

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: CONTROLADORIA

ANNE CAROLINA DOS SANTOS

**A INSERÇÃO DA TEMÁTICA SUSTENTABILIDADE EM CURSOS DE
GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS DE IES PÚBLICAS DO ESTADO DO
PARANÁ: UM ENFOQUE SOBRE O AMBIENTE INSTITUCIONAL**

MARINGÁ
2019

ANNE CAROLINA DOS SANTOS

**A INSERÇÃO DA TEMÁTICA SUSTENTABILIDADE EM CURSOS DE
GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS DE IES PÚBLICAS DO ESTADO DO
PARANÁ: UM ENFOQUE SOBRE O AMBIENTE INSTITUCIONAL**

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Mestrado - Área de Concentração Controladoria, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Maringá.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marguit Neumann.
Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Kerla Mattiello.

MARINGÁ
2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S237i

Santos, Anne Carolina dos

A inserção da temática sustentabilidade em cursos de graduação em Ciências Contábeis de IES públicas do Estado do Paraná : um enfoque sobre o ambiente institucional / Anne Carolina dos Santos. -- Maringá, PR, 2019.
184 f.figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Marguit Neumann.

Coorientadora: Profa. Dra. Kerla Mattiello.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Departamento de Ciências Contábeis, Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, 2019.

1. Sustentabilidade - Ensino superior - Ciências Contábeis (Curso). 2. Teoria Institucional. 3. Isomorfismo institucional. I. Neumann, Marguit , orient. II. Mattiello, Kerla , coorient. III. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Departamento de Ciências Contábeis. Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis. IV. Título.

CDD 23.ed. 657.07



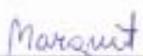
ATA DE DEFESA PÚBLICA

Aos trinta dias do mês de agosto do ano de dois mil e dezenove, às quatorze horas, realizou-se nas dependências da Universidade Estadual de Maringá, a defesa pública da Dissertação de Mestrado, sob o título: *"A Inserção da Temática Sustentabilidade em Cursos de Graduação em Ciências Contábeis de IES Públicas do Estado do Paraná: um Enfoque sobre o Ambiente Institucional"*, de autoria de Anne Carolina dos Santos, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis - Mestrado - Área de Concentração: Controladoria, linha de pesquisa: Contabilidade para Usuários Externos.

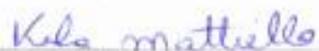
Nome do membro da banca	Função	IES
Prof. ^o Dr. ^o Marguit Neumann	Presidente	PCO/UEM
Prof. ^o Dr. ^o Kerla Mattiello	Coorientadora	DCC/UEM
Prof. ^o Dr. ^o Simone Leticia Raimundini Sanches	Membro examinador	PCO/UEM
Prof. ^o Dr. ^o Vilma Geni Slomski	Membro examinador	Externo / FECAP

Concluídos os trabalhos de apresentação e arguição, a candidata foi **APROVADA** pela Banca Examinadora, devendo, em um prazo máximo de 60 dias, encaminhar à coordenação do programa, dois CDs contendo cada um arquivo em formato digital da dissertação completa, para serem distribuídos da seguinte forma: um na Secretaria do PCO e outro na Biblioteca Central da UEM, bem como os demais documentos exigidos para a expedição do Diploma. E, para constar, foi lavrada a presente Ata, que vai assinada pelo Coordenador do Programa e pelos membros da Banca Examinadora.

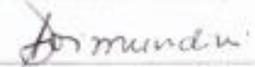
Maringá, 30 de agosto de 2019.



Prof.^o Dr.^o Marguit Neumann
(Presidente)



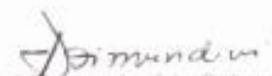
Prof.^o Dr.^o Kerla Mattiello
(Membro examinador interno)



Prof.^o Dr.^o Simone Leticia Raimundini Sanches
(Membro examinador interno)



Prof.^o Dr.^o Vilma Geni Slomski
(Membro examinador externo - FECAP)



Prof.^o Dr.^o Simone Leticia Raimundini Sanches
Coordenadora do Programa de Pós-
Graduação em Ciências Contábeis

AGRADECIMENTOS

Agradeço, acima de tudo, a Deus, pela vida, força e sabedoria que permitiram que eu chegasse até aqui.

À minha família pelo apoio incondicional ao longo dessa jornada. Amo vocês!

Ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis (PCO-UEM) pela oportunidade que me permitiu realizar o mestrado.

Aos colegas de sala, em especial as “*sisters*” Amanda Marçal e Kelli Favato pelo companheirismo durante o cumprimento das disciplinas e durante a fase da dissertação.

À minha orientadora Marguit Neumann, agradeço imensamente pelos conhecimentos transmitidos, conselhos e experiências compartilhadas ao longo do mestrado. Até mesmo por dispor de seu tempo, inclusive aos fins de semana, época de férias e espaço domiciliar para orientar e corrigir trabalhos.

À minha coorientadora Kerla Mattiello, agradeço por aceitar o desafio e se disponibilizar a contribuir com este trabalho, sem seu auxílio eu não teria chegado até aqui.

À professora Simone Leticia Raimundini Sanches por me incentivar a ingressar no mestrado, por todo conhecimento compartilhado e pela disposição em contribuir com este trabalho.

À professora Vilma Geni Slomski, pela atenção e pela disposição de seu tempo para contribuir com este trabalho.

Aos veteranos de mestrado: Rodrigo Gaspar, Monique Bonadio, Juliane Campoe, Lucas Coutinho e Gabriel Piolo; professora Iasmini Turci e professor Valter Faia pelas contribuições para a melhoria deste trabalho.

Aos pesquisadores de outras instituições de ensino, que contribuíram com meu instrumento de coleta de dados.

Aos coordenadores dos cursos de Ciências Contábeis, que contribuíram com a realização desta pesquisa, por meio de entrevista e disponibilização de documentos.

Muito obrigada a todos!

*“Am I a part of the cure or
am I part of the disease?”*
(Coldplay)

Santos, A. C. dos (2019). *A inserção da temática sustentabilidade em cursos de graduação em Ciências Contábeis de IES públicas do Estado do Paraná: um enfoque sobre o ambiente institucional*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Ciências Contábeis, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil.

RESUMO

O presente estudo objetivou analisar como o ambiente institucional contribui para a inserção da temática sustentabilidade em cursos de graduação em Ciências Contábeis de Instituições de Ensino Superior públicas do Paraná. Para tanto, utilizou-se da Teoria Institucional e do *Institutional Work*. A coleta de dados ocorreu por meio de pesquisa documental em Projetos Pedagógicos de sete cursos, vigentes desde 2002, e entrevistas semiestruturadas com coordenadores dos mesmos cursos. Para tratamento dos dados utilizou-se da análise de conteúdo. Os resultados apontam que os cursos investigados evoluíram ao incorporar conteúdos relacionados a temática sustentabilidade, diante disso, o ambiente institucional contribui mediante valorização do tema pela sociedade e pelos acadêmicos, logo há interferência do fator concorrência. Docentes influentes (que pesquisam sobre o tema) incentivam a inserção da temática nos cursos analisados. Assim, houve a busca pelo mito sustentabilidade, sendo que a pró-reitoria de ensino demonstrou ser capaz de tornar-se independente do arranjo institucional. De forma mais detalhada, os achados apontam que enquanto pressupostos legais precisam evoluir, o aspecto econômico, indicadores do curso, além de limitações quanto ao orçamento e ao tempo desmotivam a inserção da temática sustentabilidade nos cursos. O isomorfismo mimético desmotivou a inserção da temática, em razão de que outros cursos não abordam. No que tange ao isomorfismo coercitivo, a falta de comunicação e intercâmbio de conhecimentos e docentes, falta de apoio administrativo, falta de conhecimentos por parte dos docentes e a resistência à mudança são fatores desmotivadores. Ademais, os resultados apontam que houve predominância de conteúdos relacionados ao aspecto social em detrimento do ambiental e do socioambiental de maneira conjunta. Outra predominância foi da forma de inserção *Crossdisciplinar*, indicando que a temática sustentabilidade é inserida em caráter secundário. Embora as formas Interdisciplinar e Multidisciplinar estejam presentes nos cursos analisados, não predominaram. Ainda, a transdisciplinaridade detectada em três cursos expõe a ausência de projetos de extensão. No que se refere ao significado atribuído à sustentabilidade por parte dos entrevistados, não tem relação com sua forma de inserção pelos cursos. Deste modo, aconselha-se que a definição de conteúdos, que contribuem para a discussão da temática sustentabilidade, deve ser feito com cautela; existir a presença de docentes especialistas na área ou capacitação de docentes efetivos e da administração (reitoria, pró-reitorias); diversificar a área dos cursos pós-graduação realizados pelos docentes; necessidade de alteração da diretriz vigente do curso ou o Ministério da Educação estabelecer diretrizes de avaliação dos cursos com mais peso no que se refere a temática sustentabilidade; além da realização de projetos de extensão com foco na transdisciplinaridade. A característica pioneira dessa pesquisa foi disponibilizar contribuições práticas para o Ministério da Educação, Instituições de Ensino Superior e docentes. Ainda, há contribuições práticas à sociedade e à possíveis privações de liberdade do profissional contábil, diante da concepção de que o Desenvolvimento Sustentável visa o bem-estar de todos. Contribuições teóricas incluem o preenchimento de uma lacuna da literatura (carência de pesquisas sobre a temática sustentabilidade em cursos de Ciências Contábeis), além da identificação de duas novas unidades de análise não previstas pela literatura.

Palavras-chave: Sustentabilidade. Ensino superior. Ciências Contábeis. Teoria Institucional. Isomorfismo. *Institutional Work*.

Santos, A. C. dos (2019). *The inclusion of sustainability in undergraduate courses in Accounting at public educational institutions of the State of Paraná: a focus on the institutional environment*. Master's Dissertation, Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, State University of Maringá, Maringá, PR, Brazil.

ABSTRACT

This study aimed to analyze how the institutional environment contributes to the insertion of sustainability in undergraduate courses in Accounting at public higher education institutions in Paraná. Therefore, we used Institutional Theory and Institutional Work. Data collection was done through documentary research in Pedagogical Projects of seven courses, in force since 2002, and semi-structured interviews with coordinators of the same courses. For data processing we used content analysis. The results indicate that the courses investigated evolved to incorporate contents related to the sustainability theme, whereupon, the institutional environment contributes by valuing the theme by society and academics, therefore, there is interference from the competition factor. Influential teachers (who research on the topic) encourage the insertion of the theme in the analyzed courses. Thus, there was the search for the sustainability myth, and the pro-rectory of education proved to be able to become independent of the institutional arrangement. In more detail, the findings indicate that while legal assumptions need to evolve, the economic aspect, course indicators, in addition to budget and time constraints discourage the inclusion of sustainability in the courses, as well as limitations on budget and time. The mimetic isomorphism demotivated the insertion of the theme, because other courses don't address. With regard to coercive isomorphism, lack of communication and exchange of knowledge and teachers, lack of administrative support, lack of knowledge on the part of teachers and resistance to change are demotivating factors. Moreover, the results indicate that there was a predominance of content related to the social aspect to the detriment of the environmental and socio-environmental jointly. Another predominance was the form of Crossdisciplinary insertion, indicating that the sustainability theme is inserted in a secondary character. Although the Interdisciplinary and Multidisciplinary forms are present in the analyzed courses, they didn't predominate. Also, the Transdisciplinarity detected in three courses exposes the absence of extension projects. Regarding the meaning attributed to sustainability by the interviewees, has no relation with its insertion in the courses. Therefore, we advise that the definition of contents, which contribute to the discussion of sustainability, should be done with caution; with the presence of teaching specialists in the field or training of effective teachers and the administration (rectory, pro-rectories); diversify the area of postgraduate courses held by teachers; need to change the current directive of the course or the Ministry of Education to establish more weighted evaluation guidelines with regard to sustainability; besides carrying out extension projects focusing on transdisciplinarity. The pioneering feature of this research was to make practical contributions available to the Ministry of Education, Higher Education Institutions and teachers. Also, there are practical contributions to society and the possible deprivation of liberty of the accounting professional, given the conception that Sustainable Development aims at the well-being of all. Theoretical contributions include filling a gap in the literature (lack of research on sustainability in Accounting courses), beyond the identification of two new units of analysis not foreseen in the literature.

Keywords: Sustainability. Higher education. Accounting. Institutional theory. Isomorphism. Institutional Work.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Conferências e reuniões mundiais que explicitam a relevância do ensino voltado para a sustentabilidade.....	31
Figura 2 - Principais legislações brasileiras que impulsionam a temática sustentabilidade na educação.....	32
Figura 3 - Justificativas da escolha do curso investigado.....	52

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Significados da sustentabilidade	26
Tabela 2 - Resumo do programa EDS	29
Tabela 3 - Princípios básicos e objetivos fundamentais da Educação Ambiental propostos pelo PNEA.....	33
Tabela 4 - Resumo do conteúdo do planejamento curricular e gestão das IES conforme DCNEA	35
Tabela 5 - Conteúdos do Projeto Pedagógico do curso de graduação em Ciências Contábeis	37
Tabela 6 – Histórico dos requisitos relacionados à temática sustentabilidade, conforme instrumentos de autorização e reconhecimento de cursos de graduação em nível nacional	38
Tabela 7 – Principais achados de estudos internacionais que abordam sobre a sustentabilidade em cursos da área de negócios.....	40
Tabela 8 – Principais achados de estudos nacionais que abordam sobre a sustentabilidade em cursos da área de negócios.....	41
Tabela 9 - Formas de inserção da temática sustentabilidade em cursos da área de negócios ..	42
Tabela 10 - Processos de isomorfismo	45
Tabela 11 – Formas de <i>Institutional Work</i>	47
Tabela 12 - Cursos de graduação em Ciências Contábeis de IES públicas do Paraná e indicação da amostra	52
Tabela 13 - Etapas da coleta de dados	53
Tabela 14 - Detalhamentos sobre os documentos: fonte da 1ª etapa de coleta de dados	54
Tabela 15 - Detalhamento sobre as entrevistas: fonte da 2ª etapa de coleta de dados	55
Tabela 16 - Roteiro de entrevista semiestruturada	56
Tabela 17 - Detalhes sobre a validade do roteiro de entrevista semiestruturada.....	60
Tabela 18 - Etapas da análise de conteúdo da pesquisa documental.....	61
Tabela 19 - Etapas da análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas.....	63
Tabela 20 - Pressões isomórficas que interferem na incorporação da temática sustentabilidade no curso da UEL	70
Tabela 21 – Experiência e formação dos docentes da UEL	72
Tabela 22 - Pressões isomórficas que interferem na incorporação da temática sustentabilidade no curso da UNIOESTE, campus Cascavel.....	78
Tabela 23 – Experiência e formação dos docentes da UNIOESTE, campus Cascavel.....	82
Tabela 24 - Pressões isomórficas que interferem na incorporação da temática sustentabilidade no curso da UNIOESTE, campus Marechal Cândido Rondon.....	86
Tabela 25 – Experiência e formação dos docentes da UNIOESTE, campus Marechal Cândido Rondon	90

Tabela 26 - Pressões isomórficas que interferem na incorporação da temática sustentabilidade no curso da UTFPR	94
Tabela 27 – Experiência e formação dos docentes da UTFPR	98
Tabela 28 - Pressões isomórficas que interferem na incorporação da temática sustentabilidade no curso da UNICENTRO - Irati e Prudentópolis.....	102
Tabela 29 – Experiência e formação dos docentes da UNICENTRO - Irati e Prudentópolis	104
Tabela 30 - Pressões isomórficas que interferem na incorporação da temática sustentabilidade no curso da UEM - Maringá.....	108
Tabela 31 – Experiência e formação dos docentes da UEM – Maringá.....	111
Tabela 32 - Pressões isomórficas que interferem na incorporação da temática sustentabilidade no curso da UEM - Cianorte.....	114
Tabela 33 – Experiência e formação dos docentes da UEM - Cianorte	116
Tabela 34 – Conteúdos relacionados à temática sustentabilidade presentes nos cursos investigados	119
Tabela 35 – Quantidade de conteúdos curriculares conforme forma de inserção e significado de sustentabilidade para os entrevistados	125
Tabela 36 - Resultados sobre a formação dos docentes dos cursos investigados	130
Tabela 37 - Unidades de análise reveladas pela pesquisa	131
Tabela 38 - Achados sobre as pressões isomórficas e <i>Institutional Work</i>	133
Tabela 39 - Ranking dos resultados de acordo com o tipo de isomorfismo e <i>Institutional Work</i>	135

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNE/CES	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior
CNUMAD	Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento
CNUMAH	Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente
DCNEA	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental
DEDS	Década das Nações Unidas de Educação para o Desenvolvimento Sustentável
EDS	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
IC	Isomorfismo coercitivo
IES	Instituição/Instituições de Ensino Superior
IM	Isomorfismo mimético
IN	Isomorfismo normativo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISPC	Incorporação da sustentabilidade pelo curso
IW	<i>Institutional Work</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PIEA	Programa Internacional de Educação Ambiental
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
ProNEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
TBL	<i>Triple Bottom Line</i>
UA	Unidade(s) de análise
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO	15
1.2 PROBLEMA DE PESQUISA	17
1.3 OBJETIVOS DO ESTUDO	20
1.3.1 Objetivo geral.....	20
1.3.2 Objetivos específicos.....	20
1.4 JUSTIFICATIVAS	21
1.5 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA	23
1.6 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA	23
2 REFERENCIAL TEÓRICO	24
2.1 SUSTENTABILIDADE NO ÂMBITO EMPRESARIAL E EDUCACIONAL	24
2.1.1 Sustentabilidade no âmbito empresarial	24
2.1.2 Relevância da educação voltada para a temática sustentabilidade	27
2.1.2.1 <i>Discussões em conferências e reuniões mundiais</i>	28
2.1.2.2 <i>Legislações nacionais que impulsionam a educação voltada para a temática sustentabilidade.....</i>	32
2.2 O CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: COMPONENTES E INSERÇÃO DA TEMÁTICA SUSTENTABILIDADE	36
2.3 TEORIA INSTITUCIONAL	44
2.3.1 Nova Sociologia Institucional	44
2.3.2 Institutional Work.....	46
2.3.3 Estudos contemporâneos sobre a temática sustentabilidade sob o enfoque da Nova Sociologia Institucional e do Institutional Work	49
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	51
3.1 SUJEITOS DA PESQUISA	51
3.2 COLETA DE DADOS	53
3.3 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	61
3.3.1 Pesquisa documental	61
3.3.2 Entrevistas.....	63
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	66
4.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS POR CURSO	66
4.1.1 UEL.....	66
4.1.2 UNIOESTE, campus Cascavel	74

4.1.3 UNIOESTE, campus Marechal Cândido Rondon.....	83
4.1.4 UTFPR.....	91
4.1.5 UNICENTRO – campi Irati e Prudentópolis.....	99
4.1.6 UEM – campi Maringá e Cianorte.....	105
4.2 ANÁLISE COMPARATIVA DOS RESULTADOS.....	116
4.2.1 Análise comparativa sobre a pesquisa documental e significados de sustentabilidade	117
4.2.2 Análise comparativa acerca das pressões isomórficas e Institutional Work	126
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICE A - COMPARAÇÃO DOS CONTEÚDOS DAS DIRETRIZES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS	154
APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO ESTUDO.....	156
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	157
APÊNDICE D - CONTEÚDOS CURRICULARES SOBRE SUSTENTABILIDADE DO CURSO DA UEL	158
APÊNDICE E - FORMAS DE INSERÇÃO DA TEMÁTICA SUSTENTABILIDADE NA UEL	159
APÊNDICE F - CONTEÚDOS SOBRE SUSTENTABILIDADE NO PERFIL, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO CONTADOR DO CURSO DA UEL.....	160
APÊNDICE G - CONTEÚDOS CURRICULARES SOBRE SUSTENTABILIDADE DO CURSO DA UNIOESTE - CASCAVEL	162
APÊNDICE H - FORMAS DE INSERÇÃO DA TEMÁTICA SUSTENTABILIDADE NA UNIOESTE - CASCAVEL	164
APÊNDICE I - CONTEÚDOS SOBRE SUSTENTABILIDADE NO PERFIL, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO CONTADOR DO CURSO DA UNIOESTE - CASCAVEL	166
APÊNDICE J - CONTEÚDOS CURRICULARES SOBRE SUSTENTABILIDADE DO CURSO DA UNIOESTE - MARECHAL CÂNDIDO RONDON	169
APÊNDICE K - FORMAS DE INSERÇÃO DA TEMÁTICA SUSTENTABILIDADE NA UNIOESTE – MARECHAL CÂNDIDO RONDON.....	170
APÊNDICE L - CONTEÚDOS SOBRE SUSTENTABILIDADE PERFIL, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO CONTADOR DO CURSO DA UNIOESTE - MARECHAL CÂNDIDO RONDON	171
APÊNDICE M - CONTEÚDOS CURRICULARES SOBRE SUSTENTABILIDADE DO CURSO DA UTFPR.....	173
APÊNDICE N - FORMAS DE INSERÇÃO DA TEMÁTICA SUSTENTABILIDADE NA UTFPR.....	174
APÊNDICE O - CONTEÚDOS SOBRE SUSTENTABILIDADE PERFIL, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO CONTADOR DO CURSO DA UTFPR.....	175

APÊNDICE P - CONTEÚDOS CURRICULARES SOBRE SUSTENTABILIDADE DOS CURSOS DA UNICENTRO – IRATI E PRUDENTÓPOLIS	176
APÊNDICE Q - FORMAS DE INSERÇÃO DA TEMÁTICA SUSTENTABILIDADE NA UNICENTRO – IRATI E PRUDENTÓPOLIS.....	178
APÊNDICE R - CONTEÚDOS SOBRE SUSTENTABILIDADE PERFIL, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO CONTADOR DOS CURSOS DA UNICENTRO – IRATI E PRUDENTÓPOLIS.....	181
APÊNDICE S - CONTEÚDOS CURRICULARES SOBRE SUSTENTABILIDADE DOS CURSOS DA UEM – MARINGÁ E CIANORTE	182
APÊNDICE T - FORMAS DE INSERÇÃO DA TEMÁTICA SUSTENTABILIDADE NA UEM – MARINGÁ E CIANORTE	183
APÊNDICE U - CONTEÚDOS SOBRE SUSTENTABILIDADE PERFIL, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO CONTADOR DOS CURSOS DA UEM – MARINGÁ E CIANORTE	184

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

A busca pelo Desenvolvimento Sustentável ganhou popularidade a partir do Relatório da *World Commission on Environment and Development (WCED)*, *Our Common Future*, de 1986, que definiu Desenvolvimento Sustentável como satisfazer as necessidades do presente sem comprometer gerações futuras (Barbieri, Vasconcelos, Andreassi & Vasconcelos, 2010; WCED, 1986). Diante disso, autores como Boyce, Greer, Blair e Davids (2012); Elkington (1997); Rocha, Slomki, Lima e Gomes (2013); Sisaye (2013) definem sustentabilidade¹ ao envolver a importância simultânea dos aspectos econômico, ambiental e social. Logo, não há desenvolvimento econômico sem o desenvolvimento socioambiental (Slomski, Slomski, Kassai & Megliorini, 2012).

Todavia, a problemática da busca pelo Desenvolvimento Sustentável advém da lógica de que o capitalismo objetiva o desempenho econômico, que por sua vez, acarreta problemas socioambientais (Barbieri et al., 2010; Rocha et al., 2014). Para Spalenza e Amaral (2018), as organizações realizam ações de cunho sustentável como forma estratégica para o alcance da legitimação, no entanto, visam ao lucro (aspecto econômico). Na concepção de Barbieri et al. (2010), organizações aderem a iniciativa da sustentabilidade na tentativa de contrapor críticas a respeito de seu papel na sociedade, tais críticas são acerca de modelos de exploração, produção e consumo (Dangelico & Pujari, 2010; Gray, 2010; Rocha et al., 2013; Sousa & Carvalho, 2015; Souza, 2016).

Dessa forma, os *stakeholders*² das organizações estão se tornando mais conscientes sobre a importância da temática, influenciando, inclusive, a adoção de modelos de negócios sustentáveis (Bocken, Short, Rana & Evans, 2014; Costa & Marion, 2007; Høgevold, 2011). Há outros fatores, além da competitividade de mercado (Barbieri et al., 2010), que contribuem com a incorporação da temática sustentabilidade nos negócios, como a conscientização, conhecimentos acerca do tema por parte dos atores inseridos no âmbito empresarial³ (Bilert,

¹ Há diversas definições de sustentabilidade, mas o presente estudo adota a seguinte conceituação: satisfazer as necessidades do presente sem comprometer gerações futuras (WCED, 1986), ao considerar a relevância simultânea dos aspectos econômico, ambiental e social, ao invés de apenas primar pelo retorno financeiro (Boyce, Greer, Blair & Davids, 2012; Elkington, 1997; Hopwood et al., 2005; Kuzma et al., 2016; Rocha, Slomski, Lima & Gomes, 2013; Sisaye, 2013; Silva, Vicente, Pfitscher & Rosa, 2013).

² Conforme Freeman, Harrison, Wicks, Parmar e De Colle (2010) e Freeman (2004) *stakeholders* são todos os públicos que afetam e são afetados direta e indiretamente pelas atividades das organizações.

³ Entende-se que atores inseridos no âmbito empresarial se refere a empresários, gestores, colaboradores entre outros, ou seja, são *stakeholders* internos de uma organização.

2013; Dyllick, 2015; Ferreira, 2015; Lima, Amâncio-Vieira & Romagnolo, 2018; Silva et al., 2013; Reis, Friede & Lopes, 2018; Thode Filho, Machado, Vilani, Paiva & Marques, 2015), a existência de visões divergentes sobre o significado de sustentabilidade (Hopwood, Mellor & O'Brien, 2005; Souza, 2016), entre outros.

Para o alcance do Desenvolvimento Sustentável, os atores inseridos no âmbito empresarial devem dispor de conhecimentos, comportamento ético e responsável para identificar problemas e implantar soluções (Akrivou & Bradbury-Huang, 2015; Elkington, 1997; Ferrer-Balas et al., 2008; Fisher & Bonn, 2011; Leal, Soares & Sousa, 2008; Schaltegger, 2013). Tais concepções indicam, dentre outras necessidades, a busca pela formação dos profissionais, no sentido de atenderem aos interesses da sociedade (Jacobi, Raufflet & Arruda, 2011; Lozano, Lukman, Lozano, Huisingh & Lambrechts, 2013; Souza, 2016), em virtude de que crises socioambientais ameaçam o futuro da humanidade (Barbieri & Silva, 2011; Demajorovic & Silva, 2012).

A temática sustentabilidade deve estar presente no ensino superior, em razão de que cabe às Instituições de Ensino Superior (IES) garantir a qualidade da educação dos acadêmicos (Holm, Sammalisto, Grindsted & Vuorisalo, 2015). Tal inserção deve ocorrer, principalmente, em cursos da área de negócios⁴ (Holland, 2004; Lozano, Ceulemans & Seatter, 2015). Entretanto, há pesquisadores da área (Akrivou & Bradbury-Huang, 2015; Benn & Dunphy, 2009; Cornuel & Hommel, 2015; Dyllick, 2015; Laffin, 2012; Souza, 2016) que questionam se a educação oferecida por cursos da área de negócios está realmente contribuindo para o Desenvolvimento Sustentável, em virtude de enfatizarem a maximização de lucros, ou seja, o aspecto econômico com foco no tecnicismo.

Como integrante da área de negócios, o profissional contábil deve servir o interesse público pela busca do Desenvolvimento Sustentável (Deegan, 2013; Gray, 2010; Gray & Collison, 2002), haja vista que cabe a tal curso formar atores inseridos no âmbito empresarial (Gauche, Boni & Cunha, 2014; Jacobi et al., 2011; Sinay, Dalbem, Loureiro & Vieira, 2013). Outra justificativa a respeito da escolha do curso de Ciências Contábeis, se refere ao fato de que as atribuições do profissional contábil envolvem: a tomada de decisões no âmbito empresarial e, conseqüentemente, interpretações, além de participações em processos de

⁴ A área de negócios, exposta pela literatura internacional, equivaleno Brasil à área de Ciências Sociais, Negócios e Direito, conforme Classificação Internacional Padronizada da Educação para formação e treinamento. Esta área inclui quatro subáreas e suas subdivisões: i) Ciências Sociais e Comportamentais (Psicologia; Sociologia e Estudos Culturais; Ciência Política e Educação Cívica; Economia), ii) Jornalismo e Informação (Jornalismo e Reportagem; Biblioteconomia, Informação, Arquivos), iii) Comércio e Administração (Vendas em Atacado e Varejo; Marketing e Publicidade; Finanças, Bancos, Seguros; Contabilidade e Tributação; Gerenciamento e Administração; Secretariado e Trabalhos de Escritório; Vida Profissional) e iv) Direito (EUROSTAT/UNESCO/OCDE, 2009).

elaboração de reportes socioambientais (Das, Sen & Pattanayak, 2008; Elkington, 1997; Sisaye, 2013). Diante disso, a presente pesquisa aborda a temática da sustentabilidade em cursos de graduação em Ciências Contábeis.

Cabe ressaltar que inserir a temática sustentabilidade no curso de Ciências Contábeis significa abordar métodos de gestão sustentáveis (Schaltegger, 2013), ao considerar os aspectos econômico, social e ambiental (*Triple Bottom Line – TBL*⁵) (Boyce et al., 2012; Sisaye, 2013; Elkington, 1997). Gray e Collison (2002) e Gray (2010) defendem que inserir a temática sustentabilidade no curso de Ciências Contábeis significa abordar: reportes corporativos socioambientais, iniciativas práticas para promover a sustentabilidade corporativa (ambiental, social e prestação de contas), experimentos acadêmicos projetados para fornecer visões articuladas do tema em nível organizacional, entre outros. Da mesma forma, para Deegan (2017), a Contabilidade deve ir além da busca pelo alcance de legislações e prestação de contas aos *stakeholders*.

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Conferências e reuniões mundiais destacam a importância do ensino superior para o alcance do Desenvolvimento Sustentável (Chiong, Mohamad & Aziz, 2016; Doh & Tashman, 2014). Desse modo, as discussões sobre este tema ocorrem desde 1946, a partir da criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), sendo que o último evento relevante para a temática foi o lançamento dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), em 2015. Neste ínterim, documentos advindos de conferências e reuniões mundiais foram emitidos com objetivo de incentivar as nações a estabelecerem políticas voltadas para sustentabilidade (Lima, 2016). No Brasil, foram emitidas legislações nacionais como a Lei de Diretrizes Nacionais para o Saneamento Básico (LDNSB) e a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS) que englobam a sustentabilidade, inclusive no âmbito empresarial, conforme relevância da água, limpeza urbana, manejo de resíduos e a logística reversa.

Tais legislações indicam a necessidade da responsabilidade compartilhada entre os indivíduos, para tanto, torna-se pertinente a conscientização, conhecimentos apropriados, legislações sobre o tema (Ferreira, 2015; Reis, Friede & Lopes, 2018; Thode Filho, Machado, Vilani, Paiva & Marques, 2015), entre outros fatores. Porém, ressalta-se que o enfoque da presente pesquisa é no âmbito educacional. Um marco na política nacional foi a Lei nº

⁵ Elkington (1997) assevera que uma organização responsável deve atuar sob o enfoque do TBL, demandando concomitantemente a consideração de um tripé: crescimento econômico, qualidade ambiental e igualdade social.

9.795/1999, que estabeleceu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) (Gehlen, 2017; Sinay et al., 2013). Diante desta Lei, o Ministério da Educação (MEC, 2012) estabeleceu a Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA).

Barbieri e Silva (2011); Sinay et al., (2013) indicam que tais legislações nacionais (PNEA e DCNEA) instituem que a temática da Educação Ambiental⁶ seja obrigatória em todos os níveis de ensino. Cabe ressaltar que a Educação Ambiental é um dos componentes essenciais para o movimento pelo Desenvolvimento Sustentável (Barbieri & Silva, 2011), entre muitos outros, por exemplo, sustentabilidade econômica, cultural, fundamentos sobre a comunidade e pensamento estratégico (Hasselink, Kempen, Van & Wals, 2000). Ademais, a PNEA e as DCNEA propõem que em cursos de graduação não devem estar presentes disciplinas específicas acerca do tema, invés disso, sua abordagem deve ocorrer de forma integrada, isto é, transversal e interdisciplinar (Brasil, 1999; MEC, 2012).

Especificamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais da graduação em Ciências Contábeis, dispostas na Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES) nº 10 de 2004, recomendam incluir no curso discussões que permitam a consciência cidadã e o enfrentamento de problemas sociais (Mazzioni, 2013). Em outras palavras, esta resolução concede abertura para abordar a temática da sustentabilidade por meio de conteúdos de formação teórico-prática, como atividades complementares, estudos independentes e disciplinas optativas (Gehlen, 2017). Isso ocorre, na visão de Laffin (2012) e Souza (2016), em razão dos cursos de Ciências Contábeis deixarem de lado assuntos adjacentes à organização, no sentido de limitarem-se à formação técnica por meio de conteúdos mecanicistas.

Entretanto, Figueiró e Raufflet (2015) estabelecem que há diversas formas de realizar a inserção da temática sustentabilidade em cursos da área de negócios (Monodisciplinar, *Crossdisciplinar*, Interdisciplinar, Multidisciplinar, Transdisciplinar e por meio de novo curso ou programa). Isso se deve ao fato de que há uma variedade de estruturas de programas de ensino e que ainda não há um consenso sobre qual forma de inserção deste tema é mais eficaz para sua promoção (Bennemann & Grzebieluckas, 2016; Benn & Dunphy, 2009; Carvalho, 2011; Das et al., 2008; Demajorovic & Silva, 2012; Fisher & McAdams, 2015; Gomes, Sampaio, Azevedo & Slomski, 2012; Lambrechts, Mulà, Ceulemans, Molderez & Gaeremynck,

⁶ Educação Ambiental é entendida como o processo que constrói valores, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos, visando o alcance da temática sustentabilidade (Brasil, 1999).

2013; Leal Filho et al., 2015; Moore, 2005; Stein, 2011), devido a autonomia concedida pelo MEC, aos atores inseridos em Instituições de Ensino Superior (IES)⁷, para constituir cursos de graduação (Chakraborty, Singh & Roy, 2017).

Neste contexto, a busca por respostas para orientar os programas de ensino depende de seus ambientes institucionais, que por sua vez, ocorre por meio da construção de significados entre os atores inseridos em IES (Machado-da-Silva & Fonseca, 2018; Scott, 1995). A perspectiva teórica que aborda isso é a Nova Sociologia Institucional, ao considerar que regras institucionalizadas podem ser estabelecidas por força da Lei, normas culturais e pela profissionalização (isomorfismo). No entanto, dependem dos indivíduos para serem adotadas, em razão de ambientes institucionais serem responsáveis por moldar comportamentos em âmbito organizacional (DiMaggio & Powell, 2005; Meyer & Rowan, 1977).

Inclusive, o *Institutional Work* complementa o isomorfismo de DiMaggio e Powell (2005), ao defender que o indivíduo interfere na determinação de instituições devido suas interpretações, nesse sentido, realizam ações para criar, manter e interromper instituições. Portanto, buscou-se evitar retratar os atores de IES como dependentes de arranjos institucionais, isto é, de pressões isomórficas (Lawrence, Suddaby & Leca, 2009; Lawrence & Suddaby, 2006). Logo, a Teoria Institucional constitui o embasamento teórico desta pesquisa, pois, auxiliou no entendimento de como ocorre à inserção da temática sustentabilidade em cursos de graduação em Ciências Contábeis, conforme influência de seu ambiente institucional (isomorfismo e *Institutional Work*).

Cursos de graduação fazem parte de IES, que qualificam-se como organizações que são influenciadas por seu ambiente (DiMaggio & Powell, 2005; Meyer & Rowan, 1977), seja por meio de pressões formais e informais de forma coercitiva, pelo mimetismo para se igualarem a outros cursos, pela influência de seus profissionais (coordenadores e docentes) (Scott, 1995) e pela ação intencional do indivíduo, de acordo com suas interpretações com objetivo de criar, manter e interromper instituições (Lawrence & Suddaby, 2006). Esta afirmativa complementa as opiniões de Aleixo, Leal e Azeiteiro (2018); Chiong et al. (2016), de que coordenadores e docentes são responsáveis por promover a temática sustentabilidade no âmbito universitário.

Um ponto considerado pela presente pesquisa foi acerca dos entendimentos sobre o conceito sustentabilidade (congruente a ideia de construção de significados da Teoria Institucional), tendo como base os fundamentos de Hopwood et al. (2005) de que os conceitos se dividem entre: *Status quo* (alcance do crescimento econômico, sem realização de ajustes

⁷ Entende-se que atores inseridos no âmbito de IES são: docentes, coordenadores de curso e administração da IES.

fundamentais), Reformista (mudanças na política e no estilo de vida da população são necessárias em algum momento a longo prazo) e Transformista (preocupação com o futuro, o que requer transformação das relações humanas com o ambiente).

Diante da problematização exposta nesta seção, o presente trabalho buscou responder a seguinte questão: **Como o ambiente institucional contribui para a inserção da temática sustentabilidade em cursos de graduação em Ciências Contábeis de IES públicas do Paraná?**

1.3 OBJETIVOS DO ESTUDO

Conforme a questão de pesquisa apresentada, os objetivos do presente estudo se dividem em objetivo geral e objetivos específicos.

1.3.1 Objetivo geral

Analisar como o ambiente institucional contribui para a inserção da temática sustentabilidade em cursos de graduação em Ciências Contábeis de IES públicas do Paraná.

1.3.2 Objetivos específicos

Para alcançar o objetivo geral desta pesquisa, definiu-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Investigar como cursos de graduação em Ciências Contábeis adequaram seus Projetos Pedagógicos ao inserir a temática sustentabilidade;
- b) Identificar as formas como a temática sustentabilidade está inserida em cursos de graduação em Ciências Contábeis;
- c) Identificar qual o significado atribuído à sustentabilidade na visão de coordenadores de cursos de graduação em Ciências Contábeis;
- d) Analisar como pressões isomórficas (des)motivam a inserção da temática sustentabilidade em cursos de graduação em Ciências Contábeis;
- e) Analisar como o *Institutional Work* (des)motiva a inserção da temática sustentabilidade em cursos de graduação em Ciências Contábeis.

1.4 JUSTIFICATIVAS

Trabalhos científicos são relevantes quando: **i)** possuem lacuna de pesquisa; **ii)** contribuem com a literatura; e **iii)** são relevantes para algum segmento da sociedade (Castro, 2006; Cooper & Schindler, 2016). Diante disso, as justificativas e contribuições do presente estudo são expostas a seguir.

O presente estudo buscou preencher uma lacuna teórica (**i**), já que foram localizadas pesquisas que utilizam do embasamento teórico da Teoria Institucional, ainda que investigaram as pressões isomórficas que contribuem para o processo de institucionalização da temática sustentabilidade e sobre o processo de institucionalização em si, porém, em cursos de Administração (Beltrame, Reis & Gehlen, 2018; Lima & Amâncio-Vieira, 2017; Lima, Amâncio-Vieira & Romagnolo, 2018; Silva, Campanario & Souza, 2013). Além disso, localizou-se somente o estudo de Gehlen (2017), que objetivou compreender o processo de institucionalização da temática sustentabilidade em um curso de Ciências Contábeis. Portanto, não há o aprofundamento de estudos nacionais sobre a teoria em questão e a temática sustentabilidade em cursos de graduação em Ciências Contábeis.

Os resultados da coleta de dados e os direcionamentos desta pesquisa contribuem com a literatura (**ii**), ao abranger discussões e comparações entre cursos de Ciências Contábeis, o que por sua vez, não foi investigado pela literatura precedente. Tendo em vista que conferências e reuniões mundiais destacam, desde 1946, a importância do ensino superior voltado para a temática sustentabilidade (Chiong et al., 2016; Doh & Tashman, 2014; Lima, 2016; Lozano et al., 2013), sua consideração ainda é um desafio (**iii**) (Gonçalves-Dias, Teodósio, Carvalho & Silva, 2009; Holm et al., 2015; Souza, 2016).

Como a Agenda 2030 estabeleceu que as nações devem proporcionar aos alunos, por meio do sistema de ensino, conhecimentos necessários para promoção do Desenvolvimento Sustentável (Organização das Nações Unidas - ONU, 2015), debateu-se sobre a temática sustentabilidade no ensino superior ao contribuir de forma prática com direcionamentos para o alcance dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) previstos na Agenda 2030. Da mesma forma, a presente pesquisa contribuiu para o cumprimento da PNEA e das DCNEA do MEC. Assim, este estudo é relevante para o MEC e para cursos de graduação em Ciências Contábeis, em especial do Estado do Paraná (**iii**), ao considerar que, por um lado, crises socioambientais ameaçam o futuro da humanidade (Barbieri & Silva, 2011; Demajorovic & Silva, 2012), por outro lado, tais cursos são direcionados para o aspecto econômico com foco no tecnicismo (Benn & Dunphy, 2009; Cornuel & Hommel, 2015; Dyllick, 2015; Laffin, 2012).

Em outras palavras, buscou-se contribuir com o debate da inserção da temática sustentabilidade em cursos de Ciências Contábeis devido sua relevância em formar atores inseridos no âmbito empresarial. Por conseguinte, a presente pesquisa torna-se relevante para a própria academia **(iii)**, pois, cabe às IES garantir a qualidade no ensino e aprendizagem (Holm et al., 2015).

Além disso, a presente pesquisa buscou contribuir para a formação dos indivíduos, por se tratar de um tema de interesse para os acadêmicos **(iii)**, em razão da educação de qualidade propiciar a participação econômica e política dos indivíduos, no sentido de vencerem privações de liberdade⁸ (Sen, 2000). Como a ausência da temática sustentabilidade no ensino superior trata-se de uma forma de privação de liberdade do indivíduo (acadêmico), a educação acarreta benefícios diretos e indiretos para a sociedade (Psacharopoulos, 1985; Sen, 2000). Por isso, esta pesquisa contribuiu para a eliminação de privações que impedem o exercício da liberdade do profissional contábil **(iii)**, possibilitando sua participação consciente na economia e política de seu ambiente social (Barbieri & Silva, 2011; Demajorovic & Silva, 2012; Sen, 2000; Sisaye & Birnberg, 2010), em razão da concepção de que a formação dos acadêmicos deve ser articulada conforme conhecimentos necessários para a superação dos desafios do exercício da profissão (Bastos, 2006).

Por fim, a presente pesquisa contribuiu para a busca do bem-estar da sociedade **(iii)**, mesmo que o foco da investigação seja na educação do profissional contábil. Este argumento levou em consideração que tais profissionais atuam ou irão atuar em organizações, que por sua vez, são responsáveis por executar atividades que geram externalidades negativas na sociedade (Ferreira, 2015; Layrargues, 2000; Reis et al., 2018; Thode Filho et al., 2015; Voss, Pfitscher, Rosa & Ribeiro, 2013).

Em suma, buscou-se contribuir teoricamente com a discussão dos seguintes temas: i) sustentabilidade em cursos de graduação em Ciências Contábeis; e ii) Teoria Institucional em investigações que envolvam cursos de graduação. Inclusive, como contribuições práticas almejou-se: i) discutir a inserção da temática sustentabilidade no ensino superior, pois, ainda é um desafio; ii) obter direcionamentos para que cursos de graduação em Ciências Contábeis cumpram a PNEA, as DCNEA e contribuam com o alcance dos ODS previstos na Agenda 2030; iii) de auxiliar o MEC na busca por estratégias que impulsionem cursos de graduação em Ciências Contábeis a cumprirem a PNEA e das DCNEA; iii) discutir a temática em questão

⁸ Fontes de privação de liberdade incluem: pobreza, tirania, carência de oportunidades econômicas, destituição social, negligência dos serviços públicos e intolerância ou interferência excessiva do Estado. Assim, a liberdade dos indivíduos depende de determinantes, como arranjos sociais e econômicos (por exemplo, instalações para educação e saúde), bem como direitos políticos e civis (por exemplo, a liberdade de participar de discussões públicas e usufruir de direitos) (Sen, 2000, p. 3-4).

em razão do interesse dos acadêmicos, no sentido de garantir a qualidade no ensino e evitar privações de liberdade e; iv) a busca do bem-estar da sociedade, por meio da inserção do tema na educação do profissional contábil, haja vista que atuam em organizações que são responsáveis por gerar externalidades negativas.

1.5 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

As delimitações da presente dissertação são em relação ao: i) tema proposto, pois, abrange o ensino voltado para a temática sustentabilidade no âmbito de cursos graduação em Ciências Contábeis de IES públicas do Estado do Paraná. Outra delimitação se refere a ii) coleta de dados em duas etapas, ou seja, análises documentais de Projetos Pedagógicos (vigentes entre o ano 2002 a 2018) e entrevistas semiestruturadas com coordenadores de curso, que podem sofrer possíveis vieses devido à natureza qualitativa do estudo. Detalhes e justificativas de tais escolhas estão presentes na seção 3.1 (Coleta de dados) desta dissertação.

1.6 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta dissertação está organizada em 5 capítulos. O primeiro se refere à Introdução, ao considerar: a contextualização, os objetivos (geral e específicos), a questão de pesquisa, justificativa, a delimitação e organização do estudo. No capítulo 2, Referencial Teórico, apresenta-se os fundamentos da teoria de base, sobre a sustentabilidade no âmbito empresarial, a relevância da sustentabilidade para a educação, componentes do curso de Ciências Contábeis e sobre a temática sustentabilidade no âmbito do curso de Ciências Contábeis.

No capítulo 3 são abordados aspectos sobre a metodologia utilizada: coleta de dados, tratamento e sua análise. Em seguida, o capítulo 4 se refere à apresentação e análise dos resultados, inclusive uma análise conjunta de tais conteúdos. Por fim, o quinto capítulo apresenta as considerações finais deste trabalho, resgatando os objetivos, além de apresentar as contribuições, sugestões para futuros trabalhos e limitações do estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O corpo teórico da presente pesquisa envolve, primeiramente, sobre a sustentabilidade no âmbito empresarial e educacional (2.1), acerca da temática sustentabilidade no curso de Ciências Contábeis (2.2) e por fim, sobre a Teoria Institucional (2.3).

2.1 SUSTENTABILIDADE NO ÂMBITO EMPRESARIAL E EDUCACIONAL

Este estudo aborda acerca da temática sustentabilidade em cursos de graduação em Ciências Contábeis. Como tal curso é responsável por formar profissionais que estão inseridos em organizações, nesta seção retrata-se sobre a sustentabilidade no âmbito empresarial (2.1.1) e na sequência, a respeito da relevância da educação voltada para a temática sustentabilidade (2.1.2).

2.1.1 Sustentabilidade no âmbito empresarial

A necessidade de organizações adotarem operações sustentáveis não é um tópico recente, o Relatório Nosso Futuro Comum de 1987 destacou sua importância (Høgevold, 2011). Tendo em vista que a partir do século XXI, disseminou-se a ideia de que não há desenvolvimento econômico sem considerar o aspecto socioambiental. Problemas ambientais são intimamente relacionados a problemas sociais, por isso a redução de tais impactos deve ocorrer de forma conjunta (Høgevold, 2011; WCED, 1986). Portanto, redirecionar a lógica do pensamento econômico ao considerar impactos a longo prazo deve ser parte integrante da estratégia empresarial (Slomski et al., 2012).

Transformações climáticas e esgotamento dos recursos naturais são fatores que motivam a conscientização dos indivíduos em relação ao meio ambiente. Da mesma forma, o aspecto social é relevante, pois, fatores como a pobreza e distribuição desigual de recursos envolvem medir o bem-estar humano, no entanto isso vai além de comparações financeiras (Becker, Philipson & Soares, 2005; Shrivastava, 2010). Neste contexto, as organizações geram externalidades de caráter negativo, que por sua vez, são recebidas pela sociedade. Isto é, o lucro financeiro pertence às organizações e os aspectos negativos desse processo são socializados (Dangelico & Pujari, 2010; Kuzma, Doliveira, Gonzaga & Novak, 2016).

Em outras palavras, externalidade é um conceito que se refere ao entendimento de como o aspecto econômico ignora impactos socioambientais advindos das atividades empresariais (Slomski et al., 2012). Assim, Layrargues (2000) afirma que, por um lado, a poluição é uma

externalidade negativa, por outro lado, o estabelecimento da gestão ambiental é uma externalidade positiva. Logo, uma empresa é considerada sustentável se considerar de forma holística os três aspectos do TBL: econômico (crescimento, eficiência, inovação e valor para os acionistas), ambiental (integridade dos ecossistemas, do clima e biodiversidade) e social (equidade, mobilidade social, gestão social e identidade cultural) (Elkington, 1997; Lima et al., 2014). Como consequência a responsabilidade socioambiental corporativa envolve colocar em prática métodos de gestão sustentáveis, bem como superar desafios e riscos para o alcance deste aspecto (Dangelico & Pujari, 2010).

Hart e Milstein (2004) apresentam quatro motivos que fundamentam a necessidade e viabilidade de negócios sustentáveis, são eles: i) crescente industrialização e suas consequências, diante do consumo de matérias primas, poluição e geração de resíduos; ii) influência de redes de conexão, que impulsionam as organizações a funcionarem de forma transparente e responsável; iii) tecnologias que oferecem soluções alternativas aos modos de produção poluentes e ineficientes; e iv) aumento da pobreza, do volume populacional e respectivas desigualdades (Hart & Milstein, 2004).

Diante disso, o mercado incentiva o comprometimento com a preservação, manutenção e recuperação de possíveis degradações ambientais e impactos sociais causados pelas organizações, em razão de comprometer o futuro (Costa & Marion, 2007). Logo, os clientes estão se tornando mais conscientes sobre a necessidade de conservação ambiental e levam isso em consideração ao adquirir produtos (Høgevold, 2011). Bocken et al. (2014) afirmam que o interesse pela sustentabilidade por parte dos *stakeholders*, influencia as organizações a adotarem modelos de negócios sustentáveis, ou seja, que considerem a abordagem TBL (Boyce, et al., 2012; Elkington, 1997; Sisaye, 2013).

Porém, as organizações tendem a comercializar produtos com obsolescência programada, ou seja, ciclos de vida cada vez menores, pois, seu intuito é incentivar o aumento do consumo e, conseqüentemente, aumentar os lucros com vendas (Dangelico & Pujari, 2010; Gray, 2010; Sousa & Carvalho, 2015; Souza, 2016). Portanto, os atores que estão inseridos no âmbito empresarial devem primar pelo gerenciamento de recursos e destinação correta dos resíduos (Silva et al., 2013). Bocken et al. (2014) complementam que modelos de negócios sustentáveis devem maximizar a eficiência da matéria prima e energia, criar valor, utilizar processos naturais renováveis, preferir a funcionalidade em vez da propriedade, evitar o abuso de poder para atender interesses particulares, incentivar a suficiência de recursos, garantir o alcance de propósitos socioambientais e desenvolver soluções sustentáveis.

Nessa perspectiva, a concepção de produto sustentável, embora nenhum tenha impacto zero, é utilizada para descrever aqueles que são produzidos tendo como premissa proteger o meio ambiente e o meio social (Ottman, Stafford & Hartman, 2006). A responsabilidade compartilhada pelo ciclo de vida dos produtos inclui fabricantes, importadores, distribuidores, comerciantes, consumidores e órgãos públicos. Isso significa que a responsabilidade pela produção e consumo sustentável depende da sociedade, da iniciativa privada e do poder público (Reis et al., 2018; Thode Filho et al., 2015; Voss et al., 2013).

Além disso, a gestão de custos das organizações deve ser capaz de evidenciar o desempenho socioambiental. Isso possibilita o controle e melhoria dos processos, no sentido de considerar o ciclo total de vida do produto. Os impactos socioambientais provocados por resíduos envolvem desde a produção até o período final da vida útil do produto. Dessa forma, isso deve estar embutido nos custos industriais, haja vista que ações socioambientais devem ser práticas incluídas nas atividades operacionais das organizações (Slomski et al., 2012).

Ainda, as organizações evidenciam informações por meio de reportes de caráter socioambiental. Quanto a isso, destaca-se o modelo de reporte *Global Report Initiative* (GRI), que tem como intuito evidenciar informações a respeito de questões sustentáveis mais cruciais para a organização (GRI, 2013). Outro *framework* é o Relato Integrado (RI), que por sua vez, objetiva prover explicações aos provedores do capital financeiro de como uma organização gerou valor ao longo do tempo, ao reunir informações financeiras, ambientais, sociais e sobre a governança (Carvalho & Kassai, 2014). Todavia, as organizações tendem a evidenciar questões socioambientais de forma a divulgar fatores positivos, tendo em vista que a decisão sobre o que será divulgado é papel do gestor (Freeman, 1999; Gray & Milne, 2002; Rover, Tomazzia, Murcia & Borba, 2012; Troberg, Kinnunen & Seppänen, 2010).

Por conseguinte, a sustentabilidade não deve ser promovida apenas conforme pressões governamentais ou por demandas sociais, haja vista que gestores e colaboradores devem ser conscientes quanto à postura e o comprometimento com questões socioambientais. Em outras palavras, a preocupação com a sustentabilidade é alcançada por meio de legislações ou estratégias da própria empresa, mas, isso depende do significado atribuído à temática sustentabilidade. Hopwood et al. (2005) apresentam três correntes sobre o entendimento sobre a sustentabilidade, são eles: *Status quo*, Reformista e Transformista (Tabela 1).

Tabela 1 - Significados da sustentabilidade

Corrente	Descrição
<i>Status quo</i>	Esta visão é predominante no mundo dos negócios. Indivíduos que acreditam nessa corrente reconhecem que há necessidade de mudança, todavia sem realizar ajustes fundamentais, como na sociedade, no que se refere à tomada de decisão. Para tanto, há foco no alcance do crescimento

	econômico, mesmo que considerem a relevância da divulgação da informação, mudança de valores, melhorias na gestão e inclusão de novas tecnologias. Além disso, esta visão acredita no neoliberalismo, dessa forma, há ausência de preocupação com o socioambiental.
Reformista	Os problemas relacionados com meios de produção são reconhecidos, para tanto há crítica aos modelos de gestão empresariais e governamentais. Porém, para os indivíduos que acreditam nessa corrente, o colapso ecológico e social é uma ideia infundada. Logo, os reformistas aceitam que deve haver mudanças na política e no estilo de vida da população, mas não se caracterizam por mudanças profundas, ao invés disso acreditam que são necessárias em algum momento. Assim, falta conscientização com a ideia de futuro sustentável a longo prazo.
Transformista	Indivíduos que acreditam nessa corrente creem que há crescentes problemas socioambientais presentes na sociedade. Assim, há preocupação com um futuro colapso, o que requer transformação das relações humanas com o ambiente. Porém, tal reforma não é suficiente, já que os problemas socioambientais são resultados de estruturas econômicas e de poder, que ignoram o bem-estar do ser humano. Ainda, dentro desta corrente há pensamentos divergentes, como aqueles que são preocupados com o meio ambiente, esquecendo-se do bem-estar do ser humano e vice-versa. Exemplos de priorização do aspecto social são vertentes relacionadas às com a preocupação com os indígenas e com o feminismo.

Fonte: Elaborada pela autora com base em Hopwood et al. (2005)

Cabe salientar que o conceito de sustentabilidade, adotado por este estudo, se refere em satisfazer as necessidades do presente sem comprometer gerações futuras (WCED, 1986), para tanto defende-se a corrente Transformista, ao considerar a relevância simultânea dos aspectos econômico, ambiental e social, ao invés de apenas primar pelo retorno financeiro. Consequentemente, modelos de negócios devem ser desenvolvidos tendo preocupação com o meio ambiente natural e o social (Boyce, Greer, Blair & Davids, 2012; Elkington, 1997; Hopwood et al., 2005; Kuzma et al., 2016; Rocha et al., 2013; Sisaye, 2013; Silva, Vicente, Pfitscher & Rosa, 2013).

Em suma, o objetivo de políticas públicas voltadas para a sustentabilidade é incentivar a modificação de comportamentos e práticas, porém, mesmo em um ambiente legalmente favorável depende-se ser necessário a educação direcionada para a temática sustentabilidade, sobretudo, para atores que estão inseridos no âmbito empresarial (Reis et al., 2018). Haja vista que este tipo de educação permite o enraizamento de conhecimentos, permitindo que os profissionais concretizem ações congruentes com o objetivo de alcançar o desenvolvimento sustentável. Conforme Kuzma et al. (2016), a temática sustentabilidade presente na formação educacional, deve ser levada às organizações por meio de seus colaboradores.

Na próxima subseção do estudo (2.1.2) são apresentados maiores detalhes sobre a relevância da educação voltada para a temática sustentabilidade.

2.1.2 Relevância da educação voltada para a temática sustentabilidade

A estruturação desta subseção levou em conta que a relevância da temática sustentabilidade na educação decorre de discussões em conferências e reuniões ocorridas a nível

mundial (2.1.2.1), posteriormente, as nações propõem legislações para impulsionar a temática (2.1.2.2).

