

OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS), CIDADES EDUCADORAS E A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO: UMA ABORDAGEM INTEGRADA

*SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS (SDGs), EDUCATING CITIES
AND THE CURRICULARIZATION OF EXTENSION: AN INTEGRATED
APPROACH*

Noemi Boer^I 

Marcio Tascheto^{II} 

^I Universidade Franciscana,
UNF, Santa Maria, RS,
Brasil. Doutora em Educação
Científica e Tecnológica. E-mail:
noemiboer@gmail.com

^{II} Universidade Franciscana,
UNF, Santa Maria, RS, Brasil.
Docente do Mestrado em
Humanidades e Linguagens.
E-mail: tascheto@ufn.edu.br

Resumo: Neste artigo, apresenta-se uma abordagem integrada entre os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) e a concepção das Cidades Educadoras como temas que possibilitam a curricularização da extensão do ensino universitário. Tem-se, como principal objetivo, a descrição das aproximações teóricas entre os ODS, especialmente os de número quatro (4), onze (11) e dezessete (17), e a Carta das Cidades Educadoras, como temas mediadores da curricularização da extensão na educação superior. Busca-se também contextualizar historicamente a extensão e seus desdobramentos no cenário nacional, por meio de um estudo de natureza exploratória, realizado com base na pesquisa documental e bibliográfica. Defende-se que é preciso conceber a curricularização da extensão a partir das relações entre aprendizagem e territórios, que podem se tornar, intencionalmente, educativos e pedagógicos para a “tradução” dos ODS na realidade de cada cidade.

Palavras-chave: Agenda 2030. Territórios e aprendizagem. Extensão universitária.

Abstract: This article presents an integrated approach between the Sustainable Development Goals (SDGs) and the conception of Educating Cities as themes that enable the curricularization of the extension of university education. The main objective is to describe the theoretical approximations between the SDGs, especially those number four (4), eleven (11) and seventeen (17), and the Charter of Educating Cities, as mediating themes of the curricularization of extension in higher education. It also seeks to contextualize historically the extent and its consequences in the national scenario, through an exploratory study, carried out based on documentary and bibliographic research. It is advocated that it is necessary to conceive the curricularization of the extension from the relations between learning and territories, which can become intentionally educational and pedagogical for the “translation” of the SDGs in the reality of each city.

Keywords: Agenda 2030. Territories and learning. University extension.



DOI: <https://doi.org/10.31512/vivencias.v17i34.529>

Submissão: 27-05-2021

Aceite: 01-09-2021



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Introdução

Admitindo que a atitude frente ao conhecimento seja interdisciplinar, neste estudo, apontamos conhecimentos de três campos do saber: Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), Cidades Educadoras e Curricularização da Extensão, com seus respectivos desdobramentos. Pensar o ensino universitário, com base nas atividades extensionistas, pressupõe o envolvimento dos estudantes em aprendizagens construídas na relação com o território e a territorialização da própria universidade. O desenvolvimento desses tópicos requer retomada de algumas ideias a respeito da extensão, como uma das funções da universidade, o que implica pensar a extensão como um modo de aprendizagem, deslocando o eixo professor-estudante, para a relação educativa entre professor-estudante-comunidade (TASCHETO; HERTZOG; DALMOLIN, 2018).

Uma vez que a extensão universitária é composta, obrigatoriamente, pela presença de público externo e pela participação do estudante, o processo de aprendizagem ganha outros percursos e sujeitos. Se há público externo, há relação territorial. Se há a presença dos estudantes, há a necessidade de elaboração de práticas pedagógicas junto ao fazer extensionista. Nossa hipótese, neste artigo, é que pensemos a relação entre territórios e aprendizagem, como espaços intencionalmente educativos e colaboradores de uma pedagogia para a “tradução” dos ODS na realidade de cada cidade.

A Agenda 2030 propõe um conjunto de 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável, metas globais agrupadas em quatro (4) dimensões: social, econômica, ambiental e institucional. Inter-relacionados e interdependentes, os ODS apontam para a necessidade de localização nos territórios, aproximando as metas globais dos problemas locais de cada município (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015). A tradução dos ODS, nos territórios, requer a participação cooperativa de diferentes atores sociais, envolvendo poder público, iniciativa privada e sociedade civil organizada. Esta sinergia, que marca a originalidade do ODS 17, versa sobre a necessidade de parcerias internacionais, interinstitucionais e intersetoriais para o alcance das metas propostas, apontando alguns caminhos para a abordagem interdisciplinar neste artigo. Para tanto, buscamos contextualizar o “espírito” da Agenda 2030 e suas diferentes implicações para os desafios emergentes no mundo contemporâneo, bem como destacamos a dimensão educativa desta agenda-compromisso, quando pensada no âmbito das cidades e territórios, o que nos move a pensar na aproximação com as ideias-força das cidades educadoras. Estas duas dimensões, globais e locais, implicam a percepção da territorialização da universidade por meio da curricularização da extensão, como oportunidade de diálogo estreito com a localização dos ODS e com a construção de cidades intencionalmente educativas. Dessa forma, compreendemos que a curricularização da extensão, além de territorializar a universidade, amplia o escopo da pedagogia universitária e a insere, de forma orgânica, na dialética local-global, afirmando-a não só como um agente educativo, mas também como um agente de transformação territorial.

Por conta disso, neste estudo, temos, como principal objetivo, a descrição das aproximações teóricas entre os ODS, especialmente, os de número quatro (4), onze (11) e dezessete (17) e a Carta das Cidades Educadoras, como temas mediadores da curricularização

da extensão na educação superior. Buscamos também contextualizar historicamente a extensão e seus desdobramentos no cenário nacional.

