

CONFORMAÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE FORMAÇÃO SOCIOCULTURAL E ÉTICA: ABORDAGENS DE OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E SEUS IMPACTOS NOS ÂMBITOS PROFISSIONAL E DA CIDADANIA

ÉDER RODRIGO GIMENES

Programas de Pós-Graduação em Ciências Sociais e em Políticas Públicas/Universidade
Estadual de Maringá

RESUMO

Este capítulo tem por objetivo apresentar um relato de experiência sobre a abordagem do desenvolvimento sustentável na disciplina de “Formação Sociocultural e Ética”, com vistas a exprimir a importância da explanação sobre os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) à conformação profissional e cidadã dos acadêmicos de diferentes cursos de graduação. Para tanto, estabeleceu-se uma discussão expositiva sobre as bases conceituais ampliadas da temática do desenvolvimento sustentável concernentes à referida disciplina, bem como a exposição sobre a relevância de uma educação dialógica em torno dos ODS e formação profissional e cidadã dos indivíduos/estudantes. A principal conclusão do capítulo é a de que a educação é essencial ao desenvolvimento humano em suas vertentes laboral e social, com ênfase à educação para os direitos humanos e à educação ambiental para atender aos ODS.

Palavras-chave: Educação, Desenvolvimento Social, Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, Direitos Sociais, Cidadania.

CONFORMATION OF KNOWLEDGE ABOUT SOCIO-CULTURAL AND ETHICS EDUCATION: APPROACHES TO SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS AND THEIR IMPACTS IN THE PROFESSIONAL AND CITIZENSHIP SPHERES

ABSTRACT

This chapter aims to present an experience report on the approach to sustainable development in the discipline of “Sociocultural and Ethical Training”, with a view to expressing the importance of explaining the Sustainable Development Goals (SDGs) to the professional and citizen conformation of academics. of different undergraduate courses. To this end, an expository discussion was established on the broadened conceptual bases of the theme of sustainable development concerning the aforementioned discipline, as well as an exposition on the relevance of a dialogic education around the SDGs and professional and citizen training of individuals/students. The main conclusion of the manuscript is that education is essential to human development in its labor and social aspects, with an emphasis on human rights education and environmental education to meet the SDGs.

Keywords: Education, Social Development, Sustainable Development Goals, Social Rights, Citizenship.

1. INTRODUÇÃO

A disciplina intitulada “Formação Sociocultural e Ética” é, ao mesmo tempo, um desafio e uma potencialidade. Produzida e ministrada pelo autor des-

te capítulo para dezenas de milhares de acadêmicos de graduação de mais de cinquenta cursos superiores entre Licenciaturas, Bacharelados e Tecnólogos, implica um público múltiplo que recebe informações e tem seu conhecimento conformado pela disciplina, cujo enfoque é, também, a construção da noção de cidadania.

Isto posto, este capítulo tem o objetivo de apresentar a abordagem sobre os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) no âmbito da referida disciplina, em diálogo com referenciais múltiplos de áreas do conhecimento como Direito, Filosofia, Administração Pública, Serviço Social, Ciência Política e Sociologia, por exemplo. Trata-se, portanto, de um relato de experiência, modalidade de produção científica cada vez mais valorizada no campo da educação, especialmente em contextos nacionais como o brasileiro, em que pouco se conhece sobre práticas didático-pedagógicas para além da formação em Pedagogia (Santos & Soares, 2016).

Ante o exposto, as seções do capítulo abordam os dois eixos que compõem a disciplina, que busca o diálogo entre teoria e prática dos ODS em perspectiva ampla: primeiramente, serão destacados os conceitos basilares do debate, como sociedade, cultura, ética, política, democracia e participação; posteriormente, a ênfase recairá sobre as dimensões dos direitos humanos e os ODS, com especial atenção a marcadores sociais de sexo, gênero e sexualidade, de relações étnico-raciais, de idade e gerações, de pessoas com deficiência e também com relação a meio ambiente e sustentabilidade.

2. BASES CONCEITUAIS AMPLIADAS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

A abordagem de temas que tratam da formação sociocultural e ética de indivíduos implica pensá-los enquanto agentes a serem inseridos no mercado de trabalho, mas também como cidadãos socialmente responsáveis. Para tanto, a primeira parte da disciplina foi destinada à exposição de pares de conceitos, quais sejam: sociedade e cultura, filosofia e ética, política e democracia, participação e democracia. O intuito de cada debate foi dimensionar a importância de se compreender como elementos tomados, não raras vezes, como abstratos e distantes têm relação direta e íntima com o cotidiano do desenvolvimento das relações humanas em suas múltiplas faces e em distintos espaços de sociabilidade.

Para analisar as relações entre sociedade e cultura e, consequentemente, a conformação do termo sociocultural, destaca-se inicialmente a perspectiva das Ciências Sociais, que emergiram no contexto de duas grandes Revoluções, Industrial e Francesa, em um período em que diferentes setores da sociedade questionavam a ordem estabelecida, como os trabalhadores na Inglaterra e os pensadores e a burguesia na França. Nesse sentido, Collins (2009) discorre que aspectos que tangenciavam temas como capitalismo, antropocentrismo e mudanças culturais se destacaram, de modo que as Ciências Sociais se fortaleceram sob distintas bases teórico-analíticas.

