

**CONHECIMENTO E PERCEÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE DESENVOLVIMENTO  
SUSTENTÁVEL. UM ESTUDO NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR EM  
PORTUGAL**

**Sónia Gomes**

Escola Superior de Tecnologia e Gestão – Instituto Politécnico de Leiria

**Susana Jorge**

Universidade de Coimbra, Faculdade de Economia  
e CICP – Centro de Investigação em Ciência Política

**Teresa Eugénio**

Escola Superior de Tecnologia e Gestão – Instituto Politécnico de Leiria  
CARME – Centro de Investigação Aplicada em Gestão e Economia

**Área Temática:** Responsabilidade Social Corporativa

**Palavras-chave:** Educação, Estudantes, Desenvolvimento Sustentável, Ciências Empresariais,  
Instituições de Ensino Superior

# CONHECIMENTO E PERCEÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL. UM ESTUDO NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL

## Resumo

**Objetivo:** Este estudo visa explorar o conhecimento sobre desenvolvimento sustentável (DS) e a percepção sobre o seu ensino, nos cursos de ciências empresariais nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IES) portuguesas. Procura também verificar se, na perspetiva dos estudantes, esta é uma temática importante para o desempenho das suas futuras profissões.

**Metodologia:** O método utilizado para a recolha de dados foi um questionário dirigido aos estudantes dos cursos das áreas de Contabilidade e Fiscalidade, e Gestão e Administração nas IES em Portugal. A metodologia de análise assentou em tabelas de frequências e análise de clusters.

**Contributos:** Existem poucos estudos que analisam o conhecimento e percepção dos estudantes sobre DS e o seu ensino nas IES. Esta pesquisa procura contribuir para preencher esta lacuna, esperando também contribuir para o delineamento de futuros processos formativos na área das Ciências Empresarias, de forma a ajudar os estudantes a entender corretamente as questões do DS e a melhorar o seu desempenho profissional no mercado de trabalho e na gestão das empresas.

**Originalidade:** O ensino sobre o DS é um tema de elevada importância e em ascensão a nível mundial, que tem vindo a ser explorado fundamentalmente nas áreas de engenharia e ambiente. Este trabalho acrescenta conhecimento ao analisar a situação em cursos das áreas de Contabilidade e Fiscalidade, e Gestão e Administração no ensino superior, tomando por referência as IES Portuguesas.

**Conclusão:** Estamos cientes que a realização e divulgação deste tipo de investigação poderá promover a mudança dos sistemas educacionais para preparar a sociedade para o DS, tema que ganha ainda maior relevo no atual contexto de pandemia.

**Palavras-chave:** Educação, Ensino, Estudantes, Desenvolvimento Sustentável, Ciências Empresariais, Instituições de Ensino Superior

## 1 – Introdução

Os problemas ambientais surgem a partir da segunda metade do século XX, devido à acentuada industrialização, aumento populacional e ao excessivo consumo de recursos naturais. No início dos anos 70 surgiu a expressão “Desenvolvimento Sustentável”, por iniciativa do Clube de Roma, com a publicação do Livro “Os Limites do Crescimento” (Meadows, *et al.*, 1974), onde se discutiram as atividades humanas em relação ao meio ambiente e fomentou-se o interesse internacional no papel do ensino superior na promoção de um mundo sustentável. O Desenvolvimento Sustentável (DS) foi identificado como uma importante área de foco para as empresas, organizações das Nações Unidas, sindicatos, organizações não governamentais e demais parceiros, para o desenvolvimento de um mercado global mais inclusivo e sustentável.

A primeira Conferência Mundial sobre o Meio Ambiente das Nações Unidas foi realizada em 1972 e desde então surgiram outras iniciativas. Entre elas, destaca-se a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, realizada em 1992, também conhecida por Eco-92 e onde foi definida a Agenda 21, em que o papel da educação para o DS foi claramente enfatizado (Capítulo 36 da agenda 21). Em 2002, a Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável ou Rio+10, destacou mais uma vez a educação como fundamental para o DS e foi estabelecido o conceito de Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Nesta data a ONU anunciou oficialmente o período 2005-2014 como “*Década das Nações Unidas para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável*” (UNESCO, 2005). Em 2012 foi realizada a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável ou Rio + 20, onde se destacou mais uma vez a educação como fundamental para o DS e a necessidade de melhorar os sistemas educacionais para preparar a sociedade para o DS.

Durante este período e após várias conferências mundiais, verificaram-se grandes esforços para transformar a educação em Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) (Alonso-Almeida *et al.*, 2015). Em 2015 foi unanimemente reconhecida pelos membros das Nações Unidas a necessidade de um mundo mais sustentável e foram criados os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Uma das metas dos ODS visa assegurar que todos os estudantes adquiram competências, conhecimento, valores e atitudes necessárias para promover o DS.

Seguindo a abordagem da ONU, as IES deverão refletir sobre a forma de transpor os princípios de ODS para a sociedade e aproximar os problemas globais dos estudantes e futuros profissionais. O papel das IES para o DS é bastante claro, devendo constituir agentes de mudança, promovendo os princípios do DS na sociedade em geral (Barth e Rieckmann, 2012; Cortese, 2003).

A EDS é definida pela UNESCO como “*um processo para aprender a tomar decisões que considerem o futuro a longo prazo da economia, da ecologia e da equidade de todas as comunidades*” (UNESCO, 2009). Segundo Jones *et al.* (2008 p.342), EDS é definida como “*uma*

*abordagem de aprendizagem que melhora a capacidade de lidar com as incertezas inerentes a um mundo complexo que enfrenta desafios sem precedentes".*

O aumento da globalização exige que os futuros profissionais analisem as questões relacionadas com o DS e o contributo das IES para o DS é bastante claro. As IES desempenham um papel preponderante na sociedade, sendo vistas como responsáveis pela preparação dos futuros profissionais que terão um papel relevante na sociedade (Beddewela *et al*, 2017). Existem vários estudos que analisam o que os estudantes devem aprender na área de DS (Bahae, *et al*, 2014; Kagawa, 2007). No entanto, poucos exploram o conhecimento e percepção dos estudantes sobre DS (Chulián, 2011; Sharma e Kelly, 2014; Yuan e Zuo, 2012). As pesquisas sobre a percepção dos estudantes podem ser úteis na avaliação dos currículos e, por conseguinte, na integração do ensino sobre DS nos mesmos (Watson, *et al*, 2013).

Neste sentido, o objetivo desta pesquisa é contribuir para preencher essa lacuna na literatura, na expectativa que a divulgação deste tipo de investigação venha a sensibilizar os estudantes para a importância deste tema, contribuindo para a integração de estudantes em atividades sobre DS e promovendo a mudança de comportamentos.

O presente artigo encontra-se dividido em cinco secções. Após esta introdução, a secção 2 contempla uma breve apresentação do tema e a sua evolução no âmbito internacional, europeu e nacional. Esta secção inclui alguns aspetos relevantes para enquadrar o estudo a desenvolver, nomeadamente sobre o conhecimento e percepção dos estudantes sobre DS, o seu ensino nos cursos de ciências empresariais nas IES, e a importância desta temática, para o desempenho das profissões do futuro.

Na secção 3 apresenta-se a metodologia para a definição da amostra, bem como para a recolha e tratamento dos dados. No capítulo 4 serão apresentados os resultados e discussão e, por fim, o Capítulo 5 sumaria as conclusões do estudo e as limitações que afetaram o trabalho desenvolvido.

## **2 – Enquadramento Teórico**

As exigências do mercado de trabalho em competências transversais, técnicas e comportamentais são cada vez maiores. Os empregadores procuram profissionais que tenham espírito crítico, com qualificações, habilitações e que sejam capazes de lidar com diversos tipos de problemas e neste sentido os estudantes são fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade mais sustentável (Aleixo *et al.*, 2018)

O DS é reconhecido como um dos maiores desafios do século XXI (Ramísio *et al.*, 2019). As IES ocupam uma posição central na definição da forma como as futuras gerações aprendem a lidar com as complexidades da globalização e desempenham um papel importante na sociedade como agentes essenciais para as mudanças ambientais, sociais e económicas (Stephens *et al.*, 2008).

Segundo Holm *et al.*, (2015) a EDS foi concebida para integrar os princípios e práticas do DS em todos os aspetos da educação e aprendizagem, incentivar mudanças de conhecimento, valores e atitudes, capacitar os estudantes de competências para promover a transição para uma sociedade mais sustentável.

Para Getachew (2018) a perceção dos estudantes sobre questões de DS pode contribuir para uma melhoria da EDS, no entanto como verificado por Lambrechts *et al.* (2018) a perspetiva do estudante é muitas vezes negligenciada na definição de competências ou inovação curricular, já Christensen *et al.* (2009) verificou que o interesse e o envolvimento dos estudantes foram avaliados para impulsionar o desenvolvimento e integração do ensino sobre DS nos currículos nas *Business School* no Reino Unido, e segundo (Weybrecht (2017), os estudantes mostram cada vez mais interesse em área sobre o DS.

### **2.1 Ensino sobre o desenvolvimento sustentável nas IES**

Desde a década de 1990, as questões de DS nas IES atraíram níveis crescentes de atenção do público em geral e dos decisores políticos (Waas *et al.*, 2010; Wright, 2002). Segundo AASHE (2010), é necessário preparar os estudantes para o pensamento crítico, reflexivo, holístico e autónomo para melhor avaliarem as questões do DS. Os estudantes necessitam de aprender a aplicar esse pensamento em situações do mundo real além disso, devem entender como os sistemas ambientais, sociais e económicos funcionam e se integram. Segundo Schwartzman (2006), uma IES deve ter em conta que a sua missão não passa apenas pela tradicional atividade de produção, reprodução, divulgação e conservação de conhecimento, mas também pela atividade de proporcionar uma educação que prepare os indivíduos para o exercício de cidadania.

Em meados da década de 2000, a Organização das Nações Unidas e Comunidade Académica, reconheceram que os líderes empresariais do futuro teriam que desempenhar um papel crítico na resolução de desafios de sustentabilidade. Como resposta surgiu a iniciativa *Principles for Responsible Management Education* (PRME), lançada em 2007 pelo ex-secretário geral da ONU, Ban Ki-moon (Filho, 2017).

Os PRME visam inspirar e promover a sustentabilidade no ensino superior nas áreas de gestão. São uma forma de implementar nas IES uma melhoria contínua propícia ao desenvolvimento de uma nova geração de líderes empresariais capazes de gerir os complexos desafios enfrentados pelas empresas e sociedade no século XXI.

Os fundadores da PRME acreditam que os princípios ajudarão a reestruturar e transformar gradualmente a educação empresarial, e as *Business Schools* formarão profissionais capazes de considerar os vínculos entre considerações sociais, ambientais e económicos para promover uma economia global mais inclusiva e, ao mesmo tempo, fornecer resultados significativos no âmbito ambiental, económico e social (Singhal *et al.*, 2017).