Quanto à organização, além da introdução e das considerações finais, o texto está estruturado em cinco (05) seções inter-relacionadas. Inicialmente, descrevemos o delineamento metodológico da pesquisa, de natureza exploratória, documental e bibliográfica; na sequência, apresentamos os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS); na terceira seção, descrevemos a concepção de Cidades Educadoras, baseadas em três eixos: compreensão das cidades e seus territórios como agentes educativos permanentes; o compromisso social das cidades; e o serviço integral às pessoas. Na quarta seção, voltada à Agenda 2030 e às cidades educadoras, são apresentadas aproximações teórico-práticas entre o que dizem os ODS de número quatro (4), onze (11) e dezessete (17) e a Carta das Cidades Educadoras. Na quinta seção, denominada Curricularização da Extensão, Territorializar a Universidade, apresentamos as vertentes que deram origem à extensão na universidade brasileira para, em seguida, abordar a curricularização da extensão e suas diretrizes em documentos oficiais mais recentes, o que leva à discussão das atividades extensionistas na atualidade, com base na aprendizagem e nos territórios.

Metodologia

No delineamento metodológico, de natureza qualitativa, utilizamos textos como material empírico (FLICK, 2009). Caracteriza-se também como exploratório, tendo em vista a amplitude das temáticas em questão: Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), Cidades Educadoras e Curricularização da Extensão. Essas três categorias de análise foram definidas, *a priori*, por serem temas de interesse dos autores deste estudo. O caráter exploratório da pesquisa apresenta-se também na elaboração de uma síntese integradora entre o ODS 4 (Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos); ODS 11 (Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis); e ODS 17 (Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável e a Carta das Cidades Educadoras). Cabe destacar que, nas buscas realizadas, não foram encontrados estudos que fazem esta relação, conferindo, portanto, originalidade ao presente estudo. Gil (2019) destaca que os estudos exploratórios são utilizados, quando existem poucos trabalhos a respeito de um determinado assunto.

As buscas de informação foram realizadas por meio da análise documental e bibliográfica. Inicialmente, foram levantados documentos disponíveis em *sites* de acesso público, relativos aos ODS, Associação Internacional das Cidades Educadoras, Diretrizes para Extensão na Educação Superior (BRASIL, 2018b) e o Plano Nacional de Educação (PNE), 2014 - 2024 (BRASIL, 2014). Na análise bibliográfica, ganham evidência artigos atuais sobre os temas em questão, lembrando que Gil (2019) considera a relevância da pesquisa bibliográfica, utilizada, com frequência, em estudos exploratório-descritivos, tendo em vista as possibilidades de aproximação com o objeto de estudo. Com isso, pela utilização de dados que se encontram em diferentes

fontes, esta modalidade de pesquisa auxilia a ampliação do quadro conceitual, relativo às temáticas selecionadas para aprofundamento do estudo.

Objetivos do Desenvolvimento Sustentável – ODS

Os ODS são resultado de um processo de discussão, iniciado em 2013, após a realização da Conferência da ONU sobre a Rio+20. Os ODS sucederam a Agenda 21 e atualizaram os Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (ODM), propostos para o período 2000-2015. O Brasil sediou a primeira Conferência sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, a Rio-92, e a conferência Rio+20, em 2012. A representação brasileira participou de todas as sessões da negociação intergovernamental e o país teve um papel importante na promoção da Agenda pós-2015.

Os ODS contemplam 17 Objetivos e 169 metas, com temáticas diversificadas, como: erradicação da pobreza, segurança alimentar e agricultura, saúde, educação, igualdade de gênero, redução das desigualdades, energia, água e saneamento, padrões sustentáveis de produção e de consumo, mudança do clima, cidades sustentáveis, proteção e uso sustentável dos oceanos e dos ecossistemas terrestres, crescimento econômico inclusivo, infraestrutura e industrialização, governança e meios de implementação (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015). Os 17 ODS estão organizados em quatro (4) eixos temáticos, denominados social, econômico, ambiental e institucional, conforme Quadro 1.

Quadro 1: Quadro demonstrativo da distribuição dos 17 ODS por dimensão

Dimensões	Objetivos do desenvolvimento sustentável
Social	<p>ODS 01 – Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares.</p> <p>ODS 02 – Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável.</p> <p>ODS 03 – Garantir uma vida saudável e promover o bem-estar de todos em todas as idades.</p> <p>ODS 04 – Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.</p> <p>ODS 05 – Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.</p> <p>ODS 10 – Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles.</p> <p>ODS 11 – Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis.</p> <p>ODS 16 – Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.</p>
Econômica	<p>ODS 7 – Garantir acesso à energia barata, confiável, sustentável e renovável para todos.</p> <p>ODS 8 – Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo, e trabalho decente para todos.</p> <p>ODS 9 – Construir infraestrutura resiliente, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação.</p> <p>ODS 12 – Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis.</p>
Ambiental	<p>ODS 06 – Garantir disponibilidade e manejo sustentável da água e saneamento para todos.</p> <p>ODS 13 – Tomar medidas urgentes para combater a mudança do clima e seus impactos.</p> <p>ODS 14 – Zelar pela conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável.</p> <p>ODS 15 – Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade.</p>
Institucional	<p>ODS 17 – Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável. Fonte: ONU (2015). Elaboração: Ipea.</p>

Em uma análise geral dos ODS, observamos um fio condutor que mantém as complementaridades e inter-relações entre as dimensões social, econômica, ambiental e institucional, o que possibilita proceder a uma análise integrada dos mesmos, a partir da adoção do termo Desenvolvimento Sustentável (DS). O ODS 01 é, segundo a Agenda 2030, o maior desafio global para o alcance do desenvolvimento sustentável. A grande prioridade do desenvolvimento sustentável são os mais pobres e vulneráveis, por isso um dos *slogans* da Agenda 2030 é “ninguém será deixado para trás”.