Dois elementos se destacam como mais relevantes neste debate. Primeiro, a noção decorrente do Iluminismo e também da Revolução Francesa, de questionar a naturalização de processos, fenômenos, interpretações e costumes sociais como dados, ou seja, como inerentes à vida humana, pelo fato de que se trata de elementos forjados ou moldados ao longo do tempo pelos detentores de poder de diferentes ordens – como político, econômico e religioso, por exemplo – com a finalidade de parametrizar como os comportamentos dos indivíduos e o funcionamento das instituições devem ocorrer. Castro e O'Donnell (2018) destacam que a preocupação com o desvelamento dos determinantes das relações sociais continua sendo um foco das Ciências Sociais, cuja preocupação persiste em promover estranhamento diante da naturalização de processos e ações sociais que são socialmente constituídos, o que Wright Mills (1969) denominou de imaginação sociológica.

Em segundo lugar, e de modo mais específico, diante da pertinência de se considerar o estranhamento ao naturalizado de expressiva relevância na conformação cidadã, tem-se o conceito de alteridade, que, de acordo com diversos antropólogos (Laplantine, 2003; Rifiotis, 2012; Rechenberg, 2013; Queiroz & Sobreira, 2016), trata-se da diferenciação entre o “eu” e o “outro” nas relações sem o julgamento prévio de inferioridade do segundo. Assim, o conceito de alteridade se refere a reconhecer o outro e respeitar as diferenças, ou seja, é mais do que analisar o outro, mas conferir-lhe a dimensão de humanidade que temos para nós mesmos, seja pensando em indivíduos isoladamente ou em grupos sociais de modo amplo. Rifiotis (2012, p. 26) assevera que se trata de tomar consciência da diferença entre o que eu penso e o que pensa o outro, sem hierarquização entre esses elementos.

Continua o autor, afirmando que a experiência da alteridade, que aparentemente é simples, revela-se complicada na prática, porque somos condicionados ao longo da vida a estabelecer pré-julgamentos. Isto posto, os acadêmicos são provocados a refletir que, em sua futura atuação, deverão lembrar-se de, antes de avaliar aqueles com quem terão contato, buscar compreender seu interlocutor e sua perspectiva (Rifiotis, 2012).

Diante dessas considerações, a Filosofia é apresentada como uma forma de conhecimento distinta das Ciências Sociais e, portanto – apesar de muitas pessoas confundirem ou pensarem se tratar de muito semelhantes –, parte de pressupostos diferentes que precisam ser considerados para que seja possível entender as bases do pensamento filosófico e suas implicações na maneira como a Filosofia impacta a vida dos indivíduos.

Há em comum, entre Filosofia e Ciências Sociais, o olhar lançado sobre os homens e as sociedades, mas a maneira como esse olhar se coloca nas análises diverge por se tratarem de duas formas diferentes de conhecimento. O termo Filosofia é composto por duas palavras de origem grega, *philo* e *sophia*, sendo que a primeira significa amizade, amor fraterno e respeito pelos iguais e a segunda remete à sabedoria (Abbagnano, 1982). Assim, Filosofia significa, de maneira simples, o amor ou respeito pela sabedoria, ou seja, um modo de considerar a busca pelo saber como positiva. Marilena Chauí (2015, p. 19), uma das mais reconhecidas filósofas brasileiras, explica que “[...] filó-

sofo é o que ama a sabedoria, tem amizade pelo saber, deseja saber. Assim, Filosofia indica um estado de espírito, o da pessoa que ama, isto é, deseja o conhecimento, o estima, o procura e o respeita”.

Dentre os conceitos filosóficos fundamentais tem-se a ética, pertinente ao título da disciplina, apresentada como a ciência do comportamento moral dos homens em sociedade, ou seja, como a própria vida representada pelos costumes e ações humanas, que identificam seus comportamentos, uma vez que estuda as manifestações do comportamento humano. Conforme a filósofa brasileira contemporânea Márcia Tiburi (2014, p. 13), a ética coloca-se como compromisso firmado pelos indivíduos entre si de maneira coletiva, sendo que essa perspectiva de a tomar como prática social coletiva não é recente em nossas sociedades, encontrava-se discutida desde os primórdios dos registros da Grécia Antiga.

E por que é importante compreender a dimensão da ética e sua relação com a conformação de uma sociedade baseada na alteridade? A resposta está na conformação de valores sociais democráticos, baseados na premissa de que tal regime político deve buscar atender às demandas de diferentes grupos sociais e defender que as necessidades de alguns segmentos não limitem o acesso às oportunidades por outras coletividades (Albrecht, 2019). Um caminho para tanto é a compreensão e a promoção da participação política e social.

Sobre tais modalidades, em se tratando da participação política, cabe expor as instituições participativas (IPs), também denominadas de modalidades de participação institucional, que são relevantes mecanismos de articulação de interesses e repertório de ação política, bem como se destacam como inovação político-administrativa brasileira. Com relação à sua materialidade, as IPs são amplas e multifacetadas, de modo que “a diversidade dos experimentos pode ser vista nos níveis de governo em que são aplicados, nas áreas de políticas públicas e nos contextos políticos e regionais [...]” (Almeida, 2013, p. 12) e que são diversos os conceitos que buscam expressar tal fenômeno, de modo que remetem também a instrumentos de controle social (Lüchmann, 2011).

