



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS UACIS
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

ITALO MACIEL DA SILVA

**SOCIOLOGIA AMBIENTAL E MARCOS REGULATÓRIOS DO ENSINO
DE SOCIOLOGIA**

**SUMÉ – PB
2018**

ITALO MACIEL DA SILVA

**SOCIOLOGIA AMBIENTAL E MARCOS REGULATÓRIOS DO ENSINO
DE SOCIOLOGIA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, da Universidade Federal de Campina Grande, sob orientação do Prof. Dr. Rozenval de Almeida e Sousa, como pré-requisito para obtenção do título de Licenciado em Ciências Sociais.

**SUMÉ – PB
2018**

S586s Silva, Italo Maciel da.
Sociologia ambiental e marcos regulatórios do ensino de Sociologia. / Italo Maciel da Silva. - Sumé - PB: [s.n], 2018.

55 f.

Orientador: Professor Dr. Rozenval de Almeida e Souza.

Monografia - Universidade Federal de Campina Grande; Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido; Curso de Licenciatura em Ciências Sociais.

1. Sociologia ambiental. 2. Ensino de Sociologia. 3. Marcos regulatórios – Ensino de Sociologia. I. Título.

CDU: 316(043.1)

Elaboração da Ficha Catalográfica:

Johnny Rodrigues Barbosa
Bibliotecário-Documentalista
CRB-15/626

ITALO MACIEL DA SILVA

**SOCIOLOGIA AMBIENTAL E MARCOS REGULATÓRIOS DO
ENSINO DE SOCIOLOGIA**

Trabalho de Conclusão de Curso como pré-requisito parcial para a obtenção de título de graduado em Ciências Sociais, pela a Universidade Federal de Campina Grande/CDSA campus Sumé PB.

Aprovado em 22/03/2018.

BANCA EXAMINADORA

Professor. Dr. Rozenval de Almeida e Souza

UACIS/CDSA/UFCG

(Orientador)

Prof. Dr. Wallace Gomes Ferreira de Souza

UACIS/CDSA/UFCG

(Examinador)

Prof. Dr. José Marciano Monteiro

(Examinador)

Sumé-PB

2018

À minha família, especialmente aos meus pais, Francisca Gomes Maciel e Sebastião Maciel da Silva, a minha noiva e futura esposa Tereza Raquel Gomes Batista.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus meu Senhor, único e de infinita bondade e justiça, onde minha confiança está sempre inabalável.

Á minha noiva e futura esposa Tereza Raquel Gomes Batista, por sempre está presente nos momentos de minha vida sejam bons ou ruins, e também por suas orientações para que eu conseguisse escrever minha monografia.

Á todos meus professores que, com dedicação e competência à docência aumentam meu “fascínio” pelas Ciências Sociais, e serei eternamente grato pela importância na minha na minha vida acadêmica. À Coordenação do curso de Licenciatura em Ciências Sociais.

Ao Programa Institucional de auxílio estudantil (REUNI) pela Bolsa que auxiliou na minha permanência no curso.

Aos meus pais Francisca Gomes Maciel e Sebastião Maciel da Silva por me ensinarem primeiramente a ser um bom filho me ensinando os princípios de respeito e honestidade importantes no relacionamento com as pessoas, e sempre pôr a honestidade em primeiro lugar. Em especial a minha mãe Francisca Gomes Maciel, de quem me lembro com muita saudade, pelo fato da mesma não está mais entre nós, o que me conforta é que ela sempre estará viva em meu coração.

Quão caras
São as folhas
Que adernam a aurora de abril
À presença da ausência
Sob a ausência da presença
Que repousam
Em silêncio

Guilherme de Sá

RESUMO

O estudo sobre as teorias, temáticas e conceitos da Sociologia Ambiental nos marcos regulatórios do Ensino de Sociologia, é pertinente, pois o mesmo pode colaborar no rompimento de limitações que venham a dificultar o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes relacionados ao que estuda a Sociologia Ambiental. Diante desse cenário, esta monografia ora apresentada, buscou identificar se há nos marcos regulatórios do Ensino de Sociologia um debate sobre as teorias, temáticas e conceitos da Sociologia Ambiental nas Ciências Sociais. A coleta dos dados desta pesquisa foi realizada em dois marcos regulatórios: Orientações Curriculares Nacionais OCNs(2006); e a Base Nacional Comum Curricular BNCC (2016). Esse estudo trata de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com técnicas de pesquisa documental e utilização do método de análise de conteúdo. O aporte teórico do presente estudo se sustenta principalmente nas análises de Michel Young, sobre o “conhecimento poderoso” e sobre a “Diferenciação do conhecimento”, no livro Sociologia Ambiental escrito por John Hannigan. Tendo em vista a análise dos dados podemos perceber que os Marcos Regulatórios de Ensino, não apresentam o termo Sociologia Ambiental, ou melhor, apresentam apenas de maneira insuficiente, quando salienta sobre temáticas da Sociologia Ambiental como temas transversais presentes no currículo da Educação Básica, ou quando apresenta essa discussão de modo implícito e sintético. No entanto, isso não diminui a importância do estudo sobre a Sociologia Ambiental e principalmente de seus enfoques teóricos, temáticas e conceitos presentes no currículo e no âmbito de discussões dentro das Ciências Sociais.