2.1.2.1 Discussões em conferências e reuniões mundiais

A discussão da educação voltada para a temática sustentabilidade originou-se, simultaneamente, com a formação da UNESCO no ano de 1946 mediante Conferência das Nações Unidas (Barbieri & Silva, 2011). Em 1965, o evento *The Keele Conference on Education and the Countryside* indicou a relevância de questões ecológicas, deixando de lado questões sociais (Morales, 2009). Doravante, em 1968, a UNESCO criou o programa: O Homem e a Biosfera, com intuito de proteger reservas, promover o Desenvolvimento Sustentável e apoiar projetos de pesquisa em instituições de ensino (Bo, 2003).

A Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente Humano (CNUMAH), ocorrida em 1972, deliberou sobre a Declaração de Estocolmo sobre o Meio Ambiente. De acordo com seu princípio 19, é indispensável esforços para o desenvolvimento do ensino voltado para a temática sustentabilidade, para que tanto os indivíduos como as empresas devem se responsabilizar e buscar melhorar o meio ambiente em sua dimensão humana (ONU, 1972). No ano de 1975 foi aprovada a Carta de Belgrado pelo Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA). Tal carta explicita que a educação deve ser voltada para solução e prevenção de problemas do meio ambiente e do homem (perspectiva socioambiental).

A Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental em Tbilisi, ocorrida em 1977, afirmou que diante dos problemas ambientais, a sociedade deve levar em conta o papel da educação para que os indivíduos compreendam tais problemas (UNESCO, 1977; Wright, 2002). O relatório *Nosso Futuro Comum* de 1987, definiu que Desenvolvimento Sustentável constitui satisfazer as necessidades do presente sem comprometer gerações futuras. O item 107 deste relatório, da parte intitulada *The Global Challenge*, expõe que mudanças nas atitudes do homem dependem da educação e da participação pública, com objetivo de alcançar o progresso sustentável (WCED, 1986).

A Declaração de Talloires, datada de 1990, foi resultado de uma conferência realizada na Universidade Tufts, na qual reitores universitários se reuniram e concordaram em incentivar as IES envolverem os acadêmicos na compreensão da busca pelo futuro sustentável, bem como procurar minimizar a poluição das próprias instituições (Wright, 2004). Em 1992, a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (CNUMAD), conhecida como

Eco-92 e Rio 92, lançou a Agenda 21, dedicando seu Capítulo 36 à promoção do ensino, conscientização pública e treinamento (ONU, 1992).

Em 1993, a Declaração de Quioto desafiou as IES a promoverem a temática sustentabilidade e disponibilizou um plano de ação para o desenvolvimento de programas de alfabetização ambiental, da mesma forma incentivou pesquisas na área e ações sustentáveis no âmbito universitário (UNESCO, 1993; Wright, 2004). Ainda em 1993, a Declaração de Swansea advinda do 15º Congresso da Associação das Universidades do *Commonwealth*, indicou que as IES devem adotar melhores práticas, ensinar e pesquisar sobre a temática sustentabilidade (The Swansea Declaration, 1993). A Declaração de Tessalônica, por sua vez, foi resultado da Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade, ocorrida em 1997. Suas estratégias eram promover a temática sustentabilidade na educação formal, mobilizar recursos para fortalecer esse tipo de educação e capacitar professores (UNESCO, 1997).

Em 2005, a UNESCO lançou a Década das Nações Unidas de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS) com objetivo de inserir a temática da pré-escola até o ensino superior, por meio do programa Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) (UNESCO, 2005). Tal programa apresenta áreas e características (Tabela 2).

Tabela 2 - Resumo do programa EDS

Três principais áreas	<p>*Sociedade: instituições sociais devem conhecer seu papel para a promoção do desenvolvimento social, assim como outros sistemas.</p> <p>*Meio ambiente: consciência das atividades humanas em relação aos recursos naturais, bem como incluir questões ambientais em políticas sociais e econômicas.</p> <p>*Economia: consciência quanto dos limites do crescimento econômico como de seus impactos socioambientais.</p>
Características da educação para o desenvolvimento sustentável	<p>*Ser interdisciplinar e holística: Desenvolvimento Sustentável de forma integrada em todo o currículo, não como disciplina a parte;</p> <p>*Visar à aquisição de valores: compartilhar valores fundamentados no desenvolvimento sustentável;</p> <p>*Desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de solucionar problemas: ensinar a ter confiança diante dos desafios do desenvolvimento sustentável;</p> <p>*Multiplicidade de métodos: ensinar a usar a palavra, a arte, debate, experiência e outras pedagogias;</p> <p>*Estimular a tomada de decisão: alunos participarem das decisões sobre como irão aprender;</p> <p>*Ser aplicável: integrar a aprendizagem na vida pessoal e profissional;</p> <p>*Estar relacionado com a vida local: problemas locais e globais.</p>

Fonte: Elaborada pela autora com base em UNESCO (2005)

Em 2012, o documento *The Future We Want*, fruto da Rio+20, recomendou a promoção da conscientização dos jovens sobre desenvolvimento sustentável. Nesse sentido, incentivou a melhoria da capacidade dos sistemas educacionais, capacitação de professores, desenvolvimento de currículos voltados para o tema e adoção de boas práticas de gestão

sustentável nas IES (ONU, 2012). Diante dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030; seu objetivo de número quatro visa “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2017, p. 3). Logo, até 2030 as nações devem proporcionar que todos os alunos adquiram conhecimentos para promover o desenvolvimento sustentável.

Portanto, a discussão sobre a inserção da temática sustentabilidade na educação é um tema que vem sendo reforçado a cada conferência e reunião pertinente. A linha do tempo das conferências e reuniões mundiais que fazem parte do resgate histórico desta seção está exposta na Figura 1.

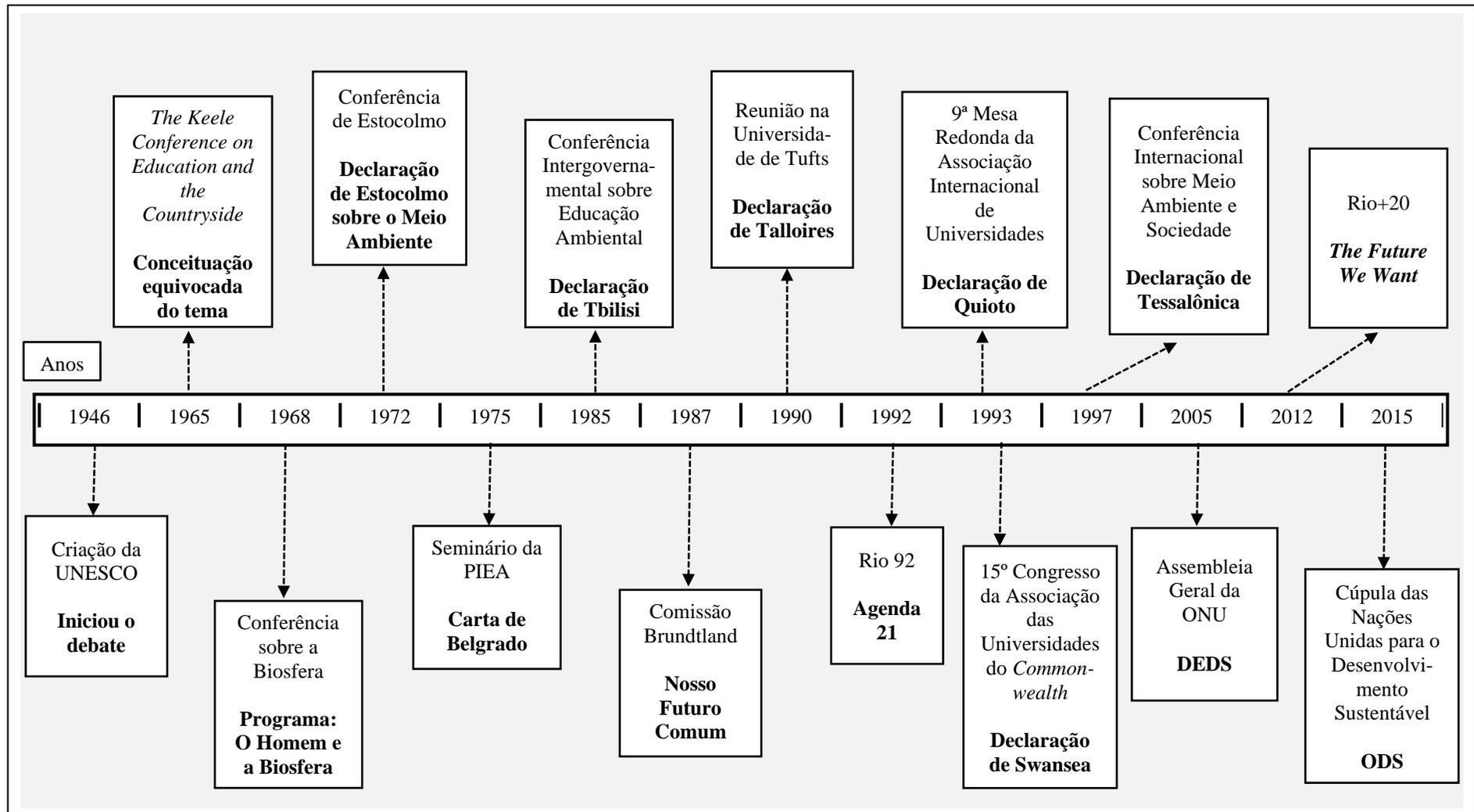


Figura 1 - Conferências e reuniões mundiais que explicitam a relevância do ensino voltado para a sustentabilidade

Fonte: Elaborada pela autora (2018)

Observa-se que diante de diversas recomendações advindas das conferências e reuniões mundiais acerca da temática sustentabilidade, assim as nações participantes tendem a adotar legislações de forma compulsória. Este é o caso do Brasil, por isso a próxima subseção aborda sobre as legislações nacionais que impulsionam a educação voltada para a temática sustentabilidade (2.1.2.2).

2.1.2.2 Legislações nacionais que impulsionam a educação voltada para a temática sustentabilidade

Lozano et al. (2013) explicam que o objetivo de conferências e reuniões mundiais é promover a incorporação da temática da sustentabilidade em todas as atividades de IES. Para tanto, o Brasil como nação participante de tais eventos emitiu legislações a respeito do tema. Há legislações nacionais que tratam a temática em questão de maneira geral, mesmo assim incentivam de forma indireta a educação voltada para a temática sustentabilidade, diante da necessidade de conscientizar os indivíduos. O histórico das principais legislações brasileiras sobre este tema é exposto na Figura 2.

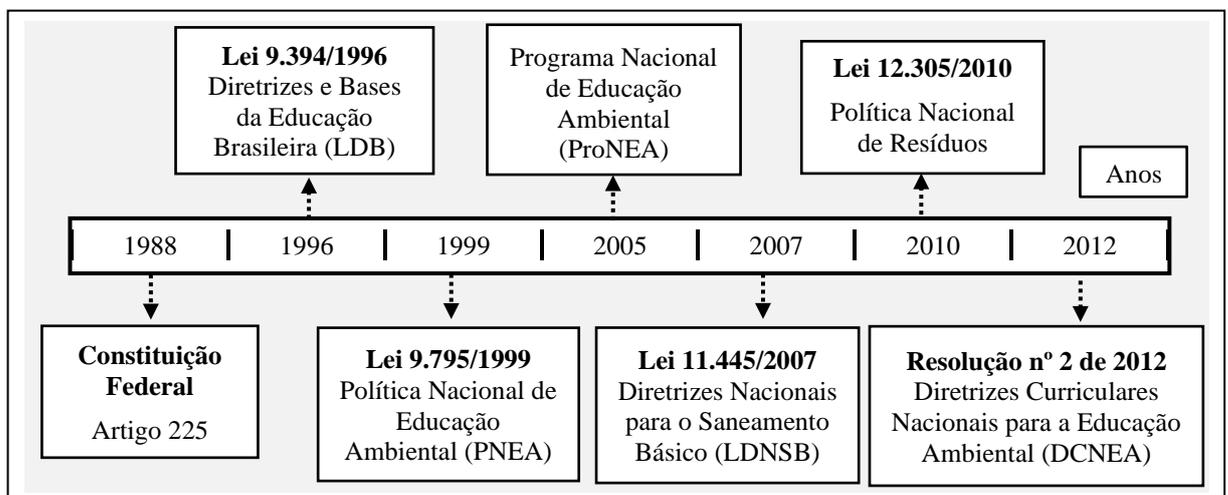


Figura 2 - Principais legislações brasileiras que impulsionam a temática sustentabilidade na educação
Fonte: Elaborada pela autora (2018)

A Constituição Federal de 1988 por meio do artigo 225, presente no capítulo denominado Meio Ambiente, menciona que a garantia da qualidade de vida dos indivíduos é dever do poder público e da própria coletividade, na busca por um meio ambiente equilibrado. Além disso, demanda a promoção da sustentabilidade em todos os níveis de ensino (Brasil, 1988). A Lei nº 9.394/1996 que regulamenta o sistema educacional brasileiro, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) discorre que um dos objetivos do

ensino superior é incentivar a produção científica voltada para o desenvolvimento da ciência e tecnologia, inclusive para a criação e difusão da cultura. À vista disso, o ensino superior deve proporcionar entendimentos aos acadêmicos sobre os próprios homens e o meio onde vivem (Santos & Leal, 2016).

Em 1999, foi instituída a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA - Lei nº 9.795/1999), a qual conceitua Educação Ambiental como sendo o processo que constrói valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, em razão de ser essencial para a qualidade de vida e para o alcance da sustentabilidade. Ainda, a PNEA preconiza que o meio ambiente se relaciona com aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos (Brasil, 1999). A intitulada Educação Ambiental deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis de ensino formal. Logo, não deve ser implantada como disciplina específica nos currículos, exceto em cursos de pós-graduação (Brasil, 1999), diante disso, a PNEA indica oito princípios básicos e sete objetivos fundamentais da Educação Ambiental (Tabela 3).

Tabela 3 - Princípios básicos e objetivos fundamentais da Educação Ambiental propostos pelo PNEA

Princípios básicos da Educação Ambiental	<ul style="list-style-type: none"> i) enfoque humanista, holístico, democrático e participativo; ii) concepção do meio ambiente considerando a interdependência do meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade; iii) pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade; iv) vinculação da ética, educação, trabalho e práticas sociais; v) garantia de continuidade do processo educativo; vi) avaliação crítica do processo educativo; vii) abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais; viii) reconhecimento e respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.
Objetivos fundamentais da Educação Ambiental	<ul style="list-style-type: none"> i) desenvolver a compreensão integrada do meio ambiente com aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos; ii) garantir a democratização das informações ambientais; iii) estimular e fortalecer a consciência crítica sobre a problemática ambiental e social; iv) incentivar a participação permanente e responsável, na preservação do meio ambiente, como exercício da cidadania; v) estimular a cooperação entre as regiões do país, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade; vi) fomentar e fortalecer a integração da ciência e tecnologia; vii) fortalecer a cidadania, autodeterminação e solidariedade.

Fonte: Brasil (1999, art. 4º e 5º)

Portanto, a PNEA incentiva que cursos de ensino superior incorporem diversos conteúdos, para que esse olhar múltiplo promova a educação específica de cada curso ao considerar questões sustentáveis. Isso por sua vez, trata-se da Educação Ambiental integrada, diante dos aspectos transversalidade e interdisciplinaridade. Cabe ressaltar que a Educação Ambiental é um dos componentes ou conteúdos essenciais para o movimento pelo

Desenvolvimento Sustentável (Barbieri & Silva, 2011), entre muitos outros, por exemplo, sustentabilidade econômica, cultural, fundamentos sobre a comunidade e pensamento estratégico (Hasselink et al., 2000). Dessa forma, a Educação Ambiental, por si só, não é suficiente para o alcance da temática sustentabilidade no ensino.

Ademais, Velasco (2002) afirma que somente a emissão da Lei nº 9.795/1999 não é suficiente para garantir a incorporação efetiva da educação transversal voltada para a temática sustentabilidade. Porém, esta Lei pode facilitar e reforçar iniciativas rumo a sua incorporação, por esse motivo, cabe aos atores envolvidos pela Lei realizar alterações pertinentes para seu cumprimento (Velasco, 2002). A PNEA envolve em sua esfera de ação os seguintes atores: órgãos e entidades estatais, instituições de ensino públicas e privadas e organizações não governamentais (Brasil, 1999).

A PNEA subsidiou o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), na qual suas ações destinam-se a integrar as diversas dimensões da sustentabilidade no âmbito educacional, ou seja, os aspectos: ecológico, social, ética, cultural, econômica, espacial e político. Estas pretensões seriam efetivadas pela construção de novos currículos em todos os níveis de educacionais, diante da transversalidade no ensino, pesquisa e extensão (Ministério do Meio Ambiente – MMA, 2014).

Ao promover questões específicas, a Lei de Diretrizes Nacionais para o Saneamento Básico – LDNSB (Lei nº 11.445, de 5 de janeiro de 2007) indica a relevância da água potável, esgotamento sanitário, limpeza urbana de resíduos e manejo das águas pluviais urbanas. Logo, esta Lei promove que a educação seja voltada para necessidade de promover a economia de água pelos usuários, tendo em vista que beneficia a saúde humana e do ambiente, diante do crescimento econômico e a desorganização urbana (Brasil, 2007; Britto, Lima, Heller & Cordeiro, 2012).

A gestão e a disposição inadequada dos resíduos sólidos causam impactos socioambientais, conforme perspectiva exposta pela Política Nacional de Resíduos Sólidos – PNRS (Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010). Esta política menciona a logística reversa que obriga fabricantes, importadores, distribuidores e vendedores desenvolverem mecanismos para recolher o lixo dos produtos. Logo, após a utilização de produtos pelo consumidor final, todos os resíduos sólidos resultantes deverão retornar para a respectiva empresa fabricante/revendedora, com objetivo de realizar a destinação adequada evitando problemas socioambientais (Brasil, 2010; Natume & Sant’Anna, 2011).

A PNRS estabelece a responsabilidade compartilhada entre governo, indústria, comércio e consumidor final tanto no gerenciamento como na gestão dos resíduos sólidos.

Assim, a eficácia dessa legislação depende de uma cadeia de atores, planejamento, recursos humanos e ambientais para se concretizar, o que por sua vez, depende da conscientização dos indivíduos (Ferreira, 2015; Reis et al., 2018; Thode Filho et al., 2015). É relevante notar que a PNRS afirma que sua concretização depende da PNEA e da LDNSB (Brasil, 2010), ou seja, dentre outros fatores, a conscientização do indivíduo torna-se fundamental para o alcance do desenvolvimento sustentável, tendo em vista a desenfreada busca por recursos financeiros.

A PNEA levou o MEC estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA - Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012) com intuito de incentivar a abordagem curricular voltada para a temática, no sentido de: i) relacionar a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade étnica, racial, de gênero, de diversidade sexual, à superação do racismo e formas de injustiça social; ii) ser integrada e transversal, contínua e permanente em todas as atividades acadêmicas; iii) aprofundar o pensamento crítico-reflexivo mediante a realização de estudos sobre o tema; iv) a pesquisa e a adoção de instrumentos pedagógicos adequados; e v) incentivar a criação de instituições de ensino com estruturas sustentáveis (MEC, 2012).

As DCNEA conceituam Educação Ambiental como uma atividade com propósito de impulsionar o caráter social no indivíduo quanto à natureza e aos seres humanos. Ademais, o MEC (2012) descreve acerca dos conteúdos que devem estar presentes em planejamentos curriculares e sobre a gestão institucional (Tabela 4).

Tabela 4 - Resumo do conteúdo do planejamento curricular e gestão das IES conforme DCNEA

DEVEM	DESCRIÇÃO
Estimular...	<ul style="list-style-type: none"> a) visão integrada, multidimensional do aspecto ambiental, ao considerar a diversidade biogeográficas, os aspectos políticos, sociais, econômicos, psicológicos, entre outros; b) pensamento crítico mediante pesquisas filosóficas, científicas, socioeconômicas, que incluam aspectos políticos e históricos sob a perspectiva sustentável, valorizando a participação, a cooperação e a ética; c) reconhecimento e valorização dos saberes tanto científicos como populares sobre o meio ambiente, principalmente, sobre os povos originários; d) vivências que induzam o respeito, a responsabilidade e o convívio com o meio ambiente; e) reflexão sobre as desigualdades socioeconômicas, bem como seus impactos, ao considerar que os grupos mais prejudicados; f) uso de diferentes linguagens ao produzir e socializar experiências, inclusive com uso de recursos tecnológicos no processo de aprendizagem.
Contribuir...	<ul style="list-style-type: none"> a) com o reconhecimento da importância da natureza, ou seja, a bacia hidrográfica, biomas, clima, geologia, das ações do homem. Ao considerar os diferentes territórios, cujas riquezas e problemas podem ser identificados diante da dinâmica da natureza e da sociedade; b) com revisão do ensino fragmentado, no sentido de incluir aspectos relacionados com a influência do ambiente na qualidade de vida; c) com o estabelecimento de relações entre as mudanças climáticas e modelos atuais de produção, consumo, organização social, com intuito de prevenir problemas socioambientais; d) com a promoção da responsabilidade e respeito com a vida, culturas e comunidades; e) com a valorização de conhecimentos sobre o meio de trabalho para melhorar a qualidade de vida;

	f) com a consideração da cidadania diante de perspectivas críticas dos desafios ambientais.
Promover...	<p>a) estudo da natureza para explicitar como as formas de vida se relacionam, se interligam e se integram;</p> <p>b) ações pedagógicas que possibilitem compreender criticamente a dimensão ética e política da temática socioambiental, tanto de forma individual como coletiva;</p> <p>c) projetos e atividades (artísticas e lúdicas) que despertem no homem o sentido de pertencimento à natureza, de modo que se identifiquem como integrantes desta;</p> <p>d) experiências diante de conhecimentos científicos sustentáveis para preservação e conhecimento da diversidade ambiental;</p> <p>e) formas de atuação coletiva para promover a educação entre pares, para lançar projetos de intervenção e ações sustentáveis no estabelecimento de ensino.</p>

Fonte: MEC (2012, p. 5-6)

Portanto, percebe-se que há um ambiente legalmente constituído que requer a inserção da temática sustentabilidade em cursos de ensino superior (Dimaggio & Powell, 2005; Silva, 2013). Isso ocorre por meio de legislações voltadas para a educação, em si (LDB, PNEA e DCNEA), bem como outras mais abrangentes (Constituição Federal, PNRS e LDNSB). A próxima seção trata sobre os componentes e sobre a temática sustentabilidade no âmbito do curso de Ciências Contábeis (2.2).

2.2 O CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: COMPONENTES E INSERÇÃO DA TEMÁTICA SUSTENTABILIDADE

Esta seção apresenta detalhes a respeito do curso de Ciências Contábeis no Brasil, com intuito de evidenciar como este curso deve ser organizado sob o aspecto normativo. Da mesma forma, aborda-se sobre a temática sustentabilidade no âmbito deste mesmo curso.

A LDB (Lei nº 9.394/1996) estabelece que universidades devem primar pelo ensino, pesquisa e extensão. Além disso, devem se caracterizar pela: produção intelectual diante de temas e problemas relevantes, na perspectiva científica e cultural, assim como regional e nacional (Brasil, 1996). Observa-se certa autonomia das IES, pois, seus colegiados de ensino e pesquisa podem decidir sobre: i) a criação e extinção de cursos; ii) quantidade das vagas; iii) programação dos cursos (ensino); iv) programação de pesquisas e de atividades de extensão; v) contratação e dispensa de professores; e vi) planos de carreira dos professores (Brasil, 1996).

As CNE/CES são orientações para a elaboração de currículos de cada curso. Nesse contexto, as IES devem respeitá-las, apesar de que possuem certa flexibilidade de estabelecer a formação oferecida, pois, o corpo colegiado tem liberdade na distribuição da carga horária dos currículos e suas unidades de estudo (MEC, 2007). Os cursos de graduação em Ciências Contábeis são regulamentados pela Resolução CNE/CES nº 10, de 10 de dezembro de 2004 (MEC, 2004b). A organização curricular deste curso ocorre por meio do Projeto Pedagógico, o qual deve possuir os seguintes aspectos (Tabela 5):

Tabela 5 - Conteúdos do Projeto Pedagógico do curso de graduação em Ciências Contábeis

ASPECTOS	
I	Perfil profissional esperado para o formando, quanto às competências e habilidades;
II	Componentes curriculares;
III	Sistemas de avaliação do formando e do curso;
IV	Estágio curricular supervisionado;
V	Atividades complementares;
VI	Monografia, projeto de iniciação científica ou projeto de atividade (Trabalho de Conclusão de Curso) – como componente opcional;
VII	Regime acadêmico de oferta;
VIII	Outros aspectos que tornem consistente o projeto.

Fonte: Elaborada pela autora com base em MEC (2004b)

A estruturação dos Projetos Pedagógicos de cursos de ensino superior deve ocorrer por meio da definição de competências a serem desenvolvidas no egresso. Por conta disso, requer reflexão sobre qual profissional está querendo se formar, ao incluir a quebra do modelo tradicional, das quais não se restringem a reestruturação de disciplinas. Assim, a formação dos acadêmicos deve ser articulada conforme conhecimentos necessários para que a superação dos desafios do exercício profissional (Bastos, 2006). Para tanto, os dirigentes de cursos de graduação devem ter consciência sobre as potencialidades e os limites da IES da qual faz parte, da mesma forma que devem fazer uso de mecanismos capazes de indicar diretrizes e metas futuras para o curso (Lousada & Martins, 2005).

Os cursos de graduação em Ciências Contábeis devem adequar seus Projetos Pedagógicos ao que preceituam as diretrizes da Resolução CNE/CES nº 10, de 10 de dezembro de 2004 (Slomski, Lames, Megliorini & Lames, 2013). Porém, antes desta resolução houve outras que regularam o curso, a comparação dos seus conteúdos é exposta no Apêndice A. Tais comparações são pertinentes devido ao fato do estudo envolver análise documental de Projetos Pedagógicos vigentes desde o ano de 2002.

Conforme Apêndice A, percebe-se que ao longo do tempo, não houve mudanças significativas nas diretrizes curriculares do curso em questão. Em relação à temática sustentabilidade, todas as diretrizes alertam sobre o perfil do contador ser voltado para a responsabilidade social. Da mesma forma, o campo competências e habilidades definem a relevância da ética e da cidadania. Portanto, que não há exigência específica nas diretrizes do curso de Ciências Contábeis sobre a obrigatoriedade da inserção da temática sustentabilidade, mas há incentivo de abordá-la por meio de conteúdos de formação teórico-prática como atividades complementares, estudos independentes e conteúdos optativos (Gehlen, 2017).

Ao considerar o que é exposto pela diretriz vigente (MEC 2004b), Laffin (2012) assevera que o conteúdo do curso contribui com conhecimentos sobre as ciências

socioeconômicas, deixando de lado problemas do mundo real, dessa maneira, assuntos adjacentes à organização não são priorizados. Além disso, o MEC (2004b) delimita somente os conteúdos que devem estar presentes no curso em questão, que por sua vez, está limitada à formação técnica, ou seja, conteúdos mecanicistas conforme a racionalidade técnica da profissão (Laffin, 2012).

A liberdade e a autonomia das IES e seus cursos permite que desempenhem um papel relevante no desenvolvimento de sistemas de aprendizagem (Chakraborty, Singh & Roy, 2017). A partir disso, a avaliação dos cursos torna-se uma prática relevante no sentido de garantir a incorporação da temática em estudo (Ott & Pires, 2010). No Brasil, o instrumento de avaliação de cursos de graduação presenciais e à distância busca analisar a qualidade de cursos em nível nacional, tanto para autorização como para renovação. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (<http://inep.gov.br/instrumentos>) disponibilizou instrumentos de avaliação nos anos de 2008, 2010, 2012, 2015 e 2017. Porém, requisitos relacionados à temática sustentabilidade são citados a partir do ano de 2012 (Tabela 6).

Tabela 6 – Histórico dos requisitos relacionados à temática sustentabilidade, conforme instrumentos de autorização e reconhecimento de cursos de graduação em nível nacional

Documento	Onde?	Conteúdo
Autorização e renovação (2012)	Não fazem parte do cálculo do conceito da avaliação (...) o registro do cumprimento ou não do dispositivo legal e normativo por parte da instituição para que o Ministério da Educação (...) possa tomar as decisões cabíveis	Políticas de educação ambiental: Há integração da educação ambiental às disciplinas do curso de modo transversal, contínuo e permanente? (INEP, 2012, p. 26)
Autorização e renovação (2015)	Não fazem parte do cálculo do conceito da avaliação (...) o registro do cumprimento ou não do dispositivo legal e normativo por parte da instituição para que o Ministério da Educação (...) possa tomar as decisões cabíveis	A IES se manifestou em relação ao requisito? Políticas de educação ambiental (Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 e Decreto Nº 4.281 de 25 de junho de 2002) (INEP, 2015, p. 42)
	Dimensão: I - Organização Didático-Pedagógica, indicador: 1.1. Contexto educacional	Quando o Projeto Pedagógico contempla, de maneira excelente, as demandas efetivas de natureza econômica, social, cultural, política e ambiental (INEP, 2015, p. 4)
	Dimensão: I - Organização Didático-Pedagógica, indicador: 1.6. Conteúdos curriculares	Quando os conteúdos curriculares previstos/implantados possibilitam, de maneira excelente, o desenvolvimento do perfil profissional do egresso, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: (...) abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (INEP, 2015, p. 6)

<p>Autorização e renovação (2017)</p>	<p>Dimensão: I - Organização Didático-Pedagógica, indicador: 1.5 Conteúdos curriculares</p>	<p>Os conteúdos curriculares, constantes no Projeto Pedagógico, promovem (...) a abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, diferenciam o curso dentro da área profissional e induzem o contato com conhecimento recente e inovador (INEP, 2017a, p. 11; 2017b, p. 11)</p>
---------------------------------------	---	---

Fonte: Elaborada pela autora (2018) com base nos documentos citados na Tabela

Nota-se que a PNEA e as DCNEA são citadas indiretamente pelos instrumentos de avaliação do INEP, pois, tais legislações integram o conjunto de políticas de educação ambiental. Percebe-se que houve evolução desses instrumentos do INEP, pois, Silva (2013) concluiu que a PNEA não era um requisito para se avaliar os cursos de graduação. Logo, há um ambiente legalmente constituído para requerer o que foi instituído pela PNEA e pelas DCNEA (Dimaggio & Powell, 2005; Silva, 2013).

Deegan (2013); Gray e Collison (2002) destacam a relevância do ensino contábil ser voltado para a temática sustentabilidade, tendo em vista que este ensino é frequentemente associado ao aspecto econômico, o que significa que tem sido politizado e vinculado a dogmas da economia nacional (Akrivou & Bradbury-Huang, 2015). Inclusive, Marques, Schultz e Hofer (2012) indicam que a experiência profissional na área contábil não influencia no nível de conhecimento sobre a temática sustentabilidade, logo há necessidade de estar inserida na educação. Em contrapartida este conhecimento é valorizado pelos empregadores, inclusive por conta do desenvolvimento do caráter crítico do indivíduo (Boyce et al., 2012; Demajorovic & Silva, 2012).

Boyce et al. (2012) e Sisaye (2013) concordam com a relevância do aspecto econômico, ambiental e social similar ao TBL de Elkington (1997). Como consequência a Contabilidade convencional não é mais apropriada quando se busca alcançar o Desenvolvimento Sustentável (Gray, 2010). Porém, mesmo que a graduação em Ciências Contábeis já compreenda o aspecto econômico por ser algo inerente à área, abordar o TBL torna-se um desafio diante das vertentes meio ambiente e sociedade (Boyce et al., 2012; Demajorovic & Silva, 2012).

Para promover o discurso sustentável em torno dos negócios cabe à educação abordar conteúdos como: reportes corporativos, iniciativas práticas para promover a sustentabilidade corporativa (ambiental, social e prestação de contas) e experimentos acadêmicos projetados para fornecer visões articuladas da sustentabilidade em nível organizacional (Gray & Collison, 2002; Gray, 2010). Conforme percepção de Deegan (2017), a busca pela maximização de lucros ocasiona danos socioambientais, neste contexto, a Contabilidade necessita evoluir, ao invés de

somente buscar o alcance de legislações para prestação de contas aos *stakeholders*. Além disso, Deegan (2013) apresenta que o ensino contábil deve evitar: i) o foco somente em reportes financeiros, ii) ênfase no aumento de riqueza dos proprietários de capital e, iii) não reconhecer os efeitos socioambientais que as atividades empresariais ocasionam.

Em âmbito internacional, há estudos que se aprofundam na discussão da temática sustentabilidade em cursos da área de negócios (não foram localizados, especificamente, estudos acerca do curso de Ciências Contábeis). Os principais achados de tais estudos estão expostos na Tabela 7.

Tabela 7 – Principais achados de estudos internacionais que abordam sobre a sustentabilidade em cursos da área de negócios

Fonte	Principais achados
Barber et al. (2014)	Investigaram uma escola de negócio pública norte-americana, seus resultados indicam que a IES enfrenta orçamentos cada vez menores e o tempo é outro fator limitante. A falta de comunicação também é citada como uma barreira para que o pensamento interdisciplinar esteja enraizado, além da necessidade de sair da zona de conforto e estabelecer objetivos comuns diante das diferentes formações dos docentes.
Beddewela, Warin, Hesselden e Coslet (2017)	Pesquisaram uma escola de negócios do Reino Unido e indicaram que houve falta de incorporação da temática sustentabilidade nas matrizes curriculares, falta de apoio da escola em termos administrativos, falta de recursos e ausência de determinação da missão da IES consistente com o tema.
Benn e Dunphy (2009)	Com enfoque em cursos <i>Master of Business Administration</i> australianos da área de negócios, os pesquisadores aplicaram a abordagem da pesquisa-ação para integrar a temática sustentabilidade nos cursos. Assim, concluíram que seu desenvolvimento é um processo político, nesse sentido mudanças podem ser alcançadas se o corpo docente estiver envolvido e motivado. A integração entre departamentos é outra necessidade evidente, em razão do conteúdo diverso que o tema demanda para elaboração de materiais de ensino.
Cornuel e Hommel (2015)	Realizaram uma discussão teórica e indicam barreiras da inclusão da temática sustentabilidade em escolas de negócios: i) os acadêmicos não valorizam o tema, ao considerar sua importância a longo prazo; ii) mudança no padrão de ensino, redução das horas de aprendizado em sala de aula, como o fornecimento de aulas <i>on-line</i> ; iii) fragmentação da produção intelectual, ausência da interdisciplinaridade, inclusive pelo fato das pesquisas serem desenvolvidas para o alcance de resultados, ou seja, obter maior quantidade de trabalhos publicados; e iv) padronização educacional, preocupação com indicadores de desempenho, o que acarreta o isomorfismo na estrutura dos cursos.
Doh e Tashman (2014)	Investigaram escolas de negócio norte-americanas. Desse modo, indicaram que Gestão é a disciplina que mais considera a temática sustentabilidade, sendo que em disciplinas contábeis isso não ocorre. Além disso, há falta de tempo, falta de apoio administrativo para integrar os tópicos nos currículos, falta de interesse departamental, falta de experiência institucional, falta apoio do mercado, falta de utilidade no mercado de trabalho e necessidade de convencer os acadêmicos sobre a importância da temática sustentabilidade.
Doherty et al. (2015)	Estudaram escolas de negócios do Reino Unido e concluíram que o corpo colegiado juntamente com parcerias de empresas, outras IES e órgãos públicos impulsionaram a temática sustentabilidade no ensino.
Dyllick (2015)	Concluiu que há dúvidas sobre como fornecer aos acadêmicos as habilidades necessárias para atuarem em organizações modernas. Para superar a falta de integração entre teoria e prática, os docentes devem buscar abordagens de aprendizagem como projetos de campo, isso por sua vez, exige redes de contato. Inclusive, mesmo que os docentes sejam qualificados, carecem de experiência de trabalho.

Fonte: Elaborada pela autora (2018) com base nos autores citados na Tabela

Assim como pesquisadores internacionais, a literatura nacional evidencia que o ensino da área de negócios não possui discussões formais sobre a temática sustentabilidade (Conceição, Oliveira, Gomes, Oliveira & Freitas, 2014; Feil et al., 2017; Lima Filho, Bruni & Gomes, 2013; Martendal et al., 2012). Ou seja, o ensino voltado para a temática sustentabilidade é deficitário no Brasil. Da mesma forma que na literatura internacional, há pesquisas nacionais que realizam investigações mais aprofundadas sobre o tema em discussão (Tabela 8).

Tabela 8 – Principais achados de estudos nacionais que abordam sobre a sustentabilidade em cursos da área de negócios

Fonte	Principais achados
Stein (2011)	No âmbito de cursos de graduação em Administração, Stein (2011) indicou que os estudantes devem ser o foco fundamental para o planejamento do curso, nesse sentido são potenciais atores da mudança em direção à incorporação da temática sustentabilidade no ensino. Os dirigentes do curso devem ser conscientes ao efetuarem o direcionamento para esse foco, portanto é relevante que haja interação entre gestores, docentes e discentes. As abordagens pedagógicas das disciplinas devem ser voltadas para a educação participativa ao incluir a cooperação, atividades de reflexão crítica e dinâmicas experienciais
Bilert (2013)	Buscou entender a inserção da Educação Ambiental em cursos da área das ciências sociais aplicadas das IES públicas do Paraná. Desse modo, indica que a discussão sobre o tema está mais presente no ensino, o que significa uma carência de pesquisas e atividades extraclasses. Neste estudo, os docentes demonstraram dificuldades em trabalhar com questões socioambientais, devido limitação da carga horária e falta de formação na área, o que sugere que a formação dos docentes influencia em práticas educativas de Educação Ambiental. Além disso, o Desenvolvimento Sustentável é atrelado ao viés mercadológico e econômico, ou seja, é uma abordagem fragmentada.
Carvalho (2011)	Investigou a educação voltada para a temática sustentabilidade junto a docentes de cursos de Administração. Os resultados indicam que, a inserção do tema tem demonstrado avanços, contudo, não há qualquer iniciativa para o rompimento ou revisão dos pressupostos que há anos fundamentam a formação do administrador.

Fonte: Elaborada pela autora (2018) com base nos autores citados na Tabela

As pesquisas precedentes apresentam resultados distintos ao evidenciar fatores que interferem na inserção da temática sustentabilidade em cursos da área de negócios. Cabe ressaltar que foram localizadas somente pesquisas nacionais que focam em cursos de Administração, que por sua vez, é um curso que faz parte da área de negócios.

Outra discussão pertinente para este estudo é sobre a forma de inserção da temática sustentabilidade no ensino superior, sobre isso, constatou-se que divide opiniões. Por um lado, a literatura defende que a exposição superficial do tema no ensino superior contribui com a formação dos estudantes. Benn e Dunphy (2009) concluem que um programa da área de negócios é bem-sucedido em abordar a temática sustentabilidade de forma indireta por meio de projetos de cunho socioambiental.

Da mesma forma, Fisher e McAdams (2015) defendem a mera exposição do tema em cursos de graduação é relevante para a formação dos indivíduos. Bennemann e Grzebieluckas

(2016) indicam que acadêmicos da Universidade do Estado do Mato Grosso possuem hábitos que contribuem com a redução dos impactos ambientais negativos, em razão de terem participado de aulas de Contabilidade ambiental durante o curso. Por sua vez, Das et al. (2008) avaliou a percepção dos acadêmicos do curso de Ciências Contábeis na Índia, antes e depois de ser oferecido um minicurso de Contabilidade ambiental. Os resultados sugerem melhora no conhecimento dos estudantes sobre o tema.

Por outro lado, há autores que defendem a interdisciplinaridade no ensino sobre a temática sustentabilidade. Como Gomes et al. (2012), ao concluírem que o modelo de ensino nacional sobre as questões socioambientais é fragmentado, conseqüentemente, há escassez do assunto. Nesse sentido, Gomes et al. (2012) propõem um modelo de ensino interdisciplinar, integrativo e obrigatório, alicerçado na sustentabilidade. Por conta disso, a interdisciplinaridade deve ser uma prática usual para se obter sucesso na inserção da temática sustentabilidade em programas de ensino superior, tendo em vista que os cursos da área de negócios tradicionalmente já abordam o aspecto econômico.

Na concepção de Schor e Demajorovic (2003), o agrupamento de disciplinas ou profissionais capacitados não é suficiente para superar as barreiras do aprendizado interdisciplinar. Nesse contexto, visitas e estudos de campo são relevantes para a aprendizagem devido às múltiplas possibilidades de interação e interdisciplinaridade. Araújo, Castro, Amaro, Ribeiro Filho e Lagioia (2008) afirmam que o curso de Ciências Contábeis está inter-relacionado com outras áreas, pois, sofre influência de diversos elementos sociais, políticos e científicos. Logo, seus constructos devem ser fundamentados com base na interdisciplinaridade. O que significa que o conhecimento deve ser construído em um contexto dinâmico, evitando perspectivas fragmentadas e estáticas.

A educação com foco na temática sustentabilidade se baseia na interdisciplinaridade como meio de instituir conhecimentos a respeito da preocupação com as ações dos indivíduos inseridos no contexto organizacional (Kuzma et al., 2016). Por conseguinte, avanços nesse tipo de educação representam um desafio para cursos na área de negócios, haja vista que deve haver o redimensionamento de métodos de ensino e acerca dos conteúdos (Gonçalves-Dias et al., 2009). Ainda sobre as formas de inserção da temática sustentabilidade, especificamente, Figueiró e Raufflet (2015) apresentam seis possíveis maneiras de realizar isso, tendo como foco cursos da área de negócios (Tabela 9).

Tabela 9 - Formas de inserção da temática sustentabilidade em cursos da área de negócios

Formas	Descrição
Monodisciplinar	A sustentabilidade é ensinada sem vínculos com outros cursos ou disciplinas.

<i>Crossdisciplinar</i>	Representa o examine de um tópico por meio de <i>insights</i> de outro campo, geralmente usando alguma tarefa que se refira à sustentabilidade durante a aula.
Interdisciplinar	Envolve a integração de duas ou mais disciplinas para resolver um problema específico que requer conhecimentos e experiência de mais de uma área.
Multidisciplinar	Diferentes campos de conhecimento são reunidos para ensinar sustentabilidade. Nesse caso, cada disciplina mantém seu próprio método e pode ser responsável por um tópico diferente ligado ao tema, que se complementam.
Transdisciplinar	Visa superar o conceito de disciplina acadêmica, ao incluir partes interessadas como organizações, clientes e cidadãos. Bem como pesquisa e extensão.
Novo curso ou programa	Sustentabilidade é integrada por meio do desenvolvimento de um novo curso ou programa.

Fonte: Elaborada com base em Figueiró e Raufflet (2015)

Haja vista que a transdisciplinaridade não significa a eliminação de disciplinas, ao invés disso se refere à articulação entre elas e possíveis conexões com a sociedade (Fazenda, 2009). A adoção interdisciplinar e transversal da temática sustentabilidade é defendida pela presente pesquisa, neste caso se refere ao fato de incluir aspectos econômicos, ambientais e sociais de forma a considerar tanto o ensino, a pesquisa e a extensão (Brasil, 1999; Carvalho, 2011; Demajorovic & Silva, 2012; MMA, 2014; Lambrechts et al., 2013; Leal Filho et al., 2015; Moore, 2005; Stein, 2011).

Outro ponto que envolve a temática em estudo e que divide opiniões, se refere a convergência do curso com o mercado. Por um lado, Ott e Pires (2010) defendem que o profissional contábil deve desempenhar suas atividades ao atentar-se para a aderência entre o ensino e as exigências do mercado de trabalho. Tal concepção é justificada pelos autores haja vista que o mercado busca diferencial competitivo. Por outro lado, Lousada e Martins (2005) entendem que os cursos de graduação em Ciências Contábeis não devem se submeter às exigências do mercado de trabalho, ao invés disso, devem trocar informações com este, com intuito de ambos cheguem a um padrão satisfatório de formação de novos profissionais. Por sua vez, o mercado de trabalho dos contadores é constituído pelo lado da demanda, ou seja, organizações e usuários de serviços contábeis, que são considerados como clientes das IES (Ott & Pires, 2010).

Esta subseção abordou sobre o curso de Ciências Contábeis sob o aspecto da temática sustentabilidade. Ao considerar que o MEC (2004b) não indica de forma direta sobre a necessidade da temática deve estar presente em cursos de Ciências Contábeis, cabe aos instrumentos de avaliação (INEP, 2012; 2015; 2017a; 2017b) realizar este trabalho. Diante da necessidade desta inclusão, estudos internacionais e nacionais focam em discutir sobre o tema, mas não há consenso sobre como realizar a inclusão. Cabe ressaltar que a presente pesquisa defende o que é exposto pela PNEA e pelas DCNEA (adoção interdisciplinar e transversal). A próxima subseção trata da Teoria Institucional (2.3).

2.3 TEORIA INSTITUCIONAL

A Nova Sociologia Institucional busca examinar as práticas organizacionais conforme o ambiente. Em outras palavras, essa abordagem acrescenta uma dose de realismo aos pressupostos da Teoria Institucional (Dimaggio & Powell, 1983; Powell & DiMaggio, 1991). Por conta disso, o embasamento teórico da presente pesquisa se refere à abordagem da Nova Sociologia Institucional.

2.3.1 Nova Sociologia Institucional

A influência de ambientes institucionais na construção de significados envolve a frequente busca por respostas para orientar o desenvolvimento das organizações (Machado-da-Silva & Fonseca, 2018). Como a ordem baseia-se na realidade social compartilhada que, por sua vez, é uma construção humana a partir da interação social, depende de aspectos culturais, cognitivos e políticos (Scott, 1987). Ou seja, a adaptação estratégica diante de pressões do ambiente e das influências recíprocas entre atores ocorre por meio da interação entre os indivíduos (Selznick, 1948).

A partir disso, a teoria em questão trabalha com o conceito de instituição, que na visão de Dimaggio e Powell (1983) se refere a organizações que detêm características semelhantes em relação a fornecedores, recursos, produtos, consumidores, agências reguladoras e outras entidades. Na visão de Zucker (1987) instituições são regras e tipificações compartilhadas que identificam categorias de atores sociais, suas atividades e relacionamentos.

Assim, instituições representam restrições às ações dos indivíduos, mesmo que possam ser modificadas no decorrer dos anos, pois, são resultados da interação social entre atores (Zucker, 1987). As ações coletivas guiam as organizações quanto aos propósitos coletivos, para tanto, não aceitam padrões rígidos, isso significa que os padrões são modificados continuamente por meio de variações de significados (Astley & Van de Ven, 2005). Contudo, as relações são determinadas de forma que as organizações não sejam dependentes de qualidades pessoais, pois, membros empresariais conseguem ser intercambiados (Selznick, 1948).

Scott (1987) defende que instituições sociais se referem a sistemas de crenças relativamente duradouras e práticas socialmente organizadas, que por sua vez, são associadas a diferentes arenas funcionais dentro de sistemas sociais, como: religião, trabalho, família e política. Nesse contexto, mais do que outros grupos, os profissionais dominam os sistemas de crenças sociais, haja vista que exercem controle por meio da criação de estruturas ontológicas,

criando tipificações, fabricando princípios e diretrizes para ação (Scott, 1987; 1995). A nomenclatura que traduz o processo de homogeneização de produtos, serviços, técnicas, políticas e programas é o isomorfismo (DiMaggio & Powell, 2005).

Na descrição de Hawley (1968), o isomorfismo é um processo de restrição ao indicar que unidades devem se assemelhar a outra unidade já institucionalizada, contanto que enfrentem as mesmas condições ambientais. De acordo com Machado-da-Silva e Fonseca (2018), o isomorfismo torna-se vantajoso para as organizações devido ao fato de que similaridades são construídas no sentido de facilitar e sustentar seus processos. Na visão de DiMaggio e Powell (1983) as organizações tendem a se tornar cada vez mais isomórficas ao longo do tempo, adotando estruturas e processos similares, à medida que buscam legitimidade. Produtos, serviços, técnicas, políticas e programas institucionalizados funcionam como mitos que as organizações incorporam para garantir a legitimidade.

Na concepção de Czinkota, Kaufmann e Basile (2014), o isomorfismo sugere a aceitação de critérios estabelecidos no contexto institucional, diante da necessidade da busca pela legitimidade, recursos ou sobrevivência. Portanto, regras institucionalizadas podem ser consideradas como relevantes pela sociedade ou podem ser estabelecidas por força de Lei, porém, sua consideração depende dos atores presentes dentro das organizações. Da mesma forma, regras são incorporadas como elementos estruturais, o que significa que as organizações são afetadas pelo isomorfismo (Meyer & Rowan, 1977). DiMaggio e Powell (2005) descrevem três processos de isomorfismo: i) coercitivo, derivado de influências políticas diante da legitimidade; ii) mimético, se refere às respostas padronizadas diante da incerteza; e iii) normativo, pertinente à profissionalização (Tabela 10).

Tabela 10 - Processos de isomorfismo

Isomorfismo coercitivo	Resulta de pressões formais e informais exercidas por outras organizações, conforme expectativas criadas pela sociedade. Tais pressões funcionam como coerção, persuasão ou um convite para unir-se ao conluio para o alcance da legitimidade. Pode ser resposta direta a ordens governamentais (ambiente legal) ou exigências contratuais, como instituições de ensino que adotam currículos adequados aos padrões do Estado. Porém, grande parte dessas pressões são de caráter cerimonial, o que não significa que sejam inconsequentes.
Isomorfismo mimético	Quando o ambiente cria incertezas simbólicas, as organizações tendem a seguir o modelo de outras organizações. Tais modelos podem ser transmitidos involuntariamente ou até de forma indireta, considerando a economia financeira e economia de ações humanas, diante de um problema com causas ambíguas e soluções pouco nítidas. As organizações percebem que outras são modelos por serem legítimas ou bem-sucedidas.
Isomorfismo normativo	A profissionalização é a principal fonte geradora desse tipo de isomorfismo, haja vista que representa a luta dos membros, de uma mesma profissão, para definir métodos e condições de trabalho. Nesse sentido, ocorre a busca pela autonomia da profissão, pois, os profissionais estão sujeitos às mesmas forças coercitivas e miméticas que interferem nas organizações. Há dois aspectos da profissionalização que são fontes do isomorfismo normativo: i) o apoio da educação formal e da legitimação de uma base comum produzida por especialistas; ii) o crescimento de redes profissionais por meio das quais novos modelos são difundidos. As universidades,

	instituições de treinamento, palestras e encontros profissionais são os centros de desenvolvimento de normas que levam ao isomorfismo normativo.
--	--

Fonte: Elaborada pela autora com base em DiMaggio e Powell (2005)

Os processos isomórficos de DiMaggio e Powell (2005) são causados por diferentes pressões e nem sempre ocorrem isoladamente, ou seja, podem estar inter-relacionados. Contudo, o isomorfismo não diz respeito a um fenômeno totalizante ou unitário, ao contrário disso, é responsável por definir diversos modelos e estruturas adotadas pelas organizações, que ocorre por meio de certo grau de homogeneização diante de semelhanças que as organizações compartilham (Coraiola & Machado-da-Silva, 2008; Machado-da-Silva & Fonseca, 2018).

Em suma, a Teoria institucional seja centrada na economia ou na sociologia, busca explicar a estabilidade e a persistência das instituições, assim como sobre a mudança isomórfica (Garud, Hardy & Maguire, 2007). Entretanto, investigações que utilizem desta Teoria devem desafiar o racionalismo empregado nas explicações sobre determinado assunto, no sentido de ser analisado de forma abrangente ao invés de focar na busca por eficiência simbólica da legitimidade (Garrido & Saltorato, 2015).

A literatura sobre Teoria Institucional buscou explicar como mudanças não isomórficas podem explicar fenômenos empresariais (Dacin, Goodstein & Scott, 2002). Bem como sobre a natureza do *Institutional Work* (trabalho institucional) ao criar, manter e interromper instituições (Lawrence & Suddaby, 2006). A próxima subseção aborda este assunto.

2.3.2 *Institutional Work*

A Teoria Institucional, no âmbito de estudos organizacionais, evidencia o vínculo entre as organizações e seu ambiente institucional com objetivo de legitimar o comportamento organizacional (Meyer & Rowan, 1977), conforme processos coercitivos, miméticos e normativos (DiMaggio & Powell, 2005). Por um lado, o determinismo ambiental consiste no fato das respostas dos atores organizacionais dependerem de situações que se encontram fora da organização, neste contexto há pouco espaço para intervenção humana, já que restrições institucionais moldam comportamentos.

Por outro lado, a orientação voluntarista se refere à concepção de que os atores organizacionais são criativos e considerados uma fonte de mudança. Desse modo, a atenção volta-se aos indivíduos, sua autonomia e escolhas em oposição às restrições isomórficas (Astley & Van De Ven, 1983). Assim, a perspectiva da orientação voluntarista investiga as ações dos atores por meio das quais as instituições são criadas, mantidas ou interrompidas (Lawrence et al., 2009).

Por conseguinte, Lawrence et al. (2009) e Lawrence e Suddaby (2006) indicam que o ambiente institucional é responsável por moldar o comportamento dos atores em âmbito organizacional. A definição de agência se torna relevante ao remeter-se às reações dos atores diante de pressões institucionais, o que significa que instituições não são adotadas sem a interferência da interpretação dos indivíduos (Lawrence & Suddaby, 2006; Lawrence et al., 2009). A discussão da agência no âmbito do ambiente institucional trata-se do *Institutional Work*.

O conceito de *Institutional Work* se refere a ações intencionais dos atores organizacionais com objetivo de criar, manter ou interromper instituições (Lawrence & Suddaby, 2006). Por sua vez, esta é uma área de pesquisa que busca estabelecer uma visão ampla da agência em relação às instituições, evitando retratar os atores institucionais como dependentes de arranjos institucionais (Lawrence et al., 2009).

Delbridge e Edwards (2008) explicam que os atores organizacionais contribuem de diversas maneiras para um processo de mudança institucional, logo fornecem direcionamentos para ampliar o escopo de análise dos estudos sobre o tema, de modo a buscar uma visão mais ampla da agência nos processos institucionais. Diante da orientação voluntarista, Lawrence e Suddaby (2006) associaram formas de *Institutional Work* ao criar, manter e interromper instituições (Tabela 11).

Tabela 11 – Formas de *Institutional Work*

Ação	Formas	Definição
Criar uma instituição	Advocacia	Mobilização política ou regulatória por meio técnicas diretas de persuasão social.
	Definição	Construção de sistemas de regras que conferem <i>status</i> ou identidade a instituição, definindo os limites de participação dos atores
	Aquisição	Criação de regras estruturais que conferem direitos de propriedade. Ocorre quando a autoridade governamental realoca direitos de propriedade, ao definir limites de associação.
	Construção de identidades	Criar ou alterar a identidade dos atores. Isso tem sido associado ao desenvolvimento de novas profissões ou transformação das existentes.
	Mudança de associações normativas	Recriar conexões entre conjuntos de práticas e fundamentos morais e culturais dessas práticas. Assim, novas instituições são paralelas ou complementares às instituições existentes. O que levou os atores a questioná-las
	Construção de redes normativas	Estabelecimento de conexões interorganizacionais por meio de práticas normativamente sancionadas e que formam um grupo de pares relevantes para a observância, acompanhamento e avaliação dessas práticas.
	Imitação	Atores criam novas instituições com potencial de alavancar conjuntos existentes, sendo capazes de associar o novo com o velho.
	Teorização	Desenvolvimento e especificação de categorias abstratas para o estabelecimento uma instituição. Um aspecto importante da teorização é a nomeação de novos conceitos e práticas para que possam se tornar um só.
	Educação	Atores com conhecimentos e habilidades dão suporte à nova instituição.

Manter uma instituição	Facilitação do trabalho	Criação de regras que facilitam, completam e suportam instituições. Isso pode incluir a criação de agentes de autorização ou novas funções necessárias para levar adiante rotinas institucionais.
	Policimento	Assegurar a conformidade da instituição por meio de fiscalização e monitorando das ações dos atores.
	Detenção, valorização e demonização	Criar barreiras coercitivas para mudança institucional e demonstrar por meio de exemplos positivos e negativos que ilustram os fundamentos instituição.
	Mitos	Atores trabalham para preservar os fundamentos normativos das instituições por meio dos mitos sobre sua história.
	Incorporação e rotinização	Infundir fundamentos da instituição nas rotinas cotidianas e práticas organizacionais. Logo, instituições são mantidas e reproduzidas através da influência estabilizadora de rotinas e práticas repetitivas, como treinamento, educação e contratação de pessoal especializado.
Interromper uma instituição	Desconexão de sanções	Atores procuram desconectar recompensas e sanções associadas à instituição. O estado é um agente importante para interromper as instituições, desconstruindo definições e premissas técnicas que foram fundadas.
	Desconexão dos fundamentos morais	Dissociação da relação entre a instituição e fundamentos morais que eram vistos como apropriados dentro de um contexto cultural específico.
	Ataque a pressupostos e crenças	Redução dos riscos percebidos para inovação e diferenciação, atacando as principais crenças e pressupostos que sustentam a instituição. Já que instituições são mantidas conforme os custos associados, que também podem inviabilizar sua existência.

