

**INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PROMOVENDO INOVAÇÕES SOCIAIS
INTEGRADAS AOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL EM SUAS
ATIVIDADES DE EXTENSÃO**

MARIANA ALVARENGA

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA (UNISUL)

RICARDO LEMOS THOME

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA (UNISUL)

ANA REGINA DUTRA

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA (UNISUL)

IVONE JUNGES

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA (UNISUL)

NEI ANTONIO NUNES

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA (UNISUL)

Agradecimento à órgão de fomento:

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PROMOVENDO INOVAÇÕES SOCIAIS INTEGRADAS AOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL EM SUAS ATIVIDADES DE EXTENSÃO

1 INTRODUÇÃO

Os problemas sociais exigem a colaboração e o trabalho coordenado dos setores públicos, privados e sem fins lucrativos, em busca de soluções efetivas e duradouras (Arocena & Sutz, 2021). A busca por soluções para tais desafios é complexa, pois muitas vezes, eles não podem ser resolvidos por meio do crescimento econômico (Benneworth & Cunha, 2015). Neste contexto, surgiu nas últimas décadas o termo desenvolvimento sustentável (DS), que propõe uma resposta integrada e global para a pobreza e degradação ambiental e, partir daí, a construção de caminhos de desenvolvimento sem impactar negativamente os limites do planeta (United Nations, 1987, Wiesmann, 2019).

Na busca de definir uma estratégia de implementação do DS em nível global, em 2015, a Organização das Nações Unidas (ONU) adotou o programa “Agenda 2030” com seus 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), integrando 169 objetivos e 232 indicadores específicos. A Agenda 2030 pode ser holística e transformadora, mas Bonsu, TyreeHageman e Kele (2020) defendem que a realização dos ODS pelos Estados-Membros depende fortemente do progresso feito em nível local com soluções pensadas localmente.

Desenvolver novas abordagens de baixo para cima com o intuito de implementar os ODS em nível regional e local são urgentemente necessários para que os países cumpram as metas da Agenda 2030 (Oosterhof, 2018) e de fato promovam uma real mudança transformadora (Bonsu et al., 2020). Três mecanismos se fazem importantes nesse processo: a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) (Unesco, 2014, Leal Filho et al., 2021); as ações de Inovação Social (IS), em especial nos termos da promoção do empoderamento (Avelino et al., 2019, Bonsu et al., 2020, Arocena & Sutz, 2021) e as Instituições de Ensino Superior (IES) que por meio de seu papel institucional, relevante na pesquisa fundamental e interdisciplinar e principalmente pela sua terceira missão, podem operacionalizar de forma conjunta a EDS e as IS (Arocena & Sutz, 2021).

Seguindo a dinâmica de discussão, o estudo tem como objetivo avaliar, por meio de um estudo de caso de um Instituto ligado a um grupo educacional brasileiro, a implementação de um projeto que gera IS ao mesmo tempo que promove os ODS, partindo das seguintes perguntas de pesquisa: de que forma os projetos de extensão de um Instituto ligado a uma Universidade promovem a IS? Como esses projetos podem contribuir com a promoção dos ODS? Como objetivo secundário, o estudo pretende caracterizar o processo de implementação de uma IS, considerando as especificidades das IES, no intuito de analisar o seu impacto, não apenas na comunidade, mas também na Universidade, para Bayuo, Chaminade e Göransson (2020) são escassos os estudos nesse sentido. A pesquisa também pretende contribuir com a lacuna significativa no entendimento de como os processos de engajamento transformativo podem ser implementados na prática acadêmica (Petersen & Kruss, 2021) e como essas atividades de IS e educação para o desenvolvimento sustentável podem se incorporar nas estruturas e missões da IES (Monteiro, Isusi-Fagoaga, Almeida & García-Aracil, 2021).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Inovações Sociais

Há um consenso que apenas as inovações tecnológicas não são suficientes para atenderem aos desafios da contemporaneidade, em especial a desigualdade social, exclusão

social e questões climáticas, que exigem soluções mais efetivas e inovadoras (Benneworth & Cunha, 2015). Atender a essas demandas é um interesse da academia e dos formuladores de políticas públicas (McBeth, 2018, Bayuo et al., 2020). Apesar do conceito de IS ainda não estar consolidado e possuir uma “ambiguidade conceitual” (Van der Have & Rubalcaba, 2016, p. 1923) além de uma infinidade de novas abordagens e estruturas (Pol & Ville, 2009), nos últimos anos o tema tem recebido atenção tanto da academia quanto das políticas públicas (Pol & Ville, 2009, Cajaiba Santana, 2014, Avelino, Wittmayer, Pel, Weaver, Dumitru, Haxeltine., Kemp, Jørgensen, Bauler, Ruijsink & O’Riordan, 2019, Haxeltine, Pel, Wittmayer, Dumitru, Kemp & Avelino, 2017). Os estudos sobre a IS ainda são um corpo emergente e distribuídos em diferentes disciplinas das ciências sociais (Moulaert, MacCallum & Hillier, 2013, Moulaert & MacCallum, 2019).

Para caracterizar uma IS, neste trabalho, usou-se, como ponto de partida, a Transformative Social Innovation Theory (TSI), que foi desenvolvida de 2014 a 2017 pelo projeto TRANSIT. O projeto foi cofinanciado pela Comissão Europeia e desenvolveu uma teoria sobre IS, que analisa o tema a partir de um processo de mudança nas relações sociais, “com o propósito de desafiar, alterar e/ou substituir instituições e estruturas dominantes” (TRANSIT, 2021, tradução nossa), com objetivo de gerar empoderamento e mudança social. A proposta TSI, diz que ela não está vinculada a conquistas de indivíduos, organizações ou grupos sociais específicos, e sim entender as inovações sociais como um processo de mudança nas relações, estruturas e sistemas sociais (Mieg & Töpfer, 2013, Mumford, 2002, Pel, Haxeltine, Avelino, Dumitru, Kemp, Bauler, Kunze, Dorland, Wittmayer & Jørgensen, 2020) mas compreende “novas formas de fazer (práticas, tecnologias, compromissos materiais), organizar (regras, tomada de decisão, modos de governança), enquadrar (significado, visões, imaginários, compromissos discursivos) e saber (recursos cognitivos, competência, aprendizagem, avaliação)” (Pel et al., 2020, p. 3, tradução nossa). As inovações sociais seriam, portanto, “uma propriedade qualitativa de ideias, objetos, atividades ou (grupos de) pessoas, que podem ser considerados socialmente inovadores na medida em que contribuem para mudar as relações sociais.” (Pel et al., 2020, p. 3, tradução nossa).

No Quadro 1 a seguir são apresentadas as características das IS partindo da proposta de Pel et al. (2020) e relacionando suas características com os ambientes das IES, numa perspectiva de que as IS seriam desenvolvidas por meio de um processo.