De modo geral, é possível inferir que a participação institucional diz respeito ao conjunto de mecanismos legais por meio dos quais o Estado promove a interação com a sociedade, a fim de formular políticas públicas e redistribuir bens e serviços, em atendimento aos direitos sociais previstos na Constituição. Segundo Avritzer e Santos (2003) e Avritzer (2009), promovem o relacionamento entre Estado e sociedade por meio da operação de princípios de participação e de representação de maneira simultânea e, em alguma medida, permitem o controle do Estado pela sociedade. Para além do controle do Estado, representam também espaços para a tomada de decisões coletivas acerca de políticas públicas de diferentes áreas e se constituem como uma importante alteração democrática: o Brasil passou, nas duas últimas décadas do século XX, da condição de país com baixa propensão à participação associativa à nação de destaque por conta de mecanismos de participação institucional (Avritzer, 2015). Esse é o contexto em que operam

instituições participativas, como conselhos, conferências, audiências públicas e orçamentos participativos (OPs).

A participação política por meio de IPs é uma alternativa relevante aos cidadãos, já que implica possibilidade distinta do voto (representação) para envolvimento em questões de ordem pública. Contudo, há também modalidades de atuação que não necessariamente são desenvolvidas no âmbito do Estado ou por iniciativa do governo, as ações coletivas, formas alternativas de participação social (Scherer-Warren, 2012).

De modo geral, as ações coletivas dizem respeito a formas de engajamento da população em face de organismos nos quais possam atuar de diferentes maneiras: há ações coletivas que buscam o diálogo com o Estado para sanar problemas, seja por meio do contato com atores do Executivo, Legislativo ou Judiciário ou participando de IPs; outras que se colocam como críticas e realizam protestos e manifestações públicas para chamar a atenção da população, da mídia e do poder público para os problemas; aquelas que buscam recursos públicos por meio de editais para estabelecer parcerias; e as ações que atuam à margem do Estado, realizando suas atividades sem buscar qualquer tipo de contato com o poder público, atuando junto a comunidades com recursos decorrentes de doações e voluntariado.

De modo geral, Scherer-Warren (2012) apontou três modalidades preponderantes de ações coletivas: [1] os movimentos sociais constituem forma histórica de organização de parcelas da população para pressionar o Estado por alterações sociais desde o período da Revolução Industrial e, no Brasil, se destacaram em diferentes períodos históricos (Gohn, 2011); [2] o associativismo diz respeito à modalidade de ação coletiva por meio da qual os cidadãos se articulam de modo que possam vir a acionar o poder público para sanear demandas ou atuar de modo colaborativo, sem demandar atuação do Estado (Cohen, 1999), responsáveis, parcialmente, pela “[...] construção, na esfera pública, da formação da opinião e da vontade, influenciando o poder político institucional” (Lüchmann, 2016, p. 46); e [3] as organizações da sociedade civil (OSCs), que podem estar vinculadas a movimentos sociais ou serem formalizadas em decorrência de associações comunitárias e têm diversas finalidades – nas áreas de saúde, cultura e recreação, educação e pesquisa, assistência social, religião, associações patronais e profissionais, desenvolvimento e defesa de interesses e de direitos e outras atividades menos recorrentes –, representam a modalidade de ação coletiva que mais se expandiu no Brasil nos últimos anos, com crescimento voluptuoso em todas as regiões e áreas de atuação (Lopez, 2018).

Tais aspectos são importantes à conformação do contexto em que os direitos humanos evoluíram ao longo do tempo, com destaque às diferentes dimensões desenvolvidas e sua interconexão e ampliação por ocasião da definição da agenda 2030 pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2015, quando da determinação dos 17 ODS e suas 169 metas.

3. EDUCAÇÃO DIALÓGICA COM OS ODS E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E CIDADÃ

Discutir a educação para os direitos humanos – ou sobre direitos humanos – é salutar diante do objetivo da disciplina e do conteúdo exposto até então, pois, considera-se os direitos humanos sob a perspectiva de que se trata de caminhos à efetividade do estabelecimento de relações sociais com vistas à promoção de igualdade e equidade, então é necessário que toda a sociedade conheça o assunto.

Isto posto, o debate pode ser iniciado pela explicação de França e Felipe (2019) sobre os conceitos de diferenças, diversidade e desigualdade: diferenças são características que distinguem indivíduos uns dos outros, que não existem no sujeito isoladamente, mas somente no contexto social, em comparação; diversidade é o conjunto de diferenças existentes numa sociedade e o respeito diante de seu reconhecimento, especialmente nas democracias; e desigualdade remete à hierarquização dos indivíduos, conforme as diferenças são identificadas, e a contextos de diversidade, estabelecida por relações de poder materiais ou simbólicas e pela valorização de determinadas características em detrimento de outras.

O enfrentamento dessa realidade é objetivado por tratados internacionais e nacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), os ODS e a Constituição Federal brasileira de 1988, por exemplo. Isto posto, quando se fala em educação, praticamente de modo instantâneo remete-se às escolas, tanto que Borges e Felipe (2019), ao tratarem do espaço escolar, destacam a importância da inclusão por meio de uma abordagem que também pode ser considerada para os demais espaços da vida social: a inclusão pode ser definida pelo seu oposto, a exclusão.

Isso significa que pensar uma sociedade inclusiva implica romper com padrões segregadores e de estigmatização, desrespeito e intolerância, em favor do reconhecimento das diferenças e valorização da diversidade. Nesse sentido, educar para a diversidade significa educar considerando os direitos humanos em sua plenitude. Tendo em vista que a determinação dos parâmetros educacionais cabe ao Estado, temos o poder público como protagonista dos processos relacionados ao ensino e à aprendizagem, tanto por meio da definição das legislações referentes aos conteúdos de cada nível escolar quanto pela rede pública de educação, desde o ensino básico até o ensino superior e a pós-graduação.