Fonte: Elaborada pela autora com base em Lawrence e Suddaby (2006)

Depreende-se que instituições são mantidas por grupos de mecanismos que são criados por atores com interesse no assunto, todavia, isso requer manutenção para que a mesma se mantenha ao longo do tempo e, inclusive, são potencialmente vulneráveis a interrupções. Por isso, a preservação ou transformação de instituições depende de processos isomórficos e da existência de atores capazes de alavancá-las. Sugerindo que agência não é paradoxal, mas dependente de combinações de estruturas institucionais complexas e heterogêneas (Zietsma & Lawrence, 2010).

A interação de atores e instituições é um aspecto preponderante em estudos que utilizam da abordagem institucional (Lawrence et al., 2009). Ademais, o processo de engajamento social, que se refere à agência, é orientado pelo passado e para o futuro, conforme o presente (Battilana & D'Aunno, 2009). Assim, as ações dos atores que buscam tanto criar, manter como interromper uma instituição são atribuídas à organização (Lima, 2016).

Entende-se que o trabalho de Lawrence e Suddaby (2006) complementa o isomorfismo institucional de DiMaggio e Powell (2005) na busca pelo entendimento de como o ambiente institucional interfere em práticas organizacionais. Além destes percursores, tanto da Nova Sociologia Institucional (DiMaggio & Powell, 1983; Powell & DiMaggio, 1991), como do *Institutional Work* (Lawrence & Suddaby, 2006), estudos contemporâneos foram localizados

ao tratar da temática sustentabilidade em cursos da área de negócios sob o enfoque da teoria considerada.

2.3.3 Estudos contemporâneos sobre a temática sustentabilidade sob o enfoque da Nova Sociologia Institucional e do *Institutional Work*

Estudos precedentes investigaram a temática da sustentabilidade e a Teoria Institucional no âmbito de cursos de graduação e pós-graduação da área de negócios. A pesquisa de Silva et al. (2013), que investigou o isomorfismo na Educação Ambiental como tema transversal em programas de graduação em Administração. Neste caso indicaram que a pressão isomórfica coercitiva, por parte da sociedade, e normativa, ligada à atuação profissional, são as que mais contribuem para a institucionalização do tema nos cursos analisados. Ademais, os cursos têm disciplinas que não abordam as temáticas sobre sustentabilidade de forma transversal, havendo a incorporação de uma disciplina específica, recurso vedado pela PNEA. Um obstáculo demonstrado pelos docentes investigados por Silva et al. (2013) refere-se a metodologia para utilizar a temática da sustentabilidade como tema transversal, pois, são desconhecidas por esses profissionais, demonstrando não possuírem preparação adequada.

O estudo de Beltrame et al. (2018) analisou como se deu o processo de institucionalização no ensino voltado para sustentabilidade também no curso de graduação em Administração. Os resultados indicam que a opção pela temática sustentabilidade foi oriunda de exigências sociais, ao invés de legais, logo ocorreu de forma espontânea, motivada pela busca da formação mais ampla do administrador, isso se encontra materializado na proposta de uma matriz curricular que contempla o tema de forma transversal.

Lima e Amâncio-Vieira (2017) estudaram a Teoria Institucional, com foco no *Institutional Work*, na inserção da temática sustentabilidade em cursos de pós-graduação em Administração. Dos resultados, observou-se que a incorporação desta temática ocorre gradualmente, logo, a decisão em aderir a esta temática teve cunho estratégico, pois, os coordenadores elegeram um conceito que pudesse abrigar a orientação da pesquisa e a formação que os professores possuíam ao elaborar o novo projeto. Bem como houve influência do isomorfismo mimético com foco na legitimidade.

A investigação de Lima et al. (2018) analisou a internalização da temática sustentabilidade no currículo de um programa de pós-graduação em Administração. Seus resultados evidenciam que professores e pesquisadores, advindos de outras instituições, foram determinantes para a consolidação da temática da sustentabilidade no programa investigado.

Além disso, o isomorfismo mimético manifestou-se pelo fato da busca em uma instituição já consolidada no campo (pioneira), que possuía elementos para compor suas práticas. O normativo se refere à rede de profissionais que possuem habilidades e competências de ocupar posições estratégicas na organização, isso incentivou a incorporação da temática sustentabilidade no ensino.

A pesquisa de Gehlen (2017) objetivou compreender o processo de institucionalização da temática sustentabilidade em uma instituição de ensino superior de São Paulo, no curso de Ciências Contábeis. Seus resultados indicam que a natureza do conceito de sustentabilidade adotado pelo curso possui características de manutenção do *status quo* e reformista (conforme Hopwood et al., 2005), além disso, concluiu que a disciplina que aborda a temática sustentabilidade tem atributos mais holísticos e interdisciplinares do que o curso como um todo.

Diante do exposto, o processo de delineamento de programas de ensino requer elucidação do vínculo entre o curso (e seus integrantes: coordenadores e docentes) e seu o ambiente. A abordagem institucional permite analisar a relação entre a reciprocidade e a legitimação, bem como sobre as ações intencionais dos atores organizacionais conforme suas interpretações (DiMaggio & Powell, 1983; Fonseca & Machado-da-Silva, 2002; Lawrence & Suddaby, 2006). Por conseguinte, o processo de integração da sustentabilidade em nível organizacional é dependente da concepção de novos valores, que por sua vez, são institucionalizados no meio social. A partir disso tornam-se mitos, ou seja, concepções que são seguidas sem questionamento (Barbieri et al., 2010).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo utilizou da abordagem qualitativa. Justifica-se o uso de tal abordagem, sobretudo, diante da proposta de entender a natureza de um fenômeno social (Richardson, 2015). A pesquisa qualitativa é exploratória e útil quando não se conhece as variáveis importantes a examinar. Isso pode ser necessário diante de tópicos pouco explorados em determinado grupo, assim a presente pesquisa se enquadra como um estudo exploratório (Creswell, 2010), em razão da escassez de estudos que investiguem sobre a temática sustentabilidade em cursos de Ciências Contábeis (com exceção de Gehlen, 2017).

Além disso, em um projeto *ex post facto*, o pesquisador não tem controle sobre as variáveis, ou seja, não é possível manipulá-las, ao invés disso relata-se o que está acontecendo (Cooper & Schindler, 2016; Creswell, 2010). Ademais, como este estudo foi realizado em um dado momento, se refere à dimensão transversal (Cooper & Schindler, 2016). Diante dos materiais qualitativos coletados foi utilizada a análise de conteúdo por se tratar de um conjunto de técnicas de análise das comunicações, cujo objeto é a linguística e documentações (Bardin, 2016).

As próximas seções detalham sobre os sujeitos da pesquisa (3.1), sobre a coleta de dados (3.2) e sobre o tratamento e análise dos dados (3.3).

3.1 SUJEITOS DA PESQUISA

Esta pesquisa envolveu cursos de graduação, tendo em vista as justificativas presentes na Figura 3, pois, a intenção foi investigar cursos pertencentes a IES com características semelhantes (Dimaggio & Powell, 1983).

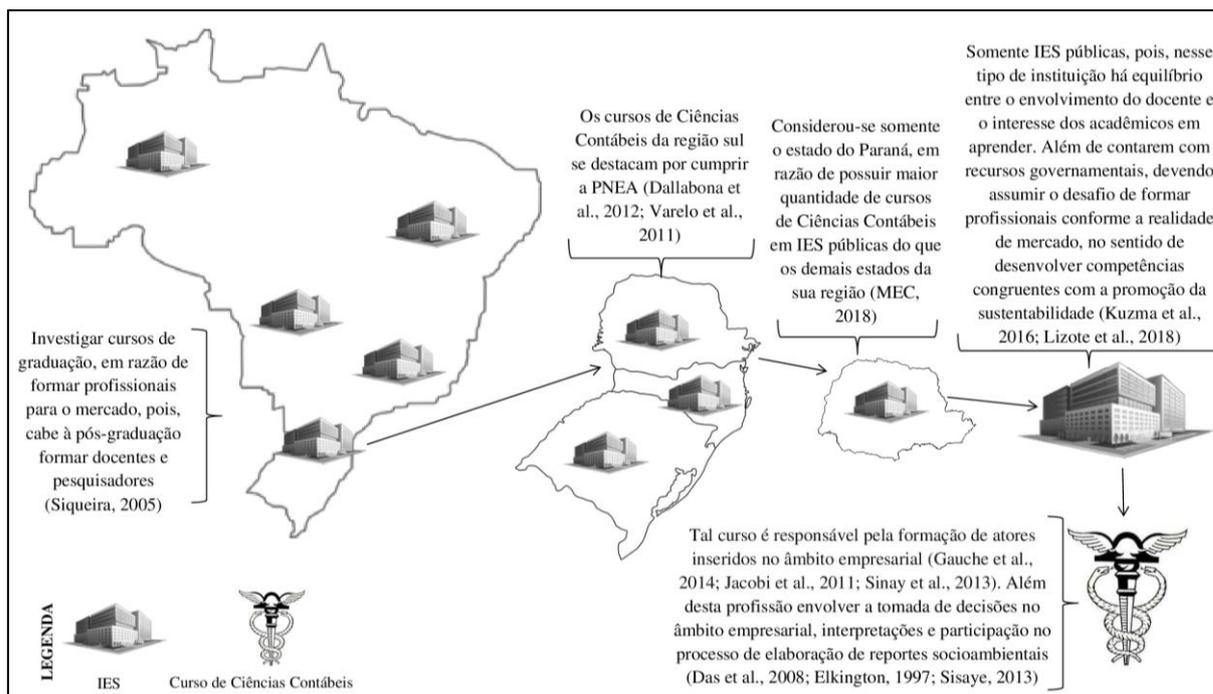


Figura 3 - Justificativas da escolha do curso investigado

Fonte: Elaborada pela autora (2018)

O recorte realizado para definir as fontes de coleta de dados, considerou a relevância de investigar cursos de graduação em Ciências Contábeis de IES públicas do estado do Paraná. Para tanto, realizou-se buscas para identificar a quantidade de cursos, logo obteve-se que a população compreende 19 cursos presentes em 10 IES (MEC, 2018). Detalhes sobre a população e amostra de pesquisa (sujeitos da pesquisa) estão presentes na Tabela 12.

Tabela 12 - Cursos de graduação em Ciências Contábeis de IES públicas do Paraná e indicação da amostra

IES	Sigla	Cidade	Ano de início do curso	Sujeitos da pesquisa: Obteve-se contato?
Universidade Federal do Paraná	UFPR	Curitiba	1957	-
Universidade Estadual de Londrina	UEL	Londrina	1972	Sim
Universidade Estadual de Maringá	UEM	Maringá	1973	Sim
Universidade Estadual de Maringá	UEM	Cianorte	1986	
Universidade Estadual do Paraná	UNESPAR	Apucarana	1974	-
Universidade Estadual de Ponta Grossa	UEPG	Ponta Grossa	1975	-
Universidade Tecnológica Federal do Paraná	UTFPR	Pato Branco	1975	Sim

Universidade Estadual do Paraná	UNESPAR	Paranavaí	1976	-
Universidade Estadual do Oeste do Paraná	UNIOESTE	Cascavel	1976	Sim
Universidade Estadual do Paraná	UNESPAR	Campo Mourão	1979	-
Universidade Estadual do Oeste do Paraná	UNIOESTE	Foz do Iguaçu	1979	-
Universidade Estadual do Oeste do Paraná	UNIOESTE	Marechal Cândido Rondon	1980	Sim
Universidade Estadual do Centro Oeste	UNICENTRO	Guarapuava	1980	-
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná	IFPR	Palmas	1980	-
Universidade Estadual do Norte do Paraná	UENP	Cornélio Procopio	1981	-
Universidade Estadual do Paraná	UNESPAR	Paranaguá	1981	-
Universidade Estadual do Centro Oeste	UNICENTRO	Irati	1985	Sim
Universidade Estadual do Centro Oeste	UNICENTRO	Prudentópolis	1999	
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná	IFPR	Curitiba	2011	-

Fonte: Elaborada pela autora com base em MEC (2018)

A amostra de pesquisa se refere a sete casos, conforme Tabela 12, sendo que o caso UNICENTRO e UEM abrangem dois cursos de cidades distintas devido compartilharem os mesmos Projetos Pedagógicos. Todavia, os cursos da UNICENTRO também compartilham da mesma coordenação de curso, o que não ocorre nos cursos da UEM. A próxima subseção trata da coleta de dados (3.2).

3.2 COLETA DE DADOS

A coleta de dados neste estudo foi dividida em duas etapas, diante das técnicas pesquisa documental e entrevista semiestruturada. Dessa forma, as fontes utilizadas na fase de coleta dos dados foram fontes primárias (entrevistas) e secundárias (documentos) (Cooper & Schindler, 2016) (Tabela 13).

Tabela 13 - Etapas da coleta de dados

Etapa	Técnica e detalhamento	Como e onde coletar?
1 ^a	Pesquisa Documental: identificação de conteúdos sobre a temática sustentabilidade adotada pelo curso, por meio dos Projetos Pedagógicos.	Contato com a secretaria ou coordenação dos cursos para envio dos Projetos Pedagógicos vigentes entre 2002 e 2018.

2ª	Entrevista semiestruturada: com coordenadores dos cursos que estão no escopo do estudo.	Contato por <i>e-mail</i> com os coordenadores dos cursos com posterior encontro presencial ou <i>online</i> .
----	--	--

Fonte: Elaborada pela autora (2018)

A 1ª etapa da coleta de dados foi efetuada com aqueles cursos dos quais se obteve contato com a secretaria ou coordenação para envio dos Projetos Pedagógicos (Tabela 12), vigentes entre 2002 e 2018 (em razão das diretrizes do curso de Ciências Contábeis serem regulamentadas desde 2002 - MEC, 2002). Tais contatos foram realizados durante o mês de março de 2019, desconsiderou-se cursos da amostra depois de três tentativas de contato (duas tentativas por *e-mail*, uma tentativa por contato telefônico). A Tabela 14 apresenta detalhamentos a respeito dos documentos (Projetos Pedagógicos) analisados.

Tabela 14 - Detalhamentos sobre os documentos: fonte da 1ª etapa de coleta de dados

IES – Curso	Quantidade de Projetos Pedagógicos (anos)
UEL	4 (2002, 2004, 2009, 2017)
UEM – Maringá e Cianorte	3 (1992, 2006, 2015)
UTFPR	3 (1995, 2005, 2007)
UNIOESTE – Cascavel	5 (2003, 2006, 2007, 2009, 2016)
UNIOESTE – Marechal Cândido Rondon	3 (2003, 2006, 2015)
UNICENTRO - Irati e Prudentópolis	4 (2001, 2005, 2008, 2018)
TOTAL	22

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

Como o recorte de pesquisa abrange Projetos Pedagógicos vigentes entre 2002 e 2018, foram selecionados documentos com data anterior a isso, em razão de estarem em vigência dentro do período pré-determinado (2002 a 2018).

Para cumprir a 2ª etapa da coleta de dados, foi preciso entrar em contato com os coordenadores de Ciências Contábeis dos sete cursos dos quais se obteve os Projetos Pedagógicos. Todos aceitaram participar das entrevistas, por meio de contato realizado mediante convite enviado por *e-mail* para o próprio coordenador de curso (Carta de Apresentação do Estudo - Apêndice B). Logo, a 2ª etapa da coleta de dados foi efetuada após a pesquisa documental, mediante aceite (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Apêndice C). Detalhes sobre as entrevistas realizadas estão presentes na Tabela 15.

Tabela 15 - Detalhamento sobre as entrevistas: fonte da 2ª etapa de coleta de dados

IES	Titulação do entrevistado	Tempo de experiência como docente na IES / como coordenador	Data e duração da entrevista	Forma de entrevista	Número de páginas transcritas no Microsoft Word® (fonte Times New Roman 12)
UEL	Mestre em Ciências Contábeis	25 anos / 1 ano	04/04/2019 (57 minutos e 38 segundos)	Chamada de vídeo (WhatsApp®)	12
UNIOESTE – Cascavel	Doutor em Engenharia de Produção	24 anos / 12 anos	24/04/2019 (39 minutos e 35 segundos)	Chamada de vídeo (WhatsApp®)	7
UNIOESTE – Marechal Cândido Rondon	Doutor em Ciências Contábeis	22 anos / 5 anos	12/04/2019 (44 minutos e 15 segundos)	Ligação telefônica	11
UTFPR	Doutor em Engenharia de Produção	16 anos / 6 anos	22/04/2019 (49 minutos e 47 segundos)	Chamada de vídeo (WhatsApp®)	11
UNICENTRO – Irati e Prudentópolis	Doutor em Políticas Públicas	16 anos / 2 anos	07/05/2019 (32 minutos e 13 segundos)	Chamada de vídeo (WhatsApp®)	7
UEM - Maringá	Doutor em Administração Pública	16 anos / 7 anos	23/07/2019 (23 minutos e 34 segundos)	Presencial	7
UEM - Cianorte	Doutor em Administração Pública	24 anos / 11 meses	24/07/2019 (39 minutos e 55 segundos)	Presencial	10
TOTAL	-	-	254 minutos e 04 segundos	-	65

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

O roteiro de entrevista semiestruturada foi elaborado a partir da revisão de literatura (Tabela 16). Tal fonte de coleta de dados foi utilizada para o alcance do objetivo específico c, objetivo específico d, e objetivo específico e.

Tabela 16 - Roteiro de entrevista semiestruturada

Questão	Categoria Unidades de análise (UA)	Objetivo específico	Referências das questões
1. Quanto tempo de experiência como coordenador/docente no curso? Quantos processos de construção dos Projetos Pedagógicos você participou?	Questões para iniciar o diálogo e criar empatia com o respondente		Dyllick (2015); Lima (2016); Silva (2013)
2. Defina sustentabilidade. Qual relevância da sustentabilidade para os alunos do curso de Ciências Contábeis?	SS: 1 - <i>Status quo</i> ; 1 - Reformista; 39 - Transformista.	(c)	Astley e Van de Ven (2005); Carvalho (2011); Gehlen (2016); Hopwood et al. (2005); Laffin (2012); Silva (2013); UNESCO (2005)
3. O conceito de sustentabilidade adotado por este estudo é: <u>satisfazer as necessidades do presente sem comprometer gerações futuras, ao considerar a relevância simultânea dos aspectos econômico, ambiental e social, ao invés de apenas primar pelo retorno financeiro</u> . Qual seu posicionamento em relação a este conceito?	SS: 1 - <i>Status quo</i> ; 2 - Reformista; 3 - Transformista.	(c)	Astley e Van de Ven (2005); Carvalho (2011); Gehlen (2017); Hopwood et al. (2005); Laffin (2012); Silva (2013); UNESCO (2005)
4. Você considera que a temática da sustentabilidade está inserida no curso? Como e por qual razão? Secundária: 4.1 Diante disso, a forma de inserção do tema se encaixa em qual tipologia? a) Monodisciplinar: a sustentabilidade é ensinada sem vínculos com outros cursos ou disciplinas? b) <i>Crossdisciplinar</i> : examine de um tópico na disciplina por meio de <i>insights</i> de outro campo? c) Interdisciplinar: Envolve a integração de duas ou mais disciplinas para resolver um problema específico? d) Multidisciplinar: Diferentes campos de conhecimento são reunidos nas disciplinas? e) Transdisciplinar: supera o conceito de disciplina, ao incluir integração com organizações e cidadãos? f) Novo curso ou programa: por meio de cursos e palestras?	ISPC: 37 - Monodisciplinar; 38 - <i>Crossdisciplinar</i> ; 39 - Interdisciplinar; 40 - Multidisciplinar; 41 - Transdisciplinar; 42 - Por meio de novo curso ou programa; 43 – Não há.	(b)	Araújo et al. (2008); Brasil (1999); Figueiró e Raufflet (2015); MEC (2012); Silva et al. (2017)
5. Você poderia descrever como ocorreu o processo de construção dos Projetos Pedagógicos do curso? Secundária: 5.1. Quais fatores internos e externos interferem nesse processo? Houve discussão sobre a importância da incorporação da temática sustentabilidade? Explique.	IC:	(d) e (e)	Bilert (2013), Battilana e D'Aunno (2009); Carvalho (2011); Cornuel e Hommel (2015); DiMaggio e Powell (2005); Gehlen (2016); Lousada e Martins, (2005); Machado-da-Silva e Fonseca

- 1 - Pressupostos que há anos fundamentam a formação;
- 2 - Orçamento;
- 3 - Limitações quanto ao tempo devido a pressões;
- 4 - Valorização do tema pelo acadêmico;
- 5 - Valorização do tema pelo mercado;
- 6 - Valorização do tema pela sociedade;
- 7 - Pressupostos legais;
- 8 - Avaliação dos docentes, alcance de resultados;
- 9 - Indicadores de desempenho do curso.

IM:

- 1 - Padronização dos conteúdos conforme cursos de outras IES;
- 2 - Padronização de metodologias de ensino;
- 3 - Legitimidade do curso.

IN:

- 1 - Comunicação entre docentes e departamentos;
- 2 - Intercâmbio de docentes entre departamentos e/ou IES;
- 3 - Apoio administrativo;
- 4 - Resistência à mudança, motivação para sair da zona de conforto;
- 5 - Conscientização dos docentes;
- 6 - Experiência dos docentes;
- 7 - Conhecimentos sobre o tema por parte dos docentes.

IW:

Criar

- 1 - Advocacia;
- 2 - Definição;
- 3 - Aquisição;
- 4 - Construção de identidades;
- 5 - Mudança de associações normativas;
- 6 - Construção de redes normativas;
- 7 - Imitação;
- 8 - Teorização;
- 9 - Educação;

Manter

- 10 - Facilitação do trabalho;
- 11 - Policiamento;
- 12 - Detenção, valorização e demonização;
- 13 - Mitos;
- 14 - Incorporação e rotinização.

(2018); Ott e Pires (2010); Scott (1995)

	<p style="text-align: center;"><u>Interromper</u></p> <p style="text-align: center;">15 - Desconexão de sanções; 16 - Desconexão dos fundamentos morais; 17 - Ataque à pressupostos e crenças.</p>		
<p>6. O que tem garantido ou reforçado a (não) inserção da temática sustentabilidade no curso? (Depende da questão 4).</p>	<p style="text-align: center;">IW:</p> <p style="text-align: center;"><u>Criar</u></p> <p style="text-align: center;">1 - Advocacia; 2 - Definição; 3 - Aquisição; 4 - Construção de identidades; 5 - Mudança de associações normativas; 6 - Construção de redes normativas; 7 - Imitação; 8 - Teorização; 9 - Educação;</p> <p style="text-align: center;"><u>Manter</u></p> <p style="text-align: center;">10 - Facilitação do trabalho; 11 - Policiamento; 12 - Detenção, valorização e demonização; 13 - Mitos; 14 - Incorporação e rotinização.</p> <p style="text-align: center;"><u>Interromper</u></p> <p style="text-align: center;">15 - Desconexão de sanções; 16 - Desconexão dos fundamentos morais; 17 - Ataque à pressupostos e crenças.</p>	(e)	Lawrence e Suddaby (2006); Lawrence et al. (2009); Lima (2016)
<p>7. Você considera que a forma como a temática sustentabilidade está inserida no curso difere da forma como é inserida em cursos de outras IES? Explique (Depende da questão 4).</p>	<p style="text-align: center;">IM:</p> <p style="text-align: center;">1 - Padronização dos conteúdos conforme cursos de outras IES; 2 - Padronização de metodologias de ensino; 3 - Legitimidade do curso.</p>	(d)	Cornuel e Hommel (2015); DiMaggio e Powell (2005); Doherty et al. (2015); Lawrence e Suddaby (2006); Lima e Amâncio-Viera (2017)
<p>8. Em sua opinião, que tipo de pressões externas e internas incentivam a (não) inserção da temática sustentabilidade no curso?</p>	IC:	(d)	DiMaggio e Powell (2005); Lawrence e Suddaby (2006); Lima (2016); Meyer e Rowan (1977); Silva (2013)

<p>Secundária: 8.1 Diante disso, quais imposições coercitivas incentivam a (não) inserção da temática sustentabilidade no curso? a) Pressupostos que há anos fundamentam a formação; b) Orçamento; c) Limitações quanto ao tempo devido a pressões; d) Valorização do tema pelo acadêmico; e) Valorização do tema pelo mercado; f) Valorização do tema pela sociedade; h) Pressupostos legais; i) Avaliação dos docentes, alcance de resultados; j) Indicadores de desempenho do curso.</p>	<p>1 - Pressupostos que há anos fundamentam a formação; 2 - Orçamento; 3 - Limitações quanto ao tempo devido a pressões; 4 - Valorização do tema pelo acadêmico; 5 - Valorização do tema pelo mercado; 6 - Valorização do tema pela sociedade; 7 - Pressupostos legais; 8 - Avaliação dos docentes, alcance de resultados; 9 - Indicadores de desempenho do curso.</p>		
<p>9. Em sua opinião, como tais atores interferem na (não) inserção da temática sustentabilidade no curso? (comente sobre cada um) a) corpo docente; b) pessoal administrativo; c) Administração da IES; d) Administração municipal; e) órgãos do terceiro setor.</p>	<p>IN: 1 - Comunicação entre docentes e departamentos; 2 - Intercâmbio de docentes entre departamentos e/ou IES; 3 - Apoio administrativo; 4 - Resistência à mudança, motivação para sair da zona de conforto; 5 - Conscientização dos docentes; 6 - Experiência dos docentes; 7 - Conhecimentos sobre o tema por parte dos docentes.</p>	(d)	Astley e Van de Ven (2005); DiMaggio e Powell (2005); Lima (2016); Zucker (1987)
<p>10. Há iniciativas por parte do corpo docente para capacitação envolvendo a temática sustentabilidade? Se não, em sua opinião o que inibe tal capacitação?</p>	<p>IN: 4 - Resistência à mudança, motivação para sair da zona de conforto; 5 - Conscientização dos docentes; 7 - Conhecimentos sobre o tema por parte dos docentes.</p>	(d)	Bilert (2013), Doherty et al. (2015); DiMaggio e Powell (2005); Dyllick (2015)
<p>11. De que forma ocorre comunicação e intercâmbio de conhecimentos entre departamentos? Se não há, em sua opinião o que inibe isso?</p>	<p>IN: 1 - Comunicação entre docentes e departamentos; 2 - Intercâmbio de docentes entre departamentos e/ou IES; 3 - Apoio administrativo; 4 - Resistência à mudança, motivação para sair da zona de conforto; 5 - Conscientização dos docentes; 6 - Experiência dos docentes; 7 - Conhecimentos sobre o tema por parte dos docentes.</p>	(d)	Astley e Van de Ven (2005); DiMaggio e Powell (2005); Zucker (1987)
<p>12. Existe algum ponto que você gostaria de comentar e que não foi retratado nas questões anteriores?</p>	<p>Identificar alguma unidade de análise já descrita ou outras.</p>	-	-

Fonte: Elaborada pela autora (2019) com base nos autores citados na Tabela

Tal instrumento de coleta de dados foi aprimorado diante da realização da validação de seu conteúdo (Tabela 17). O roteiro de entrevista semiestruturada, os objetivos da pesquisa, categorias e unidades de análise deste estudo foram encaminhados a juízes: cinco pesquisadores que investigam sobre a temática sustentabilidade e outros dois pesquisadores que não investigam sobre o tema. Além disso, foi realizado o pré-teste do roteiro de entrevista semiestruturada junto a três pesquisadores que investigam sobre o tema em questão.

Tabela 17 - Detalhes sobre a validade do roteiro de entrevista semiestruturada

Titulação	Contribuições e recomendações
Juízes	
Mestre em Ciências Contábeis (2016)	Não considerou nenhuma.
Mestre em Ciências Contábeis (2016)	- Questão 3: Retirar dicotomia.
Mestre em Ciências Contábeis (2017)	Não considerou nenhuma.
Mestre em Ciências Contábeis (2017)	- Questão 2: Questionar, especificamente, quais construções de Projetos Pedagógicos o entrevistado participou; - Questão 12: Inserir questão.
Mestre em Ciências Contábeis (2018)	- Questão 3: Retirar dicotomia; - Questão 8: Não tratar como imposições coercitivas, mas como pressão interna e externa; - Questão 9: Segregar atores; - Exclusão de questão que indagava sobre o conteúdo sobre sustentabilidade incluídos no curso, realizar isso só na pesquisa documental.
Mestre em Ciências Contábeis (2018)	- Questão 2: Requisitar que o respondente apresente o conceito de sustentabilidade, antes do conceito adotado pelo estudo; - Questão 4: Inserir tipologias como questão secundária; - Questão 8: Inserir unidades de análise como questão secundária; - Questão 10 e 11: Retirar dicotomia.
Doutor em Administração (2019)	- Questão 2: Requisitar que o respondente apresente o conceito de sustentabilidade, antes do conceito adotado pelo estudo; - Questão 4: Inserir tipologias como questão secundária; - Questão 5: Retirar direcionamento específico, para deixar a questão mais aberta para que o respondente tenha espaço para discursar.
Pré-teste	
Mestre em Administração (2012)	- Questão 10: Investigar como ocorreu a capacitação dos entrevistados.
Mestre em Administração (2016)	- Questão 6: Investigar o <i>Institutional Work</i> de forma mais clara, para complementar o isomorfismo das demais questões.
Mestre em Administração (2017)	- Questão 10: Amenizar forma da escrita; - Excluir uma questão que perguntava sobre impedimentos específicos, pois o entrevistado que deve indicá-los, conforme questão 6 já existente.

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

O encaminhamento do material aos juízes e o pré-teste foram realizados durante o mês de janeiro e fevereiro de 2019, mediante envio de *e-mail* aos pesquisadores. Estes foram identificados por meio de suas pesquisas ou por contatos preexistentes (conveniência).

3.3 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

A análise de conteúdo foi a técnica utilizada para tratamento do material qualitativo advindo tanto da pesquisa documental em Projetos Pedagógicos (1ª etapa da coleta de dados) e do conteúdo das entrevistas semiestruturadas (2ª etapa da coleta de dados). Por sua vez, a análise de conteúdo tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa de conteúdos comunicativos. Diante disso, foi adotada a análise temática que objetiva recortar conjuntos de dados por meio de uma grade de categorias projetada sobre os conteúdos, de forma segmentável e comparável. Para tanto, utilizou-se do *software* Atlas.ti® versão 8, seguindo as etapas definidas por Bardin (2016): i) pré análise; ii) codificação, iii) categorização e iv) inferência.

Para cada fonte de coleta de dados foram elaboradas etapas para a análise de conteúdo, tendo como base categorias e unidades de análise pertinentes. A seguir isso é explorado no caso da pesquisa documental (3.3.1) e para as entrevistas (3.3.2).

3.3.1 Pesquisa documental

Na pesquisa documental dos Projetos Pedagógicos foram analisados dois pontos: i) os conteúdos relacionados com o tema sustentabilidade (objetivo específico a); e ii) sua forma de inserção (objetivo específico b). Quanto aos conteúdos relacionados com o tema sustentabilidade (i), foram identificados por meio dos critérios descritos pelas diretrizes curriculares do curso de Ciências Contábeis (MEC, 2002; 2003; 2004a; 2004b), ou seja, conforme conteúdos curriculares (ementa das disciplinas), perfil do contador e competências e habilidades do profissional (Apêndice A). Na forma de inserção (ii), utilizou-se do arcabouço de Figueiró e Raufflet (2015), diante dos resultados encontrados anteriormente. A Tabela 18 apresenta o detalhamento das etapas da análise de conteúdo realizada na pesquisa documental dos Projetos Pedagógicos dos sete cursos que compõem a amostra (1ª etapa da coleta de dados).

Tabela 18 - Etapas da análise de conteúdo da pesquisa documental

i) Pré-análise	
<p>1. Escolha do conteúdo: O material submetido à análise são os Projetos Pedagógicos dos cursos participantes da pesquisa. A análise documental de Projetos Pedagógicos se deu por conta de seu conteúdo contemplar informações além do teor disciplinar, podendo auxiliar no entendimento dos dados coletados nas entrevistas. Ademais, cabe ressaltar que a análise documental foi realizada diante dos Projetos Pedagógicos vigentes entre 2002 a 2018, em razão das diretrizes do curso de Ciências Contábeis serem regulamentadas desde 2002 (MEC, 2002).</p> <p>2. A preparação do material: A preparação do material se refere ao acesso aos Projetos Pedagógicos por meio de contato realizado com a secretária ou coordenação dos cursos.</p>	
ii) Categorização	iii) Codificação

<p>- Em virtude dos objetivos específicos desta pesquisa e da literatura consultada sobre a Teoria Institucional, foi definida a seguinte categoria:</p>	<p>- Em virtude da literatura, foram definidas as seguintes unidades de análise em conformidade com a categoria definida na etapa anterior.</p>
<p>CATEGORIA: Incorporação da sustentabilidade pelo curso (ISPC)</p> <p>Justificativa da escolha: A literatura consultada cita diversos <u>conteúdos</u> relacionados com a temática sustentabilidade no mundo dos negócios. Este aspecto, por sua vez, auxilia no entendimento de como a temática é abordada pelos cursos. Há uma variedade de estruturas de programas de ensino, visto que não existe um consenso sobre qual <u>forma de inserção da sustentabilidade</u> é mais eficaz para sua promoção (Bennemann & Grzebieluckas, 2016; Benn & Dunphy, 2009; Brasil, 1999; Carvalho, 2011; Das et al., 2008; Demajorovic & Silva, 2012; Fisher & McAdams, 2015; Gomes et al., 2012; Lambrechts et al., 2013; Leal Filho et al., 2015; MEC, 2012; Moore, 2005; Stein, 2011).</p>	<p>UNIDADES DE ANÁLISE (UA)*</p> <p><u>Conteúdos</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1 - Estratégia empresarial a longo prazo (Ferreira, 2015; Reis et al., 2015; Slomski et al., 2012) 2 - Meio ambiente, 3 - Ecossistema, 4- Biodiversidade, 5- Transformações climáticas, 6- Degradação ambiental, 7- Esgotamento de recursos naturais, 8- Poluição (Becker et al., 2005; Brasil, 1999; Costa & Marion, 2007; Elkington, 1997; Hart & Milstein, 2004; Layrargues, 2000; Lima et al., 2014; MEC, 2012; Shrivastava, 2010; UNESCO, 2005) 9 - Impactos socioambientais (Brasil, 1999; Costa & Marion, 2007; Elkington, 1997; Hart & Milstein, 2004; Layrargues, 2000; Lima et al., 2014; MEC, 2012; UNESCO, 2005) 10 - Gestão ambiental (Layrargues, 2000) 11 - Gestão de custos (Slomski et al., 2012) 12 - Social, 13- Gestão social, 14- Equidade, 15 - Desigualdade social, 16-Identidade cultural, 17- Cidadania, 18 - Solidariedade, 19- Qualidade de vida, 20- Bem-estar humano, 21- Pobreza (Becker et al., 2005; Brasil, 1999; Costa & Marion, 2007; Deegan, 2017; Elkington, 1997; Hart & Milstein, 2004; Lima et al., 2014; MEC, 2004b; 2012; MMA, 2014; Santos & Leal, 2016; Shrivastava, 2010; UNESCO, 2005) 22 - Responsabilidade socioambiental corporativa (Dangelico & Pujari, 2010) 23 - Modelos de negócio sustentáveis (Silva et al., 2013) 24 - Geração de resíduos (Bocken et al., 2014; Brasil, 2007; 2010; Hart & Milstein, 2004; Silva et al., 2013) 25 - Modos de produção sustentáveis, 26- Soluções sustentáveis (Bocken et al., 2014; Hart & Milstein, 2004; MEC, 2012) 27 - Produto sustentável (Ottman et al., 2006) 28 - Ciclo de vida dos produtos (Slomski et al., 2012) 29 - Logística reversa (Brasil, 2010; Natume & Sant' Anna, 2011) 30 - Tecnologias e soluções alternativas (Hart & Milstein, 2004; Santos & Leal, 2016) 31 - Ética, 32- Abuso de poder (Bocken et al., 2014; Brasil, 1999; MEC, 2012; MMA, 2014) 33 - Consumo (MEC, 2012) 34- Políticas voltadas para a sustentabilidade, PNRS, LDNSB (Brasil, 1999; Reis et al, 2018) 35 - Problemas locais e globais (Brasil, 1999; UNESCO, 2005)

	<p>36 - Reportes socioambientais, GRI, Relato Integrado (Carvalho & Kassai, 2014; Gray, 2010; Gray & Collison, 2002; GRI, 2013).</p> <p><u>Forma de inserção</u> 37 - Monodisciplinar 38 - Crossdisciplinar 39 - Interdisciplinar 40 - Multidisciplinar 43 - Não há (Araújo et al., 2008; Brasil, 1999; Figueiró & Raufflet, 2015; Kuzma et al., 2016; MEC, 2012; Silva et al., 2017)</p>
--	---

iv) Inferência

- Se refere à realização da interpretação dos dados das etapas anteriores, de forma agrupada.

* Determinadas unidades de análise são similares, quando isso ocorre, as referências são apresentadas ao fim do grupo de similares.

Fonte: Elaborada pela autora (2018) com base nos autores citados na Tabela

As etapas da análise de conteúdo tendo como base as entrevistas realizadas são detalhadas na próxima subseção (3.3.2).

3.3.2 Entrevistas

A Tabela 19 apresenta as etapas da análise de conteúdo voltadas para as entrevistas semiestruturadas realizadas junto aos coordenadores dos cursos da amostra desta pesquisa (2ª etapa da coleta de dados).

Tabela 19 - Etapas da análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas

i) Pré-análise	
<p>1. Escolha do conteúdo: O material submetido à análise são os conteúdos das entrevistas semiestruturadas. A escolha de entrevistar coordenadores deve-se ao fato de serem responsáveis por administrar, dirigir e coordenar o curso, sendo capazes de exprimir qual sua realidade atual. Além disso, a coordenação de curso é relevante para efetivar a educação de qualidade, em razão dessa função também ser de natureza administrativa, dessa forma, lidam com dimensões pedagógicas, acadêmicas e científicas do curso (Palmeiras & Szilagyi, 2012). Assim, este profissional deve gerenciar o Projeto Pedagógico, ao articular a relação entre alunos, docentes, diretorias e mercado. Ou seja, trata-se de uma função de gestão voltada para o atendimento de um plano de ação (Pinto, Martins & Faria, 2019).</p> <p>2. A preparação do material: A preparação do material se refere à transcrição das entrevistas.</p>	
ii) Categorização	iii) Codificação
- Em virtude dos objetivos específicos desta pesquisa e da literatura consultada sobre a Teoria Institucional, foram definidas as seguintes categorias:	- Em virtude da literatura consultada, foram definidas as seguintes unidades de análise em conformidade com as categorias definidas na etapa anterior.
<p>CATEGORIA: Incorporação da sustentabilidade pelo curso (ISPC)</p> <p>Justificativa da escolha: Há uma variedade de estruturas de programas de ensino, visto que não existe um consenso sobre qual <u>forma de inserção da sustentabilidade</u> é mais eficaz para sua promoção (Bennemann & Grzebieluckas, 2016; Benn & Dunphy, 2009; Brasil, 1999; Carvalho, 2011; Das et al., 2008;</p>	<p>UNIDADES DE ANÁLISE (UA)*</p> <p><u>Forma de inserção</u> 37 - Monodisciplinar 38 - Crossdisciplinar 39 - Interdisciplinar 40 - Multidisciplinar 41 - Transdisciplinar</p>

Demajorovic & Silva, 2012; Fisher & McAdams, 2015; Gomes et al., 2012; Lambrechts et al., 2013; Leal Filho et al., 2015; MEC, 2012; Moore, 2005; Stein, 2011).	42 - Por meio de novo curso ou programa 43 – Não há (Araújo et al., 2008; Brasil, 1999; Figueiró & Raufflet, 2015; Kuzma et al., 2016; MEC, 2012; Silva et al., 2017)
<p>CATEGORIA: Significado de sustentabilidade (SS)</p> <p>Justificativa da escolha: Existem visões divergentes sobre o conceito de sustentabilidade, assim sua consideração no âmbito dos cursos depende disso, ou seja, da interpretação do indivíduo (Hopwood et al., 2005; Kuzma et al., 2016; Meyer & Rowan, 1977; Scott, 1995; Silva et al., 2013).</p>	<p>UNIDADES DE ANÁLISE (UA)</p> <p>1 - Status quo, 2 - Reformista, 3 - Transformista. (Astley & Van de Ven, 2005; Hopwood et al., 2005; Laffin, 2012; Silva, 2013; UNESCO, 2005)</p>
<p>CATEGORIA: Isomorfismo coercitivo (IC)</p> <p>Justificativa da escolha: A literatura específica sobre sustentabilidade, tendo como base a Teoria Institucional, indica determinadas pressões formais e informais externas, conforme expectativas criadas pela sociedade. Logo, pode ser resposta direta a ordens governamentais ou exigências contratuais (DiMaggio & Powell, 2005).</p>	<p>UNIDADES DE ANÁLISE (UA)*</p> <p>1 - Pressupostos que há anos fundamentam a formação (Akrivou & Bradbury-Huang, 2015; Bilert, 2013; Carvalho, 2011) 2 - Orçamento (Barber et al., 2014) 3 - Limitações quanto ao tempo devido a pressões (Barber et al., 2014; Doh & Tashman, 2014) 4 - Valorização do tema pelo acadêmico (Cornuel & Hommel, 2015; Doh & Tashman, 2014) 5 - Valorização do tema pelo mercado (Doh & Tashman, 2014; Ott & Pires, 2010; Kuzma et al., 2016), 6 - Valorização do tema pela sociedade (Silva et al., 2013) 7 - Pressupostos legais (Beltrame et al., 2018; DiMaggio e Powell, 2005; Meyer & Rowan, 1977) 8 - Avaliação dos docentes, alcance de resultados (Cornuel & Hommel, 2015) 9 - Indicadores de desempenho do curso (Cornuel & Hommel, 2015)</p>
<p>CATEGORIA: Isomorfismo mimético (IM)</p> <p>Justificativa da escolha: A literatura específica sobre sustentabilidade, tendo como base a Teoria Institucional, indica que os cursos tendem a seguir o modelo de outros, diante da falta de soluções nítidas (DiMaggio & Powell, 2005).</p>	<p>UNIDADES DE ANÁLISE (UA)</p> <p>1 - Padronização dos conteúdos conforme cursos de outras IES (DiMaggio & Powell, 2005; Doherty et al., 2015; Lima & Amâncio-Viera, 2017) 2 - Padronização de metodologias de ensino (Cornuel & Hommel, 2015; DiMaggio & Powell, 2005) 3 - Legitimidade do curso (DiMaggio & Powell, 1983; Hawley, 1968; Lima et al., 2018; Meyer & Rowan, 1977)</p>
<p>CATEGORIA: Isomorfismo normativo (IN)</p> <p>Justificativa da escolha: A literatura específica sobre sustentabilidade, tendo como base a Teoria Institucional, indica que a profissionalização é uma fonte geradora de isomorfismo, que por sua vez interfere na inserção do tema nos cursos (DiMaggio & Powell, 2005).</p>	<p>UNIDADES DE ANÁLISE (UA)*</p> <p>1 - Comunicação entre docentes e departamentos (Barber et al., 2014; Benn & Dunphy, 2009; DiMaggio & Powell, 2005; Selznick, 1948; Scott, 1987; Zucker, 1987) 2 - Intercâmbio de docentes entre departamentos e/ou IES (DiMaggio & Powell, 2005; Selznick, 1948; Scott, 1987; Zucker, 1987) 3 - Apoio administrativo (Doh & Tashman, 2014) 4 - Resistência a mudança, motivação para sair da zona de conforto (Barber et al., 2014; Benn & Dunphy, 2009; Lima & Amâncio-Viera, 2017; Scott, 1995) 5 - Conscientização dos docentes (Scott, 1995; Stein, 2011) 6 - Experiência dos docentes (Doh & Tashman, 2014; Dyllick, 2015) 7 - Conhecimentos sobre o tema por parte dos docentes (Bilert, 2013; Dyllick, 2015; Lima et al., 2018; Silva et al., 2013)</p>

CATEGORIA: <i>Institutional Work</i> (IW)	UNIDADES DE ANÁLISE (UA)
<p>Justificativa da escolha: Ao evitar retratar os atores institucionais como dependentes de arranjos institucionais, isto é, de pressões isomórficas, buscou-se analisar como o <i>Institutional Work</i> interfere na inserção da temática sustentabilidade nos cursos (Lawrence et al., 2009). Para tanto, os cursos podem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - criar a instituição sustentabilidade, no sentido de se diferenciarem dos demais cursos; - manter a instituição sustentabilidade, ou seja, seguir e lutar pela instituição já legitimada por outros cursos; - interromper a instituição sustentabilidade, no sentido de não adotá-la, a partir daí cabe investigar os motivos disso ocorrer. 	<p><u>Criar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 1 - Advocacia 2 - Definição 3 - Aquisição 4 - Construção de identidades 5 - Mudança de associações normativas 6 - Construção de redes normativas 7 - Imitação 8 - Teorização 9 - Educação <p><u>Manter</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 10 - Facilitação do trabalho 11 - Policimento 12 - Detenção, valorização e demonização 13 - Mitos 14 - Incorporação e rotinização <p><u>Interromper</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 15 - Desconexão de sanções 16 - Desconexão dos fundamentos morais 17 - Ataque à pressupostos e crenças <p>(Lawrence & Suddaby, 2006)</p>
iv) Inferência	
- Se refere à realização da interpretação dos dados com base na literatura.	
* Determinadas unidades de análise foram agrupadas devido similaridade	
Fonte: Elaborada pela autora (2018) com base nos autores citados na Tabela	

Assim, as entrevistas foram estabelecidas como fonte de coleta de dados para o alcance do objetivo específico c, objetivo específico d, e objetivo específico e. Todas as categorias e unidades de análises incluídas neste estudo foram embasadas na literatura apresentada, ou seja, no conteúdo presente no Capítulo 2 (Revisão de Literatura). Contudo, as unidades de análise (UA) descritas pela literatura consultada podem ser ampliadas diante dos resultados da pesquisa. Bardin (2016) descreve que este fato indica que o pesquisador realizou uma análise exploratória, com o intuito de ‘ver o que há’ no contexto estabelecido (Bardin, 2016).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesse capítulo estão dispostas a análise e discussão dos resultados. Para tanto, este capítulo foi dividido em duas partes, a saber: apresentação e análise dos resultados por curso (4.1) e análise comparativa dos resultados (4.2).

4.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS POR CURSO

Optou-se por segregar os resultados por curso, devido ao fato da ocorrência de diferentes resultados em cada um, demonstrando individualidade. A pesquisa documental teve como intuito identificar por meio dos Projetos Pedagógicos dos cursos (entre 2002 e 2018): i) os conteúdos relacionados com a temática sustentabilidade; e ii) sua forma de inserção. Isso foi efetuado com base na análise de conteúdo, utilizando-se da categoria: Incorporação da sustentabilidade pelo curso (ISPC) e suas unidades de análise. Quanto aos conteúdos relacionados com a temática sustentabilidade (i), foram identificados por meio dos critérios descritos pelas diretrizes curriculares do curso de Ciências Contábeis (MEC, 2002; 2003; 2004a; 2004b), ou seja, conforme conteúdos curriculares (ementa das disciplinas), perfil do contador e competências e habilidades do profissional.

Inclusive, por meio da pesquisa documental foi identificada a forma de inserção da temática sustentabilidade nos cursos (ii), conforme Figueiró e Raufflet (2015) (mesmo que posteriormente as entrevistas proporcionassem indícios mais concretos). Ressalta-se que para referenciar o tempo de formação ou experiência dos docentes considerou-se o ano de 2018 como ano base para sua definição, tendo em vista que o ano de 2019 ainda está em andamento. Inclusive, considerou-se somente os docentes efetivos, desconsiderando os temporários, devido a falta de influência destes na formulação de Projetos Pedagógicos.

A seguir, o detalhamento dos resultados está disposto de acordo com a IES que o curso pertence.

4.1.1 UEL

a) Pesquisa documental

O curso de graduação em Ciências Contábeis da UEL elaborou quatro Projetos Pedagógicos durante os anos de análise (2002 a 2018). Quanto aos conteúdos curriculares (ementa das disciplinas), o Apêndice D apresenta a quantidade de codificações do Atlas.ti®,

isso pode ser entendido como a quantidade de trechos destacados nos documentos que se relacionam as UA. Tendo como base o Apêndice D, por um lado, a UA 2 - Meio ambiente apareceu somente no último ano (2017), por outro lado, a UA 12 - Social não apareceu nos dois últimos Projetos Pedagógicos (2009 e 2017). Isso indica que o aspecto socioambiental foi direcionado, em 2017, para a disciplina “Ética Geral e Profissional”, representado pela UA 22 - Responsabilidade socioambiental corporativa. Ao considerar que problemas ambientais são relacionados a problemas sociais, a redução de tais impactos deve ocorrer de forma conjunta (Deegan, 2013; Høgevold, 2011; WCED, 1986). Desse modo, observa-se que o curso em análise incorporou tal concepção em 2017, ao mesmo tempo que aborda sobre a UA 2 - Meio ambiente na disciplina “Tópicos Especiais”.

Como os instrumentos de avaliação dos cursos de graduação do MEC incorporam requisitos relacionados à temática sustentabilidade a partir do ano de 2012 (INEP, 2012, p. 26), observa-se que sua consideração pode ser uma resposta direta a ordens governamentais (ambiente legal) (DiMaggio & Powell, 2005). Tendo em vista que a influência de ambientes institucionais, na construção de significados, envolve frequentes buscas por respostas para orientar as organizações (Machado-da-Silva & Fonseca, 2018). Entretanto, como o curso de Ciências Contábeis, tradicionalmente, já aborda o aspecto econômico (Boyce et al., 2012; Demajorovic & Silva, 2012), constatou-se a ausência da consideração da forma holística do TBL (Elkington, 1997; Lima et al., 2014) em disciplinas contábeis (visto que a disciplina “Ética Geral e Profissional”, que aborda o aspecto socioambiental, não inclui o aspecto econômico).

Além disso, diante dos resultados auferidos, o curso da UEL cumpre o PNEA, isto é, não implantou nos currículos uma disciplina específica sobre a temática em estudo (Brasil, 1999), tendo em vista que as disciplinas evidenciadas abordam outros assuntos juntamente com a temática sustentabilidade; resultados distintos do que observou Gehlen (2017). Inclusive, foi possível identificar as formas de inserção da temática sustentabilidade por meio da análise das ementas curriculares do curso da UEL (Apêndice E). Para isso, utilizou-se do arcabouço de Figueiró e Raufflet (2015), mas não foi possível identificar a forma transdisciplinar e por meio de novo curso ou programa, devido esta seção se tratar de resultados de pesquisa documental.

Observa-se que a forma de inserção *Crossdisciplinar* se destacou (Apêndice E), esta representa o examine de um tópico que se refira à temática sustentabilidade durante a aula, desse modo diante dos conteúdos específicos das disciplinas há a inserção de assuntos sobre o tema. Além disso, o curso da UEL deixou de tratar da UA 31 - Ética na forma Monodisciplinar no ano de 2017, ou seja, antes disso era retratada sem vínculos e de maneira isolada dos demais conteúdos pertinentes a ciência contábil. Isso indica a não aceitação de padrões rígidos, pois

são modificados continuamente por meio de variações de significados (Astley & Van de Ven, 1983; 2005).

A estruturação de Projetos Pedagógicos de cursos de ensino superior deve ocorrer por meio da definição de competências a serem desenvolvidas no egresso (Bastos, 2006). Diante disso, o Apêndice F diz respeito aos resultados sobre os conteúdos da temática sustentabilidade presentes no perfil, competências e habilidades do contador.

Na tentativa de triangular o que é prometido com o que é efetivado (Apêndice F), observou-se que o perfil, competências e habilidades do contador de todos os Projetos Pedagógicos primaram pela UA 12 - Social. Quanto a isso, as quatro versões das diretrizes curriculares do curso em questão (MEC, 2002; 2003; 2004a; 2004b) destacaram, no perfil desejado para o contador, acerca da responsabilidade social (MEC, 2002) e questões sociais (MEC, 2003; 2004a; 2004b). Isso indica que a UEL pode ter construído o perfil do profissional em questão como resposta a ordens do ambiente legal (DiMaggio & Powell, 2005). Porém, a UA 12 - Social não apareceu nos conteúdos curriculares dos dois últimos Projetos Pedagógicos (2009 e 2017).

Por sua vez, a UA 31 - Ética é abordada somente nos dois últimos Projetos Pedagógicos (2009 e 2017) pelo perfil do contador, o que aponta que o curso, que já considerava a relevância de tal conteúdo (pois está presente nos conteúdos curriculares de todos os Projetos Pedagógicos), passou a considerá-la no perfil do profissional. Com a UA 35 - Problemas locais e globais ocorre o contrário, tendo em vista que sua consideração no perfil do contador ocorre em 2009 e 2017, mas não está presente nas ementas das disciplinas.

Sobre as competências e habilidades, as quatro versões das diretrizes curriculares do curso em questão (MEC, 2002; 2003; 2004a; 2004b) atentam para a UA 17 - Cidadania e a UA 31 - Ética. Somente nos dois últimos Projetos Pedagógicos da UEL (2009 e 2017) foi abordado sobre a UA 17 - Cidadania no campo competências e habilidades. Ainda que nos conteúdos curriculares, esta unidade de análise aparecesse somente no último Projeto Pedagógico (2017). Tais resultados demonstram que regras podem ser estabelecidas por força de Lei (neste caso, pelo MEC), entretanto sua consideração depende dos atores organizacionais (Meyer & Rowan, 1977).

Em suma, observa-se uma desconexão entre o que é prometido (perfil do contador, competências e habilidades) e efetivado por meio das ementas curriculares. Exceto, com a UA 31 - Ética, que está presente nos conteúdos curriculares e nas competências e habilidades de todos os Projetos Pedagógicos analisados no caso UEL.

b) Entrevista

Em relação à conceituação da temática sustentabilidade, o coordenador da UEL acredita na corrente Transformista (Hopwood et al., 2005), devido ao seguinte trecho:

Sustentabilidade pra mim, então, é quando você desenvolve uma atividade e essa atividade não vai agredir o meio ambiente nem tão pouco a sociedade como um todo, porém como o próprio nome já diz, ela deve ser autossustentável. É claro que quando nos falamos em instituições públicas existe uma dotação orçamentária, que é destinada para a educação e o Estado deve prover de forma justa esta questão da necessidade no ensino público. Então, sustentabilidade para mim é algo interessante (...) não vejo o Estado como tudo pode e que o Estado deve fazer tudo (...) O empresário tem que ter uma visão mais distributiva e não é o que acontece ainda em nosso país, né? Ainda estamos voltados para aqueles sistemas mais antigos de acumulação de riquezas, que acha que tem que acumular, acumular, acumular (...) (Coordenador da UEL).

A ideia do coordenador se encaixa na corrente Transformista, contudo, observa-se que esboçou sua visão ao se referir a questões estatais. Em outras palavras, o ensino sobre a temática sustentabilidade deve estar presente nas IES, independente de imposições governamentais, o que indica a necessidade de conscientização dos indivíduos (Scott, 1995; Stein, 2011). O curso de Ciências Contábeis tradicionalmente já aborda o aspecto econômico, por ser algo inerente à área (Boyce et al., 2012; Demajorovic & Silva, 2012), isso justifica a visão do entrevistado ser mais voltada para arrecadação de tributos. A respeito da incorporação da temática sustentabilidade no curso, o coordenador da UEL negou que exista, mas antes concordou que o objetivo do curso é atender tal temática e que possui uma disciplina incipiente que aborda o tema:

O nosso PPC estabelece que o objetivo é formar um profissional para o mercado de trabalho, formar bons profissionais para que esses possam progredir na sua vida, então. Acho que... atende aí a sustentabilidade (...)
A gente não tem dentro de nossa estrutura curricular uma disciplina que vai falar sobre sustentabilidade. A sociologia é uma área voltada para sustentabilidade, né? Diferentemente do curso de Ciências Contábeis, o que é um curso muito técnico (...) O curso não está preparado para isso.
Mas, temos alguma disciplina lá que fala... Sobre... Tópicos contemporâneos, mas, é só uma coisa assim muito incipiente ainda (Coordenador da UEL).

A visão do entrevistado sobre o curso é voltada para o mercado. Porém, se trata de uma visão limitada a respeito da temática sustentabilidade ao considerar a existência da abordagem TBL (Boyce, et al., 2012; Elkington, 1997; Sisaye, 2013), que por sua vez, é congruente com a ausência desta abordagem em disciplinas contábeis, conforme evidenciado pela pesquisa documental (Apêndice D).

