam o papel dos alunos como agentes de mudança. Ao serem capacitados, esses alunos podem impulsionar mudanças em níveis institucionais e comunitários, promovendo uma abordagem ascendente para a implementação da EDS.

A concepção articulada por P61 revela uma compreensão intrínseca da sustentabilidade como um ideal que ultrapassa as fronteiras do meio ambiente para se tornar o alicerce de todas as ações. A citação: *"Sem dúvida, eu acho que da mesma forma que as políticas afirmativas de ação de sustentável, né, seja ela restrita ou não ao meio ambiente, ela deveria ser um ponto de partida de qualquer ação"* está em consonância com a abordagem holística apresentada por Morin, que destaca a importância de reconhecer a complexidade e o entrelaçamento de diversas dimensões da sustentabilidade, que vai além de uma visão estritamente ambiental, englobando questões sociais, econômicas e culturais.

P62 enfatiza a primazia da persistência na jornada da EDS, destacando que sua relevância não se desvanece até que as metas propostas sejam alcançadas e absorvidas profundamente nas práticas cotidianas das gerações vindouras:

Ela deve ser permanente no meu entendimento, até que ela surta o efeito necessário, se toda aquela agenda das ODS até 2030 foram cumpridas. Claro que a gente talvez não precise mais discutir certos assuntos, porque ele já estarão incorporados na humanidade, se nós conseguirmos formar os nossos jovens, as nossas crianças hoje com esse pensamento e esses passarem para os seus descendentes essa mesma educação, essa mesma

formação, nós teremos menos trabalho na escola, digamos assim, para tentar implantar esse pensamento de uma vez, que ele já vai vir de casa (P62).

Essa visão espelha a ambição e os objetivos estabelecidos pela ONU (2015) em seus ODS, sinalizando que a educação para a sustentabilidade não é apenas uma estratégia temporária, mas uma necessidade contínua até que se torne parte integrante da ethos educacional e social.

A afirmação de P64 ressalta o papel essencial da mobilização interna para priorizar a EDS, comparando sua urgência à dos movimentos de justiça racial e diversidade: “[...] *eu acho que faz, aí sim depende de uma pressão da comunidade interna né tal como aconteceu com as questões raciais e a questão da diversidade, eu acho que sim né, isso vai depender de fato da mobilização dos Servidores lato sensu, dos servidores de modo geral.*” Essa comparação sugere que, assim como as questões de justiça social e racial, a EDS também exige uma abordagem interna e coletiva para alcançar uma mudança real. Goossens e Petegem (2018) validam essa perspectiva, indicando que o comprometimento interno é fundamental para direcionar e priorizar a EDS no contexto educacional.

As diversas declarações apresentadas revelam uma paisagem complexa e multifacetada da pressão normativa em torno da EDS. Algumas destas pressões emanam de expectativas sociais externas, normas culturais, ou pressões isomórficas, enquanto outras surgem de um impulso interno, seja do corpo docente, dos estudantes ou da própria consciência institucional.

Enquanto algumas falas abordam a EDS como uma resposta a estímulos ou exigências externas, outras ressaltam a importância da internalização deste compromisso, vendo-o não apenas como um movimento coletivo, mas como uma necessidade intrínseca e urgente. Esta dualidade reflete o desafio de equilibrar as demandas externas com a verdadeira essência da sustentabilidade no ambiente educacional.

A EDS, em sua essência, não deve ser vista ou tratada como uma moda ou tendência passageira, mas sim reconhecida como um pilar central e essencial da educação contemporânea. Este reconhecimento vem com a convicção de que a mobilização, a educação e o compromisso genuíno de dentro para fora são os verdadeiros catalisadores de uma transformação duradoura. E, à medida que as instituições se adaptam e incorporam a EDS em seus currículos e práticas, é

fundamental que este compromisso não seja apenas uma resposta superficial às pressões, mas uma dedicação profunda e informada à causa da sustentabilidade.

Além disso, a capacitação e a educação eficaz dos estudantes, como destacado em algumas falas, ressoam como elementos-chave nesta jornada. À medida que os estudantes se tornam defensores informados e entusiasmados da sustentabilidade, eles podem servir como uma força motriz potente para a mudança, pressionando, assim, as instituições a evoluírem e adaptarem-se de acordo com as demandas do presente e do futuro.

4.6.11.4 Subcategoria: normas e valores organizacionais

As citações analisadas destacam a importância central das normas e valores organizacionais na implementação da EDS. Essas normas e valores não apenas catalisam, mas são fundamentais para a integração efetiva de práticas sustentáveis. O processo exige uma abordagem abrangente e contínua, visando superar desafios e garantir que a sustentabilidade seja intrínseca à missão e operações das instituições. A relação entre regimentos e ações práticas é imprescindível, e o compromisso autêntico com a EDS deve ser refletido nas ações e estratégias institucionais.

O participante P1 observa que a EDS está sendo gradualmente entrelaçada nas discussões e formações institucionais, tornando-se parte da cultura organizacional: "[...] essas questões vêm sendo trazidas, né, nas formações, no começo de semestre, nas discussões, nas reuniões com a PRE e nos diversos canais do Instituto, no comunica etc. e isso já permeia a cultura". Esta declaração reflete um movimento de conscientização e incorporação da EDS nas práticas e discussões cotidianas, que é progressivo e dinâmico.

De forma complementar, as palavras de P50 e P60 oferecem perspectivas adicionais sobre o caráter evolutivo da implementação da EDS. P50 enfatiza a natureza construtiva desse processo: "*É um processo que vai se construindo aos poucos, e é importante a gente reconhecer o que já foi feito, mas não podemos parar por aqui*". Por sua vez, P60 aponta para uma possível lacuna nas ações e diretrizes institucionais: "*Eu sinto falta por exemplo de documentos institucionais que estabeleça de uma maneira mais incisiva né. então, por exemplo, não me recordo que no Consup tenha passado nenhuma proposta de resolução para que que você*

estabeleça uma ação mais efetiva para isso ou que haja uma discussão mais efetiva né para facilitar [...]".

As reflexões de Veiga (2010) reforçam a necessidade de uma incorporação da EDS que não seja superficial, mas profundamente arraigada nas práticas cotidianas. A transformação cultural desejada transcende discussões episódicas e busca a normalização da EDS nas operações diárias da instituição. As instituições adaptam suas normas e valores em resposta a pressões ambientais, refletindo a necessidade de adaptar-se e evoluir em resposta às demandas contemporâneas da sociedade por uma educação mais sustentável e consciente (DIMAGGIO; POWELL, 1983).

As normas e regimentos institucionais são elementos indispensáveis que direcionam ações e estabelecem um padrão de comportamento dentro de qualquer organização. As citações P10 e P15 salientam esse papel categórico, enfatizando que tais diretrizes, além de serem claras e objetivas, devem ser efetivamente práticas. P10 destaca: *"É importante que você até perguntou antes na questão das normas, né, e os regimentos que isso nos ajudam a nortear, né, para todo mundo seguindo na mesa dentro da mesma linha"*, enquanto P15 complementa: *"Então, acho que em uma situação ideal a gente quando vai elaborar as normas tem que pensar nisso e como a gente vai implementar e pensar na ação prática dela"*.

Araújo (2017) se alinha a essa reflexão, defendendo que, apesar de serem essenciais para a ação coordenada, as normas não devem ser criadas em um vácuo, mas sim com consideração à sua implementação tangível. O papel fundamental da pressão normativa, conforme DiMaggio e Powell (1983) torna-se evidente aqui: a adoção formal de normas e regimentos sem sua efetiva implementação na prática pode resultar em incoerências e lacunas.

P23 expressa uma preocupação evidente com esta incongruência ao declarar:

[...] eu sinto falta, por exemplo, de documentos institucionais que estabeleça de uma maneira mais incisiva, né. Então, por exemplo, não me recordo que no Consup tenha passado nenhuma proposta de resolução para que você estabeleça uma ação mais efetiva para isso ou que haja uma discussão mais efetiva, né, para facilitar, um exemplo, né, a minha pesquisa (P23).

Esta constatação é corroborada tanto por P5 quanto por P65, que aludem à distância percebida entre as intenções documentadas e as ações efetivas. P5 pondera sobre a presença do item de sustentabilidade em documentos oficiais: *"Eu*

não sei se é resistência, né, porque é o que eu já falei, no papel tá lá bonito, tá lá escrito, tal aquele nosso documento anual, como é que chama [...] nosso plano, PDI, e tem o anual que a gente presta contas, né, tem lá o item de sustentabilidade”.

A Comissão de Brundtland (1991) enfatiza o papel crítico da liderança clara e diretrizes bem estabelecidas para a efetiva promoção da sustentabilidade. De maneira análoga, Bezerra e Bursztyn (2000) ressaltam que a lacuna entre o que é formalizado e o que é praticado representa um dos principais obstáculos na efetivação de políticas sustentáveis. Esta observação se entrelaça com Meyer e Rowan (1977) sobre a importância da formalização institucional e legitimidade. Para que as normas e diretrizes relacionadas à EDS sejam verdadeiramente eficazes, é importante que elas sejam não apenas bem articuladas, mas também devidamente implementadas e vivenciadas no cotidiano institucional.

As citações P28 e P30 abordam aspectos fundamentais da trajetória de instituições em relação à EDS. P28 toca na sensibilidade do assunto, sugerindo que a hesitação em adotar práticas sustentáveis pode ser atribuída não somente à resistência, mas também à falta de maturidade institucional em relação ao tema: *"Não sei se é uma questão de resistência ou é uma questão de o tema ainda não estar muito maduro para algumas pessoas"*. Esta fala sugere que a internalização da EDS pode ser um processo evolutivo que requer tempo e exposição para ser plenamente compreendido e aceito.

P30, por outro lado, projeta um caminho otimista para a incorporação da EDS na cultura organizacional, ressaltando o potencial da instituição em fortalecer e validar a agenda sustentável por meio de estruturas formais, como as comissões de sustentabilidade: *"Então, vejo que sim, não vejo como diferente, tanto o fortalecimento das comissões locais de sustentabilidade via portaria, né. Então, eu não vejo outra perspectiva, não ser essa de estabelecimento de fortalecimento desse tema dentro da instituição"*. As organizações frequentemente se moldam a pressões externas, seja por coerção, normatividade ou imitação, e a abordagem de P30 destaca a normatividade como um potencial motor de mudança (DIMAGGIO; POWELL, 1983).

Já as expressões de P37 e P38 reforçam a sinergia percebida entre os objetivos institucionais e a agenda de sustentabilidade. P37 afirma claramente esse alinhamento: *"Eu acho que o objetivo e as finalidades institucionais elas coadunam com essa com essa agenda"*. P38, ampliando a discussão, sugere que tanto a

comunidade interna quanto a externa reconhecem a relevância do desenvolvimento sustentável, insinuando uma crescente conscientização coletiva: "[...] *eu enxergo assim, vou traçar um paralelo só para te dar, eu enxergo assim, tanto a população, tanto a comunidade interna, quanto a comunidade externa que participa tem essa visão de que é importante, né, desenvolvimento sustentável*". Este sentimento ressoa os pensamentos de Sachs (2009) que defende uma abordagem integrada à sustentabilidade, unindo as dimensões econômica, social e ambiental em uma visão integrada para alcançar um futuro sustentável.

As citações revelam um cenário de contrastes e transições, onde resistências, seja devido à falta de maturidade ou compreensão, coexistem com esforços conscientes e deliberados para incorporar e fortalecer a EDS dentro da estrutura e prática institucionais.

As próximas falas revelam percepções contrastantes sobre o comprometimento do Instituto com a EDS. De um lado, há um otimismo cauteloso e, por outro, um ceticismo preocupado, ambos apontando para a importância da liderança na implementação efetiva da EDS.

P40 destaca uma diferença na implementação e valorização da EDS entre os diversos departamentos ou áreas do Instituto, com sua área, possivelmente, dando maior ênfase à prática da EDS: "*Na minha área a gente tem isso né muito mais acentuado, em outras talvez não, mas acho que o Instituto como um todo tem essa preocupação né, e isso faz parte da política do Instituto e da formação dos nossos alunos*". Esta declaração reflete uma percepção de que, embora possa haver variações internas, há um compromisso institucional com a EDS.

No entanto, P46 e P69 apresentam uma perspectiva que enfatiza a necessidade de direcionamento hierárquico. Ambos ressaltam a importância de iniciativas de cima para baixo para a efetiva implementação da EDS: "[...] *enquanto não tem uma coisa de cima que a gente fala, não acontece*" (P46); "[...] *eu acho que não houve, porque normalmente as coisas acontecem de cima para baixo, então dificilmente vai ter resistência*" (P69). Estas observações alinham-se com Lozano (2008) sobre a necessidade de uma combinação de liderança de cima para baixo e integração de baixo para cima.

A declaração de P56 vai além, apontando para uma necessidade de aprofundamento na implementação da EDS. O comentário critica uma possível

complacência, onde um senso comum sobre sustentabilidade é erroneamente considerado suficiente.

Eu percebo isso e levei isso para o Conen, percebi que foi assim um item de preocupação de outros membros, outros coordenadores, mas não de todos né, quando a gente fala muito da ação detalhada, as pessoas tendem a achar, não, mas fulano, a gente, nós somos progressistas, nós já sabemos, o que é isso, como se esse senso comum fosse suficiente, né, mesmo com essas formações que ajudam, claro, mas que não vejo como suficiente. Então, respondendo a sua pergunta, assim, o que Instituto acha, às vezes eu acho que ele acha que tá bom e não tá né. Às vezes eu acho que as pessoas estão achando que tá tudo bem, mas eu acho que todos esses assuntos precisam de ser muito aprofundados, inclusive assim, um PPC pronto que a gente vai ter agora nesse ano de 2022, grande parte dos PPCs de curso reformulados, isso não significa que mesmo inserindo, a gente vai conseguir contribuir com essa formação da maneira que a gente quer, né, que o aluno tem de fato esse entendimento e esse entendimento de como que ele vai agir na prática dele no dia a dia dele (P56).

Esta observação ressoa com o pensamento de Morin (2018), que defende uma educação que ofereça uma compreensão profunda e integrada dos desafios contemporâneos, incluindo sustentabilidade. A fala também sugere que simplesmente reformular os projetos pedagógicos dos cursos não garante que os estudantes alcancem o entendimento desejado sobre EDS e saibam aplicá-lo em sua prática diária.

P58 e P59 trazem à tona uma avaliação crítica sobre a posição do Instituto em relação à EDS. Enquanto P58 destaca a relevância de formar profissionais conectados com a sociedade e suas pautas, incluindo sustentabilidade: “[...] *formar um profissional que está conectado com a sociedade, que está conectado com as pautas da sociedade que vai apoiar, não somente o profissional, mas sobretudo o cidadão, isso vai passar pela sustentabilidade*” (P58), P59 apresenta uma avaliação direta sobre a falta de liderança percebida da reitoria na área de desenvolvimento sustentável.

Não, não vejo resistência, assim, eu vejo uma que não é bem, eu não vejo uma liderança da Reitoria nessa área tá, não são profissionais que tenham liderança nessa área ou talvez até não percebi, posso estar muito enganado, não percebia essa particular capacidade na área de desenvolvimento sustentável (P59).

As falas dos participantes P72 e P74 destacam fundamentalmente a dinâmica operacional e a autenticidade do engajamento na implementação de políticas de sustentabilidade nas organizações, expondo uma realidade marcada por conformidade legislativa e a necessidade de um envolvimento mais profundo e sincero das partes envolvidas.

A declaração de P72 destaca sobre as dificuldades inerentes às mudanças organizacionais, sugerindo uma forma de resistência passiva ou resignação diante de iniciativas que, uma vez implementadas, tornam-se difíceis de reverter ou modificar: "[...] *eu acho que do jeito que foi criado agora vai dá ruim se tirar, se alguém mexer o dedo depois, vamos tirar isso daqui, aí vai dá ruim, aí o pessoal vai falar ah, esse assunto a gente não mexe mais, é um caminho sem volta aí*" (P72). Esta observação reflete as preocupações levantadas por Meyer e Rowan (1977). Eles pontuam que as organizações frequentemente introduzem estruturas ou práticas mais para atender a formalidades, buscando legitimidade externa, do que para uma autêntica transformação interna. No contexto da EDS, essa abordagem pode resultar em políticas, programas, projetos que, apesar de parecerem impressionantes no papel, carecem de substância e impacto real. Em vez de promover uma verdadeira compreensão e engajamento em EDS, essas implementações superficiais correm o risco de serem meros gestos simbólicos, comprometendo a profundidade e eficácia da EDS.

P74 enfatiza a importância do engajamento sincero, indicando uma realidade onde a adesão às leis e regulamentos frequentemente ofusca o comprometimento verdadeiro com os propósitos da EDS.

Não, não resistência não, não tem resistência de implantação, é uma outra questão né. por exemplo, que eu acho que passa por essa implantação e tal, a comissão de sustentabilidade né, e aí vem essa questão que remete uma outra pergunta que você fez anteriormente da legislação né a gente tem que atender a legislação, eu pego, semana que vem eu monto a portaria aqui ó tá legal tá constituída a comissão de sustentabilidade né e vamos começar as ações que vai passar por essa comissão, vai passar pela área do ensino da pesquisa, da extensão, mas é preciso que as pessoas ali né num tema tão não só nesse né mas assim, mas pessoas engajadas com assuntos que têm que estejam alinhadas né com o tema que a composição não seja só para cumprir o que tá na lei né e é difícil né não tô dizendo que é falta de interesse da pessoa que não tem capacidade não é isso essa questão é importante que a gente tem pessoas engajadas né e que a vontade de participar né ela seja uma iniciativa da pessoa né de participar desse projeto porque aí as pessoas assim vai conseguir trabalhar essas, desenvolver né ações dentro da comunidade né e conscientizando as pessoas né, não simplesmente para compor a comissão (P74).

Esta declaração destaca uma preocupação crítica com a natureza instrumental de certas iniciativas, onde a formação de comissões ou a implementação de políticas podem ser realizadas mais como um exercício para cumprir requisitos legais ou institucionais do que como uma manifestação de compromisso autêntico.

O panorama apresentado pelas declarações revela um cenário multifacetado da integração da EDS no IFSP. Enquanto há um claro reconhecimento da importância da EDS nas discussões e documentos, a sua efetiva implementação enfrenta desafios notáveis, desde barreiras como a falta de formalização e clareza nas diretrizes até uma possível imaturidade na compreensão integral do tema.

A integração da EDS vai além de simples normativas, sendo essencial a internalização de valores e um compromisso sincero. A EDS não deve ser vista meramente como um conjunto de diretrizes a serem seguidas, mas como um compromisso profundo com os princípios e objetivos da sustentabilidade, que vai além de uma abordagem hierárquica. O que emerge da análise é a necessidade de um envolvimento que perpassse todos os níveis da organização e que esteja enraizado em uma adesão verdadeira à EDS.

A transição de palavras para ações, como indicado nas citações, demanda não apenas liderança, mas também reflexão, engajamento contínuo e ação deliberada. Esta transição também exige uma abordagem mais estratégica e comprometida, evitando a lógica da mera conformidade ou busca por legitimidade.

As declarações convidam a uma reflexão mais profunda sobre a eficácia e autenticidade das práticas adotadas. Elas apontam para a necessidade urgente de garantir que a retórica de sustentabilidade se traduza em práticas concretas, refletindo um compromisso real e substancial com a EDS. As declarações enfatizam a pressão por uma abordagem mais integrada e dedicada, assegurando que a EDS seja tanto teoricamente endossada quanto efetivamente vivenciada, produzindo assim um impacto significativo tanto na comunidade interna do Instituto quanto em seu alcance externo.

4.6.11.5 Subcategoria: Regulamentações e normas

As regulamentações e normas são fundamentais na institucionalização da EDS, atuando como catalisadores que codificam e disseminam valores e práticas sustentáveis. As opiniões compartilhadas pelos participantes revelam a necessidade dessas regras serem flexíveis, orientadoras e capazes de inspirar um compromisso profundo com a sustentabilidade, promovendo a inovação e a adaptabilidade. Elas devem estabelecer uma estrutura clara e consistente, mas também permitir uma

contínua evolução e recalibração em resposta às emergentes necessidades e *insights* na área da EDS, garantindo assim sua relevância e eficácia contínuas.

A afirmação “*As normas são importantes*” (P12) carrega em si uma relevância significativa quando explorada dentro do amplo contexto da EDS. Essa declaração não é apenas uma aceitação passiva da existência de regulamentos e diretrizes, mas um reconhecimento do papel central que as normas desempenham na estruturação e orientação das práticas e políticas institucionais para alcançar a sustentabilidade.