Quadro 1 – Caracterizando as Inovações Sociais

Caracterizando as Inovação Sociais
1. Relações dentro das iniciativas de IS: como as iniciativas de IS e seus membros procuram desenvolver coletivos empoderadores; desenvolver novas soluções em comunidades de aprendizagem, criação de valor por meio da promoção do desenvolvimento comunitário, desenvolver novas relações sociais, novos valores, novas experimentações reflexivas, novas relações interpessoais, atendimento de necessidades básicas de relacionamento, autonomia e competência ao mesmo tempo em que experimentam um senso maior de impacto, significado e resiliência.
2. Relações na formação da rede: construção de novas alianças, conectividade translocal (fonte chave para capacitação em iniciativas de IS), formação de redes mais amplas; processos de colaboração e cocriação, infraestruturas de comunicação aumentam de maneira crucial o alcance da formação de redes SI.
3. Relações com a mudança institucional: Iniciativas de IS precisam encontrar um lar institucional para acessar recursos vitais; isso muitas vezes envolve um equilíbrio contra o desejo de independência das instituições dominantes, combinar diferentes formas de empreendedorismo institucional e adaptar essas estratégias de forma proativa em resposta às mudanças nas circunstâncias, reconsiderar e reconfigurar as lógicas institucionais mais amplas nas quais as instituições dominantes estão inseridas, aprendendo através de diferentes lógicas institucionais e reinventando, recombinao e transpondo elementos específicos de uma lógica institucional para outra, como procurar desafiar, alterar ou substituir instituições dominantes ao mesmo tempo em que é moldado por aquelas, desafiar as instituições sociais por meio da ação colaborativa.
4. Relações com o contexto sócio material: como essas tentativas de transformação estão sendo moldadas por mudanças mais amplas no contexto socio material, iniciativas de IS e suas ambições transformadoras particulares são fortemente moldadas pelo desenvolvimento histórico do contexto sócio-material mais amplo, as iniciativas de SI são inovadoras apenas no contexto de um contexto sócio-material em evolução, a diversidade evolutiva é um elemento integrante dos processos de TSI, refletindo a diversidade histórica das ambições transformadoras das iniciativas de SI e as diversas motivações das pessoas envolvidas nelas.

Fonte: Adaptado de Benneworth e Cunha (2015), Pel et al (2020), Lough, 2021.

É justamente na análise dos conceitos e características das IS que podemos analisar a sua correspondência com o DS, já que as práticas de IS são adequadas para resolver muitos dos desafios atuais e, em especial, os sociais, incluindo a atenuação das desigualdades (Bonsu et al. 2020). Para Arocena e Sutz (2021) a ênfase normativa do DS Humano leva a pensar em termos de empoderamento, em especial quando se trata dos setores sociais; sendo assim, a IS pode contribuir com esse processo, já que a promoção do empoderamento é uma de suas principais características.

2.2 Educação Para o Desenvolvimento Sustentável

As discussões internacionais sobre o DS cresceram em escala de importância desde o documento “Nosso Futuro Comum” (Relatório da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, também conhecido como Relatório Brundtland) que definiu o desenvolvimento sustentável como “desenvolvimento que atenda às necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atender às suas próprias necessidades” (United Nations, 1987 p. 41). A partir de então, desde o início da década de 1990, a ONU, ciente que uma mudança na consciência coletiva é necessária para melhorar a relação da humanidade com o planeta, tem dado destaque especial no papel significativo que a educação desempenha na transição para um novo modelo de desenvolvimento sustentável (Ferrer-Estévez & Chalmeta, 2021).

Reforçando a importância do tema, a ONU estabeleceu a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) como o principal impulsionador da mudança e, desde então, diversas iniciativas institucionais se relacionaram ao assunto, como: Década das Nações

Unidas de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005–2014), o Programa de Ação Global da ONU sobre ESD (2014) e Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável em 2012 (Rio+20). Na Rio+20 a comunidade internacional concordou em “promover a educação para o desenvolvimento sustentável e integrar o desenvolvimento sustentável de forma mais ativa na educação após a Década de Educação para o Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas” (United Nations, 2012, p.45).

O Quadro 2 descreve os 17 ODS propostos na Agenda 2030.

Quadro 2 - Objetivos do Desenvolvimento Sustentável

Objetivos do Desenvolvimento Sustentável		
1. Erradicar a pobreza	2. Acabar com a fome	3. Saúde e bem-estar
4. Educação de qualidade	5. Igualdade de gênero	6. Água e saneamento
7. Energias renováveis	8. Trabalho digno e crescimento econômico	9. Inovações e infraestruturas
10. Reduzir desigualdades	11. Cidades e comunidades sustentáveis	12. Produção e consumo sustentável
13. Combater as alterações climáticas	14. Oceanos, mares e recursos marinhos	15. Ecossistemas terrestres e biodiversidade
16. Paz e justiça	17. Parcerias para o desenvolvimento	

Fonte: United Nations, 2021.

Para que se promova de forma efetiva o desenvolvimento sustentável por meio da EDS é importante construir um modelo de aprendizagem ao longo da vida, que promova uma educação de qualidade, holística e transformacional e que vá além de conteúdos e resultados, por meio de novas pedagogias e novos espaços de aprendizagem que visem uma real transformação social (Unesco 2014, Ferrer-Estévez & Chalmeta, 2021). É importante desenvolver nos alunos, pela EDS, a capacidade de novas reflexões, o compromisso de assumir novas responsabilidades e as condições para que eles implementem novas ações (Unesco 2014). A EDS pode ser integrada as mais diferentes áreas dos ODS, como mudança climática, biodiversidade, redução de riscos de desastre, consumo e produção sustentáveis entre outras.

Dentre as cinco áreas prioritárias para a EDS, segundo a Unesco (2014), duas merecem destaque e possuem relevância neste trabalho. A primeira seria a área 4, capacitação e mobilização de jovens, pois seriam eles a geração a suportar o desenvolvimento insustentável dos dias atuais e futuros, além de serem um importante grupo consumidor, cujos hábitos de consumo também impactam os dias atuais e futuros. A segunda área prioritária seria a área 5, na qual a busca por soluções sustentáveis em nível local ganha importância, por meio do fortalecimento de redes de múltiplas partes interessadas.

2.3 Inovação Social e educação para o desenvolvimento sustentável nas IES

É crescente nas sociedades o entendimento de que as IES integrem as IS e o DS em suas missões institucionais (McBeth, 2018, Blanco-Portela, Benayas, Pertierra, & Lozano, 2017, Bayo et al., 2020, Ali, Mustapha, Osman & Hassan, 2020) na expectativa que suas ações possam minimizar os problemas econômico-sociais da contemporaneidade, em especial, após o constante recuo do Estado de bem-estar social nas sociedades ocidentais (Bayuo et al., 2020). A participação das IES nesse processo é ainda mais importante nos países do sul global, visto que em grande parte desses países as universidades são as principais, senão as únicas, promotoras de conhecimentos avançados (Arocena & Sutz, 2021). Neste contexto, as IES desempenham um papel de destaque enquanto geradoras de novos conhecimentos (por serem atores centrais da economia do conhecimento), formadoras de novos profissionais e promotoras

de ações de impacto nas comunidades nas quais estão inseridas (Groulx, Nowak, Levy, & Booth, 2020).