De acordo com o PRME (2007) “*Tornou-se essencial entender as conexões fundamentais entre negócios, meio ambiente e sociedade. A responsabilidade dos negócios como uma força global passaram a ser urgentes, e conceitos relacionados com responsabilidade social e sustentabilidade são reconhecidos como elementos essenciais na condução dos negócios. As empresas necessitam de ferramentas de gestão que ajudem a integrar as preocupações ambientais, sociais e económicas no planeamento estratégico e operações diárias. São necessários profissionais com competências que possam não apenas antecipar as metas organizacionais e preencher obrigações para os acionistas, mas também profissionais preparados para lidar com o impacto e o potencial mais abrangente dos negócios enquanto força positiva global na sociedade*” (PRME, 2007 p. 2)

Alshuwaikhat e Abubakar (2008) sugerem que, à medida que as IES preparam os futuros profissionais, empreendedores e tomadores de decisão, a maneira como preparam os estudantes para a empregabilidade no contexto de uma necessidade de DS também é crucial. É possível afirmar que a integração do ensino sobre DS nos currícula, contribui positivamente para a dimensão ambiental, social e económica e que a essência do desenvolvimento profissional deve adaptar-se às necessidades globais, onde o DS é agora uma prioridade (Filho *et al.*, 2016).

Segundo Anand *et al.*, (2015), a integração do ensino sobre DS nos currícula deve ser visto como um meio para conseguir que todos os estudantes adquiram competências, conhecimento, valores e atitudes necessárias no contexto de especialização profissional. É desejável que os estudantes deixem o mundo académico e ingressem na vida profissional com uma visão clara da importância e dos desafios futuros de uma vida sustentável (Stephens *et al.*, 2008).

Com base em Fernández *et al.* (2015) entre 2030 e 2035, a geração de jovens que atualmente estuda na universidade terá aproximadamente 40 anos de idade. A maioria deles provavelmente terá atingido um estágio nas carreiras profissionais ocupando posições de responsabilidade em diferentes setores da sociedade: governo e administração, setor privado, instituições educacionais, etc. Esses profissionais devem estar providos com uma visão global e com as ferramentas e os conhecimentos necessários para encontrar soluções para os problemas nos ambientes em que operam e desempenham as suas funções como profissionais.

## **2.2 Conhecimento e percepção dos estudantes sobre DS e EDS**

Com base na literatura verificamos que o termo DS ainda é muitas vezes associado apenas a questões ambientais (Barth e Timm, 2011; Kagawa, 2007; Tuncer, 2008). Segundo o Relatório Brundtland, Desenvolvimento Sustentável é entendido como o desenvolvimento que atende às necessidades do presente sem comprometer as gerações futuras, visando melhorar as condições de vida de todos, preservando o meio envolvente a curto e a longo prazo, tendo

como objetivo um desenvolvimento economicamente eficaz, socialmente equitativo e ecologicamente sustentável (UNDESA, 2002).

Bielefeldt (2011) e Emanuel e Adams (2011) verificam que ainda existe pouco conhecimento sobre a temática DS na comunidade estudantil mas por outro lado (Bahae *et al.*, 2014; Pestana e Parreira, 2016; Yuan e Zuo, 2012) verificaram que existe alguma conscientização sobre questões de DS, contudo, um baixo nível de consciência da sua importância.

Embora tenha havido alguns estudos sobre o conhecimento e percepção dos estudantes em relação ao DS, ainda é um campo novo e em evolução, como indicado por (Lozano, *et al.*, 2013; Nejati e Nejati, 2013; Warwick, *et al.*, 2017).

Da literatura podemos encontrar vários estudos (e.g. Azapagic *et al.* 2005; Bahae *et al.* 2014; Barth e Timm, 2011; Bielefeldt, 2011; Emanuel e Adams, 2011; Kagawa, 2007; Pestana e Parreira, 2016; Tuncer, 2008; Yuan e Zuo, 2012).

Azapagic *et al.* (2005) verifica que o nível de conhecimento dos estudantes de engenharia de 21 universidades da Europa, América do Norte e do Sul, Extremo Oriente e Austrália, era significativo em termos de questões ambientais e os estudantes estavam relativamente familiarizados com as principais legislações, políticas e normas ambientais, mas existe uma lacuna significativa de conhecimento em termos dos aspectos sociais e económicos. Os autores verificaram que a maioria dos estudantes evidenciavam interesse no tema, DS e acham que é "*importante*" ou "*muito importante*" Azapagic *et al.* (2005 p. 11).

Kagawa (2007) verificou que 1889 estudantes na Universidade de Plymouth, no Reino Unido, associam com muita frequência os conceitos de DS e sustentabilidade com os impactos ambientais e dos quais apenas um terço revelam algum conhecimento sobre DS. Este estudo revelou que os cerca de 90% dos estudantes consideravam para uma perspectiva futura a sustentabilidade como "*uma coisa boa*" (p.332).

Tuncer (2008) verificou que os estudantes de 3 IES do Médio Oriente na Turquia estão conscientes da definição de DS, porém cerca de 74% relacionam apenas com a proteção ambiental. Os estudantes parecem estar dispostos a proteger os recursos naturais e fazer mudanças em seus estilos de vida e estão cientes da importância das responsabilidades individuais para a proteção dos recursos naturais para as gerações futuras. Os resultados revelaram que, embora a elevada percentagem de participantes em aceitar mudanças em prol da conservação dos recursos naturais, é necessário desenvolver um ponto de vista mais amplo quanto às dimensões, económicas e social.

Os resultados da pesquisa de Barth e Timm (2011) indicaram que cerca de 1120 estudantes da Universidade de Leuphana, na Alemanha demonstraram uma compreensão "complexa" sobre sustentabilidade, embora muitos estudantes enfatizassem tal como verificado

por (Kagawa, 2007; Tuncer, 2008) a dimensão ambiental. Os autores indicaram que alguns estudantes alemães expressaram que a sustentabilidade é um elemento “Forte” ou “Muito forte” para a vida profissional (28,5%) e privada (35,7%) (p.8), pelo que é muito importante que esta temática seja integrada nos currícula.

Bielefeldt (2011) adaptou a pesquisa de (Kagawa, 2007) para analisar o conhecimento dos estudantes de engenharia civil e ambiental da Universidade do Colorado nos EUA sobre DS e sustentabilidade. O autor verificou que mais de metade dos 344 estudantes do 1º ano estavam muito pouco familiarizados enquanto os estudantes de 2º e 3º ano estavam mais familiarizados com o tema. No entanto também verifica que os estudantes consideram de forma geral um tema importante e manifestam interesse sobre esta temática. Segundo Emanuel e Adams (2011) mais de 400 estudantes de Alabama e Havaí, revelam pouco conhecimento sobre esta temática, no entanto, mostraram vontade de apoiar e participar em iniciativas sustentáveis.

Yuan e Zuo (2012) questionaram 1134 estudantes da Universidade de Shandong, na China, e verificaram que na comunidade estudantil existe uma elevada conscientização sobre questões de sustentabilidade, mas um baixo nível de compreensão da sua importância no ensino sobre DS. A conscientização dos estudantes sobre questões de sustentabilidade e sua percepção foi distinta considerando as diferentes áreas de estudo e o ano letivo de estudo do estudante. Em geral, os aspetos ambientais do DS receberam maior prioridade dos estudantes.

Bahaee *et al.* (2014) chegou à mesma conclusão e verifica também que enquanto muitos estudantes universitários revelam uma atitude positiva em relação ao DS não significa que o seu comportamento é consistente com os objetivos do DS. Pensam que a sustentabilidade é 'uma coisa boa' (p.176), mas não estão suficientemente familiarizados com o conceito e suas dimensões.

Pestana e Parreira (2016) mostraram que estudantes de gestão de recursos humanos de uma universidade privada em Portugal têm uma ideia de sustentabilidade "consistente"; eles também estão "bem informados" sobre o conceito e motivados para incentivar e apoiar as organizações para adotarem práticas sustentáveis na gestão de recursos humanos (p. 9).

### **2.3 Ensino sobre Desenvolvimento sustentável para Contabilistas e Gestores e a sua importância para a profissão**

O processo de globalização com base em grandes desenvolvimentos nos sistemas de comunicação e evolução em várias tecnologias conduziu as empresas a uma mudança na estratégia de negócios o que levou a uma adaptação das áreas da contabilidade e da gestão das empresas (Farashahi e Tajeddin, 2018). Cada vez mais as empresas procuram responder a estas alterações e adaptar-se aos novos desafios ambientais, sociais e económicos (Creel e Paz, 2018). Segundo Beddewela *et al.* (2017) o mercado de trabalho onde os estudantes irão



desenvolver a sua atividade profissional está em constante alteração pelo que cada um destes profissionais se deverá adaptar às necessidades e exigências do *triple botton line*

Sendo a contabilidade entendida como um sistema estruturado de informações sobre as atividades de uma empresa, deve procurar responder aos novos desafios e contribuindo para que as empresas se possam adaptar aos novos critérios de DS. Dessa forma, possibilita a apresentação de informação de como a empresa atua nas diferentes dimensões e contribui para a gestão das empresas na medida que fornece informação para a tomada de decisões (Creel e Paz, 2018; Larrán *et al.*, 2018; Lawrence e Sharma, 2010; Sharma e Kelly, 2014).

Os cursos de Contabilidade e Gestão assumem como missão prioritária, a formação de profissionais que de forma autónoma ou integrada possam dar respostas aos desafios de DS, através das funções contabilísticas, financeiras, administrativas, de gestão e fiscais, inerentes ao correto funcionamento de uma empresa, organização pública ou privada (Burritt e Schaltegger, 2010). Isso reflete-se nos desafios contínuos e crescentes para as IES no âmbito do ensino sobre DS. Com base no estudo de Farashahi e Tajeddin (2018), os estudantes entendem que a integração do ensino sobre DS é um contributo eficaz para o desenvolvimento de competências transversais, técnicas e comportamentais.

No estudo de Ng e Burke (2010) os autores apontam para os estereótipos negativos no ensino dos cursos das áreas de ciências empresariais e tal como Lourenço *et al.* (2013), afirmam que o ensino em cursos de contabilidade estabelece uma visão de um mundo materialista e orientada para o lucro. Este tipo de ensino pode comprometer valores éticos e enfraquecer a perceção dos estudantes sobre temas como o DS. Com base em Annan-Diab e Molinari (2017) as organizações empresariais e conseqüentemente a contabilidade e a gestão têm-se confrontado com a necessidade de tratar dados não financeiros. Segundo Gray (2010) a informação não financeira divulgada pelas empresas na maioria dos casos tem pouco ou nada a ver com sustentabilidade. Sendo necessário desmitificar esta ideia e tendo em conta os graves problemas ambientais, sociais e económicos, é importante e fundamental que o ensino sobre DS contribua para transformar a visão abrangente da educação em Gestão e Contabilidade.