Primeiramente, a presença de normas dentro de uma instituição educacional fornece uma base sobre a qual se podem construir práticas sustentáveis. Como destacado pela Comissão de Brundtland (1991), normas e regulamentos são essenciais para estabelecer um caminho claro e direcionado para as iniciativas de EDS. Isso assegura uma abordagem coordenada e coesa, evitando esforços fragmentados e ineficazes.

Ao correlacionar essa percepção com as ideias de DiMaggio e Powell (1983) percebe-se que as normas atuam como agentes de isomorfismo coercitivo, pressionando as instituições a se conformarem com expectativas e padrões estabelecidos. Elas ajudam a formalizar e institucionalizar práticas e políticas, contribuindo para a legitimação das ações e estratégias adotadas pelas instituições educacionais no contexto da EDS. O isomorfismo também favorece a estabilidade e a previsibilidade, criando um ambiente onde a inovação e a mudança podem ser mais gerenciáveis e estruturadas.

Meyer e Rowan (1977) por sua vez, enfatizam o papel da legislação não apenas como um conjunto de regras, mas como um guia, refletindo os valores, normas e crenças da sociedade. As normas, nesse contexto, tornam-se representações materializadas desses valores, crenças e normas. Eles não são apenas prescrições, mas encapsulam uma visão de mundo e direcionam as ações e práticas educacionais para refletir essa visão.

No entanto, é importante manter uma perspectiva crítica das normas. Enquanto elas são essenciais para a formalização e legitimação das práticas de EDS, também existe o risco de as normas se tornarem demasiadamente rígidas ou burocráticas, sufocando a inovação e a adaptabilidade. Além disso, o foco excessivo nas normas pode desviar a atenção das necessidades reais e emergentes, tornando

as instituições mais reativas do que proativas nas suas abordagens à sustentabilidade.

A citação “[...] *hoje a gente tem respaldo para isso, e que isso seja realizado e vai ser realizado a questão*” (P13) evidencia uma dimensão fundamental da gestão da EDS no IFSP: a indispensabilidade das normas como pilar de legitimidade e ação. Não é apenas sobre a existência de regulamentações, mas sobre como estas influenciam diretamente a confiança e o comprometimento dos envolvidos com a efetivação das práticas sustentáveis.

A presença dessas regulamentações não apenas assegura que as iniciativas sejam reconhecidas, mas também insinua uma responsabilidade coletiva em seu cumprimento e monitoramento. Este respaldo normativo assume, assim, um papel duplo: ele valida e solidifica a seriedade e a urgência das ações em EDS, enquanto simultaneamente estabelece um padrão pelo qual essas ações devem ser avaliadas.

Lozano (2008) destaca que políticas bem delineadas são fundamentais para a incorporação de práticas sustentáveis nas rotinas institucionais. No contexto do IFSP, isso sugere que o respaldo normativo não só proporciona a base para a ação, mas também serve como um farol, iluminando os caminhos que a instituição deve seguir para alcançar seus objetivos de sustentabilidade. Mais do que isso, esse respaldo cria uma cultura institucional na qual a EDS não é apenas um anexo ou uma iniciativa passageira, mas uma parte integrante e essencial da visão e missão da instituição. Dessa forma, a implicação prática é clara: com um forte embasamento normativo, a EDS torna-se uma prática enraizada e inerente, e não apenas uma resposta a demandas externas ou modismos temporários. A implicação teórica, por sua vez, ressalta a interdependência entre políticas, práticas e cultura institucional na formação de uma abordagem sustentável eficaz.

No cenário atual da gestão da EDS no IFSP, é notável que a legislação não é apenas uma moldura formal, mas uma bússola orientadora. A afirmação de que “[...] *a legislação é importante, justamente para esse cumprimento das ações que você tem que ter feito*” (P16) não apenas ressalta a autoridade da legislação, mas também reforça sua função como guardião da integridade das práticas de EDS. Essa percepção reforça a concepção de Sartori *et al.* (2014) sobre a legislação como uma âncora e facilitadora da sustentabilidade na educação. Neste prisma, a legislação não é vista apenas como uma série de regras, mas como uma narrativa que molda, direciona e, em última instância, legitima a jornada rumo à sustentabilidade.

No entanto, há uma tensão inerente capturada na citação “[...] *a gente tem um emaranhado de normas tão grande que muitas vezes a gente não consegue cumprir*” (P15). Esta declaração evidencia um dilema central no esforço de alinhar práticas institucionais à sustentabilidade: a interação entre a necessidade de uma estrutura normativa robusta e o risco dessa estrutura se tornar tão intrincada que obstrui a própria ação que visa facilitar.

DiMaggio e Powell (1983) e Meyer e Rowan (1977) enfatizam como as estruturas institucionais, frequentemente enraizadas em burocracia e tradição, podem resistir à mudança, mesmo quando essa mudança é essencial. O entendimento de que o aumento excessivo das normas pode, de forma contraditória, atrapalhar a implementação eficaz é uma observação valiosa a ser ponderada no contexto da EDS. Por isso, Bezerra; Bursztyn (2000) salientam a importância da articulação clara e direta das normas, a fim de evitar ambiguidades e redundâncias que possam criar barreiras à sua implementação. Essa perspectiva sugere que, enquanto a legislação é indubitavelmente imprescindível, é importante uma reflexão contínua sobre sua estrutura, clareza e aplicabilidade para garantir que ela funcione como uma ferramenta facilitadora, e não como um obstáculo, na jornada da EDS.

A citação “*Então, tá posto, é o que a gente falou lá da lei, né, tá posto, tem que cumprir. Então, põe aí no papel, agora implementar e fazer efetivamente já é a luta aí dos pedagogos*” (P24) ilumina o fato de que, embora a legislação estabeleça um padrão, seu sucesso ou fracasso recai sobre a capacidade dos educadores de traduzi-la em prática. Esta transição da legislação para a implementação palpável não é trivial e está repleta de complexidades. O papel desafiador dos pedagogos, como apontado por Reigota (2007) e Sartori *et al.* (2014), é justamente essa materialização da teoria em prática, transformando diretrizes normativas em ações pedagógicas concretas e significativas. Além disso, Meyer e Rowan (1977) argumentam que, em muitos casos, as organizações podem se adaptar a práticas padrão devido a pressões externas, mas essa adaptação pode não resultar em transformações autênticas, tornando-se gestos superficiais sem um impacto profundo e real.

Por outro lado, a citação “[...] *por exemplo, nas nossas hoje, nas compras do Instituto Federal você não pode mais fazer uma aquisição se não tiver lá no contrato, no termo de referência que a empresa é obrigada, né a ter os critérios de sustentabilidade*” (P32) demonstra a tentativa do IFSP de integrar a sustentabilidade

em suas operações diárias, refletindo uma consciência institucional profunda sobre a importância da sustentabilidade. Mais do que uma mera formalidade, a regulamentação aqui é um instrumento para garantir a responsabilidade e integridade ecológica nas transações institucionais. Tal iniciativa ressoa com as considerações de Bezerra e Bursztyn (2000) sobre a necessidade urgente de políticas de sustentabilidade holísticas e robustas, que permeiam todos os aspectos das operações e da governança. Assim, torna-se evidente a dualidade da legislação: enquanto é um meio poderoso de induzir mudanças, sua eficácia está intrinsecamente ligada à vontade e capacidade dos implementadores - neste caso, os educadores e gestores institucionais - de traduzi-la em ações significativas.

A reflexão de P34 sobre a importância de normas meticulosamente elaboradas e fundamentadas oferece um *insight* perspicaz sobre o processo de formulação de políticas no âmbito da EDS no IFSP. O excerto sugere que simplesmente estabelecer uma norma por sua própria existência não é suficiente. É fundamental que haja uma consideração profunda sobre a finalidade e a direção da norma, enfatizando que regulamentos devem ser adaptados ao contexto local e institucional, garantindo que eles sejam não apenas aplicáveis, mas também eficazes em suas respectivas configurações.

Então, eu vejo que tem que ter todo um trabalho anterior, é uma criação dessa norma, mas que a norma vai sim servir também para muitas vezes obrigar ou pelo menos estimular, né que pessoas que não né, não naturalmente não atenderiam, né, o desenvolvimento de algumas ações que façam né, mas eu vejo que elas têm que ser sempre muito bem pensadas, embasadas antes, porque não adianta uma norma que daí você não tenha claro ali, onde você quer chegar também, o que que você quer desenvolver com aquilo (P34).

A observação feita por P35 sobre o papel catalisador das normas no processo de mudança destaca a interseção entre política e tempo: "*Então, as regras, as normas, direcionadas assim que são regras para mudanças, elas são fundamentais, porque elas promovem as mudanças que a gente quer que aconteça e que não aconteceriam naturalmente ou talvez acontecesse naturalmente mas levariam muito tempo para que isso fosse, que isso acontecesse*". Enquanto mudanças, especialmente em sistemas educacionais robustos como o IFSP, podem eventualmente ocorrer de forma orgânica, normas e regulamentações podem servir como impulsionadores para acelerar esse processo. Essa aceleração, conforme indicado por Sartori *et al.* (2014), não é apenas uma questão de eficiência, mas

muitas vezes uma necessidade para atender às demandas prementes de sustentabilidade.

Veiga (2010), ao abordar o poder transformador das políticas públicas, complementa esta noção, apontando para o potencial das regulamentações em remodelar comportamentos, práticas e, em última análise, a cultura institucional em direção à sustentabilidade.

Entretanto, a observação de P37 lança uma luz sobre um problema emergente: a possível saturação de normativas: *“Olha acho que as normas já existem, não vejo necessidade de uma nova norma”*. Este sentimento de uma superabundância de normas pode ser problemático. Assim como Scotto, Carvalho e Guimarães (2009) argumentam, a multiplicidade de normas, em vez de servir como um guia claro para a ação, pode obscurecer e complicar a implementação efetiva. O excesso de regulamentação pode levar à paralisia por análise, onde as instituições lutam para discernir quais normas priorizar e como implementá-las efetivamente. Esse fenômeno ressalta a importância de uma formulação de políticas equilibrada e bem ponderada, onde a quantidade não ofusca a qualidade e relevância das normas estabelecidas.

A declaração de P43 lança uma luz sobre a premissa de que as ações concretas e as experiências práticas no campo devem fundamentar e informar a criação de regulamentos: *“Eu não gosto dessa ideia, eu acho que deveria ser construído a partir da prática para depois formar as normas”* (P43). Esta perspectiva, enfatiza a importância de uma abordagem de baixo para cima, onde a construção de conhecimento emerge da prática e, posteriormente, é consolidada em normativas. Dessa forma, a prática torna-se a base sobre a qual as normas são moldadas, garantindo que sejam não apenas relevantes, mas também adaptáveis e reflexivas das realidades do terreno. Isso contrasta com uma abordagem hierárquica e descendente, frequentemente criticada por estar desconectada das realidades práticas, tornando-se, portanto, menos eficaz.

Por outro lado, a observação de “[...] regulamentação ela é importante para dar segurança para as pessoas, mostrar que existe um caminho e inclusive mostrar talvez a forma que as coisas têm que ser feitas” (P66) enfatiza o papel fundamental das normas como guias estruturais e referências. Além de fornecer uma estrutura e um padrão a seguir, regulamentações e normativas também oferecem uma sensação de legitimidade e clareza no processo. Como Veiga (2010) e Freitas

(2019) articulam, regulamentos não são apenas mecanismos de controle ou coerção; eles servem como faróis, direcionando instituições e indivíduos para práticas desejáveis e estabelecendo padrões que garantam a qualidade e a consistência nas ações. No contexto da EDS no IFSP, essa dualidade enfatiza a complexidade da gestão educacional e a necessidade de equilibrar práticas baseadas em experiências reais com diretrizes claras e bem definidas.

As normas e regulamentações desempenham um papel inegavelmente fundamental na implementação e promoção da EDS. Conforme ilustrado pelas declarações, elas fornecem padrões e servem como ferramentas essenciais na integração da EDS nas instituições educacionais, como o IFSP. No entanto, a dinâmica multifacetada das normas na gestão da EDS sugere que sua eficácia não é meramente definida por sua presença, mas por sua aplicabilidade, flexibilidade e relevância.

Embora as normas sejam imprescindíveis, como destacado em várias observações, Bezerra e Bursztyn (2000) e Lozano (2008) sublinham a necessidade de uma abordagem que permita adaptabilidade. Regulamentações rígidas podem não atender a todas as situações, especialmente considerando o campo dinâmico e em constante evolução da EDS. A interação constante entre regulamentações, práticas educativas e necessidades institucionais emergentes torna-se basilar para uma aplicação eficaz da EDS.

No entanto, o equilíbrio é uma questão-chave. Veiga (2010) ressalta que enquanto as normas fornecem estrutura e direção, elas não devem se tornar obstáculos à inovação e ao engajamento autêntico. O desafio é, portanto, garantir que as normas não apenas estabeleçam diretrizes claras, mas também permitam e encorajem práticas inovadoras. Isto, combinado com um diálogo contínuo entre teoria e prática, assegurará uma abordagem mais integrada da EDS, onde a regulamentação e a prática se complementam e trabalham juntas para alcançar objetivos sustentáveis.

Nesse contexto dinâmico, é essencial considerar tanto a importância normativa quanto a aplicabilidade prática, reconhecendo o valor das normas, mas também sendo crítico e reflexivo sobre sua implementação. A finalidade é criar um equilíbrio entre a necessidade de regulamentação e a adaptabilidade necessária para garantir uma EDS verdadeiramente transformadora e impactante no cenário educacional atual.

4.6.12 Categoria: Programas e projetos

4.6.12.1 Subcategoria: áreas temáticas relacionadas à EDS

Na jornada do IFSP em direção à integração efetiva da EDS, as citações apresentadas fornecem uma visão valorosa das intenções, estratégias e implementações que estão sendo priorizadas. A análise destas observações se debruça meticulosamente sobre o cerne dos "Programas e projetos" em relação às "áreas temáticas relacionadas à EDS", revelando aspectos cruciais da gestão e execução da EDS no ambiente educacional do IFSP.

Primeiramente, a ênfase na proatividade e dedicação dos educadores no IFSP é evidente: “[...] *a gente também trata esses temas em sala de aula, a gente tem professores bastante engajados*” (P15). Este comprometimento docente é um elemento chave no fundamento da EDS eficaz, ressoando com as concepções de Araújo (2017) que enfatiza a centralidade do engajamento docente na implementação de uma educação sustentável robusta. O envolvimento profundo dos educadores serve como um estímulo, fortalecendo o currículo com relevância e contextualização, o que facilita uma compreensão mais rica e aprofundada dos princípios de sustentabilidade na consciência e nas ações dos estudantes.

A citação que destaca a presença de profissionais especializados, “*Nessa questão, como eu citei e o que eu conheço hoje de mais palpável sobre a educação de sustentabilidade, vem com o [nome de um servidor]*” (P16), ilumina o compromisso institucional do IFSP com a especialização e a dedicação focalizada. Esta postura alinha-se harmoniosamente com as diretrizes da ONU (2015), que postula a EDS como um instrumento fundamental para a realização dos ODS. A presença de profissionais dedicados e especializados em EDS dentro da instituição fomenta um ambiente onde a sustentabilidade não é apenas teorizada, mas praticada, vivida e constantemente aprimorada, reforçando a estrutura da educação com a integridade da sustentabilidade.

Nota-se que o IFSP não apenas se posiciona teoricamente em relação à EDS, mas também manifesta esse compromisso em suas ações práticas: “*tem um projeto de agroecologia [...] temos esse projeto do saco verde que é o reuso de lonas [...]*” (P26). Estas iniciativas vão além da mera instrução didática, demonstrando uma integração profunda da sustentabilidade na operacionalização das atividades da

instituição. Tais esforços ratificam a ideia defendida por Bezerra e Bursztyn (2000) de que a verdadeira sustentabilidade educacional é mais bem avaliada por meio de práticas concretas, e não apenas retórica.

Adicionalmente, a citação "*São 14 temas transversais para educação básica entre eles a de gênero, sustentabilidade, meio ambiente*" (P29) reflete a amplitude e diversidade com que o IFSP aborda a EDS. A ênfase na transversalidade reafirma a necessidade de uma visão interdisciplinar e integrada da educação sustentável, alinhada ao pensamento de Edgar Morin sobre a interconexão dos saberes. Esse prisma multifacetado garante que os alunos percebam as interligações entre diferentes domínios do conhecimento e entendam a sustentabilidade como um conceito que permeia várias esferas da vida.

A menção à incorporação das temáticas de EDS nos projetos pedagógicos dos cursos, "*A gente tem nos ppcs as indicações para que essas temáticas sejam desenvolvidas, e em determinadas disciplinas essas temáticas são desenvolvidas de maneira bem simples*" (P37), sugere não apenas a integração dessas temáticas no currículo, mas também levanta reflexões sobre a profundidade e abrangência com que são tratadas. A palavra "simples" pode indicar uma abordagem inicial, talvez até cautelosa, que pode evoluir para tratamentos mais elaborados no futuro. A mera inclusão da EDS no currículo não é suficiente; é necessário garantir que ela seja transmitida de forma significativa e impactante.

A universalidade da EDS é reafirmada na citação que sugere que a sustentabilidade é um elemento central que todos os cursos devem incorporar: "*[...] educação do meio ambiente que todos os cursos têm que trabalhar isso, tem que estar previsto no programa do curso*" (P51). A ideia de que a "educação do meio ambiente" deve ser integrada em todos os programas reforça a noção de que a sustentabilidade não é uma disciplina isolada, mas um princípio que deve impregnar todas as disciplinas. Lozano (2008) ressalta a vitalidade de tal abordagem integrada, onde cada aspecto do aprendizado contribui coletivamente para moldar uma mentalidade sustentável nos estudantes.

Adicionalmente, a citação que destaca a parceria da "diretoria de cultura, esporte e lazer" e a promoção de cursos voltados para os Direitos Humanos, demonstra como o IFSP expande o escopo da EDS além das questões ambientais, abrangendo dimensões sociais e culturais.

[...] na diretoria de cultura, esporte e lazer nós temos fomento de editais e parceria com instituições, a exemplo entre todos onde nós trabalhamos com cursos relacionados a direitos humanos onde os jovens eles podem se apropriar dessa linguagem cinematográfica e com isso é a promoção de diálogos, reflexões e também com que eles possam elaborar o próprio material para divulgação para as demais instituições (P55).

Esta abordagem multifacetada confirma que a sustentabilidade não é apenas sobre proteger o meio ambiente, mas também sobre promover justiça, equidade e compreensão cultural. Barbieri *et al.* (2010) e Alves (2014) também ressaltam a natureza expansiva da sustentabilidade, indicando a necessidade de abraçar suas diversas dimensões.

O IFSP parece estar em um processo vigoroso e intencional de reformulação curricular, com o objetivo de entrelaçar os princípios de EDS em todos os níveis e programas, como evidenciado na citação P72: *"Todos os cursos estão passando aí por um período de adequação do seu projeto pedagógico, né, do seu PPC e essas temáticas elas foram enraizadas dentro dos documentos institucionais"*. A instituição reconhece que a EDS é uma essência educacional imprescindível, não apenas um complemento. Essa consciência é paralela às observações da Comissão de Brundtland (1991), que sublinhou a necessidade de impregnar a sustentabilidade em todos os estratos educacionais. Além disso, a ênfase na revisão e adaptação curricular, corroborada por Bezerra e Bursztyn (2000), aponta para um compromisso institucional em nutrir uma educação que é reflexiva e responsiva às demandas do desenvolvimento sustentável.

A consideração pela diversidade, como revelado na citação (P75), é apresentada como um pilar intrínseco à visão de sustentabilidade da instituição:

O meu campus tem uma política muito séria de diversidade. Então nós temos uma semana de diversidade já há mais de cinco anos, eu não me lembro, eu acho que são seis anos seguidos, eu tenho uma semana de diversidade, eu tenho uma semana do Neabi que é o Núcleo de diversidade, mas que é uma outra semana que a gente trata, há um tratamento muito importante nesse aspecto, porque esse aspecto diz respeito, claro à sustentabilidade, é muito importante isso por conta de que se você não tem adversidade ou todos os mecanismos dentro do campus de sustentabilidade e você não vai ter sustentabilidade, né, você vai ter uma educação meio capenga, né, que vai faltar um lado. Então a gente busca todos os lados, acredito que a diversidade é talvez o melhor dos lados desse para que a gente possa entender a sustentabilidade (P75).

A política robusta de diversidade e os eventos que a promovem ilustram o reconhecimento da interdependência entre diversidade e sustentabilidade. Esta perspectiva é compartilhada por acadêmicos como Lozano (2008) e Scotto, Carvalho

e Guimarães (2009), que identificam a diversidade como uma faceta essencial para uma abordagem holística da sustentabilidade. A reflexão aponta para uma compreensão de que a sustentabilidade transcende a mera conservação ambiental, englobando uma riqueza de perspectivas e práticas que apoiam a inclusão, a igualdade e a justiça social.