Relevante ressaltar que a pesquisa documental nos Projetos Pedagógicos da UEL evidenciou que o curso aborda conteúdos curriculares sobre a temática sustentabilidade (inclusive conteúdos acerca da UA 2 - Meio ambiente) (Apêndice D). Todavia, como tais conteúdos curriculares são abordados predominantemente de forma *Crossdisciplinar*, ou seja, há ausência de uma disciplina específica sobre a temática em estudo (Brasil, 1999); este fato pode justificar uma resposta imprecisa por parte do entrevistado da UEL, no sentido deste não conhecer as minúcias dos conteúdos curriculares e citar somente uma disciplina que aborda a temática, mas de forma incipiente. Por conseguinte, esta falta de conhecimento pode ser devido ao fato de o entrevistado estar à frente da coordenação há pouco tempo (1 ano).

Pressões isomórficas surgiram da entrevista realizada com o coordenador da UEL, conforme Tabela 20.

Tabela 20 - Pressões isomórficas que interferem na incorporação da temática sustentabilidade no curso da UEL

CATEGORIA	UNIDADES DE ANÁLISE	TRECHOS DA ENTREVISTA
Isomorfismo coercitivo (IC)	1 - Pressupostos que há anos fundamentam a formação	<p>- “O curso de Contabilidade é muito voltado para o patrimônio, né, faz controle financeiro para tomada de decisão e voltado para atender o ‘fisco’... O ‘fisco’, de uma forma geral, hoje ele é todo informatizado, o nosso Projeto Pedagógico está buscando isso”.</p> <p>- “Eu acho que é até cultural do profissional dessa área (...), que ele não teve disciplinas que falassem sobre sustentabilidade né, o curso de Contabilidade é ainda muito técnico, ele é muito fechado na informação contábil”.</p> <p>- “O curso de Contabilidade está voltado para outro objetivo: atender os anseios da sociedade no que se refere ao meio de produção, ao meio de controle de produção, questão gerencial”.</p> <p>- “A estrutura de currículo do curso de Ciências Contábeis é... Um curso muito fechado”.</p>
	5 - Valorização do tema pelo mercado	<p>- “O mercado valoriza o contador eficiente no sentido de desenvolver uma boa Contabilidade fiscal (...) É o que o mercado valoriza, a área gerencial”.</p> <p>- “Os colegiados de curso que estão constantemente reunidos discutindo questões de melhoria do Projeto Pedagógico e buscando sempre estar atendendo o anseio empresarial, vamos dizer assim, e por que não dizer também o próprio Estado como agente arrecadador e trabalha nessa perspectiva”.</p> <p>- “O mercado valoriza a área gerencial, nem a Vale do Rio Doce valoriza a sustentabilidade, pelo que se viu, né”.</p> <p>- “Os donos do meio que acumulam recursos, que financiam a atividade empresarial, esse pessoal não tem uma consciência sobre sustentabilidade, não tem uma consciência ecológica relevante. E o resto da sociedade acaba seguindo essa trilha”.</p>
	7 - Pressupostos legais	<p>- “A gente não vê, se for verificar no MEC, os cursos de Contabilidade e Administração (...), não vê lá a colocação deles para disciplinas voltadas para a sustentabilidade”.</p> <p>- “O Brasil ainda é um país que tá atrasado (...) O atual governo nosso não quer saber nada sobre sustentabilidade, muito pelo contrário”.</p>

		- “O Estado nosso não incentiva essa questão de sustentabilidade, existe aí uma grande incoerência em relação a isso”.
Isomorfismo mimético (IM)	1 - Padronização dos conteúdos conforme cursos de outras IES	- “Já vi vários outros PPCs aí, Projetos Pedagógicos curriculares na área de Contabilidade, sinceramente eu não vejo essa preocupação dos profissionais da área”. - “É claro que os demais cursos, outros cursos de Ciências Contábeis comecem a colocar essa prática provavelmente pode ser que os futuros PPCs também comecem a direcionar, comecem a ver a parte de sustentabilidade com bons olhos”.
	2- Intercâmbio de docentes entre departamentos e/ou IES	- “Existe até em função das disciplinas, né, que não é do núcleo de Contabilidade, mas necessário para a formação do contador (...) Então tem até uma boa comunicação, mas 50% do corpo docente do departamento de Ciências Contábeis não são TIDE, não tem dedicação exclusiva, eles dão suas aulas e vão embora”.
	3 - Apoio administrativo	- “A classe média conquistou uma posição e não quer abrir mão dessa posição, principalmente o servidor público, ele não quer ter os seus privilégios reduzidos e não abre mão”.
	4 - Resistência a mudança, motivação para sair da zona de conforto	- “Não tem nenhuma pesquisa voltada para área de sustentabilidade. Olha que sai bastante produção, tem premiações, tem dado resultado, esse lado da pesquisa”.
	5 - Conscientização dos docentes	- “Falta conscientização e a conscientização é fruto do meio, a nossa formação se você for procurar verificar todos, a estrutura de currículo do curso de Ciências Contábeis é... Um curso muito fechado”.
Isomorfismo normativo (IN)	7 - Conhecimentos sobre o tema por parte dos docentes	- “Eu acho que é problema de formação, na nossa formação nós não tivemos isso, então... É... A gente não está muito aberto ainda, nós temos uma carência de formação na área de sustentabilidade”. - “Como a pessoa não pesquisa isso, ele não se desperta, ele acaba não se despertando”. - “Eu tenho um conhecimento muito raso a respeito da sustentabilidade, mas não foi da Contabilidade que eu aprendi alguma coisa sobre sustentabilidade não. Meu convívio do dia a dia, meu núcleo familiar, meu grupo de amigos, eu não tenho grupo de amigo contador”.
	8 – Docente influente*	- “No PPC atual de 2018... Ele entrou em vigor em 2018... Com o viés mais voltado para tecnologia, nós temos cinco ou seis disciplinas que usa a tecnologia no processo de ensino (...) E agora a gente tem interferência de outros professores, do professor X (nome omitido) que pesquisa sobre a tecnologia, eu pesquiso também sobre tecnologia, a gente começou a pesquisar”. - “Mas sou mais favorável hoje à gente trabalhar com tecnologia utilizar recursos para tecnologia para passar o ensino e aprendizado, tanto da parte docente como discente, eu sou mais favorável a isso nesse momento atual”. - “Então a gente não tem essa pessoa aqui em Londrina com foco em sustentabilidade, infelizmente nós não temos... Vamos dizer assim é mais gestão”. - “Aqui na UEL tem o curso de mestrado de Administração, a área de pesquisa deles é sustentabilidade (...) O professor X (nome omitido) que estava no programa e aí tinha outros professores nossos com pós-doutorado e doutorado queriam entrar no programa deles, mas eles fecharam a porta para essa vertente de gerencial, ficou fora, por isso que o corpo docente do curso de Ciências Contábeis não tem essa visão”. - “Precisamos de mais jovens e vai surgir mais jovens pesquisando sustentabilidade quando os professores incentivarem os alunos, algumas vezes se retratam naqueles professores que mais admiram”.

* Unidade de análise não prevista pela literatura consultada

Fonte: Elaborada pela autora (2019) com base nos dados da pesquisa

O Isomorfismo coercitivo impede que a temática sustentabilidade esteja inclusa nos cursos de Ciências Contábeis, devido ao fato de que tal curso é voltado para questões fiscais e gerenciais. Diante disso, o próprio curso de graduação em Ciências Contábeis, que identifica uma categoria de atores sociais e atividades, representa uma restrição à consideração da temática sustentabilidade (Zucker, 1987). Isso significa que tal instituição é conduzida por meio de pressupostos tradicionais (Deegan, 2017; Gray, 2010) e é voltada para o aspecto econômico (Akrivou & Bradbury-Huang, 2015; Bilert, 2013).

A falta de conhecimento, por parte do entrevistado da UEL, a respeito do arcabouço legal que impulsiona a temática sustentabilidade no Brasil, por meio de legislações voltadas para a educação em si (LDB, PNEA e DCNEA), bem como outras mais abrangentes (Constituição Federal, PNRS e LDNSB) (Brasil, 1988, 1999; 2007, 2010; MEC, 2012; MMA, 2014; Santos & Leal, 2016), interliga-se com o isomorfismo normativo. Ou seja, a profissionalização ocasiona a ausência de conhecimentos a respeito da legislação. Quanto a isso, a formação dos docentes da UEL é um fato que chama atenção (Tabela 21).

Tabela 21 – Experiência e formação dos docentes da UEL

Formação	Administração	Gestão	Ciências Contábeis	Ciência da Informação	Políticas Sociais
Frequência*	2	1	40	1	1
Porcentagem	4,4%	2,2%	88,9%	2,2%	2,2%
Total de docentes efetivos: 21			Docentes especialistas: 2		
Média (em anos) de experiência dos docentes na IES: 17,5			Docentes mestres: 12		
Média (em anos) desde a última formação dos docentes: 13,4			Docentes doutores: 7		

*Se refere à quantidade de cursos stricto sensu e lato sensu concluídos pelos docentes

Fonte: Elaborada pela autora (2019) com base em Portal da Transparência-PR (2018) e Plataforma Lattes (2018)

Como os profissionais (docentes) dominam os sistemas de crenças sociais, criando tipificações e fabricando diretrizes para ação (Scott, 1987; 1995), no caso da UEL, estes foram sujeitos ativos para mudança, pois, o curso de Ciências Contábeis desta IES avançou em relação à temática sustentabilidade (Astley & Van De Ven, 1983), mas ainda é incipiente, como o entrevistado menciona.

O que pode justificar isso é o isomorfismo normativo, ou seja, a presença predominante de docentes formados em Ciências Contábeis. A média (em anos) desde a última formação dos docentes demonstra o tradicionalismo presente na educação destes, ao considerar que as DCNEA foram lançadas em 2012 (MEC, 2012), assim dificilmente tais docentes tiveram contato com uma educação voltada para a temática sustentabilidade (Bilert, 2013). Tendo em

vista que o processo de integração da sustentabilidade em nível organizacional é dependente da concepção de novos valores (Barbieri et al., 2010),

Outro ponto relevante foi que a ausência da temática sustentabilidade é justificada, pelo entrevistado da UEL, devido ao mimetismo; similar aos achados de Lima e Amâncio-Vieira (2017) e Lima et al. (2018), indicando uma questão de legitimidade (Czinkota et al., 2014; Dimaggio & Powell, 1983; 2005). O mimetismo facilita e sustenta processos, todavia, se assemelhar a outros cursos é algo que deve ser feito com cautela, devido às condições ambientais de cada um (Hawley, 1968; Machado-da-Silva & Fonseca, 2018).

Dessa forma, surge o seguinte questionamento, tal como salientado por Doh e Tashman (2014): o mercado realmente considera relevante a temática sustentabilidade? Entendida aqui como a abordagem holística do TBL (Boyce, et al., 2012; Elkington, 1997; Sisaye, 2013), pois, o curso da UEL está voltado para o mercado e busca se assemelhar a outros cursos de Ciências Contábeis. Tal resultado demonstra a imprecisão sobre a afirmativa de que o mercado valoriza a temática em estudo (Boyce et al., 2012; Demajorovic & Silva, 2012).

Ademais, o isomorfismo normativo, evidenciado pelo coordenador da UEL, revela que os docentes e a administração da IES são atores que dificultam à presença da temática sustentabilidade, por conta da falta de conhecimentos, conscientização e resistência à mudança; assim como Silva et al. (2013) evidenciaram. Porém, a unidade de análise “Docente influente” foi a mais citada, o que é um avanço, já que a literatura não evidenciou tal fato. Como exposto pelo coordenador da UEL, o docente privilegia conteúdos e promove estudos conforme sua visão e linha de pesquisa, assim tornam-se necessários docentes que incentivem a temática da sustentabilidade.

Consequentemente, parafraseando a ideia de DiMaggio e Powell (2005), novos modelos são difundidos com o crescimento de redes profissionais, justamente é o que se observou no caso da UEL. Ou seja, há necessidade de docentes qualificados levando a propagação da temática sustentabilidade no âmbito educacional (Barber et al., 2014; Benn & Dunphy, 2009; Dyllick, 2015; Lima et al., 2018; Silva et al., 2013; Stein, 2011).

Em suma, fica evidente que mesmo que a temática sustentabilidade seja estabelecida por força de Lei, sua consideração depende dos atores (docentes) (Meyer & Rowan, 1977), que são influenciados pelo mercado, que por sua vez, não valoriza esta temática por conta da busca pelo aspecto econômico (Bilert, 2013), havendo a necessidade dos docentes saírem da zona de conforto (Barber et al., 2014; Benn & Dunphy, 2009; Lima & Amâncio-Vieira, 2017; Scott, 1995). Portanto, esta asserção reforça a ideia de que a consideração da temática sustentabilidade depende de questões isomórficas, que não ocorrem isoladamente (DiMaggio & Powell, 2005).

Como mudanças não isomórficas podem explicar fenômenos empresariais (Dacin et al., 2002) estudou-se o *Institutional Work*. Identificou-se que a UEL está buscando incluir a temática sustentabilidade no curso em questão, o que indica a adoção gradual (Carvalho, 2011; Lima & Amâncio-Vieira, 2017), tendo em vista a pesquisa documental nos Projetos Pedagógicos e a visão do coordenador, que considera que a temática ainda é incipiente. Dessa forma, o que motiva o curso da UEL manter a instituição sustentabilidade é o *Institutional Work* Mito (Barbieri et al., 2010; Lawrence & Suddaby, 2006), ou seja, os atores trabalham para preservar os fundamentos normativos das instituições por meio dos mitos sobre sua história.

Em outras palavras, mesmo que o coordenador de curso desconheça o arcabouço legal que impulsiona o tema em estudo (Brasil, 1988, 1999; 2007, 2010; MEC, 2012; MMA, 2014; Santos & Leal, 2016), por meio da pesquisa documental notou-se o avanço de requisitos relacionados à temática sustentabilidade a partir do ano de 2012 (ou seja, o Projeto Pedagógico de 2017 abordou o aspecto socioambiental na disciplina “Ética Geral e Profissional” e sobre a UA 2 - Meio ambiente na disciplina “Tópicos Especiais”), dessa forma, é uma resposta direta ao ambiente legal diante dos instrumentos de avaliação dos cursos de graduação do MEC (DiMaggio & Powell, 2005; INEP, 2012, p. 26).

Da mesma forma que Bilert (2013) evidenciou, no curso da UEL o tema em estudo está mais presente no ensino. Justifica-se que avanços quanto à temática sustentabilidade representam um desafio para cursos na área de negócios (Gonçalves-Dias et al., 2009). Todavia, as IES têm papel preponderante para o alcance da temática sustentabilidade no âmbito empresarial (Jacobi et al., 2011; Lozano et al., 2013; Souza, 2016).

4.1.2 UNIOESTE, campus Cascavel

a) Pesquisa documental

O curso da UNIOESTE, campus Cascavel, propôs cinco Projetos Pedagógicos durante o período estabelecido para análise. Nos anos de 2003, 2006 e 2007 identificou-se 5 frequências relacionadas com o conteúdo curricular. Em 2009, identificou-se 4 frequências e o Projeto Pedagógico de 2016 se destacou por conter 19 frequências de unidades de análise (Apêndice G).

Nos Projetos Pedagógicos de 2003, 2006 e 2007 do curso da UNIOESTE (Cascavel) não houveram alterações nas disciplinas relacionadas à temática sustentabilidade. O destaque nestes períodos foi retratar a UA 17 - Cidadania por meio de duas disciplinas. Sendo assim,

cumpriram a PNEA, que estabelece a necessidade de fortalecimento da cidadania, bem como a DCNEA (MEC, 2012). Porém, o Projeto Pedagógico atual (2016) deixou de retratar a UA 17 - Cidadania, o que pode ser considerado um retrocesso para o curso. O que acaba por demonstrar que os indivíduos não aceitam padrões rígidos, devido variações de significados (Astley & Van de Ven, 2005).

Um ponto positivo foi a consideração da UA 20 - Bem-estar humano em 2009 e 2016, por meio da disciplina “Psicologia Organizacional”, pois, este tipo de conteúdo é responsável pela consideração do homem, que vai além de comparações financeiras (Becker et al., 2005; Shrivastava, 2010), o que também foi destacado pela CNUMAH (ONU, 1972). Outro ponto de destaque foi a inclusão da UA 2 - Meio ambiente em 2016, por meio de quatro disciplinas. Apesar de contrariar a PNEA, isto é, implantar uma disciplina específica sobre a temática (Brasil, 1999), se assemelha aos resultados de Silva et al. (2013).

Contudo, em 2016, a UA 2 - Meio ambiente é retratada juntamente com a UA 12 - Social, UA 16 - Identidade cultural, UA 22 - Responsabilidade socioambiental corporativa (22) e a UA 36 - Reportes socioambientais (disciplina “Responsabilidade social”), bem como com a UA 31 - Ética (disciplina “Ética geral e profissional”). Apesar disso, o curso da UNIOESTE (Cascavel) não aborda de forma holística o TBL (Elkington, 1997; Lima et al., 2014), em razão da falta de inserção em disciplinas contábeis.

A consideração da UA 10 - Gestão ambiental, em 2016, revela a abordagem de uma externalidade positiva, ao expondo aos discentes, formas de colocar em prática este conteúdo (Layrargues, 2000). A UA 32 - Abuso de poder apareceu em 2016, reforçada por meio de duas disciplinas, este conteúdo trabalha com a questão de conflito de interesses (Bocken et al., 2014). Outro ponto é a consideração da UA 1 - Estratégia empresarial a longo prazo, no ano de 2016, conforme Slomski et al. (2012) indicam. Dessa forma, é notável a evolução em 2016 da incorporação da temática sustentabilidade nos conteúdos curriculares do curso da UNIOESTE (Cascavel).

Entretanto, da mesma forma que ocorreu no curso da UEL, ao considerar os instrumentos de avaliação dos cursos de graduação do MEC incorporam requisitos relacionados à temática sustentabilidade a partir do ano de 2012 (INEP, 2012, p. 26), podem ter incentivado o curso em análise incluir a temática sustentabilidade de forma expressiva em 2016, como já observado (DiMaggio & Powell, 2005). Assim, regras institucionalizadas estabelecidas por força de Lei foram acatadas pelos atores presentes dentro das organizações, o que significa que os cursos são afetados pelo isomorfismo (Meyer & Rowan, 1977).

Ademais, foi possível identificar as formas de inserção da temática sustentabilidade por meio da análise das ementas curriculares do curso da UNIOESTE (Cascavel) (Apêndice H). Para tanto, utilizou-se do arcabouço de Figueiró e Raufflet (2015). Nos Projetos Pedagógicos de 2003, 2006 e 2007 destacou-se a forma de inserção *Crossdisciplinar* (Apêndice H), o que significa que a abordagem dos conteúdos ocorre de maneira isolada em uma disciplina, isto é, o que a literatura defende como exposição superficial do tema (Benn & Dunphy, 2009; Bennemann & Grzebieluckas, 2016; Das et al., 2008; Fisher & McAdams, 2015). Ainda nestes Projetos Pedagógicos (2003, 2006 e 2007), houve a inserção da UA 17 - Cidadania de forma Multidisciplinar, em outras palavras, cada disciplina mantém o tópico, sem interligação entre elas. Porém, isso deixou de ocorrer em 2009, pois houve a extinção da disciplina “Ciência Política”.

Em 2016 houve consideração da forma Interdisciplinar como defendem Gomes et al. (2012); Schor e Demajorovic (2003). Além disso, o atual Projeto Pedagógico (2016) do curso da UNIOESTE (Cascavel) aborda a temática sustentabilidade de todas as formas expostas por Figueiró e Raufflet (2015), exceto a Monodisciplinar. Sobre o perfil, competências e habilidades do contador, os Projetos Pedagógicos da UNIOESTE (Cascavel) descrevem diversas pretensões, porém, foram realizados recortes sobre os conteúdos relacionados à temática sustentabilidade (Apêndice I).

Verificou-se que o perfil, competências e habilidades do contador de todos os Projetos Pedagógicos do curso em análise (Apêndice I), primaram pela UA 12 - Social e a UA 16 - Identidade cultural. Ao considerar que as quatro versões das diretrizes curriculares do curso em questão destacaram, no perfil desejado para o contador, a responsabilidade social (MEC, 2002) e questões sociais (MEC, 2003; 2004a; 2004b). Ainda, levando em conta que a UA 12 - Social apareceu nos conteúdos curriculares de todos os Projetos Pedagógicos (2003 a 2016) do curso de Ciências Contábeis da UNIOESTE (Cascavel), isso indica coerência entre o prometido e o efetivado, além de cumprirem o que é requerido pelo ambiente legal (DiMaggio & Powell, 2005; MEC, 2002, 2003; 2004a; 2004b).

Mesmo sem ser requerido pelo ambiente legal (DiMaggio & Powell, 2005), o curso da UNIOESTE (Cascavel) incluiu a UA 16 - Identidade cultural no perfil do contador de todos os Projetos Pedagógicos (2003 a 2016), bem como a UA 31 - Ética no Projeto Pedagógico de 2016. Entretanto, a UA 16 apareceu, nos conteúdos curriculares, somente no ano de 2016; ao contrário disso, a UA 31 apareceu nos conteúdos curriculares de todos os Projetos Pedagógicos (2003 a 2016). Diante disso, não houve coerência entre o prometido e o efetivado diante destas duas unidades de análise (UA 16 e UA 31).

Quanto às competências e habilidades, descritas pelas quatro versões das diretrizes curriculares do curso em questão (MEC, 2002; 2003; 2004a; 2004b), citam a UA 17 - Cidadania e a UA 31 - Ética. Contudo, o curso da UNIOESTE (Cascavel) não considerou nenhuma dessas unidades de análise para elaborar as competências e habilidades do contador, ao longo dos anos analisados (2003 a 2016). Ao invés disso, considerou a UA 12 - Social e a UA 16 - Identidade cultural, demonstrando que a orientação voluntarista de quem participou do processo de elaboração dos Projetos Pedagógicos, devido à autonomia e escolhas em oposição às restrições coercitivas (Astley & Van De Ven, 1983).

A partir do que foi exposto, observa-se uma desconexão entre o que é prometido (perfil do contador, competências e habilidades) e efetivado por meio das ementas curriculares do curso em análise, da mesma forma que no curso da UEL.

b) Entrevista

O entrevistado do curso da UNIOESTE (Cascavel) participou de todos os processos de construção de Projeto Pedagógico (2002 a 2018). Ao expor sua opinião em relação ao conceito sustentabilidade, menciona que:

Olhando do ponto de vista financeiro né, é equilíbrio financeiro, mas, como a gente atua em outras áreas, uma visão mais ampla de sustentabilidade no ponto de vista ambiental também é você ter justamente esta ligação, essa integração entre quanto empresa, quer seja pública ou privada, desenvolver atividades é... Se sustentando, tendo equilíbrio financeiro e ao mesmo tempo olhando para o ambiente onde você está. Procurando... Emitir um menor, uma menor quantidade de resíduos enfim, ou tentar utilizar todos os recursos de forma equilibrada (...) As empresas tem uma preocupação... No resultado e um resultado econômico financeiro, sem uma preocupação com a degradação que ela está causando, quem dirá o que acontecerá no futuro (Coordenador do curso na UNIOESTE Cascavel).

O entrevistado concorda com o conceito adotado pelo presente estudo, ou seja, possui uma visão Transformista sobre o tema em discussão. Apesar disso, o coordenador entrevistado assevera sobre a relevância do meio ambiente esquecendo-se do bem-estar humano (social) (Hopwood et al., 2005) para completar a abordagem TBL (Boyce, et al., 2012; Elkington, 1997; Sisaye, 2013), ou seja, trata-se de uma visão Transformista parcial. Diante disso, o entrevistado concorda com a importância da temática sustentabilidade para seu curso e da mesma forma comenta sobre a inserção do tema:

Até nos objetivos do curso, diz assim tem a inclusão nas ementas da discussão do tema, da sustentabilidade voltada para as questões ambientais (...) Nossa última construção de Projeto Pedagógico, a gente já inseriu e vamos dizer assim,

estabelecemos uma agenda, né, para todos os anos a gente ir discutindo mecanismos para colocarmos o tema de forma mais profunda nas disciplinas.

A disciplina permanente e obrigatória de Contabilidade ambiental, nós temos ela, temos ofertado a disciplina é... Como optativa aqui e também a gente tem outra disciplina que daí faz parte, né... Da formação do contador por causa do processo de divulgação, o que é a disciplina de Responsabilidade social.

Nós temos um congresso aqui, que ocorre todos os anos, a cada dois anos na verdade, pois, nós temos uma conferência internacional e um congresso que é do centro, tá. E ele envolve desenvolvimento, principalmente o tema gestão de negócios (...), as linhas dentro desse congresso envolve sustentabilidade (...), que é o CONBRAGEN (Coordenador do curso na UNIOESTE Cascavel).

A consideração do aspecto ambiental, por parte do entrevistado, ao se referir à temática sustentabilidade no curso, confirma sua visão Transformista parcial (Hopwood et al., 2005). No entanto, o curso aborda conteúdos como a UA 12 - Social e a UA 20 - Bem-estar humano, conforme pesquisa documental (Apêndice G), o que demonstra que o entrevistado não conhece as minúcias dos conteúdos curriculares ou não é conhecedor da temática sustentabilidade, por conta da pesquisa documental ter revelado outras disciplinas além daquelas citadas por ele.

No último Projeto Pedagógico (2016) é notável a evolução da incorporação da temática sustentabilidade nos conteúdos curriculares do curso da UNIOESTE (Cascavel) (Apêndice G), quanto a isso o entrevistado menciona que os docentes continuam discutindo sobre o tema, congruente com a visão de que a adaptação estratégica surge diante de pressões do ambiente e interação entre atores (Scott, 1987; 1995; Selznick, 1948). Ademais, o coordenador entrevistado evidencia a forma de inserção disciplinar da temática sustentabilidade no curso, que se dá por meio das formas *Crossdisciplinar*, *Interdisciplinar* e *Multidisciplinar*, conforme pesquisa documental realizada no Projeto Pedagógico vigente (2016).

Além disso, observa-se que a concepção de disciplina foi superada, pois, o curso aborda a temática de forma Transdisciplinar, devido à existência de um evento que integra outros cursos e envolve pessoas externas, ao discutir pesquisas na área (Figueiró & Raufflet, 2015). Ou seja, o tema não é retratado por meio de uma abordagem fragmentada (Bilert, 2013; Gomes et al., 2012; Silva et al., 2017). A Tabela 22 aborda sobre as pressões isomórficas que foram identificadas no caso UNIOESTE (Cascavel).

Tabela 22 - Pressões isomórficas que interferem na incorporação da temática sustentabilidade no curso da UNIOESTE, campus Cascavel

CATEGORIA	UNIDADES DE ANÁLISE	TRECHOS DA ENTREVISTA
Isomorfismo coercitivo (IC)	1 - Pressupostos que há anos fundamentam a formação	- “A questão da Vale, né, em nossa Contabilidade estamos discutindo essa questão dentro da continuidade, principalmente que as empresas têm isso como passivo ambiental, uma das coisas que antes parecia uma situação só para os ecologistas, mas, hoje a gente está vendo e tentando incluir nas discussões das disciplinas”.

		<p>“O pessoal da Administração e da Engenharia de Produção nos conteúdos, eles têm bem presentes a sustentabilidade e é algo assim que no curso de Ciências Contábeis não e não é só aqui”.</p> <p>- “É bem característico ainda no curso de Ciências Contábeis, assim essa discussão não teve crescido, tomado corpo, então ela tá assim de forma pontual o que é o caso nosso aqui, a gente olha com esse olhar e a gente está construindo. E eu vou te dizer com uma certa dificuldade aí”.</p>
	3 - Limitações quanto ao tempo devido a pressões	- “Nós temos o mestrado em Contabilidade aqui. Então, já tem uma sobrecarga atuando em mestrado aqui de Contabilidade e Administração, né, e aqueles que não têm doutorado estão afastados para o doutoramento, né. Eu sempre tenho desculpa da sobrecarga de atividades então, toda vez que a gente fala e faz uma programação para buscar todo mundo aprova, mas, na hora que a gente pede para os colegas buscar agenda e para gente programar sempre vai sendo deixado de lado. O comodismo é dizer que todo mundo está sobrecarregado”.
	5 - Valorização do tema pelo mercado	- “Olhando dentro do mercado ainda não tem, tá, se a gente olhar o próprio conselho apesar de ele ter, o conselho de Contabilidade, é... Ele não tem nenhuma diretriz ainda que coloque na formação do contador, conteúdos assim”.
	7 - Pressupostos legais	<p>- “A nova grade, a gente discutiu até inclusive toda a normatização que hoje tem né, para você ter uma discussão transversal, ou seja, discussão permita que todas as disciplinas um conteúdo de sustentabilidade, ambientais e tudo”.</p> <p>- “A gente está observando nas discussões das diretrizes que tem principalmente envolvendo o curso, tem assim ainda não tão claras sobre questões ambientais, tá. Então essa última discussão que a gente fez, é... Principalmente na legislação hoje, né”.</p> <p>- “Olha, assim impositiva que tem, se observar tem uma Norma baseada numa Lei Federal e tem uma Lei Estadual né, que diz que em todos os níveis desde o ensino fundamental até o ensino superior os conteúdos das disciplinas devem contemplar a questão da sustentabilidade e a questão ambiental, principalmente”.</p>
Isomorfismo mimético (IM)	1 - Padronização dos conteúdos conforme cursos de outras IES	- “Para que a gente alterasse o Projeto Pedagógico aqui, a gente fez um levantamento, um estudo das grades dos principais cursos de Ciências Contábeis do Brasil, pegamos USP e aqui do Paraná UEM, UEL, pegamos é... Outras instituições privadas para a gente olhar os conteúdos. O que a gente observou é que esse tema não está no conteúdo de formação de Ciências Contábeis. É bem pontual”.
Isomorfismo normativo (IN)	1 - Comunicação entre docentes e departamentos	- “Então, nós temos discussão no centro de sociais aplicadas aqui, tem é... Conforme o tempo, tá, ocorre algumas discussões, porque nós temos aqui, por exemplo, em Cascavel nós temos Administração, Ciências Contábeis e Economia, que é o centro que forma. Então, não é o primeiro, mas esporadicamente, vamos dizer assim, esse tema cai na reunião do conselho para ser discutido, tá”.
	3 - Apoio administrativo	- “Hoje o principal autor tem sido a pró-reitoria de graduação da universidade... Ela tem cobrado e tem nos passado que no futuro próximo, até na avaliação dos cursos né, este tema vai ser cobrado com mais objetividade. Tanto é que isso não foi só no curso de Ciências Contábeis, é uma política interna da instituição para fazer com que todos os Projetos Pedagógicos contemplem esse tema aí, principalmente sobre consciência ambiental (...) Hoje o principal ator que faz pressão e que está interagindo para que aconteça isso é a pró-reitoria de graduação”.
	5 - Conscientização dos docentes	<p>- “Independente da legislação no caso aqui, do curso aqui, vamos dizer assim, a discussão está sendo provocada pelo próprio grupo”.</p> <p>- “Há um interesse, a gente vê assim principalmente no nosso colegiado isso, são todos os professores que a gente aborda e tem interesse, tá. E a gente espera manter isso aí com certeza”.</p>

	7 - Conhecimentos sobre o tema por parte dos docentes	<ul style="list-style-type: none"> - “Pela discussão que a gente está tendo aqui no colegiado e no nosso núcleo estruturante né, ainda vamos dizer assim a gente vê... Com dificuldade dos professores colocarem esses conteúdos né, passar assim, em nosso projeto atual tá tendo uma obrigatoriedade”. - “Com exceção da professora X (nome omitido). Os demais professores sentem a necessidade tá, mas está no nosso planejamento, depende da professora X, para a gente buscar, vamos dizer assim, formas de capacitação dos professores para eles ficarem mais integrados”. - “Em nossos últimos encontros pedagógicos foi solicitado justamente isso, um dos pontos foi buscar cursos ou palestras enfim, mais internas né, ou trazer quem está principalmente pesquisadores que estão fazendo mestrado e doutorado que tem bastante conhecimento do tema para fazer uma reunião pedagógica com a gente, para capacitar os professores”. - “Nós ainda temos dificuldades muito grandes de agendar e encontrar, inclusive, pessoas que possam nos orientar principalmente pesquisadores, que estão mais a frente aí no tema, é... De processo que a gente possa inserir para reforçar e encorpar essa discussão no curso”.
	8 – Docente influente*	<ul style="list-style-type: none"> - “Hoje nós temos uma professora colaboradora, X (nome omitido) (...) e ela está no doutorado dela aqui em um programa que tem na UNIOESTE que envolve sustentabilidade, tá. E justamente o tema dela, da tese, né, é sustentabilidade e são questões ambientais, então ela que mais está trazendo a discussão hoje. E então nessa última alteração do Projeto Pedagógico foi ela, vamos dizer assim, que nos assessorou que ajudou nesta discussão, hoje é ela que nos nossos encontros pedagógicos, ela que tem trazido temas sobre sustentabilidade”.

* Unidade de análise não prevista pela literatura consultada

Fonte: Elaborada pela autora (2019) com base nos dados da pesquisa

O entrevistado da UNIOESTE (Cascavel) assevera que houve mudança de paradigma quanto ao ensino contábil, ou seja, não é um curso voltado apenas para questões econômicas, neste caso, ele inclui a relevância do aspecto ambiental. Congruente com a ideia de que a inserção do tema tem demonstrado avanços em cursos da área de negócios (Carvalho, 2011). Entretanto, o entrevistado admite que há espaço para melhorias em razão da incorporação da temática ainda ser pontual em seu curso. Por conseguinte, pressões formais e informais foram exercidas para tal mudança de paradigma (DiMaggio & Powell, 2005). Dessa forma, ações coletivas guiam organizações a padrões que são modificados continuamente (Astley & Van de Ven, 2005).

Sobre as discussões quanto ao tema, o coordenador indica que tem evoluído com certa dificuldade devido limitações quanto ao tempo e sobrecarga de atividade por parte dos docentes (Barber et al., 2014; Doh & Tashman, 2014), inclusive, a questão do tempo reaparece no Isomorfismo normativo quando o entrevistado cita a dificuldade de reuniões departamentais que discutem sobre a temática sustentabilidade. Além disso, o entrevistado da UNIOESTE (Cascavel) tem dúvidas sobre a valorização do tema pelo mercado, logo pode se tratar de uma pressão que o curso não sofre influência. Tal resultado foi previsto por Doh e Tashman (2014).

O conhecimento do entrevistado a respeito do arcabouço legal, que trata da temática sustentabilidade, pode ser considerado algo favorável, inclusive ele indiretamente cita a PNEA (Brasil, 1999) e o fato de que a diretriz vigente do curso de Ciências Contábeis (MEC, 2004b) não possui indicações claras sobre a incorporação da temática sustentabilidade (Gehlen, 2017). Nesse sentido, como resposta direta a ordens governamentais, instituições de ensino adotam currículos adequados aos padrões do Estado, o que não significa que sejam inconsequentes (DiMaggio & Powell, 2005). Em outras palavras, o conhecimento sobre o arcabouço legal pode ter influenciado o curso a incluir a temática da sustentabilidade.

Observa-se que o mimetismo esteve presente no processo de construção dos Projetos Pedagógicos do curso em análise, porém, não foi um fator preponderante para a incorporação da temática sustentabilidade. O que significa que o ambiente criou incertezas simbólicas (DiMaggio & Powell, 2005), mas com cautela (Hawley, 1968; Machado-da-Silva & Fonseca, 2018) os docentes do curso decidiram inserir a temática.

No entanto, a pró-reitoria de ensino da UNIOESTE (Cascavel) tem realizado pressões normativas quanto à inserção da temática no curso, visivelmente influenciados pela PNEA (Brasil, 1999), DCNEA (MEC, 2012) e INEP (2017a). Todavia, surge um questionamento: o curso foi influenciado pela pró-reitoria (que por sua vez, foram motivados pelo arcabouço legal) ou pela motivação interna do grupo de docentes do curso? Não foi possível ter certeza sobre qual desses atores teve maior influência, porém, tanto o ambiente legal, a pró-reitoria e o grupo de docentes influenciaram na incorporação da temática no curso em análise. Demonstrando na prática as palavras de DiMaggio e Powell (2005): processos isomórficos são causados por diferentes pressões e nem sempre ocorrem isoladamente.

Além de limitações quanto ao tempo, outro aspecto que dificulta a inserção da temática sustentabilidade no curso é a falta de conhecimentos dos docentes (Bilert, 2013; Dyllick, 2015; Lima et al., 2018; Silva et al., 2013). O que indica a necessidade de os docentes saírem da zona de conforto (Barber et al., 2014; Benn & Dunphy, 2009; Lima & Amâncio-Viera, 2017; Scott, 1995). Relevante notar que o coordenador tem noção disso, pois, para conseguir avanços é necessário ter conhecimento sobre as dificuldades enfrentadas e buscar superá-las. Como os profissionais criam estruturas ontológicas e diretrizes para ação (Scott, 1987; 1995) torna-se necessário que os docentes sejam capacitados para contribuir com o avanço da temática no curso.

Para comprovar a fala do entrevistado, buscou-se dados sobre a formação dos docentes do curso da UNIOESTE (Cascavel) (Tabela 23).

Tabela 23 – Experiência e formação dos docentes da UNIOESTE, campus Cascavel

Formação	Engenharia de produção	Gestão	Ciências Contábeis	Ciência da Empresariais	Desenvolvimento Regional	Educação
Frequência*	3	1	14	1	1	3
Porcentagem	13,0%	4,3%	60,9%	4,3%	4,3%	13,0%

Total de docentes efetivos: 9

Docentes especialistas: 1

Média (em anos) de experiência dos docentes na IES: 17,6

Docentes mestres: 1

Média (em anos) desde a última formação dos docentes: 7,0

Docentes doutores: 7

*Se refere à quantidade de cursos stricto sensu e lato sensu concluídos pelos docentes

Fonte: Elaborada pela autora (2019) com base em Portal da Transparência-PR (2018) e Plataforma Lattes (2018)

A média (em anos) desde a última formação dos docentes da UNIOESTE (Cascavel) demonstra a possibilidade de terem obtido algum contato com uma educação voltada para a temática sustentabilidade, considerando que as DCNEA foram lançadas em 2012 (MEC, 2012). A formação predominante em Ciências Contábeis indica que a formação dos docentes foi baseada em pressupostos tradicionais (Akrivou & Bradbury-Huang, 2015; Boyce et al., 2012; Demajorovic & Silva, 2012; Deegan, 2017; Gray, 2010), com foco em questões econômicas. Assim, o entrevistado expõe a ausência de conhecimentos por parte dos docentes, com exceção de um docente influente.

Sendo assim, observa-se que tal docente lidera as discussões sobre a temática sustentabilidade no âmbito do curso, o que induz que novos modelos e ideais sejam disseminados por meio da interação entre indivíduos (DiMaggio & Powell, 2005). Como há diversos modelos e estruturas adotadas pelas organizações e que a homogeneização advém de semelhanças que compartilham (Coraiola & Machado-da-Silva, 2008; Machado-da-Silva & Fonseca, 2018), inclusive que a forma de inserção da temática sustentabilidade no ensino superior divide opiniões. A UNIOESTE (Cascavel) tem avançado ao incluir temáticas relacionadas à sustentabilidade e se observou que a busca por melhorias é algo favorável.

Quanto ao *Institutional Work*, evidentemente o curso da UNIOESTE (Cascavel) procura manter a instituição sustentabilidade, por meio de ações da pró-reitoria de ensino. Como instituições não são adotadas sem a interferência da interpretação dos indivíduos (Lawrence & Suddaby, 2006; Lawrence et al., 2009), no curso da UNIOESTE (Cascavel) foram identificadas três formas de *Institutional Work* (Lawrence & Suddaby, 2006): i) Policiamento, já que a pró-reitoria de ensino busca assegurar a conformidade da instituição sustentabilidade por meio de monitoramento; ii) Detenção, valorização e demonização, devido a imposição pró-reitoria de ensino ao incentivar a mudança institucional na busca pelo cumprimento do arcabouço legal; e iii) Mito, o docente influente trabalha para preservar os fundamentos da instituição sustentabilidade.

Por fim, as pressões isomórficas identificadas no caso UNIOESTE (Cascavel), demonstra que as IES têm papel preponderante para o alcance da temática sustentabilidade no âmbito empresarial (Jacobi et al., 2011; Lozano et al., 2013; Souza, 2016), no sentido de identificar pressões externas (no caso, o ambiente legal), colocando em prática por meio da influência de um órgão administrativo da IES (pró-reitoria de ensino), sendo os docentes responsáveis por realizar a aplicação. Nesse sentido, observa-se uma rede organizada para o alcance da temática no curso. Apesar da adoção gradual do tema ser comum (Carvalho, 2011; Lima & Amâncio-Vieira, 2017), o curso da UNIOESTE (Cascavel) necessita da capacitação de seus docentes (Dyllick, 2015; Lima et al., 2018; Silva et al., 2013).

4.1.3 UNIOESTE, campus Marechal Cândido Rondon

a) Pesquisa documental

O curso da UNIOESTE (Marechal Cândido Rondon) publicou três Projetos Pedagógicos (2003, 2006 e 2015) no período preestabelecido. O Apêndice J retrata os conteúdos curriculares sobre a temática sustentabilidade deste curso. Os conteúdos dos Projetos Pedagógicos de 2003 e 2006 são idênticos (Apêndice J), neste período é relevante ressaltar que a abordagem do TBL de forma holística (Elkington, 1997; Hopwood et al., 2005; Kuzma et al., 2016; Lima et al., 2014; Silva et al., 2013) foi ausente. Quanto a isso, em 2015 a disciplina “Contabilidade para Sustentabilidade” foi responsável por abordar diversos conteúdos como a UA 2 - Meio ambiente, UA 10 - Gestão ambiental, UA 12 - Social, UA 22 - Responsabilidade socioambiental corporativa e UA 36 - Reportes socioambientais. Porém, o Projeto Pedagógico vigente não aborda o TBL de forma holística, ou seja, ao considerar econômico, ambiental e social (Elkington, 1997; Hopwood et al., 2005; Kuzma et al., 2016; Lima et al., 2014; Silva et al., 2013).

O curso não cumpriu a PNEA (Brasil, 1999), haja vista que incluiu uma disciplina específica sobre a temática sustentabilidade, assemelhando-se aos resultados de Silva et al. (2013). O fato do curso da UNIOESTE (Marechal Cândido Rondon) incluir, a partir de 2015, a disciplina “Contabilidade para Sustentabilidade”, demonstra que houve influência da avaliação dos cursos de graduação do MEC (DiMaggio & Powell, 2005; INEP, 2012, p. 26), que requerem a temática sustentabilidade desde o ano de 2012. Em suma, da mesma forma que o curso da UEL e da UNIOESTE (Cascavel), o curso da UNIOESTE (Marechal Cândido Rondon) evoluiu devido maior quantidade de conteúdos sobre a temática sustentabilidade presentes no Projeto Pedagógico vigente.

O Apêndice K apresenta as formas de inserção dos conteúdos relacionados com a temática sustentabilidade no curso da UNIOESTE (Marechal Cândido Rondon). É notável que em 2015, o curso evoluiu ao deixar de retratar a UA 31 - Ética como conteúdo na forma Monodisciplinar, neste caso, incluiu discussões sobre filosofia juntamente com a ética. Todavia, em 2015 os conteúdos específicos sobre a temática sustentabilidade, como a UA 2 - Meio ambiente, UA 10 - Gestão ambiental, UA 12 - Social, UA 22 - Responsabilidade socioambiental corporativa e UA 36 - Reportes socioambientais são retratadas de maneira *Crossdisciplinar*; isso significa que ao invés do curso possuir mais de uma disciplina, ao abordar estes temas junto a conteúdos contábeis, fez isso por meio da inserção de tópicos em uma única disciplina. O que indica que o curso aborda a temática sustentabilidade de forma superficial (Benn & Dunphy, 2009; Bennemann & Grzebieluckas, 2016; Das et al., 2008; Fisher & McAdams, 2015).

Ao comparar estes resultados com o curso da UNIOESTE (Cascavel) (anteriormente analisado), nota-se que o curso da UNIOESTE (Marechal Cândido Rondon) evoluiu da mesma forma, haja vista que o Projeto Pedagógico atual (2015) possui maior quantidade de conteúdos sendo abordados de maneira *Crossdisciplinar*.

O Apêndice L apresenta os resultados sobre o perfil, competências e habilidades do contador do curso da UNIOESTE (Marechal Cândido Rondon). O curso deu importância a UA 12 - Social e a UA 16 - Identidade cultural para a construção do perfil, competências e habilidades de todos os Projetos Pedagógicos (2003, 2006 e 2015), da mesma forma que o curso da UNIOESTE (Cascavel). Quanto a UA 16 - Identidade cultural, o curso cumpre o que prometeu somente no ano de 2015, por meio da incorporação desse conteúdo por meio de duas disciplinas. Apesar desta UA não ser requerida nem pelo perfil, nem pelas competências e habilidades presentes no arcabouço das diretrizes curriculares do curso de Ciências Contábeis (MEC, 2002; 2003; 2004a; 2004b). A UA 12 - Social está presente tanto nos conteúdos, como no perfil, competências e habilidades de todos os projetos analisados, cumprindo o que é requerido pelo MEC (2002; 2003; 2004a; 2004b).

Ademais, o curso da UNIOESTE (Marechal Cândido Rondon) não considerou a UA 17 - Cidadania e a UA 31 - Ética para elaborar as competências e habilidades do contador (citados pelas diretrizes curriculares – MEC, 2002; 2003; 2004a; 2004b), mesmo que estes conteúdos curriculares façam parte do curso. Neste caso, curso deixou de prometer algo que vem cumprindo desde o Projeto Pedagógico de 2003. Este *insight* pode ser visto como uma recomendação ao curso em análise, não somente em caráter normativo ao abordar o que prometeu por meio dos conteúdos curriculares, mas também visando transparecer de maneira precisa, aos futuros discentes, as pretensões do profissional formado pelo curso.

b) Entrevista

Quanto à definição de sustentabilidade o entrevistado do curso da UNIOESTE (Marechal Cândido Rondon) demonstrou possuir conhecimentos sobre a temática:

Eu fico com aquela definição mais histórica, né... Eu não me recordo os termos agora das palavras corretas, mas, é manter um capital natural para o futuro tão bom ao que nós temos agora, o que mais tem sido adotado é aquele tripé de equilíbrio entre aspectos econômicos, sociais e ambientais para fins de sustentabilidade. Eu concordo, mas com a ideia do capital natural é sustentável quando eu deixo para gerações futuras no mínimo igual ao que eu recebi (...) Esse equilíbrio é uma utopia, né... Quem determina o equilíbrio? O econômico e o ambiental, quer dizer eu fico com aquela ideia que existe uma hierarquia, se capital natural não for preservado, as outras duas dimensões não serão, não poderão existir, então eu acho que nessa linha do tripé, do *Triple Bottom Line* não há hierarquia, certo? Eu preciso preservar o capital natural mínimo e depois eu desenvolvo o social e econômico, não tem que ter um equilíbrio, mas, sim uma hierarquia (Coordenador do curso na UNIOESTE - Marechal Cândido Rondon).

A conceituação dada pelo entrevistado é compatível com o que foi adotado pelo presente estudo, ou seja, a corrente Transformista (Hopwood et al., 2005). Porém, para o coordenador de curso da UNIOESTE (Marechal Cândido Rondon) não existe o equilíbrio defendido por Elkington (1997), invés disso ele acredita em uma visão hierárquica, na qual o capital natural possui maior relevância. Por um lado, trata-se de uma visão particular que não exclui a existência dos aspectos econômico e social, por outro lado, contraria a visão conjunta exposta por Høgevold (2011) e WCED (1986).

No que se refere à Incorporação da sustentabilidade pelo curso (ISPC), o entrevistado menciona que ele foi responsável pela implantação da disciplina específica existente, bem como que o curso aborda a temática sustentabilidade de diversas formas:

Acabei o doutorado em 2014 e inaugurei uma disciplina (...), que é Contabilidade para a sustentabilidade. Então a partir daí começamos a colocar e discutir o tema mais precisamente dentro do curso, mas fica mais focado naquela disciplina. A disciplina é optativa no Projeto anterior e agora no Projeto Pedagógico novo se tornou uma disciplina obrigatória (...) Ela está em outras disciplinas como custos por exemplo, né. Como Contabilidade societária, que também aborda essa questão, em auditoria tem-se abordado também, em publicações científicas em debates, dentro de grupos de pesquisas, em palestras e em eventos científicos. Nós já discutimos isso em eventos científicos, é... Em palestras, discutimos isso em grupos de estudo, né. Teve publicações... Enfim, ele permeia vários. Eu gostaria que esse tema, sustentabilidade, fosse tratado de uma maneira dentro do curso de Ciências Contábeis, que ele fosse integrado a algumas disciplinas. De certa maneira tangencia, mas, ele é tratado de maneira marginal, ele não é central (Coordenador do curso na UNIOESTE - Marechal Cândido Rondon).

O coordenador entrevistado pode ser considerado um docente influente, que por sua vez, foi incentivado pelo aspecto normativo da profissionalização. Cabe ressaltar que a disciplina específica, que o entrevistado menciona, apareceu na pesquisa documental somente no Projeto Pedagógico de 2015 (Apêndice J), no entanto, antes disso já era uma disciplina optativa. Isso indica como tais documentos podem ser falhos ao não detalhar sobre esse tipo de modalidade de disciplina. Outro ponto é que o entrevistado cita uma disciplina que aborda sobre a temática sustentabilidade que não apareceu na pesquisa documental realizada neste estudo, logo demonstra uma vantagem das múltiplas fontes de dados adotadas por esta pesquisa.

Os resultados revelam que o curso da UNIOESTE (Marechal Cândido Rondon) por um lado, buscou evoluir quanto à incorporação do tema, mas, até a data do presente estudo tal incorporação é desfragmentada, se considerarmos o TBL (Boyce, et al., 2012; Elkington, 1997; Gomes et al., 2012; Sisaye, 2013) Congruente com a pesquisa documental realizada, o coordenador indica que a temática em estudo é retratada de forma marginal, assim o curso poderia melhorar a integração do aspecto socioambiental em disciplinas contábeis, ou seja, abordar o TBL de forma holística em disciplinas contábeis (Elkington, 1997; Lima et al., 2014; UNESCO, 2005). Por outro lado, a forma Transdisciplinar (Figueiró & Raufflet, 2015) está presente no curso, superando o que Schor e Demajorovic (2003) chamam de agrupamento de disciplinas. Além das modalidades *Crossdisciplinar* e *Multidisciplinar* reveladas pelo Projeto Pedagógico de 2015 (Apêndice K).

A partir da entrevista realizada com o coordenador do curso em análise, foram reveladas unidades de análise que indicam pressões isomórficas que influenciaram na incorporação da temática sustentabilidade (Tabela 24).

Tabela 24 - Pressões isomórficas que interferem na incorporação da temática sustentabilidade no curso da UNIOESTE, campus Marechal Cândido Rondon

CATEGORIA	UNIDADES DE ANÁLISE	TRECHOS DA ENTREVISTA
Isomorfismo coercitivo (IC)	1 - Pressupostos que há anos fundamentam a formação	<ul style="list-style-type: none"> - “A demanda por serviços contábeis na área de sustentabilidade não justificaria uma disciplina de sustentabilidade, entende? A demanda é por dados financeiros e tributários”. - “Enquanto Contábeis é margem, né, nós temos outros cursos que realmente faz parte tratar a questão da sustentabilidade”. - “Há muito mais demanda por questões tributárias e por questões de controle gerencial”. - “Enfim eu gostaria que essa disciplina, essa disciplina não, mas que ela fosse mais integrada e houvesse ações efetivas como dos cursos como dos órgãos de classe da Contabilidade e das instituições como um todo, né. (...) O número de participantes nesses congressos é baixíssimo, embora número não defina qualidade, mas são poucas as pessoas que participam efetivamente disso e não tem aumentado nos últimos anos, está estacionado o número de pesquisas nessa área (...), o curso de

		<p>Contabilidade ainda não encontrou o seu papel dentro dessa discussão de sustentabilidade”.</p> <p>- “Se você olhar pesquisas, a maioria esmagadora das pesquisas está na divulgação, né, ou seja, quando eu pesquiso a divulgação eu não estou indo ao problema efetivamente, eu estou indo ‘pro’ discurso, é uma partezinha e a pergunta é: o que nós da área de Contabilidade podemos avançar, qual o papel que nós podemos exercer né? Então, pra mim esta pergunta continua aberta”.</p>
	5 - Valorização do tema pelo mercado	<p>- “A pressão de mercado, a pressão não é suficiente para levantar a questão ser inserida nessa... Até porque há muita discordância se não existe, né... O problema, se o problema existe ou não existe”.</p> <p>- “Não há demanda externa para isso, ah vamos discutir sustentabilidade ambiental! Essa é uma questão que as empresas incluem em seu discurso, né. E vamos pra frente, não muda nada, mas, vamos pra frente (risos)”.</p> <p>- “O aluno que faz uma monografia na área ambiental e apresenta isso lá fora, vão dizer eu preferia que você tivesse estudado tributos né, eu preferia que você tivesse estudado gestão financeira, eu gostaria que você tivesse estudado gestão operacional, gestão contábil. Por que quem contrata um estudante de Contabilidade que é especialista em questões ambientais? Então, não há demanda para este tipo de trabalho, do ponto de vista do mercado de trabalho”.</p>
	6 – Valorização do tema pela sociedade	<p>- “A questão de legitimação, né, a sociedade, este é um tema que tá colocando e é uma questão de alinhar o discurso... As ações que a sociedade reclama, né... E também no sentido de... É... Incorporar determinados valores que a sociedade valoriza”.</p> <p>- “Essa questão foi levantada pela sociedade e o curso de Ciências Contábeis não pode ficar fora disso”.</p>
	7 - Pressupostos legais	<p>- “Eu acho que não há nada sobre sustentabilidade. A questão ética sim, dentro da... Matriz da... Diretrizes curriculares, né. A questão de gênero, a questão racial, a questão ambiental não tem em nossas diretrizes”.</p>
Isomorfismo mimético (IM)	1 - Padronização dos conteúdos conforme cursos de outras IES	<p>- “Eu conheço um pouco do trabalho que acontece na Federal de Santa Catarina e também Ribeirão Preto, na USP, na USP São Paulo também. Sim, eu acho que nessas instituições ela está mais institucionalizada, né. Agora em relação aos cursos daqui, vamos pegar a UNIOESTE... Enquanto a nossa temática ainda é marginal (...) Ela está nas margens, né. Tem curso aqui que ela é institucionalizada”.</p>
	3 – Legitimidade do curso	<p>- “Se a gente analisar em termos de demanda externa, que demanda externa existe para discutir sustentabilidade? Isso é questão de legitimação, né. A questão na verdade, no âmbito das empresas ela é uma questão de legitimação. Você precisa alinhar interesses”.</p> <p>- “Eu falo é uma questão de isomorfismo, há uma demanda específica? Não. Estou dizendo apenas que o argumento é sempre: há uma demanda e Contábeis não pode ficar fora disso”.</p>
Isomorfismo normativo (IN)	1 - Comunicação entre docentes e departamentos	<p>- “Ele é mínimo e se dá no âmbito de grupos de estudos, publicações e grupos de estudos... E alguma coisa, por exemplo, nós temos algumas disciplinas que são compartilhadas entre o curso de Contabilidade e Administração”.</p> <p>- “A questão ambiental... Ele é um tema por natureza interdisciplinar, certo? Como tratar disso no âmbito de uma disciplina, de uma única perspectiva, não, esse tema ele é multidisciplinar e deveria ser tratado como tal, né. Mas... Não é o que acontece, então... Eu acho que é uma falha”.</p>
	3 - Apoio administrativo	<p>- “A instituição não tem pressionado nesse sentido, do ponto de vista público, enfim isso não tem”.</p> <p>- “Internamente também não, da Universidade, não há exigência em termos de incluir disciplina e promover discussões, embora a própria</p>

	instituição tenha a sua política de sustentabilidade, né, mas isso não é discutido com os cursos”.
5 - Conscientização dos docentes	- “90% da responsabilidade da inclusão da disciplina no curso é iniciativa dos atores individuais. O que são os professores”. - “Todos os professores tem doutorado em Contabilidade, um não é em Contabilidade, mas são professores formados em Contabilidade... Fora disso, os professores tem essa questão de forma marginal também né, não tem oposição muito ao tema, mas também não tem posição”.
7 - Conhecimentos sobre o tema por parte dos docentes	- “Temos dois professores que tem como tema de doutorado a questão de sustentabilidade”. - “Mas, nós temos: eu e mais o professor X (nome omitido), que somos especialistas nessa área aí, temos pesquisas né, temos publicações. Tese, enfim, nessa área”. - “Porque eu vou me especializar nisso se é um tema muito mais voltado, eu diria assim: muito mais dependente do altruísmo do que necessariamente de dar uma resposta, uma demanda por informação”.
8 – Docente influente*	- “Então é um indivíduo que resolve abraçar a causa e incluir isso no programa, enfim e promover essa discussão”. - “É uma questão do indivíduo... Mais especificamente aqui no campus, dois professores, né. Eu e mais o professor X (nome omitido) que passamos a estudar essa temática e consideramos interessante, eu abordei isso no meu doutorado e aí quando se traz é uma iniciativa individual, né. Então o assunto é latente, é uma questão que está aí, mas sua inserção, sua formalização eu atribuo... À questão individual”. - “Então há essa iniciativa né, de alguns professores que alimentam a necessidade de discutir, mostrar a importância de inserção”.