Alguns autores Alonso-Almeida *et al.* (2015) e Godemann (2014) indicam que as *Business Schools* deveriam adotar um papel central no DS. Verificamos que tem havido nos últimos anos, uma crescente preocupação em incorporar temas sobre DS nos cursos de Contabilidade e Gestão (Botes, *et al.*, 2014; Getachew, 2018; Lambrechts *et al.*, 2018; Larrán, *et al.*, 2018; Sharma e Kelly, 2014; Stough *et al.*, 2017; Warwick *et al.*, 2017; Wyness e Dalton, 2018).

Beddewela *et al.* (2017) analisa um estudo realizado em 2012 pelo *British Sky Broadcasting Group*, e verifica que 70% dos profissionais do Reino Unido que trabalham em áreas de Contabilidade e Gestão, também concordaram que a temática DS é importante para os

negócios. Apenas 35% destes profissionais consideraram que enquanto estudantes desenvolveram alguns conhecimentos sobre esta temática, considerando, no entanto, que face às necessidades do mercado de trabalho, estes conhecimentos se revelaram insuficientes.

Para Kelly e Alam (2009) o propósito dos negócios poderá ter vantagens quando a tomada de decisões admite questões ambientais, sociais e económicas pelo que a integração do DS nos currículos de contabilidade e gestão, não deve ser subestimada. Como afirmam Ceulemans *et al.* (2010), a integração do ensino sobre DS é crucial nas *Business Schools*, pois é importante que os estudantes conheçam os conceitos de DS e sejam capazes de integrá-los na estratégia de negócios, finanças corporativas ou marketing.

Este ponto de vista é apoiado por resultados de um estudo da *Accenture: Ninety-three percent of the 766 CEOs responding to our online survey believe that sustainability issues will be important or very important to their future success.* (p.16) e “*Educational systems and business schools develop mindsets and skills needed for future leaders to address sustainability* (p. 47).” (UN Global Compact-Accenture, 2010).

Apesar de ser um tema ainda pouco estudado (Kagawa, 2007; Bahae *et al.*, 2012), podemos referenciar vários estudos como Botes *et al.*, 2014; Chulián, 2011; Getachew, 2018; Larrán, *et al.*, 2018; Saravanamuthu, 2015; Sharma e Kelly, 2014; Wyness e Dalton, 2018).

Botes *et al.* (2014) analisaram a percepção de estudantes e professores sobre a integração da Sustentabilidade em cursos de contabilidade. Através de uma verificação às páginas web das HEI da Nova Zelândia e entrevistas, os autores verificaram que já havia alguma integração do ensino sobre DS, no entanto segundo os estudantes e professores não é suficiente. Ambos os grupos de participantes indicaram que é importante fortalecer a integração do ensino sobre DS nos cursos de contabilidade.

Wyness e Dalton (2018) analisaram quais são as perspetivas dos estudantes (de 3º ano) sobre a importância do ensino sobre DS nos cursos de Contabilidade de uma universidade no sudoeste de Inglaterra. Os resultados sugerem que os estudantes, acreditam que adquirir conhecimento sobre DS é essencial para todos e não apenas para aqueles que optam por seguir uma unidade curricular opcional que aborde esta temática. As evidências apresentadas neste estudo etnográfico apontam para o elevado valor que o ensino sobre DS tem em cursos de contabilidade e que pode influenciar positivamente a longo prazo a sociedade em geral.

Getachew (2018) verifica que, no que diz respeito a competências e conhecimento em áreas de DS, os estudantes das *Business Schools* nos Estados Unidos consideram que estão mal preparados para o mercado do trabalho, sendo o mesmo referido pelas entidades empregadoras. Também Saravanamuthu (2015) verifica que os estudantes de Contabilidade na Austrália, Canadá, Nova Zelândia e Reino Unido não são devidamente preparados para integrar o mercado do trabalho, pois tal como Hazelton e Haigh, (2010); Lourenço *et al.*, (2013); Singh *et al.* (2011) os autores afirmam que o currículo de contabilidade é focado no tratamento da informação financeira com o foco na obtenção de lucro, não considerando a relevância de temas

sobre DS. Ou seja, muitas escolas ainda estão voltadas para o ensino de um sistema económico, puramente capitalista, que não integra a filosofia do *triple botton line*.

Chulián (2011) efetuou um estudo na Faculdade de Gestão de empresas na Universidade Pablo de Olavide com 20 estudantes da Licenciatura de Administração e Gestão de Empresas que optaram por ter uma unidade curricular de Contabilidade Ambiental. Este estudo consistiu na verificação da perceção dos estudantes sobre a importância da temática DS no início e no fim do curso. Desta forma, foi possível confirmar se as suas perceções sobre DS e o papel das empresas em alcançá-lo variaram como consequência dos conhecimentos adquiridos e conclui que a inclusão desta temática contribui para estimular a mudança nos valores dos futuros profissionais.

Larrán *et al*, 2018; analisou que a perceção de 319 estudantes espanhóis de cursos de gestão e contabilidade sobre responsabilidade social corporativa e sustentabilidade é influenciada pelo género, pelo curso e ano que o estudante frequenta. O autor conclui que de uma forma geral os estudantes dos cursos de contabilidade consideram mais importante e valorizam este tema para as empresas, e á semelhança de outros autores, também Larrán verifica que estes estudantes valorizam mais a dimensão ambiental. Verifica também que estudantes do sexo feminino revelam uma maior preocupação com questões sobre DS e os estudantes de 1º ano consideram que as empresas terão um maior contributo no âmbito do DS para a sociedade.

Apesar de Verhulst e Lambrechts (2015) verificarem que uma das barreiras para a integração do ensino sobre DS é a falta de interesse de estudantes, Sharma e Kelly (2014) verifica que a maioria dos estudantes tem uma perceção positiva sobre o ensino sobre e consideram importante que este tema seja incluído nos curricula.

Estes estudos destacam a importância da integração do ensino sobre DS nos curricula e mostram que pode ter um impacto positivo nos estudantes. Com base nas referências anteriores, verificamos que é necessário fortalecer a integração do ensino sobre DS para contribuir para a melhoria do conhecimento e perceções dos estudantes; uma vez que estes são formados com pensamento, valores e atitudes. Os conteúdos do curso e os processos de ensino devem orientar os estudantes a melhorar o seu desempenho profissional no mercado de trabalho e na gestão das empresas (Filho, 2017).

### **3 – Objetivos, questões de investigação e metodologia**

#### **3.1 Objetivos e questões de investigação**

Este estudo visa explorar o conhecimento e perceção dos estudantes sobre os vários aspetos de DS, e sobre o seu ensino nos cursos de Ciências Empresariais nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IES) portuguesas. Procura também verificar se, na perspetiva dos estudantes, esta é uma temática importante para o desempenho das suas futuras profissões.

Com base nos trabalhos de Azapagic *et al.* (2005), Bahae *et al.* (2014), Botes *et al.* (2014), Chulián (2011), Kagawa (2007), Lambrechts *et al.* (2018), Sharma e Kelly (2014), Tuncer (2008), and Yuan e Zuo (2012), foram definidas as seguintes questões a investigar:

- Qual o conhecimento e a percepção dos estudantes sobre DS?
- Qual a importância que os estudantes atribuem ao ensino sobre DS, e o que aprendem nas IES?
- Qual a importância que os estudantes atribuem ao conhecimento sobre DS para o exercício da sua futura profissão?

### **3.2 Amostra e Recolha de Dados**

Para a definição da amostra e com base no site da DGES (Direção Geral do Ensino Superior), foi compilada a lista dos cursos de Contabilidade e Fiscalidade, e de Gestão e Administração, das IES em Portugal. Após a definição dos cursos apurou-se o número de estudantes em cada área de ensino e ciclo de estudo. Dos 196 cursos e com base na Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) constatou-se que existem cerca de 28.417 estudantes nestes cursos, 7.540 estudantes inscritos em Contabilidade e Fiscalidade, 20.877 estudantes inscritos em Gestão e Administração, dos quais 21.831 em Licenciaturas e 6.586 em Mestrados. Tendo em conta a dimensão da população e com base no processo de amostragem sistemática, os elementos da amostra foram escolhidos a partir de um critério pré-estabelecido. Foram selecionados os cursos de mestrado com mais de 100 estudantes inscritos e os cursos de licenciatura com mais de 400 estudantes inscritos.

Para avaliar a percepção e conhecimento dos estudantes sobre DS, à semelhança de vários autores (e.g. Abubakar *et al.*, 2016; Chaplin e Wyton, 2014; Nejati e Nejati, 2013; Osgerby *et al.*, 2018; Yuan e Zuo, 2012) o instrumento selecionado para a recolha de dados foi um questionário. A elaboração do questionário começou com a revisão da literatura sobre estudos empíricos com a sistematização das informações de questionários já efetuados por diversos autores (Azapagic *et al.*, 2005; Botes *et al.*, 2014; Chulián, 2011; Perera & Hewege, 2016; Sharma & Kelly, 2014; Tuncer, 2008; Yuan & Zuo, 2012).

No primeiro grupo deste questionário foram colocadas quatro questões de forma a responder à primeira questão de investigação, aferindo sobre qual o conhecimento e percepção que os estudantes de Ciências Empresariais têm sobre DS através de uma escala de *Likert* com 5 categorias. Com a primeira questão o estudante classifica o seu conhecimento sobre DS, entre “Nenhum conhecimento” a “Conhecimento total”. Na segunda questão, e das opções apresentadas sobre o que se entende por DS o estudante classifica cada uma delas em “*Discordo totalmente*” a “*Concordo totalmente*”. Na terceira questão são apresentados os 17 ODS e pretende-se que o estudante classifique cada um dos itens como, “*Nada importante*” a “*Muito*

*importante*”, por último com a última questão do primeiro grupo é nosso objetivo avaliar o nível de concordância com as afirmações apresentadas e cada estudante classifica cada um dos 9 itens em “*Discordo totalmente*” e “*Concordo totalmente*”. O segundo grupo incluiu cinco questões para verificar qual a importância atribuída pelos estudantes ao ensino sobre o DS nos cursos de Ciências Empresarias. Na primeira questão o estudante classifica como “*Nada importante*” a “*Muito importante*” o ensino sobre o Desenvolvimento Sustentável nos cursos de Ciências Empresarias. Com a segunda questão o estudante classifica como “*Nada importante*” a “*Muito importante*” 10 itens sobre as oportunidades que o ensino sobre DS poderá oferecer tanto na vida pessoal como profissional. Na terceira questão são apresentados alguns temas que são lecionados nas IES em Portugal e outros que considerados importantes, e cabe ao estudante classificar como “*Nada importante*” a “*Muito importante*” cada um dos 23 itens. Na questão seguinte o estudante é questionado se frequentou ou frequenta alguma unidade curricular que aborde esta temática e por fim se respondeu positivamente à questão anterior na quinta questão classifica com “Sim” ou “Não” os vários temas encontrados nos currículos académicos das IES em Portugal.