A fusão dessas citações ilustra o compromisso multifacetado do IFSP com uma implementação da EDS que é profundamente arraigada, amplamente inclusiva e intrinsecamente interconectada com práticas de diversidade e inclusão. O IFSP, através dessas práticas, parece estar em uma trajetória onde a educação é continuamente refinada e enriquecida com valores sustentáveis, promovendo um ambiente educacional que não só respeita, mas também celebra a diversidade, considerando-a uma força motriz por trás de uma educação verdadeiramente sustentável.

No entanto, enquanto essa integração é evidente em documentos e práticas, é indispensável considerar a eficácia e a profundidade dessas intervenções. A verdadeira medida de sucesso reside não apenas em políticas e práticas, mas se os estudantes emergem do IFSP portando uma mentalidade sustentável, prontos para aplicar esses princípios em suas futuras carreiras e vidas. Como Veiga (2010) e DiMaggio e Powell (1983) enfatizam, a abordagem do IFSP deve ser contínua, adaptativa e reflexiva. As práticas atuais, por mais promissoras que sejam, necessitarão de evolução constante para se manterem relevantes e eficazes no dinâmico cenário educacional atual.

Observando de maneira abrangente, as citações analisadas pintam um retrato do IFSP como uma instituição que se empenha de maneira intensa e ativa na promoção da EDS em todas as suas nuances. A tentativa de saturar cada aspecto educacional, desde o currículo até as atividades extracurriculares, com princípios sustentáveis, é uma testemunha eloquente da natureza profundamente interdisciplinar e integrada da EDS. Contudo, para alcançar uma transformação genuína e duradoura, o IFSP deverá manter a reflexão e a adaptação como pedras angulares de sua abordagem à EDS, garantindo que esta permaneça enraizada não apenas em políticas, mas também na cultura e na prática diária da instituição.

4.3.12.2 Subcategoria: articulação com políticas públicas

Ao explorar a EDS no IFSP, destaca-se a integração da instituição com políticas públicas, promovendo uma formação alinhada às demandas atuais. As declarações selecionadas capturam o esforço do IFSP em promover uma educação que não apenas responde às políticas e necessidades atuais, mas também participa proativamente na evolução do cenário educacional, buscando constantemente aprimorar sua contribuição para uma sociedade mais sustentável.

O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), como ressaltado, não é apenas um ponto focal para discussões. Ele é um veículo de ação e implementação, necessário para a materialização das diretrizes de EDS no ambiente do IFSP. Esta centralidade é evidenciada pela declaração do participante que integra o núcleo: "*A gente tem o NEABI é onde a gente consegue discutir essa questão, inclusive eu faço parte do NEABI*" (P16). A ênfase no reconhecimento e na valorização das diversidades culturais conforme apontado por Araújo (2013) e corroborado pelas metas da ONU (2015), não é apenas teoricamente relevante, mas se mostra imprescindível na prática, para construir um tecido social mais coeso e justo.

A menção à inserção de temáticas de EDS no currículo (P17) revela uma consciência institucional sobre a necessidade de interdisciplinaridade. Esta intersecção entre humanidades e áreas mais exatas sugere uma tentativa de superar as tradicionais dicotomias educacionais, alinhando-se com os argumentos de Lozano (2008) e Sartori *et al.* (2014). Estes autores defendem uma educação integrada, onde os conhecimentos se entrelaçam, criando profissionais mais adaptáveis e conscientes dos complexos desafios socioambientais contemporâneos.

Eu acho que o Instituto, estou falando isso pela minha experiência na pós-graduação de humanidades, eu acho que tem uma entrada aí sim desses temas, uma importância no currículo e também, como conselheira, aquilo que eu te falei, né. Quando eu não tenho, quando a gente está debatendo a criação de um curso técnico em desenvolvimento mas essa aliada, essa área mais das exatas, isso é pontuado e é trazido, é chamado à atenção pelos conselheiros quando falta ou quando, né, é preciso ser mais reforçado (P17).

Além disso, a menção à necessidade de atenção e reforço por parte dos conselheiros sobre a integração da EDS nos cursos sugere um acompanhamento contínuo. Isso não apenas atesta a seriedade com que a questão é tratada, mas também a demanda por uma constante atualização e adaptação à dinâmica e evolutiva natureza da EDS. Neste contexto, o IFSP não se limita a ser um mero replicador de diretrizes externas. Pelo contrário, assume uma postura ativa,

dialogando e, em muitos casos, antecipando-se às demandas contemporâneas da EDS. Este papel proativo é de suma importância, pois não se trata apenas de responder às necessidades atuais, mas de co-criar um futuro mais sustentável por meio da educação.

Dentro da vastidão do campo da EDS, emerge uma preocupação primordial com o bem-estar humano, a justiça social e a inclusão, reconhecida por Reigota (2007). Nesse contexto, o IFSP, ao priorizar o enfrentamento às violências em seu planejamento semestral, não apenas sinaliza uma postura ativa contra as diversas formas de violência, mas também destaca sua dedicação em moldar cidadãos conscientes, empáticos e responsáveis. A fala "*A gente está articulando o encontro agora no segundo semestre que vai ter por tema central desse evento vai ser o combate de enfrentamento às violências*" (P21) exemplifica bem esta postura, reforçando a ideia de que a instituição não é uma mera espectadora, mas sim um agente transformador.

Além disso, o compromisso do IFSP com a inclusão se manifesta de maneira tangível, conforme ilustrado nas declarações sobre a parceria na lei de cotas e a implementação de bancas de hétero identificação. Estas ações vão além do simples cumprimento de diretrizes legais. Representam um esforço deliberado de promover a equidade e combater discriminações estruturais, que, por sua vez, estão profundamente entrelaçadas com o conceito de sustentabilidade. "*A gente tem a parceria na lei de cotas*" (P21) e "*e já foi implantado agora no último concurso as bancas de hétero identificação*" (P29) não são apenas declarações operacionais, mas evidências do compromisso da instituição em colocar em prática os princípios da EDS.

Essas ações do IFSP, alinhadas com as diretrizes da ONU (2015), ressaltam a importância de uma abordagem holística da educação, na qual se busca não apenas a transferência de conhecimentos, mas a formação de indivíduos capazes de compreender e agir sobre as complexidades do mundo atual. Bezerra e Bursztyn (2000) enfatizam a necessidade de práticas educativas voltadas para a sustentabilidade, que, em sua essência, pressupõem uma profunda interconexão entre os aspectos sociais, econômicos, culturais e ambientais. Portanto, ao priorizar ações inclusivas e anti-violência, o IFSP não apenas endossa esses princípios teóricos, mas também se posiciona como um exemplo prático de sua implementação eficaz.

No cerne da EDS no IFSP, há uma postura notavelmente pragmática, que se destaca da mera retórica idealista comum em discursos sobre inclusão e sustentabilidade. Esta abordagem é mais do que aparente na declaração contundente: "*Essa parte é uma parte muito importante que no processo de inclusão não adianta a gente falar que é uma escola com diversidade, etc. e não conseguiu incluir pessoas que têm necessidades específicas*" (P22). Essa afirmação não apenas chama a atenção para a dicotomia entre intenção e ação, mas também ilumina de forma crítica uma possível inércia institucional ou superficialidade nas abordagens de inclusão.

Esta perspicácia na observação reflete um entendimento profundo das complexidades e nuances do processo de inclusão, salientando a necessidade de ir além das declarações bem-intencionadas. Ela destaca a importância de um compromisso tangível e de ações concretas para garantir que a diversidade seja mais do que uma palavra da moda, mas uma realidade vivida e praticada.

A concordância dessa perspectiva com os pensamentos de Scotto, Carvalho e Guimarães (2009) enfatiza ainda mais a urgência da questão. Esses autores, em suas reflexões, já haviam sinalizado a necessidade premente de constantemente revisar e ajustar as práticas educacionais, garantindo que elas não apenas se alinhassem com a retórica, mas também com as demandas e desafios emergentes da realidade social em evolução. O IFSP, ao reconhecer e verbalizar esse abismo entre intenção e prática, reitera a necessidade de autocrítica, adaptação e evolução contínua para alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva e sustentável.

O IFSP, através de sua organização de eventos como palestras sobre políticas de inclusão – "*Nós temos, por exemplo, daqui uns dias aqui no Campus, né, nós temos uma palestra que vai estar tratando da lei de cotas que também trabalha um pouco com isso*" (P44) –, não apenas dissemina conhecimento, mas forja um espaço dinâmico para diálogo, discussão e evolução contínua, elementos que Sartori *et al.* (2014) identificam como fundamentais para moldar uma educação profundamente sustentável.

Além disso, a colaboração ativa do IFSP com entidades públicas, como exemplificado nas citações que mencionam a interação com a secretaria do meio ambiente e a necessidade de orientar gestores locais, ressalta o papel vital da instituição como uma ponte entre a esfera pública e a comunidade. DiMaggio e Powell (1983) e Meyer e Rowan (1977) realçam a função crítica das organizações

educacionais neste papel mediador, enfatizando a necessidade de uma abordagem holística que atenda tanto às demandas locais quanto às tendências educacionais mais amplas.

A referência ao compromisso do IFSP com normas nacionais – "*A lei 9.795 de 99 que trata da Educação Ambiental decreto 4.281 de 2002 que fala da política nacional de educação ambiental*" (P71) – indica um entendimento profundo da importância de alinhar os esforços educacionais com as diretrizes nacionais. Isso não apenas valida a abordagem da instituição, mas também reflete uma profunda consciência da relação intrínseca entre educação, legislação e sustentabilidade, um ponto que Freitas (2019) sublinha ao discutir o papel inextricável do direito ambiental no panorama mais amplo do desenvolvimento sustentável.

Ao analisar o compromisso do IFSP com a EDS, é inegável que a instituição não se contenta com declarações simbólicas, mas busca uma efetiva materialização desses compromissos em suas ações. A integração proativa da instituição com políticas públicas e diretrizes nacionais demonstra sua abordagem holística e pragmática, conscientemente evitando a retórica vazia que pode, por vezes, dominar tais discussões.

A ênfase no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) e sua contribuição substancial para a materialização da EDS ilustra a importância dada à inclusão e à diversidade. Em uma época em que a retórica de inclusão e diversidade se tornou quase um padrão, o IFSP vai além, buscando materializar esses princípios em práticas tangíveis, como a implementação de bancas de hetero identificação e parcerias na lei de cotas.

O reconhecimento do IFSP da necessidade de interdisciplinaridade no currículo - mesclando humanidades e áreas mais exatas - é uma tentativa louvável de superar as tradicionais dicotomias educacionais. Esta intersecção representa um esforço para formar indivíduos com uma compreensão profunda e holística dos desafios socioambientais atuais, que são cada vez mais interconectados.

No entanto, o ponto crítico mais significativo é o reconhecimento da dicotomia entre intenção e ação, evidenciado na declaração sobre a inclusão. Esta autocrítica mostra uma instituição que está constantemente se avaliando e buscando melhorar. Esta é uma característica imprescindível para qualquer instituição educacional que busca relevância e impacto no cenário contemporâneo.

4.6.12.3 Subcategoria: Impacto e resultados

Esta análise foca na subcategoria "Impacto e resultados". Por meio das declarações, buscamos entender o impacto e as transformações decorrentes dessas iniciativas. Em essência, a análise procurou captar como o IFSP tem promovido uma educação transformadora e sustentável, evidenciando os resultados tangíveis de seus esforços em EDS.

A citação P15 revela uma abordagem pragmática do IFSP em fomentar a sustentabilidade. *"Teve uma empresa que produz doces, goiabadas e coisas do gênero, que tem algumas sobras do processo, tem um projeto que estuda essas sobras para utilizá-las e fazer produtos cosméticos a partir delas, a gente ajudaria ter menos lixo produzido pelas indústrias e criar um novo produto a partir disso"* Aqui, vemos uma alusão clara a projetos que buscam inovação e sustentabilidade na gestão de resíduos industriais. Este é um reflexo de uma perspectiva que está em linha com as discussões de sustentabilidade de autores como Lozano (2008) e Barbieri *et al.* (2010), que enfatizam a importância da integração de práticas sustentáveis em vários níveis da sociedade e economia.

O fato de esses resíduos serem provenientes da produção de doces e estarem sendo considerados para a fabricação de produtos cosméticos mostra uma interdisciplinaridade na busca de soluções sustentáveis. Isso sugere que o IFSP não está apenas adotando a sustentabilidade de maneira superficial, mas está desafiando os limites convencionais do pensamento, conectando setores aparentemente desconexos da economia. Isso pode ser considerado como uma rejeição das práticas lineares de produção e consumo e um movimento em direção a modelos mais holísticos e integrativos.

Porém, olhando criticamente, é fundamental considerar os desafios potenciais e implicações dessa abordagem. Transformar resíduos alimentares em cosméticos requer uma avaliação rigorosa em termos de segurança, qualidade e regulamentação. Também levanta questões sobre a longevidade e sustentabilidade dessas práticas - são essas soluções viáveis no longo prazo ou são mais simbólicas e de curto prazo?

Ao situar essa declaração no contexto mais amplo da gestão da EDS no IFSP, parece evidente que a instituição está se esforçando para traduzir os princípios teóricos da sustentabilidade em ações práticas e mensuráveis. Essa mentalidade

alinhada com autores como Lozano (2008) e Barbieri *et al.* (2010) reitera a importância de uma visão integrada da sustentabilidade que se estende além das fronteiras tradicionais.

Do ponto de vista teórico, essa fala desafia a concepção tradicional de resíduos e aponta para a necessidade de redefinir o que consideramos como "lixo". Isso está alinhado com a teoria da economia circular e sugere uma mudança paradigmática na forma como concebemos a produção e o consumo.

Em termos práticos, no entanto, a implementação de tais iniciativas requer investimento em pesquisa, capacitação e desenvolvimento, bem como a construção de parcerias entre academia, indústria e o setor público. Também implica a necessidade de uma abordagem sistêmica, onde a educação, a inovação e a prática estão inextricavelmente ligadas e informam-se mutuamente. A fala do participante P15, enquanto destaca a abordagem inovadora do IFSP em direção à sustentabilidade, também convida a uma reflexão mais profunda sobre os desafios, oportunidades e complexidades envolvidas na tradução da teoria da EDS em ação prática e impactante.

Na citação P17, o IFSP demonstra uma abordagem educacional progressista e inclusiva, refletindo uma dedicação profunda à EDS: “[...] *no noturno teve professor de fora para falar do tema da educação, tanto da questão de gênero, quanto da questão racial, né, e do meio ambiente como eu já te disse*” (P17). Ao trazer professores externos para discutir tópicos tão pertinentes e contemporâneos quanto gênero, raça e meio ambiente, a instituição não só enfatiza a relevância dessas questões no currículo, mas também reconhece a necessidade de trazer vozes externas, que podem oferecer perspectivas frescas e talvez desafiadoras para os estudantes e a comunidade acadêmica.

A ênfase na diversidade, conforme expresso na citação, é imprescindível. Como Sartori *et al.* (2014) argumentaram, a diversidade é mais do que uma "palavra da moda"; é um pilar fundamental para construir uma sociedade mais justa e sustentável. Reconhecer e valorizar as diferenças, sejam elas baseadas em gênero, raça, etnia ou qualquer outra característica, é essencial para criar comunidades resilientes, adaptáveis e inovadoras.

Além disso, a menção ao meio ambiente na citação indica que o IFSP entende que os problemas ambientais estão intrinsecamente ligados às questões sociais. Não podemos resolver um sem abordar o outro. Este reconhecimento está

em sintonia com as ideias de pensadores como Bezerra e Bursztyn (2000) e Lozano (2008), que têm defendido uma abordagem integrada para enfrentar os desafios da sustentabilidade.

Vale ressaltar que ao convidar especialistas externos, o IFSP também está demonstrando humildade institucional e reconhecendo que não tem todas as respostas. Aprender com outros, especialmente aqueles de fora da instituição, é um sinal de maturidade e abertura, características essenciais para qualquer instituição comprometida com a EDS e a construção de um futuro mais sustentável.

A citação P20 traz à tona a realidade desafiadora e sem precedentes enfrentada pelas instituições educacionais durante a pandemia: "*Porque durante a pandemia muitas ações, elas ficaram meio que desaceleradas. Porque você estava ali online, você tinha as lives, você tinha as aulas, você tinha os eventos, mas eles perderam um pouco o foco e começaram a ter um foco maior com relação a pandemia em si*" (P20). O IFSP, como muitas outras instituições educacionais ao redor do mundo, teve que se adaptar rapidamente a um cenário que exigia uma transição massiva para o ambiente online, com todas as complexidades inerentes a essa mudança. Ainda que a tecnologia tenha possibilitado a continuidade de algumas atividades, como aulas e eventos, a citação revela uma mudança de foco – do desenvolvimento sustentável para a resposta imediata à crise sanitária.

Este desvio de foco tem implicações práticas e teóricas profundas. Praticamente, a desaceleração das ações de EDS pode ter implicações a longo prazo para o progresso da instituição em suas metas de sustentabilidade e em seus esforços para incorporar a EDS em todos os aspectos do ensino e aprendizagem. Teoricamente, esta situação reflete a tensão entre responder a crises imediatas e manter o foco em objetivos de longo prazo, um dilema que muitas instituições e governos enfrentaram durante a pandemia.

Leal Filho *et al.* (2018) discutiram os desafios enfrentados pelo setor educacional na promoção da sustentabilidade. Em um cenário pandêmico, esses desafios são amplificados. A urgência de responder à crise de saúde pode ofuscar outros problemas igualmente críticos, como a crise climática e as desigualdades sociais. No entanto, como esses autores argumentam, a educação para a sustentabilidade é mais essencial do que nunca em tempos de crise, pois fornece as ferramentas e o pensamento críticos necessários para enfrentar tais desafios complexos.

Além disso, a referência ao ambiente online e à realização de "lives" e aulas remotas destaca outra dimensão da EDS: a necessidade de adaptação e resiliência. A pandemia forçou instituições como o IFSP a inovar e encontrar novas formas de engajar os estudantes, algo que Veiga (2010) têm enfatizado como primordial no contexto educacional do século 21.

Em uma análise mais ampla, a experiência da pandemia reforça a importância da EDS não apenas como um conjunto de práticas, mas como uma perspectiva. Mesmo em face de crises imediatas, a capacidade de pensar de forma sustentável e a longo prazo é primordial. A citação P20, assim, serve como um lembrete da necessidade contínua de equilibrar as respostas a crises imediatas com a visão e ação sustentáveis de longo prazo.

A citação P42 explora um aspecto fundamental da EDS no IFSP: a ênfase na prática e na capacitação profissional. Ao se referir a um programa que dura cerca de "um a dois meses" e que capacita os jovens para "aprender uma ação laboral produtiva", a declaração reflete uma preocupação não apenas com a teoria da sustentabilidade, mas principalmente com sua aplicabilidade tangível e prática na vida dos estudantes: “[...] *cada turma que sei lá dura um dois meses, sei lá, vamos pegar uma formação básica, aí você dá oportunidade para 10 jovens conhecer uma outra vertente, vão aprender uma ação laboral produtiva*”.

Em um mundo onde a sustentabilidade se torna central em diversos setores, o ensino teórico por si só é insuficiente. A capacidade de traduzir princípios de sustentabilidade em ações práticas é fundamental. Essa perspectiva prática, especialmente voltada para os jovens, alinha-se à necessidade de prepara a próxima geração com as ferramentas e habilidades necessárias para enfrentar os desafios ambientais e sociais que a humanidade enfrenta.

Bezerra e Bursztyn (2000) têm enfatizado essa abordagem, argumentando que a educação não deve apenas iluminar os desafios da sustentabilidade, mas também capacitar os indivíduos a agir sobre eles. A prática educacional mencionada em P42 vai além da simples conscientização, visando a autonomia e a eficácia dos estudantes em suas futuras profissões e em suas vidas cotidianas. Teoricamente, isso sugere uma evolução da EDS, de um modelo mais tradicional e baseado em conteúdo para um mais orientado para a ação e habilidades.

Praticamente, isso representa um passo positivo na direção de uma formação que não apenas informa, mas também transforma. Ao capacitar os estudantes para ações laborais produtivas que se alinham com os princípios da sustentabilidade, o IFSP não apenas prepara esses jovens para o mercado de trabalho, mas também para serem agentes de mudança em suas comunidades e setores. Esta abordagem crítica e prática é essencial no contexto atual de desafios socioambientais crescentes e, como tal, a iniciativa do IFSP serve como um modelo inspirador para instituições educacionais em todo o mundo.