* Unidade de análise não prevista pela literatura consultada

Fonte: Elaborada pela autora (2019) com base nos dados da pesquisa

O entrevistado cita que seu curso demanda conhecimentos sobre questões tributárias e gerenciais, o que remonta a afirmativa de que pressupostos que fundamentam há anos a formação têm peso (Carvalho, 2011). Entretanto, como a responsabilidade socioambiental corporativa envolve a prática de métodos de gestão sustentáveis (Bocken et al., 2014; Dangelico & Pujari, 2010), observa-se que falta inserir a temática sustentabilidade em disciplinas contábeis gerenciais, com aproximação do econômico e socioambiental, para que tal temática seja levada às organizações por meio dos colaboradores (Kuzma et al., 2016).

Quanto a eventos científicos na área, o entrevistado criticou sua abrangência e que pesquisas sobre a temática sustentabilidade envolvem a discussão pós-publicação de reportes, congruente com a ideia de que é relevante estudar o processo anterior à divulgação, que estão sob responsabilidade dos gestores (Freeman, 1999; Gray & Milne, 2002; Rover et al., 2012; Troberg et al., 2010). Tais apontamentos estão em conformidade com compreensão de que é preciso sair da zona de conforto (Barber et al., 2014; Benn & Dunphy, 2009; Lima & Amâncio-Viera, 2017; Scott, 1995) já que a Contabilidade convencional não é mais apropriada para o alcance do Desenvolvimento Sustentável (Gray, 2010). Por conseguinte, na visão do

entrevistado, o mercado inviabiliza a produção científica a respeito da temática sustentabilidade.

Conseqüentemente, para o coordenador entrevistado, o mercado de trabalho não exige que a temática sustentabilidade esteja presente na formação do contador, contrariando a opinião de Costa & Marion (2007), Doherty et al. (2015) e Kuzma et al. (2016), porém, confirmando os achados de Doh e Tashman (2014). Por isso, depreende-se que o Desenvolvimento Sustentável é atrelado ao viés mercadológico e econômico, revelando a existência de uma abordagem fragmentada (Bilert, 2013). Inclusive, o entrevistado desconhece o arcabouço legal (LDB, PNEA, DCNEA, Constituição Federal, PNRS e LDNSB). Logo, o curso não cumpriu a PNEA (Brasil, 1999), haja vista que incluiu uma disciplina específica sobre a temática sustentabilidade.

O fato do curso da UNIOESTE (Marechal Cândido Rondon) incluir, a partir de 2015, a disciplina “Contabilidade para Sustentabilidade”, demonstra que não houve influência da avaliação dos cursos de graduação do MEC (DiMaggio & Powell, 2005; INEP, 2012, p. 26) ao contrário dos indícios iniciais advindos da pesquisa documental, ao invés disso, houve a interferência de exigências sociais em detrimento de exigências legais, assim como exposto por Beltrame et al. (2018).

Parafrazeando Scott (1987), crenças e práticas socialmente organizadas estão presentes em sistemas sociais. Logo, neste caso, as pressões isomórficas coercitivas advêm dos valores requeridos pela sociedade, que influenciaram o curso a incorporar a temática sustentabilidade para o alcance da legitimidade, unindo-se ao conluio (Czinkota et al., 2014; DiMaggio e Powell, 1983; 2005). Assemelhando-se aos achados de Silva et al. (2013) e às concepções de UNESCO (1977) e Wright (2002). Nesse sentido, as IES são depositárias das esperanças sociais por parte da sociedade (Lousada & Martins, 2005).

Os resultados quanto ao Isomorfismo mimético indicam que o curso não é afetado por outros cursos de Ciências Contábeis, no sentido de não ser influenciado por conta de ementas curriculares, ao contrário do que evidenciou Lima et al. (2018). Todavia, o curso da UNIOESTE (Marechal Cândido Rondon) precisou se legitimar diante da demanda pela temática (Lima & Amâncio-Vieira, 2017). Tais resultados complementam a ideia exposta pelo coordenador de que os cursos de Ciências Contábeis incorporam a temática sustentabilidade devido aos valores da sociedade.

Quanto ao isomorfismo normativo, mesmo que o curso aborde conteúdos a respeito da temática sustentabilidade de forma Interdisciplinar, obteve-se resultados que indicam deficiência na comunicação entre departamentos de diferentes cursos, inclusive a IES não

incentiva a incorporação da temática, mesmo diante da existência de uma política de sustentabilidade (Doh & Tashman, 2014). Dessa forma, não há influências recíprocas entre atores no âmbito da IES, ou seja, influência por meio da interação entre os indivíduos (Selznick, 1948). A concepção de Barber et al. (2014) de que a falta de comunicação é uma barreira para que o pensamento interdisciplinar esteja enraizado, está presente no curso em análise.

Ainda sobre o isomorfismo normativo, a influência de docentes influentes qualificados foi preponderante para a incorporação da temática sustentabilidade no curso, demonstrando a relevância da capacitação. Entretanto, o entrevistado indica que os demais docentes não possuem qualificação. Os dados a respeito da formação dos docentes do curso de Ciências Contábeis da IES em questão estão presentes na Tabela 25.

Tabela 25 – Experiência e formação dos docentes da UNIOESTE, campus Marechal Cândido Rondon

Formação	Engenharia de produção	Gestão	Administração	Ciências Contábeis	Ciências Sociais	Agronomia	Desenvolvimento Regional	Educação
Frequência*	2	3	3	10	3	2	1	1
Porcentagem	8,0%	12,0%	12,0%	40,0%	12,0%	8,0%	8,0%	4,0%
Total de docentes efetivos: 11						Docentes especialistas: 1		
Média (em anos) de experiência dos docentes na IES: 18,9						Docentes mestres: 2		
Média (em anos) desde a última formação dos docentes: 10,7						Docentes doutores: 8		

*Se refere à quantidade de cursos stricto sensu e lato sensu concluídos pelos docentes

Fonte: Elaborada pela autora (2019) com base em Portal da Transparência-PR (2018) e Plataforma Lattes (2018)

Quanto à área de formação dos docentes, observa-se que o curso de Ciências Contábeis não é predominante, o que pode justificar a incorporação da temática no curso. Desse modo, foge do tradicionalismo do ensino contábil (Akriovou & Bradbury-Huang, 2015; Boyce et al., 2012; Demajorovic & Silva, 2012; Deegan, 2017; Gray, 2010). Porém, com a interferência dos docentes influentes constatou-se a existência do Mito sustentabilidade, conforme exposto pelo *Institutional Work*, por meio dos quais os atores trabalham para preservar seus fundamentos (Lawrence & Suddaby, 2006; Lawrence et al., 2009), que neste caso, tais fundamentos advêm de exigências da sociedade (informais).

Em suma, como o entrevistado está na coordenação do curso há 5 anos, isso facilitou a incorporação da temática. no sentido de que este foi influenciado por sua formação (linha de pesquisa) com reforço de outro docente influente. Observa-se que a adoção gradual do tema em estudo é comum (Carvalho, 2011; Lima & Amâncio-Vieira, 2017), mas, no caso do curso da UNIOESTE (Marechal Cândido Rondon) o que dificulta é a falta de interação entre departamentos, para possibilitar a interdisciplinaridade em disciplinas contábeis com foco na forma holística do TBL. Da mesma forma, a falta de conscientização do mercado de trabalho

indica que o esforço de docentes influentes é necessário, para que de forma gradual a temática sustentabilidade esteja presente no âmbito empresarial. Desse modo, as escolhas individuais em oposição às restrições isomórficas demonstraram ser preponderante no caso em questão (Astley & Van De Ven, 1983).

4.1.4 UTFPR

a) Pesquisa documental

O curso de Ciências Contábeis da UTFPR elaborou três Projetos Pedagógicos durante o período preestabelecido para a análise (2002 a 2018), no entanto, considerou-se o Projeto Pedagógico emitido no ano de 1995, pois, este esteve em vigência até o ano de 2005. Os resultados quanto aos conteúdos curriculares estão expostos no Apêndice M.

A inclusão da UA 2 - Meio ambiente não ocorreu por meio de uma disciplina específica, portanto, o curso cumpre a PNEA (Brasil, 1999) considerando que os conteúdos da disciplina identificada abordam outros assuntos, além da temática sustentabilidade. Contudo, a UA 2 - Social é retratada em duas disciplinas, mesmo assim o curso da UTFPR não aborda o TBL de forma holística (Elkington, 1997; Hopwood et al., 2005; Kuzma et al., 2016; Lima et al., 2014; Silva et al., 2013), pois, há ausência do socioambiental em disciplinas contábeis. Ainda, desde 2005 incluiu-se a UA 16 - Identidade cultural no curso, congruente com o que pede a PNEA (Brasil, 1999), ProNEA (MMA, 2014) e LDB (1996).

A alteração que ocorreu no ano de 2007 ocasionou mudanças significativas, já que foram incluídos novos conteúdos relacionados à temática sustentabilidade (UA 2 - Meio ambiente; UA 12 - Social). Da mesma forma que no curso da UEL e nos cursos da UNIOESTE (Cascavel e Marechal Cândido Rondon), é notável a evolução do último (vigente) Projeto Pedagógico publicado pela UTFPR, devido maior quantidade de conteúdos sobre a temática sustentabilidade. Mas, o caso UTFPR não indica a influência da avaliação dos cursos de graduação do MEC (DiMaggio & Powell, 2005; INEP, 2012, p. 26) que requereu a incorporação da temática sustentabilidade a partir de 2012.

Ademais, foi possível identificar as formas de inserção da temática sustentabilidade (Figueiró & Raufflet, 2015) no curso em análise (Apêndice N). Em todos os Projetos Pedagógicos analisados destacou-se a forma de inserção *Crossdisciplinar*, ou seja, a inserção de maneira isolada de conteúdos em uma disciplina (Benn & Dunphy, 2009; Bennemann & Grzebieluckas, 2016; Das et al., 2008; Fisher & McAdams, 2015). Dessa forma, não houve

presença do Interdisciplinar, o que indica que o curso aborda a temática sustentabilidade de forma superficial (Benn & Dunphy, 2009; Bennemann & Grzebieluckas, 2016; Das et al., 2008; Fisher & McAdams, 2015), exceto com relação ao ano de 2005, devido a UA 20 - Bem-estar humano; e ao ano de 2007 com a UA 12 - Social. Em relação ao Projeto Pedagógico vigente (2007), o curso da UTFPR se distancia da ideia de Araújo et al. (2008), pois, os constructos curriculares devem ser elaborados com base na interdisciplinaridade.

O Apêndice O apresenta os resultados sobre o perfil, competências e habilidades do contador do curso da UTFPR. Não houve diferenças significativas entre os Projetos Pedagógicos analisados quanto aos resultados sobre o perfil do contador. Ao citar a UA 31 - Ética, demonstra que o curso não segue as diretrizes curriculares, devido esta palavra estar ausente em tais diretrizes (MEC, 2002; 2003; 2004a; 2004b). No entanto, a UA 31 - Ética apareceu nos conteúdos curriculares de todos os Projetos Pedagógicos (1995 a 2007) do curso em análise, indicando coerência.

Tais resultados revelam que ao longo dos três Projetos Pedagógicos analisados (1995, 2005 e 2007), o curso prometeu (no perfil, competências e habilidades do contador) e cumpriu (conteúdos curriculares). Exceto, quanto às competências e habilidades do contador, pois, o curso da UTFPR não considerou a UA 17 - Cidadania nos conteúdos curriculares. Justifica-se isso devido sua presença nas diretrizes curriculares do curso (MEC, 2002; 2003; 2004a; 2004b).

b) Entrevista

Em relação à conceituação de sustentabilidade, o entrevistado da UTFPR expôs sua opinião:

Sustentabilidade ‘vai na’ definição mais tradicional, que são as três esferas, né, que é a sustentabilidade econômica, ou seja, empresas e organizações têm que ter eficácia econômica, igualdade social e preservação ou prudência com o meio ambiente, então seria este tripé (Coordenador do curso na UTFPR).

Observa-se que o entrevistado da UTFPR cita o TBL de Elkington (1997) ao indicar a relevância conjunta do tripé e conseqüentemente se encaixa na corrente Transformista (Hopwood et al., 2005). Em outro ponto da entrevista, o coordenador mencionou a forma pela qual a temática sustentabilidade é incorporada pelo curso da UTFPR:

Hoje no curso é pouco discutida a disciplina de sustentabilidade (...), temos uma disciplina como optativa e essa disciplina optativa de ‘Contabilidade social’ não foi ofertada, para você ter uma ideia são praticamente 14 anos que está o curso em vigor e a gente ainda não ofertou essa disciplina. Então assim, praticamente não tem

impactos específicos, poderia dizer que está mais espalhado durante o curso, algumas disciplinas como a disciplina de ética, metodologia, algumas disciplinas que trabalham talvez alguns tópicos contemporâneos, mais uma disciplina especificamente não temos.

Algumas formas pontuais, por exemplo, algumas iniciativas de pesquisa, de TCC, por exemplo, né (...) Eu já orientei alguns trabalhos nesse sentido... Algumas discussões pontuais nas disciplinas de filosofia, metodologia, é... Mas muito pontuais, não tem um local específico no curso que a gente fale: olha, vamos discutir somente sustentabilidade aplicada a Contabilidade.

Então tem, mas são insuficientes no meu ponto de vista... Não é uma coisa padronizada ou que seja regular no curso (Coordenador do curso na UTFPR).

O Projeto Pedagógico vigente (2007) permitiu que a temática da sustentabilidade fosse incorporada de forma Monodisciplinar, *Crossdisciplinar* e Multidisciplinar conforme pesquisa documental (Apêndice N). Contudo, obteve-se que a disciplina “Contabilidade Social” não foi ofertada, indicando que o que é prometido não é cumprido. Além dessas formas disciplinares, há a realização de pesquisas sobre o tema no âmbito da graduação em Ciências Contábeis da UTFPR, indicando que há a incorporação parcial da forma transdisciplinar. Porém, quanto a isso, como o próprio entrevistado expõe, são formas de incorporação insuficientes e que precisam evoluir, por exemplo, no sentido de existir projetos de extensão, cursos extracurriculares e palestras (Figueiró & Raufflet, 2015) na tentativa de incluir pessoas externas a IES. Ademais, observa-se que o coordenador conhece as minúcias dos conteúdos curriculares, ao citar disciplinas que foram reveladas pela pesquisa documental.

O coordenador entrevistado indica que na data da presente pesquisa, o grupo de docentes de seu curso de Ciências Contábeis se reúne para realizar o planejamento de um futuro Projeto Pedagógico, ao citar detalhes a respeito:

A sustentabilidade entra no perfil do egresso, agora um pouco mais amadurecida, né (...), a gente define o perfil do egresso que a gente quer ter e quais as competências que ele vai ter durante o curso. E essas competências na verdade eu vou ter todos os conhecimentos, que vão ser passados e as disciplinas que vão dar conta disso, elas têm que dizer como vão entregar esse conhecimento. Então assim, é repensado do topo até a base (...), questão do aluno ser autônomo, na verdade mais voltado para essa área estratégica, ele conseguir dar suporte estratégico para empresas, pra necessidade que sejam muito específicas, ele conseguir ver todo este contexto, com certeza nessa última competência entra a esfera da sustentabilidade (Coordenador do curso na UTFPR).

Logo, futuramente o curso irá incorporar um Projeto Pedagógico baseado em competências, que visa incorporar a temática sustentabilidade. Isso acaba por ser um ponto positivo, ao considerar que gradualmente os cursos vêm inserindo o tema em questão (Lima & Amâncio-Vieira, 2017), contanto que procurem avançar.

Pressões isomórficas foram reveladas diante da entrevista com o coordenador da UTFPR (Tabela 26).

Tabela 26 - Pressões isomórficas que interferem na incorporação da temática sustentabilidade no curso da UTFPR

CATEGORIA	UNIDADES DE ANÁLISE	TRECHOS DA ENTREVISTA
Isomorfismo coercitivo (IC)	1 - Pressupostos que há anos fundamentam a formação	<p>- “Em geral tem essa preferência de analisar a econômica. A social e ambiental geralmente elas são deixadas de lado sempre que... Tem algum indicativo contrário”.</p> <p>- “Tanto empresas ou qualquer tipo de organismo, quando indicadores econômicos apontarem na mesma direção da sustentabilidade a chance é muito maior sempre que você vê que vai ter uma redução de custo, ou que vai evitar uma multa (...), fora isso é muito difícil ter só por conscientização”.</p> <p>- “O contador vai ser a figura principal para fazer essa interface, para fazer os relatórios, né, então, eu acredito sim que vai acabar assim em prazo médio. Eu não acredito em curto prazo, mas, no prazo médio vai acabar tendo que ter essa reestruturação”.</p>
	2- Orçamento	<p>- “Porque eu sou contribuinte e vejo o seguinte: olha, meu dinheiro está indo para a universidade, eu fico analisando um processo produtivo onde você tem 100 serviços sendo prestados e no final você tem só 30 no final do processo, o resto vai para lata do lixo, não deixa de ser desperdício de recurso público, né. Então, essa pressão positiva que você está falando talvez de forma colateral sim, com essa nova pressão do governo, né, na questão de repasse de recursos, na questão da reestruturação das universidades”.</p>
	3 - Limitações quanto ao tempo devido a pressões	<p>- “Temos o nosso corpo de docente limitado, então, como tem dois ou três professores fazendo doutorado (...), a carga de trabalho fica bastante elevada. Então assim, as optativas ficam restritas a três ou quatro disciplinas, onde tem geralmente professores com interesse de lecionar a disciplina e até agora não teve por exemplo, nenhum professor com interesse em lecionar essa disciplina de Contabilidade social (...) Então talvez se eu não estivesse na coordenação eu poderia assumir, já dei essa disciplina inclusive”.</p>
	5 - Valorização do tema pelo mercado	<p>- “Então eles (indivíduos) estão percebendo e muitas empresas nos seus planejamentos estratégicos já estão incluindo a questão da sustentabilidade. E essa demanda já está batendo em nossa porta, ou seja, como eu que faço pra mapear, pra analisar, pra monitorar e para apresentar relatórios de sustentabilidade lá no final”.</p> <p>- “O mercado está se modificando, os novos alunos, o perfil dos novos alunos é diferente vão se formar alunos diferentes para um mercado diferente”.</p> <p>- “A empresa X (nome omitido) fez um projeto muito grande para a gente substituir todas as lâmpadas e fazer uma micro usina de geração de energia (...), eu vejo que tem essas iniciativas, mas, muito mais na questão de incentivos né, que foi uma parceria financiada, onde vai ter uma redução enorme de gastos”.</p>
	6 – Valorização do tema pela sociedade	<p>- “Hoje as empresas têm essa demanda, onde produtos e serviços que não estejam de acordo com as diretrizes da sustentabilidade, muitas vezes ela é impactada por aquilo que ela entende melhor, que é o econômico. Ou seja, por exemplo, ela pode ser multada se ela não atende requisitos básicos de ambiental ou, por exemplo, pode ter clientes que não compreendem se aquela empresa não demonstre preocupação com a sustentabilidade desde a sua origem até o descarte da embalagem”.</p> <p>- “Pelo fato da gente ter essa questão de ser uma universidade pública, ter esse alinhamento com organismos internacionais, as metas da ONU (...), se a gente parar para analisar são metas, mas, não são coercitivas, elas são geralmente de orientação”.</p>

		- “Conforme essas novas gerações vão pressionar o mercado, vão pressionar as empresas e vão pressionar as organizações por padrões mais sustentáveis eu acho que essas necessidades vão começar a bater na porta dos cursos, dos departamentos e das instituições com mais força”.
	7 - Pressupostos legais	- “Com governo na verdade incorporando isso de maneira coercitiva e ativa (...), punindo as pessoas, as empresas que não cumprem, né. Pega o caso recente aí da Vale, na primeira vez que estourou uma represa lá de Mariana, foi o maior desastre ambiental da história do Brasil e mesmo assim não teve repercussão (...) Teve que acontecer uma segunda tragédia, que não foi tão impactante do ponto de vista ambiental, mas foi muito mais impactante do ponto de vista social e aí virou uma comoção nacional, para ‘daí’ aquela megaempresa se sensibilizar”.
	9 – Indicadores de desempenho do curso	- “Estão apresentando baixo nível de aprovação, ou seja, entra 44 alunos e está formando em média um terço disso. Então assim, o próprio governo, a sociedade e os próprios alunos, falando de fatores internos e externos, mas, principalmente internos agora, é que a gestão decidiu que não dá pra continuar no modelo (projeto do curso) que tem”.
	10 – Concorrência*	- “Os conhecimentos estão hoje na <i>internet</i> , se você for parar pra analisar não há nada que a gente ensine aqui que não esteja na <i>internet</i> , segundo a gente tem a questão de concorrência, porque o aluno viria para a UTFPR se ele pode ter um ensino a distância por 200 reais? Então, muitas vezes a gente não acaba percebendo como o concorrente hoje, mas é uma concorrência, porque alguns cursos em breve ou já estão tendo problemas com entrada, embora seja gratuito, de qualidade etcetera e tal”.
Isomorfismo mimético (IM)	1 - Padronização dos conteúdos conforme cursos de outras IES	- “Existe um mimetismo e... Geralmente quando você está fazendo um Projeto Pedagógico ou lançando uma disciplina, geralmente a gente vai ver o que outras instituições estão fazendo aqui e fora do país (...) Os parceiros que a gente tem, umas universidades públicas e outras privadas eu não percebo que existe assim aquela coisa muito diferente da nossa”.
Isomorfismo normativo (IN)	1 - Comunicação entre docentes e departamentos	- “O que tem é mais de direção para... É <i>downsize</i> , de cima para baixo, essa preocupação com o PDI da direção, com a Reitoria impactam nos processos do departamento, mas, entre departamentos é praticamente inexistente, eu não vejo essa troca entre departamentos”.
	3 - Apoio administrativo	- “O processo educacional e outras organizações deveriam se preocupar mais, mas, não é levado em consideração, apesar do nosso PDI ter um item em específico, que é a questão da sustentabilidade na organização da UTFPR (...) A gente até coloca nos planos de ensino, coloca no projeto do curso, mas, não há efetivamente uma preocupação em levar a cabo esses projetos, ou seja, ele geralmente é... Lateral, não tão importante quanto à econômica”. - “A pressão externa, para resumir assim, é mais a pressão que a gente tem do PDI, o projeto de desenvolvimento institucional e essa questão de adequação porque a própria Reitoria percebeu que a gente tem esse novo desafio, ou seja, a Universidade Tecnológica tem que se adequar às novas demandas que estão chegando”.
	5 - Conscientização dos docentes	- “Eu era um camarada até desenvolver minha tese (...) Eu vim do mundo empresarial, minha família tinha empresa e tal, então o que importava era a questão do lucro, mas, de fato depois que você começa a analisar mais a fundo, analisar cientificamente o tema, você acaba percebendo que não tem muita saída não Anne, a sustentabilidade tem que ser levada em conta nos processos”. - “Eu atribuo mais responsabilidade ao corpo docente é... Parece que não há essa sensibilização, eu percebo assim, alguns professores quando saem para mestrado e doutorado (...), acabam colocando essa preocupação em pauta, mas, nem sempre ela tem a ressonância do grupo, entende? Os professores que acabam militando nessa área até tem uma voz ativa e nesse sentido tem alguns trabalhos pontais como orientação de TCC... Mas acaba não tendo uma expressividade na hora de debater isso,

	<p>principalmente na formulação das disciplinas e colocar o conteúdo como se fosse um tema principal, ele sempre é mais secundário”.</p> <p>- “Eu percebo que talvez o <i>status quo</i> do grupo, não só do grupo, mas, de outros cursos ainda... Não tenha sido colocado como prioridade ou não tenha sido internalizado por eles como prioridade”.</p> <p>- “Eu não vejo que seja falta de conhecimento, acho que seja falta de virar aquela ‘chavezinha’ mesmo, de atitude, de uma sensibilização e motivação”.</p> <p>- “Vem lá do início da pré-escola enfim, sendo conscientizados no sentido de mostrar que os processos sustentáveis não são... Um modismo ou uma coisa passageira, mas sim uma necessidade”.</p>
7 - Conhecimentos sobre o tema por parte dos docentes	<p>- “Eu tenho bastante propriedade para falar sobre sustentabilidade porque a minha dissertação de mestrado foi nessa área, eu analisei um... modelo de avaliação de sustentabilidade de empresas”.</p> <p>- “Um professor com nível de doutorado dificilmente ele passou batido nesse nível sem ver a questão, sem analisar, sem estudar a questão da sustentabilidade. Eu percebo assim, capacitados tecnicamente eles estão, né, mas, eu vejo uma diferença grande entre a capacitação técnica e a ação propriamente dita”.</p>

* Unidade de análise não prevista pela literatura consultada

Fonte: Elaborada pela autora (2019) com base nos dados da pesquisa

Diante das pressões isomórficas coercitivas identificadas, os resultados advindos da visão do coordenador da UTFPR indicam que permanece a relevância do pressuposto econômico, em detrimento do socioambiental (Akrivou & Bradbury-Huang, 2015; Boyce et al., 2012; Demajorovic & Silva, 2012), logo, se trata de uma forma de pressão informal diante da atividade empresarial (DiMaggio & Powell, 2005). Porém, aos poucos as organizações têm considerado os três aspectos no desenvolvimento de suas atividades, em razão da falta de conscientização. Neste ponto, o entrevistado atribui que o contador é responsável pela mudança de paradigma no âmbito empresarial, devido à natureza de sua atividade, da mesma forma que Gray (2010) previu. Portanto, confirma-se que para que haja conscientização de atores inseridos no âmbito empresarial, sua formação no ensino superior deve promover a gestão sustentável (Akrivou & Bradbury-Huang, 2015; Elkington, 1997; Ferrer-Balas et al., 2008; Fisher & Bonn, 2011; Leal, Soares & Sousa, 2008; Schaltegger, 2013).

O orçamento (Barber et al., 2014) foi citado pelo entrevistado no sentido de se tratar de uma pressão formal do Estado, que foca no resultado das IES públicas, ou seja, ter o retorno do recurso investido. No entanto, essa pressão é considerada como positiva pelo entrevistado, invés disso, observa-se que o foco dessa pressão está no aspecto financeiro, indicando que o retorno se refere ao desempenho do aluno (aprovação no curso). O que pode sugerir que o Estado está preocupado com indicadores educacionais sem considerar a incorporação de questões sustentáveis na educação. Por se tratar de um curso inserido numa IES pública, tal pressão formal é exercida, conforme expectativas criadas pela sociedade (DiMaggio & Powell, 2005).

Outro tipo de pressão é a limitação quanto ao tempo (Barber et al., 2014; Doh & Tashman, 2014), que por sua vez, é relacionada a pressão isomórfica normativa ligada a profissionalização. Isto é, os docentes do curso possuem limitações quanto ao tempo devido ao fato de cursarem pós-graduação, por conseguinte isso acaba sendo um impeditivo para oferecer a disciplina de “Contabilidade Social” no curso da UTFPR. Inclusive, o entrevistado opina que o mercado incentiva a temática sustentabilidade (Costa & Marion, 2007), congruente com a concepção de Ott e Pires (2010); Kuzma et al. (2016) e contrariando Doh e Tashman (2014). Em outras palavras, é necessário formar profissionais de acordo com o mercado.

Constatou-se por meio da entrevista, que a sociedade pressiona o mercado, que por sua vez, demanda profissionais da área contábil, dessa forma, incentivando os cursos a incorporarem a temática sustentabilidade. Outro ator que pressiona o mercado é o Estado (ambiente legal) de forma coercitiva, todavia, isso não ocorre de forma eficiente, conforme a visão do entrevistado. Depreende-se que seria necessária uma atuação coercitiva mais rigorosa, em forma de legislações a respeito da sustentabilidade, voltadas para o âmbito empresarial.

Por um lado, identificou-se uma rede de atores (sociedade e Estado) que impulsionam as organizações a funcionarem de forma transparente e responsável (Hart & Milstein, 2004). Por outro lado, confirmou-se que o ambiente legal construído com base na sustentabilidade é o que mais incentiva a modificação de comportamentos e práticas (DiMaggio & Powell, 2005; Meyer & Rowan, 1977; Reis et al., 2018). Sendo que a ONU por meio de conferências e reuniões mundiais, incentiva por intermédio de orientações, tanto legislações e IES públicas a incorporarem o tema. Tal ponto de vista demonstra que o entrevistado conhece o tema, ou seja, é um ator consciente que consegue reconhecer as pressões sofridas pelo curso.

A unidade de análise Concorrência foi revelada no caso UTFPR, o que não foi citado pela literatura consultada. Em relação a isso, a busca pela legitimidade diante da concorrência impulsiona o isomorfismo nos cursos (Czinkota et al., 2014; DiMaggio & Powell, 1983, 2005; Meyer & Rowan, 1977), contudo, o isomorfismo é responsável por definir diversos modelos e estruturas, isso quer dizer que não é obrigatoriamente responsável pelo mimetismo (Coraiola & Machado-da-Silva, 2008; Machado-da-Silva & Fonseca, 2018). Na visão do entrevistado da UTFPR, o mimetismo está presente nos cursos de graduação, neste caso em específico, o curso da UTFPR não se difere de outros cursos de Ciências Contábeis de outras IES. Dessa forma, há o foco no isomorfismo mimético tendo em vista o alcance da legitimidade (Lima et al., 2018; Lima & Amâncio-Vieira, 2017).

A comunicação entre departamentos é um achado que indica que tal unidade de análise interfere negativamente no curso (Barber et al., 2014; Benn & Dunphy, 2009), tendo em vista

a necessidade da interdisciplinaridade que a temática sustentabilidade demanda. Inclusive, o entrevistado cita o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) de sua IES, que no caso até influencia os cursos a adotarem a temática sustentabilidade, porém, esta pressão é de caráter cerimonial causada pelo ambiente legal (DiMaggio & Powell, 2005). O que significa que não há efetivamente um apoio administrativo por parte da IES, ocasionando a incorporação lateral (caráter secundário), conforme fala do entrevistado.

A investigação a respeito da formação dos docentes do curso de Ciências Contábeis da UTFPR evidenciou diversas áreas, conforme Tabela 27.

Tabela 27 – Experiência e formação dos docentes da UTFPR

Formação	Engenharia de produção	Gestão	Administração	Ciências Contábeis	Ciências Sociais	Desenvolvimento Rural	Desenvolvimento Regional	Educação	Informática
Frequência*	6	1	3	9	1	1	3	3	1
Porcentagem	21,4%	3,6%	10,7%	32,1%	3,6%	3,6%	10,7%	10,7%	3,6%
Total de docentes efetivos: 14						Docentes especialistas: 1			
Média (em anos) de experiência dos docentes na IES: 14,2						Docentes mestres: 6			
Média (em anos) desde a última formação dos docentes: 7,3						Docentes doutores: 7			

*Se refere à quantidade de cursos stricto sensu e lato sensu concluídos pelos docentes

Fonte: Elaborada pela autora (2019) com base em Portal da Transparência-GOV (2018) e Plataforma Lattes (2018)

A formação dos docentes da UTFPR indica variadas áreas, ainda o curso de Ciências Contábeis não é predominante, fugindo do tradicionalismo do ensino contábil (Akrivou & Bradbury-Huang, 2015; Boyce et al., 2012; Demajorovic & Silva, 2012; Deegan, 2017; Gray, 2010). Isso é congruente com a fala do entrevistado de que o corpo docente do curso possui conhecimentos sobre a temática em estudo, mas, falta colocar em prática e priorizá-la. Outro ponto que confirma a consideração secundária da temática em questão é a concepção de que mesmo havendo docentes especialistas no assunto, devido ao fato de realizarem pesquisas sobre, até dão continuidade nisso por meio da realização estudos junto aos alunos, mas esquecem do ensino propriamente dito. Tais resultados indicam que o curso da UTFPR não satisfaz a PNEA e as DCNEA (Brasil, 1999; MEC, 2012).

A partir da entrevista depreende-se que mesmo havendo a presença de docentes especialistas não houve neste caso o exercício da influência, ou seja, do docente influente (unidade de análise descoberta por este estudo). Isso revela que atores agem de forma intencional conforme suas interpretações (DiMaggio & Powell, 1983; Fonseca & Machado-da-Silva, 2002; Lawrence & Suddaby, 2006). Mesmo que o arcabouço legal busque reforçar iniciativas rumo à inclusão do tema de forma integrada e transversal, cabe aos atores envolvidos realizar ações pertinentes para seu cumprimento (Velasco, 2002), indicando presença do Mito do *Institutional Work* (Lawrence & Suddaby, 2006). Neste sentido, a preservação ou a

transformação da instituição sustentabilidade além de depender do isomorfismo, sujeita-se a atores capazes de alavancá-la (Zietsma & Lawrence, 2010).

Então, torna-se relevante a conscientização da rede de atores que são responsáveis pela elaboração de Projetos Pedagógicos em cursos de graduação, assim como afirmaram Lima et al. (2018). Quanto a isso, o entrevistado da UTFPR expõe a necessidade de conscientização desde o início da vida escolar, todavia, envolve uma rede extensa de atores. Tal concepção remete a seguinte reflexão: qual o papel do curso de Ciências Contábeis no processo de conscientização de futuros contadores?

4.1.5 UNICENTRO – campi Irati e Prudentópolis

a) Pesquisa documental

Os cursos de Ciências Contábeis da UNICENTRO (Irati e Prudentópolis) compartilham os mesmos Projetos Pedagógicos e coordenação, por isso os resultados foram agrupados. Quanto à pesquisa documental, obteve-se que os cursos publicaram quatro Projetos Pedagógicos (2001, 2005, 2008 e 2018). O Apêndice P retrata os conteúdos curriculares sobre a temática sustentabilidade presentes em tais cursos.

É notável a evolução dos conteúdos curriculares relacionados à temática sustentabilidade nos cursos em questão (Apêndice P), em razão do Projeto Pedagógico vigente (2018) ter avançado no número de unidades de análise comparando-se com os anteriores. O que pode ser uma resposta ao INEP (2012, p. 26), ao incluir a temática sustentabilidade de forma expressiva em 2018 (DiMaggio & Powell, 2005). Mesmo que no ano de 2005 não houvesse nenhuma exigência por parte do MEC, houve a consideração de conteúdos socioambientais, principalmente por meio da disciplina “Direito Ambiental”. Dessa forma, observa-se que sua consideração não foi uma resposta direta a ordens governamentais (DiMaggio & Powell, 2005). Ou seja, indica a presença de outros fatores determinantes.

Conteúdos relacionados ao Meio ambiente (UA 2, UA 22 e UA 34) aparecem desde o Projeto Pedagógico de 2005. Sendo que o Social (UA 12 e UA 20) integra os cursos desde o ano de 2001. Porém, a consideração da forma holística do TBL: econômico, ambiental e social (Elkington, 1997; Lima et al., 2014) ocorre somente em 2018, tendo em vista que as disciplinas “Contabilidade Aplicada ao Agronegócio”, “Contabilidade no Terceiro Setor” e “Contabilidade Social e Sustentabilidade”. Isto significa a consideração da temática sustentabilidade em disciplinas contábeis. Conforme resultados auferidos, os cursos da UNICENTRO não cumprem a PNEA, ou seja, implementaram nos currículos uma disciplina específica sobre a temática em

estudo (Brasil, 1999), da mesma forma que observou Gehlen (2017). Em razão da disciplina “Contabilidade Social e Sustentabilidade” presente no Projeto Pedagógico de 2018.

As formas de inserção da temática sustentabilidade, advindas da análise das ementas curriculares dos cursos da UNICENTRO, foram dispostas no Apêndice Q. Até o Projeto Pedagógico de 2008 (vigente até 2017), os conteúdos específicos sobre a temática sustentabilidade eram retratados em sua maioria de maneira *Crossdisciplinar*. Em outras palavras indica que ao invés dos cursos possuírem mais de uma disciplina para abordar os temas, fazem isso por meio da inserção de tópicos em uma disciplina. Logo, até o ano de 2017 os cursos abordam a temática sustentabilidade de forma superficial, que por sua vez, é um ponto de vista defendido pela literatura (Benn & Dunphy, 2009; Bennemann & Grzebieluckas, 2016; Das et al., 2008; Fisher & McAdams, 2015).

No Projeto Pedagógico vigente (2018) há maior presença da forma de inserção Interdisciplinar. O que indica a integração de duas ou mais disciplinas para tratar um conteúdo específico, sendo que há interligação entre os conteúdos retratados, de forma que indicam uma certa continuidade (Figueiró & Raufflet, 2015). Tal ponto de vista é defendido por Araújo et al. (2008), Gomes et al. (2012), Schor e Demajorovic (2003), PNEA (Brasil, 1999) e UNESCO (2005). Tais resultados revelam que padrões são modificados continuamente por meio de variações de significados, o que justifica as alterações a respeito dos conteúdos relacionados à temática sustentabilidade (Astley & Van de Ven, 2005).

O Apêndice R apresenta os resultados sobre o perfil, competências e habilidades do contador dos cursos de Ciências Contábeis da UNICENTRO (Irati e Prudentópolis). Ao considerar que as quatro versões das diretrizes curriculares do curso em questão destacaram, no perfil desejado para o contador, a responsabilidade social (MEC, 2002) e questões sociais (MEC, 2003; 2004a; 2004b). Inclusive, o Social (UA 12 e UA 20) integra os cursos da UNICENTRO desde o ano de 2001, dessa forma cumprem o que é requerido pelo ambiente legal (DiMaggio & Powell, 2005; MEC, 2002, 2003; 2004a; 2004b), mas não adicionam isso no perfil do contador (em 2005 e 2008). Isso indica parcial coerência entre o prometido e o efetivado. Mesmo sem ser requerido pelo ambiente legal (DiMaggio & Powell, 2005), a UA 31 - Ética aparece no perfil do contador presentes nos Projetos Pedagógicos, exceto em 2018. Esta mesma unidade de análise aparece nos conteúdos curriculares de todos os Projetos Pedagógicos analisados (2001 a 2018). Diante disso, houve coerência entre o prometido e o efetivado.

As quatro versões das diretrizes curriculares do curso em questão (MEC, 2002; 2003; 2004a; 2004b), citam a UA 17 - Cidadania e a UA 31 - Ética no campo competências e habilidades do contador. Entretanto, os cursos da UNICENTRO consideraram essas unidades

de análise somente nos Projetos Pedagógicos de 2005 e 2008, ao elaborar as competências e habilidades do contador. Neste caso, demonstrando a orientação voluntarista de quem participou do processo de elaboração dos Projetos Pedagógicos, devido à autonomia de escolhas (Astley & Van De Ven, 1983).

b) Entrevista

Na tocante conceituação da sustentabilidade, o entrevistado pertencente aos cursos da UNICENTRO indicou o seguinte:

Nós contadores, não temos muito essa prática, essa vivência de sustentabilidade, mas, poderia definir sustentabilidade como ações que visam manter o ambiente em que as empresas atuam sustentável, que elas possam... Digamos... Manter-se economicamente e socialmente viável por um período longo de tempo. Sustentar é dar sustentabilidade, mais ou menos assim.

Você preservar e tomar ações do presente que garantam o futuro, acho que é por aí. Ainda mais falando de organizações que vão precisar de vários recursos para se manter, então é algo que não possa exaurir os recursos no presente, tem que pensar no futuro também (Coordenador do curso na UNICENTRO – Irati e Prudentópolis).

Por meio da fala do entrevistado, obteve-se que sua opinião a respeito do conceito de sustentabilidade se encaixa na corrente Transformista de Hopwood et al. (2005), devido a preocupação com o futuro e ao citar o TBL de Elkington (1997). Quanto ao meio ambiente, o entrevistado relacionou a recursos que as organizações necessitam para se manter. Em outro ponto, o vice coordenador mencionou a forma como a temática sustentabilidade está incorporada pelo seu curso:

Por meio de conteúdos em disciplinas. Algumas não são muitas. Tem algumas disciplinas que elas têm um viés assim de lidar com questões ambientais e sociais.

Eu acho que ela está presente, mas, não é digamos assim, tão valorizada, digamos.

A gente precisou fazer uma alteração depois de 2012 no projeto antigo para tratar desta questão da Educação Ambiental, até que a gente precisou reformular uma disciplina. Mas, não como deveria ser transversal como pede para abordar, porque foi uma específica com o tema lá.

Só que eu vejo assim como a questão da sustentabilidade ainda está, ficou pouco inserida no nosso projeto e ela é um pouco pulverizada, digamos, tentamos trabalhar com disciplinas, ela não ficou, assim digamos, chamando atenção no curso (Coordenador do curso na UNICENTRO – Irati e Prudentópolis).

Observa-se que a forma de inserção da temática sustentabilidade nos cursos da UNICENTRO ocorre somente de forma disciplinar. Conforme pesquisa documental (Apêndice Q), o Projeto Pedagógico vigente (2018) inclui a forma *Crossdisciplinar* e Interdisciplinar, de acordo com Figueiró e Raufflet (2015). Além disso, por um lado, foi possível confirmar os

achados da pesquisa documental de que os cursos da UNICENTRO não cumprem a PNEA ao implementarem uma disciplina específica sobre a temática em estudo (Brasil, 1999). Por outro lado, os cursos incorporaram a disciplina de “Direito Ambiental” desde 2005, o que não demonstra uma resposta ao ambiente legal, devido ao fato de o MEC requerer requisitos relacionados à temática sustentabilidade a partir do ano de 2012 (INEP, 2012, p. 26).

Pressões isomórficas foram identificadas por meio da entrevista com o vice coordenador dos cursos da UNICENTRO (Tabela 28).

Tabela 28 - Pressões isomórficas que interferem na incorporação da temática sustentabilidade no curso da UNICENTRO - Irati e Prudentópolis

CATEGORIA	UNIDADES DE ANÁLISE	TRECHOS DA ENTREVISTA
Isomorfismo coercitivo (IC)	1 - Pressupostos que há anos fundamentam a formação	- “Eu acho que é a própria evolução da profissão, né. Você vai precisar adequar sua profissão a novas realidades. E o Projeto Pedagógico por meio da discussão do perfil do egresso, você vai precisar se adequar a essa nova realidade. Eu acho que é mais essa questão da profissão, digamos que os fatores externos vão impactar na profissão e que precisa se adequar a isso”. - “Eu acho que assim quando a gente for reformular novamente o nosso Projeto Pedagógico (...) Eu acho que essa questão vai vir mais emergente, pois, está ocorrendo bastantes mudanças nesse sentido e de repente esta percepção sobre a sustentabilidade irá mudar e daí pode ser que a gente veja a necessidade de incluir mais”.
	3 - Limitações quanto ao tempo devido a pressões	- “O que acontece quando o professor de Administração vem dar aula em Contabilidade, vem um professor colaborador geralmente é nesse sentido né, se a gente conseguisse ter um corpo docente efetivo, digamos assim, isso melhoraria. Não que os professores colaboradores não têm qualificação, não é isso. É que eles têm várias atribuições, o contrato é precário e o cara fica preocupado com outras coisas, não é dedicado exclusivamente a universidade”.
	5 - Valorização do tema pelo mercado	- “Eu acho que é essa percepção de que a sustentabilidade tem permeado várias profissões, digamos tem se tornado importante essa questão e isso tem impactado a formação dos egressos no ambiente de trabalho, no mercado”.
	6 – Valorização do tema pela sociedade	- “O próprio ambiente que são as organizações, que elas atuam, digamos, de forma diferente e isso impacta nas profissões e a necessidade dessa mudança”. - “E a própria sociedade está mais atenta nesta questão da sustentabilidade, exigindo e procurando coisas voltadas para esta questão sustentável”.
	7 - Pressupostos legais	- “O governo por meio das regulações, eu acho que é o ator que força essa questão”. - “Não existe no momento, bom eu não sou um estudioso no assunto, mas pelo que eu sei não existe essa... O que eu sei que existe, que é um pouco voltado para isso é a questão da Educação Ambiental, que a gente precisa, existe uma regulação Federal que exige que você tenha nos cursos esta questão. Mas, é um pedaço, né”. - “É uma questão que trata a Educação Ambiental de uma forma geral, pelo que eu cheguei a conhecer, não foi a fundo só... Foi essa exigência que nos levou a refletir sobre a sustentabilidade, esta questão do meio ambiente, da Educação Ambiental”.

Isomorfismo mimético (IM)	1 - Padronização dos conteúdos conforme cursos de outras IES	- “É, a gente dá uma olhada o que os outros estão tratando, sem dúvida a gente fez essa consulta também. Mas, eu acho que a reflexão sobre os cursos é que procurem ver essa questão da sustentabilidade. Mas, ver se vai pressionar violentamente, isso não ocorre. É mais uma percepção da necessidade de abordar esta questão dentro das disciplinas, neste sentido”.
Isomorfismo normativo (IN)	2 – Intercâmbio de conhecimentos entre departamentos e/ou outras IES	- “O que a gente tem ali, que aborda nessa linha de mestrado de desenvolvimento comunitário. Que tem uma linha que trata de inovação e sustentabilidade. Mas assim, a gente não tem professores para eles abordarem a temática sustentabilidade, também não tem esta iniciativa”. - “No curso de Administração, que é um curso vinculado e tem bastante afinidade com o nosso, eles têm professores que trabalham nessa linha que te falei do mestrado, e eles tem lá no curso de Administração um viés bem forte para a sustentabilidade”.
	3 – Apoio administrativo	- “Na verdade a gente é vinculado à pró-reitoria de ensino e eles definem algumas regras algumas questões que precisam ser contempladas nos processos pedagógicos. Mas, essa definição do que precisa ser estabelecido é baseado na legislação, eles não são uma força, digamos assim, que está fora da legislação eles não impõem nada. Eles só cobram o que a legislação está, a regulação, né”.
	5 - Conscientização dos docentes	- “Olha, eu acho que é a percepção dos docentes como necessidade de mudança”.
	7 - Conhecimentos sobre o tema por parte dos docentes	- “Eu não sou muito estudioso da sustentabilidade”. - “O cara que é <i>expert</i> em sustentabilidade, nós não temos isso. Um estudioso sobre o assunto não tem”. - “É a formação do corpo docente em determinada linha. E temáticas de interesse e aí ele vai puxar para o seu lado”.

Fonte: Elaborada pela autora (2019) com base nos dados da pesquisa

Quanto ao Isomorfismo coercitivo, identificou-se que há pressão informal advinda da sociedade, responsável pela mudança profissional, que por sua vez, acarreta alterações em cursos de formação. Isso está de acordo com a ideia de que clientes estão se tornando mais conscientes (Høgevold, 2011), bem como os *stakeholders* influenciam as organizações a adotarem modelos de negócios sustentáveis (Bocken et al., 2014). Portanto, pressupostos tradicionais da formação contábil são deixados, ou seja, o foco não é somente em questões econômicas (Akrivou & Bradbury-Huang, 2015; Boyce et al., 2012; Demajorovic & Silva, 2012; Deegan, 2017; Gray, 2010). Logo, o que foi defendido pela literatura: formar profissionais conforme a realidade de mercado (Doh & Tashman, 2014; Ott & Pires, 2010; Kuzma et al., 2016) é congruente com a fala do entrevistado da UNICENTRO.

Os processos isomórficos são causados por diferentes pressões e nem sempre ocorrem isoladamente (Coraiola & Machado-da-Silva, 2008; DiMaggio & Powell, 2005; Machado-da-Silva & Fonseca, 2018). Por isso, identificou-se que além de pressões informais da sociedade e do mercado, houve influência do ambiente legal (DiMaggio e Powell, 2005) por meio de pressões formais para a inclusão da temática sustentabilidade nos cursos, neste caso seria a PNEA (Brasil, 1999).

Indicando que mesmo na ausência de regulação por parte do MEC, os cursos da UNICENTRO incorporaram a temática sustentabilidade, tendo em vista a legislação Federal. Além disso, o entrevistado indicou que a pró-reitoria de ensino da IES foi responsável por cobrar isso no âmbito de seus cursos, em conformidade com a concepção de que PNEA reforçou iniciativas rumo à inclusão do tema, mas, cabe aos atores envolvidos realizar alterações pertinentes para seu cumprimento (Meyer & Rowan, 1977; Velasco, 2002).

No caso UNICENTRO não houve cumprimento da PNEA, em razão da ausência da transversalidade, sendo que a interdisciplinaridade só foi colocada em prática em 2018. Parafraseando Lima e Amâncio-Vieira (2017), justifica-se que os cursos adotam a temática sustentabilidade de forma gradual. A falta de conhecimento do entrevistado sobre o conteúdo da PNEA demonstra o caráter secundário que a temática sustentabilidade tem nos cursos, havendo necessidade de evolução. Além disso, limitações quanto ao tempo (Barber et al., 2014; Doh & Tashman, 2014) demonstraram ser presentes no caso UNICENTRO, em razão da dificuldade de realização da interdisciplinaridade.

Na visão do entrevistado não houve influência do isomorfismo mimético (DiMaggio & Powell, 2005), em razão da existência de pressões coercitivas e normativas. Em relação ao isomorfismo normativo identificou-se que mesmo que haja ausência de docentes qualificados nos cursos da UNICENTRO, eles foram impulsionados pelo ambiente (Isomorfismo coercitivo) ao incorporar a temática sustentabilidade. Neste caso, o entrevistado cita o avanço do curso de Administração de sua IES, devido ao fato dos docentes deste curso lecionem no Mestrado interdisciplinar que aborda a temática sustentabilidade. Tais resultados indicam que a linha de pesquisa do docente é algo que influencia na incorporação da temática no curso, ou seja, sua inclusão no ensino.

A Tabela 29 apresenta dados sobre a experiência e a formação dos docentes dos cursos de Ciências Contábeis da UNICENTRO.

Tabela 29 – Experiência e formação dos docentes da UNICENTRO - Irati e Prudentópolis

Formação	Políticas Públicas	Gestão	Administração	Ciências Contábeis	Direito	Desenvolvimento Regional	Economia	Educação
Frequência*	1	2	1	13	1	3	2	1
Porcentagem	3,8%	7,7%	3,8%	50,0%	3,8%	11,5%	7,7%	4,0%

Total de docentes efetivos: 12

Docentes especialistas: 0

Média (em anos) de experiência dos docentes na IES: 14,9

Docentes mestres: 8

Média (em anos) desde a última formação dos docentes: 6,9

Docentes doutores: 4

*Se refere à quantidade de cursos stricto sensu e lato sensu concluídos pelos docentes

Fonte: Elaborada pela autora (2019) com base em Portal da Transparência-PR (2018) e Plataforma Lattes (2018)

A adoção da disciplina “Direito Ambiental” desde o ano de 2005 demonstra que a formação dos docentes influenciou nesta adoção, em razão da existência de um docente vinculado aos cursos, que é especialista na área. Porém, no caso UNICENTRO, os docentes foram influenciados pelos pressupostos tradicionais da formação contábil com o foco em questões econômicas (Akrivou & Bradbury-Huang, 2015; Boyce et al., 2012; Demajorovic & Silva, 2012; Deegan, 2017; Gray, 2010).

Em suma, a ausência de conhecimentos por parte dos docentes é um aspecto que influencia negativamente na inclusão da temática sustentabilidade nos cursos, já que a pretensão do vice coordenador é que esta temática evolua no âmbito de seus cursos. A unidade de análise Docente influente, revelada pelo presente estudo, não foi identificada no caso UNICENTRO, indicando a necessidade de qualificação. Diante dos resultados obtidos, os cursos em análise colocaram em prática o *Institutional Work*, pois, buscaram manter a instituição sustentabilidade por meio da influência da pró-reitoria de ensino (policiamento) diante da necessidade legal (mito) (Lawrence & Suddaby, 2006).

Foi revelado que a instituição sustentabilidade foi adotada com a interferência da interpretação dos indivíduos (Lawrence & Suddaby, 2006; Lawrence et al., 2009), pelo fato de que mesmo na ausência de regulação do MEC, os atores da pró-reitoria de ensino da IES foram influenciados pela PNEA (Brasil, 1999). Isso é congruente com a concepção de que atores são considerados fontes de mudança (Astley & Van De Ven, 1983).

4.1.6 UEM – campi Maringá e Cianorte

a) Pesquisa documental

O curso de Ciências Contábeis na UEM está presente nos campi de Maringá e Cianorte, inclusive compartilham dos mesmos Projetos Pedagógicos. Diante disso, identificou-se três Projetos Pedagógicos (1992, 2006 e 2015). Cabe ressaltar que o período estabelecido para a análise foi entre 2002 a 2018, todavia, considerou-se o Projeto Pedagógico emitido no ano de 1992, pois, esteve em vigência até o ano de 2006.

O Apêndice S apresenta os resultados acerca dos conteúdos curriculares sobre sustentabilidade presentes nos cursos da UEM. Os Projetos Pedagógicos de 1992 e 2006 evidenciam 5 frequências de conteúdos curriculares acerca da temática sustentabilidade. Porém, em 2006 tais cursos deixaram de abordar a UA 12 - Social na disciplina “Sociologia”, passando a abordar sobre a UA 30 - Tecnologias e soluções alternativas. Nota-se que em 2015 houve

certa evolução da incorporação da temática sustentabilidade nos conteúdos curriculares dos cursos da UEM. O que pode ser uma resposta ao INEP (2012, p. 26) (DiMaggio & Powell, 2005), indicando influência do isomorfismo (Meyer & Rowan, 1977).

Os Projetos Pedagógicos de 1992 e 2006 evidenciam 5 frequências de conteúdos curriculares acerca da temática sustentabilidade. Porém, em 2006 tais cursos deixaram de abordar a UA 12 - Social na disciplina “Sociologia”, passando a abordar sobre a UA 30 - Tecnologias e soluções alternativas. Nota-se que em 2015 houve certa evolução da incorporação da temática sustentabilidade nos conteúdos curriculares dos cursos da UEM. O que pode ser uma resposta ao INEP (2012, p. 26) (DiMaggio & Powell, 2005), indicando influência do isomorfismo (Meyer & Rowan, 1977).

O destaque no Projeto Pedagógico de 2015 foi começar a retratar a UA 17 - Cidadania, deste modo, cumpriu-se a PNEA (1999) e DCNEA (MEC, 2012), que estabelecem sobre a necessidade de fortalecimento da cidadania. Outro ponto de destaque foi à inclusão da UA 2 - Meio ambiente em 2015, apesar de contrariar a PNEA, ou seja, haver a inserção de uma disciplina específica sobre a temática (Brasil, 1999), se assemelha aos resultados encontrados por Silva et al. (2013). Portanto, demonstra que os indivíduos não aceitam padrões rígidos, tendo em vista variações de significados (Astley & Van de Ven, 2005). Ainda, em 2015 a UA 2 - Meio ambiente é retratada juntamente com a UA 12 - Social (disciplina “Contabilidade Socioambiental”). Apesar destes achados, os cursos da UEM não abordam o TBL de forma holística (Elkington, 1997; Lima et al., 2014), por conta da ausência de inserção em disciplinas contábeis.

Diante da análise documental, foi possível identificar as formas de inserção da temática sustentabilidade por meio da análise das ementas curriculares dos cursos da UEM (Apêndice T). Os conteúdos relacionados à temática sustentabilidade se concentraram na forma de inserção *Crossdisciplinar*, o que significa que ao invés de possuir mais de uma disciplina, ao abordar estes temas junto a conteúdos contábeis, fez isso por meio da inserção de tópicos em uma única disciplina. Demonstrando que a temática sustentabilidade é inserida nos cursos de forma superficial (Benn & Dunphy, 2009; Bennemann & Grzebieluckas, 2016; Das et al., 2008; Fisher & McAdams, 2015).

O destaque do Projeto Pedagógico do ano de 2015 foi retomar a consideração da forma Interdisciplinar da UA 12 - Social, sendo que isso ocorreu em 1992. Dessa forma, a disciplina “Contabilidade Socioambiental” é retratada de forma *Crossdisciplinar* e Interdisciplinar.

Indicando certo avanço na forma de inserção da temática sustentabilidade no Projeto Pedagógico atual (2015).

O Apêndice U apresenta os resultados sobre o perfil, competências e habilidades do contador dos cursos da UEM. Por sua vez, deram importância a UA 12 - Social e a UA 31 - Ética para a construção do perfil, competências e habilidades dos Projetos Pedagógicos de 2006 e 2015. Ao considerar os conteúdos curriculares presentes nos cursos, houve o cumprimento do que prometido. Inclusive, a UA 12 - Social é requerida pelo perfil do contador exposto pelo arcabouço das diretrizes curriculares do curso de Ciências Contábeis (MEC, 2002; 2003; 2004a; 2004b).