Apesar da importância do papel das IES nas iniciativas de IS, o desempenho dessas instituições acerca do tema está muito aquém do envolvimento de organizações sem fins lucrativos, empresas privadas, governos e fundações (Howaldt, Schröder, Kaletka, Rehfeld & Terstriep, 2016). Para Anderson et al. (2018) as IES possuem um potencial inexplorado e essas instituições seriam os parceiros ideais para diminuir ou mitigar as barreiras às IS, podendo ser intermediários “entre a natureza subversiva da inovação social e sua necessidade de reconhecimento institucional e político” (Anderson et al., 2018, p.52, tradução nossa). Em relação ao desenvolvimento sustentável o quadro é mais promissor, durante as últimas duas décadas, muitas IES se envolveram na incorporação do DS em seus sistemas acadêmicos, inclusive com a assinatura formal de declarações e cartas explicitando o comprometimento dessas instituições com um desenvolvimento mais sustentável e com a EDS (Lozano, Ceulemans, Alonso-Almeida, Huisingsh, Lozano, Waas, ... & Hugé, 2015).

Embora a capacidade das IES de facilitar as interações entre comunidades locais, organizações sociais, empresas e governos, elas também estão cercadas de condições que inibem a inovação, em especial a IS (Benneworth & Cunha, 2015, McBeth 2018, Lough, 2021). As barreiras às IS nas IES podem ser analisadas a partir de quatro perspectivas discutidas por Lough (2021) e outros autores, demonstrado no Quadro 3.

Quadro 3 – Inibidores e Barreiras às IS em IES

Inibidores e Barreiras às IS em IES
A) As IES seriam administrativamente conservadoras, resistente a novas ideias (resistência institucional) e lentas para implementar mudanças e novidades levando a uma resposta morosa às demandas emergentes e aos interesses dos alunos.
B) A burocracia acadêmica institucional leva a diversas complicações como: (1) processamento de presentes, doações e outras fontes de receita que estão fora dos mecanismos tradicionais de financiamento para pesquisa e ensino; (2) modelos de orçamento que incentivam a competição interinstitucional para alunos e recursos; (3) barreiras administrativas que limitam o compartilhamento de recursos entre unidades, lista cruzada de cursos, divisão da receita de mensalidades, etc. (4) falta de articulação política.
C) Aumento na individualização, mercantilização e privatização das IES nos últimos 30 anos que tornou as IES cada vez mais competitivas ao invés de instituições colaborativas, embora exista processos de colaboração dentro da IES, mas como tendência geral, no entanto, a mercantilização da educação combinada com tendências orçamentárias que incentivam a autonomia da unidade tende a resultar em fragmentação, territorialismo e competição entre unidades por alunos e recursos.
D) Quando as IES ainda tratam a IS como uma ação de responsabilidade social, ou quando as ações de IS não estão relacionadas e coordenadas com as principais missões (ensino, pesquisa e extensão) das IES ou ainda quando as IES não incentivam os processos de IS.

Fonte: Adaptado de Lough (2021), Hazenberg et al. (2019), McBeth (2018), Benneworth e Cunha (2015), Deering e Sá (2018), Anderson, Domanski, Howaldt (2018).

As formas alternativas que as IES podem encontrar para promover as IS e contornar os inibidores e barreiras seria por meio dos institutos dispersos. Lough (2021) trabalha a temática dos institutos dispersos de IS dentro das IES e em sua primeira análise discute o movimento de substituição da indústria nos modelos Triple Helix (Etzkowitz & Leydesdorff, 2000) por doadores filantrópicos, organizações sem fins lucrativos e organizações não governamentais (ONG's) que fizeram emergir, por exemplo, centros de impacto social como o Centro de Inovação Social de Stanford. Outros institutos dispersos seriam os laboratórios vivos (Gómez Zerméño & Garza, 2021), *fablabs* ou *marketplaces* que trabalham diretamente com as comunidades para soluções de *design* para problemas sociais, também existem os parques de IS, aceleradores de IS e tantos outros (Lough, 2021).

As IES podem contribuir na promoção da IS, especialmente conforme demonstrado no Quadro 4.

Quadro 4 – Contribuições às IS em IES

Contribuições às IS em IES
A) Compartilhar conhecimento - pelos acadêmicos e centros de pesquisa.
B) Quando compartilha recursos - como estrutura (física/material) e financiamento.
C) Por conselhos e mentorias - por meio de escritórios modelos e conselhos universitários.
D) Compartilha recursos humanos - por meio de alunos, professores e funcionários.
E) Pelo papel de legitimação de IS, que as IES proporcionam em diversos campos institucionais, a partir da materialização de novas ideias.
Autores: Benneworth e Cunha, 2015, Bayou et al., 2020, Lough, 2021

Fonte: Adaptado de Benneworth e Cunha, 2015, Bayou, Chaminade e Göransson, 2020, Lough, 2021.

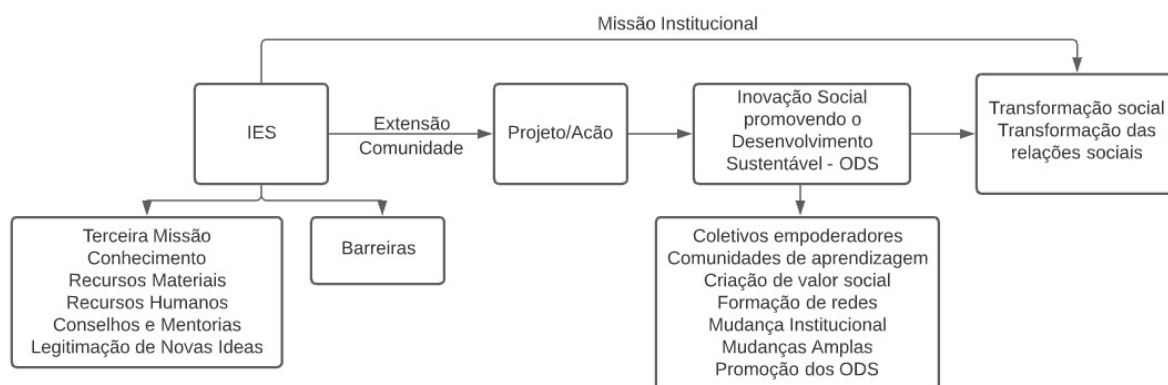
3 FRAMEWORK TEÓRICO DA PESQUISA

Para Leal Filho, Frankenberger, Salvia, Azeiteiro, Alves, Castro... & Ávila (2021) algumas áreas das IES são chaves na promoção dos ODS, entre elas a promoção do engajamento cívico e alcance comunitário dessas instituições. Para os autores as IES podem desenvolver capacidades, por meio da aprendizagem, nas comunidades nas quais estão inseridas e a partir dessa capacitação promover o desenvolvimento local e formas sustentáveis de se viver e trabalhar. As IES por meio de suas atividades de extensão, ou terceira missão, podem promover o DS e a implementação e divulgação dos ODS, no nível local, impactando os jovens (alunos e jovens da comunidade) e as comunidades nas quais as IES estão inseridas, sendo o envolvimento dos jovens e das comunidades duas áreas prioritárias da Unesco (2014) na promoção da EDS.