A declaração de P51 demonstra a abordagem holística adotada pelo IFSP, onde a EDS não é vista como um tópico isolado, mas como uma perspectiva integrada na formação acadêmica dos alunos. “[...] *todas essas questões nós trabalhamos constantemente dentro do nosso campus, não só em semanas temáticas, mas também diluídas nos conteúdos, nas atividades que são propostas para os alunos*” (P51). Esse enfoque integrador reflete a urgência da EDS no mundo contemporâneo e a necessidade de incluí-la em todas as dimensões da formação acadêmica. A EDS deve ser transdisciplinar e permeável a todas as áreas do conhecimento.

A continuação desse pensamento integrativo é evidenciada em P52: “*Nós desenvolvemos um projeto também empreendedorismo que dialogava com a área ambiental.*” Ao conectar empreendedorismo e sustentabilidade, o IFSP reconhece o papel decisivo do empreendedorismo sustentável no desenvolvimento de soluções inovadoras para desafios ambientais e sociais. A capacidade de casar estas duas áreas pode levar a oportunidades inovadoras que beneficiam não apenas a economia, mas também o meio ambiente e a sociedade.

Já P60 ilumina o crescimento e a evolução do IFSP ao longo da última década em relação à sua abordagem e compromisso com a sustentabilidade. “[...] *se você olhar o IF de 10 anos atrás e o IF de hoje é um instrumento diferente, principalmente nesses temas*” (P60). A capacidade de autoavaliação e reconfiguração é substancial para qualquer instituição, especialmente em um mundo em constante mudança. DiMaggio e Powell (1983) juntamente com Meyer e Rowan (1977) têm enfatizado a importância da adaptabilidade e mudança institucional, especialmente no contexto da sustentabilidade. Esses autores não focaram especificamente em sustentabilidade em seus trabalhos. No entanto, suas teorias

sobre a adoção de práticas pelas organizações oferecem *insights* sobre a integração de abordagens sustentáveis nas instituições.

Esta reflexão indica que o IFSP não é estático; ele reconhece as mudanças no cenário global e se adapta de acordo. A transformação institucional observada pelo IFSP ressalta o papel indispensável das organizações educacionais como agentes de mudança, não apenas influenciando mentes, mas também se reinventando em resposta aos desafios emergentes.

As citações P63 e P66 mergulham profundamente na essência e na prática do IFSP na promoção da EDS. Elas não apenas enfatizam o compromisso da instituição com o desenvolvimento sustentável, mas também destacam a eficácia de suas ações em desencadear uma transformação significativa, tanto em termos de consciência quanto de representatividade.

P63 destaca a capacidade da EDS em impulsionar uma perspectiva proativa entre os estudantes, encorajando-os a participar de discussões sobre sustentabilidade e justiça social. *“Ah, o aluno mais atento e presente nessas discussões sobre como transformar o mundo em um mundo melhor e que leve ao desenvolvimento e também com desenvolvimento e com respeito ainda sustentável”* (P63). Este despertar da consciência, como apontado por Reigota (2007), é um dos pilares fundamentais da EDS. Ao sensibilizar os estudantes sobre a precariedade do atual paradigma e fornecer-lhes ferramentas para repensar e reformular as práticas, a EDS capacita os estudantes a serem agentes de mudança na busca de um futuro mais sustentável. A observação de que os estudantes estão "atentos" e engajados nessas discussões sugere que o IFSP tem sido bem-sucedido em incorporar princípios de EDS em sua abordagem educacional, resultando em uma comunidade estudantil mais informada e motivada.

A citação P66, por outro lado, destaca as ações afirmativas do IFSP para promover a diversidade e a inclusão, que são fundamentais para uma visão integrada da EDS. *“Foi aprovado uma resolução específica para política de ingressantes por ações afirmativas que é a resolução 41 de 2017, a resolução coloca um mínimo de 20% para pós-graduação de PPI. Em 2016 que é um ano antes da aprovação dessa resolução, é interessante que a participação de pretos e pardos era de 15,81%, em 2022 já está em 30%”* (P66). Esses números demonstram um aumento notável na representação de grupos historicamente marginalizados em apenas alguns anos. Este crescimento não é apenas um indicativo do compromisso

institucional do IFSP com a equidade, mas também uma prova de que políticas bem concebidas podem resultar em transformações tangíveis. Como apontado pela Comissão de Brundtland (1991), o desenvolvimento sustentável é inatingível sem abordar desigualdades e garantir que todos os segmentos da sociedade tenham acesso equitativo às oportunidades.

As falas de P63 e P66 não apenas corroboram o compromisso do IFSP com a EDS, mas também demonstram sua capacidade de traduzir esse compromisso em ações práticas e resultados tangíveis. Eles enfatizam a importância de uma abordagem multifacetada à EDS que combina sensibilização, ação e responsabilização. Ao fazer isso, o IFSP se destaca como um modelo de como as instituições educacionais podem desempenhar um papel central na promoção da sustentabilidade e da justiça social.

As referências apresentadas evidenciam um esforço abrangente e diversificado do IFSP em relação à EDS, revelando iniciativas pragmáticas, inovadoras e reflexivas em sua execução. Elas mostram um compromisso sólido e contínuo, destacando tanto as realizações quanto a disposição para constante evolução e adaptação frente a desafios, como aqueles impostos pela pandemia.

A verdadeira implementação e os resultados tangíveis, como os elucidados na fala do participante P15, são indicativos de avanços significativos. No entanto, para manter e melhorar esses avanços, é essencial uma dedicação contínua à revisão, avaliação contínua e ajuste das estratégias e iniciativas.

Em essência, as declarações são relevantes ao contexto atual da EDS, destacando tanto as conquistas quanto os obstáculos enfrentados pelo IFSP nesta área. Elas refletem uma cooperação e complementaridade que, juntas, traçam um retrato completo da trajetória do IFSP na EDS, desde a aplicação prática até uma profunda reflexão crítica. Esta abordagem crítica não apenas celebra as realizações, mas também mantém um espaço para revisão, aprendizado e aprimoramento contínuos, que são fundamentais para a resiliência e a relevância sustentada no campo sempre em mudança da EDS.

4.6.12.4 Subcategoria: Público-alvo

A gestão da EDS no IFSP evidencia-se por meio da criação e sustentação de núcleos como o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi), Núcleo de Estudos sobre Gênero e Sexualidade (Nugs) e o Núcleo de Apoio à Pessoa com

Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). A citação "[...] *dentro do Instituto a gente tem os núcleos, né, o Neabi, o Nugs, temos aí o Napne*" (P13) não é apenas uma simples menção à existência desses núcleos, mas um reflexo profundo das diretrizes e intenções educacionais da instituição.

Em um contexto mais amplo, a implementação desses núcleos não se traduz apenas em uma diversidade programática, mas revela um esforço deliberado do IFSP em garantir uma educação inclusiva, justa e sustentável. Dessa forma, a instituição não apenas reconhece a diversidade e a complexidade das questões sociais contemporâneas, mas também posiciona-se ativamente para endereçá-las em seu ambiente educacional.

A existência desses núcleos ressalta a capacidade do IFSP de ir além das abordagens tradicionais de educação. Ao criar espaços dedicados para o estudo e apoio a grupos historicamente marginalizados e tópicos frequentemente negligenciados no currículo educacional padrão, o IFSP demonstra uma compreensão aprofundada das necessidades educacionais emergentes. Além disso, confirma um compromisso com a promoção de uma educação que não apenas informa, mas também transforma.

Araújo (2017) e Reigota (2007) têm enfatizado a importância da flexibilidade e adaptabilidade em EDS. A rigidez educacional, muitas vezes, pode ser um obstáculo para a incorporação de novas perspectivas e aprendizagens significativas. Os núcleos no IFSP servem como exemplos práticos de como a flexibilidade pode ser incorporada em uma estrutura educacional. Cada núcleo, com seu foco específico, é uma resposta direta às demandas e necessidades educacionais identificadas, permitindo que a instituição seja ágil e responsiva.

Contudo, é indispensável não apenas celebrar a existência desses núcleos, mas também questionar a relevância de seu impacto. A criação de núcleos é apenas o primeiro passo; sua eficácia, alcance e influência dentro e fora do ambiente acadêmico também devem ser analisados. Eles são capazes de provocar mudanças substanciais na cultura e prática educacional do IFSP? Eles são integrados à estratégia geral de EDS da instituição ou existem em silos isolados? A menção dos núcleos no IFSP, em seu contexto mais amplo, revela uma direção positiva na gestão da EDS na instituição. Contudo, é essencial aprofundar-se no funcionamento, impacto e integração desses núcleos para compreender plenamente seu papel e eficácia no panorama educacional sustentável do IFSP.

O engajamento dos estudantes do IFSP com o poder legislativo local, como mencionado na citação “[...] *alunos do Instituto junto ao poder legislativo local*” (P15), oferece uma janela significativa para a compreensão das diretrizes pedagógicas e da orientação da instituição no campo da EDS. Esta interação não é um mero acidente ou uma atividade extracurricular ocasional, mas parece ser uma manifestação deliberada de um modelo educacional que valoriza a prática, a ação e a aplicação tangível do conhecimento.

Dentro do vasto espectro da EDS, o engajamento comunitário emerge como uma vertente essencial. Ao interagir com o poder legislativo, os estudantes não apenas aprendem sobre os mecanismos de governança e decisão política, mas também adquirem competências para influenciar e moldar esses processos. Eles se tornam, portanto, agentes ativos no cenário político e social, e não meros espectadores.

A EDS transcende a simples transmissão de conhecimentos e entra no domínio da participação comunitária, responsabilidade social e ação. Esta perspectiva ressoa fortemente com o cenário descrito na citação. O IFSP, ao facilitar esta interação entre os estudantes e o poder legislativo, parece estar cumprindo uma das missões fundamentais da EDS, que é criar cidadãos informados, responsáveis e proativos.

Do ponto de vista teórico, esta abordagem prática reforça a ideia de que a educação não deve ser vista como uma entidade isolada das realidades e desafios do mundo exterior. Pelo contrário, a educação deve estar intrinsecamente ligada às questões atuais e emergentes, permitindo que os alunos se envolvam, reflitam e atuem sobre elas. Ao fazer isso, a EDS torna-se uma ferramenta não apenas de aprendizado, mas de transformação.

No entanto, a intensidade e a qualidade desse engajamento requerem um exame mais crítico. O simples fato de os estudantes estarem em contato com o poder legislativo não garante um engajamento significativo ou uma experiência educacional rica. É importante investigar como essa interação ocorre, quais são os resultados tangíveis para os estudantes e a comunidade e como ela contribui para o fortalecimento da capacidade dos estudantes de atuar como agentes de mudança sustentável.

A citação “*nós temos alunos transexuais por entre transgênero é uma realidade [...]*” (P21) ressalta uma postura inclusiva e aberta do IFSP, alinhada com

as recomendações globais de desenvolvimento sustentável. A inclusão, conforme preconizado pela ONU (2015), não se refere apenas a um acesso igualitário, mas também a um reconhecimento e valorização das diferenças, bem como à garantia de ambientes de aprendizado que sejam acolhedores e seguros para todos.

Neste contexto, a presença de estudantes transexuais e transgêneros no IFSP destaca a importância de uma abordagem inclusiva e diferenciada na EDS. A menção à sua presença sublinha o compromisso do instituto com a diversidade e inclusão, conforme os princípios fundamentais de EDS defendidos pela ONU (2015).

Contudo, a citação também aponta para um desafio essencial: garantir a permanência e o sucesso destes estudantes. Isso sugere a necessidade de uma infraestrutura de apoio robusta, políticas inclusivas e uma cultura institucional acolhedora e empática. Para o IFSP, é primordial não apenas reconhecer, mas também atender de forma proativa às necessidades particulares destes estudantes, criando um ambiente educacional onde todos possam prosperar, independentemente de sua identidade de gênero.

A citação "[...] *para negros, pardos, indígenas e também o candidato com deficiência*" (P29) reforça essa postura inclusiva, abrangendo grupos tradicionalmente marginalizados. O desenvolvimento sustentável, como enfatizado por Sartori *et al.*, (2014) e pela Comissão de Brundtland (1991), não se refere apenas à sustentabilidade ambiental, mas também à social. Nesse sentido, justiça social se traduz em garantir que todos, independentemente de raça, etnia, gênero ou habilidade, tenham igualdade de oportunidades e direitos.

Porém, é indispensável entender que a verdadeira inclusão vai além do acesso. Implica em reconhecimento, em respeito, em representatividade e, sobretudo, em empoderamento. Instituições de ensino como o IFSP têm um papel crítico neste processo, não apenas como lugares de aprendizado, mas como espaços onde identidades são reconhecidas, valores são moldados e futuros agentes de transformação são formados. Se a EDS é realmente um compromisso do IFSP, então a questão da inclusão e diversidade deve ser central em sua agenda e práticas cotidianas.

A ênfase no aprendizado prático do IFSP, como destacado pela citação "*É um curso para aprender soldar*" (P42), revela um entendimento profundo da necessidade de combinar teoria e prática no contexto educacional. Esta abordagem pragmática pode ser vista como uma resposta direta aos desafios atuais do

desenvolvimento sustentável, onde as habilidades aplicadas são relevantes para a implementação efetiva de soluções sustentáveis, conforme Veiga (2010) e Leal Filho *et al.* (2018) salientaram. Não se trata apenas de entender a teoria, mas de ser capaz de aplicá-la de maneira concreta e significativa no mundo real e a contribuição direta para a economia local.

Segue-se, na declaração "*nós temos alunos do ensino médio, né da engenharia*" (P54), uma revelação da diversidade de níveis educacionais oferecidos pelo IFSP. Esta variedade educacional, conforme Sachs (2009) Sachs (2015) ressalta a necessidade de uma abordagem educacional diversificada para abordar os múltiplos aspectos e desafios do desenvolvimento sustentável. A instituição, ao oferecer uma gama diversificada de cursos, evidencia um comprometimento com a promoção de uma educação inclusiva e abrangente, reforçando a sua missão de EDS.

P66 destaca a eficácia das políticas do IFSP, um feedback elementar para qualquer instituição que visa aprimorar continuamente suas práticas. A citação, "*Então mostra que a política ela tem funcionado*" (P66), ressoa com as discussões de Scotto, Carvalho e Guimarães (2009) sobre a importância de políticas robustas e adaptáveis para garantir que os objetivos da EDS sejam alcançados. A capacidade de avaliar e ajustar políticas com base no *feedback* é indicativa de uma gestão consciente e orientada para o futuro.

A referência "*Campus [...] interior de São Paulo é um campus relativamente pequeno, né, tem aproximadamente 790 alunos regulares, né. Nós temos cursos de vários níveis*" (P71), destaca a magnitude do impacto educacional da instituição no desenvolvimento local. Esta observação destaca o papel essencial das instituições educacionais eficientes e adaptáveis. Tais instituições, ao estarem sintonizadas com as necessidades e aspirações da comunidade local, não só atendem a uma variedade diversificada de estudantes, mas também desempenham um papel fundamental no fortalecimento e sustentação do desenvolvimento socioeconômico e sustentável da região (DIMAGGIO; POWELL, 1983; MEYER; ROWAN, 1977).

A análise do papel do IFSP na promoção da EDS traz à tona diversos elementos chave sobre como as instituições educacionais estão posicionando-se diante dos desafios contemporâneos. Claramente, o IFSP tem demonstrado um comprometimento em abraçar uma abordagem inclusiva e progressista, como

evidenciado pela criação de núcleos específicos e pelo reconhecimento de grupos e tópicos historicamente marginalizados.

Contudo, paralelamente, emergem dúvidas acerca da real profundidade e eficácia dessas iniciativas. Meramente ter núcleos ou adotar políticas inclusivas não assegura uma mudança significativa. Torna-se fundamental avaliar o nível de engajamento, o potencial de impacto e como esses núcleos se alinham à visão global da instituição. Adicionalmente, é importante discernir se a instituição limita-se a reconhecer a diversidade ou se está, de fato, valorizando e fortalecendo-a.

O envolvimento prático dos estudantes, seu contato com o mundo real, e a ênfase no aprendizado aplicado são pontos positivos que refletem uma educação transformadora. Mas, novamente, a profundidade desse engajamento e sua conversão em resultados tangíveis precisam ser analisados cuidadosamente.

Por último, o tamanho e a localização do IFSP, enquanto fatores que poderiam ser vistos como limitantes, são, de fato, evidências de que o impacto não é medido pelo tamanho, mas pela qualidade e profundidade das intervenções. Instituições, independentemente de sua escala, têm o poder de causar mudanças significativas em seus contextos locais, desde que estejam verdadeiramente comprometidas com os princípios de EDS e prontas para adaptar-se e evoluir.

Em suma, o IFSP, com seus esforços evidentes em promover a EDS, lança uma luz sobre a trajetória que as instituições educacionais podem seguir. No entanto, é imprescindível que esses esforços sejam constantemente revisados, avaliados e aprimorados, garantindo que não se tornem apenas símbolos retóricos, mas sim pilares de uma transformação educacional profunda e sustentável.

4.6.13 Categoria: Perspectivas

4.6.13.1 Subcategoria: reflexões finais sobre a temática EDS

O conjunto de citações trazidas à pesquisa oferece uma visão aprofundada da percepção dos participantes a respeito da implementação e prática da EDS IFSP. As reflexões finais, especialmente na subcategoria "reflexões finais sobre a temática EDS", proporcionam *insights* sobre a integração dessa temática no currículo, políticas institucionais e práticas diárias do IFSP. Ao examinar e analisar estas citações, buscamos não apenas entender as perspectivas dos participantes em relação à EDS, mas também traçar caminhos viáveis para sua implementação mais

efetiva. Esta análise se baseia em sua contextualização, significado implícito, inter-relações, implicações práticas e teóricas, oferecendo um panorama crítico dos desafios enfrentados e das propostas de ação sugeridas pelos participantes.

O conjunto de citações evidencia diversas percepções críticas sobre a implementação e prática da EDS no IFSP. As reflexões articulam um chamado incisivo para uma abordagem mais enraizada e abrangente da EDS nas estruturas educacionais do instituto, sobretudo nos cursos superiores de tecnologia.

Por exemplo, o participante P1 expressa a necessidade urgente de uma integração mais profunda e consistente da EDS nos currículos, visando uma formação mais holística e contextualizada, especialmente nas áreas de tecnologia. Este argumento reflete a essência da sustentabilidade, onde temas como energia renovável são essenciais, mas também sugere a necessidade de explorar e integrar outros aspectos de sustentabilidade, corroborando com as perspectivas da Comissão de Brundtland (1991), que enfatiza a educação como pilar no avanço do desenvolvimento sustentável.

[...] que essa temática realmente se enraíze, né, de alguma forma, né, que ela seja permanente por talvez os alunos do médio a gente integre essa temática de modo mais fácil, mas para os alunos superiores, principalmente das áreas de tecnologia de alguma coisa, né, a questão da energia renovável é um tema que a gente dá para pegar nos cursos de tecnologia, mas talvez outros aspectos também pudessem ser atendidos (P1).

A ênfase dada à integração da EDS, especialmente em cursos tecnológicos, traz à tona uma questão essencial: a tecnologia desempenha um papel fundamental no mundo contemporâneo, e seu desenvolvimento e implementação devem ocorrer de maneira sustentável. Integrando a EDS a esses cursos, estamos preparando os futuros profissionais para abordar os desafios tecnológicos com uma mentalidade sustentável.

Os depoimentos de P5 e P7 apontam para uma preocupante subutilização do potencial da instituição em relação à EDS. Esta sensação de subaproveitamento não é apenas um indicativo de que mais pode ser feito, mas também sugere uma lacuna entre o que está sendo feito e o que poderia ser feito. “[...] *eu acho que a gente pode contribuir muito mais para essa formação para educação sustentável do que a gente faz hoje, eu brinco que eu sou subaproveitada, mas de modo geral nós somos subalternizados [...]*” (P5). A alusão à pesquisa, como mencionada por P7, demonstra um reconhecimento da necessidade de investigação e diálogo contínuos para alinhar os esforços institucionais com os ideais da EDS. “[...] *eu acho que, você*

por exemplo, nessa pesquisa que você tá desenvolvendo, você traz à tona e aí quando eu vi o convite, né, eu falei nossa, mas será que ela viu que a gente tá alinhado, né, nessa perspectiva?" (P7). Há uma clara indicação de que o IFSP poderia ter um papel mais protagonista, proativo e engajado na promoção de práticas sustentáveis, alinhando-se mais estrategicamente aos princípios e ações práticas e teóricas da EDS.

A citação de P2 serve como uma lembrança incisiva da responsabilidade do IFSP e de seu potencial desaproveitado: *"Então, assim, nós poderíamos ser mais proativos como Instituto Federal, fazendo coisas que mostrem nós estamos de fato à frente do nosso tempo, se não a gente tá sendo mais do mesmo, um lugar pra poder se viver e poder se morar"* (P2). P2 ainda amplia sua perspectiva ao sugerir: *"Mas há outros aspectos de desenvolvimento mais sustentável, sabe, de você, por exemplo, de ser mais engajado mesmo na coleta seletiva, dos IFs serem firmes nisso, sabe, que você ao fazer isso, você provoca mesmo uma reação na comunidade acadêmica, na comunidade local"* (P2).