Coube ao Relatório Brundtland, de 1987, conhecido no Brasil como *Nosso futuro Comum*, (COMISSÃO MUNDIAL DO MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1991), sistematizar os princípios o que, em termos, culminou no desenvolvimento sustentável. A partir daí, a dimensão ambiental passou a ser reconhecida como uma das dimensões no processo de desenvolvimento das sociedades contemporâneas. Por conta disso, é necessário considerar a educação para a cidadania planetária como forma de viabilizar o desenvolvimento de sociedades críticas e ambientalmente conscientes (DUEÑAS; MARTINEZ, 2021). Esses autores defendem a necessidade de desvelarmos mitos construídos pelo sistema mercantilista, para viabilizar a compreensão da realidade, a construção de novas relações baseadas na solidariedade e na responsabilidade ética com o propósito de proteger a vida na Terra. Isso está de acordo com os direitos humanos e com os princípios da cidadania ambiental, porque as relações com o meio ambiente podem ser entendidas como espaço de desenvolvimento pessoal, enquanto cidadão do mundo (BOER; SCHEID, 2018).

Embora o conceito de desenvolvimento sustentável continue em construção, pelas suas incongruências, gradativamente, foi sendo substituído pelo conceito de sustentabilidade, com apropriações distintas, mas com o sentido original (LIMA, 2009). Com isso, diferentes significados de sustentabilidade coexistem e se inserem em diferentes espaços sociais, entre eles, nas instituições de ensino formal (BOER; SCREMIN; SCHEID, 2019). Desse modo, entendemos o desenvolvimento sustentável como um processo de mudança, em contínuo aperfeiçoamento e atualização, envolvendo múltiplas dimensões: econômica, social, ambiental e política (VEGA; BOER, 2020). De acordo com Edwards (2005) e Sachs, (2009), o desenvolvimento sustentável também pode ser entendido como um conjunto de políticas capazes de, simultaneamente, garantir o aumento da renda, defender o acesso a direitos sociais básicos e reduzir o impacto da produção e do consumo sobre o meio ambiente.

Para ser sustentável, o desenvolvimento deve ser economicamente viável (ou eficiente), socialmente desejável (ou incluyente) e ecologicamente prudente (ou equilibrado) (SACHS, 2002). No processo de construção da sustentabilidade, o progresso não precisa, necessariamente, prejudicar o meio ambiente ou destruir a diversidade. Para isso, é preciso ter consciência de que todas as atividades econômicas estão solidamente inseridas no ambiente natural (SACHS, 2002, 2009). Desse modo, o enfoque da sustentabilidade pressupõe a concepção de meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, socioeconômico e cultural. Essa concepção de desenvolvimento acompanha o espírito dos ODS, especialmente nas dimensões econômica e ambiental.

No atual contexto histórico, o DS tem, como foco central, a questão energética e as mudanças climáticas, relacionadas ao aquecimento global. Concorrem para isso, no cenário nacional, a devastação da Floresta Amazônica com as constantes queimadas, bem como o Pantanal, biomas que, por excelência, chamam a atenção da comunidade internacional. No entanto, esses problemas ambientais não possuem a dramaticidade da pandemia de Covid-19, causada pelo novo coronavírus, oficialmente conhecido como Síndrome Respiratória Aguda Grave-Coronavírus-2 (SARS-CoV-2) e pelas variantes desse vírus.

Desde que a Organização Mundial da Saúde (OMS) definiu, em 12 de março de 2020, a COVID-19 como pandemia, a vida das pessoas se modificou muito, influenciando diretamente os seus hábitos cotidianos, o trabalho, as relações sociais e familiares. O surto da pandemia interferiu na vida da população mundial, aumentando os níveis de estresse e ansiedade devido a inúmeros fatores, como medo da contaminação, desemprego causado pelo fechamento de estabelecimentos comerciais, falta de convívio social, entre outros fatores ligados a esses transtornos (VILELA JUNIOR, *et al.*, 2020; MATTIOLI *et al.*, 2020). Cabe reforçar que a transmissão rápida do vírus se deve à sua alta infectividade, capacidade de transmissão, mesmo durante a fase assintomática e virulência relativamente baixa.

Com isso, não podemos pensar em desenvolvimento sustentável e nos ODS, que compõem a Agenda 2030, sem considerar a crise sanitária na qual a humanidade está imersa. Esses são desafios para os sistemas de saúde em todo o mundo e se inserem no ODS 3: Garantir uma vida saudável e promover o bem-estar de todos em todas as idades. Diante desse cenário, a presidente da Fiocruz, Nísia Trindade Lima, declara que “o mais importante é a necessidade de o país ter uma ciência forte e instituições científicas e universitárias onde se possa gerar conhecimento para compreender a dinâmica da doença na relação com a sociedade e o ambiente, e também apoiar o desenvolvimento de políticas públicas” (DAHER, 2020, p.7).