Quanto às IS, as IES também podem promovê-las por meio de sua terceira missão, embora as IES terem mantido o foco, de sua terceira missão, nos modelos Triple Helix (Etzkowitz & Leydesdorff, 2000), no qual o conhecimento é comercializado, por meio de patentes, por exemplo, trabalhos como o de Arocena, Göransson e Sutz (2018) defendem a ideia de que as necessidades sociais deveriam ser o principal foco da terceira missão das universidades. Lembrando que nesse trabalho entendemos a IS como um processo e isso se relaciona, principalmente, com a participação social, da comunidade, na definição dos problemas e das possíveis soluções (Caulier-Grice, Davies, Patrick & Norman, 2012, Arocena & Sutz, 2021,)

A seguir, na Figura 1, apresentamos o *framework* da pesquisa e seus respectivos desdobramentos.

Figura 1– *Framework* de pesquisa



Fonte: Elaboração dos autores, 2021.

O método de pesquisa utilizado é estudo de caso único – IES brasileira, por intermédio do seu Instituto, tendo como objeto de estudo um projeto de extensão selecionado como o mais antigo e abrangente do Instituto. O estudo apresenta características determinantes de pesquisas descritivas. Como técnica de coleta de dados, o estudo priorizou documentação institucional; dados das páginas eletrônicas oficiais da IES, incluindo o Instituto, Projetos de Extensão; dados secundários socioeconômicos de órgãos nacionais e internacionais; além da revisão de estudos similares na literatura. Seguindo a linha metodológica escolhida neste estudo, adotamos como técnicas de análise dos dados, a análise documental e dos pressupostos teóricos, conforme o desenho metodológico previsto no *framework* da pesquisa.

4 CASO DE ESTUDO

Analisou-se nesse estudo uma das maiores organizações educacionais privadas de ensino superior do Brasil, que em dezembro de 2020 somava mais de 140 mil alunos matriculados com instituições localizadas em sete estados brasileiros. Dentro dos diversos projetos de extensão universitária do grupo Ânima, escolheu-se o projeto Universidade Aberta à Pessoa Idosa (UAPI), como objeto de estudo. A escolha foi motivada pelo tempo que esse projeto possui na instituição e por ser um projeto de atuação local, com a participação da comunidade e sendo considerado de impacto dentro do grupo educacional. O projeto teve início na Faculdade Una na cidade de Contagem/MG em 2011 e em 2019 já eram mais seis IES do Grupo Ânima contempladas: Belo Horizonte/ MG, Divinópolis/MG, Betim/MG, Sete lagoas/MG, Bom Despacho/MG e Nova Serrana/MG). (Una, 2021, Instituto Anima, 2021)

As informações e dados coletados para o estudo de caso foram baseados em dois relatórios anuais publicados pelo grupo Ânima: Relatório Ânima Educação Sustentabilidade (RAES) 2019 – 2020 e Instituto Ânima Relatório Anual (IARA) 2020, páginas eletrônicas oficiais do Grupo Ânima e do Instituto Ânima, também foram consultadas páginas eletrônicas das faculdades e centros universitários do grupo.

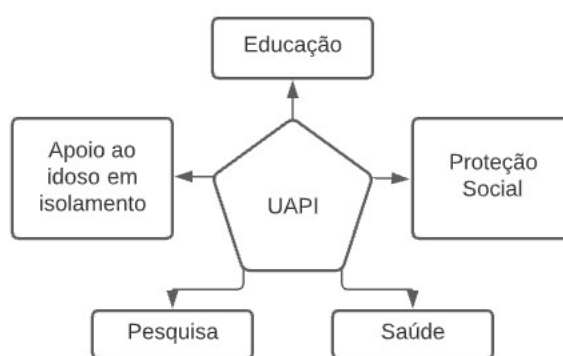
4.1 Universidade Aberta À Pessoa Idosa

A UAPI criada em 2011, inicialmente como um projeto de extensão universitária, é considerado um programa em expansão desde o ano de 2014, quando passa a ser gerida pelo Instituto Ânima (Una, 2021). A mudança foi necessária, pois a partir desse ano o projeto foi aprovado pelo Conselho Municipal do Idoso e passou a receber recursos provenientes do

imposto de renda de pessoas físicas e jurídicas. Por uma questão burocrática e contábil a UAPI foi transferida para o Instituto ligado ao grupo educacional, sem fins lucrativos, organização na qual as doações poderiam ser recebidas.

Os objetivos da UAPI são: (a) estabelecer vínculo entre alunos, instituição e comunidade e (b) promover a educação e a socialização das pessoas com mais de 60 anos, considerados idosos pela legislação brasileira. Os idealizadores do projeto acreditam que oferecer um ambiente escolar a pessoas nessa faixa etária além de instigar o conhecimento, motiva a socialização e traz diversos benefícios sociais e para a saúde desse idoso. Em contrapartida a convivência com os idosos e a busca por soluções para as suas necessidades impacta alunos, professores e funcionários envolvidos nessas ações. Na Figura 2 é possível visualizar as linhas de atuação do projeto UAPI.

Figura 2 - Linhas de atuação - UAPI



Fonte: Instituto Anima, 2021.