Cabe ressaltar que a educação para os direitos humanos tem por base três preocupações: transmitir conhecimentos com compreensão das normas e dos princípios norteadores dos direitos humanos; aprender e ensinar sobre o respeito aos direitos dos entes envolvidos nos processos educacionais e na sociedade como um todo; e empoderar os indivíduos para que transfiram à vida cotidiana o exercício de seus direitos e o respeito e a proteção aos direitos dos demais (Pereira; Felipe, 2019).

Segundo os autores citados no parágrafo acima, a educação para os direitos humanos deve ocorrer nas escolas, mas não somente nelas, uma vez que a promoção de uma mudança que venha a surtir efeitos no curto prazo na

sociedade deve atingir a todos, ao passo que a escolarização demora alguns anos para formar indivíduos que socializem a ponto de promover alterações sociais, e, ainda assim, se trataria de mudanças que se estabeleceriam lentamente ao longo das próximas décadas.

Para Pereira e Felipe (2019), educar para os direitos, portanto, significa buscar a educação de todos e para todos, independentemente das estruturas e das estratégias por meio das quais esse conhecimento seja promovido, então deve-se considerar que esse tipo de conhecimento precisa ser disseminado entre todas as faixas etárias e todas as classes sociais, nos diversos espaços e oportunidades em que seja pertinente ou possível abordá-lo.

Corroborando tal perspectiva, Borges e Felipe (2019) argumentam que a educação inclusiva deve abordar conteúdos que tratem de respeito à diversidade e à cidadania. Já Costa (2020) aponta que as sociedades têm vivenciado múltiplas transformações nas últimas décadas, em que a escola passa a ser considerada e atua como local democrático que se propõe a discutir os mais diversos valores necessários ao desenvolvimento de competências e perspectivas para que os alunos saibam lidar com as diferenças e a diversidade ao longo da vida. Assim, cabe à educação o papel de construir uma cidadania inclusiva, que é perpassada por repensar o papel da escola tendo em vista as demandas sociais que se colocam – como a inclusão de pessoas com deficiência e o respeito à diversidade étnica e de gênero – e também as determinações legais – expressas pelas leis sobre a abordagem de relações étnico-raciais no Brasil.

De acordo com Puig (1998, p. 15), “a educação ética e moral precisa ajudar a analisar com criticidade a realidade encontrada no cotidiano, para que se possa contribuir com formas mais justas e adequadas de convivência em sociedade”. Entretanto, não é um processo corriqueiro ou simples, pois exige repensar diversos aspectos para que as diferenças e a diversidade sejam contempladas. Nesse sentido, Costa (2020) afirma que educar na diversidade implica considerar que a educação, para ser inclusiva, precisa conferir visibilidade à pluralidade de características que compõem o mosaico de diversidade que existe em nossa sociedade na atualidade, considerando-se os aspectos mencionados no início desta seção e muitos outros sobre os quais não tratou-se nessa disciplina, como a religião, por exemplo.

Ainda conforme a autora, uma educação inclusiva e ética se pauta por desenvolver, dentro dos conteúdos curriculares e para além deles, os debates sobre aspectos sociais relevantes. Entretanto, um detalhe importante a considerar nesta discussão é que comumente nos lembramos da educação inclusiva sob a tônica da inclusão de pessoas com deficiência, porém pensar em inclusão é mais amplo e implica considerar diversos marcadores sociais relacionados à atenção a grupos minorizados em termos de acesso a direitos e oportunidades, como mulheres, a comunidade LGBTQ+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e demais denominações relacionadas à diversidade de gênero e/ou identidade sexual), negros e indígenas, idosos e também pessoas com deficiência, dentre outros grupos

Ademais, na disciplina é destacado que a educação inclusiva não precisa ocorrer apenas no ambiente escolar, ou seja, por meio dos processos formais de educação. Esse movimento ocorre por meio de práticas de educação não-formal, as quais, de acordo com a internacionalmente reconhecida socióloga Maria da Glória Gohn (2009, p. 28), “[...] se desenvolvem usualmente extra-muros escolares, nas organizações sociais, nos movimentos, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais”.

Tal perspectiva implica considerar que não apenas a educação formal ou tradicional (dentro do sistema educacional brasileiro) é capaz de ser inclusiva e ética, voltada aos direitos humanos, mas também – e, por vezes, de modo mais efetivo e impactante – há possibilidades de realização de ações por meio da educação não-formal.

Conforme Gohn (2009), a educação não-formal sofreu com a desconfiança da mídia e da população em geral por ocorrer fora do espaço escolar, ainda que desenvolva temas de extrema relevância social e atualidade, uma vez que se pauta pela disseminação de conhecimento sobre conteúdos que buscam a conscientização da população com relação a valores democráticos e se desenvolve de modo mais participativo – e, portanto, menos hierarquizado e burocrático – do que na educação formal.

São múltiplas as formas de desenvolvimento da educação não-formal na atualidade (Gohn, 2009), o que sofreu uma alteração importante ao longo da segunda década do século XXI no Brasil, pois a relevância crescente do desenvolvimento de atividades extensionistas nos cursos de graduação, especialmente após a publicação da Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, estabeleceu as diretrizes para a prática de atividades de extensão na educação superior, favorecendo a ampliação e atuação de profissionais em formação e também expandindo as iniciativas de disseminação de informações e/ou capacitação de grupos sociais, a depender da área de cada curso.