A citação de P2 ressalta esta análise, sublinhando a necessidade de o IFSP transcender a retórica e assumir ações práticas mais consistentes e impactantes na promoção da sustentabilidade. Ele sugere que, além de iniciativas mais amplas como a promoção da energia renovável, a instituição deve também focar em práticas sustentáveis cotidianas, como a coleta seletiva, que poderiam fomentar uma cultura de sustentabilidade mais robusta e engajada tanto na comunidade acadêmica quanto na comunidade local.

A integração da EDS nos currículos e práticas cotidianas não só beneficiaria os alunos e a instituição, mas também teria um efeito cascata na comunidade. Como apontado por Reigota (2007), a educação ambiental (e, por extensão, a EDS) deve ser transversal e integrada em todos os níveis educacionais.

A ONU (2015) destaca a importância da EDS como um dos ODS. A ideia de que a sustentabilidade deve ser enraizada em todas as áreas do currículo ecoa Veiga (2010) e Araújo (2016), que defendem uma educação holística e integrada. A crítica de P2, que o IFSP poderia ser "mais do mesmo", alinha-se com Scotto, Carvalho e Guimarães (2009), que sublinham a necessidade de inovação e liderança em instituições educacionais para alcançar a sustentabilidade.

As citações sugerem que, enquanto o IFSP reconhece a importância da EDS, pode haver uma desconexão entre a retórica e a prática. Esta desconexão não é

única do IFSP; muitas instituições enfrentam desafios semelhantes. No entanto, como uma instituição pública, o IFSP tem uma responsabilidade especial de liderar neste domínio. As reflexões dos participantes, embora variadas, apontam para uma necessidade clara de ação coordenada e integrada.

O participante P11 enfatiza a importância da contextualização regional da EDS: “[...] *eu acho que algo que eu considero muito importante é tentar levar essa discussão para a realidade da região*” (P11). Esta ênfase na regionalidade é essencial, sugerindo que a EDS não deve ser uma abordagem única para todos, mas sim adaptada e moldada de acordo com as necessidades e particularidades locais. De acordo com Sartori *et al.* (2014), esta contextualização regional da sustentabilidade amplifica sua eficácia e relevância. Já Leal Filho *et al.* (2018) corroboram a ideia ao defender uma educação para o DS que seja contextualmente pertinente.

P25 ressalta a inserção desta pauta em nosso cotidiano profissional, pontuando a importância do envolvimento direto dos servidores educacionais na causa sustentável: “[...] *entendo que a gente quer mais do que é necessário assim a gente enquanto servidores da educação, né, e no viés também da educação profissional que é o que a gente faz no Instituto, né. Eu acho que é mais do que necessário que essa pauta esteja presente mesmo, né na nossa, no nosso cotidiano*” (P25). A citação de P25 reitera a necessidade de uma abordagem mais holística, onde a EDS é uma parte integral do currículo e não apenas um complemento.

A capacitação é outro ponto crítico, como P31 destaca:

Eu acho assim que, precisamos de capacitação, mas não uma capacitação da forma que é feita, eu sei do custo, eu sei da dificuldade, eu sei de tudo isso e isso daí vai ser um desafio, tá, mas eu acho assim, nós precisamos capacitar todas as pessoas, porque normalmente é capacitada as que estão diretamente envolvidas e daí a resistência por aqueles que não estão. Então, eu acho assim, que a capacitação, ela tem que ser de modo sistêmico, mas capacitar sempre, ser contínuo e não capacitar para fazer algo (P31).

A capacitação não deve ser um exercício isolado, mas uma abordagem contínua e sistêmica. A resistência à implementação da EDS, muitas vezes, pode surgir da falta de compreensão ou treinamento inadequado, ressaltando a importância de capacitar todos os envolvidos.

Entretanto, P33 e P34 lançam luz sobre a fragmentação das iniciativas:

[...] eu acho que as ações elas ainda [pausa], elas acontecem, eu não vou dizer que nem no meu campus, eu não posso dizer que não a gente não tenha, a gente tem, mas ainda são isoladas, talvez a gente vai chegar um momento de ter isso um pouco com maior clareza pra gente, até porque a gente forma professores e aí os professores também vão precisar trabalhar isso lá nos seus locais de trabalho (P33)

P34 também aborda esta questão, identificando a necessidade de um engajamento institucional mais amplo em vez de esforços isolados. O crescimento nas iniciativas de EDS, desde 2016, como mencionado por P34, é encorajador, mas a forma fragmentada como elas ocorrem sugere que há espaço para melhor coordenação e integração.

Eu vejo que o IF tem muitas ações assim, né vinculadas ao desenvolvimento já de tecnologias que eu vejo que estão na área de desenvolvimento sustentável também, né, pensando na sociedade como um todo, mas eu vejo, ainda, muito como ações não institucionais. Então acho que eu gostaria de ver um pouco mais sabe, de ações como instituição, como IFSP e não que, nem eu falei, né, Como um Campus ou outro para serem desenvolvidas, melhorou muito eu vejo hoje do que quando eu entrei e olha, né, que eu nem sou tão velha de casa, né, entrei em 2016. Eu vejo que hoje já tem muito mais ações voltadas realmente desenvolvimento sustentável, né surgindo por aí, mas eu vejo às vezes até como isso surgindo por conta de demandas que vão aparecendo sem querer da sociedade, mas que também não aparecem com esse nome assim, né, mas vamos ver como que vai ser a partir de agora, aí né. Espero que a gente consiga assim atingir cada vez mais (P34).

A citação de P29 destaca um compromisso ativo em relação aos ODS:

[...] só ressaltar novamente que todos os editais da Pró-reitoria de Extensão, a gente está fomentando o conhecimento dos ODS com a indicação a quais eles se relacionam primeiro fazendo com que a pessoa tenha curiosidade de saber o que é. Depois a gente pretende lançar uma campanha grande de conscientização e de fomento mesmo para as ações (P29).

Isto sugere um passo na direção certa, onde a instituição não só reconhece a importância dos ODS, mas também está trabalhando ativamente para promover sua conscientização e implementação.

A gestão da EDS no IFSP parece ser um processo dinâmico, com várias perspectivas contribuindo para sua formação. A convergência dessas perspectivas sugere uma necessidade urgente de coordenação, capacitação contínua e contextualização regional para tornar a EDS mais eficaz e relevante no IFSP.

O comprometimento com a EDS no IFSP passa por um momento de reflexão crítica, conforme demonstrado nas falas de P27 e P28. Ambas as declarações tocam no cerne de uma questão que transcende o âmbito institucional e se estende ao campo teórico e prático da EDS em contextos educacionais.

P27 foca na necessidade de uma política unificada que oriente a atuação de todos os campus sob a bandeira dos 17 ODS: "*Eu acho que é mais essa criação da política mesmo, né, para que toda a instituição, todos os campus tenham mais ou menos o mesmo foco de atuação, tomando por esses 17 objetivos*" (P27). Essa ênfase na uniformidade e direção coesa não é uma novidade. A Comissão de Brundtland (1991) já reconhecia a importância de ter diretrizes bem estabelecidas para guiar a sustentabilidade nas organizações. Este apelo por uma estrutura normativa unificada é primordial para assegurar que a abordagem da EDS seja consistente, estratégica e alinhada com os padrões internacionais.

Já a intervenção de P28, que sugere uma abordagem reflexiva e adaptativa, reflete uma perspectiva prática sobre a gestão da EDS.

Eu acho que assim, a gente precisa agora no Instituto, como tudo é novo, amadurecer esse processo de sustentabilidade e aí partir desses casos como você mencionou em algumas perguntas, casos de sucesso de outros institutos ou de outros Campus para que isso possa se tornar modelo ou referências para os campus que a gente tem (P28).

Esta ênfase em aprender com casos de sucesso ressalta a ideia de que a EDS não deve ser um processo estático. Ao contrário, deve ser um processo dinâmico de autoavaliação, aprendizagem e reinvenção. As organizações em determinados campos tendem a se modelar com base em exemplos considerados bem-sucedidos, adotando estruturas e práticas semelhantes (DIMAGGIO; POWELL, 1983).

A convergência dessas perspectivas reforça a ideia de que a gestão da EDS no IFSP não é apenas sobre implementar práticas sustentáveis, mas sobre estabelecer uma cultura de sustentabilidade que seja crítica, adaptativa e orientada para o aprendizado. A integração de uma política unificada (como sugerido por P27) com uma abordagem reflexiva e adaptativa (como defendido por P28) pode proporcionar ao IFSP um caminho robusto e eficaz para consolidar sua posição como uma instituição líder em EDS, tanto teórica quanto praticamente.

P35 enfatiza a responsabilidade das instituições de ensino, principalmente públicas, em serem propulsoras da cidadania e dos direitos humanos no contexto brasileiro. Esta perspectiva confirma que, para além do carácter educacional, estas instituições têm uma função social fundamental. Quando P35 menciona sua participação em instituições públicas, ele atribui uma responsabilidade pessoal e coletiva em ser um agente de mudança. Lozano (2008) complementa esta visão ao

considerar as instituições de ensino como práticas para a transformação social. Desta forma, estas entidades não são apenas espaços para aquisição de conhecimento, mas são ambientes de formação cidadã e atuação social.

Bom, eu acredito que as instituições de ensino, em especial as instituições de ensino públicas têm um papel fundamental na nossa sociedade, em especial aqui na sociedade brasileira, tem um papel fundamental, eu sou servidor público de uma instituição pública federal, né, e também participo, contribuo de certa forma com outra instituição que é o instituto federal e eu vejo, eu vejo que essas instituições elas têm um papel muito importante na promoção da cidadania e dos direitos humanos (P35).

O participante P37 lança uma luz crítica sobre a abordagem superficial adotada por alguns sistemas de ensino em relação à EDS. A profundidade com que a EDS é integrada e praticada nos currículos é posta em questão. O IFSP, em comparação com outros sistemas educacionais, é visto como tendo um potencial significativo para liderar uma abordagem da EDS mais arraigada e responsiva às necessidades da sociedade. Este *insight* é ecoado nas observações de Freitas (2019), que argumenta que a natureza profunda e integral da integração da EDS é central para seu sucesso e impacto.

O que eu considero importante, que eu acho que essa é uma prerrogativa da instituição, que o Instituto ele por conta das suas normativas por conta da sua própria organização de servidores a gente tem uma potencial gigantesco de que de fato a educação, que ela seja desenvolvida olhando para realidade para as necessidades da sociedade e aí a gente tem uma relação direta com essa agenda de desenvolvimento sustentável. Então eu vejo que os IFES são a principal instituição considerando os outros sistemas de ensino, privado, municipais, estaduais para promover essa educação. Então, enxergando dessa maneira e sabendo às vezes das próprias dificuldades que nós apresentamos em desenvolver esse trabalho eu penso que isso em outros sistemas é mais difícil ainda e menos acaba sendo desenvolvido. Então essa agenda ela é complexa, ela não é fácil ser desenvolvida e eu não vejo que exista empenho de muitos sistemas de ensino em favorecer a educação a favor dela. Ela entra as vezes como transversal só e aí faz uma coisa ou outra e falar trabalhou tal temática e educação com esse objetivo não enxergo e não vou dizer no Brasil inteiro, porque é lógico, não conheço o Brasil inteiro e com certeza tem pessoas preocupadas com isso também, mas de uma maneira geral eu não acho que o objetivo seja isso, ela acaba entrando como um ha mais ali, uma semana de ciências de uma escola, um projeto x de uma série e vai tocando do jeito que se sabe fazer (P37).

Há uma crítica da dissonância entre teoria e prática na implementação da EDS. P38: "[...] eu acho que se não tá acontecendo a gente precisava criar um fórum permanente de discussão no instituto em relação a essas questões do desenvolvimento sustentável, da agenda 2030", P40: "Não, não, é a única questão que eu gostaria acrescentar é que eu sinto que nesse tema nos falta prática, né prática no dia a dia dessa finalidade volta a prática. Nós escrevemos bonitos nos

nossos PPCs, mas, é, pecamos pela prática de não fazer, não pensar isso" e P41: *"Que a gente precisa conversar mais sobre esse assunto, mais na nossa Instituição"* (P41) defendem a criação de um fórum de discussão e maior diálogo sobre EDS, bem como a transição da teoria à prática. Isso ressoa com Scotto, Carvalho e Guimarães (2009), que veem a discussão e a colaboração como elementos centrais para a promoção da EDS. dialoga com Araújo (2017), destacando a importância da praxis na educação para a sustentabilidade.

P46 demonstra uma visão otimista de que o IFSP pode, ao longo do tempo, se transformar em uma instituição que reflete plenamente os valores da sustentabilidade. *"Daqui a décadas serão as outras instituições, se tudo der certo a gente vai ser outra instituição, diferente, melhor"* (P46). Essa esperança, no entanto, é temperada por P47, que admite a falta de familiaridade com alguns dos ODS, especificamente o ODS 4. *"Acho que não, acho que não, é porque, assim, eu não, eu não conheço muito bem a ODS 4, sei que é importante"* (P47). Aqui, percebemos uma brecha informativa e educacional que precisa ser abordada para fortalecer a base sobre a qual a EDS é promovida e integrada nas operações e currículos institucionais. Esta confissão sugere que, embora exista uma vontade de mudar, pode haver lacunas no conhecimento e na compreensão que precisam ser abordadas para tornar essa transformação uma realidade.

A fala de P50 aprofunda ainda mais essa dicotomia, apontando para uma possível resistência institucional à mudança e uma aderência à tradição.

Eu acho que sim, eu acho que a sustentabilidade, acho que demorou para ela aparecer de verdade no Instituto. Então, eu acho que essa pesquisa que você tá fazendo de doutorado, eu acho que ela é muito interessante, eu acho que mostra como o Instituto tem que, tem que se conscientizar, tem que mudar o seu jeito de ser, não adianta falar nós temos 112 anos, sempre fomos assim, mas a sociedade hoje é outra. (P50).

Esta percepção de atraso e resistência à mudança alinha-se com o que a Comissão de Brundtland (1991) e Araújo (2017) destacam – a importância da adaptabilidade e a resistência potencial enraizada na tradição.

Dentro desse panorama, torna-se evidente que enquanto o IFSP reconhece a relevância da EDS, o caminho para a sua total incorporação é pontuado por desafios e resistências. Isso sugere a necessidade de um compromisso renovado por parte da instituição, buscando superar barreiras tradicionais e incorporar práticas sustentáveis de maneira holística em sua missão e operações.

Este trecho ressalta uma possível burocracia institucional. Lozano (2008) e DiMaggio e Powell (1983) discutem a tendência das instituições a perpetuar normas, o que pode retardar a inovação. A proposta de uma graduação específica em sustentabilidade é visionária e está alinhada com as recomendações da ONU (2015) sobre EDS.

[...] a gente demora muito para alterar um curso para trazer novidade, será que a gente já não poderia ter uma graduação em sustentabilidade, né. Existem vários programas em de pós-graduação. Mas será que já não poderia existir uma graduação, né, seja bacharelado, seja tecnólogo, não importa mas algo já trabalhando aí a sustentabilidade algo que conversasse com diversas áreas (P50).

A ênfase na integração da sustentabilidade ao currículo, destacada por P52, é um eco das afirmações de Reigota (2010) e Sartori *et al.* (2014). "*Essa pesquisa é interessante ou esse assunto não tá sendo tratado dentro do curso, mas nós sempre temos um projeto de extensão sobre isso, é um projeto de pesquisa, esse assunto precisa entrar no curso também*" (P52). Temas complexos como a sustentabilidade exigem uma abordagem interdisciplinar. É mais do que adequar um currículo, trata-se de reconfigurar uma mentalidade, para que o estudante seja capaz de interligar conceitos e perceber o mundo de uma maneira integrada.

A declaração de P53 reflete uma preocupação genuína com a concretização das ideias. "[...] *eu acredito que a temática deveria ser realmente, né, que deveria sair do papel realmente, né, isso aí plantado na nossa instituição. Então, eu acredito que deveria ser uma, ter uma discussão mais ampla, né, e para que fosse realmente implantado e saísse do papel*" (P53). É um lembrete de que, enquanto ideias podem ser abundantes, a implementação efetiva é o verdadeiro desafio. O *feedback* de P58, em relação à gestão ágil, torna-se ainda mais pertinente à luz da atual crise ambiental e social. "[...] *é essa questão da gestão ágil de projetos tá, a gestão ágil de projetos como uma das várias possíveis, mas como uma possível para que a gente consiga lidar com maior êxito e menos angústia diante dessa complexidade do universo*" (P58).

A perspectiva futurista de P61, ancorada em Veiga (2010), destaca a antecipação dos desafios como chave. Em um mundo onde o amanhã é incerto, o pensamento prospectivo se torna uma ferramenta valiosa.

[...] eu colocaria alguma questão no como que o profissional do futuro né, ele usaria recursos, né, da visão sustentável para resolver os problemas que nós já estamos enfrentando, né. Então, hoje todo caos que a gente vive na agenda ambiental, todo o problema de relacionamento e de tolerância que a gente vive é tudo isso tende a se agravar cada vez mais e eu acho

que essa tua abordagem poderia caso seja possível claro, levar isso em consideração, né. Qual que é a visão estratégica de uma instituição como IF na formação num profissional daqui 30 anos, daqui 20 anos (P61).

O IFSP, como retratado por P62, não visa apenas capacitar tecnicamente seus estudantes, mas cultivar cidadãos conscientes. Bezerra e Bursztyn (2000) e Leal Filho *et al.* (2010) reforçam essa visão, posicionando a educação como um meio não só para empregabilidade, mas também para a formação cidadã.

Essas questões abrangem bem a temática da educação, o trabalho que a gente faz dentro da instituição, aquilo que a gente busca na formação do nosso estudante de uma maneira geral, que que não é um estudante apenas como eu tinha falado, né, apesar de sermos uma instituição técnica profissional que que formamos pessoal para o mundo do trabalho, a gente não forma o estudante por simplesmente para apertar um parafuso e apertar um botão numa fábrica, né. A gente forma o pessoal para ter o pensamento crítico, para ter a noção dos direitos que eles têm como cidadão, os direitos trabalhistas, tudo aquilo que ele tem a seu favor, né, buscar legislações e poder desenvolver bem o seu trabalho para o mundo, né, não apenas para o trabalho em si, mas para sua família, para todos que estão ao seu redor (P62).

A referência aos ODS da ONU por P63 é um lembrete da importância do alinhamento global. *“Eu acho que o ODS dentro de um curso de gestão é muito relevante, né, e a gente precisa trabalhar assim com as pautas que vem da ONU, né, são pautas que fazem sentido”*. A ONU (2015) enfatiza a necessidade de integrar tais objetivos em todos os níveis educacionais. Instituições educacionais, ao adotar diretrizes globais, não só ampliam sua relevância, mas também fortalecem seu compromisso com metas globais.

O participante P65 menciona a falta de debate estruturado. *“Eu sinto falta que essas coisas realmente apareçam por um debate mais efetivo né, acho que esse debate não existe no Consup, né”*. Sem discussão e participação efetivas, a implementação da EDS corre o risco de ser superficial. Conforme argumentado por Freitas (2019), a implementação efetiva da EDS depende significativamente da participação e discussão ativas.

A menção de P66 sugere que os incentivos, como editais, podem direcionar a pesquisa e a inovação em EDS. De acordo com Meyer e Rowan (1977) os incentivos estruturais podem moldar o comportamento institucional. A direção certa pode ser catalisadora para a integração da EDS em múltiplas facetas da instituição.

A gente fez editais que têm caráter didático, muitas vezes os editais ajudam a dar um [...] ele além de ser um chamariz e ter o estímulo, né, do recurso para pesquisa, ele acaba ensinando as pessoas talvez a caminhar numa determinada direção. Então eu acho que é muito importante que as próprias agências de fomento comecem a aumentar isso, a Fapesp, CNPQ comecem a fomentar mais projetos nessa área de forma que a gente

consiga aumentar a escala, aumentar a produção de conhecimento aumentando o número de pesquisadores que estão trabalhando com temáticas relacionadas (P66).

P69 eleva a visão do IFSP, destacando seu potencial na agenda global. A aderência à Agenda 2030 é mais do que uma estratégia; é uma necessidade.

A instituição tem muito a evoluir, a Agenda 2030 está aí, acho que a gente tem uma grande oportunidade de trabalhar sim, não só estar alinhado também com as políticas internacionais né, acho que essa aí é uma grande oportunidade pro instituto assim, de ter até mesmo um reconhecimento internacional por aplicação da agenda 2030, inclusive das bibliotecas o pessoal tem reconhecimento internacional, as bibliotecas que aplicam isso, a biblioteca em si é uma instituição e eu acho que a gente tá no caminho, tá no caminho e eu espero mesmo que a gente tenha mais atividades também e que tenha também a divulgação né das atividades que estão ocorrendo, porque acho que a gente é muito fechado no nosso campus e a gente não sabe o que o pessoal tá desenvolvendo, acho que enquanto instituição a gente tem que valorizar todas as iniciativas, se não acontece (P69).