De forma a responder à terceira questão de investigação no terceiro grupo com duas questões; procurou-se apurar se os estudantes consideram importante o conhecimento desta temática para o desempenho das suas futuras profissões e na primeira questão o estudante responde se considera importante o conhecimento sobre Desenvolvimento Sustentável no âmbito da sua futura profissão, e na segunda questão são apresentadas 13 afirmações o estudante atribui uma classificação entre “*Discordo totalmente*” a “*Concordo totalmente*” sobre a importância da temática do DS na sua futura profissão.

Por último, no quarto grupo, procedeu-se à recolha dos dados demográficos e institucionais de cada respondente. Quanto à informação demográfica; foram tidos em conta dados como o género (masculino ou feminino), faixa etária (escalas), nacionalidade do estudante (nacional ou estrangeiros), regime do estudante (estudante a tempo integral ou trabalhador estudante). Quanto ao perfil institucional, foi recolhida informação sobre o ciclo de estudos (Licenciatura ou Mestrado), curso que frequenta e ano.

Após a elaboração da primeira versão do questionário foi aplicado um pré-teste a um grupo de 10 pessoas, de forma a avaliar e perceber a validade do questionário tendo-se em conta o tempo de preenchimento, a compreensão das questões, as dificuldades encontradas ao nível do vocabulário e a forma e receção geral do questionário. Deste pré-teste resultaram pequenas alterações isto porque tendo em conta a especificidade dos conceitos e termos técnicos, houve a necessidade de adaptar para uma linguagem mais perceptível.

Quanto à aplicação, numa primeira fase foi enviado um *email* com o *link* para preenchimento do questionário diretamente para os coordenadores de cada curso selecionado, num total de 17 Licenciaturas de 15 IES e 16 Mestrados de 11 IES, solicitando que o mesmo fosse disponibilizado aos estudantes dos cursos de Contabilidade e Fiscalidade e Gestão e Administração. O pedido foi enviado várias vezes, sendo que, nos casos sem sucesso foi dirigido aos diretores das IES e posteriormente aos docentes das disciplinas dos respetivos cursos. Ainda assim, a taxa de resposta ficou aquém do expectável, sendo que, no caso das Licenciaturas, receberam-se repostas apenas de 8 IES o que reduziu o número para 9 Licenciaturas, e um total de 5483 estudantes; no caso dos Mestrados, não se receberam respostas de 4 IES, pelo que passou para 12 o número destes cursos, e um total de 1843 estudantes. Por outro lado, de uma forma geral, o número de respostas foi bastante reduzido, pelo que se considerou, designadamente para os casos das IES com poucas ou sem quaisquer respostas, a possibilidade da recolha ser efetuada diretamente em sala de aulas com a entrega do questionário em papel. No entanto, esta situação foi impossibilitada pela pandemia COVID-19 que obrigou ao encerramento das IES tornando assim impossível efetuar esta recolha, pelo que a amostra resultou num total de 370 respostas válidas de um total de 7326 estudantes.

### **3.3 Tratamento e Análise de Dados**

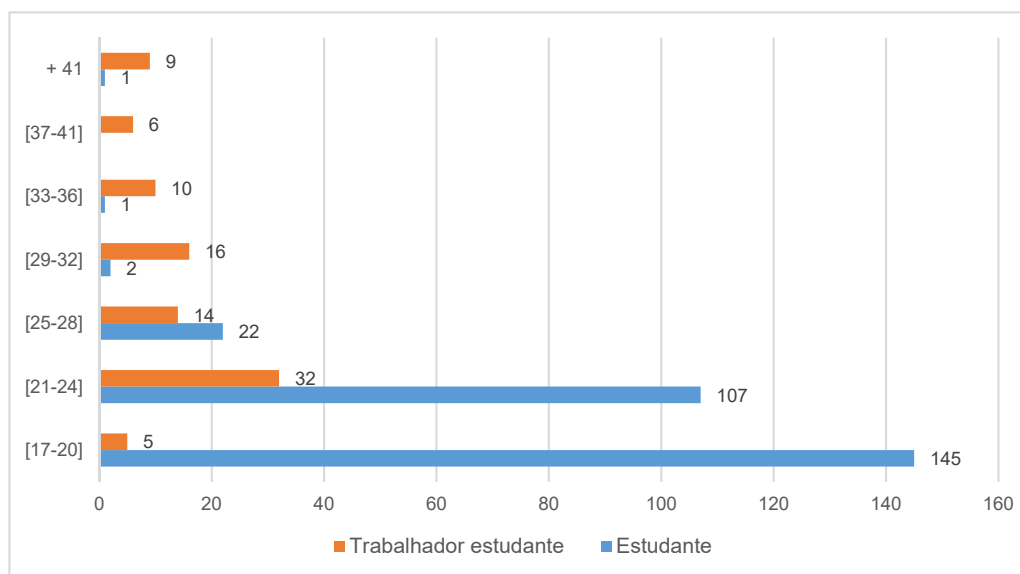
Para melhor compreensão dos dados, recorreu-se ao uso de tabelas e quadros com os respetivos dados resultantes de uma compilação de todas as respostas. Após esta compilação de dados e elaboração de quadros resumo, tornou-se necessário proceder à respetiva apresentação e análise dos mesmos para se poderem extrair algumas ilações

As técnicas estatísticas utilizadas para analisar a resultados obtidos foram univariadas, bivariada e multivariada. A análise univariada consistiu na distribuição de frequências e na determinação de medidas de tendências centrais (média e mediana), medidas de dispersão (desvio padrão, mínimo e máximo). A análise bivariada consistiu na realização na análise de correlação de spearman. A análise multivariada consistiu na análise fatorial no sentido de enquadrar os vários itens em fatores explicativos mais gerais, e análise discriminante tendo como objetivo verificar se existiam diferenças entre grupos de estudantes. considerando variáveis demográficas e variáveis relacionadas ao perfil institucional.

## **4 – Resultados e discussão**

Começaremos por uma caracterização da amostra que compõe o estudo. A amostra é composta por estudantes inscritos em Licenciaturas e Mestrados da área de Contabilidade e fiscalidade e Licenciaturas e Mestrados da área de Gestão e administração. A caracterização do estudante foi efetuada quanto ao género (masculino ou feminino), faixa etária (escalas), nacionalidade do estudante (nacional ou estrangeiro) e regime do estudante (estudante a tempo integral ou trabalhador estudante).

Dos 370 estudantes, 148 (40%) são do sexo masculino e 222 (60%) do sexo feminino. A maioria destes estudantes tem entre 17 e 20 anos (150) e 21 e 24 (139), o que representa 40,5% e 37,6% respetivamente. Entre os 25 e 28 anos temos 36 estudantes e os restantes 45



estudantes estão entre os 29 e mais de 41 anos. Quanto á nacionalidades deste estudante, são quase na totalidade nacionais e representam 94,8% dos respondentes, por sua vez existem apenas 19 estudantes de outras nacionalidades, ou seja 5,2%. Quanto ao regime do estudante, existem 100 em regime de trabalhador estudante e 270 estudantes a tempo integral. No Gráfico 1, verificamos que a maioria dos estudantes a tempo integral tem até 28 anos e por sua vez a partir dos 29 a maioria dos estudantes respondentes são trabalhadores estudantes.

*Gráfico 1- Classificação do regime do estudante com base na faixa etária*

Quanto ao perfil institucional, foi recolhida informação sobre o ciclo de estudos que o estudante frequenta (Licenciatura ou Mestrado), curso ( Contabilidade e fiscalidade e Gestão e administração) e ano que frequenta. Dos 370 respondentes 317 são estudantes de Licenciatura enquanto os restantes 53 são estudantes de mestrados. No caso dos estudantes de Licenciatura, 280 frequentam cursos na área de Gestão e administração e 37 cursos da área de Contabilidade e fiscalidade. Existem 76 estudante matriculados no 1º ano, 117 no 2º ano e 124 no 3º ano. Quanto aos 53 estudantes de mestrados na sua maioria, ou seja, 47 estudantes, frequentam cursos das áreas de Gestão e administração, assim como relativamente ao ano são na maioria estudantes de 1º ano com 40 estudantes matriculados.

De seguida será efetuado a análise dos resultados para cada grupo de perguntas do questionário.

Quanto ao Grupo I a questão de investigação é “ Qual o conhecimento e a perceção dos estudantes sobre DS?”. Conforme mostra a Tabela 1, segundo opinião dos estudantes, estes, apresentam um conhecimento mediano sobre o desenvolvimento sustentável considerando o

valor médio e mediano obtido ( $M=3,30$ ;  $Md=3,00$ ;  $Dp=0,72$ ;  $AIQ=1,00$ ) numa escala que varia entre 1 a 5 pontos.

Tabela 1- Análise descritiva dos resultados relativos a questão sobre os conhecimentos de desenvolvimento sustentável

Conhecimento sobre desenvolvimento sustentável	Média	Mediana	Desvio Padrão	Amplitude Interquartil	Mínimo	Máximo
	3,30	3,00	0,72	1,00	1,00	5,00

Na segunda questão, e das opções apresentadas sobre o que se entende por DS os estudantes foram questionados sobre aspetos mais específicos do desenvolvimento sustentável, estando os resultados expressos na Tabela 2. De acordo com a mesma verificamos uma maior concordância que o desenvolvimento sustentável assenta em três dimensões (ambiental, social e económica) ( $M=4,25$ ,  $Md=4,70$ ,  $Dp=0,77$ ,  $AIQ=1,00$ ). Também existe uma tendência para os estudantes concordarem mais com o facto de o desenvolvimento sustentável ser capaz de responder às necessidades do presente sem comprometer as gerações futuras ( $M=4,22$ ;  $Md=5,00$ ;  $Dp=1,01$ ;  $AIQ=1,00$ ).

Estes resultados demonstram que os estudantes apresentam um conhecimento significativo sobre esta temática assim como verificado por Yuan e Zuo (2012) e Pestana e Parreira (2016), no entanto ao contrário de Bielefeldt (2011) e Emanuel e Adams (2011) que concluíram existir pouco conhecimento sobre a temática DS na comunidade estudantil.

Tabela 2. Análise descritiva dos resultados relativos as questões específicas sobre os conhecimentos de desenvolvimento sustentável

Questões sobre desenvolvimento sustentável	M	Md	Dp	AIQ	Mín	Máx
Assenta em três dimensões, ambiental, social e económica.	<b>4.25</b>	<b>4.70</b>	<b>0.77</b>	<b>1.00</b>	<b>1.00</b>	<b>5.00</b>
Assenta apenas na dimensão ambiental.	1.72	1.00	1.08	1.00	1.00	5.00
Assenta apenas na dimensão social.	1.62	1.00	0.96	1.00	1.00	5.00
Assenta apenas na dimensão económica	1.62	1.00	0.98	1.00	1.00	5.00
Refere-se ao modo de desenvolvimento global, capaz de responder às necessidades do presente sem comprometer as gerações futuras.	4.22	5.00	1.01	1.00	1.00	5.00

De modo a analisar a relação entre a perceção sobre a classificação do conhecimento sobre desenvolvimento sustentável e a concordância sobre as definições do que se entende sobre DS procedeu-se a uma análise de correlação de *spearman* (Tabela 3).