Ademais, os cursos da UEM consideraram a UA 31 - Ética para elaborar as competências e habilidades do contador (citada pelas diretrizes curriculares – MEC, 2002; 2003; 2004a; 2004b), da mesma forma, considerando-a dentre os conteúdos curriculares presentes nos cursos. Neste caso, os cursos prometeram a UA 31 - Ética e vem cumprindo sua consideração.

b) Entrevista com o coordenador da UEM, campus Maringá

No que se refere à conceituação da temática sustentabilidade, o coordenador do curso em questão apresentou-a no seguinte trecho:

Sustentabilidade para mim é o entendimento de que todas as coisas sejam sustentáveis né, as empresas sejam sustentáveis, a universidade. Então, ela é aplicada a todos os tipos de negócio, em termos de curso ela tem uma estrutura que forneça uma formação adequada para o aluno ingressar no mercado de trabalho. Então, a ideia de sustentabilidade, se eu for tentar aliar ela ao curso, é fornecer todas as ferramentas de conhecimento para que o aluno se sustente profissionalmente depois, ou seja, o aluno faz o curso, ele é sustentável do ponto de vista de ser um bom profissional (Coordenador do curso da UEM - Maringá).

A ideia do coordenador da UEM (Maringá) não se encaixa em nenhuma das correntes de Hopwood et al. (2005). Observa-se que o entrevistado utilizou a palavra sustentabilidade para definir sustentabilidade, bem como voltou-se para o lado profissional. Como o ensino sobre a temática em estudo deve estar presente nas IES, a fala do entrevistado indica a necessidade de conscientização dos indivíduos envolvidos (Bilert, 2013; Dyllick, 2015; Lima et al., 2018; Silva et al., 2013), inclusive do coordenador de curso.

No que tange a temática sustentabilidade, o coordenador da UEM (Maringá) concordou que está inserida no curso, conforme trecho a seguir:

A gente tem ao longo do curso algumas experiências ambientais e sociais. Algumas disciplinas que tratam disso, da importância do aluno como cidadão trabalhando no ambiente, então, o curso na verdade acaba trabalhando todos estes aspectos.

(...) Está diluída ao longo de algumas disciplinas como eu disse né (...), mas ela não é, por exemplo, uma disciplina obrigatória ou que faz parte do currículo. A gente tem como optativa no curso, uma disciplina atual que trabalha estes aspectos da sustentabilidade (...) Agora tópicos de sustentabilidade estão diluídos ao longo de algumas disciplinas.

(...) os eventos tem uma dinâmica própria na matriz curricular do curso. Então, as vezes a gente consegue um palestrante para o evento que vem falar sobre isso a sustentabilidade aplicada a isso ou aquilo (...) então como a gente tem essa liberdade, essa abertura, inclusive dos alunos participarem em outros cursos, outras palestras e semanas acadêmicas (Coordenador do curso da UEM - Maringá).

O entrevistado tem conhecimento a respeito das disciplinas relacionadas à temática sustentabilidade, que estão presentes no curso. Mas, sua resposta só abrange a forma de inserção disciplinar, conforme evidenciado pela pesquisa documental (Apêndice T), neste caso houve ausência da abordagem holística do TBL (Elkington, 1997; Lima et al., 2014) e da transdisciplinaridade, não atendendo a PNEA (1999) e as DCNEA (2012).

Todavia, identificou-se que a UEM (Maringá) está buscando incluir a temática sustentabilidade no curso em questão, indicando a adoção gradual (Carvalho, 2011; Lima & Amâncio-Vieira, 2017). Da mesma forma que Bilert (2013) evidenciou, no curso da UEM (Maringá) o tema em estudo está mais presente no ensino. Justifica-se tal achado diante da concepção de que avanços quanto à temática sustentabilidade representam um desafio para cursos na área de negócios (Gonçalves-Dias et al., 2009).

As pressões isomórficas que surgiram da entrevista realizada com o coordenador do curso da UEM (Maringá) são evidenciadas na Tabela 30.

Tabela 30 - Pressões isomórficas que interferem na incorporação da temática sustentabilidade no curso da UEM - Maringá

CATEGORIA	UNIDADES DE ANÁLISE	TRECHOS DA ENTREVISTA
Isomorfismo coercitivo (IC)	1 - Pressupostos que há anos fundamentam a formação	- “Claro que o aspecto financeiro é primordial para a formação, porque ele quer trabalhar no mercado. Mas a gente não deixa de trabalhar os outros dois aspectos, só que não é o foco do curso né, o objetivo do curso. Vamos dizer assim é um <i>plus</i> ”.
	3 - Limitações quanto ao tempo devido a pressões	- “O aluno de contábeis tem que lidar com muitos temas com várias áreas temáticas, então você não tem carga horária sobrando pra incluir de uma forma obrigatória uma disciplina, vamos dizer assim, um assunto extra a Contabilidade”.
	4 – Valorização do tema pelo acadêmico	- “Acho que garantido é a demanda dos alunos, você oferece uma disciplina como optativa, aí os alunos tem interesse o ano que vem a gente oferta de novo, se no ano que vem vá ofertando e não tem clientela, a gente para de ofertar e diz para os professores sugiram uma nova disciplina, alguma coisa assim, o que garante é a clientela mesmo”. - “De uma maneira geral eles gostam assim, né, de vez em quando alguns conteúdos saem um pouquinho do núcleo específico contábil, o aluno gosta de algumas outras experiências”.

	5 - Valorização do tema pelo mercado	<p>- “A gente vê o mercado, se o mercado está precisando de alguma coisa também, então fica um acompanhamento constante. Eu diria assim, que permanentemente a gente está olhando para os fatores externos, no que influenciam e a gente enxerga e incorpora eles, né”.</p> <p>- “O que a gente entende como importante para o nosso mercado, formação do nosso aluno, que depois vai atuar como profissional na área deste conhecimento no âmbito da região, então a gente procura regionalizar”.</p> <p>- “Então, a gente trabalha vários assuntos correlatos em diferentes disciplinas, mas procurando formar um cidadão com conhecimento de contabilidade para atuar no mercado de trabalho, né. Então isso pra nós é um curso sustentável, porque a gente procura criar um profissional, vamos dizer assim, o mais pronto possível para o mercado, mas não só conteúdos específicos de contabilidade”.</p>
	6 – Valorização do tema pela sociedade	- “Eu não diria pressões não, porque ninguém tem o poder de pressionar, sei lá, a sociedade não tem esse poder, como eu falei a gente está sempre aberto e observando o que acontece na sociedade, então acho que parte mais de nós mesmos identificar uma necessidade do que alguém exercer uma pressão”.
	7 - Pressupostos legais	<p>- “A gente parte sempre da referência do que o MEC exige como conteúdo, percentuais, as disciplinas. E aí a gente pega a matriz curricular nacional, né, do curso de Ciências Contábeis (...) Aí a gente regionaliza traz para o nosso universo, ver as nossas necessidades, o que se enquadra aqui, vamos dizer assim, a parte livre que a gente pode estar ofertando outros conteúdos”.</p> <p>- “Eu não entendo como pressão, eu entendo assim, se é transformada em conteúdo obrigatório a gente acata, mas eu não vejo isso como pressão, mas como aspectos de legalidade apenas, né”;</p>
	9 - Indicadores de desempenho do curso	- “O que mede o nosso desempenho basicamente é o ENADE, né. Então este conteúdo não é exigido, são conteúdos específicos de contabilidade. Então eu vejo assim, como eu falei, ele é um adicional. Não é um item que mede o desempenho dos nossos alunos”.
Isomorfismo mimético (IM)	1 - Padronização dos conteúdos conforme cursos de outras IES	<p>- “Eu não tenho conhecimento tanto de outros cursos, a gente não fica assim analisando o nosso currículo em relação aos outros”.</p> <p>- “A gente dá uma olhada em algumas instituições que são referência, mas só pra ver como está sendo feito, como está sendo construído (...) Mas, não foi determinante, foi só uma consulta mesmo”.</p>
Isomorfismo normativo (IN)	2 – Intercâmbio de conhecimentos entre departamentos e/ou outras IES	- “O intercâmbio ocorre mais nas áreas mais próximas da área de ciências sociais aplicadas. Nós temos alunos de contábeis fazendo disciplinas de Economia, em Administração e Estatística. Da mesma forma, Contábeis recebe alunos de Economia, Administração, Direito, Matemática, estatística, da Educação Física, das Engenharias”.
	5 - Conscientização dos docentes	<p>- “A gente tem a possibilidade dos professores ofertarem disciplinas não obrigatórias, que são as optativas. Então assim, como tem professores que pesquisam nessa área, que gostam dessa área, os próprios professores dizem: ah quero criar uma disciplina e a gente dá todo o apoio pedagógico para ele criar (...) então não é uma imposição da coordenação, é bastante democrático”.</p> <p>- “É mais na posição dos professores em querer trabalhar com esses conteúdos. No nosso caso especificamente é porque tem professores que gostam desta área, atuam na pesquisa e propuseram”.</p> <p>- “Cada um tem sua área de interesse e busca se aprofundar nesta área, propõe projetos de pesquisa, propõem disciplinas e trabalham disciplinas na sua área de interesse. Então, eu diria que é interesse pessoal mesmo”.</p> <p>- “Se você convencer os demais que isso é importante... Então não tem, eu diria assim tudo é discutido, né, se você ver os propósitos, a</p>

		importância, eu quero propor um conteúdo... Eu convencendo os demais que isso é importante dentro da estrutura do curso”.
	7 - Conhecimentos sobre o tema por parte dos docentes	- “Se você é um pesquisador na área você conhece o tema, você lê sobre, você pesquisa. Enfim... O professor é autodidata, quando quer aprender sobre um assunto ele lê, vê pesquisas, livros e materiais. Então, acho que é bem tranquilo isso, até porque é uma área que não é específica, né assim da contabilidade, ela é um extra. O professor que vai atrás do conhecimento”.

Fonte: Elaborada pela autora (2019) com base nos dados da pesquisa

O entrevistado da UEM (Maringá) assevera sobre a relevância de questões econômicas, neste caso, remonta a afirmativa de que pressupostos que fundamentam há anos a formação têm peso (Carvalho, 2011). Todavia, o curso trabalha os outros dois aspectos (ambiental e social) de forma adicional. Tal achado é congruente com a pesquisa documental que demonstrou que o curso teve avanços quanto à temática sustentabilidade no Projeto Pedagógico atual (2015). Doravante, limitações quanto ao tempo restringem a carga horária do curso ao aspecto financeiro (Barber et al., 2014; Doh & Tashman, 2014), o que interliga-se com o fato do curso voltar-se para seus pressupostos tradicionais (UA nº 1 - Pressupostos que há anos fundamentam a formação).

A valorização do tema pelo acadêmico (Cornuel & Hommel, 2015; Doh & Tashman, 2014) demonstrou motivar sua inclusão no caso UEM (Maringá), deste modo, o distanciamento de assuntos financeiros (tradicionais ao curso) não desmotiva o interesse do aluno em conhecer sobre a temática sustentabilidade. No que se refere à valorização do tema pelo mercado, o entrevistado da UEM (Maringá) acredita que este fator externo demanda a temática sustentabilidade, ou seja, impulsiona sua inserção no ensino superior, congruente com a concepção de Ott e Pires (2010); Kuzma et al. (2016) e contrariando Doh e Tashman (2014).

Ainda, constatou-se por meio da entrevista que a sociedade valoriza a temática sustentabilidade, mas cabe aos docentes identificar isso e acatar por meio da inserção no curso. Tais achados demonstram a necessidade de conscientização dos atores presentes em IES. Por conseguinte, crenças e práticas socialmente organizadas estão presentes em sistemas sociais (Scott, 1987), assim no caso UEM (Maringá) houve a presença de pressões isomórficas coercitivas da sociedade, tendo em vista o alcance da legitimidade (Czinkota et al., 2014; DiMaggio e Powell, 1983; 2005). Assemelhando-se aos achados de Silva et al. (2013) e às concepções de UNESCO (1977) e Wright (2002).

O curso da UEM (Maringá), conforme falas do entrevistado, procura acatar a diretriz vigente do curso de Ciências Contábeis (MEC, 2004b), que por sua vez, não possui indicações claras sobre a necessidade de incorporação da temática sustentabilidade (Gehlen, 2017), restando incluí-la de forma adicional. Em outras palavras, outros fatores influenciaram a

temática da sustentabilidade, como a valorização pela sociedade e pelo mercado. Dessa forma, houve a interferência de exigências sociais em detrimento de exigências legais (Beltrame et al., 2018). Tais achados contrariam a ideia inicial da pesquisa documental, de que a adoção da temática sustentabilidade era uma resposta ao INEP (2012, p. 26) (DiMaggio & Powell, 2005). Em razão do pressuposto de que não houve interferência de pressupostos legais, assim o curso não cumpriu a PNEA (1999) e as DCNEA (MEC, 2012), inserindo uma disciplina específica sobre a temática.

Quanto aos indicadores de desempenho do curso (Cornuel & Hommel, 2015), obteve-se resultados que indicam que estes desmotivam a inserção da temática sustentabilidade, se tratando de uma consequência do fato de que pressupostos que fundamentam há anos a formação têm peso (Carvalho, 2011). Observa-se que o mimetismo (DiMaggio & Powell, 2005; Doherty et al., 2015; Lima & Amâncio-Viera, 2017) não esteve presente no processo de construção dos Projetos Pedagógicos do curso em análise, ou seja, não foi um fator preponderante para a incorporação da temática sustentabilidade. O que revela a influência de outros fatores já mencionados (valorização do tema pela sociedade e pelo mercado).

A respeito do isomorfismo normativo, o intercâmbio de conhecimentos entre departamentos (DiMaggio & Powell, 2005; Selznick, 1948; Scott, 1987; Zucker, 1987) demonstrou ser ativo no caso UEM (Maringá), porém, o entrevistado não indicou nada diretamente relacionado a temática sustentabilidade. Ademais, outros fatores relacionados ao isomorfismo normativo se destacaram, como a conscientização dos docentes, tendo em vista que é necessário identificar a necessidade da inserção da temática sustentabilidade no curso. Neste caso, a UEM (Maringá) demonstrou trabalhar de forma democrática, dando espaço para os docentes proporem disciplinas optativas. Diante disso, o fator conscientização é diretamente relacionado ao fator conhecimento, assim buscou-se dados sobre a formação dos docentes do curso da UEM (Maringá) (Tabela 31).

Tabela 31 – Experiência e formação dos docentes da UEM – Maringá

Formação	Gestão	Adminis- tração	Ciências Contábeis	Engenharia de produção	Desenvolvimento	Economia
Frequência*	3	12	26	15	1	3
Porcentagem	5,0%	20,0%	43,3%	25,0%	1,7%	5,0%

Total de docentes efetivos: 26

Docentes especialistas: 1

Média (em anos) de experiência dos docentes na IES: 18,1

Docentes mestres: 7

Média (em anos) desde a última formação dos docentes: 8,3

Docentes doutores: 18

*Se refere à quantidade de cursos stricto sensu e lato sensu concluídos pelos docentes

Fonte: Elaborada pela autora (2019) com base em Portal da Transparência-PR (2018) e Plataforma Lattes (2018)

Diante da concepção de que os profissionais (docentes) criam tipificações e fabricam diretrizes para ação (Scott, 1987; 1995), no caso da UEM (Maringá), estes foram sujeitos ativos para mudança, pois, o curso Ciências Contábeis desta IES avançou em relação à temática sustentabilidade (Astley & Van De Ven, 1983), principalmente no Projeto Pedagógico atual (2015). O que pode justificar isso é o isomorfismo normativo, ou seja, não houve predominância de docentes formados em Ciências Contábeis.

Outro ponto é a média (em anos) desde a última formação dos docentes, que por sua vez, demonstra que é possível que a educação destes não foi influenciada pelo tradicionalismo, ao considerar que as DCNEA foram lançadas em 2012 (MEC, 2012), assim possivelmente tais docentes tiveram contato com uma educação voltada para a temática sustentabilidade (Bilert, 2013). Parafrazeando a ideia de DiMaggio e Powell (2005), novos modelos são difundidos com o crescimento de redes profissionais, justamente é o que se observou no caso da UEM (Maringá).

O fator conhecimento não desmotiva a inserção da temática sustentabilidade no caso UEM (Maringá), entretanto, indica que somente docentes que lecionam disciplinas voltadas para a temática sustentabilidade são efetivamente capacitados, no sentido de irem atrás de conhecimentos acerca da temática; assim levando sua propagação no âmbito educacional (Barber et al., 2014; Benn & Dunphy, 2009; Dyllick, 2015; Lima et al., 2018; Silva et al., 2013; Stein, 2011). Em suma, no caso UEM (Maringá) a consideração da temática sustentabilidade depende dos atores (docentes) (Meyer & Rowan, 1977), que são influenciados pelo mercado e pela sociedade. Portanto, tais resultados reforçam a ideia de que a consideração da temática em estudo depende de questões isomórficas, que não ocorrem isoladamente (Coraiola & Machado-da-Silva, 2008; DiMaggio & Powell, 2005; Machado-da-Silva & Fonseca, 2018).

Por fim, o que motiva o curso da UEM (Maringá) manter a instituição sustentabilidade é o *Institutional Work* Mito (Barbieri et al., 2010; Lawrence & Suddaby, 2006), ou seja, os atores trabalham para preservar os fundamentos normativos das instituições por meio dos mitos sobre sua história, demonstrando influência da sociedade e mercado. Inclusive, identificou-se o *Institutional Work* Facilitação do trabalho (Lawrence & Suddaby, 2006), pois, o curso da UEM (Maringá) trabalha com uma forma democrática de inclusão de disciplinas optativas, da mesma forma que procura identificar o interesse dos alunos em disciplinas que abordam a temática em estudo.

c) Entrevista com o coordenador da UEM, campus Cianorte

No tocante da conceituação de sustentabilidade, o entrevistado da UEM (Cianorte) respondeu o seguinte:

Sustentabilidade pode ter várias vertentes, o seu é praticamente é na educação, né. Podemos falar de sustentabilidade ambiental se fosse falarmos algo neste sentido né, é que o meio ambiente seja autossuficiente, ele mesmo consiga gerar o que precisa né. (...) Então, tudo temos que pensar em economicidade, sustentabilidade. Em meios para economiza recursos, não haver desperdícios, né.
 (...) Você tem que ter sustentabilidade no econômico, como se fosse uma empresa, um projeto, economicamente ela tem que ser viável. Ela tem que se sustentar na questão econômica, né. Ambiental é aquilo que a gente colocou né, vamos, é... Um projeto de reflorestamento, qualquer questão ligada a questão ambiental, quando se fala de sustentabilidade é a capacidade dela se auto manter no presente etc. e tal. E no aspecto social é a mesma coisa, mais ou menos o mesmo (Coordenador do curso da UEM - Cianorte).

Depreende-se que a visão do coordenador se encaixa na corrente Transformista de Hopwood et al. (2005), indicando que se trata de um docente consciente ou que ao menos possui conhecimento sobre a existência da temática sustentabilidade. A respeito da incorporação desta temática no curso, o coordenador da UEM (Cianorte) comentou o seguinte:

Eu acho que algumas disciplinas trazem, uma ou outra disciplina. Às vezes uma vai discutir a questão ambiental no agronegócio, tem o gerencial que pode falar alguma coisa da econômica né, então especificamente a sustentabilidade eu acho que na grade atual é mais na questão das optativas né, temos duas optativas I e II. Assim de uma forma indireta várias disciplinas podem tratar de sustentabilidade, às vezes um ou outro tópico, o professor acaba abordando esta temática, né. Ou das optativas também, que poderiam se trabalhar bem este tema. Então aqui nós criamos as optativas pra Cianorte que não necessariamente são as mesmas de Maringá, né... Esta disciplina está na grade de Maringá. Mas nada impede dela ser oferecida aqui em Cianorte também.
 (...) Acho que já tem algumas aqui em Cianorte, uma ou outra teve, agora o tema certinho eu não recordo. Mas a palavra sustentabilidade esteve presente em TCCs (Coordenador do curso da UEM - Cianorte).

O entrevistado da UEM (Cianorte) demonstrou conhecer a forma de inserção holística da temática sustentabilidade, em razão de citar disciplinas contábeis que podem relacionar algo a respeito do tema. Porém, nenhuma das disciplinas citadas foi detectada pela pesquisa documental realizada nos Projetos Pedagógicos da UEM. O que pode indicar uma visão imprecisa do coordenador entrevistado, por possuir somente 11 meses de experiência no cargo. Ademais, a disciplina optativa “Contabilidade Socioambiental” não está sendo lecionada no campus de Cianorte, assim, mesmo que os cursos de Maringá e de Cianorte compartilhem do mesmo Projeto Pedagógico, há variação nas disciplinas optativas.

O curso da UEM (Cianorte) não evidenciou a transdisciplinaridade voltada para a temática sustentabilidade, em razão de que o coordenador citou somente a forma disciplinar e

sobre pesquisas. Dessa forma, tais resultados são congruentes com o caso UEM (Maringá). Ou seja, ambos os cursos estão buscando incluir a temática sustentabilidade, indicando a adoção gradual (Carvalho, 2011; Lima & Amâncio-Vieira, 2017), porém, ainda com ausência da transdisciplinaridade.

A entrevista com o coordenador da UEM (Cianorte) evidenciou as pressões isomórficas elencadas na Tabela 32.

Tabela 32 - Pressões isomórficas que interferem na incorporação da temática sustentabilidade no curso da UEM - Cianorte

CATEGORIA	UNIDADES DE ANÁLISE	TRECHOS DA ENTREVISTA
	2 – Orçamento	- “O externo é aquilo que falei pra você é a pressão do MEC, pressão da economicidade do governo, né. Se nós podemos oferecer o curso de contábeis em 4 anos, porque ele tem 5, porque vou gastar um ano a mais aqui, vai ter um custo aluno mais um ano”.
	6 – Valorização do tema pela sociedade	- “E o que tem reforçado é a temática atual, as discussões que está tendo em nível de governo, de sociedade organizada, de ONGs etc. e tal, né. Para pensar inclusive na questão do aquecimento global, toda esta pressão que está tendo, desmatamento da Amazônia, tudo que está nos noticiários. Então acho que sustentabilidade é um tema atual e ele se insere em qualquer cenário, até dentro da casa da gente, né”. - “Outra questão é que são reclamos da própria sociedade, não da sociedade comum, mas da sociedade organizada”. - “Eu acho que existe a demanda externa, uma pressão da sociedade organizada etc. e tal. A partir do momento que a gente discutiu o novo projeto pedagógico do curso, precisa ter uma disciplina bem específica nessa área”.
	7 - Pressupostos legais	- “Mas acho que o MEC na questão da normativa é uma pressão externa pra que ocorra isso né. Porque é assim, a questão da sustentabilidade ninguém vai internalizar o conceito assim num estalar de dedos, né. É um tema que tem que ser debatido, tem que ser explorado, tem que ser explicado (...) Então, acho que uma pressão externa é a questão do governo, das novas normas”.
	10 – Concorrência*	- “Então esta é uma questão, as universidades estão adotando, o que é isso, vamos conhecer isso. Vamos também inserir aqui né, não vamos ficar pra trás do eixo de evolução da sociedade”.
Isomorfismo mimético (IM)	1 - Padronização dos conteúdos conforme cursos de outras IES	- “Mas, foi inclusive a X (nome omitido) se eu não me engano, que trouxe um estudo. Da USP, UNICAMP citou. Olha a USP tem essas disciplinas, fazem de determinada forma, estágio é assim, TCC é assim. E sempre vamos pegando, qual a referência? Na nossa área, a USP é uma delas, a gente tem que ver como tratam isso, né”.
Isomorfismo normativo (IN)	1 - Comunicação entre docentes e departamentos	- “O NDE, que é o núcleo docente estruturante, a princípio poderia ter um em Maringá e outro em Cianorte. Eu faço parte como membro, o professor X (nome omitido) é o presidente lá, está eu e o professor Y (nome omitido) daqui. E tem outros professores, acho que estamos em 7 nesse núcleo estruturante. Com objetivo de estudar o projeto do curso, propor melhorias, ver onde estão os gargalos, vê o que poderia funcionar de uma forma melhor”. - “Olha como teve uma discussão no passado sobre a questão pedagógica, estava tendo muitos problemas com professores, preparação de prova, prova com dualidade de interpretação e com isso começou a ter revisão de prova, o professor pensou uma coisa e escreveu outra. E o aluno

		<p>interpretou diferente etc. e tal. Aí nós trouxemos o pessoal da área de pedagogia que trouxeram cursos para os professores de contábeis como dar uma aula, como fazer uma prova.”.</p> <p>- “Eu como coordenador tenho que estar em contato com vários departamentos né, então só no primeiro ano do curso nós temos Administração, Direito, Economia, depois vai para o segundo ano, temos aqui Estatística, Matemática, Matemática financeira etc. e tal. Aí o que ocorre, a gente tem que ter uma comunicação total, mas essa comunicação existe mais no final do ano na preparação do horário do semestre seguinte, tu vais fazer o contato ver qual o professor vai nos atender”.</p> <p>- “Eu acho que ainda é deficitário, a gente não consegue, ah o professor de matemática financeira vai aplicar a disciplina aqui para o aluno entender coisas relacionadas à contabilidade, problemas relacionados ao mercado financeiro, empréstimo de banco como se faz o cálculo”.</p>
	7 - Conhecimentos sobre o tema por parte dos docentes	<p>- “Quem tá preparado, vai começar a disciplina amanhã quem pode dar uma disciplina ligada isso, vai ter poucos que vão ter essa condição. Agora condição de fazer pesquisa e de assumir a disciplina daqui algum tempo, acho que todos têm esta condição, praticamente todos, né”.</p> <p>- “O professor que for pegar vai se dedicar, se debruçar e começar a estudar esse tema. Vai ver as teses e dissertações que foram produzidas, livros etc. e tal. Se preparar para tal. Condição para dar a disciplina eu acho que todos têm agora conhecimento no momento para dar com tranquilidade poucos vão ter”.</p>

* Unidade de análise não prevista pela literatura consultada

Fonte: Elaborada pela autora (2019) com base nos dados da pesquisa

O orçamento (Barber et al., 2014) foi um fator coercitivo citado pelo entrevistado da UEM (Cianorte), no sentido de se tratar de uma pressão formal do Estado, com foco na economia de recursos. Tal resultado pode ser entendido como um limitador para a grade curricular do curso e sugerir que o Estado está preocupado com indicadores educacionais (Cornuel & Hommel, 2015; DiMaggio & Powell, 2005). Outro fator identificado acerca do Isomorfismo coercitivo é a pressão informal advinda da sociedade, responsável pela mudança profissional e por acarretar alterações em cursos de IES. Logo, o foco da sociedade não é somente em questões econômicas (Akrivou & Bradbury-Huang, 2015; Boyce et al., 2012; Demajorovic & Silva, 2012; Deegan, 2017; Gray, 2010). Portanto, os cursos procuram corresponder à essas expectativas (DiMaggio & Powell, 2005).

Acerca de pressupostos legais, mesmo sem citar legislações como do INEP (2012, p. 26) e as DCNEA (MEC, 2012), o entrevistado acredita que o MEC é um ator que influencia de forma coercitiva (Czinkota et al., 2014; DiMaggio e Powell, 1983; 2005). Mesmo assim, neste caso, a adoção gradual da temática sustentabilidade foi reconhecida (Carvalho, 2011; Lima & Amâncio-Vieira, 2017). A unidade de análise Concorrência, também revelada no caso UTFPR, sugere a busca pela legitimidade impulsionada pelo isomorfismo (Czinkota et al., 2014; DiMaggio & Powell, 1983, 2005; Meyer & Rowan, 1977). Ressalta-se que mesmo se tratando

de IES públicas, ainda é aplicável a ideia de unir-se ao conluio para o alcance da legitimidade (DiMaggio & Powell, 2005).

Outro fator que confirma o que é exposto por DiMaggio e Powell (2005) é o mimetismo (Coraiola & Machado-da-Silva, 2008; Machado-da-Silva & Fonseca, 2018), ao realizar consultas em Projetos Pedagógicos de cursos de outras IES. Porém, quanto ao mimetismo, a visão do entrevistado da UEM (Cianorte) se difere do entrevistado da UEM (Maringá). Já que tais cursos compartilham do mesmo Projeto Pedagógico, a variação de respostas pode ser em razão de interpretações próprias de cada indivíduo, que por sua vez, é algo que foge da alçada do pesquisador, mesmo em um estudo qualitativo.

No que se refere ao Isomorfismo normativo, obteve-se que a comunicação entre os docentes do curso ocorre de maneira organizada, principalmente para a construção e mudança do Projeto Pedagógico. Da mesma forma, o relacionamento com o departamento de Pedagogia demonstra que a comunicação e troca de conhecimentos é possível, porém não detectou-se nada relacionado a temática sustentabilidade. Outrossim, o coordenador da UEM (Cianorte) concorda que o processo de comunicação e troca de conhecimentos entre departamentos é deficitária, congruente com os achados de Barber et al. (2014); Benn e Dunphy (2009).

Dando continuidade na discussão, dados a respeito da experiência e formação dos docentes da UEM (Cianorte) foram dispostos na Tabela 33.

Tabela 33 – Experiência e formação dos docentes da UEM - Cianorte

Formação	Administração	Ciências Contábeis
Frequência*	2	5
Porcentagem	28,6%	71,4%
Total de docentes efetivos: 3		Docentes especialistas: 0
Média (em anos) de experiência dos docentes na IES: 10,3		Docentes mestres: 1
Média (em anos) desde a última formação dos docentes: 3,0		Docentes doutores: 2

*Se refere à quantidade de cursos stricto sensu e lato sensu concluídos pelos docentes

Fonte: Elaborada pela autora (2019) com base em Portal da Transparência-PR (2018) e Plataforma Lattes (2018)

Como os processos de construção de Projetos Pedagógicos dos cursos da UEM (Maringá) e da UEM (Cianorte) ocorrem de forma conjunta, bem como os resultados com a unidade de análise 7 - Conhecimentos sobre o tema por parte dos docentes foram semelhantes em ambos os casos, aplica-se aqui a mesma análise realizada após a Tabela 31.

4.2 ANÁLISE COMPARATIVA DOS RESULTADOS

Esta seção de análise dos resultados está segregada em: análise comparativa sobre a pesquisa documental e significados de sustentabilidade (4.2.1) e análise comparativa acerca das pressões isomórficas e *Institutional Work* (4.2.2).

4.2.1 Análise comparativa sobre a pesquisa documental e significados de sustentabilidade

Diante dos conteúdos relacionados à temática sustentabilidade, foi possível identificar determinadas semelhanças entre os cursos abrangidos por esta pesquisa. Tendo em vista as 36 unidades de análises sobre os conteúdos curriculares expostas pela literatura consultada, ao considerar todos os Projetos Pedagógicos analisados, obteve-se maior abrangência do aspecto social (60 frequências – UA nº 12, 17 e 20) do que do aspecto ambiental (19 frequências – UA nº 2, 4 e 10). Conteúdos acerca do socioambiental de forma conjunta totalizaram 8 frequências (UA nº 9 e 22).

Tais achados são congruentes com a visão de Bilert (2013) de que o Desenvolvimento Sustentável é atrelado ao viés mercadológico e econômico, representando uma abordagem fragmentada. Inclusive, contraria a ideia de que problemas ambientais são intimamente relacionados a problemas sociais. A abordagem da temática sustentabilidade de forma conjunta (Høgevoid, 2011; WCED, 1986) ainda é uma deficiência detectada entre os cursos analisados. Entretanto, como sua adoção ocorre de forma gradual, indica-se aos cursos incluírem o aspecto ambiental em conteúdos curriculares, a partir disso, o próximo passo seria incluir o aspecto socioambiental de forma conjunta e por fim a abordagem do TBL em disciplinas contábeis.

Constatou-se 28 frequências que indicam a abordagem de conteúdos estritamente contábeis, que não versam diretamente sobre a temática sustentabilidade (UA nº 1 e 11). Conhecimentos sobre Estratégia empresarial a longo prazo (UA nº 1) contribuem com o direcionamento da lógica do pensamento econômico ao considerar impactos a longo prazo, o que torna-se relevante tendo em vista a necessidade de conscientização dos indivíduos (Ferreira, 2015; Reis et al., 2018; Slomski et al., 2012). Da mesma forma, conhecimentos acerca de Gestão de custos (UA nº 11) são relevantes em razão da necessidade do pensamento socioambiental ser incluído nas atividades operacionais das organizações, levando em conta a vida útil dos produtos (Slomski et al., 2012).

Diante disso, Estratégia empresarial a longo prazo (UA nº 1) esteve menos presente nos cursos do que Gestão de custos (UA nº 11), isso por sua vez, contraria Doh e Tashman (2014) que indicam que disciplinas na área de gestão (estratégia) são as que mais consideram a temática sustentabilidade. Entretanto, como disciplinas da área de custos tradicionalmente fazem parte

dos currículos de Ciências Contábeis, mesmo assim há Projetos Pedagógicos dos cursos analisados que não trataram da Gestão de custos (UA nº 11). Como a temática sustentabilidade se caracteriza como interdisciplinar, devido aos diversos conteúdos que demanda, a definição de conteúdos que contribuem direta e indiretamente para a discussão da temática sustentabilidade, no âmbito do curso de Ciências Contábeis, devem ser definidos com cautela. Quanto a isso, os cursos podem se embasar nas unidades de análise da categoria ISPC do presente estudo, que se caracteriza como uma contribuição prática.

Por um lado, o tradicionalismo contábil (Boyce et al., 2012; Demajorovic & Silva, 2012) foi evidenciado diante dos achados, devido a ausência de conteúdos específicos a respeito da temática sustentabilidade (UA nº 3, 5, 6, 7, 8, 13, 14, 15, 18, 19, 21, 24 e 27). Por outro lado, houve ausência de conteúdos (UA nº 23 e 29) que se encaixam em discussões no âmbito de disciplinas contábeis, no sentido de envolverem a gestão do negócio e de produção (Bocken et al., 2014; Brasil, 2010; Hart & Milstein, 2004; Natume & Sant'Anna, 2011). Tais apontamentos revelam que há ausência de compreensão sobre o assunto em estudo por parte dos docentes, que elaboraram os Projetos Pedagógicos, bem como a ocorrência de outros fatores que desmotivam sua inserção (evidenciados por meio das entrevistas).

Disciplinas voltadas para a Ética (UA nº 31) estão presentes em todos os cursos analisados, com intuito de buscar promover a conscientização dos discentes mesmo que não sejam diretamente relacionadas à temática sustentabilidade, haja vista que isso pode ser impulsionado não apenas por meio de pressões governamentais (Reis et al., 2018). Todavia, as diretrizes curriculares do MEC (2002; 2003; 2004a; 2004b) não determinam este tipo de conteúdo (UA nº 31 - Ética), nem tampouco sobre a Cidadania (UA nº 17), que por sua vez, esteve presente nos cursos (exceto no caso UTFPR). Todavia, o campo competências e habilidades do contador, descrito pelas diretrizes curriculares (MEC, 2002; 2003; 2004a; 2004b), requer a necessidade da ética e da cidadania na formação deste profissional.

Além disso, o MEC (2002; 2003; 2004a; 2004b) remete à responsabilidade social no perfil dos contadores, tal fato foi acatado pelos cursos analisados, pois, o Social (UA nº 12) foi destacado em 24 conteúdos curriculares. A presença dessas três unidades de análise (UA nº 12, 17 e 31) indica a existência da coerção advinda de pressões formais (DiMaggio & Powell, 2005) por parte do MEC. Contudo, os campos perfil, competências e habilidades do contador, presentes nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Ciências Contábeis analisados, não evidenciam sua real pretensão diante dos conteúdos curriculares. Em outras palavras, a apresentação do curso (perfil, competências e habilidades) para futuros discentes e para os próprios atores da área acadêmica é falha, devido à ausência de explicações no perfil, nas

competências e habilidades acerca de conteúdos, que estão presentes nas ementas curriculares (conteúdos curriculares) e vice-versa.

Outro ponto, evidenciado pelos conteúdos curriculares, foi a carência da abordagem de Reportes socioambientais (UA nº 36). Tendo em vista que as organizações divulgam informações por meio de reportes de caráter socioambiental, há necessidade de estudar este conteúdo assim como reportes financeiros. No caso de reportes não financeiros (como aqueles embasados nas diretrizes do GRI e do RI) a decisão sobre o que será divulgado está nas mãos dos gestores, o que envolve ponderações que dependem das características de cada negócio (Freeman, 1999; Gray & Milne, 2002; Rover et al., 2012; Troberg et al., 2010).

O TBL de forma holística (Boyce, et al., 2012; Elkington, 1997; Sisaye, 2013) não esteve presente em disciplinas contábeis (aspecto econômico juntamente com o socioambiental), exceto no caso UNICENTRO a partir do ano de 2018. Isso sinaliza a deficiência em retratar conteúdos distintos de forma conjunta. Além disso, mesmo que o objetivo aqui não seja estabelecer qual curso, dentre os analisados, melhor retrata a temática sustentabilidade, os cursos da UNICENTRO se destacaram devido à quantidade de unidades de análise identificadas no Projeto Pedagógico de 2018. Inclusive, desde 2005 já buscaram cumprir a PNEA, ao incorporar disciplinas ambientais, mesmo na ausência de diretrizes do MEC.

Em suma, obteve-se resultados que revelam que a presença da temática sustentabilidade nos cursos investigados evoluiu. No entanto, UA como nº 2, 4, 9, 10, 16, 22, 25, 26 e 36 começaram a integrar os conteúdos curriculares dos Projetos Pedagógicos a partir de 2012, ao considerar que houve pressões por parte do DCNEA (MEC, 2012) e do INEP (2012, p. 26) que requerem o que já tinha sido estabelecido pela PNEA (Brasil, 1999). Tal constatação demonstra que legislações específicas da área educacional são mais eficazes para o cumprimento de diretrizes deste cunho. Ademais, a incorporação gradual da temática sustentabilidade, exposta pela literatura consultada, em cursos de Administração (Carvalho, 2011; Lima & Amâncio-Vieira, 2017), demonstra estar presente em cursos de Ciências Contábeis.

Como forma de sintetizar os resultados, a Tabela 34 explicita o conjunto dos conteúdos relacionados à temática sustentabilidade identificados nos cursos da amostra, que foi observado caso a caso na subseção 4.1 deste trabalho.

Tabela 34 – Conteúdos relacionados à temática sustentabilidade presentes nos cursos investigados

Curso (UA's da ISPC)	UEL		UNIOESTE (Cascavel)		UNIOESTE (Marechal Cândido Rondon)		UTFPR		UNICENTRO (Irati e Prudentópolis)		UEM (Maringá e Cianorte)		Total
	Ano	Qtd.	Ano	Qtd.	Ano	Qtd.	Ano	Qtd.	Ano	Qtd.	Ano	Qtd.	
28 - Ciclo de vida dos produtos	2004	-											
	2009	1											
	2017	-											
29 - Logística reversa													0
30 - Tecnologias e soluções alternativas	2002	-					1995	-	2001	1	1992	-	
	2004	-					2005	-	2005	-	2006	1	
	2009	1					2007	1	2008	-	2015	1	5
	2017	-					-	-	2018	-	-	-	
31 - Ética	2002	2	2003	1	2003	1	1995	1	2001	2	1992	1	
	2004	1	2006	1	2006	1	2005	1	2005	1	2006	1	
	2009	1	2007	1	2016	1	2007	1	2008	1	2015	1	25
	2017	1	2009	1	-	-	-	-	2018	1	-	-	
	-	-	2016	1	-	-	-	-	-	-	-	-	
32 - Abuso de poder			2003	-			1995	1	2001	1			
			2006	-			2005	-	2005	1			
			2007	-			2007	-	2008	1			6
			2009	-			-	-	2018	-			
			2016	2			-	-	-	-			
33 - Consumo	2002	1							2001	-			
	2004	-							2005	1			4
	2009	-							2008	1			
	2017	-							2018	1			
34 - Políticas voltadas para a sustentabilidade, PNRS, LDNSB									2001	-			
									2005	1			4
									2008	1			
									2018	2			
35 - Problemas locais e globais	2002	1	2003	-									
	2004	1	2006	-									
	2009	-	2007	-									4
	2017	-	2009	-									
	-	-	2016	2									
36 - Reportes socioambientais, GRI, Relato Integrado			2003	-	2003	-			2001	-			
			2006	-	2006	-			2005	-			
			2007	-	2016	1			2008	-			3
			2009	-	-	-			2018	1			
			2016	1	-	-			-	-			

Fonte: Elaborada pela autora (2019) com base nos dados da pesquisa

Em todos os cursos sobressaiu a forma de inserção *Crossdisciplinar*. Tal forma de inserção é rebatida pela literatura consultada, diante da superficialidade que proporciona, ou seja, não há integração entre conteúdos disciplinares (Araújo et al., 2008; Gomes et al., 2012;

Schor & Demajorovic, 2005). Nesse sentido, obteve-se que a temática sustentabilidade tem sido inserida nos cursos investigados em caráter secundário, sem a devida importância que foi dada pelo arcabouço legal, que por sua vez, incentiva a inserção de forma Interdisciplinar e Transversal (Brasil, 1999; MEC, 2012).

Nos casos UNIOESTE (Cascavel), UNIOESTE (Marechal Cândido Rondon) e UTFPR ocorre a abordagem da transdisciplinaridade da temática sustentabilidade. Cabe ressaltar que a forma como este tipo de inserção é adotada nesses cursos não é suficiente, diante do que explanam a PNEA (Brasil, 1999) e as DCNEA (MEC, 2012). Tendo em vista que a transdisciplinaridade envolve ensino, pesquisa e extensão, logo nenhum dos casos analisados citou a ocorrência de projetos de extensão. Dessa forma, a transdisciplinaridade ocorre de forma parcial, conforme detalhamento realizado caso a caso na seção 4.1.

As formas Interdisciplinar e Multidisciplinar foram mais frequentes nos Projetos Pedagógicos vigentes em comparação com os documentos de anos anteriores. Indicando que houve avanços na forma de inserção da temática sustentabilidade, em decorrência dos instrumentos de autorização e reconhecimento de cursos de graduação no país (INEP, 2012; 2015; 2017a; 2017b); que se basearam na PNEA (Brasil, 1999) e nas DCNEA (MEC, 2012).

A ocorrência da forma Monodisciplinar destacou a UA nº 31 - Ética e a UA nº 20 - Bem-estar humano, o que significa que são conteúdos retratados de forma isolada sem qualquer vínculo com outros tipos, isto é, as disciplinas abordam somente sobre um assunto. Portanto, isso é prejudicial para o ensino da temática sustentabilidade, sendo que ainda a forma Monodisciplinar continua vigente no caso UTFPR (Projeto Pedagógico de 2007) e nos casos da UEM (Projeto Pedagógico de 2015). Indica-se que deve haver a eliminação da forma Monodisciplinar, pois, se trata de uma forma que isola a temática, não criando vínculos com outros conteúdos.

Somente os casos UTFPR e UEL cumprem a PNEA (Brasil, 1999), no sentido de não incluírem disciplinas específicas sobre a temática sustentabilidade em seus Projetos Pedagógicos vigentes (2017 e 2007, respectivamente). Mesmo que o cumprimento da PNEA indique um paradigma normativo, cabe ressaltar que não cumprir o que foi estabelecido pela legislação específica acarreta em conhecimentos fragmentados a respeito da temática (Gomes et al., 2012), ao concentrar determinados conteúdos em disciplinas específicas. Por conseguinte, o que falta é a superação deste fato e o avanço rumo a transdisciplinaridade, havendo necessidade de promoção de projetos de extensão sob o aspecto da temática sustentabilidade, diante da visão de envolver atores externos (organizações, comunidade e órgãos públicos).

Acerca do significado de sustentabilidade, mesmo que todos os entrevistados concordem com a corrente Transformista (ao contrário de Gehlen, 2017), os resultados indicam a concordância parcial, ao destacar o ambiental, em detrimento do social (UNIOESTE - Cascavel), de que não há equilíbrio no TBL, mas sim uma hierarquia (UNIOESTE – Marechal Cândido Rondon) e a impossibilidade de sua identificação (UEM – Maringá). Assim, há diferentes visões a respeito do tema, quanto a isso nota-se que a variação do conceito adotado pela presente pesquisa não alterou a forma como a temática é inserida nos cursos, pois, nos casos UNIOESTE, ambos adotam a transdisciplinaridade. Além disso, o entrevistado da UTFPR concordou com o conceito desta pesquisa e seu curso também adota a transdisciplinaridade. À primeira vista tal achado revela que há outros fatores e pressões que interferem na inserção da temática nos cursos; isso foi investigado pela presente pesquisa tendo como base a Teoria Institucional.

Para sintetizar os resultados, a Tabela 35 apresenta a quantidade de conteúdos curriculares conforme forma de inserção, bem como acerca do significado de sustentabilidade na visão dos entrevistados.

Tabela 35 – Quantidade de conteúdos curriculares conforme forma de inserção e significado de sustentabilidade para os entrevistados

	UEL				UNIOESTE (Cascavel)					UNIOESTE (Marechal Cândido Rondon)			UTFPR			UNICENTRO (Irati e Prudentópolis)				UEM (Maringá)			UEM (Cianorte)					
Categoria Incorporação da sustentabilidade pelo curso (ISPC) - Forma de inserção																												
Unidades de análise	2002	2004	2009	2017	2003	2006	2007	2009	2016	2003	2006	2015	1995	2005	2007	2001	2005	2008	2018	1992	2006	2015	1992	2006	2015			
37 – Monodisciplinar		1	1		1	1	1	1		1	1		2	1	1		1			1	1	1	1	1	1	1	1	1
38 – Crossdisciplinar	5	4	3	8	2	2	2	3	7	3	3	8	3	3	6	5	8	12	12	2	4	5	2	4	5	2	4	5
39 – Interdisciplinar	1								4			2				1			5	1		1	1		1			1
40 – Multidisciplinar					1	1	1		1	1	1			1	1	1												
41 – Transdisciplinar									Sim			Sim			Sim													
42 - Por meio de novo curso ou programa																												
43 – Não há																												
Categoria Significado de sustentabilidade (SS)																												
1 - <i>Status quo</i>																												
2 – Reformista																												
3 – Transformista		X					X				X			X			X										X	

* Não aplicável, ou seja, não foi possível enquadrar

Fonte: Elaborada pela autora (2019) com base nos dados da pesquisa

Ressalta-se que foi possível localizar disciplinas por meio das entrevistas, isto é, que não foram identificadas pela pesquisa documental (caso UNIOESTE – Marechal Cândido Rondon, UTFPR e UEM - Cianorte). Ainda, há o caso de uma disciplina que já estava presente em Projetos Pedagógicos anteriores, mas só foi revelada no documento quando se tornou obrigatória dentro da grade curricular (UNIOESTE – Marechal Cândido Rondon). Observa-se que há lacunas a respeito de disciplinas optativas e desconhecimento sobre o conteúdo das disciplinas por parte da coordenação. A triangulação de resultados diante de diferentes formas de coletas de dados é favorável, no sentido de evidenciar a realidade dos cursos.

A próxima subseção apresenta uma análise comparativa sobre as pressões isomórficas e o *Institutional Work* identificados por meio das entrevistas realizadas.

4.2.2 Análise comparativa acerca das pressões isomórficas e *Institutional Work*

Os dados advindos tanto da pesquisa documental quanto das entrevistas revelaram resultados distintos, que por sua vez, é consistente com a ideia de que existem diversos modelos adotados pelas organizações. Porém, o isomorfismo abordado pela Teoria Institucional ocorre por meio de certo grau de homogeneização diante de semelhanças que as organizações compartilham (Coraiola & Machado-da-Silva, 2008; Machado-da-Silva & Fonseca, 2018).

Os resultados com pressupostos que fundamentam a profissão revelam que houve predominância de opiniões que remetem a concepção de que o curso de Ciências Contábeis está voltado para a vertente econômica (Akrivou & Bradbury-Huang, 2015; Bilert, 2013; Boyce et al., 2012; Carvalho, 2011; Demajorovic & Silva, 2012). Quanto a isso, os entrevistados comentaram sobre a relevância da área fiscal, financeira e gerencial, demonstrando a necessidade da transdisciplinaridade ao incluir a temática sustentabilidade.

Nesse sentido, a visão dos coordenadores a respeito da temática sustentabilidade é fragmentada, ou seja, não são capazes de visualizar a forma conjunta e integrada do TBL, tendo em vista que modelos de negócios devem ser desenvolvidos tendo preocupação com o meio ambiente natural e o social (Hopwood et al., 2005; Kuzma et al., 2016; Silva et al., 2013). Tal concepção é congruente com os achados identificados pela pesquisa documental, em razão da ausência da forma holística do TBL (Boyce, et al., 2012; Elkington, 1997; Sisaye, 2013), exceto no caso UNICENTRO a partir do ano de 2018. Diante disso, uma recomendação pertinente seria diversificar a área dos cursos pós-graduação realizados pelos docentes, voltando-se para a Administração, por exemplo, que demonstrou ser um curso que é voltado para a temática sustentabilidade, conforme a visão dos entrevistados.

Sobre o orçamento, como os cursos investigados integram IES públicas, há pressões advindas do Estado que requer resultados diante dos investimentos realizados (indicadores educacionais), sem considerar a temática sustentabilidade; congruente com os achados de Cornuel e Hommel (2015). Invés disso como IES públicas contam com recursos governamentais, estas devem assumir o desafio de formar profissionais conforme a realidade de mercado, ao ser responsável por promover competências voltadas para a sustentabilidade (Kuzma et al., 2016). Porém, diante das falas dos entrevistados, não foi possível identificar se o mercado valoriza profissionais capacitados no que se refere à temática sustentabilidade.

Ao contrário das opiniões a respeito do mercado, há valorização pela temática por parte da sociedade e pelos acadêmicos. Deste modo, está de acordo com a afirmativa de que clientes estão se tornando mais conscientes ao realizarem escolhas para adquirir produtos (Høgevd, 2011), assim como há interesse pela sustentabilidade por parte dos *stakeholders*, estes influenciam as organizações a adotarem modelos de negócios sustentáveis (Bocken et al., 2014). Bem como, a valorização do tema pelos acadêmicos revela que não há barreiras quanto a isso (Cornuel & Hommel, 2015; Doh & Tashman, 2014).

Portanto, observa-se que os *stakeholders* devem exigir de suas organizações uma postura voltada para a sustentabilidade, com intuito de incentivar o mercado a valorizá-la (não foi possível identificar se o mercado valoriza profissionais capacitados no que se refere à temática sustentabilidade). Tal concepção exige que indivíduos se tornem mais conscientes em relação à temática, como contadores estão presentes em organizações fica evidente a necessidade de integrar isso em sua educação. Ou seja, tais achados servem de incentivos para a adoção da temática sustentabilidade em cursos de graduação em Ciências Contábeis.

Como IES são responsáveis por influenciar na formação e capacitação dos atores inseridos no âmbito empresarial (Jacobi et al., 2011; Lozano et al., 2013; Souza, 2016), observa-se uma cadeia de atores que são responsáveis tanto pela inserção da temática em cursos (IES e docentes) como por exigir isso do mercado (sociedade); com intuito de promover o bem-estar de todos, indo além de resultados financeiros (Becker et al., 2005; Shrivastava, 2010).

As limitações quanto ao tempo (Barber et al., 2014; Doh & Tashman, 2014) evidenciam pressões devido a sobrecarga de trabalho e preocupações no que tange o contrato de trabalho de docentes temporários, pois, acabam não tendo dedicação exclusiva na docência (exigência contratual). Assim, estas limitações impedem ou dificultam reuniões departamentais e a oferta de disciplina sobre a temática. Tendo em vista que o isomorfismo sugere a aceitação de critérios estabelecidos no contexto institucional, diante da necessidade da busca pela legitimidade,

recursos ou sobrevivência (Czinkota et al., 2014; DiMaggio & Powell, 2005); isso revela que a temática sustentabilidade está presente nos cursos, mas em caráter secundário diante de outras preocupações existentes.

Neste caso, a conscientização dos docentes seria um caminho para superar tal pressão (limitações quanto ao tempo), porém, observa-se que pressões coercitivas legais poderiam impulsionar a inserção da temática de forma eficiente. Isso seria uma recomendação para o MEC, assim como foi detectado por meio da pesquisa documental. Tal recomendação influenciaria em indicadores de desempenho do curso, como a prova de suficiência e o ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), que por sua vez, não consideram a temática sustentabilidade.

Identificou-se resultados distintos a respeito dos pressupostos legais, assim obteve-se que há: i) falta de conhecimento a respeito do arcabouço legal (UEL; UNIOESTE – Marechal Cândido Rondon; UEM – Maringá); ii) há conhecimento a respeito do arcabouço legal, influenciando o curso a incluir a temática da sustentabilidade (UNIOESTE – Cascavel); iii) há conhecimento a respeito do arcabouço legal, mas há opinião de que isso não ocorre de forma eficiente (UTFPR); iv) sabe da existência das Leis, mas desconhece seu conteúdo (UNICENTRO; UEM – Cianorte). Deste modo, houve predominância de opiniões de que os pressupostos legais desmotivam a inserção da temática sustentabilidade.

Como a consideração de Leis depende dos atores (Meyer & Rowan, 1977), para o alcance da ideia de unir-se para o alcance da legitimidade (DiMaggio & Powell, 2005) rumo a temática sustentabilidade, há necessidade de agregar conhecimentos, ou seja, capacitar os docentes. Interligando-se com o isomorfismo normativo. Além disso, foi identificada a necessidade de alteração da diretriz vigente do curso (MEC, 2004b), em razão da ausência de requerimento da temática sustentabilidade no campo conteúdos curriculares (Gehlen, 2017).

Tendo em vista que a mudança da diretriz atual do curso, que está em vigência desde 2004, rompe com fundamentos tradicionais, uma vez que o ensino contábil é voltado para o aspecto econômico; outra saída seria o MEC estabelecer diretrizes de avaliação com mais peso para cursos de graduação. Visto que os cursos analisados começaram a integrar maior quantidade de conteúdos curriculares sobre a temática sustentabilidade a partir de 2012. Assim, houve pressões por parte do MEC (2012) e do INEP (2012, p. 26) que requereram o que já tinha sido estabelecido pela PNEA (Brasil, 1999). Demonstrando que legislações específicas da área educacional são mais eficazes para a incorporação da temática sustentabilidade pelos cursos.

Independente da existência de pressupostos legais, não basta cobrar isso dos cursos, pois, a capacitação dos docentes é fundamental (isomorfismo normativo). Ao considerar que a capacitação é responsável pelo conhecimento a respeito do arcabouço legal e, conseqüentemente, a superação da resistência à mudança (fatores que desmotivam), neste caso um fator influencia em outros. Haja vista que a profissionalização representa a luta dos membros, de uma mesma profissão, para definir métodos e condições de trabalho (DiMaggio & Powell, 2005), logo, cabe somente aos docentes a superação deste fator desmotivador.

Os resultados da presente pesquisa evidenciaram diversos motivos relacionados ao mimetismo, são eles: i) há o mimetismo por conta da consulta por modelos de cursos Ciências Contábeis de outras IES, que não incorporam a temática sustentabilidade, desmotivando os cursos (UEL e UTFPR); ii) adoção de conteúdos limitados, em razão da ausência em outros cursos (UNIOESTE – Cascavel); iii) o modelo do curso é diferente de outros, mas tal diferença advém da ausência do mimetismo (UEM – Maringá), sendo que em outros cursos a temática sustentabilidade está institucionalizada (UNIOESTE – Marechal Cândido Rondon); e iv) desconhece sobre isso (UEM – Cianorte). Dessa forma, o isomorfismo mimético (IM) revelou que este tipo de pressão desmotiva a incorporação da temática sustentabilidade. Tais resultados são consistentes com os achados de Lima et al. (2018) de que o mimetismo influencia no modelo dos cursos.

Como o fator concorrência demonstrou motivar os cursos a integrarem a temática, é congruente com a concepção da busca pela legitimidade. Ainda, o mimetismo influencia no modelo adotado pelos cursos de forma negativa, isto é, os cursos vêm adotando a temática sustentabilidade de forma secundária por conta do mimetismo. Recomenda-se aos cursos, no que tange a temática sustentabilidade, que consultar modelos de outros cursos se torna prejudicial. Quanto a isso, o MEC pode auxiliar os cursos com emissão de modelos curriculares que incluem a temática sustentabilidade, na tentativa de estabelecer diretrizes adequadas a cada área de ensino. No caso, a demanda é na área de negócios (de certa forma a presente pesquisa contribui para um modelo – categoria ISPC).

Os cursos abordam conteúdos a respeito da temática sustentabilidade de forma Interdisciplinar e Multidisciplinar, dessa forma, considera-se que houve avanços em tais cursos como evidenciado por Carvalho (2011). No entanto, obteve-se resultados que indicam deficiência na comunicação e intercâmbio entre departamentos, logo tais formas de inserção podem ocorrer de forma ineficiente. Portanto, a superação da barreira da comunicação entre departamentos deve ser uma preocupação para aqueles que buscam incorporar a temática

sustentabilidade. Ademais, os resultados revelam que não há apoio administrativo por parte das IES, exceto no caso UNIOESTE (Cascavel), por meio da pró-reitoria de ensino. No caso UNIOESTE (Marechal Cândido Rondon), apesar da IES possuir política de sustentabilidade, o entrevistado indica que não há apoio.