Alves (2014) destaca a relevância de políticas internacionais na moldagem das práticas locais e institucionais. Ao abraçar tais diretrizes, o IFSP não apenas atenderia às necessidades contemporâneas, mas também ganharia reconhecimento e credibilidade global.

Por fim, P71 reflete uma jornada contínua de aprendizado. Sachs (2009) destaca a natureza adaptativa da EDS, e esse reconhecimento é fundamental para seu sucesso. Sachs (2015) realça a natureza dinâmica da EDS e como ela requer flexibilidade e revisão contínua. A conscientização dessa natureza adaptativa é imprescindível para a eficácia a longo prazo da implementação da EDS.

Enquanto curso nós ainda estamos começando né, então é tudo é uma questão de aprendizagem, de aprendizado, de adaptação, né, e de mudanças, dizer que nós estamos muito motivados e comprometidos a trabalhar com diversas questões aí envolvendo a formação mais humanística e cidadã dos nossos alunos de processos gerenciais, mesmo sendo um curso à distância, nós buscamos por meio das ferramentas, por meio da proximidade que a tecnologia da informação possa proporcionar estar participando ali (P71).

Em síntese, o IFSP encontra-se numa encruzilhada cheia de oportunidades e desafios no caminho para a total integração da EDS. A análise crítica das várias perspectivas apresentadas ilumina esse caminho, oferecendo uma avaliação ponderada que ressoa com um desejo unificado de ver a instituição avançar de maneira significativa e inovadora na sua jornada de EDS.

Observa-se uma tensão palpável entre tradição e inovação nas reflexões analisadas. Apesar da tradição fornecer uma fundação valiosa, a inovação emerge como uma necessidade urgente para navegar eficazmente pelos desafios contemporâneos da sustentabilidade. Está evidente uma conscientização crescente

sobre a urgente da EDS, destacando a necessidade de ação decisiva, adaptabilidade e uma visão futura robusta no IFSP.

As perspectivas ressaltam uma necessidade substancial de integrar profundamente a EDS, não apenas como um complemento curricular, mas como uma prática cotidiana e uma filosofia institucional vibrante. Isto implica uma gestão mais ágil, um debate estruturado e participativo, e uma abordagem mais enraizada e contextualizada para tornar a EDS uma força motriz na estratégia e prática educacional do IFSP.

O clamor coletivo é por práticas mais consolidadas, abordagens regionalizadas, e ações proativas para atender aos ODS. A crítica construtiva apresentada, impregnada de veracidade e aplicabilidade, aponta para a urgência de um compromisso mais profundo com a EDS, promovendo não apenas um alinhamento retórico e teórico com padrões e diretrizes internacionais, mas também impulsionando uma prática, ação e diálogo institucional contínuos e revigorados.

Concluindo, para cultivar uma educação verdadeiramente alinhada ao desenvolvimento sustentável, é imprescindível que o IFSP, refletindo e respondendo ao cenário educacional mais amplo, enfrente de forma compreensiva e integrada os desafios revelados, aproveitando as oportunidades para fortalecer e aprimorar sua contribuição para um futuro mais sustentável.

Após realizada a análise e discussão dos resultados, no próximo capítulo, passa-se para as considerações finais e apresenta-se as limitações da presente pesquisa e sugestões para estudos futuros.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em questão se propôs a analisar as evidências de Educação para o Desenvolvimento Sustentável no processo de gestão do Instituto Federal de São Paulo. Por meio da análise do Plano de Desenvolvimento Institucional e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Administração, Turismo e Gestão Pública, identificou-se uma implementação rica e complexa da EDS, que entrelaça teoria e prática, evidenciando tanto avanços promissores quanto desafios persistentes.

A incorporação de temas como sustentabilidade, responsabilidade socioambiental e educação ambiental nos currículos dos cursos do IFSP marca um passo significativo em direção a uma educação alinhada com os desafios do desenvolvimento sustentável contemporâneo. Essa abordagem multidisciplinar, em sintonia com os ODS da Agenda 2030, demonstra um compromisso institucional para preparar os estudantes como cidadãos globais responsáveis e profissionais competentes. No entanto, a eficácia desta integração curricular exige uma reflexão crítica sobre como estes temas são ensinados, enfatizando a necessidade de transcender a abordagem teórica e promover a aplicação prática e reflexão crítica.

O desafio para o IFSP é transcender uma abordagem educacional tradicional, onde a sustentabilidade pode ser marginalizada. Para ser eficaz, a sustentabilidade precisa ser integrada no cerne do processo educativo, permeando todos os componentes curriculares e atividades. Esta integração requer abordagens pedagógicas inovadoras que vinculem teoria e prática, estimulem o pensamento crítico e capacitem os estudantes a resolver problemas reais de sustentabilidade. Para aprofundar a compreensão dos desafios da sustentabilidade, é necessário que os estudantes tenham a oportunidade de aplicar seus conhecimentos em situações reais. Projetos de extensão e colaborações oferecem essas experiências práticas, integrando de forma efetiva o aprendizado teórico com a realidade do mundo externo.

Para garantir que a educação em sustentabilidade no IFSP seja eficaz, a implementação de sistemas de monitoramento robustos é uma estratégia a ser considerada. Estes sistemas avaliariam o impacto do ensino de EDS na compreensão e comportamento dos estudantes, possibilitando ajustes estratégicos. Esta abordagem visa assegurar que os conceitos teóricos de sustentabilidade sejam

integrados de forma prática e profunda, preparando os estudantes para enfrentar os desafios ambientais e sociais atuais.

Além disso, o IFSP demonstra um compromisso com a pesquisa e inovação em sustentabilidade, alinhando-se com as tendências globais em EDS. O foco na pesquisa aplicada e no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexão ética é imprescindível para formar profissionais e cidadãos capazes de responder aos desafios contemporâneos da sustentabilidade. No entanto, a eficácia desta abordagem depende de uma avaliação contínua para assegurar seu impacto prático na formação dos estudantes e na sociedade. Essa avaliação deve considerar como as descobertas da pesquisa estão sendo integradas aos currículos e de que maneira estão influenciando as perspectivas e ações dos estudantes em relação à sustentabilidade.

As atividades de extensão desenvolvidas pelo IFSP refletem um forte comprometimento com a aplicação prática da EDS e uma interação ativa com a comunidade. Essas iniciativas estabelecem uma ponte entre o aprendizado acadêmico e os desafios sociais e ambientais reais, necessitando, porém, de avaliações e ajustes periódicos para assegurar sua efetividade e seu alinhamento com a formação acadêmica e o progresso sustentável da comunidade. É necessário para o IFSP monitorar o impacto dessas atividades de extensão, estando sempre pronto para realizar ajustes necessários.

Essas práticas de extensão devem ser integradas de maneira coesa e complementar à educação formal. Isso envolve a criação de sinergias entre o conteúdo teórico e as experiências práticas, permitindo que cada aspecto enriqueça o outro. A extensão universitária deve ser concebida não apenas como um elemento adicional ao currículo, mas como um componente do percurso educativo dos estudantes, favorecendo a aplicação de conhecimentos teóricos em situações reais e fomentando o desenvolvimento de competências práticas relevantes.

Para maximizar a eficácia dessas iniciativas, o IFSP deve buscar estratégias colaborativas, envolvendo uma gama diversificada de stakeholders, incluindo comunidades locais, ONGs, setores privados e governamentais. Esta abordagem colaborativa não apenas amplia a experiência educacional, mas também contribui para a geração de soluções sustentáveis mais integradas e robustas.

Além disso, o IFSP deve manter uma postura flexível e reflexiva em relação às suas práticas de extensão. Isso implica estar aberto a feedback, reconhecer

desafios e limitações, e estar disposto a realizar ajustes conforme as circunstâncias o exigirem. Esta adaptabilidade pode garantir que as iniciativas de extensão permaneçam relevantes e eficientes diante das dinâmicas do campo da sustentabilidade e das necessidades evolutivas das comunidades atendidas.

Embora as iniciativas de extensão do IFSP demonstrem um compromisso com a EDS e o engajamento comunitário, uma avaliação e ajustes contínuos são necessários. Essas atividades devem não só complementar a formação acadêmica, mas também contribuir significativamente para o desenvolvimento sustentável da comunidade e preparar profissionais capacitados para enfrentar os desafios atuais da sustentabilidade de forma eficaz e responsável.

Em relação à percepção e às práticas dos gestores e conselheiros do IFSP relacionadas à EDS, revelou-se um quadro complexo e multifacetado. Embora haja um reconhecimento explícito e consistente da importância da EDS, as práticas de implementação variam significativamente entre diferentes departamentos e setores da instituição. Esta variação evidencia a necessidade de uma abordagem mais unificada e sistemática na incorporação da EDS nas políticas e práticas institucionais.

O desafio identificado aponta para uma lacuna entre a compreensão teórica da EDS e sua aplicação prática no dia a dia da instituição. Enquanto alguns departamentos podem estar avançando na integração da EDS em suas atividades curriculares e extracurriculares, outros podem estar enfrentando dificuldades ou inconsistências em sua implementação. Esta disparidade sugere a necessidade de uma estratégia institucional mais coesa e abrangente, que garanta a uniformidade e eficácia na aplicação dos princípios de EDS em toda a instituição.

A implementação fragmentada da EDS, caracterizada por iniciativas isoladas, embora valiosa, pode não ser suficiente para criar um impacto duradouro e significativo na cultura educacional e administrativa do IFSP. Para que a EDS seja efetivamente integrada em todos os aspectos da experiência educacional, da governança e da administração, a instituição deve desenvolver um planejamento estratégico coeso. Esta abordagem holística deve incluir a revisão e adaptação de currículos, o desenvolvimento de políticas institucionais, a promoção de práticas de pesquisa sustentáveis e a realização de atividades de extensão que reflitam os valores da sustentabilidade.

O IFSP deve promover a capacitação contínua de seus gestores e conselheiros em relação à EDS. Isso inclui a oferta de workshops, seminários e outras oportunidades de desenvolvimento profissional que os preparem com as ferramentas e o conhecimento necessários para liderar efetivamente a implementação da EDS. Essa capacitação contínua é para garantir que os gestores e conselheiros da instituição estejam aptos a promover uma cultura de sustentabilidade e a orientar a instituição em direção a um futuro mais sustentável e responsável.

A análise da complexidade inerente à EDS no IFSP traz à tona considerações importantes sobre a implementação de uma abordagem transdisciplinar. Embora essa metodologia seja inovadora e responda às exigências atuais da educação, ela enfrenta desafios em sua aplicação efetiva. A transdisciplinaridade, para lidar efetivamente com os desafios multifacetados da sustentabilidade, demanda uma integração mais profunda e uniforme em todas as áreas do currículo e nas atividades extracurriculares.

Avaliar a extensão em que a abordagem transdisciplinar está realmente implementada no IFSP e se está preparando os estudantes com as habilidades e conhecimentos para lidar com problemas complexos de sustentabilidade é um aspecto chave. Uma aplicação eficaz requer que os princípios de EDS sejam entrelaçados de maneira integrada e consistente em todo o processo educacional, desde a estrutura curricular até a execução de projetos e iniciativas.

O foco do IFSP no desenvolvimento de pensamento crítico e reflexão ética levanta questões sobre a incorporação efetiva desses aspectos na prática educacional. Refletir sobre como essa ênfase está influenciando a compreensão e a interação dos estudantes com questões de sustentabilidade é fundamental. A instituição deve assegurar que os conceitos de EDS sejam integrados não só teoricamente, mas também em práticas pedagógicas que promovam uma aprendizagem significativa, permitindo que os estudantes apliquem seu aprendizado de maneiras inovadoras e impactantes.

Assim, enquanto o IFSP se esforça para abordar a complexidade da EDS por meio de uma metodologia transdisciplinar, a continuidade e a eficácia dessa abordagem requerem uma avaliação e adaptação constantes. Isso envolve revisar regularmente os currículos, aprimorar as metodologias de ensino e promover um ambiente educacional que estimule a inovação, a reflexão crítica e a prática efetiva,

preparando os estudantes para se tornarem solucionadores de problemas habilidosos e agentes de mudança no campo do desenvolvimento sustentável

A abordagem do IFSP em relação às pressões institucionais, especialmente no contexto da EDS, reflete uma tentativa de equilibrar as normativas externas com a inovação pedagógica. Este equilíbrio é fundamental para assegurar a qualidade educacional e a relevância global da instituição. Ao aderir a padrões e certificações internacionais, o IFSP demonstra um compromisso com a excelência e a adoção das melhores práticas globais. No entanto, esta adesão traz consigo o desafio de manter a autonomia e a capacidade de inovar pedagogicamente. A instituição enfrenta o desafio contínuo de garantir que a conformidade com normas externas não restrinja sua liberdade para desenvolver práticas educacionais que sejam criativas, adaptadas às suas necessidades locais e que reflitam sua identidade única.

A integração da comunidade e dos *stakeholders* nas decisões e ações educativas relacionadas à EDS no IFSP é um ponto de destaque. Esta inclusão precisa transcender um papel simbólico, exercendo uma influência significativa no planejamento e execução das políticas de EDS. A participação ativa da comunidade e dos *stakeholders* é fundamental para alinhar as práticas educacionais às necessidades e expectativas locais, enriquecendo o processo educativo com uma variedade de perspectivas e experiências. O IFSP deve implementar processos para avaliar regularmente essas iniciativas, verificando sua contribuição para os objetivos de sustentabilidade e sua capacidade de gerar mudanças significativas na sociedade.

Esta avaliação contínua deve considerar a relevância, a eficácia e o impacto das políticas de EDS, tanto no ambiente acadêmico quanto na comunidade mais ampla. O IFSP deve ser proativo na busca por *feedback* e no estabelecimento de diálogos construtivos com todas as partes interessadas, incluindo estudantes, corpo docente, comunidade local e parceiros externos. Esse processo de avaliação e *feedback* permite que a instituição identifique áreas de melhoria, adapte suas estratégias conforme necessário e continue a evoluir em suas práticas de EDS.

A adesão do IFSP a critérios e normativas reconhecidos internacionalmente, particularmente no contexto da educação e sustentabilidade, reflete um compromisso com a qualidade e a relevância global. O Instituto precisa estar atento às tensões potenciais entre a adesão a normas e padrões externos e a preservação de sua autonomia pedagógica e capacidade de inovação. A instituição deve

assegurar que a voz da comunidade e dos stakeholders seja uma força ativa na moldagem de suas práticas educativas, garantindo uma EDS que seja genuinamente participativa, relevante e transformadora.

A análise dos documentos institucionais do IFSP, complementada pelas entrevistas com gestores e conselheiros, revelou uma instituição comprometida com a EDS. Este compromisso é evidenciado pela integração da EDS nos currículos dos cursos, refletindo uma estratégia educacional que não apenas está alinhada com os ODS da Agenda 2030, mas também busca equilibrar a teoria com a prática. Essa abordagem holística sugere uma compreensão de que a EDS vai além de ser apenas um elemento adicional aos currículos; ela representa um pilar central na cultura e missão da instituição.

Contudo, para que a EDS atinja seu potencial máximo, é necessário um processo sucessivo de aprimoramento e avaliação. O IFSP deve se empenhar em garantir que a EDS não se limite a ser um conceito teórico, mas se traduza em práticas educativas transformadoras. Isso envolve preparar os estudantes para se tornarem agentes de mudança, formados com o conhecimento, habilidades e atitudes necessárias para navegar e influenciar positivamente um mundo complexo e interconectado. Neste contexto, a instituição serve como um exemplo para outras instituições educacionais, destacando a importância de uma educação que não apenas informa, mas transforma, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e sustentável.

Portanto, enquanto o IFSP avança em seu compromisso com a EDS, deve-se enfatizar a necessidade de avaliações regulares, reflexões críticas e ajustes estratégicos. Ao manter essa postura reflexiva e adaptativa, o IFSP não só cumpre seu papel como instituição educacional, mas também se posiciona como um catalisador influente no fomento do desenvolvimento sustentável, tanto em seu ambiente imediato quanto em um contexto mais amplo. A instituição, assim, se destaca não apenas como um centro de aprendizado, mas também como um participante ativo na promoção de um futuro sustentável e responsável.

5.1 Limitações da pesquisa e sugestões para pesquisas futuras

Nesta pesquisa, realizado no âmbito do programa de doutorado em administração, a análise da implementação da EDS no IFSP traz contribuições significativas para o campo da administração e gestão. Apesar de algumas

limitações, como o foco em uma única instituição e o uso de métodos como análise documental e entrevistas, sem observação direta, a pesquisa proporciona *insights* valiosos sobre a gestão da EDS em um contexto educacional.

Do ponto de vista da administração, a pesquisa destaca estratégias de gestão que integram a sustentabilidade no âmbito educacional, oferecendo um modelo para uma administração eficaz e sustentável nas instituições de ensino. Intelectualmente, a pesquisa enriquece o conhecimento no campo da administração, especialmente em relação à gestão de instituições de ensino sustentáveis. As descobertas demonstram como a EDS pode ser integrada nas políticas e práticas de gestão, uma contribuição fundamental para o desenvolvimento de estratégias administrativas que promovam a educação sustentável.

Socialmente, a pesquisa ressalta a importância da administração na formação de estudantes conscientes e preparados para enfrentar desafios globais de sustentabilidade, reforçando o papel social das instituições de ensino. Além disso, aborda a necessidade de práticas administrativas inclusivas e diversas, que estejam alinhadas com os objetivos globais de desenvolvimento sustentável.

Para pesquisas futuras, seria benéfico expandir o escopo para incluir estudos comparativos em diferentes instituições de ensino, fornecendo uma compreensão mais ampla das práticas de administração da EDS em vários contextos. Estudos longitudinais podem oferecer *insights* sobre a evolução das estratégias administrativas em relação à EDS ao longo do tempo. A adoção de metodologias diversificadas, incluindo observações *in loco* e estudos de caso, poderia aprofundar o entendimento das práticas de gestão e sua eficácia na implementação da EDS. Além disso, investigar o impacto direto dessas práticas administrativas em estudantes e na comunidade pode fornecer informações valiosas sobre a efetividade da EDS do ponto de vista administrativo e educacional.

REFERÊNCIAS

- ALBAREDA-TIANA, S.; VIDAL-RAMÉNTOL, S.; FERNÁNDEZ-MORILLA, M. Implementing the sustainable development goals at University level. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 19, n. 3, p. 473-497, 2018.
- ALVES, J. E. D. População, desenvolvimento e sustentabilidade: perspectivas para a CIPD pós-2014. **Revista Brasileira de Estudos de População**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 219-230, 2014.
- ALVES, R. R.; CASTRO, C. C. de; SOUTO, C. L. Processo de institucionalização do curso de administração pública a distância em uma Universidade Federal. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 18, p. 20-36, 2014.
- ANDRADE, E. de O.; CÂNDIDO, G. A. A relação entre os níveis de capital social e os índices de desenvolvimento sustentável: uma análise comparativa entre municípios. **XXXII Encontro da ANPAD/Rio de Janeiro de**, v. 6, 2014.
- ANTUNES, J.; DO NASCIMENTO, V. S.; DE QUEIROZ, Z. F. Como os estudantes percebem a sustentabilidade na educação superior? Um estudo qualiquantitativo sobre a Universidade Federal do Cariri – CE. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], v. 37, n. 3, p. 138–161, 2020.
- ASSOCIATION OF UNIVERSITY LEADERS FOR A SUSTAINABLE FUTURE. **The Talloires Declaration, Association of University Leaders for a Sustainable Future. 1990**. Disponível em: <http://www.ulsf.org/pdf/TD.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2021.
- ARAUJO, D. O pensamento complexo como fio condutor da práxis Educativa no âmbito do licenciamento ambiental. 2017. 119 f. **Tese** (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Luterana do Brasil, Canoas.
- AXELSSON, R. *et al.* Sustainable development and sustainability: Landscape approach as a practical interpretation of principles and implementation concepts. **Journal of Landscape Ecology**, v. 4, nº 3, pp.5-30, 2012.
- AYRES, L. Thematic coding and analysis. **The SAGE encyclopedia of qualitative research methods**, v. 1, p. 876-868, 2008.
- BALDRIDGE, J. V. **Power and conflict in the university**: research in the sociology of complex organizations. New York: Willey, 1971.
- BARBIERI, J. C. *et al.* Inovação e Sustentabilidade: Novos Modelos e Proposições. **RAE**, São Paulo, v. 50, n. 2, 2010.
- BARBIERI, J. C. **Desenvolvimento sustentável**: das origens à Agenda 2030. Petrópolis: Vozes, 2020
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BASTOS, A. M.; DE SOUZA, C. B. G. A educação e a sustentabilidade: o desafio de um paradigma e a década da educação para o desenvolvimento sustentável da

UNESCO (2005-2014). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 8, n. 1, p. 208-240, 2013.