Assim verificamos que a classificação do conhecimento sobre desenvolvimento sustentável está relacionado de modo significativo, apenas com o grau de concordância que o conhecimento em DS assenta em três dimensões ( $rs=0,13$ ;  $p=0,014$ ), sendo que quanto maior for o conhecimento sobre DS maior é o grau de concordância de que o mesmo assenta em três dimensões (ambiental, social e económica).

Tabela 3. Análise da relação entre conhecimento sobre DS e concordância sobre questões relacionadas

	1	2	3	4	5	6
1 – Classificação conhecimento sobre DS	1,00					



2 - Assenta em três dimensões, ambiental, social e económica.	0,13 <sup>*</sup>	1,00			
3 - Assenta apenas na dimensão ambiental.	0,00	-0,27 <sup>**</sup>	1,00		
4 - Assenta apenas na dimensão social.	-0,04	-0,25 <sup>**</sup>	0,91 <sup>**</sup>	1,00	
5 - Assenta apenas na dimensão económica	-0,05	-0,26 <sup>**</sup>	0,88 <sup>**</sup>	0,94 <sup>**</sup>	1,00
6 - Refere-se ao modo de desenvolvimento global, capaz de responder às necessidades do presente sem comprometer as gerações futuras.	0,09	0,33 <sup>**</sup>	-0,22 <sup>**</sup>	-0,25 <sup>**</sup>	-0,24 <sup>**</sup> 1,00

\*p<0.05, \*\*p<0.01

De seguida com o objetivo de verificar se os diversos itens relacionados com questões sobre o desenvolvimento sustentável discriminam grupos de diferentes variáveis foi realizada uma análise discriminante. Este conjunto de variáveis são, classificadas em variáveis relacionadas com o estudante, ou seja o género (masculino ou feminino), faixa etária (escalas), nacionalidade (nacional ou estrangeiro), regime do estudante (estudante a tempo integral ou trabalhador estudante) e variáveis relacionadas ao perfil institucional, ou seja, informação sobre o ciclo de estudos (Licenciatura ou Mestrado), curso (área de Contabilidade e fiscalidade ou Gestão e administração) e ano que o estudante inquirido frequenta.

Pretendemos verificar em que medida as variáveis relacionadas aos estudantes e variáveis relacionadas ao perfil institucional, discriminam o conhecimento dos estudantes. De uma forma geral verificamos que existe uma tendência mais elevada para os inquiridos referirem que o desenvolvimento sustentável assenta em três dimensões, quer sejam mulheres (M=4,27; Dp=0,75) ou homem (M=4,22; Dp=0,78) das diferentes faixas etárias, pois segue a mesma tendência. Verificamos a mesma tendência no caso dos estudantes a tempo integral (M=4,20; Dp=0,79) ou trabalhadores estudantes (M=4,37; Dp=0,69), nacionais (M=4,24; Dp=0,77) ou estrangeiros (M=4,37; Dp=0,76), que frequentem Licenciatura (M=4,21; Dp=0,78) ou mestrados (M=4,48; Dp=0,66), curso de contabilidade e fiscalidade (M=4,23; Dp=0,85) ou cursos de Gestão e Administração (M=4,25; Dp=0,75), quer pertençam ao 1º ano (M=4,19; Dp=0,78), ao 2º ano (M=4,34; Dp=0,70) ou ao 3º ano (M=4,20; Dp=0,81).

Também existe uma tendência elevada para os participantes afirmarem que o desenvolvimento sustentável é capaz de responder às necessidades do presente sem comprometer gerações futuras. Tal como anteriormente quer sejam mulheres (M=4,20; Dp=1,10) ou homem (M=4,24; Dp=0,86) das diferentes faixas etárias, sejam estudantes a tempo integral (M=4,17; Dp=1,03) ou trabalhadores estudantes (M=4,35; Dp=0,94), nacionais (M=4,24; Dp=0,97) ou estrangeiros (M=3,84; Dp=1,50), quer frequentem Licenciatura (M=4,20; Dp=1,00) ou mestrados (M=4,31; Dp=1,06), curso de contabilidade e fiscalidade (M=3,89; Dp=1,18) ou do curso de Gestão e Administração (M=4,26; Dp=0,98), quer pertençam ao 1º ano (M=4,17; Dp=1,13), ao 2º ano (M=4,31; Dp=0,88) ou ao 3º ano (M=4,17; Dp=1,02).

Com base nestes dados verificamos que as variáveis relacionadas com o estudante ou variáveis relacionadas ao perfil institucional não discriminam o conhecimento dos estudantes sobre esta temática, ao contrário de Larrán *et al*, 2018; que verificou que a perceção dos estudantes espanhóis de cursos de gestão e contabilidade sobre responsabilidade social

corporativa e sustentabilidade é influenciada pelo género, pelo curso e ano que o estudante frequenta.

Para a classificação da importância das ações para o DS, foi realizada uma análise fatorial no sentido de enquadrar os vários itens (17 ODS) em fatores explicativos mais gerais. Porém a distribuição dos itens pelos respetivos fatores (Ambiental, Social e Económico) apresentou-se um pouco ilógica não se enquadrando da melhor forma em termos teóricos e conceptuais pelo que se optou por definir os mesmos pela média dos itens correspondentes a fatores já definidos anteriormente. Foi, porém, analisada a consistência interna dos itens de cada fator de modo a testar a fiabilidade das escalas formuladas.

Assim na Tabela 4 apresentamos os resultados descritivos de cada escala, assim como os relativos à sua fiabilidade e sensibilidade fatorial. Notamos que considerando uma escala de 1 a 5 pontos existe uma forte tendência para resultados mais elevados em cada uma das dimensões ambiental (M=4,36; Md=4,44; Dp=0,54), Social (M=4,14; Md=4,20; Dp=0,67) e Económica (M=4,20; Md=4,20; Dp=0,62). Os resultados da simetria e do teste de *Kolmogorov Sminorv* (valor é significativo em todas as variáveis,  $p < 0.05$ ) revelam que a distribuição dos resultados não é normal existindo uma maior tendência para valores mais elevados. No que respeita à fiabilidade das escalas, de acordo com os valores de alfa de cronbach obtidos ( $> 0,70$ ) notamos que a mesma é boa em todas as 3 dimensões de classificação da importância das diferentes dimensões do desenvolvimento sustentável.

Tabela 4 – Estatística descritiva - Importância do desenvolvimento sustentável

Fatores de classificação da importância do DS	M	Md	Dp	Mín	Máx	Sk	Cu	Ks (p)	Alfa de cronbach
Ambiental	4,36	4,44	0,54	2,44	5,00	-6.45	0.95	0.91 (0.000)	0.89
Social	4,14	4,20	0,67	1,60	5,00	-6.16	2.63	0.94 (0.000)	0.91
Económica	4,20	4,20	0,62	1,40	5,00	-5.18	2.14	0.93 (0.000)	0.82

No que respeita ao género, os resultados obtidos em cada uma das dimensões sobre a classificação da importância do desenvolvimento sustentável, determinam que tanto no sexo feminino (M=4,47; Dp=0,48) como masculino (M=4,20; Dp=0,59) é atribuindo um maior nível de importância à dimensão ambiental. Podemos verificar que o mesmo se passa com a variável, idade, pois que em todas as faixas etárias existe um maior destaque para a importância da dimensão ambiental. Em função da nacionalidade dos estudantes, verificamos que, quer o grupo de estudantes nacionais (M=4,35; Dp=0,54) como os estrangeiros (M=4,59; Dp=0,48) concordam que a dimensão de maior importância para o DS é a dimensão ambiental. Também no caso dos estudantes a tempo integral (M=4,35; Dp=0,54) e trabalhadores estudantes (M=4,41; Dp=0,56) existem um maior destaque para a importância da dimensão ambiental.

No caso das variáveis relacionadas ao perfil institucional, quer nos estudantes de Licenciatura (M=4,33; Dp=0,54) quer nos estudantes de Mestrado (M=4,51; Dp=0,53), existe uma tendência mais elevada para considerar mais importância à dimensão ambiental, assim como para os estudantes dos cursos de Contabilidade e Fiscalidade (M=4,32; Dp=0,62) e cursos de Gestão e Administração (M=4,36; Dp=0,53) e fase aos resultados obtidos por ano, tanto para os estudantes de 1º ano (M=4,38; Dp=0,61), como de 2º (M=4,38; Dp=0,50) e 3º (M=4,31; Dp=0,53), se verifica uma tendência superior para os estudantes atribuírem mais importância a dimensão ambiental. Desta forma verificamos que a dimensão a que os estudante atribuem mais importância é a dimensão ambiental e tais resultados já haviam sido verificados por diversos autores (Barth e Timm, 2011; Kagawa, 2007; Larrán *et al*, 2018; Tuncer, 2008).

Relativamente à última questão do 1º grupo do questionário, apresentamos na Tabela 5 os resultados relativos ao nível de concordância com as afirmações apresentadas sobre desenvolvimento sustentável. No geral notamos que, considerando uma escala que varia de 1 a 5 pontos, os estudantes tendem a concordar mais com “*A adoção de práticas sustentáveis no dia a dia é imprescindível para a mudança de comportamentos na sociedade*” (M=4,51; Md=5,00; Dp=0,67) e com “*O aumento da globalização exige que os futuros profissionais analisem as questões relacionadas com o desenvolvimento sustentável*”. Por outro lado, verificamos que os estudantes não concordam com “*A humanidade tem uma grande capacidade de adaptação, logo não há necessidade de se preocupar com a sobrevivência num ambiente poluído*” (M=1,68; Md=1,00; Dp=1,06).

Também se comparou o resultado médio obtido com um valor de referência definido para cada questão e conforme o **teste t** para amostras independentes, em todas as questões sobre a concordância dos estudantes constatamos que o mesmo difere de modo significativo ( $p < 0,05$ ).