Paralelo às preocupações com a ciência, que precisa dar uma resposta urgente à humanidade, Silva (2020, p.37) entende que “a pandemia de Covid-19 pode ser vista como uma ruptura, porque traz consigo a possibilidade de mudanças estruturais no mundo globalizado”. O autor explica que as aglomerações humanas, como ocorre nos centros urbanos, modificaram os padrões de distribuição de plantas e de animais e, com isso, parasitas e micro-organismos patogênicos encontram condições vantajosas para se disseminar. Essa explicação reforça a tese de que as intervenções humanas, no ambiente natural, concorrem para o surgimento de novas doenças causadas por vírus e micro-organismos até então desconhecidos. Mesmo assim, esperamos que a humanidade possa superar a pandemia de Covid-19 como superou, no século XIX, a peste bubônica e a disseminação da cólera e, em 1918, a gripe espanhola, entre outras enfermidades. A verdade é que a situação pandêmica revelou diferentes necessidades para as sociedades se adaptarem aos novos modos de viver, com vistas ao bem comum. Tudo isso diz respeito às incertezas e à provisoriabilidade do conhecimento humano, aspectos que se inserem nas dimensões social, econômica, ambiental e institucional dos ODS (VEGA; BOER, 2021; TASCHETO, 2021).

Para atingir os ODS, as pessoas precisam se tornar agentes de mudança. Para isso, são necessários conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que lhes permitam contribuir para o

desenvolvimento sustentável. Nessa perspectiva, a educação escolar é particularmente necessária porque “capacita os educandos a tomar decisões informadas e agir de forma responsável para promover a integridade ambiental, a viabilidade econômica e uma sociedade justa para as gerações presentes e futuras” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2017, p. 63).

Em síntese, os ODS são importantes para fortalecer a cultura da sustentabilidade ambiental e social nos governos e nas empresas. São um apelo universal da Organização das Nações Unidas à ação para acabar com a pobreza, proteger o Planeta e assegurar às pessoas paz e prosperidade.

Cidades Educadoras

Um dos assuntos mais debatidos no mundo contemporâneo é a questão urbana. Cerca de 55% da população mundial vivem em áreas urbanas, com aumento, para 70%, até 2050. Junto a essa acelerada urbanização da vida (TASCHETO; ZORDAN, 2018), temos também o maior empoderamento da gestão local sobre os territórios. Vários países têm adotado políticas descentralizadas, aumentando o protagonismo das cidades e a sua consequente responsabilidade na construção de políticas, programas e estratégias de gestão para alcançar os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável.

Considerando a importância da localização dos ODS para a sua efetiva materialização territorial, é necessário compreender os arranjos espaciais e as formas de organização da cidade, suas dinâmicas e desafios. Afinal, o global só faz sentido quando pensado a partir do local. Não vivemos no mundo, vivemos em um lugar. E esse lugar precisa ser “lido”, visto que aprender a ler as realidades dos territórios que habitamos passa pela erradicação do analfabetismo urbanístico (MARICATO, 2015).

O movimento e o conceito das cidades educadoras, surgido no começo dos anos 1990, podem ser uma possibilidade para leitura e compreensão das nossas cidades¹, além de imprimir a esse esforço de decodificação do espaço o exercício social de compreender a cidade, como um território pedagógico, rico em oportunidades de aprendizagem.

Hoje, mais do que nunca, as cidades ou as vilas, grandes ou pequenas, dispõem de inúmeras possibilidades educadoras, mas sobre os municípios também podem incidir forças e inércias deseducadoras. De uma forma ou de outra, a cidade apresenta elementos importantes para uma educação integral: é um sistema complexo e, ao mesmo tempo, um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de potencializar os fatores educativos e de transformação social (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 2020).

O reconhecimento do caráter educativo que a cidade possui, juntamente com as suas forças deseducadoras, coloca a perspectiva das cidades educadoras no âmbito de uma “utopia concreta” (LEFEBVRE, 2008) e de um “inérito viável” (FREIRE, 2000). Para tal, três eixos

1 Associação Internacional das Cidades Educadoras

norteiam a possibilidade de construção da ideia-força da cidade educadora: O direito a uma cidade educadora; o compromisso da cidade; o serviço integral às pessoas.

Presente na Carta das Cidades Educadoras², os três eixos desdobram outros aspectos essenciais e interseccionados para construção de cidades que, intencionalmente, desejam constituir-se em cidades que compreendem os seus territórios como um agente educativo permanente. O direito a uma cidade educadora envolve a perspectiva de uma educação inclusiva ao longo da vida, compreendida como uma política educativa ampla, diversa e não discriminatória, com acesso aos diferentes bens culturais e em diálogo intergeracional.

O segundo eixo, versando sobre o compromisso da cidade, destaca a necessidade do conhecimento territorial, o acesso à informação, à governança, à participação social e à avaliação permanente de suas políticas municipais; o encontro e a preservação de sua identidade, enquanto cidade; a qualidade dos seus espaços públicos, a adequação dos equipamentos e dos serviços municipais, bem como sua sustentabilidade, permitindo uma vida digna em seus diferentes aspectos e garantia dos direitos fundamentais.

O terceiro eixo, centrado no serviço integral às pessoas, compreende que, para a construção de uma cidade verdadeiramente educadora, é fundamental que tenhamos serviços de promoção à saúde, formação permanente dos agentes educativos, orientação e inserção laboral inclusiva. Inclusão e coesão social, corresponsabilidade contra as desigualdades, promoção do associativismo e do voluntariado. Além disso, há o entendimento da educação para uma cidadania democrática e global, este último, bastante alinhado aos objetivos da Agenda 2030: “[...] toda a formação em valores e práticas de cidadania democrática que promovam o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade, o interesse pelo que é público e o comprometimento com o bem comum” (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 2020).

Essas possíveis interpolações entre o global e o local, drapeados pela relação entre a Agenda 2030 e o movimento das Cidades Educadoras, no que tange à localização dos indicadores globais no âmbito dos municípios, dialetizam espaço e tempo, como matrizes do possível, sob a insígnia da construção de agendas territoriais, que inscrevem a dimensão da extensão universitária sob o véu duplo da globalidade das repercussões locais e da necessária territorialização das emergências planetárias, além de situar a universidade nesse debate, ampliar a compreensão das práticas extensionistas, integrando suas experiências heterogêneas no diálogo com esses movimentos globais e locais.