Como exemplo de iniciativas de educação não-formal, o autor deste capítulo explora em aula um projeto de extensão que coordenou, no qual foram oferecidas diferentes atividades formativas a gestores de organizações da sociedade civil, usuários de políticas públicas e envolvidos em iniciativas sociais e movimentos sociais não institucionalizados, a fim de que compreendessem seus direitos, como acessá-los e quais os caminhos possíveis à participação social em conselhos de políticas públicas, para que tivessem a oportunidade de atuar politicamente na formulação, monitoramento e avaliação de políticas públicas (Gimenes, 2021).

A fim de expor experiências mais específicas de debates em torno de temáticas particulares relacionadas aos ODS, a sequência desta seção reporta os principais elementos dialógicos conformados em aulas e alguns dos referenciais mobilizados em cada debate, destacando que sua replicação pode ocorrer tanto no espaço formal de educação tradicional quanto em rodas de conversa/diálogo, atividades extensionistas, capacitações no âmbito de ações coletivas ou mesmo iniciativas de responsabilidade social empresarial. Assim, expõe-se sobre [a] sexo, gênero e sexualidade, [b] relações étnico-raciais, [c]

idade e gerações, [d] pessoas com deficiência e [e] meio ambiente e sustentabilidade.

Sobre as transversalidades do debate em torno de sexo, gênero e sexualidade, são tratados conceitos e perspectivas sociais a partir das dimensões do sexo biológico dos indivíduos (macho, fêmea ou intersexual), da orientação sexual (homo, hétero ou bissexual) e da identidade de gênero (homem, mulher ou outra que se relacione com um desses gêneros, com nenhum ou com ambos). São pontos de atenção a importância de compreender que se trata de uma orientação sexual relacionada à afetividade e sexualidade – e não uma opção sexual (Reis, 2018) – e que a intolerância, o preconceito, o desrespeito e a violência se perpetuam socialmente tanto com relação às mulheres quanto diante de pessoas LGBTQ+ (Paradiso, 2017; Villela & Gimenes, 2021). Em termos de legislação, existe amplo aparato legal de garantias, direitos e defesa das mulheres, enquanto indivíduos LGBTQ+ ainda carecem de reconhecimento básicos de sua cidadania e têm a maioria de suas conquistas legais nas esferas do Poder Judiciário, portanto não decorrentes de debates e aprovações de leis pelo Poder Legislativo, o que denota a necessidade de atenção e ampliação da exposição dessa demanda social por reconhecimento e integração (Gimenes, 2022).

Ao tratar de questões étnico-raciais, têm-se três elementos a destacar. Primeiro, que no Brasil não houve integração de indígenas e negros em nossa sociedade de classes, a despeito da interpretação de existência de uma democracia racial a partir dos escritos de Freyre (1936), mas há estigmatização histórica especialmente da população de origem negra, tratada como problema ao desenvolvimento da sociedade nacional (Nina Rodrigues, 2010) e alvo de segregação social, racial e espacial no início de nosso período republicano, há pouco mais de um século (Fernandes, 1978). Segundo, as ações do Estado com relação aos grupos étnico-raciais são historicamente pontuais, recentes e por vezes contraditórias, já que por décadas as políticas públicas voltadas aos indígenas buscaram sua inserção social com vistas a “evoluir”, se tornarem “civilizados” ou até mesmo “não índios” (Vinha et al., 2020), ao passo que as políticas para a população negra se destacam especialmente com relação às cotas para ingresso em universidades públicas federais e concursos públicos e ao Estatuto da Igualdade Racial, mas, em sentido prático, persiste majoritariamente a presença desse grupo entre aqueles que residem em favelas ou conglomerados subnormais, em condições de subemprego, entre a população em situação de rua e no sistema carcerário, por exemplo (Casini, 2021; Passos, 2021; Fernandes, 2021; Kilduff, 2021; Gimenes, 2022). Terceiro, há preocupação com a mudança na maneira como negros e indígenas são social e historicamente considerados no Brasil – ao menos em termos legais – desde o início deste século, uma vez que legislações específicas, criadas em 2003 e 2008, estabeleceram a demanda pela ampliação dos conteúdos curriculares da educação formal para destacarem outras interpretações sobre a colonização nacional e o desenvolvimento das relações entre os grupos étnico-raciais no Brasil, destacando as contribuições das populações indígenas e de origem africana e afro-brasileira à cultura brasileira e à maneira como nossa sociedade se encontra conformada (Felipe et al., 2019).

No que se refere à idade e gerações, é relevante e necessário que os estudantes – e cidadãos – compreendam que a questão etária é mais ampla do que a passagem do tempo e implica desdobramentos sociais múltiplos, como as diferentes sociabilidades em espaços e entre grupos que se conformam na família, na escola, no trabalho, na comunidade, etc. As experiências de estudos geracionais são abordadas (Mannheim, 1961), assim como marcos sociais, políticos e institucionais relacionados à idade (Moreira et al., 2020) e os marcos legais específicos no Brasil, que são o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Estatuto da Juventude e o Estatuto do Idoso (Silva & Momesso, 2012; Castro & Macedo, 2019).