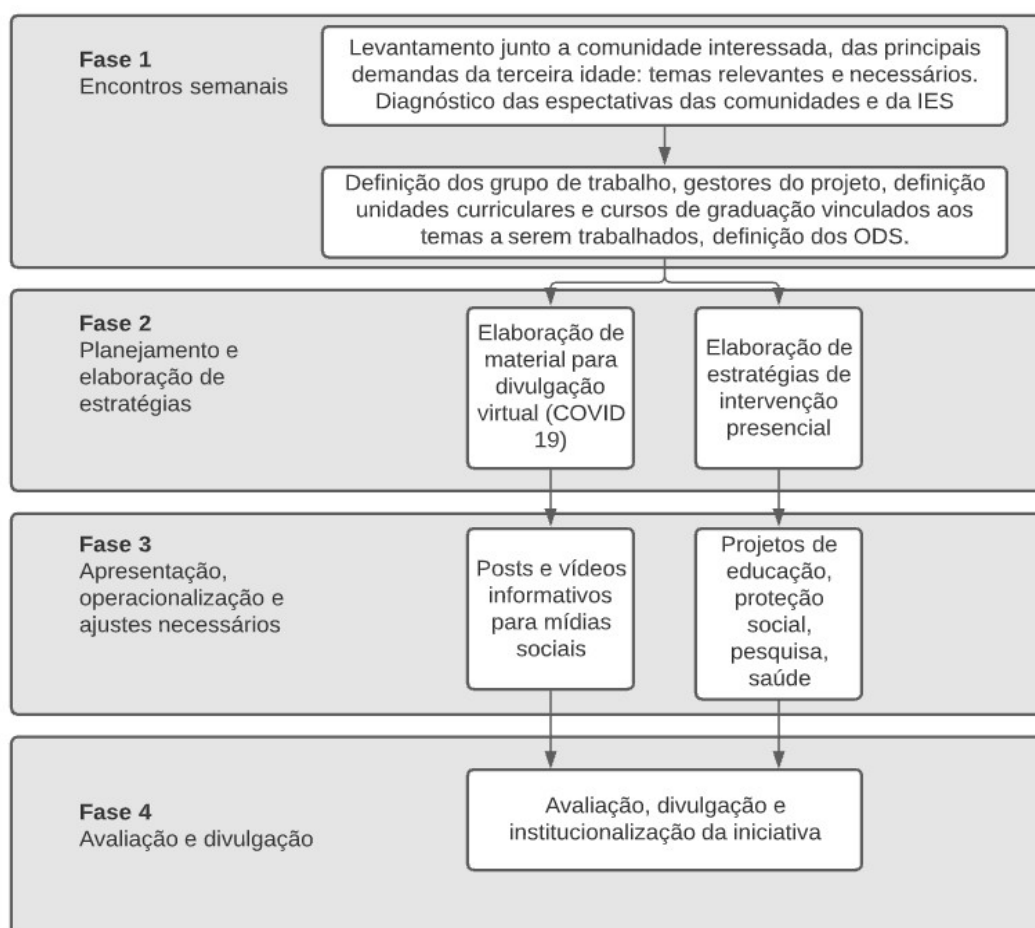
São cinco as principais linhas de atuação sendo que a quinta foi desenvolvida durante o isolamento dos idosos devido a pandemia mundial COVID 19 (Instituto Ânima, 2021): (1). Educação: estratégias educativas com o objetivo de promover a qualidade de vida da terceira idade e valorizar as competências sociais e emocionais adquiridas ao longo da vida. As atividades favorecem um envelhecimento mais saudável e ativo, desenvolvendo aspectos físicos, cognitivos, sociais e emocionais por meio de: curso, oficinas, *workshops*, palestras, seminários; (2). Proteção social: núcleo de atendimento e atenção à pessoa idosa em situação de violência. objetivo do núcleo é oferecer assistência jurídica, social e psicológica para seniores que tenham seus direitos ameaçados ou violados e necessitem de orientação nessas esferas. Promoção de campanhas educativas e rodadas de palestras intergeracionais a fim de ampliar o conhecimento sobre os direitos na maturidade e diminuir a violência física e patrimonial sofrida pelas pessoas nesse estágio da vida; (3). Pesquisa: para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (IBGE, 2021) prevê que em até 2060 o grupo com mais de 65 anos serão 25% da população no Brasil. O objetivo é identificar e entender o perfil das pessoas na terceira idade, realizando pesquisas quantitativas e qualitativas e promovendo o diagnóstico de grupos de convivência. Ao observar grupos de convivência de idosos existentes, é possível diagnosticar as finalidades e perspectivas dos grupos, assim como as atividades realizadas e dinâmicas de funcionamento, bem como os respectivos vínculos com os setores da sociedade; (4). Saúde: promoção da saúde do idoso por meio de oficinas de prevenção de quedas, fitoterapia, aulas de ginástica, orientações sobre nutrição e alimentação saudável e (5). Apoio ao idoso em isolamento: devido a pandemia mundial da COVID 19, a UAPI foi adaptada para o modelo *online* em especial com o projeto Plenitude60+ um núcleo de comunicação com o objetivo de produzir vídeos, textos, *podcasts* e *posts* que promovam a autonomia dos idosos.

4.2 IES e a comunidade: construindo, operacionalizando e avaliando um projeto

O ciclo do planejamento, implementação e avaliação dos projetos da UAPI seguem basicamente quatro fases conforme Figura 3.

Na Fase 1 a comunidade na qual o projeto será desenvolvido é chamada a contribuir no diagnóstico das necessidades, relacionadas ao público idoso, que aquela comunidade possui e como a IES pode contribuir com a busca por soluções dessas necessidades (Una, 2021). Nessa fase também são decididos os gestores, as unidades curriculares, os cursos de graduação envolvidos e a definição dos ODS. Os projetos de extensão do Grupo Ânima são concebidos sempre tendo conexão e relação direta com os ODS (Instituto Ânima, 2021). Na Fase 2 são elaboradas as estratégias de comunicação, que durante a pandemia COVID 19 teve de ser aprimorada e novas ferramentas de comunicação foram utilizadas com o objetivo de atender os idosos em isolamento do programa (Una, 2021). São elaboradas também as estratégias de intervenção presencial, a UAPI utiliza-se de toda infraestrutura, equipamentos e recursos humanos da IES na qual o programa está vinculado (Instituto Ânima, 2021)

Figura 3 – Fases dos projetos – UAPI



Fonte: Adaptado de UNA, 2021.

O projeto entra em operação na Fase 3, neste momento toda a estratégia de comunicação começa a ser divulgada e as intervenções presenciais também. Nesta fase são feitos os ajustes dos projetos e melhorias são implementadas. A Fase 4 envolve a avaliação dos programas, a

divulgação institucional e na mídia e a institucionalização daquela iniciativa de sucesso que passar a ser um projeto piloto com condições de ser replicado em outras unidades, do grupo educacional, por meio de editais do Instituto Ânima o qual patrocina, hoje, junto com outros financiadores, públicos e privados, as iniciativas da UAPI.

4.3 UAPI 2020 em números

A Tabela 1 resume em números as atividades da UAPI em 2020. No ano de 2020 mais de 30.000 pessoas foram beneficiadas direta ou indiretamente pelas ações da UAPI, 232 alunos e 136 docentes se envolveram diretamente com as atividades propostas, que envolveram as três missões das IES: o ensino, a pesquisa e a extensão. Todas as ações foram planejadas contemplando ao menos um ODS.

Tabela 1 – Resumo atividades UAPI em 2020

Projetos	Impactados Alunos	Docentes Voluntários	Apoiadores Financiadores	Bolsas	ODS*
Encontro Nacional Intergeracional Idosos em Ação 60+: promover espaços de debate e reflexão sobre o tema terceira idade	2.970 26	30	10 3		3, 4 e 10
Doar Faz Bem: campanha de mobilização de voluntários para produção de conteúdo educacional informativo, destinados ao público idoso	3.200 3	85 9	1		3,4 e 10
Cadastre um Idoso: cadastro de idosos para ações durante a pandemia COVID 19	948 12	2			4 e 10
Plenitude 60+: campanhas educativas on-line para idosos durante a pandemia COVID 19	3.200 3	3		3	3,4 e 10
Cursos e Oficinas	60 2	3			4 e 10
Diagnóstico Social do Idoso: Realização de diagnóstico da população idosa, por meio de pesquisa técnica científica	19.400 11	5	0 1	19	3,4 e 10
Núcleo de Atenção ao Idoso: atendimento a idosos para sanar dúvidas gerais de saúde	5201 75	8	2		3

*ODS:(3) Saúde e Bem Estar, (4) Educação de Qualidade e (10) Redução das Desigualdades

Fonte: IARA 2020 citado em Instituto Anima, 2021.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para McBeth (2018), Blanco-Portela et.al. (2017), Bayo e al. (2020), Ali et.al. (2020) as administrações centrais das IES devem ser desenhadas com missão e objetivos claros em relação à inovação social, responsabilidade social e o desenvolvimento sustentável, já que esses temas influenciariam, diretamente, todas as esferas das IES incluindo o ensino, pesquisa e extensão (Monteiro et al., 2021).