Inscrever os debates centrais da extensão universitária, como a curricularização, a territorialização, a internacionalização e o protagonismo estudantil, no processo de aprendizagem, não só ajuda a situar a universidade no âmbito das questões cruciais do século XXI, como também redefine suas aporias pedagógicas e institucionais no espaço da educação formal de ensino. A universidade necessária (RIBEIRO, 1975) encontra a universidade democrática e emancipatória para o século XXI (SANTOS, 2011) na triangulação de suas crises mais profundas. Compreender essa dialética interna, que obriga a universidade a buscar reorganizações alinhadas com a perda

2 Documento construído no início dos anos 1990, em Barcelona, EP (revisto e ampliado em 2020), organizado em um conjunto de princípios que norteiam as cidades por se tornarem signatárias e filiarem-se à Associação Internacional das Cidades Educadoras.

da hegemonia cultural e a sua centralidade distinta, como instituição de ensino, garantindo não só legitimidade como autonomia na definição de valores e objetivos, pode derivar uma condição oportuna para reimaginar a relação desta instituição com a sociedade.

Agenda 2030 e as Cidades Educadoras, Diálogos Possíveis

Nesta seção, buscamos fazer uma integração entre os ODS de número 4, 11 e 17, e os 20 princípios da Carta das Cidades Educadoras, divididos em três eixos, especificados no Quadro 2. É necessário destacar que os ODS, sendo interdependentes e complementares em suas emergências globais e locais, enfatizam os três ODS supracitados, dando destaque aos seus processos de interação entre educação e cidade, além de, no que tange aos processos de implementação, destacar o caráter sinérgico e institucional de localização dos ODS nos territórios, movimento que implica o proposto no ODS 17, como estratégia de articulação com o contexto universitário, sobretudo, na dimensão extensionista.

Quadro 2: Quadro demonstrativo da relação dos ODS 4, 11 e 17 com os 20 princípios da Carta das Cidades Educadoras

Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS 4, 11 e 17)	Princípios da Carta Cidades Educadoras a partir de três eixos:
ODS 4 - Assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.	Direito a uma cidade que educa: 1. Educação inclusiva ao longo da vida; 2. Política educativa ampla; 3. Diversidade e não discriminação; 4. Acesso à cultura; 5. Diálogo intergeracional
ODS 11 – Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis.	Compromisso da cidade: 6. Conhecimento do território; 7. Acesso à informação; 8. Governança e participação dos cidadãos; 9. Acompanhamento e melhoria contínua; 10. Identidade da cidade; 11. Espaço público habitável; 12. Adequação dos equipamentos e serviços municipais; 13. Sustentabilidade
ODS 17 – Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.	Serviço integral às pessoas: 14. Promoção da saúde; 15. Formação de agentes educativos; 16. Orientação e inserção laboral inclusiva; 17. Inclusão e coesão social; 18. Corresponsabilidade contra as desigualdades; 19. Promoção do associativismo e do voluntariado; 20. Educação para uma cidadania democrática e global.

Fonte: ONU 2015; CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS 2020.

Ao cruzar os ODS com os princípios da Carta das Cidades Educadoras, percebemos sintonia entre os três eixos que estruturam o conjunto de aspectos caracterizadores da ideia-força das cidades que deliberam por educar. O direito a uma cidade educadora contempla o ODS 4 em suas dimensões principais, assegurando a perspectiva de uma educação inclusiva, equitativa, de qualidade e a promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, o que implica a concepção de uma política educativa ampla, o acesso à cultura e a promoção da diversidade.

Da mesma forma, encontramos estreita correspondência entre o ODS 11 e o eixo compromisso da cidade. Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros,

resilientes e sustentáveis implica a leitura dos territórios e, principalmente, a participação cidadã. Uma vez que os demais princípios desdobrados, neste eixo, apontam para questões como governança, identidade da cidade, adequação de equipamentos, serviços e a sua melhoria intermitente, consideramos haver um diálogo socioambiental em que a sustentabilidade nas comunidades e cidades passa pelo “contrato social” da cidade que nos comprometemos construir.

Esse pacto, sob a luz do ODS 17, amplia a compreensão necessária para avançarmos em desafios tão complexos, interinstitucionais, interprofissionais, interdisciplinares e intersetoriais. Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável nos move à integralidade dos territórios, suas dimensões ambientais, econômicas, sociais e cidadãs. O cotejamento do ODS 17, com o terceiro eixo da Carta das Cidades Educadoras, desafia-nos a compreender a saúde, o trabalho, a assistência social e a participação cidadã pelo viés de uma gestão intersetorial do território e da promoção do associativismo, promovendo as bases para uma cidadania democrática e global.

Portanto, partindo do pressuposto, nesta abordagem integrada, de que é possível cruzar ODS 4, 11 e 17 com o conjunto de princípios encontrados na Carta das Cidades Educadoras, ampliamos a nossa compreensão da dialética tempo-espaço, como matrizes do possível, ao percebermos que a cidade, que intencionalmente delibera por uma política ampla de educação, trabalha em sintonia com a localização dos ODS em seus territórios. Dessa forma, vejamos como essa constatação pode dialogar com os debates atuais e as novas diretrizes da extensão universitária brasileira, sobretudo, por meio da compreensão da curricularização da extensão como territorialização da universidade.