Tais casos evidenciam como o fator individual pode fazer diferença, pois, mesmo se tratando da mesma IES seus resultados são distintos. Justifica-se isso devido ações coletivas guiarem as organizações aos propósitos coletivos, mas não aceitam padrões rígidos, já que são modificados continuamente por meio de variações de significados (Astley & Van de Ven, 2005). No caso UNIOESTE (Marechal Cândido Rondon) bem como no caso UTFPR, as políticas das IES são voltadas para a temática, que por sua vez, são de caráter cerimonial, haja vista que efetivamente não é cobrado e colocado em prática nos cursos (DiMaggio & Powell, 2005).

A resistência à mudança é um fator próximo da conscientização dos docentes. Quanto a isso, não obteve-se consenso sobre o fator conscientização. Entretanto, a falta de conscientização identificada é no sentido de não considerar o tema como relevante, mas sim de forma secundária. No caso UNICENTRO, os docentes buscaram desde 2005 cumprir a PNEA, mesmo na ausência de diretrizes do MEC, por conseguinte, o fator conscientização provoca resultados positivos rumo a consideração da temática sustentabilidade (Scott, 1995; Stein, 2011).

Como foi predominante a opinião entre os entrevistados de que os docentes não possuem conhecimentos a respeito da temática, se trata de uma pressão que desmotiva sua consideração nos cursos. A Tabela 36 apresenta os resultados no que tange a formação dos docentes dos cursos investigados.

Tabela 36 - Resultados sobre a formação dos docentes dos cursos investigados

Formação	Engenharia de produção	Gestão	Administração	Ciências Contábeis	Desenvolvimento Regional	Economia	Educação	Outros
Frequência*	26	12	22	90	11	7	8	12
Porcentagem	13,61%	6,28%	11,52%	47,12%	5,76%	3,66%	4,19%	7,85%

Docentes especialistas: 4

Docentes mestres: 33

Docentes doutores: 50

Total de docentes efetivos: 87

Não ocorreu predomínio de formações na área de Ciências Contábeis, mas obteve-se um resultado significativo (47,12%). Considerando que a ordem baseia-se na realidade social

compartilhada, a partir da interação (Scott, 1987), os docentes são frutos do seu meio, ou seja, a ausência de conhecimentos advém da concepção de que o tradicionalismo (voltar-se para o econômico) esteve presente na formação dos docentes. Congruente com o que afirma o entrevistado da UEL, de que seus conhecimentos acerca da temática sustentabilidade não advém da Contabilidade.

Ademais, a presença das formas Interdisciplinar e Multidisciplinar, ao passo que há deficiências na comunicação e intercâmbio entre departamentos, além da ausência da capacitação dos docentes, indica que tais formas de inserção estão sendo trabalhadas de maneira ineficiente. Em outras palavras, estão presentes em caráter cerimonial. Tais deficiências podem ser resolvidas diante da capacitação dos docentes, bem como de incentivos aos cursos por parte da administração (reitoria, pró-reitorias) da IES em realizar comunicações entre departamentos.

A presente pesquisa revelou duas unidades de análise que se encaixam no Isomorfismo coercitivo e no Isomorfismo normativo, conforme detalhamento presente na Tabela 37.

Tabela 37 - Unidades de análise reveladas pela pesquisa

Pressão isomórfica	Descrição
Isomorfismo coercitivo (IC): Concorrência	- Ocorre à busca pela legitimidade diante da concorrência, que impulsiona o isomorfismo nos cursos. Dessa forma, a concorrência é devido à facilidade do ensino a distância e da <i>internet</i> , porém, representa uma motivação para a incorporação da temática sustentabilidade nos cursos, com intuito de atrair discentes ao oferecer uma educação de qualidade, diante da valorização da temática pela sociedade.
Isomorfismo normativo (IN): Docente influente	- Os docentes privilegiam conteúdos e promovem estudos conforme sua visão e linha de pesquisa, assim tornam-se necessários docentes que incentivem a temática da sustentabilidade; - O docente especializado ou que possui como linha de pesquisa a temática sustentabilidade, assessora a discussão e promove a sua incorporação. Além de induzir a novos modelos e ideias, para que possam ser disseminados.

Fonte: Elaborada pela autora (2019) com base nos dados da pesquisa

Cabe ressaltar que a interpretação das unidades de análise Concorrência e Docente influente levaram em conta as demais unidades de análises, identificadas por meio do conteúdo das entrevistas. No que tange a pressão isomórfica Docente influente, obteve-se duas visões que não se contradizem, invés disso se complementam ao indicarem que há necessidade de conscientização e influência de docentes (proatividade) no âmbito de discussões para a construção de Projetos Pedagógicos, realização de pesquisas e projetos de extensão.

Quanto ao *Institutional Work*, os resultados foram positivos, no sentido de que as unidades de análise descritas pela Teoria influenciaram e motivaram a incorporação da temática sustentabilidade. Assim, todos os cursos investigados buscaram manter a instituição sustentabilidade, revelando que a busca do alcance do Mito predominou (Lawrence & Suddaby, 2006). O que justificaria este achado é o fato da sociedade valorizar a temática (achado desta

pesquisa), bem como a mudança que houve nos conteúdos curriculares dos cursos diante de exigências mais precisas por parte do MEC (outro achado desta pesquisa) (INEP, 2012; 2015; 2017a; 2017b). Isso demonstra que pressupostos legais foram eficientes e precisam evoluir, ao requerer de forma mais precisa a temática no âmbito de cursos de graduação.

Além do Mito, outras unidades de análise do *Institutional Work* foram reveladas, como a Facilitação do trabalho; Policiamento; Detenção, valorização e demonização. Todas se relacionam com a ideia de buscar manter a temática sustentabilidade, partindo-se do pressuposto da ação individual. Como a linha teórica do *Institutional Work* busca estabelecer uma visão ampla de agência em relação às instituições, evitando retratar os atores institucionais como dependentes de arranjos institucionais (Lawrence et al., 2009); bem como que, parafraseando Lawrence et al. (2009) e Lawrence e Suddaby (2006), o ambiente institucional é responsável por moldar o comportamento dos atores, logo as instituições não são adotadas sem a interferência da interpretação dos indivíduos.

A pró-reitoria de ensino das IES, mesmo influenciadas pela legislação (UNIOESTE – Cascavel e UNICENTRO), realizam o policiamento do cumprimento do arcabouço legal e de exigências da sociedade, que por sua vez, cobra a presença da temática nos cursos. Tal resultado demonstra certa independência do arranjo institucional, tendo em vista que isso não foi identificado em todos os casos estudados. Logo, incentiva-se a capacitação de membros de repartições administrativas de IES. Facilitar o trabalho da incorporação da temática (UEM – Maringá e Cianorte), ocorreu por meio de liberdade dos docentes e acompanhamento do interesse dos discentes. Tal achado torna-se específico da instituição, tendo em vista a liberdade de cada curso, ou seja, trata-se de um aspecto da cultura organizacional com base em costumes.

De forma a sintetizar os resultados sobre os fatores isomórficos que motivam e desmotivam a temática sustentabilidade, bem como sobre os resultados acerca do *Institutional Work*, elaborou-se a Tabela 38. Ao considerar que foi indicado se tais pressões são de caráter motivador (busca incentivar ou está incentivando a inserção da temática) ou desmotivador (inviabiliza ou dificulta a inserção da temática).

Tabela 38 - Achados sobre as pressões isomórficas e *Institutional Work*

	UEL	UNIOESTE (Cascavel)	UNIOESTE (Marechal Cândido Rondon)	UTFPR	UNICENTRO (Irati e Prudentópolis)	UEM (Maringá)	UEM (Cianorte)
Categoria Isomorfismo coercitivo (IC)							
Unidades de análise	Motiva (+) ou desmotiva (-)?	Motiva (+) ou desmotiva (-)?	Motiva (+) ou desmotiva (-)?	Motiva (+) ou desmotiva (-)?	Motiva (+) ou desmotiva (-)?	Motiva (+) ou desmotiva (-)?	Motiva (+) ou desmotiva (-)?
1 - Pressupostos que há anos fundamentam a formação	(-)	(+)	(-)	(-)	(+)	(-)	
2 – Orçamento				(-)			(-)
3 - Limitações quanto ao tempo devido a pressões		(-)		(-)	(-)	(-)	
4 - Valorização do tema pelo acadêmico						(+)	
5 - Valorização do tema pelo mercado	(-)	(-)	(-)	(+)	(+)	(+)	
6 - Valorização do tema pela sociedade			(+)	(+)	(+)	(+)	(+)
7 - Pressupostos legais	(-)	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)
8 - Avaliação dos docentes, alcance de resultados							
9 - Indicadores de desempenho do curso				(+)		(-)	
10 – Concorrência*				(+)			(+)
Categoria Isomorfismo mimético (IM)							
Unidades de análise	Motiva (+) ou desmotiva (-)?	Motiva (+) ou desmotiva (-)?	Motiva (+) ou desmotiva (-)?	Motiva (+) ou desmotiva (-)?	Motiva (+) ou desmotiva (-)?	Motiva (+) ou desmotiva (-)?	Motiva (+) ou desmotiva (-)?
1 - Padronização dos conteúdos conforme cursos de outras IES	(-)	(-)	(-)	(-)	N/A**	N/A**	(+)
2 - Padronização de metodologias de ensino							
3 - Legitimidade do curso			(+)				
Categoria Isomorfismo normativo (IN)							
Unidades de análise	Motiva (+) ou desmotiva (-)?	Motiva (+) ou desmotiva (-)?	Motiva (+) ou desmotiva (-)?	Motiva (+) ou desmotiva (-)?	Motiva (+) ou desmotiva (-)?	Motiva (+) ou desmotiva (-)?	Motiva (+) ou desmotiva (-)?
1 - Comunicação entre docentes e departamentos		(+)	(-)	(-)			(-)
2 - Intercâmbio de docentes entre departamentos e/ou IES	(-)				(-)	N/A**	

3 - Apoio administrativo	(-)	(+)	(-)	(-)			
4 - Resistência a mudança, motivação para sair da zona de conforto	(-)						
5 - Conscientização dos docentes	(-)	(+)	(-)	(-)	(+)	(+)	
6 - Experiência dos docentes							
7 - Conhecimentos sobre o tema por parte dos docentes	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	(+)	(+)
8 – Docente influente*	(-)	(+)	(+)				

Categoria *Institutional Work* (IW) – Manter

Unidades de análise	Motiva (+) ou desmotiva (-)?						
10 - Facilitação do trabalho						(+)	(+)
11 – Policiamento		(+)			(+)		
12 - Detenção, valorização e demonização		(+)					
13 - Mitos	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)
14 - Incorporação e rotinização							

* Unidade de análise não prevista pela literatura consultada.

** Não aplicável, ou seja, não foi possível enquadrar mesmo na presença da unidade de análise durante a entrevista.

Fonte: Elaborada pela autora (2019) com base nos dados da pesquisa

Ainda, para ilustrar como o ambiente institucional contribui para a inserção da temática sustentabilidade no ensino superior em Ciências Contábeis das IES analisadas, elaborou-se a Tabela 39.

Tabela 39 - Ranking dos resultados de acordo com o tipo de isomorfismo e *Institutional Work*

Ordem de relevância (ranking)*	Categoria Unidade de análise
Isomorfismo coercitivo (IC)	
1 ^a	Valorização do tema pela sociedade
2 ^a	Concorrência
3 ^a	Valorização do tema pelo acadêmico
Isomorfismo mimético (IM)	
1 ^a	Legitimidade do curso
Isomorfismo normativo (IN)	
1 ^a	Docente influente
<i>Institutional Work (IW)</i> – <u>Manter</u>	
1 ^a	Mitos
2 ^a	Policimento
	Facilitação de trabalho
3 ^a	Detenção, valorização e demonização

*Foi elaborada tendo como base as frequências dos resultados presentes na Tabela 38

Fonte: Elaborada pela autora (2019) com base nos dados da pesquisa

A interrelação entre pressões informais e formais torna o processo de alcance da transdisciplinaridade (defendido pela legislação e pelo presente estudo) complexo. Contudo, o intuito desta pesquisa foi buscar respostas para este problema, mesmo que o ambiente institucional seja abrangente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo promover uma análise sobre como o ambiente institucional contribui para a inserção da temática sustentabilidade em cursos de graduação em Ciências Contábeis de IES públicas do Paraná. Tal objetivo foi alcançado por meio de duas técnicas de coleta de dados, ou seja, pesquisa documental em Projetos Pedagógicos, vigentes desde 2002, e entrevistas com coordenadores de curso. A análise foi embasada no arcabouço da Teoria Institucional.

Conclui-se que os cursos investigados evoluíram ao incorporar conteúdos relacionados a temática sustentabilidade, diante disso, o ambiente institucional contribui mediante valorização do tema pela sociedade e pelos acadêmicos, logo há interferência do fator concorrência. Inclusive, docentes influentes (que pesquisam sobre o tema) incentivam a inserção da temática nos cursos analisados. Assim, houve a busca pelo mito sustentabilidade, sendo que a pró-reitoria de ensino demonstrou ser capaz de tornar-se independente do arranjo institucional (objetivo geral).

De forma mais detalhada, os cursos evoluíram ao incorporar conteúdos relacionados à temática sustentabilidade (objetivo específico a), em razão do aumento da consideração de tais conteúdos ao compor as disciplinas dos cursos (entre 2002 e 2018). Ainda, conclui-se que a forma de inserção (objetivo específico b) *Crossdisciplinar* foi predominante, indicando que a temática sustentabilidade é inserida em caráter secundário, sem a devida importância que foi dada pelo arcabouço legal.

O significado atribuído à sustentabilidade (objetivo específico c) não tem relação com a forma de inserção da temática pelos cursos. Em outras palavras, mesmo que os coordenadores de curso sejam conscientes e conheçam a existência da temática, isso não é fator preponderante para a forma de sua inclusão. À primeira vista tal achado revela que há outros fatores e pressões que interferem na inserção da temática nos cursos; isso foi investigado pela presente pesquisa tendo como base a Teoria Institucional.

Quanto às pressões isomórficas (objetivo específico d), aquelas consideradas coercitivas revelam que a sociedade e os acadêmicos valorizam a temática. Neste sentido, o fator concorrência demonstrou motivar os cursos a integrarem a temática, congruente com a concepção da busca pela legitimidade (isomorfismo mimético). Quanto ao isomorfismo normativo, o que demonstrou contribuir com a inserção da temática foi a presença de docentes influentes.

Assim, todos os cursos investigados inserem de alguma forma a temática sustentabilidade. No entanto, a busca por essa inserção deve ocorrer tendo como base a transdisciplinaridade. E por quais razões a transdisciplinaridade não é cumprida? Inferências apontam os seguintes fatores: pressupostos que há anos fundamentam a formação, orçamento, limitações quanto ao tempo devido a pressões, valorização do tema pelo mercado, pressupostos legais sem peso, padronização dos conteúdos conforme cursos de outras IES, falta de comunicação entre docentes e departamentos, falta de intercâmbio de docentes entre departamentos e/ou IES, falta de apoio administrativo, resistência a mudança e falta de conhecimentos sobre o tema por parte dos docentes.

A busca pela inserção da temática sustentabilidade tendo como base a transdisciplinaridade, haja vista que isso não significa a eliminação de disciplinas, ao invés disso se refere à articulação entre elas e possíveis conexões com a sociedade. A razão da necessidade da transdisciplinaridade advém do fato de que mesmo que isso seja requerido pelo arcabouço legal, ainda não é cumprido pelos cursos. Portanto, os atores que possuem interesse no assunto retratado pelo presente trabalho (MEC, IES, docentes e outros), devem trabalhar na tentativa de superar os fatores que desmotivam sua inserção, que por sua vez, foram evidenciados pela presente pesquisa.

Em relação ao *Institutional Work* (objetivo específico e), todos os cursos buscaram manter a instituição sustentabilidade, revelando a busca por este Mito, diante da valorização do tema pela sociedade, bem como a mudança que houve nos conteúdos curriculares dos cursos diante de exigências do MEC (INEP, 2012; 2015; 2017a; 2017b). Isso demonstra que pressupostos legais foram eficientes e precisam evoluir, ao requerer de forma mais precisa a temática no âmbito de cursos de graduação. Ao mesmo tempo que, ações individuais da pró-reitoria de ensino também são necessárias, para tanto, incentiva-se a capacitação de membros de repartições administrativas de IES, que demonstraram ser capazes de superar pressões isomórficas. Ademais, incentiva-se facilitar o trabalho de incorporação da temática, por meio de verificação do interesse dos acadêmicos.

Diante dos achados desta pesquisa, a concepção de que o curso de Ciências Contábeis é voltado para o econômico irá se perpetuar no futuro, no sentido de que os discentes de hoje serão profissionais integrando organizações, que objetivam o lucro. Logo, quebrar este paradigma é uma preocupação que engloba toda uma rede de profissionais (docentes, repartições administrativas, o MEC entre outros), diante da realidade social compartilhada a partir da interação.

Quanto a possibilidade, no futuro, de que a temática sustentabilidade se torne obrigatória no âmbito de cursos de graduação, depreende-se que sua institucionalização demonstra um caráter normativo e regulatório. Entretanto, questiona-se a possibilidade de um caráter coercitivo realmente conduzir a uma mudança nos cursos, pois, isto pode representar mais uma adoção de forma cerimonial do que propriamente uma mudança efetiva. Tais concepções foram confirmadas, em razão da PNEA estar em vigência desde 1999, ou seja, foi estabelecida há mais de 20 anos, mesmo assim os cursos não se atentaram em cumprir a legislação. Neste caso, legislações específicas demonstraram ser mais eficazes, indicando a necessidade de colocarem maior peso na questão da temática sustentabilidade no âmbito do ensino superior.

Com base nesta pesquisa, conclui-se que a adoção da temática sustentabilidade nos cursos investigados ainda está em uma fase de amadurecimento, justifica-se isso diante da complexidade que a temática demanda, ao considerar que não envolve simplesmente o socioambiental, mas sim sua conexão com o aspecto econômico. Neste caso, ficou evidente que mesmo que a temática sustentabilidade seja estabelecida por força de Lei, sua consideração depende dos atores (docentes), principalmente havendo a necessidade dos docentes saírem da zona de conforto e procurarem capacitação na área. O que pode resultar na presença de docentes influentes e administração proativa (pró-reitoria), no sentido de incentivar uma cadeia de atores rumo à inserção da temática sustentabilidade na educação contábil.

Apreende-se que o papel do coordenador de curso como líder e gestor do ensino torna-se necessário. O que não significa que somente a eleição de docentes influentes (que pesquisam sobre o tema) para tal cargo resolveria a problemática da inserção gradual da temática sustentabilidade. Em outras palavras, toda uma rede de atores (docentes) é requerida para o alcance da transdisciplinaridade, defendida pela pesquisa. Apesar disso, coordenadores de curso demonstraram ser uma fonte abundante de informações que auxiliam no desenvolvimento de pesquisa na área.

Por fim, um questionamento surge diante das inferências realizadas: será que é possível o alcance da transdisciplinaridade no ensino da temática sustentabilidade na educação contábil? Como demonstrado pela presente pesquisa, há diversos fatores desmotivadores que superam em número os fatores motivadores. Ou seja, será que realmente este ‘mundo perfeito’ irá existir (TBL holístico)? Responsável por depreender profissionais com maior capacidade de tomar decisões conscientes no que se refere a sustentabilidade no âmbito empresarial? Apesar disso, os esforços realizados para a elaboração da presente pesquisa têm por intuito avançar as discussões a respeito do tema em estudo, além de incentivar sua evolução. Portanto,

futuramente, pesquisadores poderão responder tal questionamento realizado, tendo como base pesquisas científicas que procurem o alcance do aspecto crítico, desviando-se de discursos teóricos e da ideia de que a simplesmente a adoção de disciplinas específicas e isoladas resolvem a problemática.

Como contribuição teórica (mesma enumeração utilizada na seção 1.4): i) este estudo utiliza a Teoria Institucional, nesta perspectiva, foi possível averiguar como pressões isomórficas contribuem a inserção da temática em estudo em cursos de Ciências Contábeis; ii) inclusive, esta pesquisa contribui com a literatura, ao supri-la (por meio de duas novas unidades de análise, não previstas pela literatura), diante da carência de pesquisas sobre o tema e ao oferecer *insights* para futuros estudos.

As contribuições práticas desta investigação advêm do (mesma enumeração utilizada na seção 1.4): i) pioneirismo, ao discutir a inserção da temática em cursos de Ciências Contábeis, haja vista que é um desafio, pois esta pesquisa indicou que sua adoção é gradual e ocorre de forma secundária; ii) recomendações, presentes no capítulo de resultados e da conclusão, ao MEC, IES e aos docentes. Com intuito de cumprir a PNEA e as DCNEA, que foram embasamento desta pesquisa, tendo em vista o alcance da busca pelo bem-estar da sociedade; iii) discutir um tema que é de interesse dos acadêmicos (um achado desta pesquisa), contribuindo para eliminar privações de liberdade no que se refere a ausência da temática sustentabilidade na educação do contador; e iv) mesmo que indiretamente, para o bem-estar da sociedade, que por sua vez, tem interesse no tema (outro achado desta pesquisa).

Sugestões de estudos futuros se referem a: i) investigar a história de vida de docentes influentes, para verificar se é a profissionalização ou aspectos pessoais que induzem sua proatividade ao incentivar a temática sustentabilidade em cursos; ii) a presença da temática em cursos de pós-graduação em Ciências Contábeis (*Stricto sensu*), devido a influência da profissionalização ter sido um fator detectado; iii) quais pressões incentivam a realização de pesquisas na área de sustentabilidade: linha de pesquisa dos docentes orientadores, por ser um tema atual, interesse pessoal, influência da mídia e/ou outros; iv) investigar detalhes sobre projetos de extensão voltados para a temática, em razão da carência detectada, dessa forma, o foco seria em fornecer contribuições para incentivar sua presença; e v) se o mercado realmente considera relevante a temática sustentabilidade, neste caso, investigações devem ser voltadas para organizações e para o mercado de trabalho, com intuito de indicar ao MEC e aos docentes de IES: qual o papel do contador diante desta temática.

Além disso, os Projetos Pedagógicos são falhos ao não elucidar se quer o nome de disciplinas optativas existentes. Portanto, estudos futuros devem coletar dados de diferentes fontes, tendo em vista que, no presente estudo, a triangulação de dados foi necessária para evidenciar a realidade dos cursos.

Por fim, a escolha pela pesquisa qualitativa pressupõe limitações, diante do fator subjetividade. A seguir são elencadas as limitações do presente estudo: i) embora defendível teoricamente e metodologicamente, uma limitação é não poder generalizar os resultados; ii) escolha dos documentos analisados, considerando o período entre 2002 a 2018; iii) relacionada ao tema investigado, pois, foi pouco explorado e carece de estudos anteriores que permitam ao pesquisador realizar comparações.

REFERÊNCIAS

- Akrivou, K., & Bradbury-Huang, H. (2015). Educating integrated catalysts: Transforming business schools toward ethics and sustainability. *Academy of Management Learning & Education*, 14(2), 222-240.
- Aleixo, A. M., Leal, S., & Azeiteiro, U. M. (2016). Conceptualization of sustainable higher education institutions, roles, barriers, and challenges for sustainability: An exploratory study in Portugal. *Journal of Cleaner Production*, 172(1), 1664-1673.
- Araújo, M. P., Castro, P. E., Amaro, R. G., Ribeiro Filho, J. F., & Lagioia, U. C. T. (2008). Uma contribuição avaliação do ativo intangível 36 anos depois: uma reflexão em torno do pensamento do professor Eliseu Martins. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, 2(2), 95-100.
- Astley, W. G., & Van de Ven, A. H. (2005). Debates e perspectivas centrais na teoria das organizações. *Revista de Administração de Empresas*, 45(2), 52-73.
- Barber, N. A., Wilson, F., Venkatachalam, V., M. Cleaves, S., & Garnham, J. (2014). Integrating sustainability into business curricula: University of New Hampshire case study. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 15(4), 473-493.
- Barbieri, J. C., & Silva, D. (2011). Desenvolvimento sustentável e Educação Ambiental: uma trajetória comum com muitos desafios. *Revista de Administração Mackenzie*, 12(3), 51-82.
- Barbieri, J. C., Vasconcelos, I. F. G. D., Andreassi, T., & Vasconcelos, F. C. D. (2010). Inovação e Sustentabilidade: Novos Modelos e Proposições. *Revista de Administração de Empresas*, 50(2), 146-154.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70.
- Battilana, J., & D'Aunno, T. (2009). Institutional work and the paradox of embedded agency. In: Lawrence, T. B.; Suddaby, R.; Leca, B. *Institutional work: actors and agency in institutional studies of organizations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bastos, C. C. B. C. (2006). A reconfiguração curricular da educação superior: um olhar para os Projetos Pedagógicos. *Educere et Educare*, 1(1), 315-320.
- Becker, G. S., Philipson, T. J., & Soares, R. R. (2005). The quantity and quality of life and the evolution of world inequality. *American Economic Review*, 95(1), 277-291.
- Beltrame, I., Reis, L. G., & Gehlen, K. R. H. (2018). A institucionalização do tema sustentabilidade no curso de graduação em Administração. *Revista Gestão Universitária na América Latina*, 11(1), 300-320.
- Benn, S., & Dunphy, D. (2009). Action research as an approach to integrating sustainability into MBA programs: An exploratory study. *Journal of Management Education*, 33(3), 276-295.

- Bennemann, G., & Grzebieluckas, C. (2016). Consciência ecológica dos discentes do Curso de Ciências Contábeis da UNEMAT: uma análise dos hábitos e práticas ambientais. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, 33(2), 4-19.
- Bilert, V. S. de S (2013). *A Educação Ambiental na Universidade: Um estudo nos cursos da área das Ciências Sociais Aplicadas nas Instituições de Ensino Superior Públicas (IES) no Paraná*. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco.
- Bo, J. B. L. (2003). *Proteção do Patrimônio da UNESCO: ações e significados*. Unesco: Brasília.
- Bocken, N. M., Short, S. W., Rana, P., & Evans, S. (2014). A literature and practice review to develop sustainable business model archetypes. *Journal of Cleaner Production*, 65(1), 42-56.
- Boyce, G., Greer, S., Blair, B., & Davids, C. (2012). Expanding the horizons of accounting education: Incorporating social and critical perspectives. *Accounting Education*, 21(1), 47-74.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Recuperado de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> em 09 de maio de 2018.
- Brasil (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> em 09 maio de 2018.
- Brasil (1999). *Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999*. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Recuperado de <<http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=321>> em 09 maio de 2018.
- Brasil (2005). *Resolução n. 4, de 13 de julho de 2005*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf> em 09 maio de 2018.
- Brasil (2007). *Lei nº 11.445, de 5 de janeiro de 2007*. Estabelece as diretrizes nacionais para o saneamento básico. Recuperado de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11445.htm> em 03 nov de 2018.
- Brasil (2010). *Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010*. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos. Recuperado de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12305.htm> em 04 nov de 2018.
- Britto, A. L. N. P., Lima, S. C. R. B., Heller, L., & Cordeiro, B. S. (2012). Da fragmentação à articulação: a política nacional de saneamento e seu legado histórico. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, 14(1), 65-84.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. 4. ed. New York: Oxford University
- Burns, J. (2000). The dynamics of accounting change inter-play between new practices, routines, institutions, power and politics. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 13(5), 566-596.
- Burns, J., & Scapens, R. W. (2000). Conceptualizing management accounting change: an institutional framework. *Management Accounting Research*, 11(1), 3-25.

- Carvalho, N., & Kassai, J. R. (2014). Relato integrado: a nova revolução contábil. *Revista Fipecafi*, 1, 21-34.
- Carvalho, S. L. G. (2011). *Educação para sustentabilidade em escolas de Administração de empresas: a perspectiva de coordenadores acadêmicos no Brasil*. 157 f. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.
- Castro, C. M. (2006). *A prática da pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Chakraborty, A., Singh, M. P., & Roy, M. (2017). A study of goal frames shaping pro-environmental behaviour in university students. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 18(7), 1291-1310.
- Chiong, K. S., Mohamad, Z. F., & Aziz, A. A. (2016). Factors encouraging sustainability integration into institutions of higher education. *International Journal of Environmental Science and Technology*, 14(4), 911-922.
- Conceição, M. G., Oliveira, N. C., Gomes, S. M. G., Oliveira, N. S., & Freitas, F. G. M. (2014). Comparação do nível de conhecimento sobre Contabilidade Social e Ambiental dos estudantes ingressos e formandos do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal da Bahia. *Revista de Gestão e Contabilidade da UFPI*, 1(2), 3-22.
- Cooper, D. R., & Schindler, P. S. (2016). *Métodos de Pesquisa em Administração*. 12. ed. Porto Alegre: AMGH Editora Ltda.
- Coraiola, D. M., & Machado-da-Silva, C. L. (2008). Discurso organizacional e Isomorfismo institucional: As mudanças gráficas em jornais brasileiros. *Revista Eletrônica de Ciência Administrativa*, 7(2), 1-13.
- Cornuel, E., & Hommel, U. (2015). Moving beyond the rhetoric of responsible management education. *Journal of Management Development*, 34(1), 2-15.
- Costa, R. S., & Marion, J. C. (2007). A uniformidade na evidenciação das informações ambientais. *Revista Contabilidade & Finanças*, 18(43), 20-33.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto*. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Czinkota, M., Kaufmann, H. R., & Basile, G. (2014). The relationship between legitimacy, reputation, sustainability and branding for companies and their supply chains. *Industrial Marketing Management*, 43(1), 91-101.
- Dacin, M. T., Goodstein, J., & Scott, W. R. (2002). Institutional Theory and Institutional change: Introduction to the Special Research Forum. *Academy of Management Journal*, 45(1), 45-57.
- Dallabona, L. F., Cunha, P. R., & Rausch, R. B. (2012). Inserção da área ambiental na matriz curricular do curso de Ciências Contábeis: um estudo das IES da região Sul do Brasil. *Enfoque: Reflexão Contábil*, 31(3), 7-22.
- Dangelico, R. M., & Pujari, D. (2010). Mainstreaming green product innovation: Why and how companies integrate environmental sustainability. *Journal of Business Ethics*, 95(3), 471-486.

- Das, N., Sen, M., & Pattanayak, J. K. (2008). Assessment of students' perception towards developing a course in environmental accounting. *International Journal of Accounting & Information Management*, 16(2), 122-139.
- Deegan, C. (2013). The accountant will have a central role in saving the planet... really? A reflection on 'green accounting and green eyeshades twenty years later'. *Critical Perspectives on Accounting*, 24(6), 448-458.
- Deegan, C. (2017) Twenty five years of social and environmental accounting research within critical perspectives of Accounting: hits, misses and ways forward. *Critical Perspectives on Accounting*, 43(1), 65–87.
- Delbridge, R., & Edwards, T. (2008). Challenging conventions: Roles and processes during non-isomorphic institutional change. *Human Relations*, 61(3), 299–325.
- Demajorovic, J., & Silva, H. C. O. (2012). Formação interdisciplinar e sustentabilidade em cursos de Administração: desafios e perspectivas. *Revista de Administração Mackenzie*, 13(5), 39-64.
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (2005). A gaiola de ferro revisitada: isomorfismo institucional e racionalidade coletiva nos campos organizacionais. *Revista de Administração de Empresas*, 45(2), 74-89.
- Doh, J. P., & Tashman, P. (2014). Half a world away: The integration and assimilation of corporate social responsibility, sustainability, and sustainable development in business school curricula. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 21(3), 131-142.
- Doherty, B., Meehan, J., & Richards, A. (2015). The business case and barriers for responsible management education in business schools. *Journal of Management Development*, 34(1), 34-60.
- Dyllick, T. (2015). Responsible management education for a sustainable world: The challenges for business schools. *Journal of Management Development*, 34(1), 16-33.
- Elkington, J. (1997). *Cannibals with forks: the Triple Bottom Line of 21st Century Business*. Capstone: Oxford.
- EUROSTAT/UNESCO/OCDE (2009). *Classificação Internacional EUROSTAT/UNESCO/OCDE: Áreas de Formação e Treinamento - Manual de Classificação*. Recuperado de <http://download.inep.gov.br/download/superior/2009/Tabela_OCDE_2009.pdf> em 30 de maio de 2018.
- Fazenda, I. C. A. (2009). Formação de professores: dimensão interdisciplinar. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(1), 109-139.
- Feil, A. A., et al. (2017). Análise do nível de conhecimento do profissional contábil acerca da Contabilidade ambiental e suas variáveis intervenientes. *Revista Ambiente Contábil*, 9(1), 223-245.
- Ferreira, G. (2015). A Política Nacional de Resíduos Sólidos e desenvolvimento econômico sustentável: As perspectivas socioambientais e jurídicas de sustentabilidade. *Revista Argumentum*, 15(1), 99-119.

- Ferrer-Balas, D. et al. (2008). An international comparative analysis of sustainability transformation across seven universities. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(3), 295-316.
- Figueiró, P. S., & Raufflet, E. (2015). Sustainability in higher education: a systematic review with focus on management education. *Journal of Cleaner Production*, 106, 22-33.
- Fisher, J., & Bonn, I. (2011). Business sustainability and undergraduate management education: An Australian study. *Higher Education*, 62(5), 563-571.
- Fisher, P. B., & McAdams, E. (2015). Gaps in sustainability education: The impact of higher education coursework on perceptions of sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 16(4), 407-423.
- Fonseca, V. S. D., & Machado-da-Silva, C. L. (2002). Conversação entre abordagens da estratégia em organizações: escolha estratégica, cognição e instituição. *Organizações & Sociedade*, 9(25), 93-109.
- Freeman, R. E. (1999). Divergent Stakeholder Theory. *Academy of Management Review*, 24(2), 233-236.
- Freeman, R. E. (2004). The stakeholder approach revisited. *Zeitschrift für Wirtschafts und Unternehmensethik*, vol. 5, nº. 3, pp. 228-241.
- Freeman, R. E., Harrison, J., Wicks, A., Parmar, B. & De Colle, S. (2010). *Stakeholder theory the state of Art*. New York: Cambridge University Press.
- Garrido, G., & Saltorato, P. (2015). Isomorfismo, eficiência simbólica e legitimidade social na institucionalização da sustentabilidade socioambiental nas organizações contemporâneas. *Perspectivas em Gestão & Conhecimento*, 5(2), 69-82.
- Garud, R., Hardy, C., & Maguire, S. (2007). Institutional Entrepreneurship as Embedded Agency: An Introduction to the Special Issue. *Organization Studies*, 28(7), 957-969.
- Gauche, S., Boni, A. N., & Cunha, L. C. (2014). O perfil profissional e econômico dos egressos de Ciências Contábeis de uma instituição de ensino superior da região sul do Brasil. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 12(1), 19-34.
- Gehlen, K. R. H. (2017). *A Inserção do Tema Sustentabilidade no Curso de Ciências Contábeis da FEA/USP à Luz da Teoria Institucional*. 158 f. Mestrado em Administração - Universidade Estadual de Londrina.
- Gomes, S. M. D. S., Sampaio, M. S., Azevedo, T. C., & Slomski, V. G. (2012). Proposta para o ensino da controladoria ambiental nos cursos de graduação de Ciências Contábeis nas IESs brasileiras. *Revista de Gestão Social e Ambiental*, 6(1), 177-189.
- Gonçalves-Dias, S. L. F., Teodósio, A. D. S., Carvalho, S., & Silva, H. M. R. (2009). Consciência ambiental: um estudo exploratório sobre suas implicações para o ensino de Administração. *RAE-eletrônica*, 8(1), art. 3.
- Gray, R. (2010). Is accounting for sustainability actually accounting for sustainability... and how would we know? An exploration of narratives of organisations and the planet. *Accounting, Organizations and Society*, 35(1), 47-62.

- Gray, R., & Collison, D. (2002). Can't see the wood for the trees, can't see the trees for the numbers? Accounting education, sustainability and the public interest. *Critical Perspectives on Accounting*, 13(5-6), 797-836.
- Gray, R., & Milne, M. (2002). Sustainability reporting: who's kidding whom?. *Chartered Accountants Journal of New Zealand*, 81(6), 66-70.
- Global Reporting Initiative – GRI (2013). *G4 Diretrizes para o Relato de Sustentabilidade*. Recuperado de <<https://www2.globalreporting.org/standards/g4/Pages/default.aspx>> em 05 dez. 2018.
- Hart, S. L. & Milstein, M. (2004). *Criando Valor Sustentável*. Revista de Administração de Empresas, 3(7), 65-79.
- Hasselink, F.; Kempen, P. P. Van; Wals, A. (2000). International debate on education for sustainable development (ESDebate). Gland, Switzerland: IUCN, CEC. Recuperado de: <<https://portals.iucn.org/library/sites/library/files/documents/2000-034.pdf>> em: 10 ago. 2019.
- Hawley, R. (1968). Solid insulators in vacuum: a review. *Vacuum*, 18(7), 383-390.
- Høgevoid, N. M. (2011). A corporate effort towards a sustainable business model: a case study from the Norwegian furniture industry. *European Business Review*, 23(4), 392-400.
- Holland, L. (2004). Experiences from a student programme designed to examine the role of the accountant in corporate social responsibility (CSR). *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 5(4), 404-416.
- Holm, T., Sammalisto, K., Grindsted, T. S., & Vuorisalo, T. (2015). Process framework for identifying sustainability aspects in university curricula and integrating education for sustainable development. *Journal of Cleaner Production*, 106, 164-174.
- Hopwood, B., Mellor, M., & O'Brien, G. (2005). Sustainable development: mapping different approaches. *Sustainable Development*, 13(1), 38-52.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2012). *Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância*. Recuperado de <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2012/instrumento_com_alteracoes_maio_12.pdf> em 12 de nov de 2018.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2015). *Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância*. Recuperado de <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_cursos_graduacao_publicacao_agosto_2015.pdf> em 12 de nov de 2018.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2017a). *Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância: renovação de reconhecimento*. Recuperado de <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf> em 12 de nov de 2018.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2017b). *Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância: autorização*. Recuperado de

- <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_autorizacao.pdf> em 12 de nov de 2018.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2018). *Censo da educação Superior 2017: Divulgação dos principais resultados*. Recuperado de <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-ultimo/file>> em 30 de janeiro de 2019.
- Jacobi, P. R., Raufflet, E., & Arruda, M. P. (2011). Educação para a sustentabilidade nos cursos de Administração: reflexão sobre paradigmas e práticas. *Revista de Administração Mackenzie*, 12(3), 21-50.
- Kuzma, E. L., Doliveira, S. L. D., Gonzaga, C. A. M., & Novak, M. A. L. (2016). A Inserção da Sustentabilidade na Formação de Administradores. *Revista de Gestão Ambiental e Sustentabilidade-GeAS*, 5(2), 146-165.
- Laffin, M. (2012). Currículo e trabalho docente no curso de Ciências Contábeis. *Revista de Contabilidade da UFBA*, 6(3), 66-77.
- Lambrechts, W., Mulà, I., Ceulemans, K., Molderez, I., & Gaeremynck, V. (2013). The integration of competences for sustainable development in higher education: an analysis of bachelor programs in management. *Journal of Cleaner Production*, 48(1), 65-73.
- Layrargues, P. P. (2000). Educação para a gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. *Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate*, 87-155.
- Larrán, M., & Andrades, J. (2015). Determining factors of environmental education in Spanish universities. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 16(2), 251-271.
- Lawrence, T. B., & Suddaby, R. (2006). Institutions and institutional work. In Clegg, S; Hardy, C.; Lawrence. T. B.; Nord, W. R. (eds.), *Handbook of Organization Studies*, 2 ed., 215–254. London: Sage.
- Lawrence, T. B., Suddaby, R., & Leca, B. (Eds.). (2009). *Institutional work: Actors and agency in institutional studies of organizations*. Cambridge University Press, New York.
- Leal Filho, W. L., Shiel, C., & Paço, A. D. (2015). Integrative approaches to environmental sustainability at universities: an overview of challenges and priorities. *Journal of Integrative Environmental Sciences*, 12(1), 1-14.
- Leal, E. A., Soares, M. A., & Sousa, E. G. de (2008). Perspectivas dos formandos do curso de Ciências Contábeis e as exigências do mercado de trabalho. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 5(10), 147-160.
- Lima Filho, R. N., Bruni, A. L., & Gomes, S. M. S. (2013). A Compreensão dos Estudantes sobre o conceito de Passivo Ambiental: Um estudo nos Cursos Ciências Contábeis em Salvador-Ba. *Revista samento Contemporâneo em Administração*, 7(1), 108-121.
- Lima, C. E. (2016). A Institucionalização da Temática Sustentabilidade em PósGraduações Stricto Sensu em Administração no Brasil. 181p. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

- Lima, C. E., & Amancio-Vieira, S. F. (2017). A institucionalização da temática da sustentabilidade no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Estadual de Londrina. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, 11(5), 20-36.
- Lima, C. E., Amancio-Vieira, S. F., & Romagnolo, D. F. (2018). A inserção da temática sustentabilidade em um programa privado stricto sensu em Administração: o isomorfismo institucional como potencializador da mudança organizacional. *Revista Gestão e Desenvolvimento*, 15(1), 104-126.
- Lizote, S. A., Verdinelli, M. A., Terres, J. C., Camozzato, E. S., & Seemann, J. (2018). Satisfação dos alunos com o curso de Ciências Contábeis: Uma análise em diferentes instituições de ensino superior. *Revista Ambiente Contábil*, 10(1), 293-307.
- Lousada, A. C. Z., & Martins, G. D. A. (2005). Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de Ciências Contábeis. *Revista Contabilidade & Finanças*, 16(37), 73-84.
- Lozano, R., Ceulemans, K., & Seatter, C. S. (2015). Teaching organisational change management for sustainability: designing and delivering a course at the University of Leeds to better prepare future sustainability change agents. *Journal of Cleaner Production*, 106(1), 205-215.
- Lozano, R., Lukman, R., Lozano, F. J., Huisingh, D., & Lambrechts, W. (2013). Declarations for sustainability in higher education: becoming better leaders, through addressing the university system. *Journal of Cleaner Production*, 48, 10–19
- Machado-da-Silva, C. L., & Barbosa, S. D. L. (2002). Estratégia, fatores de competitividade e contexto de referência das organizações: uma análise arquetípica. *Revista de Administração Contemporânea*, 6(3), 7-32.
- Machado-da-Silva, C. L., & da Fonseca, V. S. (2018). Estruturação da estrutura organizacional: o caso de uma empresa familiar. *Revista de Administração Contemporânea*, 14(spe), 11-32.
- Machado-da-Silva, C. L., Fonseca, V. S., & Crubellate, J. M. (2005). Estrutura, agência e interpretação: elementos para uma abordagem recursiva do processo de institucionalização. *Revista de Administração Contemporânea*, 9(1), 9-39.
- Marques, T. O., Schultz, C. A., & Hofer, E. (2012). Contabilidade ambiental: uma análise do conhecimento dos alunos de dois cursos de Ciências Contábeis. *Ciências Sociais em Perspectiva*, 11(20), 1-23.
- Martendal, A., Uhlmann, V. O., Vieira, E. M. F., & Pfitscher, E. D. (2012). Contabilidade Ambiental: nível de conhecimento dos profissionais contábeis da grande Florianópolis. *Enfoque: Reflexão Contábil*, 32(1), 29-47.
- Mazzioni, S. (2013). As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de Ciências Contábeis. *Revista Eletrônica de Administração e Turismo*, 2(1), 93-109.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 8(2), 340-363.
- Ministério da Educação – MEC (2002). *Parecer CNE/CES nº 146/2002*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Dança, Design, Direito, Hotelaria, Música, Secretariado Executivo,

- Teatro e Turismo. *Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental*. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2002/pces146_02.pdf <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao13.pdf> em 09 maio de 2018.
- Ministério da Educação – MEC (2003). *Parecer CNE/CES nº 289/2003*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces289_03.pdf em 09 maio de 2018.
- Ministério da Educação – MEC (2004a). *Resolução CNE/CES nº 6, de 10 de março de 2004*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces06_04.pdf em 09 maio de 2018.
- Ministério da Educação – MEC (2004b). *Resolução CNE/CES 10, de 16 de dezembro de 2004*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf em 30 de junho de 2018.
- Ministério da Educação - MEC (2007). *Parecer CNE/CES Nº 8/2007*. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces008_07.pdf em 09 maio de 2018
- Ministério da Educação – MEC (2012). *Resolução nº 2, de 15 de Junho de 2012: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental*. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192 em 12 de abril de 2018.
- Ministério da Educação e Cultura – MEC (2018). *Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados*. Recuperado de <http://emec.mec.gov.br/emec/nova> em 19 de Julho de 2018.
- Ministério do Meio Ambiente – MMA (2014). *Educação Ambiental: Por um Brasil Sustentável: ProNEA, Marcos Legais & Normativos*. Recuperado de http://www.mma.gov.br/images/arquivo/80221/pronea_4edicao_web-1.pdf em 10 de junho de 2018.
- Moore, J. (2005). Seven recommendations for creating sustainability education at the university level: A guide for change agents. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 6(4), 326-339.
- Morales, A. G. M. (2009). Processo de institucionalização da Educação Ambiental: tendências, correntes e concepções. *Pesquisa em Educação Ambiental*, 4(1), 159-175.
- Natume, R. Y., & Sant’Anna, F. S. P. (2011). Resíduos eletroeletrônicos: um desafio para o Desenvolvimento Sustentável e a nova lei da política nacional de resíduos sólidos. *3rd International Workshop on Advances in Cleaner Production*. Anais... São Paulo.
- North, D. C. (1993). Institutions and credible commitment. *Journal of Institutional and Theoretical Economics*, 149(1), 11-23.

- Organização das Nações Unidas - ONU (1972). *Declaração da Conferência de ONU no Ambiente Humano: Estocolmo, 5-16 de junho de 1972*. Recuperado de <<http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/arquivos/estocolmo.doc>> em 06 de junho de 2018.
- Organização das Nações Unidas - ONU (1992). *Agenda 21 global*. Recuperado de <<http://www.onu.org.br/rio20/img/2012/01/agenda21.pdf>> em 06 de junho de 2018.
- Organização das Nações Unidas - ONU (1993). *The Kyoto Declaration on Sustainable Development*. Recuperado de <[http://www.sadc-reep.org.za/MESA%20Toolkit/3\)%20Module%201/Higher%20Education%20and%20Education%20for%20Sustainable%20Development/Kyoto%20Declaration%20on%20Sustainable%20Development%201993.doc](http://www.sadc-reep.org.za/MESA%20Toolkit/3)%20Module%201/Higher%20Education%20and%20Education%20for%20Sustainable%20Development/Kyoto%20Declaration%20on%20Sustainable%20Development%201993.doc)> em 06 de junho de 2018.
- Organização das Nações Unidas - ONU (2012). *The future we want*. Recuperado de <http://www.un.org/disabilities/documents/rio20_outcome_document_complete.pdf> em 07 de junho de 2018.
- Organização das Nações Unidas - ONU (2015). *Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Recuperado de <http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desenvsust/Agenda2030-completo-site.pdf> em 10 de junho de 2018.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (1977). *Algumas Recomendações da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental aos Países Membros (Tbilisi)*. Recuperado de <<http://www.meioambiente.pr.gov.br/arquivos/File/coea/Tbilisi.pdf>> em 06 de junho de 2018.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (1997). *Declaração de Thessaloniki*. Recuperado de <<http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/declthessaloniki.pdf>> em 06 de junho de 2018.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (2005). *Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação*: UNESCO: Brasília. Recuperado de <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937por.pdf>> em 09 de junho de 2018.
- Ott, E., & Pires, C. B. (2010). Estrutura curricular do curso de Ciências Contábeis no Brasil versus Estruturas curriculares propostas por organismos internacionais: uma análise comparativa. *Revista Universo Contábil*, 6(1), 28-45.
- Ottman, J. A., Stafford, E. R., & Hartman, C. L. (2006). Avoiding green marketing myopia: Ways to improve consumer appeal for environmentally preferable products. *Environment: Science and Policy for Sustainable Development*, 48(5), 22-36.
- Palmeiras, J. B., & Szilagyi, R. S. (2012). Perfil e Competências necessários para um Coordenador de Curso na percepção dos Gestores e Funcionários de uma IES. *Diálogo*, (20), 49-76.
- Portal da Transparência-PR (2018). *Remuneração*. Recuperado de <<http://www.transparencia.pr.gov.br/pte/pessoal/servidores/poderexecutivo/remuneracao;jsess>>

- ionid=VI-J4KIYhWj91ZTdvk__IjFxd7-7L0lQJ4MwcSbO.ssecs75004?windowId=989> em 12 de nov de 2018.
- Portal da Transparência-GOV (2018). *Portal de Transparência – Controladoria Geral da União*. Recuperado de < <http://www.portaltransparencia.gov.br/servidores>> em 12 de nov de 2018.
- Plataforma Lattes (2018). *Buscar currículo Lattes*. Recuperado de <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>> em 12 de nov de 2018.
- Powell, W. W., & DiMaggio, P. J. (1991). *The Role Of Institutionalization in Cultural Persistence*. In *The new institutionalism in organizational analysis*. University of Chicago Press (Chapter 1, pp. 1-41).
- Projeto Internacional de Educação Ambiental - PIEA (1975). *Carta de Belgrado: Uma estrutura global para a Educação Ambiental*. Recuperado de <http://www.fzb.rs.gov.br/upload/20130508155641carta_de_belgrado.pdf> em 06 de junho de 2018.
- Psacharopoulos, G. (1985). *Education for Development*. Oxford University Press: Washington.
- Reis, D., Friede, R., & Lopes, F. H. P. (2018). Política nacional de resíduos sólidos (Lei no 12.305/2010) e educação ambiental. *Revista Interdisciplinar de Direito*, 14(1), 99-111.
- Richardson, R. J. (2015). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas.
- Rocha, L. F. D., Slomski, V. G., Lima, A. D. S., & Gomes, S. M. S. (2013). Sustentabilidade empresarial: Concepções e ações ambientais de gestores do setor alimentício. *Revista Razão Contábil & Finanças*, 4(2), 139-150.
- Rover, S., Tomazzia, E. C., Murcia, F. D. R., & Borba, J. A. (2012). Explicações para a divulgação voluntária ambiental no Brasil utilizando a análise de regressão em painel. *Revista de Administração (São Paulo)*, 47(2), 217-230.
- Santos, R., & Leal, A. C. (2016). Educação Ambiental e Gestão ambiental participativa. In: *Educação Ambiental: conceitos, metodologia e práticas*, Dias, S., L., Leal, A. C., & Carpi Junior, S. (Orgs.). ANAP: Tupã.
- Scapens, R. W. (1994). Never mind the gap: towards an institutional perspective on management accounting practice. *Management Accounting Research*, 5(3-4), 301-321.
- Schaltegger, S. (2013). Sustainability education and accounting experience. What motivates higher valuation of environmental performance? *Accounting Education*, 22(4), 385-387.
- Schor, T., & Demajorovic, J. (2003). Interdisciplinaridade em educação ambiental: utopia e prática. *Anais: I Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade*, Indaiatuba
- Scott, W. R. (1987). The adolescence of institutional theory. *Administrative Science Quarterly*, 32(4), 493-511.
- Scott, W. R. (1995). *Institutional Effects on Societal Systems, Organizational Fields, and Organizational Populations: Empirical Research*. In: *Institutions and organizations*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Selznick, P. (1948). Foundations of the Theory of Organization. *American Sociological Review*, 13(1), 25–35.
- Sen, A. (2000). *Desenvolvimento como liberdade*. Companhia das Letras: São Paulo.
- Shrivastava, P. (2010). Pedagogy of passion for sustainability. *Academy of Management Learning & Education*, 9(3), 443-455.
- Silva, H. H. M. (2013). *O isomorfismo na Educação Ambiental como tema transversal em cursos de graduação em Administração*. 134 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Nove de Julho, São Paulo.
- Silva, H. H. M., Campanario, M. A., & Souza, M. T. S. (2013). O isomorfismo na educação ambiental como tema transversal em programas de graduação em Administração. *Revista de Ciências da Administração*, 15(37), 170-186.
- Silva, J. C. P., & Rios, R. P. (2014). Contabilidade Ambiental: O grau de conhecimento dos contadores do sul e sudeste do estado do Pará. *Revista Eletrônica Gestão e Negócios*, 5(1), 1-19.
- Silva, T. L. D., Vicente, E. F. R., Pfitscher, E. D., & Rosa, F. S. D. (2013). Environmental disclosure–informações sobre resíduos sólidos divulgadas pelas empresas potencialmente poluidoras listadas na BMFBOVESPA. *Revista Ambiente Contábil*, 5(2), 229-249.
- Sinay, M. C. F., Dalbem, M. C., Loureiro, I. A., & Vieira, J. M. (2013). Ensino e pesquisa em gestão ambiental nos programas brasileiros de pós-graduação em Administração. *Revista de Administração Mackenzie*, 14(3), 55-82.
- Siqueira, M. M. (2005). O ensino superior ea universidade. *RAE-eletrônica*, 4(1), 1-11.
- Sisaye, S. (2013). The development of sustainable practices in complex organizations: Implications and potentials for integration into the accounting curriculum. *World Journal of Entrepreneurship, Management and Sustainable Development*, 9(4), 223-245.
- Slomski, V. G., Lames, E. R., Megliorini, E., & Lames, L. D. C. J. (2013). Saberes da docência que fundamentam a prática pedagógica do professor que ministra a disciplina de gestão de custos em um curso de Ciências Contábeis. *Revista Universo Contábil*, 9(4), 71-89.
- Slomski, V., Slomski, V. G., Kassai, J. R., & Megliorini, E. (2012). Sustentabilidade nas organizações: a internalização dos gastos com o descarte do produto e/ou embalagem aos custos de produção. *Revista de Administração*, 47(2), 275-289.
- Sousa, E. S., & Carvalho, D. B. (2015). Educação para gestão ambiental: um estudo dos instrumentos propostos pela Administração pública federal voltados ao consumo sustentável. *Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)*, 10(2), 283-300.
- Souza, V. (2016). Para o mercado ou para a cidadania? a educação ambiental nas instituições públicas de ensino superior no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 21(64), 121-142.
- Spalenza, A. S., & de Amaral, M. A. (2018). Estratégia organizacional voltada para a lucratividade e sustentabilidade: um estudo de caso. *Gestão e Desenvolvimento*, 15(1), 145-166.

- Stein, G. R. (2011). *Desafios Interdisciplinares da educação para o Desenvolvimento Sustentável em cursos de Administração*. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- The Swansea Declaration* (1993). Recuperado de <https://www.iau-hesd.net/sites/default/files/documents/the_swansea_declaration.pdf> em 07 de junho de 2018.
- Thode Filho, S., Machado, C. J. S., Vilani, R. M., Paiva, J. L., & Marques, M. R. C. (2015). A Logística Reversa e a Política Nacional de Resíduos Sólidos: desafios para a realidade brasileira. *Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental*, 19(3), 529-538.
- Troberg, P., Kinnunen, J., & Seppänen, H. J. (2010). What drives cross-segment diversity in returns and risks? Evidence from Japanese and US firms. *The International Journal of Accounting*, 45(1), 44-76.
- Varelo, E. M., Peter, M., Machado, M., & Gomes, A. (2011). Ensino da Contabilidade Ambiental nas Instituições de Ensino Superior Brasileiras. *II CSEAR Conference South America, Anais...* Ribeirão Preto: CSEAR.
- Velasco, S. L. (2002). Perfil da lei de política nacional de Educação Ambiental. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, 2(1), 1-9.
- Voss, B. L., Pfitscher, E. D., Rosa, F. S., & Ribeiro, M. S. (2013). Evidenciação ambiental dos resíduos sólidos de companhias abertas no Brasil potencialmente poluidoras. *Revista Contabilidade & Finanças*, 24(62), 125-141.
- Williamson, O. E. (1973). Markets and hierarchies: some elementary considerations. *The American Economic Review*, 63(2), 316-325.
- World Commission on Environment and Development - WCED (1986). *Our Common Future*. Recuperado de <<http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>> em 06 junho 2018.
- Wright, T. (2002). Definitions and frameworks for environmental sustainability in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 3(3), 203-220.
- Wright, T. (2004). The Evolution of Sustainability Declarations in Higher Education. *Higher Education and the Challenge of Sustainability*, 1(1), 7-19.
- Wu, Y. C. J., Huang, S., Kuo, L., & Wu, W. H. (2010). Management education for sustainability: A web-based content analysis. *Academy of Management Learning & Education*, 9(3), 520-531.
- Zietsma, C., & Lawrence, T. B. (2010). Institutional Work in the Transformation of an Organizational Field: The Interplay of Boundary Work and Practice Work. *Administrative Science Quarterly*, 55(2), 189-221.
- Zucker, L. G. (1987). Institutional Theories of Organization. *Annual Review of Sociology*, 13(1), 443-464.