O objeto de estudo não possui o tema da sustentabilidade, explicitamente declarado, nem em sua missão e nem em seus valores, a palavra inovação faz parte, apenas, dos valores da instituição e não há nenhuma referência à palavra inovação social. Porém a sustentabilidade e a inovação estão presentes no discurso de abertura do RAES e do IARA, todos os projetos de extensão estão ligados a pelo menos um ODS e o grupo já recebeu diversos prêmios reconhecendo seu esforço na implementação do tema sustentabilidade e inovação em suas operações, no ensino, pesquisa e extensão.

Conforme Benneworth e Cunha (2015), Bayou et al. (2020), Lough (2021), Berchin et al. (2018) e Leal Filho et al. (2021) as IES, em decorrência de suas características, podem incentivar ou inibir as IS e o DS. No caso da UAPI, toda a estrutura física e todos os recursos humanos são fornecidos pelas IES. O financiamento dos projetos são diversos, envolvendo parceiros públicos e privados de diversas esferas. Um inibidor declarado nos relatórios foi o recebimento de doações físicas aos programas, não permitido pela legislação contábil brasileira atual. O fato fez o projeto todo ser transferido para o Instituto Ânima, no qual é possível receber esse tipo de doação. A transferência do projeto para o Instituto também garantiu outras fontes de recursos, institucionalização do projeto e também contribuiu para a replicação das boas práticas em outras IES do grupo por meio de editais. Para Lough (2021) recorrer ao que ele nomeia de “institutos dispersos” seria uma ótima solução das IES para contornar os inibidores próprios desse tipo de instituição à promoção das IS.

Os programas de extensão dentro das IES pressupõem uma participação da comunidade, sendo essa uma característica da maioria dos projetos de extensão. A UAPI se destaca nesse processo, e sendo um projeto contínuo durante dez anos, os laços entre a IES e as comunidades envolvidas se estreitaram, favorecendo a integração entre comunidade, alunos, professores, instituição educacional e os impactos positivos do programa/ação. Pelos relatórios analisados é possível mensurar em números a atuação da UAPI sendo mais 30.000 pessoas impactadas com a participação de 232 alunos e 136 docentes apenas em 2020, segundo IARA, 2020. (Instituto Ânima, 2021).

Quanto à promoção do DS, todos os projetos de extensão do grupo Ânima são planejados e implementados contemplando ao menos um ODS em seus objetivos. Todas as linhas de atuação da UAPI promovem de alguma forma características de uma IS (Benneworth & Cunha, 2015, Pel et al, 2020, Lough, 2021). A linha ligada à educação promove a autonomia, empoderamento, desenvolve comunidades de aprendizagem, proporciona novas relações interpessoais e novos relacionamentos. A linha ligada à proteção social também atua fortemente no empoderamento, autonomia e formação de redes de colaboração do público idoso. A linha de pesquisa promove redes de colaboração no sentido que envolvem diversas outras instituições de cuidados aos idosos nas pesquisas desenvolvidas.

A atuação em saúde informa, acolhe e empodera a comunidade enquanto oferece uma rede ampla de atividades desde informações sobre alimentação e medicamentos até aulas de ginástica. Durante a pandemia COVID 19 foi criada uma força tarefa com o projeto Plenitude+60 com o objetivo de não desamparar o público idoso, mantendo o contato pelas redes sociais e aplicativos de mensagens, com objetivo de gerar inclusão nesse momento delicado do isolamento. A UAPI, por ser um projeto amplo, com várias áreas de atuação, e no momento um projeto em expansão, que proporciona inclusão, autonomia, empoderamento da população idosa alvo dos projetos, incluindo alunos, docentes e envolvendo diretamente as atividades acadêmicas das IES pode ser considerada uma IS, além de implementar e divulgar os ODS já na fase de planejamento dos projetos/ações.

6 CONCLUSÃO

O objetivo desta pesquisa foi analisar de que forma um projeto de extensão ligado a um grupo educacional brasileiro promove, conjuntamente, IS e DS por meio da promoção dos ODS. Como objetivo secundário o estudo pretendeu caracterizar o processo de implementação de uma IS no contexto das IES, considerando suas características institucionais que podem incentivar ou inibir as IS. Foi feita uma revisão bibliográfica sistemática sobre IS e EDS e quais as particularidades que rondam esses dois temas em um contexto de uma IES.

O objeto de estudo foi a UAPI, um projeto de extensão universitária promovido pelo Instituto ligado ao grupo educacional Ânima. São cinco áreas de atuação do projeto junto ao público idoso, que na legislação brasileira seriam as pessoas com mais de 60 anos. O projeto teve início em 2011 na unidade UNA em Contagem/MG e em 2019 eram sete polos com projetos em andamento. Foram analisados os dois principais relatórios institucionais sobre o tema, Relatório Ânima Educação Sustentabilidade (RAES) 2019 – 2020 e Instituto Ânima Relatório Anual (IARA) 2020, páginas eletrônicas oficiais do Grupo Ânima e do Instituto Ânima, também foram consultadas páginas eletrônicas das faculdades e centros universitários do grupo.

A escolha deste projeto para o estudo se deu pelo fato dele ter características das IS, como a promoção da socialização, empoderamento, autonomia, informação ao idoso, acolhimento ao idoso, aprendizagem e outros, além de estar em fase de expansão (formando novas redes), sendo a expansão ou replicação uma característica das IES para a promoção das IS (Benneworth & Cunha, 2015). Neste projeto também pode-se analisar as características das IES que promovem e que inibem ações de IS e como os gestores do projeto encontraram soluções para um dos inibidores, que seria o impedimento de recebimento de recursos para o desenvolvimento do projeto. O projeto foi retirado da estrutura da IES, o motivo foi o impedimento do recebimento de doações de pessoas físicas, e realocado no Instituto ligado ao grupo educacional, para Lough (2021) os “institutos dispersos” podem se constituírem em uma alternativa às IES no enfrentamento aos inibidores da IS.

Os projetos também são concebidos e planejados contemplando ao menos um ODS, o que ajuda na divulgação e implementação dos objetivos na comunidade acadêmica e nas comunidades impactadas. Para Arocena e Sutz, (2021), as IS seriam uma forma de se construir caminhos para o DS. Esse modelo de IS, DS em IES seriam ainda mais importantes no sul global, países nos quais o conhecimento avançado se encontra nos centros universitários, e este conhecimento seria, segundo os autores citados, fundamental no planejamento e implementação de IS.

Ao envolver uma diversidade de alunos, professores, técnicos administrativos e gestores das IES às comunidades idosas e junto a elas buscar soluções para suas demandas gera um engajamento transformativo. Apesar desse tema merecer aprofundamento, foi visualizado em diversas entrevistas com alunos, professores e idosos (Instituto Ânima, 2021) o entendimento de mudanças significativas em suas vidas, seja na convivência do jovem aluno com o idoso do programa, seja o retorno do idoso aos estudos, seja no atendimento dos técnicos administrativos aos idosos e tantas outras formas, a convivência intergeracional, segundo os relatos, é muito positiva. A análise UAPI se aproxima também dessa lacuna de estudo sobre como o engajamento transformativo pode ser implementado na prática acadêmica (Petersen & Kruss, 2021) e como as atividades de IS e EDS podem incorporar estruturas e missões das IES (Monteiro et al., 2021).