Curricularização da Extensão, Territorializar a Universidade

Para desenvolvermos a temática desta seção, inicialmente, apresentamos algumas considerações a respeito das funções da extensão e das vertentes que deram origem à extensão na universidade brasileira para, em seguida, abordarmos a curricularização da extensão, disciplinada em documentos oficiais mais recentes. Por último, discutir as atividades extensionistas na atualidade com base na aprendizagem e nos territórios.

É de domínio coletivo que as instituições de ensino superior precisam ter um sistema bem articulado de relações entre ensino, pesquisa e extensão, para integrar os múltiplos conhecimentos existentes e os produzidos pela própria Universidade, tornando-os acessíveis à comunidade. Assim, a extensão pode ser vista “como uma parte do fazer humano que é realizado pela Universidade no seu papel institucional e social” (BOTOMÉ, 1996, p.26). Com isso, a extensão não pode estar desconectada dos objetivos e fins da instituição, ou seja, deve estar em consonância com a *missão e a visão* da Universidade e, para torná-la viável, é necessário reunir pessoas em torno de ideias e de um esforço coletivo que seja de interesse da sociedade. Quanto à origem da extensão universitária, o autor aponta duas correntes: a *vertente europeia* e a *vertente americana*.

A *vertente europeia* teve origem nas universidades populares da Europa no século XIX, surgiu como resultado do esforço autônomo dos intelectuais que, à época, foi pensada para

uma sociedade estável e desenvolvida. Está voltada para usufruir do conhecimento, do saber e da cultura, ou seja, com aquilo que a Universidade tem e domina (BOTOMÉ, 1996). A *vertente americana* tem origem nas Universidades americanas do século XIX, orientada pela ideia de prestação de serviços. Esta vertente tem uma orientação mais voltada à utilização do conhecimento na própria atividade social e diária das pessoas. Desenvolveu-se, principalmente, em um período em que os modelos pedagógicos disponíveis eram insatisfatórios, uma vez que o ensino formal parecia afastar os alunos da realidade social. Em decorrência disso, foi necessário desenvolver atividades de “prestação de serviços” para tornar úteis as instituições de ensino superior.

Uma terceira vertente pode ser somada à genealogia proposta por Botomé (1996), a perspectiva latino-americana de extensão universitária. O marco desse olhar específico é o Manifesto de Córdoba, documento redigido pelos estudantes da Universidade de Córdoba, em 1918, há mais de cem anos, e atualizado em 2018. Reivindicando uma universidade renovada e capaz de dialogar com a realidade social e a identidade histórica da América Latina, Córdoba representou o impulso inicial de um longo movimento de reimaginação da universidade, longe de suas origens europeias. Calcada no protagonismo estudantil e na demanda por uma universidade ciente do seu papel e interlocutora das dinâmicas sociais, o manifesto apontava para a necessidade do enfrentamento da desterritorialização curricular e de processos de aprendizagem, centrados nos estudantes no contexto da América Latina.

Portanto, pela corrente europeia, herdamos a ideia de extensão como “ocupar o tempo” e, pela corrente americana, herdamos a ideia de extensão como “ocupar espaços”. De Córdoba, no entanto, herdamos a compreensão da aprendizagem territorialidade, dialética de um tempo-espaço em diálogo permanente com as dinâmicas sociais. Da combinação dessas três vertentes, somadas à rica contribuição do pensamento pedagógico brasileiro e seus confrontos históricos pelo viés da educação popular (FREIRE, 2018), por uma educação integral e democrática (TEIXEIRA, 2007), pelas lutas por uma universidade necessária (RIBEIRO, 1975), pelos inúmeros fóruns de debate e a contribuição inestimável dos movimentos sociais (GOHN, 2010), é que resultou a experiência de extensão das universidades brasileiras.

Como foi visto, historicamente, a extensão universitária está associada à prestação de serviços à comunidade, mediante a articulação de atividades de ensino e pesquisa, tornando-se um processo educativo, cultural e científico que viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. Com isso, a extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontra, na sociedade, a oportunidade de elaboração da *práxis* e de um conhecimento acadêmico dialógico. No retorno à universidade, docentes e discentes trazem um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca entre conhecimentos acadêmicos e popular, tem, como consequência, a produção de novos conhecimentos, resultantes do confronto com a realidade local observada. Com isso, pode ocorrer a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade.

Em uma concepção tradicional, toda e qualquer atividade educativa, excluída do ensino regular de graduação ou de pós-graduação, que visa a tornar o conhecimento universitário

acessível à sociedade, caracteriza atividade de extensão. Citam-se, como atividades extensionistas, as publicações, os eventos culturais e científicos, os serviços por atendimento direto ou indireto à população, assessorias e consultorias, os cursos de atualização científica, de aperfeiçoamento profissional de ampliação universitária, intercâmbios de docentes e técnicos; programa de alfabetização de adultos; realização de minicursos, oficinas pedagógicas e outras atividades similares. Conforme descrito anteriormente, a extensão, como atividade curricular, é uma herança das universidades europeias e americanas do Séc. XIX e, principalmente, irradiação histórica da perspectiva latino-americana que se encontra na legislação brasileira, de 1931, e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1963 (RAYS, 2003).

Atualizada em documentos mais recentes, como consta no Plano Nacional de Educação (PNE)³, a extensão consta na meta 12.7, do Plano Nacional de Educação - PNE 2014 -2018 (BRASIL, 2018a), e assegura para que 10% (dez por cento) do total de créditos da graduação sejam desenvolvidos em programas e projetos extensionistas de pertinência social. Esta meta é disciplinada nas Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (BRASIL, 2018b), conforme o Art 3º:

A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político, educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (BRASIL, 2018b).