No que se refere às pessoas com deficiência, a principal preocupação da abordagem é ressignificar a ideia de que basta a inclusão desses indivíduos em diferentes espaços, destacando, por meio de uma abordagem legal e também sociocultural, que deve-se considerar a integração como objetivo de relacionamento com indivíduos que possuam algum tipo de deficiência, o que significa romper a prática de exclusão desses indivíduos para que possam circular e socializar com outros grupos sociais. Contudo, essa possibilidade de socialização ainda é muito mais física do que simbólica, ou seja, as pessoas com deficiência passaram a ter mais oportunidades de estar em locais de ampla sociabilidade – como no mercado de trabalho e nas escolas – sem que esses espaços e a população estejam preparados para recebê-los com tratamento igual aos demais ou diferenciado apenas em virtude de necessidades específicas, mas despido de preconceito e discriminação (Barboza & Almeida Junior, 2017).

Diferentemente dos outros quatro temas destacados, que têm por foco específico os indivíduos e as relações interpessoais, o último tópico de destaque com relação aos ODS na disciplina de “Formação Sociocultural e Ética” versa sobre meio ambiente e sustentabilidade. O debate explorou os conceitos e especificidades da sustentabilidade, do desenvolvimento sustentável e da diferenciação entre crescimento econômico e desenvolvimento econômico, de modo a provocar os acadêmicos à reflexão sobre a necessidade de extrapolar a questão econômica para que aspectos como trabalho e renda superem a dimensão capitalismo-acumulação em favor de uma perspectiva de compreensão de que indivíduos, vida comunitária e valores como cultura e sociedade devem sempre ser ponderados (Beck et al., 2012; Boff, 2013; Sirvinskas, 2016; Sotto, 2016).

Ainda no âmbito dessa discussão sobre meio ambiente e sustentabilidade, foi enfatizada a educação ambiental, assim como evidenciada a educação para os direitos humanos relacionada aos quatro temas anteriormente destacados. A abordagem ressalta dois aspectos: no âmbito histórico e macrosocial, tem-se que os efeitos nocivos ao meio ambiente acompanham o desenvolvimento industrial desde o período da Revolução Industrial, tanto que, considerando a degradação dos recursos naturais renováveis e não renováveis, a poluição e a criação de situações de riscos de desastres ambientais se intensificaram nas últimas décadas. Desde a década de 1970, há intensa agenda de debates e proposições na ONU sobre o tema (Vesentini & Vlach,

2001), e a educação ambiental foi inicialmente sistematizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Congresso de Belgrado, na Iugoslávia, em 1975, com o objetivo de definir princípios e estabelecer um programa educativo referente ao meio ambiente. Especificamente para o caso brasileiro, a legislação ambiental foi criada com o intuito de proteger o meio ambiente e reduzir ao mínimo as consequências de ações devastadoras, de modo que existe a Política Nacional de Educação Ambiental regulamentada em 1999, que compreende a importância e a necessidade de integrar a educação ambiental à educação curricular formal nacional, em todas as modalidades do currículo educativo (Gimenes, 2022).

A importância desse processo de educação ambiental atrelada aos espaços escolares se justifica pelo fato de que padrões culturais e mesmo normas legais e valores éticos se conformam também socialmente, então espera-se que haja mudança de atitudes e comportamentos das próximas gerações com relação ao meio ambiente. Assim pensam Branco et al. (2011, p. 4), ao afirmarem que “a educação, sozinha, não resolve todos os problemas ambientais, nem é suficiente para mudar os rumos do planeta, mas contribui para formar cidadãos mais conscientes, críticos, participativos e responsáveis pelo futuro do planeta”, e outros autores que destacam a educação ambiental como um importante mecanismo para a sensibilização e capacitação da população para problemas ambientais do tempo presente, como Marcatto (2002) e Colombo (2004).

Na escola, reforça-se, a aplicabilidade do conhecimento sobre educação ambiental deve estimular e desenvolver nos alunos a capacidade de discernir o que é positivo e o que é negativo com relação às práticas sociais que impactam a natureza de maneira direta e indireta (Colombo, 2004), como, por exemplo, os efeitos simples de jogar papéis no chão ou de utilizar copos e canudos descartáveis de plástico.

Para Jacobi et al. (2009), espera-se que as escolas ofereçam experiências aos sujeitos em formação para que se percebam como protagonistas de saberes e fazeres que, mesmo partindo de ações individuais, têm caráter coletivo. Já Matte (2017, p. 61) afirma que “os governos precisam dar mais atenção a este problema, devem efetuar campanhas para instruir a sociedade para o perigo camuflado nas mais simples intervenções que faz ao meio ambiente”, enquanto Guimarães (2007) ensina que um caminho para superar a fragmentação da educação ambiental seria ampliá-la para além do ambiente escolar, promovendo a integração de educação formal e não formal.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo apresentou um relato de experiência sobre a abordagem do desenvolvimento sustentável na disciplina de “Formação Sociocultural e Ética”, com vistas a exprimir a importância da explanação sobre os ODS à conformação profissional e cidadã dos acadêmicos de diferentes cursos de graduação.

Como principal conclusão da disciplina e, em alguma medida, também deste texto, tem-se a constatação de que se trata de uma abordagem formativa relevante, porém parcial, uma vez que são possíveis inúmeros outros recortes que versem sobre aspectos diversos que tangenciam os ODS e seu impacto sobre a atuação laboral e a sociabilidade dos indivíduos.