Com relação a incorporação às estruturas e missões das IES, a UAPI se destaca na incorporação das estruturas, tendo começado como um projeto de extensão, hoje é um projeto institucionalizado que recebe recursos financeiros de diversas fontes, inclusive públicos. O

projeto tem um grande impacto no grupo educacional, envolvendo recursos humanos de diversas áreas, sendo divulgado e amplamente incentivado (Instituto Ânima, 2021).

Por fim, considera-se como uma limitação da pesquisa o fato de ser um estudo de caso único - o Instituto Ânima - tendo como objeto de estudo um projeto de extensão específico, mesmo considerando que a extensão tem em sua essência o viés social e, que muitos projetos de extensão têm gerado, em nível mais genérico, algum tipo de inovação social. Entretanto, a principal limitação, no entendimento dos autores, está na generalização dos achados do estudo, bem como na construção de pressupostos teóricos fundamentos em um único caso, o que não inviabiliza os resultados e nem a contribuição teórica em IS construída pela extensão da IES estudada, tendo como estratégia de gestão de inovação social o Instituto Ânima.

Como pesquisas futuras suger-se a ampliação do escopo do estudo para mais projetos de extensão da IES pesquisada, abrangendo outras realidades brasileiras, em contextos regionais diferentes, uma vez que a IES faz parte de um ecossistema nacional, compreendendo diversos territórios e níveis de IS no país. Além da ampliação do escopo, sugerimos estudos que investiguem a perspectivas das comunidades atendidas, num olhar para como o “Ser” que é acolhido pelos projetos se vê em termos de empoderamento e mudança de destino de vida sob a lógica dos paradigmas dos ODS e da IS.

REFERÊNCIAS

- Ali, M., Mustapha, T. I., Osman, S. B., & Hassan, U. (2020). University social responsibility (USR): an evolution of the concept and its thematic analysis. *Journal of Cleaner Production*, 124931. doi:10.1016/j.jclepro.2020.124931
- Anderson, M. M., Domanski D. & Howaldt, J. (2018). Social Innovation as a chance and a challenge for Higher Education Institutions. In J. Howaldt, C. Kaletka, A. Schröder and M. Zirngiebl (Ed.). *Atlas of social innovation*. New Practices for a Better Future, pp. 50-53. Dortmund: Sozialforschungsstelle, TU Dortmund University.
- Arocena, R., & Sutz, J. (2021). Universities and social innovation for global sustainable development as seen from the south. *Technological Forecasting and Social Change*, 162(October 2020), 120399. Recuperado em 20 maio, 2021, de <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120399>
- Arocena, R., Göransson, B., & Sutz, J. (2018). *Developmental universities in inclusive innovation systems*. Cham: Palgrave Macmillan. doi:10.1007/978-3-319-64152-2.
- Avelino, F., Wittmayer, J.M., Pel, B., Weaver, P., Dumitru, A., Haxeltine, A., Kemp, R., Jørgensen, M.S., Bauler, T., Ruijsink, S., & O’Riordan, T. (2019). Transformative social innovation and (Dis)empowerment: towards a heuristic. *Technol. Forecast. Social Change*, 145, 195–206. August 2019. Recuperado em 18 maio, 2021, de <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2017.05.002>.
- Bayuo, B. B., Chaminade, C., & Göransson, B. (2020). Unpacking the role of universities in the emergence, development and impact of social innovations: a systematic review of the literature. *Technological Forecasting and Social Change*, 155(March), 120030. Recuperado em 20 maio, 2021, de <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120030>
- Benneworth, P., & Cunha, J. (2015). Universities’ contributions to social innovation: reflections in Universities’ contributions to theory & practice. *European Journal of Innovation Management*, 18(4), 508–527.
- Berchin, I. I., Sima, M., de Lima, M. A., Biesel, S., dos Santos, L. P., Ferreira, R. V., ... & Ceci, F. (2018). The importance of international conferences on sustainable development as

- higher education institutions' strategies to promote sustainability: a case study in Brazil. *Journal of Cleaner Production*, 171, 756–772. doi:10.1016/j.jclepro.2017.10.042
- Blanco-Portela, N., Benayas, J., Pertierra, L. R., & Lozano, R. (2017). Towards the integration of sustainability in Higher Education Institutions: A review of drivers of and barriers to organisational change and their comparison against those found of companies. *Journal of Cleaner Production*, 166, 563-578.
- Bonsu, N. O., TyreeHageman, J., & Kele, J. (2020). Beyond Agenda 2030: Future-Oriented Mechanisms in Localising the Sustainable Development Goals (SDGs). *Sustainability*, 12(23), 9797. MDPI AG. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3390/su12239797>
- Cajaiba-Santana, G. (2014). Social innovation: Moving the field forward. A conceptual framework. *Technological Forecasting and Social Change*, 82, 42–51. doi:10.1016/j.techfore.2013.05.008
- Caulier-Grice, J., Davies, A., Patrick, R. & Norman, W. (2012). Defining social innovation. A deliverable of the project: “The theoretical, empirical and policy foundations for building social innovation in europe” (TEPSIE), *European Commission – 7th Framework Programme, European Commission and DG Research, Brussels, available at*. Recuperado em 20 junho, 2021, de http://siresearch.eu/sites/all/modules/pubdlnet/pubdlnet.php?file¼/sites/default/files/1.1%20Part%201%20-%20defining%20social%20innovation_0.pdf.
- Deering, D. & Sá, C. (2018), “Do corporate management tools inevitably corrupt the soul of the university? Evidence from the implementation of responsibility center budgeting”. *Tertiary Education and Management, Springer*, 24(2), 115–127.
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, I. (2000). The dynamics of innovation: from National Systems an “Mode 2” to a Triple Helix of university – industry – governmental relations. *Research Policy*, 29, 109-123.
- Ferrer-Estévez, M., Chalmeta, R. (2021). Integrating Sustainable Development Goals in educational institutions. *The International Journal of Management Education*, 19, Issue 2, 100494. Recuperado em 25 maio, 2021, de <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100494>.
- Gómez Zermeño, M.G. & Alemán de la Garza, L.Y. (2021), "Open laboratories for social innovation: a strategy for research and innovation in education for peace and sustainable development Sustainable development is an issue of high relevance for all countries, and universities play a fundamental role in promotin". *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 22 (2), 344-362. Recuperado em 19 maio, 2021, de <https://doi.org/10.1108/IJSHE-05-2020-0186>
- Groulx, M., Nowak, N., Levy, K., & Booth, A. (2020). Community needs and interests in university–community partnerships for sustainable development. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 22(1), 274–290. Recuperado em 12 abril, 2021, de <https://doi.org/10.1108/IJSHE-03-2020-0086>
- Haxeltine, A., Pel, B., Wittmayer, J., Dumitru, A., Kemp, R., & Avelino, F. (2017). Building a middle-range theory of transformative social innovation; theoretical pitfalls and methodological responses. *European Public & Social Innovation Review*, 2(1), 59–77. Retrieved from <http://pub.sinnergiak.org/index.php/esir/article/view/51> doi:10.31637/epsir.17-1.5
- Hazenber, R., Wang, N., Chandra, Y., & Nicholls, A. (2019). *Surveying the landscape of social innovation and higher education in Hong Kong*, London.
- Howaldt, J., Schröder, A., Kaletka, C., Rehfeld, D., & Terstriep, J. (2016). *Mapping the world of social innovation: a global comparative analysis across sectors and world regions*, social