Nessa definição, constatamos que o conceito de extensão universitária é dinâmico, evoluiu juntamente com a história da universidade brasileira e procura contemplar as demandas e variáveis de cada época. Com a amplitude de possibilidades de atividades extensionistas, a universidade necessita buscar espaço curricular para viabilizar a extensão universitária, com planejamento próprio e sistemático, procurando atender aos preceitos relativos à carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação. Steigleder, Zucchetti e Martins (2019) entendem que “a extensão é um processo educativo que estabelece uma relação transformadora entre a universidade e a sociedade” (p.168). As autoras ressaltam a importante atuação do Fórum Nacional de Extensão das Universidades Comunitárias (FOREXT) no estabelecimento de Diretrizes Nacionais para a extensão brasileira, fomentando a institucionalização e a curricularização da extensão como alternativa para sua efetivação.

De modo resumido, os propósitos que constam nas Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (BRASIL, 2018b) buscam a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade, por meio da troca de conhecimentos; a formação cidadã e integral dos estudantes de modo interdisciplinar e interprofissional; a articulação entre ensino, extensão e pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar; o estabelecimento de diálogo construtivo e transformador com os demais setores da sociedade brasileira e internacional, respeitando e promovendo a interculturalidade; a promoção da reflexão ética relativa à dimensão

3 O Plano Nacional de Educação (PNE) é uma lei brasileira que estabelece diretrizes e metas para o desenvolvimento nacional, estadual e municipal da educação. O Plano vincula os entes federativos às suas medidas, e os obriga a tomar medidas próprias para alcançar as metas previstas, constituindo um caráter decenal.

social do ensino e da pesquisa; o incentivo à atuação da comunidade acadêmica e técnica na contribuição do desenvolvimento econômico, social e cultural.

Mais do que um ordenamento jurídico e formal presente nos Planos Nacionais e o conjunto de metas que os acompanham, dois desafios são centrais para pensar a capilaridade das múltiplas experiências extensionistas na atualidade: a aprendizagem e os territórios. Partindo dos sujeitos e suas questões concretas, compreender que o estudante e a comunidade externa sejam os vetores principais da dinâmica extensionista possibilita pensar sua necessária repercussão nas bases da pedagogia universitária e no impacto social da universidade nos territórios em que atua. Articulados, ensino e territórios apontam para outros espaços de aprendizagem que deslocam a relação professor-estudante para o eixo professor-estudante-comunidade. Uma vez aceitando essa dupla dimensão central da extensão universitária, compreendemos os territórios como um constructo didático-pedagógico cujo centro de gravidade orbita no seu reconhecimento, como conteúdo, agente e sujeito da educação.

Considerações finais

Neste estudo, nosso principal objetivo diz respeito à descrição das aproximações teóricas entre os ODS e as Cidades Educadoras, como temas mediadores e intensificadores da curricularização do ensino universitário. A pesquisa bibliográfica e documental realizada nos permitiu a elaboração das considerações descritas a seguir.

Com relação aos ODS, reafirmamos que esses contemplam um conceito de desenvolvimento sistêmico e global e que incorpora os aspectos de um sistema de consumo consciente, no qual a preocupação com a natureza, via extração dos recursos naturais, é um ponto forte. Também é relevante a ênfase dos ODS na dimensão social relacionada às questões de saúde e bem-estar da população. Composto a Agenda 2030, os ODS contemplam medidas para a integração dos setores econômico, social, ambiental e institucional que se direcionam para percursos mais sustentáveis e resilientes diante dos desafios socioambientais, globais e locais.

A respeito do movimento das Cidades Educadoras, constatamos que a questão urbana se apresenta como um dos principais desafios contemporâneos. Mais do que o cenário dos problemas centrais, como os impactos ambientais e a desigualdade social, o espaço urbano também carrega inúmeras oportunidades de transformação e aprendizagens. Como o conceito e a experiência de mais de três décadas do movimento das Cidades Educadoras vêm demonstrando, tornar a cidade intencionalmente educadora, reconhecendo a dimensão pedagógica das suas políticas, infraestrutura e serviços pode contribuir para a localização dos ODS e para perspectiva de uma educação para a sustentabilidade pensada desde os territórios.

Uma visão contemporânea da curricularização da extensão e das atividades extensionista nos convoca a compreender a relação entre território e aprendizagem. Em nossa acepção, a curricularização da extensão pode ser entendida como uma estratégia de intensificação da territorialização da universidade, ou seja, sua capacidade de interagir com as dinâmicas sociais do lugar em uma dupla dimensão: política e pedagógica: política, porque implica a universidade

tornar-se um *locus* público de acolhimento das demandas sociais, funcionando como uma caixa de ressonância das diferentes narrativas emitidas pelos sujeitos e territórios; pedagógica, porque traça, no encontro com outros sujeitos e territórios, a ampliação dos espaços de aprendizagem, constituindo outros itinerários formativos à pedagogia universitária. Esses percursos ampliam os horizontes das formações profissionais ao aliar conhecimentos técnicos aos desafios sociais reais dos territórios e sujeitos. Ainda, quanto à articulação permanente entre ensino, pesquisa e extensão, consideramos que são três polos complementares, indissociáveis e que devem estar no mesmo patamar de importância.

Dessa forma, os ODS, o movimento das Cidades Educadoras e a curricularização da extensão se constituem em corpos teóricos distintos, mas com pontos de intersecção, principalmente no campo de atuação social e nas questões educativas. Para concluir, defendemos que é preciso conceber a curricularização da extensão a partir da relação entre territórios e aprendizagem, espaços que podem se tornar intencionalmente educativos e pedagógicos para a “tradução” dos ODS na realidade de cada cidade, o que pode nos colocar no caminho de uma educação para uma cidadania democrática e global.