APÊNDICE A - COMPARAÇÃO DOS CONTEÚDOS DAS DIRETRIZES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Conteúdo	Parecer CNE/CES nº 146/2002	Parecer CNE/CES nº 289/2003	Resolução CNE/CES nº 6/2004	Resolução CNE/CES nº 10/2004
Perfil	Um perfil profissional que revele a responsabilidade social de seus egressos e sua atuação técnica e instrumental, articulada com outros ramos do saber e, portanto, com outros profissionais, evidenciando o domínio de habilidades e competências inter e multidisciplinares.	O contabilista esteja capacitado a compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras em âmbito nacional e internacional nos diferentes modelos de organização, assegurando o pleno domínio das responsabilidades funcionais envolvendo apurações, auditorias, perícias, arbitragens, domínio atuarial e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, com a plena utilização de inovações tecnológicas, revelando capacidade crítico-analítica para avaliar as implicações organizacionais com o advento da tecnologia da informação.	<u>Idêntico ao Parecer CNE/CES nº 289/2003</u>	<u>Idêntico ao Parecer CNE/CES nº 289/2003</u>
Competências e habilidades	<ul style="list-style-type: none"> - utilizar adequadamente a terminologia e a linguagem próprias das Ciências Contábeis e Atuariais; - demonstrar uma visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil; - elaborar pareceres e relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários, quaisquer que sejam os modelos organizacionais; - aplicar adequadamente a legislação inerente às funções contábeis; - desenvolver, com motivação e através de permanente articulação, a liderança entre equipes multidisciplinares para a captação de insumos necessários aos controles técnicos, à geração e disseminação de informações contábeis, com reconhecido nível de precisão; 	<p><u>Idêntico ao Parecer CNE/CES nº 146/2002, exceto a parte em negrito:</u></p> <p>- desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação contábil e de controle gerencial, revelando capacidade crítico-analítica para avaliar as implicações organizacionais com a tecnologia da informação;</p>	<p><u>Idêntico ao Parecer CNE/CES nº 146/2002, exceto a parte em negrito:</u></p> <p>- exercer suas responsabilidades com o expressivo domínio das funções contábeis, incluindo as atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, que viabilizem aos agentes econômicos e aos administradores de qualquer segmento produtivo ou institucional o pleno cumprimento de seus encargos</p>	<p><u>Idêntico ao Parecer CNE/CES nº 146/2002, exceto a parte em negrito:</u></p> <p>- exercer suas responsabilidades com o expressivo domínio das funções contábeis, incluindo noções de atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, que viabilizem aos agentes econômicos e aos administradores de qualquer segmento produtivo ou institucional o pleno cumprimento de seus encargos</p>

	<p>- exercer suas funções com expressivo domínio das funções contábeis e atuariais que viabilizem aos agentes econômicos e aos administradores de qualquer segmento produtivo ou institucional o pleno cumprimento da sua responsabilidade quanto ao gerenciamento, aos controles e à prestação de contas da sua gestão perante à sociedade, gerando também informações para a tomada de decisão, organização de atitudes e construção de valores orientados para a cidadania;</p> <p>- desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação contábil e de controle gerencial;</p> <p>- exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas através da legislação específica, revelando domínios adequados aos diferentes modelos organizacionais.</p>		<p>quanto ao gerenciamento, aos controles e à prestação de contas de sua gestão perante à sociedade, gerando também informações para a tomada de decisão, organização de atitudes e construção de valores orientados para a cidadania;</p> <p>- desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação contábil e de controle gerencial, revelando capacidade crítico-analítica para avaliar as implicações organizacionais com a tecnologia da informação.</p>	<p>quanto ao gerenciamento, aos controles e à prestação de contas de sua gestão perante à sociedade, gerando também informações para a tomada de decisão, organização de atitudes e construção de valores orientados para a cidadania;</p> <p>- desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação contábil e de controle gerencial, revelando capacidade crítico-analítica para avaliar as implicações organizacionais com a tecnologia da informação.</p>
Conteúdos curriculares	<p>- Conteúdos de Formação Básica: estudos relacionados com outras áreas do conhecimento, sobretudo Administração, Economia, Direito, Métodos Quantitativos, Matemática e Estatística;</p> <p>- Conteúdos de Formação Profissional: estudos específicos atinentes às Teorias da Contabilidade, além de suas relações com a Atuária, e da Auditoria, da Controladoria e suas aplicações peculiares ao setor público e privado;</p> <p>- Conteúdos de Formação Teórico-Prática: Estágio Curricular Supervisionado, Atividades Complementares, Estudos Independentes, Conteúdos Optativos, Prática em Laboratório de Informática utilizando softwares atualizados para Contabilidade.</p>	<p><u>Idêntico ao Parecer CNE/CES nº 146/2002, exceto a parte em negrito:</u></p> <p>- Conteúdos de Formação Profissional: estudos específicos atinentes às Teorias da Contabilidade, incluindo domínio das atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais, governamentais e não governamentais, de auditorias, perícias, arbitragens e controladoria, com suas aplicações peculiares ao setor público e privado.</p>	<p><u>Idêntico ao Parecer CNE/CES nº 146/2002, exceto a parte em negrito:</u></p> <p>- Conteúdos de Formação Profissional: estudos específicos atinentes às Teorias da Contabilidade, incluindo domínio das atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais, governamentais e não governamentais, de auditorias, perícias, arbitragens e controladoria, com suas aplicações peculiares ao setor público e privado.</p>	<p><u>Idêntico ao Parecer CNE/CES nº 146/2002, exceto a parte em negrito:</u></p> <p>- Conteúdos de Formação Profissional: estudos específicos atinentes às Teorias da Contabilidade, incluindo as noções das atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais, governamentais e não governamentais, de auditorias, perícias, arbitragens e controladoria, com suas aplicações peculiares ao setor público e privado.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base em MEC (2002; 2003; 2004a; 2004b)

APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
AV. COLOMBO, 5790, BLOCO C-23
MARINGÁ, PARANÁ

Prezado(a) senhor(a) Coordenador(a) do curso de Ciências Contábeis,

Meu nome é Anne Carolina dos Santos, sou mestranda pelo programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Maringá (UEM), na linha de pesquisa de Contabilidade para Usuários Externos. Busco coletar dados para a dissertação intitulada: **Adoção da temática sustentabilidade em cursos de graduação em Ciências Contábeis de IES públicas do estado do Paraná, à luz da teoria institucional (provisório)**, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Marguit Neumann e Prof.^a Dr.^a Kerla Mattiello. Sucintamente, o objetivo da pesquisa é analisar como o ambiente institucional contribui para a inserção da temática sustentabilidade em cursos de graduação em Ciências Contábeis.

Esta carta é dirigida especificamente ao Coordenador do curso de Ciências Contábeis desta IES. **Solicitamos que conceda alguns minutos para realização de uma entrevista** (com gravação de áudio), com estimativa de duração de cerca de 40 minutos. Os dados advindos da entrevista serão mantidos em sigilo, haja vista que seu fim é estritamente voltado à pesquisa científica. Inclusive, o resultado final será divulgado na versão final da dissertação, sem a devida identificação dos entrevistados.

Sua contribuição é essencial para que o desenvolvimento da pesquisa em questão. Desde já agradecemos a atenção e **esperamos seu retorno para agendarmos a entrevista!**

Muito obrigada.
Atenciosamente,

Anne Carolina dos Santos
Pesquisadora
Telefone: (44) 9.9846-7916 / *E-mail*: anne.carolinasantos@hotmail.com

Prof.^a Dr.^a Marguit Neumann
Orientadora
Telefone: (44) 3011-3765 (sala 2018, bloco C23) / *E-mail*: marguitn26@gmail.com

Prof.^a Dr.^a Kerla Mattiello
Coorientadora
Telefone: (44) 3011-3765 (sala 2018, bloco C23) / *E-mail*: m_kerla@yahoo.com.br

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Coordenador(a) do curso de Ciências Contábeis,

Este Termo objetiva obter seu consentimento em participar de uma entrevista semiestruturada (com gravação de áudio) para contribuir com a dissertação intitulada: Adoção da temática sustentabilidade em cursos de graduação em Ciências Contábeis de IES públicas do estado do Paraná, à luz da Teoria Institucional (provisório).

Desenvolvida pela mestrandia Anne Carolina dos Santos, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Marguit Neumann e Prof.^a Dr.^a Kerla Mattiello no âmbito do programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Sucintamente, tem como objetivo é analisar como o ambiente institucional contribui para a inserção da temática sustentabilidade em cursos de graduação em Ciências Contábeis.

Ao aceitar este convite consente-se que sua participação é voluntária. Todavia, a qualquer momento pode solicitar esclarecimentos sobre a pesquisa ou recusar-se a participar ao retirar seu consentimento, sem acarretar penalidades. Inclusive, consente-se que sua identidade será mantida em sigilo diante da realização da entrevista semiestruturada com gravação de áudio.

Por fim, sua contribuição ao participar do estudo não acarretará custos e também não será disponibilizada nenhuma compensação financeira. Ao final do estudo, teremos prazer de lhe encaminhar os principais achados e conclusões obtidos.

Em caso de dúvidas, entrar em contato com a pesquisadora Anne Carolina dos Santos [anne.carolinasantos@hotmail.com e (44) 9.9846-7916], com suas orientadoras Prof.^a Dr.^a Marguit Neumann [marguitn26@gmail.com e (44) 3011-3765], Prof.^a Dr.^a Kerla Mattiello [m_kerla@yahoo.com.br e (44) 3011-3765] ou com o Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Maringá [pcosecretaria@gmail.com e (44) 3011-6025], situado à Avenida Colombo, nº 5790 - Jardim Universitário, CEP: 87020-900 - Maringá-PR.

Eu concordo voluntariamente em participar da entrevista para este estudo:

(Assinatura do entrevistado)

APÊNDICE D - CONTEÚDOS CURRICULARES SOBRE SUSTENTABILIDADE DO CURSO DA UEL

Unidades de análise	Ano de vigência do Projeto Pedagógico			
	2002	2004	2009	2017
2 – Meio ambiente	-	-	-	<u>Disciplina:</u> Tópicos Especiais
11 – Gestão de custos	<u>Disciplina:</u> Contabilidade de custos	<u>Disciplina:</u> Contabilidade de custos	<u>Disciplina:</u> Contabilidade de custos	<u>Disciplina:</u> Contabilidade de custos
12 – Social	<u>Disciplina:</u> Sociologia Industrial e do Trabalho	<u>Disciplina:</u> Sociologia Industrial e do Trabalho	-	-
16 – Identidade cultural	-	-	-	<u>Disciplina:</u> Tópicos Especiais
17 – Cidadania	-	-	-	<u>Disciplina:</u> Ética Geral e Profissional
20 - Bem-estar humano	<u>Disciplina:</u> Psicologia Aplicada a Contabilidade	<u>Disciplina:</u> Psicologia Aplicada a Contabilidade	<u>Disciplina:</u> Psicologia Organizacional	<u>Disciplina:</u> Psicologia Organizacional
22 - Responsabilidade socioambiental corporativa	-	-	-	<u>Disciplina:</u> Ética Geral e Profissional
28 - Ciclo de vida do produto	-	-	<u>Disciplina:</u> Administração	-
30 - Tecnologias e soluções alternativas	-	-	-	<u>Disciplina:</u> Empreendedorismo
31 – Ética	<u>Disciplina:</u> Ética e Legislação Profissional; <u>Disciplina:</u> Ética Geral	<u>Disciplina:</u> Ética e Legislação Profissional	<u>Disciplina:</u> Ética Geral e Profissional	<u>Disciplina:</u> Ética Geral e Profissional
33 – Consumo	<u>Disciplina:</u> Economia para Contabilidade	-	-	-
35 – Problemas locais e globais	<u>Disciplina:</u> Economia para Contabilidade	<u>Disciplina:</u> Economia para Contabilidade	-	-
TOTAL DE UNIDADES DE ANÁLISE	7	5	4	8

Fonte: Elaborada pela autora (2019) com base nos dados da pesquisa

APÊNDICE E - FORMAS DE INSERÇÃO DA TEMÁTICA SUSTENTABILIDADE NA UEL

Formas	2002	2004	2009	2017
Monodis- ciplinar	-	31 – Ética <u>Disciplina:</u> Ética e Legislação Profissional.	31 – Ética <u>Disciplina:</u> Ética Geral Profissional.	-
Crossdis- ciplinar	11 – Gestão de custos <u>Disciplina:</u> Contabilidade de custos; 12 – Social <u>Disciplina:</u> Sociologia Industrial e do Trabalho; 20 - Bem-estar humano <u>Disciplina:</u> Psicologia Aplicada a Contabilidade; 33 – Consumo <u>Disciplina:</u> Economia para Contabilidade; 35 – Problemas locais e globais <u>Disciplina:</u> Economia para Contabilidade.	11 – Gestão de custos <u>Disciplina:</u> Contabilidade de custos; 12 – Social <u>Disciplina:</u> Sociologia Industrial e do Trabalho; 20 - Bem-estar humano <u>Disciplina:</u> Psicologia Aplicada a Contabilidade; 35 – Problemas locais e globais <u>Disciplina:</u> Economia para Contabilidade.	11 – Gestão de custos <u>Disciplina:</u> Contabilidade de custos; 20 - Bem-estar humano <u>Disciplina:</u> Psicologia Organizacional; 28 - Ciclo de vida do produto <u>Disciplina:</u> Administração.	2 – Meio ambiente <u>Disciplina:</u> Tópicos Especiais; 11 – Gestão de custos <u>Disciplina:</u> Contabilidade de custos; 16 – Identidade cultural <u>Disciplina:</u> Tópicos Especiais; 17 – Cidadania <u>Disciplina:</u> Ética Geral e Profissional; 20 - Bem-estar humano <u>Disciplina:</u> Psicologia Organizacional; 22 - Responsabilidade socioambiental corporativa <u>Disciplina:</u> Ética Geral e Profissional; 30 - Tecnologias e soluções alternativas <u>Disciplina:</u> Empreendedorismo; 31 – Ética <u>Disciplina:</u> Ética Geral Profissional.
Interdis- ciplinar	31 – Ética <u>Disciplina:</u> Ética e Legislação Profissional; <u>Disciplina:</u> Ética Geral.	-	-	-
Multidis- ciplinar	-	-	-	-
TOTAL DE UNIDADES DE ANÁLISE	7	5	4	8

Fonte: Elaborada pela autora (2019) com base nos dados da pesquisa

APÊNDICE F - CONTEÚDOS SOBRE SUSTENTABILIDADE NO PERFIL, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO CONTADOR DO CURSO DA UEL

PERFIL DO CONTADOR				
	Ano de vigência do Projeto Pedagógico			
Unidades de análise	2002	2004	2009	2017
12 - Social	<ul style="list-style-type: none"> - (...) entendimento das relações e inter-relações sociais das pessoas; - (...) postura crítica frente à realidade, com posicionamentos claros e seguros diante dos fatos, a partir do entendimento amplo dos aspectos sociais; - (...) criatividade para a constante busca de saídas e soluções aos problemas e impasses da vida profissional e comunitária. 	Idêntico ao anterior	<ul style="list-style-type: none"> - (...) o curso busca formar um profissional voltado a atender as demandas da sociedade contemporânea; - (...) utilização adequada das informações contábeis que privilegiem o desenvolvimento das organizações, reconheçam a transitoriedade dos conhecimentos, preservem a (...) inclusão social. 	Idêntico ao anterior
31 – Ética	-	-	<ul style="list-style-type: none"> - (...) utilização adequada das informações contábeis que privilegiem o desenvolvimento das organizações, reconheçam a transitoriedade dos conhecimentos, preservem a ética. 	Idêntico ao anterior
35 - Problemas locais e globais	-	-	<ul style="list-style-type: none"> - O potencial desse profissional fica cada dia mais evidente, principalmente pela crescente necessidade de planejamento das organizações face à nova realidade de acirrada competição global. 	Idêntico ao anterior
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES				
	Ano de vigência do Projeto Pedagógico			
Unidades de análise	2002	2004	2009	2017
12 – Social	<ul style="list-style-type: none"> - entender a dinâmica social, política e econômica para que nela possa atuar crítica e conscientemente. 	Idêntico ao anterior	<ul style="list-style-type: none"> - aquisição integrada de conhecimentos básicos, teóricos e práticos, permitindo o exercício da profissão não somente com competência, mas também com plena consciência da responsabilidade ética e social; - compreender as rápidas mudanças no mundo social; - incrementar a consciência, da responsabilidade social e atitudes éticas no âmbito social voltadas para o pleno exercício da cidadania. 	<ul style="list-style-type: none"> - Viabilizem aos agentes econômicos e aos administradores de qualquer segmento produtivo ou institucional o pleno cumprimento de seus encargos quanto ao gerenciamento, aos controles e à prestação de contas de sua gestão perante à sociedade.
17 - Cidadania	-	-	<ul style="list-style-type: none"> - Incrementar a consciência, da responsabilidade social e atitudes éticas no âmbito social voltadas para o pleno exercício da cidadania. 	<ul style="list-style-type: none"> - gerando também informações para a tomada de decisão, organização de

				atitudes e construção de valores orientados para a cidadania .
31 - Ética	- exercer com ética as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas através de legislação específica.	Idêntico ao anterior	<ul style="list-style-type: none"> - aquisição integrada de conhecimentos básicos, teóricos e práticos, permitindo o exercício da profissão não somente com competência, mas também com plena consciência da responsabilidade ética e social; - incrementar a consciência, da responsabilidade social e atitudes éticas no âmbito social voltadas para o pleno exercício da cidadania. 	<ul style="list-style-type: none"> - exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas através da legislação específica.

Fonte: Elaborada pela autora (2019) com base nos dados da pesquisa

APÊNDICE G - CONTEÚDOS CURRICULARES SOBRE SUSTENTABILIDADE DO CURSO DA UNIOESTE - CASCAVEL

Unidades de análise	Ano de vigência do Projeto Pedagógico				
	2003	2006	2007	2009	2016
1 - Estratégia empresarial a longo prazo	-	-	-	-	<u>Disciplina:</u> Planejamento e Orçamento Empresarial
2 – Meio ambiente	-	-	-	-	<u>Disciplina:</u> Ciências Sociais II; <u>Disciplina:</u> Responsabilidade Social; <u>Disciplina:</u> Contabilidade Ambiental; <u>Disciplina:</u> Ética geral e profissional.
10 – Gestão Ambiental	-	-	-	-	<u>Disciplina:</u> Contabilidade Ambiental
11 – Gestão de custos	<u>Disciplina:</u> Análise de Custos e Orçamento Empresarial	<u>Disciplina:</u> Análise de Custos e Orçamento Empresarial	<u>Disciplina:</u> Análise de Custos e Orçamento Empresarial	-	<u>Disciplina:</u> Análise de Custos
12 – Social	<u>Disciplina:</u> Sociologia	<u>Disciplina:</u> Sociologia	<u>Disciplina:</u> Sociologia	<u>Disciplina:</u> Sociologia	<u>Disciplina:</u> Responsabilidade Social; <u>Disciplina:</u> Ética geral e profissional.
16 – Identidade cultural	-	-	-	-	<u>Disciplina:</u> Responsabilidade Social; <u>Disciplina:</u> Ciências Sociais I.
17 – Cidadania	<u>Disciplina:</u> Ciência Política; <u>Disciplina:</u> Sociologia.	<u>Disciplina:</u> Ciência Política; <u>Disciplina:</u> Sociologia.	<u>Disciplina:</u> Ciência Política; <u>Disciplina:</u> Sociologia.	<u>Disciplina:</u> Sociologia	-
20 - Bem-estar humano	-	-	-	<u>Disciplina:</u> Psicologia Organizacional	<u>Disciplina:</u> Psicologia Organizacional
22 - Responsabilidade socioambiental corporativa	-	-	-	-	<u>Disciplina:</u> Responsabilidade Social
31 – Ética	<u>Disciplina:</u> Ética geral e profissional	<u>Disciplina:</u> Ética geral e profissional	<u>Disciplina:</u> Ética geral e profissional	<u>Disciplina:</u> Ética geral e profissional	<u>Disciplina:</u> Ética geral e profissional
32 – Abuso de poder	-	-	-	-	<u>Disciplina:</u> Ciências Sociais I;

					<u>Disciplina:</u> Psicologia Organizacional.
35 – Problemas globais	-	-	-	-	<u>Disciplina:</u> Ciências Sociais I; <u>Disciplina:</u> Ciências Sociais II.
36 - Reportes socioambientais, GRI, Relato Integrado	-	-	-	-	<u>Disciplina:</u> Contabilidade Ambiental
TOTAL DE UNIDADES DE ANÁLISE	5	5	5	4	19

Fonte: Elaborada pela autora (2019) com base nos dados da pesquisa

APÊNDICE H - FORMAS DE INSERÇÃO DA TEMÁTICA SUSTENTABILIDADE NA UNIOESTE - CASCAVEL

Formas	2003	2006	2007	2009	2016
Monodisciplinar	31 – Ética <u>Disciplina:</u> Ética geral e profissional.	-			
Crossdisciplinar	11 – Gestão de custos <u>Disciplina:</u> Análise de Custos e Orçamento Empresarial; 12 – Social <u>Disciplina:</u> Sociologia.	11 – Gestão de custos <u>Disciplina:</u> Análise de Custos e Orçamento Empresarial; 12 – Social <u>Disciplina:</u> Sociologia.	11 – Gestão de custos <u>Disciplina:</u> Análise de Custos e Orçamento Empresarial; 12 – Social <u>Disciplina:</u> Sociologia.	12 – Social <u>Disciplina:</u> Sociologia; 17 - Cidadania <u>Disciplina:</u> Sociologia; 20 - Bem-estar humano <u>Disciplina:</u> Psicologia Organizacional.	1 - Estratégia empresarial a longo prazo <u>Disciplina:</u> Planejamento e Orçamento Empresarial; 10 – Gestão Ambiental <u>Disciplina:</u> Contabilidade Ambiental; 11 – Gestão de custos <u>Disciplina:</u> Análise de Custos; 20 - Bem-estar humano <u>Disciplina:</u> Psicologia Organizacional; 22 - Responsabilidade socioambiental corporativa <u>Disciplina:</u> Responsabilidade Social; 31 – Ética <u>Disciplina:</u> Ética geral e profissional; 36 - Reportes socioambientais, GRI, Relato Integrado <u>Disciplina:</u> Contabilidade Ambiental.
Interdisciplinar	-	-	-	-	2 – Meio ambiente <u>Disciplina:</u> Ciências Sociais II; <u>Disciplina:</u> Responsabilidade Social; <u>Disciplina:</u> Contabilidade Ambiental; <u>Disciplina:</u> Ética geral e profissional; 12 – Social <u>Disciplina:</u> Responsabilidade Social; <u>Disciplina:</u> Ética geral e profissional; 16 – Identidade cultural <u>Disciplina:</u> Responsabilidade Social; <u>Disciplina:</u> Ciências Sociais I; 35 – Problemas globais <u>Disciplina:</u> Ciências Sociais I; <u>Disciplina:</u> Ciências Sociais II.
Multidisciplinar	17 - Cidadania <u>Disciplina:</u> Ciência Política;	17 - Cidadania <u>Disciplina:</u> Ciência Política;	17 - Cidadania	-	32 – Abuso de poder <u>Disciplina:</u> Ciências Sociais I; <u>Disciplina:</u> Psicologia Organizacional.

	<u>Disciplina:</u> Sociologia.	<u>Disciplina:</u> Sociologia.	<u>Disciplina:</u> Ciência Política; <u>Disciplina:</u> Sociologia.		
TOTAL DE UNIDA- DES DE ANÁLISE	5	5	5	4	19

Fonte: Elaborada pela autora (2019) com base nos dados da pesquisa

APÊNDICE I - CONTEÚDOS SOBRE SUSTENTABILIDADE NO PERFIL, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO CONTADOR DO CURSO DA UNIOESTE - CASCAVEL

PERFIL DO CONTADOR					
	Ano de vigência do Projeto Pedagógico				
Unidades de análise	2003	2006	2007	2009	2016
12 - Social	<ul style="list-style-type: none"> - Comprometimento com a sociedade, visando aplicar seus conhecimentos em prol do engrandecimento da mesma; - Interesse pela pesquisa contábil e por estudos socioculturais e econômicos. 	Idêntico ao anterior	Idêntico ao anterior	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras, em âmbito nacional e internacional; - Interessar-se pela pesquisa contábil e por estudos socioculturais e econômicos; - Comprometer-se com a sociedade, visando aplicar seus conhecimentos em prol do desenvolvimento da ciência. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras, em âmbito nacional e internacional; - Comprometer-se com a sociedade, visando aplicar seus conhecimentos em prol do desenvolvimento da ciência; - são esperados no perfil dos egressos: ética responsabilidade social (...)
16 – Identidade cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Interesse pela pesquisa contábil e por estudos socioculturais e econômicos. 	Idêntico ao anterior	Idêntico ao anterior	<ul style="list-style-type: none"> - Interessar-se pela pesquisa contábil e por estudos socioculturais e econômicos. 	Idêntico ao anterior
31 - Ética	-	-	-	-	- são esperados no perfil dos egressos: ética (...)
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES					
	Ano de vigência do Projeto Pedagógico				

Unidades de análise	2003	2006	2007	2009	2016
12 - Social	<p>- (...) supõe a concepção de homem e visão de mundo;</p> <p>- (...) ser compreendido como parte de um contexto social global, inserido na sociedade devendo se preocupar com a problemática que analisa os condicionamentos sociais;</p> <p>(...) formar o profissional vinculado ao contexto histórico, socioeconômico, comprometido com a sociedade contemporânea;</p> <p>- (...) permita uma atuação profissional competente e em sintonia com o contexto socioeconômico e cultural.</p>	<p>- (...) supõe a concepção de homem e visão de mundo;</p> <p>- (...) ser compreendido como parte de um contexto social global, inserido na sociedade devendo se preocupar com a problemática que analisa os condicionamentos sociais;</p> <p>- (...) tornar-se um instrumento útil ao gestor e ao contribuinte, pois a este se deve satisfação sobre a utilização dos recursos financeiros que aporta com vista ao desenvolvimento e ao crescimento econômico e social do país;</p> <p>- (...) formação dos profissionais inseridos numa comunidade potencializando transformações sociais;</p> <p>- (...) compreendida como atividade que não se desvincula da sociedade, não acontece independente dos sujeitos e da realidade concreta onde os homens produzem sua existência através de atividades econômicas;</p> <p>- (...) formar o profissional vinculado ao contexto histórico, socioeconômico, comprometido com a sociedade contemporânea;</p> <p>- (...) permita uma atuação profissional competente e em sintonia com o contexto socioeconômico e cultural em que estiver inserido.</p>	Idêntico ao anterior	Idêntico ao anterior	<p>- (...) supõe a concepção de homem e visão de mundo;</p> <p>- (...) ser compreendido como parte de um contexto social global, inserido na sociedade devendo se preocupar com a problemática que analisa os condicionamentos sociais;</p> <p>- (...) tornar-se um instrumento útil ao gestor e ao contribuinte, pois a este se deve satisfação sobre a utilização dos recursos financeiros que aporta com vista ao desenvolvimento e ao crescimento econômico e social do país;</p> <p>- (...) formação dos profissionais inseridos numa comunidade potencializando transformações sociais;</p> <p>- (...) compreendida como atividade que não se desvincula da sociedade, não acontece independente dos sujeitos e da realidade concreta onde os homens produzem sua existência através de atividades econômicas;</p> <p>- (...) formar o profissional vinculado ao contexto histórico, socioeconômico, comprometido com a sociedade contemporânea.</p>
16 – Identidade cultural	<p>- (...) aplicação pertinente dos conhecimentos contábeis atualizados, o que levará o profissional através da experiência vital e cultural;</p> <p>- (...) permita uma atuação profissional competente e em</p>	Idêntico ao anterior	Idêntico ao anterior	Idêntico ao anterior	<p>- (...) aplicação pertinente dos conhecimentos contábeis atualizados, o que levará o profissional através da experiência vital e cultural.</p>

	sintonia com o contexto socioeconômico e cultural .				
--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborada pela autora (2019) com base nos dados da pesquisa

APÊNDICE J - CONTEÚDOS CURRICULARES SOBRE SUSTENTABILIDADE DO CURSO DA UNIOESTE - MARECHAL CÂNDIDO RONDON

Unidades de análise	Ano de vigência do Projeto Pedagógico		
	2003	2006	2015
2 – Meio ambiente	-	-	<u>Disciplina:</u> Contabilidade para Sustentabilidade
10 – Gestão Ambiental	-	-	<u>Disciplina:</u> Contabilidade para Sustentabilidade
11 – Gestão de custos	<u>Disciplina:</u> Análise de Custos e Orçamento Empresarial	<u>Disciplina:</u> Análise de Custos e Orçamento Empresarial	<u>Disciplina:</u> Análise de Custos
12 – Social	<u>Disciplina:</u> Sociologia	<u>Disciplina:</u> Sociologia	<u>Disciplina:</u> Contabilidade para Sustentabilidade
16 – Identidade cultural	-	-	<u>Disciplina:</u> Sociologia aplicada à Contabilidade; <u>Disciplina:</u> Psicologia Organizacional
17 – Cidadania	<u>Disciplina:</u> Ciência Política; <u>Disciplina:</u> Sociologia.	<u>Disciplina:</u> Ciência Política; <u>Disciplina:</u> Sociologia.	<u>Disciplina:</u> Sociologia aplicada à Contabilidade; <u>Disciplina:</u> Psicologia Organizacional.
20 - Bem-estar humano	<u>Disciplina:</u> Psicologia	<u>Disciplina:</u> Psicologia	<u>Disciplina:</u> Psicologia Organizacional
22 - Responsabilidade socioambiental corporativa	-	-	<u>Disciplina:</u> Contabilidade para Sustentabilidade
31 – Ética	<u>Disciplina:</u> Ética Geral e Profissional	<u>Disciplina:</u> Ética Geral e Profissional	<u>Disciplina:</u> Filosofia e Ética
36 - Reportes socioambientais, GRI, Relato Integrado	-	-	<u>Disciplina:</u> Contabilidade para Sustentabilidade
TOTAL DE UNIDADES DE ANÁLISE	6	6	12

Fonte: Elaborada pela autora (2019) com base nos dados da pesquisa

APÊNDICE K - FORMAS DE INSERÇÃO DA TEMÁTICA SUSTENTABILIDADE NA UNIOESTE – MARECHAL CÂNDIDO RONDON

Formas	2003	2006	2015
Monodis- ciplinar	31 – Ética <u>Disciplina:</u> Ética geral e profissional	31 – Ética <u>Disciplina:</u> Ética geral e profissional	-
Crossdis- ciplinar	11 – Gestão de custos <u>Disciplina:</u> Análise de Custos e Orçamento Empresarial; 12 - Social <u>Disciplina:</u> Sociologia; 20 - Bem-estar humano <u>Disciplina:</u> Psicologia.	11 – Gestão de custos <u>Disciplina:</u> Análise de Custos e Orçamento Empresarial; 12 - Social <u>Disciplina:</u> Sociologia; 20 - Bem-estar humano <u>Disciplina:</u> Psicologia.	2 – Meio ambiente <u>Disciplina:</u> Contabilidade para Sustentabilidade; 10 – Gestão ambiental <u>Disciplina:</u> Contabilidade para Sustentabilidade; 11 – Gestão de custos <u>Disciplina:</u> Análise de Custos; 12 – Social <u>Disciplina:</u> Contabilidade para Sustentabilidade; 31 – Ética <u>Disciplina:</u> Filosofia e Ética; 20 - Bem-estar humano <u>Disciplina:</u> Psicologia Organizacional; 22 - Responsabilidade socioambiental corporativa <u>Disciplina:</u> Contabilidade para Sustentabilidade; 36 - Reportes socioambientais, GRI, Relato Integrado <u>Disciplina:</u> Contabilidade para Sustentabilidade.
Interdisci- plinar	-	-	17 - Cidadania <u>Disciplina:</u> Sociologia aplicada à Contabilidade; <u>Disciplina:</u> Psicologia Organizacional; 16 – Identidade cultural <u>Disciplina:</u> Sociologia aplicada à Contabilidade; <u>Disciplina:</u> Psicologia Organizacional.
Multidis- ciplinar	17 - Cidadania <u>Disciplina:</u> Ciência Política; <u>Disciplina:</u> Sociologia.	17 - Cidadania <u>Disciplina:</u> Ciência Política; <u>Disciplina:</u> Sociologia.	-
TOTAL DE UNIDADES DE ANÁLISE	6	6	12

Fonte: Elaborada pela autora (2019) com base nos dados da pesquisa

APÊNDICE L - CONTEÚDOS SOBRE SUSTENTABILIDADE PERFIL, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO CONTADOR DO CURSO DA UNIOESTE - MARECHAL CÂNDIDO RONDON

PERFIL DO CONTADOR			
	Ano de vigência do Projeto Pedagógico		
Unidades de análise	2003	2006	2015
12 - Social	<ul style="list-style-type: none"> - Comprometimento com a sociedade, visando aplicar seus conhecimentos em prol do engrandecimento da mesma; - Interesse pela pesquisa contábil e por estudos socioculturais e econômicos. 	Idêntico ao anterior	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras, em âmbito nacional e internacional; - Interessar-se pela pesquisa contábil e por estudos socioculturais e econômicos; - Comprometer-se com a sociedade, visando aplicar seus conhecimentos em prol do desenvolvimento da ciência.
16 – Identidade cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Interesse pela pesquisa contábil e por estudos socioculturais e econômicos. 	Idêntico ao anterior	<ul style="list-style-type: none"> - Interessar-se pela pesquisa contábil e por estudos socioculturais e econômicos.
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES			
	Ano de vigência do Projeto Pedagógico		
Unidades de análise	2003	2006	2015
12 - Social	<ul style="list-style-type: none"> - (...) supõe a concepção de homem e visão de mundo; - (...) ser compreendido como parte de um contexto social global, inserido na sociedade devendo se preocupar com a problemática que analisa os condicionamentos sociais; (...) formar o profissional vinculado ao contexto histórico, socioeconômico, comprometido com a sociedade contemporânea; - (...) permita uma atuação profissional competente e em sintonia com o contexto socioeconômico e cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> - (...) supõe a concepção de homem e visão de mundo; - (...) ser compreendido como parte de um contexto social global, inserido na sociedade devendo se preocupar com a problemática que analisa os condicionamentos sociais; - (...) formar o profissional vinculado ao contexto histórico, socioeconômico, comprometido com a sociedade contemporânea; - (...) permita uma atuação profissional competente e em sintonia com o contexto socioeconômico e cultural; - (...) tornar-se um instrumento útil ao gestor e ao contribuinte, pois a este se deve satisfação sobre a utilização dos recursos financeiros que aporta com vista ao desenvolvimento e ao crescimento econômico e social do país; - (...) formação dos profissionais inseridos numa comunidade 	Idêntico ao anterior

		<p>potencializando transformações sociais;</p> <p>- (...) compreendida como atividade que não se desvincula da sociedade, não acontece independente dos sujeitos e da realidade concreta onde os homens produzem sua existência através de atividades econômicas.</p>	
<p>16 – Identidade cultural</p>	<p>- (...) aplicação pertinente dos conhecimentos contábeis atualizados, o que levará o profissional através da experiência vital e cultural;</p> <p>- (...) permita uma atuação profissional competente e em sintonia com o contexto socioeconômico e cultural.</p>	<p>Idêntico ao anterior</p>	<p>Idêntico ao anterior</p>

Fonte: Elaborada pela autora (2019) com base nos dados da pesquisa

APÊNDICE M - CONTEÚDOS CURRICULARES SOBRE SUSTENTABILIDADE DO CURSO DA UTFPR

Unidades de análise	Ano de vigência do Projeto Pedagógico		
	1995	2005	2007
1 - Estratégia empresarial a longo prazo	-	<u>Disciplina:</u> Gestão Empresarial	<u>Disciplina:</u> Gestão Empresarial
2 – Meio ambiente	-	-	<u>Disciplina:</u> Tópicos Contemporâneos de Contabilidade
11 – Gestão de custos	<u>Disciplina:</u> Contabilidade e Análise de Custos	<u>Disciplina:</u> Contabilidade e Análise de Custos	<u>Disciplina:</u> Gestão Financeira e Orçamentária
12 – Social	<u>Disciplina:</u> Sociologia	-	<u>Disciplina:</u> Filosofia; <u>Disciplina:</u> Contabilidade Social.
16 – Identidade cultural	-	<u>Disciplina:</u> Comportamento Organizacional	<u>Disciplina:</u> Comportamento Organizacional
20 - Bem-estar humano	<u>Disciplina:</u> Psicologia das Relações Humanas	<u>Disciplina:</u> Filosofia; <u>Disciplina:</u> Comportamento Organizacional.	<u>Disciplina:</u> Filosofia
30 – Tecnologias e soluções alternativas	-	-	<u>Disciplina:</u> Gestão Empresarial
31 – Ética	<u>Disciplina:</u> Ética Geral e Profissional	<u>Disciplina:</u> Ética Geral e Profissional	<u>Disciplina:</u> Ética Geral e Profissional
32 – Abuso de poder	<u>Disciplina:</u> Sociologia	-	-
TOTAL DE UNIDADES DE ANÁLISE	5	6	9

Fonte: Elaborada pela autora (2019) com base nos dados da pesquisa

APÊNDICE N - FORMAS DE INSERÇÃO DA TEMÁTICA SUSTENTABILIDADE NA UTFPR

Formas	1995	2005	2007
Monodis- ciplinar	20 - Bem-estar humano <u>Disciplina:</u> Psicologia das Relações Humanas; 31 – Ética <u>Disciplina:</u> Ética Geral e Profissional.	31 – Ética <u>Disciplina:</u> Ética Geral e Profissional	31 – Ética <u>Disciplina:</u> Ética Geral e Profissional
Crossdis- ciplinar	11 – Gestão de custos <u>Disciplina:</u> Contabilidade e Análise de Custos; 12 – Social <u>Disciplina:</u> Sociologia; 32 – Abuso de poder <u>Disciplina:</u> Sociologia.	1 - Estratégia empresarial a longo prazo <u>Disciplina:</u> Gestão Empresarial; 11 – Gestão de custos <u>Disciplina:</u> Contabilidade e Análise de Custos; 16 – Identidade cultural <u>Disciplina:</u> Comportamento Organizacional	1 - Estratégia empresarial a longo prazo <u>Disciplina:</u> Gestão Empresarial; 2 – Meio ambiente <u>Disciplina:</u> Tópicos Contemporâneos de Contabilidade; 11 – Gestão de custos <u>Disciplina:</u> Gestão Financeira e Orçamentária; 16 – Identidade cultural <u>Disciplina:</u> Comportamento Organizacional; 20 - Bem-estar humano <u>Disciplina:</u> Filosofia; 30 – Tecnologias e soluções alternativas <u>Disciplina:</u> Gestão Empresarial.
Interdisci- plinar	-	-	-
Multidis- ciplinar	-	20 - Bem-estar humano <u>Disciplina:</u> Filosofia; <u>Disciplina:</u> Comportamento Organizacional.	12 – Social <u>Disciplina:</u> Filosofia; <u>Disciplina:</u> Contabilidade Social.
TOTAL DE UNIDADES DE ANÁLISE	5	6	9

Fonte: Elaborada pela autora (2019) com base nos dados da pesquisa

APÊNDICE O - CONTEÚDOS SOBRE SUSTENTABILIDADE PERFIL, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO CONTADOR DO CURSO DA UTFPR

PERFIL DO CONTADOR			
	Ano de vigência do Projeto Pedagógico		
Unidades de análise	1995	2005	2007
31 - Ética	- (...) controlando e auditando o patrimônio como um todo, com criatividade e ética profissional ; - O bacharel em Ciências Contábeis, será formado personalidade ética (...)	- O curso objetiva formar profissional qualificado, ético (...)	Idêntico ao anterior
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES			
	Ano de vigência do Projeto Pedagógico		
Unidades de análise	1995	2005	2007
17 - Cidadania	-	- (...) gerando também informações para a tomada de decisão, organização de atitudes e construção de valores conectados para a cidadania .	Idêntico ao anterior
20 - Bem-estar humano	-	-	- Pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana (...)
31 - Ética	-	- exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas através da legislação específica (...)	- exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas através da legislação específica; - pautar-se por princípios da ética democrática (..)

Fonte: Elaborada pela autora (2019) com base nos dados da pesquisa

APÊNDICE P - CONTEÚDOS CURRICULARES SOBRE SUSTENTABILIDADE DOS CURSOS DA UNICENTRO – IRATI E PRUDENTÓPOLIS

Unidades de análise	Ano de vigência do Projeto Pedagógico			
	2001	2005	2008	2018
1 - Estratégia empresarial a longo prazo	<u>Disciplina:</u> Controladoria	<u>Disciplina:</u> Gestão e Estratégia Empresarial	<u>Disciplina:</u> Gestão e Estratégia Empresarial	<u>Disciplina:</u> Gestão e Estratégia Empresarial
2 – Meio ambiente	-	<u>Disciplina:</u> Direito Ambiental	<u>Disciplina:</u> Direito Ambiental	<u>Disciplina:</u> Direito Ambiental; <u>Disciplina:</u> Ética, Sustentabilidade e Meio Ambiente; <u>Disciplina:</u> Contabilidade Aplicada ao Agronegócio; <u>Disciplina:</u> Contabilidade no Terceiro Setor.
4- Biodiversidade	-	-	-	<u>Disciplina:</u> Direito Ambiental
9 – Impactos socioambientais	-	-	-	<u>Disciplina:</u> Direito Ambiental
10 – Gestão Ambiental	-	-	<u>Disciplina:</u> Direito Ambiental	<u>Disciplina:</u> Direito Ambiental
11 – Gestão de custos	<u>Disciplina:</u> Logística e Gestão Estratégica de Custos	<u>Disciplina:</u> Contabilidade Gerencial	<u>Disciplina:</u> Contabilidade Gerencial	<u>Disciplina:</u> Contabilidade Gerencial II
12 – Social	<u>Disciplina:</u> Introdução ao Direito; <u>Disciplina:</u> Sociologia Aplicada a Contabilidade.	-	<u>Disciplina:</u> Direito Ambiental	<u>Disciplina:</u> Contabilidade Social e Sustentabilidade; <u>Disciplina:</u> Ética, Sustentabilidade e Meio Ambiente; <u>Disciplina:</u> Sociologia Aplicada as Organizações.
16 – Identidade cultural	-	-	<u>Disciplina:</u> Sociologia das Organizações	<u>Disciplina:</u> Contabilidade Social e Sustentabilidade; <u>Disciplina:</u> Ética, Sustentabilidade e Meio Ambiente; <u>Disciplina:</u> Psicologia Organizacional; <u>Disciplina:</u> Sociologia Aplicada as Organizações; <u>Disciplina:</u> Contabilidade no Terceiro Setor.
17 – Cidadania	-	-	-	<u>Disciplina:</u> Ética, Sustentabilidade e Meio Ambiente
20 - Bem-estar humano	<u>Disciplina:</u> Teoria Econômica Aplicada a Contabilidade	<u>Disciplina:</u> Psicologia Organizacional	<u>Disciplina:</u> Psicologia Organizacional	<u>Disciplina:</u> Psicologia Organizacional
22 – Responsabilidade	-	<u>Disciplina:</u> Direito Ambiental	<u>Disciplina:</u> Direito Ambiental	<u>Disciplina:</u> Contabilidade Social e Sustentabilidade; <u>Disciplina:</u> Administração Empresarial.

socioambiental corporativa				
25 – Modos de produção sustentáveis	-	-	-	<u>Disciplina:</u> Contabilidade Aplicada ao Agronegócio
26- Soluções sustentáveis	-	-	-	<u>Disciplina:</u> Direito Ambiental
30 – Tecnologias e soluções alternativas	<u>Disciplina:</u> Controladoria	-	-	-
31 – Ética	<u>Disciplina:</u> Ética Geral; <u>Disciplina:</u> Legislação e Normas Éticas Profissionais.	<u>Disciplina:</u> Ética Profissional	<u>Disciplina:</u> Código de Ética e Legislação Profissional	<u>Disciplina:</u> Ética, Sustentabilidade e Meio Ambiente
32 – Abuso de poder	<u>Disciplina:</u> Sociologia Aplicada a Contabilidade	<u>Disciplina:</u> Psicologia Organizacional	<u>Disciplina:</u> Psicologia Organizacional	-
33 - Consumo	-	<u>Disciplina:</u> Contabilidade Social	<u>Disciplina:</u> Contabilidade Social	<u>Disciplina:</u> Direito do Consumidor
34- Políticas voltadas para a sustentabilidade, PNRS, LDNSB	-	<u>Disciplina:</u> Direito Ambiental	<u>Disciplina:</u> Direito Ambiental	<u>Disciplina:</u> Direito Ambiental; <u>Disciplina:</u> Direito Administrativo.
36 - Reportes socioambientais, GRI, Relato Integrado	-	-	-	<u>Disciplina:</u> Contabilidade Social e Sustentabilidade
TOTAL DE UNIDADES DE ANÁLISE	9	9	12	28

Fonte: Elaborada pela autora (2019) com base nos dados da pesquisa

APÊNDICE Q - FORMAS DE INSERÇÃO DA TEMÁTICA SUSTENTABILIDADE NA UNICENTRO – IRATI E PRUDENTÓPOLIS

Formas	2001	2005	2008	2018
Monodisciplinar	-	31 – Ética <u>Disciplina:</u> Ética Profissional	-	-
Crossdisciplinar	<p>1 - Estratégia empresarial a longo prazo <u>Disciplina:</u> Controladoria;</p> <p>11 – Gestão de custos <u>Disciplina:</u> Logística e Gestão Estratégica de Custos;</p> <p>20 - Bem-estar humano <u>Disciplina:</u> Teoria Econômica Aplicada a Contabilidade;</p> <p>30 – Tecnologias e soluções alternativas <u>Disciplina:</u> Controladoria;</p> <p>32 – Abuso de poder <u>Disciplina:</u> Sociologia Aplicada a Contabilidade.</p>	<p>1 - Estratégia empresarial a longo prazo <u>Disciplina:</u> Gestão e Estratégia Empresarial;</p> <p>2 – Meio ambiente <u>Disciplina:</u> Direito Ambiental;</p> <p>11 – Gestão de custos <u>Disciplina:</u> Contabilidade Gerencial</p> <p>20 - Bem-estar humano <u>Disciplina:</u> Psicologia Organizacional;</p> <p>22 - Responsabilidade socioambiental corporativa <u>Disciplina:</u> Direito Ambiental;</p> <p>32 – Abuso de poder <u>Disciplina:</u> Psicologia Organizacional;</p> <p>33 - Consumo <u>Disciplina:</u> Contabilidade Social;</p> <p>34- Políticas voltadas para a sustentabilidade, PNRS, LDNSB <u>Disciplina:</u> Direito Ambiental.</p>	<p>1 - Estratégia empresarial a longo prazo <u>Disciplina:</u> Gestão e Estratégia Empresarial;</p> <p>2 – Meio ambiente <u>Disciplina:</u> Direito Ambiental;</p> <p>10 – Gestão Ambiental <u>Disciplina:</u> Direito Ambiental;</p> <p>11 – Gestão de custos <u>Disciplina:</u> Contabilidade Gerencial;</p> <p>12 – Social <u>Disciplina:</u> Direito Ambiental;</p> <p>16 – Identidade cultural <u>Disciplina:</u> Sociologia das Organizações;</p> <p>20 - Bem-estar humano <u>Disciplina:</u> Psicologia Organizacional;</p> <p>22 - Responsabilidade socioambiental corporativa <u>Disciplina:</u> Direito Ambiental;</p> <p>31 – Ética <u>Disciplina:</u> Código de Ética e Legislação Profissional;</p> <p>32 – Abuso de poder <u>Disciplina:</u> Psicologia Organizacional;</p> <p>33 - Consumo <u>Disciplina:</u> Contabilidade Social;</p> <p>34- Políticas voltadas para a sustentabilidade, PNRS, LDNSB <u>Disciplina:</u> Direito Ambiental.</p>	<p>1 - Estratégia empresarial a longo prazo <u>Disciplina:</u> Gestão e Estratégia Empresarial;</p> <p>4- Biodiversidade <u>Disciplina:</u> Direito Ambiental;</p> <p>9 – Impactos socioambientais <u>Disciplina:</u> Direito Ambiental;</p> <p>10 – Gestão Ambiental <u>Disciplina:</u> Direito Ambiental;</p> <p>11 – Gestão de custos <u>Disciplina:</u> Contabilidade Gerencial II;</p> <p>17 – Cidadania <u>Disciplina:</u> Ética, Sustentabilidade e Meio Ambiente;</p> <p>20 - Bem-estar humano <u>Disciplina:</u> Psicologia Organizacional;</p> <p>25 – Modos de produção sustentáveis <u>Disciplina:</u> Contabilidade Aplicada ao Agronegócio;</p> <p>26- Soluções sustentáveis <u>Disciplina:</u> Direito Ambiental;</p> <p>31 – Ética <u>Disciplina:</u> Ética, Sustentabilidade e Meio Ambiente;</p> <p>33 - Consumo <u>Disciplina:</u> Direito do Consumidor;</p> <p>36 - Reportes socioambientais, GRI, Relato Integrado <u>Disciplina:</u> Contabilidade Social e Sustentabilidade.</p>

Interdisciplinar	<p>31 – Ética <u>Disciplina:</u> Ética Geral; <u>Disciplina:</u> Legislação e Normas Éticas Profissionais</p>	-	-	<p>2 – Meio ambiente <u>Disciplina:</u> Direito Ambiental; <u>Disciplina:</u> Ética, Sustentabilidade e Meio Ambiente; <u>Disciplina:</u> Contabilidade Aplicada ao Agronegócio; <u>Disciplina:</u> Contabilidade no Terceiro Setor;</p> <p>12 – Social <u>Disciplina:</u> Contabilidade Social e Sustentabilidade; <u>Disciplina:</u> Ética, Sustentabilidade e Meio Ambiente; <u>Disciplina:</u> Sociologia Aplicada as Organizações;</p> <p>16 – Identidade cultural <u>Disciplina:</u> Contabilidade Social e Sustentabilidade; <u>Disciplina:</u> Ética, Sustentabilidade e Meio Ambiente; <u>Disciplina:</u> Psicologia Organizacional; <u>Disciplina:</u> Sociologia Aplicada as Organizações; <u>Disciplina:</u> Contabilidade no Terceiro Setor;</p> <p>22 - Responsabilidade socioambiental corporativa <u>Disciplina:</u> Contabilidade Social e Sustentabilidade; <u>Disciplina:</u> Administração Empresarial;</p> <p>34- Políticas voltadas para a sustentabilidade, PNRS, LDNSB</p>

				<u>Disciplina:</u> Direito Ambiental; <u>Disciplina:</u> Direito Administrativo.
Multidis- ciplinar	12 – Social <u>Disciplina:</u> Introdução ao Direito; <u>Disciplina:</u> Sociologia Aplicada a Contabilidade.	-	-	-
TOTAL DE UNIDADES DE ANÁLISE	9	9	12	28

Fonte: Elaborada pela autora (2019) com base nos dados da pesquisa

APÊNDICE R - CONTEÚDOS SOBRE SUSTENTABILIDADE PERFIL, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO CONTADOR DOS CURSOS DA UNICENTRO – IRATI E PRUDENTÓPOLIS

PERFIL DO CONTADOR				
	Ano de vigência do Projeto Pedagógico			
Unidades de análise	2001	2005	2008	2018
12 – Social	- (...) contribuindo ativamente para a sociedade e para a profissão.	-	-	- (...) preparar os profissionais da área contábil na compreensão de questões científicas, técnicas, sociais
31 – Ética	- (...) exercendo com ética as atribuições.	- (...) num perfil dinâmico, empreendedor e ético com possibilidades de atuar na gestão de qualquer tipo de organização.	Idêntico ao anterior	-
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES				
	Ano de vigência do Projeto Pedagógico			
Unidades de análise	2001	2005	2008	2018
12 – Social	-	-	-	- (...) descrever o ambiente em que uma organização atua, incluindo princípios econômicos, jurídicos, políticos, sociais .
16 – Identidade cultural	-	-	-	- (...) descrever o ambiente em que uma organização atua, incluindo... influências culturais .
17 – Cidadania	-	- (...) organização de atitudes e construção de valores orientados para a cidadania .	Idêntico ao anterior	-
31 – Ética	-	- Exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas.	Idêntico ao anterior	-
36 - Reportes socioambientais, GRI, Relato Integrado	-	-	-	- (...) interpretar relatórios que incluem informações não financeiras, por exemplo, relatórios de sustentabilidade e relatórios integrados.

Fonte: Elaborada pela autora (2019) com base nos dados da pesquisa

APÊNDICE S - CONTEÚDOS CURRICULARES SOBRE SUSTENTABILIDADE DOS CURSOS DA UEM – MARINGÁ E CIANORTE

Unidades de análise	Ano de vigência do Projeto Pedagógico		
	1992	2006	2015
2 – Meio ambiente	-	-	<u>Disciplina:</u> Contabilidade Socioambiental
11 – Gestão de custos	<u>Disciplina:</u> Administração Financeira e Orçamento Empresarial	<u>Disciplina:</u> Contabilidade de Custos	<u>Disciplina:</u> Contabilidade e Análise de Custos
12 – Social	<u>Disciplina:</u> Sociologia; <u>Disciplina:</u> Estudos de Problemas Brasileiros.	<u>Disciplina:</u> Sociologia	<u>Disciplina:</u> Sociologia; <u>Disciplina:</u> Contabilidade Socioambiental.
17 – Cidadania	-	-	<u>Disciplina:</u> Contabilidade e Orçamento Governamental I
20 - Bem-estar humano	<u>Disciplina:</u> Psicologia	<u>Disciplina:</u> Psicologia no Contexto do Trabalho	<u>Disciplina:</u> Psicologia no Contexto do Trabalho
30 – Tecnologias e soluções alternativas	-	<u>Disciplina:</u> Sociologia	<u>Disciplina:</u> Sistema de Informação Contábil
31 – Ética	<u>Disciplina:</u> Ética Profissional	<u>Disciplina:</u> Ética Profissional em Contabilidade	<u>Disciplina:</u> Ética Profissional em Contabilidade
TOTAL DE UNIDADES DE ANÁLISE	5	5	8

Fonte: Elaborada pela autora (2019) com base nos dados da pesquisa

APÊNDICE T - FORMAS DE INSERÇÃO DA TEMÁTICA SUSTENTABILIDADE NA UEM – MARINGÁ E CIANORTE

Formas	1992	2006	2015
Monodisciplinar	31 – Ética <u>Disciplina:</u> Ética Profissional	31 – Ética <u>Disciplina:</u> Ética Profissional em Contabilidade	31 – Ética <u>Disciplina:</u> Ética Profissional em Contabilidade
Crossdisciplinar	11 – Gestão de custos <u>Disciplina:</u> Administração Financeira e Orçamento Empresarial; 20 - Bem-estar humano <u>Disciplina:</u> Psicologia.	11 – Gestão de custos <u>Disciplina:</u> Contabilidade de Custos; 12 – Social <u>Disciplina:</u> Sociologia; 20 - Bem-estar humano <u>Disciplina:</u> Psicologia no Contexto do Trabalho; 30 – Tecnologias e soluções alternativas <u>Disciplina:</u> Sociologia.	2 – Meio ambiente <u>Disciplina:</u> Contabilidade Socioambiental; 11 – Gestão de custos <u>Disciplina:</u> Contabilidade de Custos; 17 – Cidadania <u>Disciplina:</u> Contabilidade e Orçamento Governamental I; 20 - Bem-estar humano <u>Disciplina:</u> Psicologia no Contexto do Trabalho; 30 – Tecnologias e soluções alternativas <u>Disciplina:</u> Sistema de Informação Contábil.
Interdisciplinar	12 – Social <u>Disciplina:</u> Sociologia; <u>Disciplina:</u> Estudos de Problemas Brasileiros.	-	12 – Social <u>Disciplina:</u> Sociologia; <u>Disciplina:</u> Contabilidade Socioambiental.
Multidisciplinar	-	-	-
TOTAL DE UNIDADES DE ANÁLISE	5	5	8

Fonte: Elaborada pela autora (2019) com base nos dados da pesquisa

APÊNDICE U - CONTEÚDOS SOBRE SUSTENTABILIDADE PERFIL, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO CONTADOR DOS CURSOS DA UEM – MARINGÁ E CIANORTE

PERFIL DO CONTADOR			
	Ano de vigência do Projeto Pedagógico		
Unidades de análise	1992	2006	2015
12 – Social	-	- Capacidade para compreender a dinâmica social , econômica e política, para que possa contribuir com a sociedade .	Idêntico ao anterior
31 – Ética	-	- Condições para exercer com ética as prerrogativas e atribuições da profissão.	Idêntico ao anterior
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES			
	Ano de vigência do Projeto Pedagógico		
Unidades de análise	1992	2006	2015
12 – Social	-	- Aprimorar a formação humanística e visão global que o habilite a compreender o meio social , político, econômico e cultural.	Idêntico ao anterior
16 – Identidade cultural	-	- Aprimorar a formação humanística e visão global que o habilite a compreender o meio social, político, econômico e cultural .	Idêntico ao anterior
31 – Ética	-	- Exercer com ética as atribuições e prerrogativas que lhes são prescritas através da legislação específica.	Idêntico ao anterior

Fonte: Elaborada pela autora (2019) com base nos dados da pesquisa