BEZERRA, M. C. L.; BURSZTYN, M. **Ciência e Tecnologia para Desenvolvimento Sustentável**, Ministério do Meio Ambiente, Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis, Consórcio CDS/UNB/Abipti. 2000.

BONI, A.; CALABUIG, C. Education for Global Citizenship at Universities: Potentialities of Formal and Informal Learning Spaces to Foster Cosmopolitanism. **Journal Studies in International Education**, v. 21, p. 22-38, 2017.

BORSATTO, R. S. *et al.* Teoria do pensamento complexo: uma nova abordagem do mundo. **Transversal** (São Paulo) , v. 5, p. 110-119, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo nacional de cursos superiores de tecnologia**. 4ª edição. Brasília: MEC; 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.980, de 20 de agosto de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança da Secretaria de Governo da Presidência da República e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9980.htm. Acesso em: 01 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

BRASIL. **Relatório Nacional Voluntário sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Brasil 2017** /Secretaria de Governo da Presidência da República, Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. – Brasília: Presidência da República, p. 76, 2017.

BRANDLI, L. L. *et al.* Environmental sustainability: an overview of Brazilian Federal Institutes of Education, Science and Technology. **International Journal of Innovation and Sustainable Development**, v. 9, n. 3-4, p. 262-281, 2015.

BRISSETT, N.; MITTER, R. For function or transformation? A critical discourse analysis of education under the Sustainable Development Goals. **Journal for Critical Education Policy Studies**, v.15, p. 181-204, 2017.

- BRUNSTEIN, J. GODOY, A. S.; DA SILVA, H. C. C. (Ed.). **Educação para Sustentabilidade nas escolas de Administração**. Rima, 2014.
- BRUNNQUELL, C.; BRUNSTEIN, J. **Sustainability in Management Education: Contributions from Critical Reflection and Transformative Learning**. Metropolitan Universities: an international forum, v. 29, p. 25 - 42, 2018.
- CAPRA, F. **Sabedoria incomum**. Editora Cultrix, 2009.
- CARIDE, J. A.; MEIRA, P. A. **Educação ambiental e desenvolvimento humano**. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.
- CARRIZO, L. *et al.* **Posibles, aún invisibles, Edgar Morin y el realismo de la utopía: los siete saberes y la Agenda 2030**. 2021.
- CARVALHO, E. de A. Edgar Morin, a dialogia de um Sapiens-demens. **Margem, São Paulo**, n. 16, p. 167-170, 2002.
- CARVALHO, P.G.M.; e BARCELLOS, F.C. **Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio - ODM: Uma Avaliação Crítica**. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94600.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2020.
- CARVALHO, C. A.; VIEIRA, M. M. F. Organizações, cultura e desenvolvimento local: a agenda de pesquisa do Observatório da Realidade Organizacional. **Gestão. org**, v. 10, n. 03, 2003.
- CASTRO FILHO, C. M. de. Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável: uma leitura de política pública na clave da biblioteca escolar. **RDBCi: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v. 16, n. 3, p. 355–372, 2018. DOI: 10.20396/rdbci.v16i3.8650931. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/8650931>. Acesso em: 17 maio 2021.
- CHACON, S. S. **O sertanejo e o caminho das águas: políticas públicas, modernidade e sustentabilidade no semi-árido**. Banco do Nordeste do Brasil, 2007.
- COMISSÃO DE BRUNDTLAND. **Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento: o nosso futuro comum**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991.
- CRESWELL, J. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa:- Escolhendo entre Cinco Abordagens**. Penso Editora, 2014.
- DETOMBE, D. Towards sustainable development: a complex process. **International journal of environment and sustainable development**, v. 7, n. 1, p. 49-62, 2008.
- DÍAZ, A. P. **La educación ambiental como proyecto**. HORSORI EDITORIAL, SL, 1995.
- DIMAGGIO, P. J., POWELL, W. W. The iron cage revised: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. **American Sociological Review**, v. 48, n.2, p. 147-160, 1983.

DLOUHÁ, J.; POSPÍŠILOVÁ, M. Education for Sustainable Development Goals in public debate: The importance of participatory research in reflecting and supporting the consultation process in developing a vision for Czech education. **Journal of Cleaner Production**, v. 172, p. 4314-4327, 2018.

ELKINGTON, J. **Sustentabilidade, Canibais com Garfo e Faca**. São Paulo: M. Books do Brasil, 2012.

FIGUEIRÓ, P. **Educação para a sustentabilidade em cursos de graduação em administração: proposta de uma estrutura analítica**. 2015. 262 f. Tese (Doutorado em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, M. Contribuição para a definição da natureza e âmbito da Educação Ambiental. **Actas do Encontro de Educação Ambiental**, v. 7, 1996.

FREITAS, M. A educação para o desenvolvimento sustentável e a formação de educadores/professores. **Perspectiva**, v. 22, n. 02, p. 547-575, 2004.

FREITAS, M. Educação Ambiental e/ou Educação para o Desenvolvimento Sustentável? Uma análise centrada na realidade portuguesa. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 41, n. 1, p. 133-147, 2006.

FREITAS, J. **Sustentabilidade: direito ao futuro**. Belo Horizonte: Fórum, 2019.

FRIGOTTO, G. Educação básica e educação profissional e tecnológica. In Jaqueline, M. (Org). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GEORGE, C. Sustainable Development and Global Governance. **The Journal of Environment Development, University of Manchester**, v.16, n.102. 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Teoria Geral da Administração - Dos Clássicos à Pós-modernidade**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

GOTTLIEB, D. *et al.* **The ecological footprint as an educational tool for sustainability**: a case study analysis in an Israeli public high school. *International Journal of Educational Development*, v. 32, n. 1, 2011.

GTAGENDA. **III Relatório Luz da Sociedade Civil da Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável**. 2019. Disponível em: <https://gtagenda2030.org.br/relatorio-luz/relatorio-luz-2019/>. Acesso em: 11 nov. 2019.

GTAGENDA. **Relatório Luz da Sociedade Civil da Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável**. 2018. Disponível em: https://brasilnaagenda2030.files.wordpress.com/2018/07/relatorio-sicc81ntese_final_download.pdf/. Acesso em: 11 nov. 2019.

CAIADO, R. G. G. *et al.* A literature-based review on potentials and constraints in the implementation of the sustainable development goals. **Journal of cleaner production**, v. 198, p. 1276-1288, 2018.

HESSELLINK, F. **ESDebate: Debate internacional sobre educação para o desenvolvimento sustentável**. UICN, 2000.

HOPKINS, C.; MCKEOWN, R. Education for sustainable development: an international perspective. **Education and sustainability: Responding to the global challenge**, v. 13, p. 13-24, 2002.

HOPWOOD, B.; MELLOR, M.; O'BRIEN, G. Sustainable development: mapping different approaches. **Sustainable Development**, v. 13, n. 1, p. 38-52, 2005.

HÜLSMANN, M.; MÜLLER-CHRIST, G.; HASSIS, Hans-Dieter (Ed.). **Administração de empresas e sustentabilidade: inventário e programa de pesquisa**. Springer Verlag, 2013.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Nova plataforma digital permite acompanhar indicadores da Agenda 2030. 2018**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20945-nova-plataforma-digital-permite-acompanhar-indicadores-da-agenda-2030>. Acesso em: 8 de mar. 2021.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Atlas digital nacional do Brasil. **Caderno temático: cidades sustentáveis**, 2017. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/apps/atlas_nacional/. Acesso em: 01 maio 2019.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Indicadores Brasileiros para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. 2021. Disponível em: <https://odsbrasil.gov.br/>. Acesso em: 8 mar. 2021.

ICSU, ISSC (2015): Review of the Sustainable Development Goals: The Science Perspective. Paris: **International Council for Science (ICSU)**

IFSP. **Portaria nº 5212/IFSP de 20 de setembro de 2021**. Aprova o Regimento Geral da Reitoria e dos Câmpus do IFSP, na forma dos anexos.

IFSP. PDI. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019/2023**. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/17-ultimas-noticias/861-pdi-2019-2023-e-aprovado-pelo-consup-e-esta-disponivel-para-consulta>. Acesso em: 17 maio 2020.

IFSP. PDI. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Disponível em: <http://www2.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/pdi.html>. Acesso em: 05 maio 2020.

IFSP. **Comissão Própria de Avaliação – CPA**. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/67>. Acesso em: 4 fev. 2021.

IFSP. **Instituto Federal de São Paulo**. 2019. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/institucional>. Acesso em: 11 nov. 2019.

IFSP. **Resolução nº 53 de 06 de junho de 2017**. Aprova a Metodologia de Elaboração do PDI 2019-2023.

IFSP. **Resolução nº 08 de 04 de fevereiro de 2014**. Altera o Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

IFSP. **Resolução nº 08 de dezembro de 2015**. Aprova Regulamentação do Conselho de Ensino (CONEN) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

IFSP. **Resolução nº 25 de 03 de abril de 2018**. Altera a Resolução nº 09/2016 – Regimento do Conselho de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação (Conpip) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP).

IFSP. **Resolução nº 46 de 15 de junho de 2015**. Aprova o Regulamento do Conselho de Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Políticas sociais: acompanhamento e análise**. Brasília, v. 24, 2017.

JACOBI, P. R. Meio ambiente urbano e sustentabilidade: alguns elementos para a reflexão. In: CAVALCANTI, C. (Org.). **Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas** São Paulo: Cortez Editora, 1997.

JACOBI, P. R. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Revista Educação e Pesquisa FE-USP**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 302-313, 2005

JACOBI, P. R.; RAUFFLET, E.; DE ARRUDA, M. P. Educação para a sustentabilidade nos cursos de administração: reflexão sobre paradigmas e práticas. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 12, n. 3, p. 21-50, 2011.

JACOBI, P. R.; GIATTI, L. L. A ambivalência do desenvolvimento e a busca de novas vias para a sustentabilidade. **Ambiente e Sociedade**, v. 18, n. 3, 2015.

KAATZ, N. E. G.. Nivel de implementación del ods 4 educacion de calidad con relación a la meta 4.7: conocimientos y competencias necesarias para promover el desarrollo sostenible. Universidades públicas del Paraguay – año 2021. **Repositorio de Tesis y Trabajos Finales UAA**, v. 1, n. 1, 2023.

KAGAWA, F. Dissonance in students' perceptions of sustainable development and sustainability: Implications for curriculum change. **International journal of sustainability in higher education**, v. 8, n. 3, p. 317-338, 2007.

KEARINS, K.; SPRINGETT, D. Educating for sustainability: developing critical skills. **Journal of Management Education**, v. 27, n. 2, p. 188–204, 2003.

KEINER, M. **The Future of Sustainability**. Dordrecht, The Netherlands: Springer, 2006.

KESTIN, T. *et al.* **Getting started with the SDGs in universities**: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector. 2017.

- LAGO, A. A. C. do. **Conferências de desenvolvimento sustentável**. Brasília: FUNAG, 202 p, 2013.
- LEAL FILHO, Walter *et al.* Ensinar desenvolvimento sustentável em nível universitário: tendências atuais e necessidades futuras. **Journal of Baltic Science Education** , v. 4, pág. 273-284, 2010.
- LEAL FILHO, W. Desenvolvimento sustentável aplicado: um caminho a seguir na promoção do desenvolvimento sustentável nas instituições de ensino superior. In: Tendências mundiais em educação para o desenvolvimento sustentável. Frankfurt (Alemanha): **Peter Lang Scientific Publishers**; pág. 11–30, 2011.
- LEAL FILHO, W.; MANOLAS, E.; PACE, P. The future we want. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 16, n.1, p.112–129, 2015.
- LEAL FILHO, W. L., Shiel, C., Paço, A. D. Integrative approaches to environmental sustainability at universities: an overview of challenges and priorities. **Journal of Integrative Environmental Sciences**, v.12, n.1, p.1-14, 2015.
- LEAL FILHO, W. *et al.* Sustainable development policies as indicators and pre-conditions for sustainability efforts at universities: fact or fiction?. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 19, n. 1, p. 85-113, 2018.
- LEAL FILHO, W. *et al.* Sustainable Development Goals and sustainability teaching at universities: Falling behind or getting ahead of the pack?. **Journal of Cleaner Production**, v. 232, p. 285-294, 2019.
- LEAL FILHO, W. *et al.* Integrar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável na estratégia das instituições de ensino superior. **Revista Internacional de Desenvolvimento Sustentável e Ecologia Mundial**, p. 1-12, 2023.
- LEÃO, L. M. **Metodologia do estudo e pesquisa: facilitando a vida dos estudantes, professores e pesquisadores**. Editora Vozes, 2019.
- LEICHT, Alexander; HEISS, Julia; BYUN, Won Jung. **Issues and trends in education for sustainable development**. UNESCO publishing, 2018.
- LEITÃO, S. P. Decisão na Academia I. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 27, n.1, p. 69-86, 1993.
- LEFF, E. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012
- LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.
- LEFF, E. **Racionalidade Ambiental: a reapropriação social da natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- LE MOIGNE, Jean-Louis. La modélisation des systèmes complexes. **Paris: Bordas**, 1990.
- LOVREN, V. O.; POPOVIĆ, K. Lifelong Learning for Sustainable Development—Is Adult Education Left Behind? In **Handbook of Lifelong Learning for Sustainable**

Development; Leal Filho, W., Mifsud, M., Pace, P., Eds.; Springer: Cham, Switzerland, 2018.

LOZANO, R. Developing collaborative and sustainable organisations. **Journal of Cleaner Production**. v. 16. p. 499-509, 2008.

LOZANO, *et al.* Declarations for sustainability in higher education: becoming better leaders, through addressing the university system. **Journal of Cleaner Production**, v. 48, p. 10-19, 2013.

LOZANO, R. *et al.* A review of commitment and implementation of sustainable development in higher education: results from a worldwide survey. **Journal Of Cleaner Production**, [s.l.], v. 108, p.1-18, dez. 2015.

LOZANO, *et al.* Connecting competences and pedagogical approaches for sustainable development in higher education: A literature review and framework proposal. **Sustainability**, v. 9, n. 10, p. 1889, 2017.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, 1986.

MACHADO-DA-SILVA, C. L.; GONÇALVES, S. A. Nota técnica: a teoria institucional. **Handbook de estudos organizacionais**, v. 1, p. 211-242, 1999.

MACHADO, L. R. de S. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, p. 80-95, 2010.

MARCONATTO, D. A. B.; TREVISAN, M.; PEDROZO, E. A.; SAGGIN, K.; ZONIN, V. J. Saindo da Trincheira do Desenvolvimento Sustentável: uma Nova Perspectiva para a Análise e a Decisão em Sustentabilidade. **RAM – Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 15-43, 2013.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIOTTI, H. **Pensamento complexo**: suas aplicações à liderança, à aprendizagem e ao desenvolvimento sustentável. São Paulo: Atlas, 2007.

MARUYAMA, Ú. ISSBERNER, L. R. PRADO, P. Cultivando as Sementes da Educação para Sustentabilidade: Regime de Informação na IES Pública Brasileira. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 22, nº 2, p. 303–343, 2021.

MAZZILLI, S.; MACIEL, A. S. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: caminhos de um princípio constitucional. **reunião anual da ANPED**, v. 33, 2010.

MCKEOWN, R.; HOPKINS, C. EE p ESD: Defusing the worry. **Environmental education research**, v. 9, n. 1, p. 117-128, 2003.

MEADOWS, D. H. *et al.* **The limits to growth & a report for The Club of Rome's project on the predicament of mankind**. New York: Universe Books, 1972.

- MEC. **Instituições da Rede Federal**. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em: 11 nov. 2019.
- MEC. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>. Acesso em: 11 nov. 2019.
- MEC. **Parecer CNE/CP nº 14/2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.
- MEYER, J. W.; ROWAN, B. Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. **American journal of sociology**, p. 340-363, 1977.
- MILLÁN SANCHEZ GRANDE, C.; PÉREZ ESCALONA, Y. **Retos, aportes y propuestas de las Universidades Públicas Valencianas para la incorporación de la Agenda 2030 y los ODS a través de sus herramientas, mecanismos y procesos**. UMH: España, 2018. Disponível em: <http://cooperacion.umh.es/files/2018/06/Articulo-3.-Retos2c-aportes-y-propuestas-de-las-Universidades-Pu%CC%81blicas-Valencianas-para-la-incorporacio%CC%81n-de-la-Agenda-2030-y-los-ODS.pdf>. Acesso em: 11 out. 2022
- MESAROVIC, M.; PESTEL, E. **Mankind at the turning point: the second report to The Club of Rome**. New York: Dutton, 1974.
- MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. Ensino-Pesquisa-Extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 269-280, 2009.
- MORAES, Maria Cândida; ALMEIDA, Maria da Conceição. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Presente. Por uma Educação Transformadora**. Rio de Janeiro, Wak Ed., 2012.
- MORAES, G. H.; KIPNIS, B. Identidade de Escola Técnica vs Vontade de Universidade nos Institutos Federais: uma abordagem histórica. **Linhas Críticas**, v. 23, n. 52, p. 693-716, 2017.
- MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.
- MORIN, E.; LE MOIGNE, J. L. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Petrópolis, 2000.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. São Paulo: Cortez, UNESCO, 2000.
- MORIN, E. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Tradução e notas de Flávia Nascimento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- MORIN, E. **O Método 1: A natureza da natureza**. 2a ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- MORIN, E.; CIURANA, E.; MOTTA; R. M. **Educar na era planetária: O pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MORIN. **Terra-Pátria** / Edgar Morin e Anne-Brigitte Kern / traduzido do francês por Paulo Azevedo Neves da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2003.

MORIN. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005.

MORIN. **Complexidade e ética da solidariedade**. In: CASTRO, Gustavo de (coord.). *Ensaio de Complexidade*. 4 ed. Porto alegre: Sulina, 2006.

MORIN. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN. **A via para o futuro da humanidade**. Tradução Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MORIN, E.; ALMEIDA, M. D. C. D.; CARVALHO, E. D. A. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 2002.

MOTA, J. A. *et al.* **Trajatória da governança ambiental**. Estudos regional e urbano. IPEA, 2008.

MURGA-MENOYO, M. A. Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. **Foro de Educación**, v.13(19), pp. 55-83, 2015.

NOVO, M. **La Educación Ambiental**: bases éticas, conceptuales y metodológicas Madrid: Universitas, 1996.

ODMBRASIL. **Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio**. Disponível em: <http://www.odmbrasil.gov.br/os-objetivos-de-desenvolvimento-do-milenio>. Acesso em: 11 maio 2019.

ONU BRASIL. **Brasil avança no cumprimento das metas de desenvolvimento da ONU**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/brasil-avanca-no-cumprimento-das-metas-de-desenvolvimento-da-onu/>. Acesso em: 25 abr. 2019.

ONU BRASIL. **Comissão Nacional para os ODS divulga plano de ação para implementar Agenda 2030**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/comissao-nacional-para-os-ods-divulga-plano-de-acao-para-implementar-agenda-2030/>. Acesso em: 10 maio 2019.

ONU BRASIL. Organizações das Nações Unidas. Escritório de representação fixa no Brasil. **Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano –1972** (“Declaração de Estocolmo”). ONU Brasil. 1972. Disponível em: <http://www.onu.org.br/rio20/img/2012/01/estocolmo1972.pdf>. Acesso em: 10 maio 2019.

ONU. **Acordo de Paris**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2016/04/Acordo-de-Paris.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019.

ONU. **Addis Ababa Action Agenda of the Third International Conference on Financing for Development**. Disponível em: https://www.un.org/esa/ffd/wp-content/uploads/2015/08/AAAA_Outcome.pdf. Acesso em: 11 nov. 2019.

ONU. **Declaração do Milênio das Nações Unidas**. Disponível em: www.un.org/millennium/declaration/ares552e.htm. Acesso em: 08 maio 2019.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Agenda 2030**. 2015 Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 04 maio 2019.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015**. 2015 Disponível em: https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E. Acesso em: 03 maio 2019.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Resolución aprobada por la Asamblea General el 20 de diciembre de 2017**. Disponível em: <https://www.insdip.com/pt/72o-periodo-de-sesiones-2017-2018-agnu/>. Acesso em: 03 maio 2019.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 03 maio 2019.

OPAZO, H., CASTILLO, J., CARREÑO, Á. Los desafíos de la meta 4.7 de la agenda 2030: un análisis de evidencias desde UNESDOC. **Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado**, 2020.

PAIVA; A. R.; CAMPOS, M. de S. Modelos de Gestão Universitária: Uma Revisão de Literatura. **Revista Brasileira de Gestão e Engenharia**. Número XVIII, v. I, Trabalho 06, p. 113-125, 2018.