Referências

BOER, N.; SCHEID, N. M. J. Ecoformação e cidadania ambiental: pelo direito a um meio ambiente ecologicamente equilibrado. In: SARMENTO, D. F.; MENEGAT, J.; WOLKMER, A. C. (orgs.). **Educação em Direitos Humanos: dos dispositivos legais às práticas educativas**. Porto Alegre: CirKula, 2018, p. 67-77.

BOER, N.; SCREMIN, G; SCHEID, N. M. J. O discurso da sustentabilidade em livros didáticos de Biologia do Ensino Médio. In: VASCONCELOS, C. *et al.* (Ed.) **Livro de Atas XVIII ENEC / III ISSE**. Porto, PT: U. Porto Edições, 2019, p. 178-185.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. Barcelona, ES.: Associação Internacional das Cidades Educadoras, 2020.

BOTOMÉ, P. S. **Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024. 2018a. **Diário Oficial da União**, S. 1, p. 1. Edição extra. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 25 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES Nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira [...] e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, S.1, p. 49-50, 2018b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 maio 2021.

COMISSÃO MUNDIAL DO MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Nosso futuro comum**. 2. ed. Fundação Getúlio Vargas: Rio de Janeiro, Brasil, 1991.

DAHER, V. A Fiocruz diante da Covid-19. Entrevistada: Nísia Trindade Lima. **Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, ed. 365, p. 6-9, maio 2020.

DUEÑAS, R. O; MARTÍNEZ, L. F. P. Estado de la formación del profesor como investigador y configuración de colectivos interesados en tal desarrollo a partir del abordaje de cuestiones sociocientíficas. **Revista Vivências**, Erechim, v. 17, n. 32, p. 9-30, jan./jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.31512/vivencias.v17i32.383>. Disponível em: Downloads/383-Texto%20do%20Artigo-1004-1-10-20201214%20(1).pdf. Acesso em: 21 abr. 2021.

EDWARDS, B. **O guia básico para a sustentabilidade**. Barcelona, EP: Editorial Gustavo Gili, 2008.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D'água, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro//São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. rev. atual. São Paulo: Atlas, 2019

GOHN, M. da. G. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época, v.01).

LIMA, G.F.C. Educação, sustentabilidade e democracia: explicando a diversidade de projetos políticos-pedagógicos. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 20, p. 67-75, 2009.

LEFEBVRE, H. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

MANIFESTO DE CÓRDOBA. 2018. Disponível em: <https://manifestodecordoba1918.blogspot.com/2008/03/reforma-universitaria-de-1918-da.html>. Acesso em: 23 abr. 2021.

MARICATO, E. **Para entender a crise urbana**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MATTIOLI, A. V. *et al.* Quarentena durante o surto de COVID-19: mudanças na dieta e na atividade física aumentam o risco de doenças cardiovasculares. *Nutr. Metab Cardiovasc Dis.* , v. 30, n. 9, p. 1409-1417, 2020. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7260516/>. Acesso em: 9 maio 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**, 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 27 abr. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação para os objetivos do desenvolvimento sustentável: objetivo de aprendizagem**. 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197?posInSet=3&queryId=95c46838-375f-4c4a-90f6-e394fd51d2fd>. Acesso em: 03 abr. 2021.

- RAYS, O. A. **Ensino, pesquisa e extensão: notas para pensar a indissociabilidade**. Santa Maria, 2003. Digitado.
- RIBEIRO, D. **A Universidade necessária**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- TEIXEIRA, A. **A educação não é privilégio**. 7. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2007.
- SACHS, I. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- SACHS, I. **Ecodesenvolvimento: crescer sem destruir**. 2. ed. São Paulo: Vértice, 2002.
- SANTOS, B. de S. **A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2011.
- SILVA, A. F. C. da. Ponto de ruptura? **Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, ed. 365, p. 36-42, maio, 2020.
- STEIGLEDER, L. I.; ZUCCHETTI, D. T.; MARTINS, R. L. Trajetória para a curricularização da extensão universitária: atuação do FOREXT e Diretrizes Nacionais. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 10, n. 3, p. 167-174, set./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/10916>. Acesso em: 10 maio 2021.
- TASCHETO, M.; HERTZOG, A.; DALMOLIN, B. Mal-estar da experiência no século XXI: desafios para uma nova Pedagogia Universitária. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 25, n. 3, p. 588-601 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/upf/Downloads/8565-Texto%20do%20artigo-15292573-3-10-20180831.pdf>. Acesso em: 06 mar.2021.
- TASCHETO, M.; ZORDAN, P. Figuras da crise: cidades e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230099.pdf>
- TASCHETO, M. Sociedade do espetáculo adiado: apontamentos sobre educação na cidade febril. **Entreideias**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 139-153, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/37976/24481>
- VEGA, A. P. V.; BOER, N. Educação para a sustentabilidade: identidade e perspectivas. *In*: OLIVEIRA, T. D. de (org.). **Debates plurais**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020, p. 235-252.
- UNESCO. **Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twentyfirst Century** (highlights). Paris: UNESCO, 1996.
- VILELA JUNIOR, G. B. *et al.* Aspectos epidemiológicos da Covid-19: uma revisão sistemática. **Revista CPAQV-Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida**, v. 12, n. 2, p. 1-16, 2020. Disponível em: <http://www.cpaqv.org/revista/CPAQV/ojs-2.3.7/index.php?journal=CPAQV&page=article&op=view&path%5B%5D=442> Acesso em: 09 maio 2021.