Assim, aos estudantes foram direcionados alguns questionamentos para posterior análise, não apenas por ocasião da conclusão da disciplina, mas em momentos diversos de sua vida e em contextos diferentes – assim como propõe-se aqui a você, leitor deste manuscrito: Há algum estigma ou preconceito na profissão para a qual estou em processo de formação ou nos espaços onde circulo, atuo ou convivo? A diversidade relacionada aos marcadores sociais é subjugada, não há grandes preocupações com essa questão ou há igualdade e luta social ativa? Para além de preocupações com o futuro do meio ambiente para as próximas gerações, o que tem sido feito hoje para a preservação ambiental e o desenvolvimento econômico sustentável?

São questões que podem nos acompanhar ao longo da vida e em múltiplos espaços e situações, para as quais a reflexão deve se guiar pela alteridade e a ética, ou seja, por buscar identificar e compreender as diferenças e respeitar padrões sociais, desde que atendam ao pressuposto democrático de respeito às diferenças e de acesso a direitos e oportunidades para distintos grupos sociais.

Nesse sentido, conclui-se esta discussão enfatizando a necessidade de dialogar, sempre e incansavelmente, sobre a educação voltada à conscientização e emancipação dos indivíduos por meio da cidadania, especificamente destacada com relação à educação sobre direitos humanos e a educação ambiental nesta exposição relacionada aos ODS. A conclusão desta abordagem na disciplina foi de que, independentemente da profissão para a qual os estudantes estão se graduando, o conhecimento sobre os ODS é relevante profissionalmente e também no contexto social amplo, pois a cidadania se fortalece com a compreensão sobre questões pertinentes a aspectos socio-culturais e éticos em sociedades contemporâneas.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. (1982). **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Mestre Jou.
- ALBRECHT, N. F. M. de M. (2019). **Teorias da democracia**: caminhos para uma nova proposta de mapeamento. BIB, n. 88. p. 1-24.
- ALMEIDA, D. R. (2013). Prefácio: dilemas e virtudes da institucionalização da política. In: SILVA, E. M.; SOARES, L. B. (org.). **Experiências de participação institucionalizada**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Belo Horizonte.
- AVRITZER, L. (2009). **Participatory institutions in democratic Brazil**. Washington, D.C.; Baltimore: Woodrow Wilson Center; Johns Hopkins University.
- AVRITZER, L. (2015). A participação no Brasil democrático e seu desenho institucional. In: AVELAR, L.; CINTRA, A. O. (org.). **Sistema político brasileiro**: uma introdução. 3. ed. Rio de Janeiro: Konrad Adenauer Stiftung. São Paulo: UNESP.
- AVRITZER, L.; SANTOS, B. S. (2003). Para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, B. S. (Org.). **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

- BARBOZA, H. H.; ALMEIDA JUNIOR, V. de A. (2017). Reconhecimento e inclusão das pessoas com deficiência. **Revista Brasileira de Direito Civil**, v. 13. p. 17-37.
- BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. (2012). **Modernização Reflexiva**: Política, tradição e estética na ordem social moderna. 2. ed. São Paulo: UNESP.
- BOFF, L. (2013). **Sustentabilidade**: o que é – o que não é. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- BORGES, F. A.; FELIPE, D. A. (2019). Direitos humanos e inclusão no espaço escolar. In: PRIORI, A.; FELIPE, D. A.; PEREIRA, M. J. (Orgs.). **Conversas sobre direitos humanos e práticas educativas no espaço escolar**. Maringá: UEM. p. 53-64.
- BRANCO, A.; LINARD, Z.; SOUSA, A. (2011). Educação para o Desenvolvimento Sustentável e Educação Ambiental. **Conex. Ci. e Tecnol.**, v. 5, n. 1. p. 25-31.
- CASINI, Júlia Fernanda Mariotto. (2021). **População em situação de rua e necropolítica**: invisibilidade e morte social, o Estado e quem “mora andando”. 175 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Maringá: UEM.
- CASTRO, C.; O'DONNELL, J. (2018). **Introdução às Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: FGV.
- CASTRO, E. G. de; MACEDO, S. C. (2019). Estatuto da Criança e do Adolescente e Estatuto da Juventude: interfaces, complementariedade, desafios e diferenças. **Revista Direito Práxis**, v. 10, n. 2. p. 1214-1238.
- CHAUÍ, M. (2015). **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática.
- COHEN, J. (1999). *Deliberation and democratic legitimacy*. In: BOHMAN, J.; REGH, W. **Deliberative democracy: essays on reason and politics**. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.
- COLLINS, R. (2009). **Quatro tradições sociológicas**. Petrópolis: Vozes.
- COLOMBO, S. R. (2014). A Educação Ambiental como instrumento na formação da cidadania. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 14, n. 2. p. 69.
- COSTA, M. A. R. (2020). A ética e a diversidade na inclusão educacional. In: COSTA, M. A. R.; SOARES, G. L. **Autismo: a difícil inclusão escolar**. Curitiba: CRV. p. 13-32.
- FELIPE, D. A.; FACCHINI, A.; SOUZA, A. P. H. de; THOMAZ, D.; MOREIRA, L. T.; CARVALHO, L. A.; SANTOS, L. V. da S. (2019). **Estratégias para o ensino de História e cultura afro-brasileira**: dúvidas, conceitos e procedimentos. Maringá: UEM.
- FERNANDES, F. (1978). **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática.
- FERNANDES, L. L. (2020). Considerações preliminares sobre a visibilidade das favelas no contexto de pandemia do Covid-19 no Rio de Janeiro. In: MOREIRA, Elaine *et al* (Orgs.). **Em tempos de pandemia**: propostas para a defesa da vida e de direitos sociais. Rio de Janeiro: UFRJ. p. 97-102.
- FRANÇA, F. F.; FELIPE, D. A. (2019). Direitos humanos e diversidade no espaço escolar. In: PRIORI, A.; FELIPE, D. A.; PEREIRA, M. J. (Orgs.). **Conversas sobre direitos humanos e práticas educativas no espaço escolar**. Maringá: UEM. p. 65-75.
- FREYRE, G. (1936). **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal. Rio de Janeiro: José Olympio.
- GIMENES, É. R. (2021). Precisamos falar sobre conselhos: triangulação de técnicas par coleta de dados preliminares sobre o funcionamento de conselhos de políticas públicas em município brasileiro de médio porte. In: MENEGASSI, C. H. M.; GIMENES, É. R.; SOUZA, M. de (Orgs.). **Temas contemporâneos em Gestão Pública**: democracia, gestão, políticas públicas e educação. Maringá: Unicesumar. p. 156-176.
- GIMENES, É. R. (2022). **Formação sociocultural e ética**. Marília, SP: Faculdade Católica.
- GOHN, M. da G. (2009). Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. **Meta: Avaliação**, v. 1, n. 1. p. 28-43.
- GOHN, M. da G. (2011). Movimentos sociais na atualidade: manifestações e categorias