Palavras-chave: Sociologia Ambiental. Currículo. Ensino de Sociologia.

ABSTRACT

The study on the theories, themes and concepts of Environmental Sociology in the regulatory frameworks of Sociology Teaching is pertinent, since it can collaborate in the breaking of limitations that may hinder the development of the critical thinking of the students related to the one that studies the Environmental Sociology . In view of this scenario, this monograph presented here, sought to identify if there is a debate on the theories, themes and concepts of Environmental Sociology in the Social Sciences within the regulatory frameworks of Sociology Teaching The data collection of this research was carried out in two regulatory frameworks: Curricular Guidelines National OCNs (2006); and the National BNCC Curricular Joint Base (2016). This study deals with a qualitative approach research, with documental research techniques and use of the content analysis method. The theoretical contribution of the present study is based mainly on Michel Young's analysis of "powerful knowledge" and "Differentiation of knowledge" in the book Environmental Sociology written by John Hannigan. In order to analyze the data, we can see that the Teaching Regulatory Frameworks do not present the term Environmental Sociology, or rather, they present only insufficiently, when it emphasizes on Environmental Sociology topics as transversal themes present in the Basic Education curriculum, or when he presents this discussion in an implicit and synthetic way. However, this does not diminish the importance of the study on Environmental Sociology and especially its theoretical approaches, themes and concepts present in the curriculum and within the scope of discussions within the Social Sciences.

Key words: Environmental Sociology. Curriculum. Teaching of Sociology.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEA	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental
EA	Educação Ambiental
LDB	Lei de diretrizes e bases da educação nacional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação
NPE	Novo Paradigma Ecológico
OCNs	Orientações Curriculares Nacionais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PEH	Paradigma do Excepcionalismo Humano
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. SOCIOLOGIA DO CURRÍCULO E A QUESTÃO DA DIFERENCIAÇÃO DO CONHECIMENTO	13
3. ENFOQUES TEÓRICOS DA SOCIOLOGIA AMBIENTAL.....	21
4. SOCIOLOGIA AMBIENTAL E OS MARCOS REGULATORIOS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA.	33
4.1 A SOCIOLOGIA AMBIENTAL E AS OCN's.....	33
4.2 A SOCIOLOGIA AMBIENTAL E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC).....	43
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS.....	54

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo principal investigar se existe um debate teórico da Sociologia Ambiental nos marcos regulatórios, como as Orientações Curriculares Nacionais, bem como, na Base Nacional Comum Curricular, ou seja, analisar questões ambientais, na relação entre indivíduo e natureza, a relação do homem e o meio ambiente nas Orientações Curriculares Nacionais OCNs, (2006), referentes as ciências humanas, este estudo está contido no conjunto de enfoques teóricos sobre as relações estabelecidas em campos científicos dos conceitos de meio ambiente e Sociedade de um ponto de vista da Sociologia Ambiental, sobretudo aqueles que se aproximam mais do domínio das Ciências Sociais.

De modo menos abrangente este trabalho tem o objetivo de investigar aspectos teóricos sobre a Sociologia Ambiental suas temáticas nos marcos regulatórios da Educação Básica, nas OCNs, relacionando ao Ensino de Sociologia e de outras disciplinas da área das Ciências Humanas como a História, a Filosofia e a Geografia relacionando seus aspectos de ensino praticado no Ensino Médio

Este trabalho apresenta o meio ambiente como objeto de análise da Sociologia Ambiental, assim, em um primeiro momento é importante observar a Sociologia como quase todo pensamento social influenciado pelas Ciências denominadas “naturais” principalmente pela Ecologia e Biologia. Deste modo, a Sociologia acaba utilizando a maior parte dos métodos que caracterizam essas Ciências que são o desenvolvimento, a evolução e a adaptação dos organismos naturais. Todavia, muitos modelos utilizados, como o Darwinismo Social e Determinismo Ambiental, vêm encontrando resistência devido à simplicidade no que diz respeito às questões biológicas e ambientais.