PALAVER, D. **Desenvolvimento de um Modelo de Maturidade em Sustentabilidade para as Instituições de Ensino Superior**. 2017. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Faculdade de Engenharia de Bauru, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2017.

PALMA, L. C. **Aprendizagem transformadora sustentável: integrando processos de ensino-aprendizagem, gestão e mudança para sustentabilidade nos cursos da área de gestão à luz da teoria da complexidade**. 2015. 300 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PETRAGLIA, I. ARONE, M. A educação do futuro e o futuro da educação em tempos de pandemia. **Revista Humanidades e Inovação**, v.8, n.43, 2021.

PRIETO-JIMÉNEZ, E. *et al.* Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e Educação: Uma Análise de Mapeamento Bibliométrico. **Sustentabilidade**, v.13, p. 2126, 2021.

PNUD. **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento**. 2014. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/presscenter/articles/2014/04/17/pesquisa-meu-mundo-j-recolheu-1-6-milh-o-de-votos.html>. Acesso em: 4 fev. 2021.

QUEVEDO, M de. Educação profissional no Brasil: formação de cidadãos ou mão de obra para o mercado de trabalho? In: **Revista de humanidades, tecnologia e cultura**, v 1, n. 1, pp. 147-159, 2011.

QUENTAL, N.; LOURENÇO, J. M.; DA SILVA, F. N. Sustainable development policy: goals, targets and political cycles. **Sustainable Development**, v.19, p.15–29, 2011.

RIECKMANN, M. Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? **Futures**, v.44, p.127–135, 2017.

REIGOTA, M. A. dos S.; SANTOS, R. F. Responsabilidade social da gestão e o uso dos resíduos. In: PHILIPPI Jr. A.; PELICIONI, M. C. F. **Coleção Ambiental (USP)**. Educação Ambiental e Sustentabilidade. São Paulo (Barueri): Manoele, 2005.

REIGOTA, M. A. dos S. CIÊNCIA E SUSTENTABILIDADE: A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 2, 2010.

ROESCH, S. M. A. Projetos de estágios e de pesquisa em administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudo de caso. São Paulo: Atlas, 2006. YIN, RK Estudo de caso: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. **Tradução Antonio Zoratto Sanvicente**, v. 2, 2005.

ROMA, J. C. Os objetivos de desenvolvimento do milênio e sua transição para os objetivos de desenvolvimento sustentável. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 71, n. 1, p. 33-39, 2019. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252019000100011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 maio 2021.

ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

ROSA, P. M. da. **Proposta de modelo de gestão por atividades para universidades públicas brasileiras**. 2004 227 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

RUANO, J. C. O desenvolvimento sustentável na educação superior. Propostas biomiméticas e transdisciplinares. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 73, p. 203-224, 2017.

SACHS, J. D. **Common wealth: economics for a crowded planet**. New York: Penguin Press, 2008.

SACHS, I. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**, Rio de Janeiro: Garamond, 2. ed., p. 95, 2009.

SACHS, I. **Desenvolvimento: incluyente, sustentável e sustentado**. Rio de Janeiro: Garamond, p. 151, 2008.

SACHS, I. **Estratégias de Transição para o século XXI – desenvolvimento e meio ambiente**. São Paulo: Studio Nobel Fundap, 1993.

SACHS, J. D. From millennium development goals to sustainable development goals. **The Lancet**, v. 379, n. 9832, 2012, pp. 2206-2211.

SACHS, J. D. **The Age of Sustainable Development**. New York: Columbia University Press, 2015.

SACHS, J., SCHMIDT-TRAUB, G., KROLL, C., LAFORTUNE, G., FULLER, G., WOELM, F. 2020. The Sustainable Development Goals and COVID-19. **Sustainable Development Report 2020**. Cambridge University Press, p. 510, 2020.

SACHS, J., KROLL, C., LAFORTUNE, G., FULLER, G., WOELM, F. The Decade of Action for the Sustainable Development Goals: **Sustainable Development Report 2021**. Cambridge: Cambridge University Press, 2021.

SANCHÉZ VEGAS, Saadia. Educação para transformar vidas. In: CONFERENCIA INTERNACIONAL SOBRE EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN "PERSPECTIVAS EN AMÉRICA LATINA", 3., 12-14 de noviembre de 2018, Rio de Janeiro. **Anais[...]**. Rio de Janeiro: UNESCO, 2018. Panel: Visión de Futuro.

SARAMAGO, J. **Viagem a Portugal**. Editora Companhia das Letras, 2014.

SARTORI, S.; LATRONICO, F.; CAMPOS, L. M. S. Sustainability and sustainable development: a taxonomy in the field of literature. **Ambiente e Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 01-22, 2014.

SCHWARTZMAN, S.; CHRISTOPHE, M. A sociedade do conhecimento e a educação tecnológica. **Série Estudos Educacionais**, v. 2, p. 109, 2005.

SETEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Concepção e Diretrizes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília: MEC/SETEC, 2008.

SEGHEZZO, L. The five dimensions of sustainability. **Environmental Politics**, v.18, n. 4, p. 539–556, 2009.

SILVA, E. R. A. da. **Agenda 2030 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - Metas Brasileiras**. IPEA, Brasília, 2018. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=33895&Itemid=433. Acesso em: 10 jul. 2021.

SILVA, M. E.; CORRÊA, A. P. M. A prática responsável e as estruturas curriculares das Instituições de Ensino Superior do Recife/PE no curso de administração sob a ótica da educação para a sustentabilidade. **Revista Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 13, n. 1, p. 77-109, 2012.

SILVEIRA, L. Desenvolvimento humano e desenvolvimento sustentável: o papel da escola no século XXI. *Saber(e)Educar*. Porto: **ESE de Paula Frassinetti**. n.10, p.9-28, 2005.

SILVENTE, G. A. **Desempenho das universidades brasileiras: um estudo sobre a gestão acadêmica de desempenho institucional**. 2018. 249 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Administração) - Universidade Nove de Julho, São Paulo.

SINAKOU, E. *et al.* Acadêmicos da área de Educação para o Desenvolvimento Sustentável: Suas concepções de desenvolvimento sustentável. **Revista de produção mais limpa**, v. 184, p. 321-332, 2018.

SCHUTEL, S. **Aprendizagem transformadora para o desenvolvimento sustentável futuro : estudo de casos em cursos de administração no Canadá e no Brasil**. 2015. 274 f. Tese (Doutorado em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2015.

SCOTT, W. R. **Institutions and organizations**. London: Sage, 2001.

SCOTTO, G.; CARVALHO, I. C.; GUIMARÃES, L. **Desenvolvimento Sustentável**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SODERBAUM, P. Making Actores, Paradigms and Ideologies Visible in Governance for Sustainability. **Sustainable Development**, v. 17, p. 70-81, 2009.

STECANELLA, E. M.; OLSSON, G. Educação do futuro no presente: os sete saberes de Edgar Morin na Agenda 2030 da ONU e o direito ao desenvolvimento. **Direito e Desenvolvimento**, v. 12, n. 2, p. 137-149, 2021

STEINER, G; POSCH, A. Higher education for sustainability by means of transdisciplinary case studies: an innovative approach for solving complex, real-world problems. **Journal of Cleaner production**, v. 14, n. 9-11, p. 877-890, 2006.

STERLING, S.; ORR, D. **Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change**, Green Books, Dartington, 2001.

STERLING, S. Transformative Learning and Sustainability: sketching the conceptual ground. **Learning and Teaching in Higher Education**, n. 5, p. 17-33, 2011.

STERLING, S. **An analysis of the development of sustainability education internationally**: Evolution, interpretation and transformative potential. In: **The sustainability curriculum**. Routledge, 2013, p. 43-62,

TAUCHEN, G. **O princípio da indissociabilidade universitária: um olhar transdisciplinar nas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

TEIXEIRA, F. **Educação Ambiental em Portugal**: Etapas, Protagonistas e Referências Básicas, Lisboa: Liga para a Proteção da Natureza, 2003

TILBURY, D.; WORTMAN, D. **Engaging people in sustainability**. IUCN, 2004.

TILBURY, D. **ESD: An expert review of processes and learning**. Paris: UNESCO, 2011.

DECLARATION, T. ULSF, **Association of University Leaders for a Sustainable Future**. 1990. Disponível em: <http://ulsf.org/talloires-declaration/>. Acesso em: 10 mar. 2021

UN. **Relatório Sobre os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio 2015**. Disponível em: https://www.unric.org/pt/images/stories/2015/PDF/MDG2015_PT.pdf. Acesso em: 01 maio 2019.

UNESCO. **Roadmap for implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development**. 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230514e.pdf> Acesso em: 07 nov. 2019.

UNESCO. **Action for climate empowerment: guidelines for accelerating solutions through education, training and public awareness**. 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246435>. Acesso em: 06 nov. 2019.

UNESCO. **Changing minds, not the climate: the role of education**. 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266203>. Acesso em: 06 nov. 2019.

UNESCO. **Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos**. 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137>. Acesso em: 14 jul 2021.

UNESCO. **Education for Sustainable Development Goals: learning objectives**. 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197>. Acesso em: 06 nov. 2019.

UNESCO. **Issues and trends in education for sustainable development**. 2018. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261445>. Acesso em: 06 nov. 2019.

UNESCO. **Avances en la Educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía mundial**. Resultados de la sexta consulta sobre la aplicación de la Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos humanos y las Libertades Fundamentales, de 1974 (2012-2016). 2018. Disponível em: https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000266176_spa. Acesso em: 06 nov. 2019.

UNESCO. **Série relatórios DESD M&A “Aprendendo por um Mundo Sustentável”**. 2019. Disponível em: <https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development/what-is-esd/un-decade-of-esd>. Acesso em: 06 nov. 2019.

UNESCO. **Shaping the Future We Want United Nations Decade of Education for Sustainable Development**. Final Report 2005-2014; UNESCO: Luxembourg, 2014.

UNESCO. **Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014**: documento final do esquema internacional de implementação. – Brasília: UNESCO, 2005. 120 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937por.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2019.

UNESCO. **Sustainable development begins with education: how education can contribute to the proposed post-2015 goals**. 2014. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230508>. Acesso em: 06 nov. 2019.

UNESCO. **UNESCO at COP23: climate change education**. 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260083>. Acesso em: 06 nov. 2019.

UNESCO-MGIEP. **Rethinking Schooling. Annual Report. New Delhi:** UNESCO Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development. UNESCO-MGIEP, 2019.

UNLEASH. **UNLEASH Lab 2019.** 2019. Disponível em: <https://unleash.org/about/>. Acesso em: 11 nov. 2019.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Papirus Editora, 2013.

VEIGA, J. E. **Desenvolvimento sustentável: o desafio do século XXI.** Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

VLADIMIROVA, K.; LE BLANC, D. Exploring Links Between Education and Sustainable Development Goals Through the Lens of UN Flagship Reports. **Sustainable Development**, v. 24, p. 254-27, 2016.

WACHHOLZ, C. B. Campus Sustentável e Educação: Desafios Ambientais para a Universidade. **Tese** (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS, 2017.

WALS, Arjen EJ; SCHWARZIN, L. Fostering organizational sustainability through dialogic interaction. **The Learning Organization**, v. 19, n. 1, p. 11-27, 2012.

WALS, Arjen EJ. Sustainability in higher education in the context of the UN DESD: a review of learning and institutionalization processes. **Journal of Cleaner Production**, v. 62, p. 8-15, 2014.

WALTNER, E. M.; RIEß, W.; BROCK, A. Development of an ESD Indicator for Teacher Training and the National Monitoring for ESD Implementation in Germany. **Sustainability**, v.10, p. 2508, 2018.

WEYBRECHT, G. From challenge to opportunity - Management education's crucial role in sustainability and the Sustainable Development Goals - An overview and framework. **International Journal Management Education**, v.15, p. 84–92, 2017.

WU, Y. J; SHEN, J. Higher education for sustainable development: a systematic review. **International Journal of Sustainability In Higher Education**, v. 17, n. 5, p. 633-651, 5 2016

ZUTSHI, A.; CREED, A., CONNELLY, B. L. Education for Sustainable Development : Emerging Themes de Adopters of a Declaration. **Sustainability**, v.11, p.1-15, 2019.

Apêndice A - Roteiro de entrevista

Conselheiro - Pró-Reitor – Diretor Geral de *Campi* – Diretor de Departamento – Coordenador

Título da pesquisa - Gestão da educação para o desenvolvimento sustentável: um estudo no Instituto Federal de Educação de São Paulo

Pesquisadora/entrevistadora: Maria Lúcia Soares do Amaral

Dados da entrevista

Data:

Horário:

Duração:

Local de realização:

1ª PARTE - PERFIL DA/DO PARTICIPANTE – QUEM É VOCÊ?

Iniciaremos a entrevista conhecendo um pouco sobre você:

Nome:

Formação acadêmica:

Função:

Tempo de atuação na função:

2ª PARTE**Objetivo específico b) Caracterizar a compreensão de gestores e conselheiros em relação à educação para o desenvolvimento sustentável**

1. Você poderia me falar do seu conhecimento sobre a Agenda 2030 e os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU?
2. Qual é a relevância dos ODS para a instituição, e particularmente do ODS 4 – Educação de Qualidade?
3. O que você entende por educação para o desenvolvimento sustentável?
4. Qual é o compromisso do IFSP com a educação para a sustentabilidade e como este está alinhado com as prioridades institucionais?
5. Como você percebe a relação entre a missão e o papel do IFSP para a sociedade e a educação para o desenvolvimento sustentável?

Objetivo específico c) Caracterizar as práticas de gestores e conselheiros para a educação para o desenvolvimento sustentável;

6. Como você percebe a relação entre educação para o desenvolvimento sustentável no ensino, na pesquisa e na extensão no IFSP? E como ocorre?
7. A educação em direitos humanos, cidadania, cultura de paz e não violência, diversidade cultural são componentes importantes para o alcance do desenvolvimento sustentável. Como o IFSP vem trabalhando esses temas na sua política educacional?
8. Como o IFSP tem disposto em sua política educacional as ações afirmativas referentes a negros, indígenas, pessoas com deficiência, diversidade e igualdade de gênero e à orientação sexual?

Objetivo específico d) Caracterizar indícios de pensamento complexo na educação para o desenvolvimento sustentável

9. A educação precisa de uma nova abordagem para compreender e melhor lidar com os problemas do nosso mundo contemporâneo? Comente, por favor.
10. Qual o seu conhecimento sobre pensamento complexo e complexidade? Poderia me falar sobre?
11. Como o pensamento complexo pode dialogar com a educação para o desenvolvimento sustentável?

Objetivo específico e) Identificar e caracterizar os mecanismos de pressão institucional no processo de gestão da educação para o desenvolvimento sustentável.

12. Qual sua opinião sobre a aplicação da legislação e as normas serem o ponto inicial para a inserção da educação para o desenvolvimento sustentável no IFSP?
13. O IFSP avalia os casos de outros Institutos em que já está implantada a educação para o desenvolvimento sustentável em seu planejamento? Por quê?
14. A comunidade interna e externa do IFSP fez pressão para a implementação da educação para o desenvolvimento sustentável? Pode explicar?
15. Houve alguma resistência na inserção da educação para o desenvolvimento sustentável no IFSP? Em caso positivo, pode explicar?
16. O IFSP, quando decidiu inserir a educação para o desenvolvimento sustentável na sua política educacional buscou verificar como outros Institutos estavam inserindo a temática em seu planejamento?

17. Há expectativa que a educação para o desenvolvimento sustentável seja temática permanente nas ações do IFSP?
18. Além dessas perguntas você gostaria de acrescentar algo que considera importante?

Apêndice B – Roteiro de entrevista

Coordenador de curso de Gestão

Título da pesquisa - Gestão da educação para o desenvolvimento sustentável: um estudo no Instituto Federal de Educação de São Paulo

Pesquisadora/entrevistadora: Maria Lúcia Soares do Amaral

Dados da entrevista

Data:

Horário:

Duração:

Local de realização:

1ª PARTE - PERFIL DA/DO PARTICIPANTE – QUEM É VOCÊ?

Iniciaremos a entrevista conhecendo um pouco sobre você:

Nome:

Formação:

Função

Tempo de atuação na função

2ª PARTE

Objetivo específico b) Caracterizar a compreensão de gestores e conselheiros em relação à educação para o desenvolvimento sustentável

1. Você poderia me falar sobre o seu conhecimento sobre a Agenda 2030 e os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU?
2. O que você entende por educação para o desenvolvimento sustentável?
3. Qual o papel do profissional na sociedade, na perspectiva da Agenda 2030? Qual a influência/relação desse profissional formado pelo IFSP para com outros indivíduos (sociedade) e o meio ambiente?

Objetivo específico c) Caracterizar as práticas de gestores e conselheiros para a educação para o desenvolvimento sustentável e Objetivo específico e) Identificar e caracterizar os mecanismos de pressão institucional no processo de gestão da educação para o desenvolvimento sustentável

4. Você poderia me falar sobre diretrizes e ações que envolvam a educação para o desenvolvimento sustentável no curso? De onde partiu essa ideia?

5. O que motivou e como foi o processo de inserção do tema sustentabilidade no curso?
6. O que incentivou/facilitou e o que dificultou a inserção do tema?
7. Qual o resultado desejado com a inserção do tema?
8. A instituição ofereceu formação aos servidores para a inserção do tema sustentabilidade no curso?
9. Quais os próximos passos que o IFSP identifica como necessários para a inserção da educação para o desenvolvimento sustentável?
10. Como você incorpora a transdisciplinaridade e a complexidade em sua ação como diretor ou coordenador?
11. Como realizar ações, atividades transdisciplinares dentro da estrutura departamentalizada da Instituição?

Objetivo específico d) Caracterizar indícios de pensamento complexo na educação para o desenvolvimento sustentável

12. Qual sua opinião sobre a necessidade de um novo modo de pensar e uma nova atitude frente a educação para o desenvolvimento sustentável?
13. A educação precisa de uma nova abordagem para compreender e melhor lidar com os problemas do nosso mundo contemporâneo? Comente, por favor.
14. Qual o seu conhecimento sobre pensamento complexo e complexidade? Poderia me falar sobre?
15. Como o pensamento complexo pode dialogar com a educação para o desenvolvimento sustentável?
16. Qual sua compreensão sobre transdisciplinaridade? Como a transdisciplinaridade está presente na educação para o desenvolvimento sustentável no IFSP?
17. Como as disciplinas e seus conteúdos estão sendo articuladas para a educação para o desenvolvimento sustentável?
18. Além dessas perguntas você gostaria de acrescentar algo que considera importante?

Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Título da pesquisa: Gestão da educação para o desenvolvimento sustentável: um estudo no Instituto Federal de Educação de São Paulo.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel da Silva Pereira.

E-mail: raquel.pereira@online.uscs.edu.br

Pesquisadora responsável: Doutoranda Maria Lúcia Soares do Amaral.

E-mail: lucia.samaral@gmail.com

Fone: (11) 99285-9000

Prezado (a)

Você está sendo convidado (a) para participar como voluntário (a) desta pesquisa que tem como objetivo geral analisar as evidências de educação para o desenvolvimento sustentável no processo de gestão do Instituto Federal de Educação de São Paulo. A pesquisa está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS).

Convidamos você a participar desta entrevista, com duração de aproximadamente 60 minutos, sobre sua opinião acerca das práticas (políticas, programas, projetos e outras ações) e indícios de pensamento complexo em relação à Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) no Instituto Federal de Educação de São Paulo.

A pesquisa foi elaborada visando prevenir situações de risco aos participantes em relação a situações de desconforto e constrangimento ao responder a alguma(s) pergunta(s) da entrevista proposta. Caso isso ocorra, você tem a liberdade para não responder, interromper a pesquisa, fazer pausas, ou cancelar a sua participação a qualquer momento. Em todos esses casos, você não será prejudicado, penalizado ou responsabilizado de nenhuma forma. Como benefício você contribuirá para a ampliação do debate em gestão das políticas públicas para a EDS, sob a ótica dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da ONU e, especialmente as adotadas pela educação superior brasileira.

A entrevista somente ocorrerá depois de você ter dado o seu consentimento para participar neste estudo. Todas as informações obtidas por meio de sua participação serão de uso exclusivo para esta pesquisa e ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável e da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Administração da USCS. A identidade dos participantes desta pesquisa será mantida em sigilo.

Os resultados da pesquisa ficarão disponíveis na Biblioteca e no Repositório digital da USCS. Após cinco anos arquivados, os dados coletados serão descartados. Após estes esclarecimentos solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar como colaborador desta pesquisa.

Desde já, agradecemos!

Li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aceito participar da pesquisa.

São Paulo, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do (a) Entrevistado (a) : _____

Assinatura da Pesquisadora: _____