analíticas. In: _____. (Org.). **Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais**. 5. ed. Petrópolis: Vozes.

GUIMARÃES, M. (2007). **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papirus.

JACOBI, P. R. (Coord.); SILVA, L. F. da; SULAIMAN, S. N.; NEPOMUCENO, T. C.; RATINHO, L. M. (2009). **Education and Climate Change in Brazil – Report for the IALEI Project – Climate change and sustainable development: The response from Education in Brazil, 2009**. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/279226923_Climate_Change_Education_for_Sustainability_in_Brazil_A_Status_Report>. Acesso em 23 mai. 2022.

KILDUFF, F. (2020). Sistema prisional brasileiro em contexto da pandemia da Covid-19. In: MOREIRA, Elaine *et al* (Orgs.). **Em tempos de pandemia: propostas para a defesa da vida e de direitos sociais**. Rio de Janeiro: UFRJ. p. 103-110.

LAPLANTINE, F. (2003). **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense.

LOPEZ, F. G. (2018). **Perfil das organizações da sociedade civil no Brasil**. Brasília: IPEA.

LÜCHMANN, L. H. H. (2011). Associações, participação e representação: combinações e tensões. **Lua Nova**, São Paulo, n. 84. p. 141-174.

LÜCHMANN, L. H. H. (2016). **Associativismo e democracia: um estudo em Florianópolis**. Florianópolis: UFSC.

MANNHEIM, K. (1961). O problema da juventude na sociedade moderna. In: _____. **Diagnóstico de nosso tempo**. ALVES VELHO, O. (Trad.). Rio de Janeiro: Zahar.

MARCATTO, C. (2002). **Educação ambiental: conceitos e princípios**. Belo Horizonte: FEAM.

MATTE, N. R. (2017). A utopia da cidade como direito: reflexões para a qualidade de vida por meio da sustentabilidade, educação e cidadania. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos). Ijuí: UNIJUÍ.

MOREIRA, E *et al* (Orgs.). (2020). **Em tempos de pandemia: propostas para a defesa da vida e de direitos sociais**. Rio de Janeiro: UFRJ.

MOREIRA, L. T. (2019). A escola como um campo de poder e o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana. In: FELIPE, D. A.; FACCHINI, A.; SOUZA, A. P. H. de; THOMAZ, D.; MOREIRA, L. T.; CARVALHO, L. A.; SANTOS, L. V. da S. **Estratégias para o ensino de História e cultura afro-brasileira: dúvidas, conceitos e procedimentos**. Maringá: UEM. Disponível em < <http://sites.uem.br/neiab/publicacoes/ebook-final-1.pdf>>. Acesso em 27 jun. 2022.

NINA RODRIGUES, R. (2010). **Os africanos no Brasil**. Rio de Janeiro: Scielo Books; Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.

PARADISO, S. R. (2017). **Tópicos especiais – Serviço Social**. Maringá, PR: Unicesumar.

PASSOS, R. G. (2020). “A carne mais barata do mercado é a carne negra”: saúde da população negra em tempos de Covid-19. In: MOREIRA, Elaine *et al* (Orgs.). **Em tempos de pandemia: propostas para a defesa da vida e de direitos sociais**. Rio de Janeiro: UFRJ. p. 90-96.

PEREIRA, M. J.; FELIPE, D. A. (2019). Educar para os direitos humanos. In: PRIORI, A.; FELIPE, D. A.; PEREIRA, M. J. (Orgs.). **Conversas sobre direitos humanos e práticas educativas no espaço escolar**. Maringá: UEM. p. 97-100.

PUIG, J. (1998). **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática

QUEIROZ, P. F. de; SOBREIRA, A. G. (2016). **Antropologia geral**. Sobral/CE: UNINTA.

RECHENBERG, F. (2013). **Antropologia**. Maceió: UFAL, 2013.

REIS, J. F. S. dos. (2018). **A importância das discussões de gênero e sexualidade no ambiente escolar**. Disponível em <<https://petpedagogia.ufba.br/importancia-das-discussoes-de-genero-e-sexualidade-no-ambiente-escolar>>. Acesso em 24 jul. 2022.

RIFIOTIS, T. (2012). **Antropologia aplicada à Administração**. 2. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC.