<b>Conhecimentos dos estudantes</b>	<b>M</b>	<b>Md</b>	<b>Dp</b>	<b>Mín</b>	<b>Máx</b>	<b>t para um valor</b>
A adoção de práticas sustentáveis no dia-a-dia é imprescindível para a mudança de comportamentos na sociedade.	4,51	5,00	0,67	1,00	5,00	5 (t=-14.00, p=0.000)
Os benefícios da tecnologia são maiores do que os seus efeitos nocivos.	3,46	3,00	0,92	1,00	5,00	1 (t=51.39, p=0.000)
As fontes naturais de energia, como o sol, o vento e a água, nunca se esgotam, pelo que a energia nunca irá ser escassa.	2,55	2,00	1,28	1,00	5,00	1 (t=23.25, p=0.000)
A humanidade tem uma grande capacidade de adaptação, logo não há necessidade de se preocupar com a sobrevivência num ambiente poluído.	1,68	1,00	1,06	1,00	5,00	1 (t=12.25, p=0.000)
A proteção ambiental é da responsabilidade do governo.	2,43	2,00	1,17	1,00	5,00	3 (t=-9.39, p=0.000)
Confio no governo para resolver os problemas sobre o DS.	2,03	2,00	0,98	1,00	5,00	
A temática do DS será um problema apenas nos países desenvolvidos.	1,76	1,00	1,07	1,00	5,00	1 (t=13.60, p=0.000)
O aumento da globalização exige que os futuros profissionais analisem as questões relacionadas ao DS.	4,01	4,00	0,97	1,00	5,00	5 (t=-19.40, p=0.000)
Os problemas ambientais sempre existiram, pelo que não existe necessidade de preocupação, pois a natureza equilibra-se ao longo dos anos.	1,77	1,00	1,09	1,00	5,00	1 (t=13.49, p=0.000)

Quanto ao Grupo II a questão de investigação é “Qual a importância que os estudantes atribuem ao ensino sobre DS, e o que aprendem nas IES?” e conforme a Tabela 6 verificamos os resultados obtidos para a importância que os estudantes conferem ao ensino sobre DS em cursos de ciências empresariais e apuramos que os estudantes consideram bastante importante este tipo de ensino (M=4,20; Md=4,00, Dp=0,81). Também nos estudos Sharma e Kelly (2014) e Wyness e Dalton (2018) os resultados sugerem que os estudantes, acreditam que adquirir conhecimento sobre DS é essencial

Tabela 6- Estatística Descritiva- Importância do ensino sobre DS

Importância do ensino sobre DS em ciências	<b>M</b>	<b>Md</b>	<b>Dp</b>	<b>AIQ</b>	<b>Mín</b>	<b>Máx</b>
empresariais	4,20	4,00	0,81	1,00	1,00	5,00

Na Tabela 7 apresentamos os resultados obtidos em cada uma das questões sobre a importância dada pelos estudantes em relação às oportunidades que o ensino sobre DS lhe proporciona e considerando os valores médios obtidos (sempre superiores a 4) numa escala que varia entre 1 e 5 pontos, em cada uma das questões sobre este assunto, verificamos tal como Botes *et al.* (2014); Chulián (2011) e Wyness e Dalton (2018) que os estudantes consideram que o ensino sobre DS, apresenta um forte contributo.

Tabela 7- Estatística Descritiva- Contributo do ensino sobre DS.

Oportunidades do ensino sustentável para os estudantes	M	Md	Dp	AIQ	Mín	Máx
Compreender como a ação humana num lugar tem consequências noutras partes do mundo.	4,17	4,00	0,79	1,00	1,00	5,00
Considerar os valores e responsabilidades de cada um, em relação a outras pessoas, ao ambiente e ao planeta	4,19	4,00	0,78	1,00	1,00	5,00
Compreender os desafios globais a longo prazo, incluindo as alterações climáticas, as desigualdades, a pobreza e o desenvolvimento.	4,31	4,00	0,76	1,00	1,00	5,00
Avaliar criticamente o que os governos dizem estar a fazer para satisfazer as necessidades das gerações presentes e vindouras.	4,15	4,00	0,84	1,00	1,00	5,00
Avaliar criticamente o que as empresas e os indivíduos dizem estar a fazer para satisfazer as necessidades das gerações presentes e vindouras.	4,15	4,00	0,83	1,00	1,00	5,00
Ter em consideração as necessidades das gerações atuais e futuras nas escolhas que se realizam.	4,28	4,00	0,76	1,00	1,00	5,00
Pensar, de forma criativa, o que os indivíduos podem fazer para desenvolver uma sociedade mais informada e um futuro mais sustentável.	4,24	4,00	0,81	1,00	1,00	5,00
Descobrir modos de influenciar os outros, agindo como agentes da mudança.	4,12	4,00	0,85	1,00	1,00	5,00
Contribuir para alcançar os Objetivos do Desenvolvimento Sustentáveis propostos pelas Nações Unidas (ODS)	4,18	4,00	0,85	1,00	1,00	5,00
Melhorar a divulgação da informação não financeira nas organizações.	4,08	4,00	0,81	1,00	1,00	5,00

Quantos os temas lecionados nas IES em Portugal e antes de realizar a análise descritiva dos itens expostas na Tabela 8, foi realizada uma análise fatorial a partir do conjunto dos 23 itens apresentadas no questionário no sentido de obter fatores explicativas das mesmas. Porém a análise fatorial não possibilitou a inserção destes itens em fatores adequados em termos conceptuais, o que nos levou a definir os temas de acordo com pressupostos teóricos (1-Responsabilidade Social; 2-Ética; 3-Ambiente ou Ambiental; 4-Sustentabilidade; 5-Desenvolvimento Sustentável; 6-Governança Corporativa; 7-Relato).

Foi analisada a fiabilidade dos temas definidos através da análise da consistência interna pelo cálculo do valor de alfa de *cronbach*. Assim, de acordo com os valores médios obtidos em cada um dos temas verificamos que existe uma tendência para os estudantes considerarem importantes o ensino de todas os temas apresentados. De modo mais específico, podemos também afirmar que existe uma maior tendência para os estudantes valorizarem temas sobre Ética (M=4,02; Md=4,00; Dp=0,92, AIQ=2,00) e dão menor importância a temas relacionadas com Sustentabilidade (M=3,52; Md=3,66; Dp=0,86; AIQ=1,00).

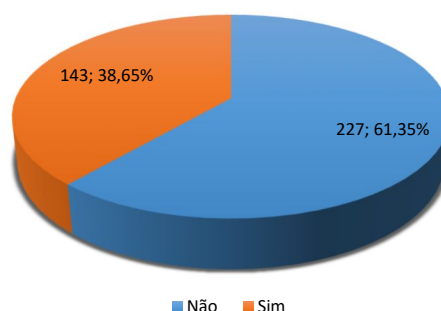
No que respeita a fiabilidade das dimensões obtidas verificamos que apenas o tema Responsabilidade social, apresenta uma fraca consistência interna ( $\alpha=0,50$ ), sendo que as restantes dimensões apresentam uma fiabilidade adequada, dado o valor de *alpha* ( $\alpha>0,60$ ). Por sua vez o tema Ética não apresenta fiabilidade uma vez que consiste apenas num item.

Tabela 8- Estatística Descritiva- Temas sobre DS

Importância atribuída a temas sobre DS	M	Md	Dp	AIQ	Mín	Máx	Sk	Cu	Ks (p)	$\alpha$
Responsabilidades Sociais	3,89	4,00	0,73	1,00	1,50	5,00	-3.18	-0.73	0.17	0.50
Ética	4,02	4,00	0,92	2,00	1,00	5,00	-6.62	1.99	0.23	-
Ambiental	3,76	3,85	0,68	1,00	1,43	5,00	-2.69	-0.08	0.08	0.84
Sustentabilidade	3,52	3,66	0,86	1,00	1,00	5,00	-4.15	1.45	0.12	0.74
Desenvolvimento Sustentável	3,85	4,00	0,74	1,00	1,60	5,00	-5.11	1.13	0.12	0.84
Governança	3,97	4,00	0,75	1,00	1,50	5,00	-5.39	1.41	0.12	0.81
Relato	3,59	3,50	0,83	1,00	1,00	5,00	-2.92	1.14	0.15	0.63

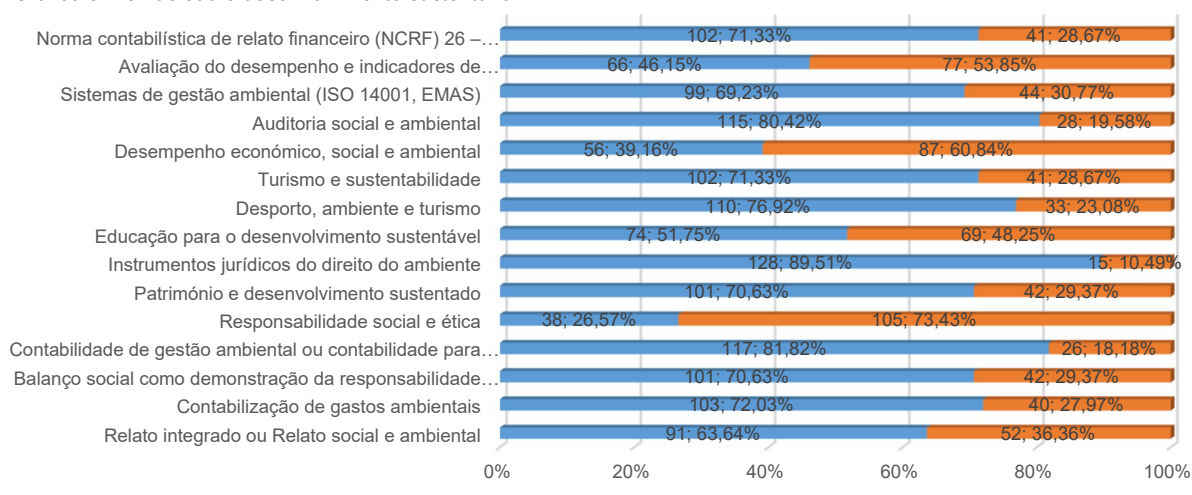
Na questão seguinte o estudante é questionado se frequentou ou frequenta alguma unidade curricular que aborde esta temática. Conforme a Gráfico 2, verificamos que a maioria dos estudantes afirma que ainda não abordou a temática do desenvolvimento sustentável (n=227, 61,35%) e apenas 38,65% (n=143) afirma que abordou.

Gráfico 2 – Ensino sobre desenvolvimento sustentável



Por fim se respondeu positivamente à questão anterior, nesta questão classifica com “Sim” ou “Não” os vários temas encontrados nos currícula das IES em Portugal. Podemos verificar no Gráfico 3, que dos 143 estudantes que já falaram sobre esta temática, uma proporção superior afirma ter falado sobre a questão da responsabilidade social e ética, (105/143, 73,43%) enquanto que uma proporção mais reduzida refere ter falado de instrumentos jurídicos do direito do ambiente (15/143, 10,49%).

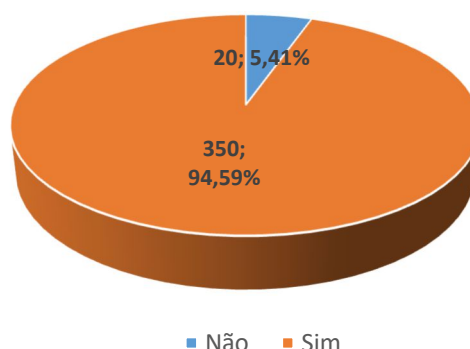
Gráfico 3- Temas sobre desenvolvimento sustentável



Quanto ao Grupo III a questão de investigação é “Qual a importância que os estudantes atribuem ao conhecimento sobre DS para o exercício da sua futura profissão?” e de forma a responder a esta questão de investigação; procurou-se apurar se os estudantes consideram importante o conhecimento desta temática para o desempenho das suas futuras profissões. Os estudantes foram questionados sobre a importância do ensino sobre desenvolvimento

sustentável para a sua futura profissão, tendo-se constatado que a maioria afirma que o mesmo é importante (n=350, 94,59%) e apenas 20 (5,41%) não consideram importante.