- innovation. Driving Force of Social Change*. Recuperado em 02 junho, 2021, de <https://www.si-drive.eu/wp-content/uploads/2016/12/SI-DRIVE-CA-short-2016-11-30-Druckversion.pdf>
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2021). *População*. Recuperado em 12 maio, 2021, de <https://www.ibge.gov.br/>
- Instituto Ânima. (2021). *Nascida na Una Contagem, universidade aberta à pessoa idosa ajuda a ressignificar processo de envelhecimento*. Recuperado em 19 maio, 2021, de <https://www.una.br/blog/nascida-na-una-contagem-universidade-aberta-a-pessoa-idosa-ajuda-a-ressignificar-processo-de-envelhecimento/>
- Instituto Ânima. (2021). *Universidade aberta à pessoa idosa*. Recuperado em 19 maio, 2021, de <https://nossoinstitutoanima.com.br/pesquisas-projetos/terceira-idade/>
- Instituto Ânima. (2021.) *Extensão: universidade aberta à Pessoa idosa*. Recuperado em 19 maio, 2021, de <https://souluno.una.br/extensao/universidade-aberta-a-pessoa-idosa/>
- Leal Filho, W, Frankenberger, F, Salvia, A. L., Azeiteiro, U, Alves, F., Castro, P., Will, M, Platje, J., Lovren, V. O., Brandli, L., Price, E., Doni, F., Mifsud, M., & Ávila, L. V. (2021). A framework for the implementation of the sustainable development goals in university programmes, *Journal of Cleaner Production*, 299, 126915. Recuperado em 02 maio, 2021, de <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2021.126915>.
- Lough, B.J. (2021). "Decentering social innovation: the value of dispersed institutes in higher education". *Social Enterprise Journal*, v. (ahead-of-print), n. ahead-of-print. Recuperado em 12 maio, 2021, de <https://doi.org/10.1108/SEJ-08-2020-0059>
- Lozano, R., Ceulemans, K., Alonso-Almeida, M., Huisingh, D., Lozano, F. J., Waas, T., ... & Hugé, J. (2015). A review of commitment and implementation of sustainable development in higher education: results from a worldwide survey. *Journal of Cleaner Production*, 108, 1–18. doi:10.1016/j.jclepro.2014.09.048
- McBeth, C.H. (2018). *Social innovation in higher education: the emergence and evolution of social impact centers*. University of Pennsylvania. Recuperado em 05 maio, 2021, de <https://repository.upenn.edu/dissertations/AAI10829090>
- Mieg, H.A. & Töpfer, K. (Eds). (2013). *Institutional and Social Innovation for Sustainable Urban Development, Vol. 1*, Routledge, Abingdon, Oxford
- Monteiro, S., Isusi-Fagoaga, R., Almeida, L., & García-Aracil, A. (2021). Contribution of higher education institutions to social innovation: Practices in two southern european universities. *Sustainability (Switzerland)*, 13(7). Recuperado em 05 maio, 2021, de <https://doi.org/10.3390/su13073594>
- Moulaert, F, MacCallum, D., & Hillier, J. (Ed.). (2013). *The international handbook on social innovation: collective action, social learning and transdisciplinary research*. Edward Elgar Publishing.
- Moulaert, F., & MacCallum, D. (2019). *Advanced introduction to social innovation*. Edward elgar publishing.
- Mumford, M. D. (2002), "Social innovation: ten cases from Benjamin Franklin". *Creativity Research Journal*, 14 (2), 253 -266.
- Oosterhof, P. D. (2018). *Localizing the Sustainable Development Goals to Accelerate Implementation of the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Available at: <https://www.adb.org/sites/default/files/publication/472021/governance-brief-033-sdgs-implementation-2030-agenda.pdf> (accessed 1 June 2021).

- Pel, B., Haxeltine, A., Avelino, F., Dumitru, A., Kemp, R., Bauler, T., Kunze, I., Dorland, J., Wittmayer, J., & Jørgensen, M. S. (2020). Towards a theory of transformative social innovation: a relational framework and 12 propositions. *Research Policy*, 49(8), 104080. Recuperado em 08 maio, 2021, de <https://doi.org/10.1016/j.respol.2020.104080>
- Petersen, I. Haam, & Kruss, G. (2021). Universities as change agents in resource-poor local settings: an empirically grounded typology of engagement models. *Technological Forecasting and Social Change*, 167. Recuperado em 10 maio, 2021, de <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.120693>
- Pol, E., & Ville, S. (2009). Social innovation: buzz word or enduring term? *The Journal of Socio-Economics*, 38(6), 878–885. doi:10.1016/j.socec.2009.02.011
- Transit. (2021). *Transformative social innovation theory*. Recuperado em 12 maio, 2021, de <http://www.transitsocialinnovation.eu/>
- Una. Centro Universitário Una. (2021). *Programa universidade aberta à pessoa idosa: proporciona aprendizado e oportunidades*. Recuperado em 15 maio, 2021, de <https://www.una.br/programa-universidade-aberta/#:~:text=O%20Programa%20Universidade%20Aberta%20%C3%A0,pessoa%20idosa%20continuar%20o%20aprendizado%2C>
- Unesco. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2014). *Sustainable development begins with education: how education can contribute to the proposed post-2015 goals*. Recuperado em 12 maio, 2021, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230508>.
- Unesco. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2014). *Unesco roadmap for implementing the global action programme on education for sustainable development*. Recuperado em 12 maio, 2021, de <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1674unescoroadmap.pdf>.
- United Nations. (1987). *Report of the world commission on environment and development*. New York: United Nations. Recuperado em 12 maio, 2021, de <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>
- United Nations. (2012). The future we want. *Rio+20*. Recuperado em 12 maio, 2021, de https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/66/288&Lang=E
- United Nations. (2021). Department of Economic and Social Affairs. Sustainable development. Recuperado em 19 maio, 2021, de <https://sdgs.un.org/>
- Van der Have, R. P., & Rubalcaba, L. (2016). Social innovation research: an emerging area of innovation studies? *Research Policy*, 45(9), 1 923–1935. doi:10.1016/j.respol.2016.06.010
- Wiesmann, U., & Dayer, O. (2019). Research for sustainable development goals: introduction. *GAIA Ecol. Perspect. Sci. Soc.* 2019, 28, 88–89. Recuperado em 12 maio, 2021, de <https://doi.org/10.14512/gaia.28.2.4>