Em períodos mais recentes, a Sociologia teria o objetivo concentrando em possibilitar uma análise conjunta de todo âmbito institucional da sociedade, claro que em nível micro que daria o entendimento de uma psicologia social e em nível macro o entendimento de uma estrutura da sociedade. Com o estabelecimento de ligações entre essas duas esferas. Contudo, há na Sociologia uma forte tendência antropocêntrica. O que acaba limitando a expansão de sua análise. É perceptível a existência de uma dualidade com relação à existência humana. De um lado, o ser humano como parte da

biosfera e, por outro, o homem como modificador e criador de ambientes, levando em consideração uma relação ambivalente entre a Biologia e a Sociologia. É nesse cenário que surge incertezas entre as duas disciplinas que surge debates teóricos que passam a constituir a Sociologia Ambiental.

Neste sentido, Hannigan (1995), considera o “Earth Day 1970” como sendo o início do movimento ambiental moderno, seu surgimento adveio com o estudo realizado por professores e alunos a nível nacional e foi um acontecimento que contou com outros participantes diversos. Com esse movimento buscou-se o reconhecimento simbólico como “Dia primeiro” do ambientalismo, dessa forma a questão ambiental ganhou força nos meios de comunicação norte-americanos.

Diante do cenário contextual da década de 1970, os sociólogos se deram conta de que não possuía nenhum corpo teórico necessário para interpretar a relação entre sociedade e meio ambiente. Karl Marx, Emile Durkheim e Max Weber tiveram uma dimensão ambiental. Sendo que os tradutores e interpretes favoreceram a estrutura social ao invés da física ou das relações ambientais.

Entretanto, vale salientar alguns sociólogos que contribuíram para a discussão sobre a questão ambiental, como Giddens (2005, p.23), no qual argumenta que o impacto causado pelos seres humanos sobre a natureza é gerado pelas modernas tecnologias da produção industrial, mas a indústria moderna e a tecnologia nasceram ligadas a instituições sociais distintas. As origens desse nosso impacto sobre o meio ambiente são sociais, assim como muitas de suas consequências.

De acordo com Barbosa (2008), o estudo de Impacto Ambiental consiste em processo de estudo utilizado para prever as consequências ambientais resultantes do desenvolvimento de um projeto. Este projeto pode ser, por exemplo, a construção de uma hidrelétrica, irrigação em larga escala, um porto, uma fábrica de cimento ou um polo turístico, entre outros.

Tomando como base a crise hídrica Giddens (2005, p.15) salienta que a água faz parte do meio ambiente e é um recurso esgotável. Segundo o mesmo, alguns países têm “dificuldade com fornecimento de água, assim a falta de água tornou-se uma problemática banal e tudo indica que este problema se intensifique. Outros países não

apresentam tanta dificuldade com esse abastecimento de água, por exemplo, os países da Europa ou da América do Norte.

Em conformidade com Giddens (2005, p.16) os problemas com o abastecimento de água se deve ao aumento desenfreado da população. “Além disso, um grande volume desse crescimento ocorrerá nas áreas urbanas, onde a infraestrutura se esforçará para suprir as necessidades de água e de saneamento dessa expansão populacional”.

Ainda sobre as questões ambientais, o INPE (2012), ilustra o índice de focos de queimadas no Brasil aumentou 53,3% em cinco anos. O crescimento é de acordo à constatação de focos registrados de janeiro a agosto de 2012 comparado ao mesmo período de 2007. Há cinco anos haviam sido notificadas 26,2 mil focos de queimadas no primeiro semestre de 2007 pelos satélites do INPE. Já neste ano, no mesmo intervalo de tempo, foram 40,2 mil focos de queimadas. Em Goiás, de janeiro até setembro de 2012, foram registrados mais de cinco mil focos de incêndio. (BRASIL, 2004).

2 A SOCIOLOGIA DO CURRÍCULO E A QUESTÃO DA DIFERENCIAÇÃO DO CONHECIMENTO

Inicialmente Young (1971), ao abordar o currículo, salienta que a educação e conhecimento são dependentes um do outro, sendo o currículo uma construção social. Reconhece que nas sociedades modernas a finalidade do currículo não é exclusivamente a transmissão do conhecimento acumulado, mas capacitar os indivíduos para desenvolver neles conhecimentos e que possam assim criar novos conhecimentos.

Logo depois de algumas décadas, Young (2007) novamente afirma que, seja qual for a preferência na seleção do conhecimento que se estabelece com as exigências dos interesses dos poderosos:

as Escolas devem perguntar: Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso? Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na Escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição (YOUNG, 2007, p. 2010).

Nesta concepção o debate sobre currículo transcende os questionamentos relacionados aos procedimentos e metodologias. Dessa forma avançando para uma análise crítica da sociedade, em que esse contexto é marcado pelas disputas de poder e assim evidenciando as desigualdades sociais. Isso vai ao encontro do pensamento de Bourdieu quando o mesmo apresenta o conceito de campo, onde ocorre um jogo de linguagens, e estão presentes “coisas” materiais e simbólicas assim como o currículo.