Gráfico 4- importância sobre o ensino sobre DS para a futura profissão



Consideramos importante, inicialmente efetuar a comparação dos resultados obtidos em relação a importância atribuída ao ensino sobre desenvolvimento sustentável nos cursos de ciências empresariais em função da importância sobre o ensino desta temática para a futura profissão.

De acordo com os resultados do teste de *Mann-Whitney* (Tabela 9), verificamos que o grau de importância atribuído varia, de modo significativo ( $U=1237.00$ ,  $p=0,000$ ), em função dos estudantes considerarem ou não importante, para a sua futura profissão, o ensino sobre o desenvolvimento sustentável. Assim verifica-se que os estudantes que consideram o conhecimento destas temáticas, importante para a sua futura profissão, consideram também importante o ensino de desenvolvimento sustentável nos cursos de ciências empresariais.

Tabela 9- Teste de Mann-Whitney

Importância do ensino sobre o Desenvolvimento Sustentável nos cursos de Ciências Empresariais	Importância do conhecimento sobre desenvolvimento sustentável para a profissão								U (p)
	Não (n=20)				Sim (n=350)				
	M	Md	AIQ	Dp	M	Md	AIQ	Dp	
	3,00	3,00	2,00	1,02	4,27	4,00	1,00	0,74	1237,00 (0,000)

Na segunda questão deste Grupo III do questionário, são apresentadas 13 afirmações sobre a importância da temática DS na sua futura profissão, cujos resultados apresentamos na Tabela 10.

De acordo com os valores elevados na maioria das afirmações os estudantes tendem em geral a atribuir bastante importância ao conhecimento da temática DS na sua futura profissão.

De modo mais específico podemos verificar que os estudantes parecem concordar mais que o DS “É importante para as organizações, pelo que poderá ser uma vantagem competitiva para o meu futuro trabalho” ( $M=4,24$ ;  $Md=4,00$ ;  $Dp=0,81$ ) e que “Contribui para ajudar na implementação de práticas de DS, pois as empresas têm um papel fundamental na sociedade” ( $M=4,24$ ;  $Md=4,00$ ;  $Dp=0,73$ ). Por outro lado das afirmações que menos os estudantes

concordam, destacamos, “Contribuir para que eu consiga chamar a atenção para a necessidade da contabilidade para a sustentabilidade” (M=3,91; Md=4,00, Dp=0,90) e “Ajude-me a promover o aperfeiçoamento do sistema de coleta de dados relativos à informação ambiental, social e económica” (M=3,93; Md=4,00, Dp=0,86).

Tabela 40- Estatística Descritiva- Importância atribuída ao conhecimento sobre DS

<b>Importância atribuída ao conhecimento sobre DS</b>	<b>M</b>	<b>Md</b>	<b>Mín</b>	<b>Máx</b>	<b>Dp</b>	<b>Sk</b>	<b>Cu</b>
É importante para as organizações, pelo que poderá ser uma vantagem competitiva para o meu futuro trabalho.	4,24	4,00	1,00	5,00	0,81	-7,61	3,12
Contribui para me ajudar na implementação de práticas de DS, pois as empresas têm um papel fundamental na sociedade.	4,24	4,00	1,00	5,00	0,73	-7,10	5,28
Permite que eu contribua para a criação de competências no âmbito ambiental, social e económico para os diversos setores e atividades da sociedade.	4,15	4,00	1,00	5,00	0,78	-5,94	2,54
Permite-me contribuir para a preparação de informação sobre ações relevantes para a empresa e seus stakeholders, permitindo melhorar a tomada de decisões.	4,09	4,00	1,00	5,00	0,83	-6,31	2,68
Permite-me ajudar no planeamento, avaliação e controlo das operações económicas, sociais e ambientais, registando e divulgando as medidas adotadas e os resultados alcançados.	4,15	4,00	1,00	5,00	0,74	-5,65	3,47
Dá-me a possibilidade de contribuir para apoiar as organizações na avaliação e melhoria contínua do seu desempenho e progresso ambiental, social e económico.	4,16	4,00	1,00	5,00	0,79	-5,46	0,71
Possibilita-me compreender a responsabilidade social da organização, bem como integrar e comunicar sobre responsabilidade social.	4,14	4,00	1,00	5,00	0,77	-5,17	0,98
Posso vir a contribuir para a criação de um sistema de incentivos económicos e não económicos, relativos ao desempenho em responsabilidade social.	4,01	4,00	1,00	5,00	0,85	-4,60	-0,02
Contribuir para que eu consiga chamar a atenção para a necessidade da contabilidade para a sustentabilidade.	3,91	4,00	1,00	5,00	0,90	-4,16	-0,23
Posso ajudar a melhorar a credibilidade da organização, analisar o progresso, melhorar o desempenho e avaliar iniciativas.	4,14	4,00	1,00	5,00	0,79	-5,65	1,30
Ajuda-me a promover o aperfeiçoamento do sistema de coleta de dados relativos à informação ambiental, social e económica.	3,93	4,00	1,00	5,00	0,86	-5,02	1,45
Posso ajudar a garantir o cumprimento legal em termos ambientais, sociais e económicos.	4,00	4,00	1,00	5,00	0,82	-0,68	0,45
Ajuda-me a contribuir para a conduta ética nos negócios da organização e no relacionamento com outras organizações e indivíduos.	4,06	4,00	1,00	5,00	0,81	-0,70	0,61

## 5 –Conclusão

As IES reconhecem cada vez mais o seu papel como líderes na sociedade educando as próximas gerações sobre o avanço do DS. Dos estudos analisados sobre DS nas IES, verificamos que existem poucas evidências empíricas para avaliar em que medida o ensino sobre o DS é implementado nas salas de aula e como avaliar os efeitos que tem sobre os estudantes. Esta pesquisa adotou um questionário dirigido dos estudantes dos cursos das áreas de Contabilidade e fiscalidade e Gestão e administração nas IES em Portugal para investigar o conhecimento e perceção dos mesmos. Este estudo revela que segundo a opinião dos estudantes, estes, apresentam um conhecimento mediano sobre o desenvolvimento sustentável no entanto verificamos que o seu conhecimento é significativo pois concordam que o DS assenta



em três dimensões (ambiental, social e económica e que se refere ao modo de desenvolvimento global, capaz de responder às necessidades do presente sem comprometer as gerações futuras.

Relativamente à importância atribuída às 3 dimensões do DS estes consideram mais importância a dimensão ambiental, não se verificando diferenças significativas entre as variáveis relacionadas com o estudante, ou seja o género (masculino ou feminino), idade (escalas), nacionalidade (nacional ou estrangeiro), regime do estudante (estudante a tempo integral ou trabalhador estudante) e variáveis relacionadas ao perfil institucional, ou seja, informação sobre o ciclo de estudos (Licenciatura ou Mestrado), curso (área de Contabilidade e fiscalidade ou Gestão e administração) e ano que o estudante inquirido frequenta. Quanto ao ensino sobre o DS, os estudantes consideram importante e um contributo para a vida pessoal e profissional. Verificamos que ainda existe uma grande percentagem de estudantes que revelam que estes temas não são lecionados nas IES, ainda assim quando são os temas com mais relevo são responsabilidade social e ética. Verificamos que apesar dos estudantes atribuírem bastante importância ao conhecimento da temática DS para a sua futura profissão, enfatizaram alguns aspeto como mais significativo, considerando que *“É importante para as organizações, pelo que poderá ser uma vantagem competitiva para o meu futuro trabalho”*; *“Contribui para ajudar na implementação de práticas de DS, pois as empresas têm um papel fundamental na sociedade”* e *“Dá-me a possibilidade de contribui para apoiar as organizações na avaliação e melhoria contínua do seu desempenho e progresso ambiental, social e económico”*.

Estamos cientes que a realização e divulgação deste tipo de investigação poderá promover a mudança dos sistemas educacionais para preparar a sociedade para o DS e consideramos que estes resultados poderão contribuir para o delineamento de futuros processos formativos na área das Ciências Empresarias, de forma a ajudar os estudantes e contribuir para o seu desempenho profissional no mercado de trabalho e na gestão das empresas.

## Bibliografia

AASHE. (2010). Association for the Advancement of Sustainability in Higher Education, available at <https://www.aashe.org/aashe-2010-schedule/>.

Abubakar, I. R., Al-Shihri, F. S., & Ahmed, S. M. (2016). Students' assessment of campus sustainability at the University of Dammam, Saudi Arabia. *Sustainability (Switzerland)*, 8(1), 1–14. <https://doi.org/10.3390/su8010059>

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

Alonso-Almeida, M. D. M., Fernández De Navarrete, F. C., & Rodriguez-Pomeda, J. (2015). Corporate social responsibility perception in business students as future managers: A multifactorial analysis. *Business Ethics: A European Review*, 24(1), 1–17. <https://doi.org/10.1111/beer.12060>

Alshuwaikhat, H. M., & Abubakar, I. (2008). An integrated approach to achieving campus sustainability: assessment of the current campus environmental management practices. *Journal of Cleaner Production*, 16, 1777–1785. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2007.12.002>

Anand, C. K., Bisailon, V., Webster, A., & Amor, B. (2015). Integration of sustainable development in higher education e a regional initiative in Quebec (Canada). *Journal of Cleaner Production*, 108, 916–923. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2015.06.134>

Annan-Diab, F., & Molinari, C. (2017). Interdisciplinarity: Practical approach to advancing education for sustainability and for the Sustainable Development Goals. *The International Journal of Management Education*, 15, 73–83. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.ijme.2017.03.006>

Azapagic, A., Perdan, S., & Shallcross, D. (2005). How much do engineering students know about sustainable development? The findings of an international survey and possible implications for the engineering curriculum. *International Journal of Phytoremediation*, 30(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/03043790512331313804>

Bahae, M., Perez-Batres, L. A., Pisani, M. J., Miller, V. V., & Saremi, M. (2014). Sustainable Development in Iran: An Exploratory Study of University Students' Attitudes and Knowledge about Sustainable Development. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 18(21), 175–187. <https://doi.org/10.1002/csr.1312>

Barth, M., & Rieckmann, M. (2012). Academic staff development as a catalyst for curriculum change towards education for sustainable development: an output perspective. *Journal of Cleaner Production*, 26(2012), 28–36. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2011.12.011>

Barth, M., & Timm, J. (2011). Higher Education for Sustainable Development: Students' Perspectives on an Innovative Approach to Educational Change. *Journal of Social Sciences*, 7(1), 13–23.

Beddewela, E., Warin, C., Hesselden, F., & Coslet, A. (2017). Embedding responsible management education – Staff, student and institutional perspectives. *International Journal of Management Education*, 15(2), 263–279. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.03.013>

Bielefeldt, A. R. (2011). Incorporating a Sustainability Module into First-Year Courses for Civil and Environmental Engineering Students. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, 137, 78–85. [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)EI.1943-5541.0000050](https://doi.org/10.1061/(ASCE)EI.1943-5541.0000050).

Botes, V., Low, M., & Chapman, J. (2014). Is accounting education sufficiently sustainable? *Sustainability Accounting, Management and Policy Journal*, 5(1), 95–124. <https://doi.org/10.1108/SAMPJ-11-2012-0041>

Burritt, R. L., & Schaltegger, S. (2010). Sustainability accounting and reporting: fad or trend? *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 23(7), 829–846. <https://doi.org/DOI 10.1108/09513571011080144>

Ceulemans, K., Prins, M. De, Cappuyns, V., & Coninck, W. De. (2010). Integration of Sustainable Development in Higher Education's Curricula of Applied Economics: Large Scale Assessments, Integration Strategies and Barriers. *Journal of Management and Organization*, pp. 621–640.

Chaplin, G., & Wyton, P. (2014). Student engagement with sustainability: understanding the value – action gap. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 15(4), 404–417. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-04-2012-0029>

Christensen, P., Thrane, M., Jørgensen, T. H., & Lehmann, M. (2009). Sustainable development: Assessing the gap between preaching and practice at Aalborg University. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 10(1), 4–20. <https://doi.org/10.1108/14676370910925217>.

Chulián, M. F. (2011). Constructing new accountants: The role of sustainability education. *Revista de Contabilidad Contabilidad-Spanish Accounting Review*, 14, 241–265. [https://doi.org/10.1016/S1138-4891\(11\)70034-6](https://doi.org/10.1016/S1138-4891(11)70034-6)

Cortese, A. (2003). The Critical Role of Higher Education in Creating a Sustainable Future. *Planning for Higher Education*, 15–22.

Creel, T., & Paz, V. (2018). Teaching Sustainability in an Accounting Classroom. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 9(1), 79–85. <https://doi.org/10.2478/dcse-2018-0006>

Emanuel, R., & Adams, J. N. (2011). College students' perceptions of campus sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 12(1), 79–92. <https://doi.org/10.1108/14676371111098320>

Farashahi, M., & Tajeddin, M. (2018). Effectiveness of teaching methods in business education: A comparison study on the learning outcomes of lectures, case studies and simulations. *The International Journal of Management Education*, 16, 131–142.

Fernández, R. M., Serra, L. M., Morales, M. J., Carrasquer, J., Rodríguez, L. M. B., Valle, J. del, & Murillo, M. B. (2015). Environmental behaviours in initial professional development and their relationship with university education. *Journal of Cleaner Production Journal*, 108, 830–840.

Filho, N. (2017). The agenda 2030 for responsible management education: An applied methodology. *International Journal of Management Education*, 15(2), 183–191. <https://doi.org/10.1016/ijme.2017.02.010>

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

Getachew, T. (2018). Quantitative skill retention and curriculum integration in a typical business school in the United States – A student perspective.pdf. *The International Journal of Management Education*, 16, 292–308.

Godemann, J., Moon, J., Haertle, J., & Herzig, C. (2014). United nations Supported principles for Responsible Management Education. *Journal of Cleaner Production*, 62(1), 16–23. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.07.033>

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. <https://doi.org/10.1016/j.aos.2009.04.006>

Hazelton, J., & Haigh, M. (2010). Incorporating sustainability into accounting curricula: Lessons learnt from an action research study. *Accounting Education*, 19(1–2), 159–178. <https://doi.org/10.1080/09639280802044451>

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. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2015.04.059>

Jones, P., Trier, C. J., & Richards, J. P. (2008). Embedding Education for Sustainable Development in higher education: A case study examining common challenges and opportunities for undergraduate programmes. *International Journal of Educational Research*, 47(6), 341–350. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2008.11.001>

Kagawa, F. (2007). Dissonance in students' perceptions of sustainable development and sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8(3), 317–338. <https://doi.org/10.1108/14676370710817174>

Kelly, M., & Alam, M. (2009). Educating Accounting Students in the Age of Sustainability. *The Australasian Accounting Business & Finance Journal*, 3(4), 30–45.

Lambrechts, W., Ghijsen, P. W. T., Jacques, A., Walravens, H., Liedekerke, L. Van, & Petegem, P. Van. (2018). Sustainability segmentation of business students: Toward self-regulated development of critical and interpretational competences in a post-truth era. *Journal of Cleaner Production*, 202, 561–570.

Larrán, M., Andrades, J., & Herrera, J. (2018). An examination of attitudes and perceptions of Spanish business and accounting students toward corporate social responsibility and sustainability themes. *Revista de Contabilidad – Spanish Accounting Review*, 21(2), 196–205.

LACY, P. et al. (2010) *A New Era of Sustainability: UN Global Compact-Accenture CEO Study 2010*. Dublin, Ireland: Accenture Institute for High Performance, 2010.

Lawrence, S., & Sharma, U. (2010). Giving institutional theory a critical edge: a study of systems change in a Fijian housing authority. *International Journal of Critical Accounting*, 1(4), 390–405. <https://doi.org/10.1504/ijca.2009.028063>

Lourenço, F., Jones, O., & Jayawarna, D. (2013). Promoting sustainable development: The role of entrepreneurship education. *International Small Business Journal*, 31(8), 841–865. <https://doi.org/10.1177/0266242611435825>

Lozano, R., Lozano, F., Mulder, K., Huisingh, D., & Tom Waas. (2013). Advancing higher education for sustainable development: international insights and critical reflections. *Journal of Cleaner Production*, 48, 3–9. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.03.034>

Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J., & Behrens, W. W. (1974). *The Limits to Growth. A report for the Club of Rome's project on the predicament of mankind*. In Universe Books (Vol. 16). [https://doi.org/10.1016/0007-6813\(73\)90029-3](https://doi.org/10.1016/0007-6813(73)90029-3)

Nejati, M., & Nejati, M. (2013). Assessment of sustainable university factors from the perspective of university students. *Journal of Cleaner Production Journal*, 48, 101–107.

Ng, E. S., & Burke, R. J. (2010). Predictor of Business Students' Attitudes Toward Sustainable Business Practices. *Journal of Business Ethics*, 95, 603–615. <https://doi.org/10.1007/s10551-010-0442-0>

Osgerby, J., Jennings, P., & Bonathan, A. (2018). Do students see the benefits? An exploratory study of undergraduate accounting students' perceptions of a programme focussed assessment. *International Journal of Management Education*, 16(2), 327–339. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2018.04.006>

Pestana, M. H., & Parreira, A. (2016). Human resources' student's sensitivity to factors of sustainability. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 24(91), 337–358. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000200004>

Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2005), *Análise de Dados para as Ciências Sociais, A Complementaridade do SPSS. 5ª Edição*, Lisboa Edições. Sílabo.

PRME. (2007). *Princípios para a Educação em Gestão Responsável Pacto Global*.

Ramísio, P. J., Pinto, L. M. C., Gouveia, N., Costa, H., & Arezes, D. (2019). Sustainability Strategy in Higher Education Institutions: Lessons learned from a nine-year case study. *Journal of Cleaner Production*, 222, 300–309. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.02.25778>

Saravanamuthu, K. (2015). Instilling a sustainability ethos in accounting education through the Transformative Learning pedagogy: A case-study. *Critical Perspectives on Accounting*, 32, 1–36. <https://doi.org/10.1016/j.cpa.2015.05.008>

Schwartzman, S. (2006). A universidade primeira do Brasil: entre intelligentsia, padrão internacional e inclusão social. *Estudos Avançados*, 20(56), 161–189.

Sharma, U., & Kelly, M. (2014). Students' perceptions of education for sustainable development in the accounting and business curriculum at a business school in New Zealand. *Meditari Accountancy Research*, 22(2), 130–148. <https://doi.org/10.1108/MEDAR-12-2012-0042>

Singh, T. P., Bisht, N. S., & Rastogi, M. (2011). Towards the integration of sustainability in the business curriculum. *Journal of Global Responsibility*, 2(2), 239–252. <https://doi.org/10.1108/20412561111166076>

Singhal, N., Suryawanshi, P., & Mittal, G. (2017). Crafting Responsible Management Practices in Business School Learning Outcomes: An Indian Case Study. *Vision*, 21(1), 46–62. <https://doi.org/10.1177/0972262916681249>

Stephens, J. C., Hernandez, M. E., Román, M., Graham, A. C., & Scholz, R. W. (2008). Higher education as a change agent for sustainability in different cultures and contexts. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(3), 317–338. <https://doi.org/10.1108/14676370810885916>

Stough, T., Ceulemans, K., Lambrechts, W., & Cappuyns, V. (2017). Assessing sustainability in higher education curricula: A critical reflection on validity issues. *Journal of Cleaner Production*, 172, 4456–4466. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.02.017>

Tuncer, G. (2008). University Students' Perception on Sustainable Development: A Case Study from Turkey. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 17(3), 212–226. <https://doi.org/10.1080/10382040802168297>

UNDESA. (2002). *Guidance in Preparing a National Sustainable Development Strategy: Managing Sustainable Development in the New Millennium*. Commission on Sustainable Development, (13).

UNESCO. (2005). *Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014*. Brasília.

UNESCO. (2009). Education for sustainable development. from <http://www.esd-world-conference-2009.org>

Verhulst, E., & Lambrechts, W. (2015). Fostering the Incorporation of Sustainable Development in Higher Education. Lessons Learned from a Change Management Perspective. *Journal of Cleaner Production*, 106, 189–204. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.09.049>

Waas, T., Verbruggen, A., & Wright, T. (2010). University research for sustainable development: definition and characteristics explored. *Journal of Cleaner Production*, 18(7), 629–636. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2009.09.017>

Warwick, P., Wyness, L., & Conway, H. (2017). 'Think of the future': Managing educational change from students' perspectives of an undergraduate sustainable business programme. 15, 192–204.

Watson, M. K., Lozano, R., Noyes, C., & Rodgers, M. (2013). Assessing curricula contribution to sustainability more holistically: Experiences from the integration of curricula assessment and students' perceptions at the Georgia Institute of Technology. *Journal of Cleaner Production*, 61, 106–116. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.09.010>

Weybrecht, G. (2017). From challenge to opportunity- Management education's crucial role in sustainability and the Sustainable Development Goals-An overview and framework. *International Journal of Management Education*, 15, 84–92. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.02.008>

Wright, T. (2002). Definitions and frameworks for environmental sustainability in higher education. *Higher Education Policy*, 15(12), 105–120.

Wyness, L., & Dalton, F. (2018). The value of problem-based learning in learning for sustainability: Undergraduate accounting student perspectives. *Journal of Accounting Education*, 45, 1–19. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2018.09.001>

Yuan, X., & Zuo, J. (2012). A critical assessment of the Higher Education for Sustainable Development from students' perspectives e a Chinese study. *Journal of Cleaner Production*, 48, 108–115. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.jclepro.2012.10.041>