Para Bourdieu o mundo social opera como um sistema de relações de poder e como um sistema simbólico, no qual as distinções de gosto se tornam o embasamento do julgamento social. De acordo com Bourdieu(2007), a família e a Escola são apreendido como mercado simbólico, trabalham como lugares institucionais de competências necessárias aos agentes para agirem nos distintos campos, assim, é visualizado uma reprodução moral, transmissão de valores, virtudes e competências, maneiras de observar o mundo simbólico, funciona regularmente de base á filiação

legítima de habitus diferentes e desiguais, revigorando e aumentando a hierarquia do culturalmente aceito, ou abominável, do autêntico ou do inautêntico elucidados

De acordo com Silva; Moreira (2001) existe um território de disputas, escolhas, interesses, no qual sempre haverá um caráter interessado nas definições pertencentes ao currículo.

Apple afirma que:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 2006, p. 59).

Esta definição de currículo vai ao encontro do conceito de campo abordado por Bourdieu, no qual faz referencia a luta pelo poder, ou melhor, no campo da Escola, temos um sistema que disputa o que o aluno deve estudar.

Conforme Young (2007), o currículo tem que ser visto para além de um mero instrumento onde se busca atingir os objetivos, o mesmo deve ser visualizado como essencial nas razões de existência das Escolas. Sendo importante a consideração do aspecto de que o conhecimento escolar possui características que o diferencia das outras formas de conhecimento:

O currículo tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a Escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser uma base para o currículo. A estrutura do conhecimento local é planejada para relacionar-se com o particular e não pode fornecer a base para quaisquer princípios generalizáveis. Fornecer acesso a tais princípios é uma das principais razões pelas quais todos os países têm escolas. (YOUNG, 2007, p. 13).

De acordo com esta perspectiva, o currículo deve levar em consideração o dia-a-dia dos educandos, contudo isso não deve ser a base para o currículo. “Os alunos não vão à escola para aprender o que eles já sabem” (YOUNG, 2007, p. 14).

O referido autor argumenta que o conhecimento definido pelo currículo deve ter como fundamento o conhecimento de especialistas: “todo o conhecimento é socialmente diferenciado” (Young, 2010, p.228). Assim, o conhecimento teórico deve está acima do conhecimento do cotidiano.

Nesta vertente, Young (2014, p. 194), acredita que a questão do conhecimento é crucial, no que diz respeito ao tratamento dos documentos curriculares. Sua intranquilidade apontava para a necessidade de resposta ao questionamento “o que todos os alunos deveriam saber ao deixar a Escola”? Somando a este questionamento principal, outros questionamentos são levantados pelo autor: Como produzir currículos que acrescentem e não somente rerepresentem as oportunidades de aprendizagem? Qual conhecimento deveria integrar o currículo?

Ao argumentar sobre a sociedade o autor menciona que a mesma se encontra em mudança, nesse sentido, essas perguntas necessitam serem refeitas ao longo do tempo, “cada geração tem que lidar com tais perguntas novamente.” (YOUNG, 2014, p. 195).

Sendo que as respostas para esses questionamentos não venha ser uma tarefa das mais fáceis. Isto é, estas questões não são fáceis de serem respondidas. O referido autor reconhece que a Educação Escolar tem a função na garantia de um currículo, onde todos os alunos tenham direito ao conhecimento, dessa forma o autor expõe o seguinte:

Ao usar a palavra conhecimento em termos gerais, considero útil fazer uma distinção entre duas ideias: conhecimento dos poderosos e conhecimento poderoso. O conhecimento dos poderosos é definido por quem detém o conhecimento. Historicamente e mesmo hoje em dia, quando pensamos na distribuição do acesso à universidade, aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos tipos de conhecimento; é a esse que eu chamo de conhecimento dos poderosos. [...] Assim, precisamos de outro conceito que chamarei de conhecimento poderoso. Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de interpretar o mundo (YOUNG, 2007, p. 1294).

Neste contexto, Young defende o conhecimento poderoso, esse promove uma aprendizagem significativa, apresenta um conhecimento científico que é diferente do senso comum, igualmente, é importante que os educadores garantam o fundamento teórico necessário para uma aprendizagem significativa, o referido teórico faz uma crítica ao conhecimento dos poderosos, no qual não são para todos, isso é visível ao observarmos o número de negros e pobres em Universidades e etc.

Para Young (2013) o conhecimento poderoso evidência duas características fundamentais:

É especializado em sua produção e transmissão, e esta especialização é expressa nas fronteiras entre disciplinas e conteúdos que definem o foco e objetos de estudo. É diferente das experiências que os alunos trazem para a

escola ou alunos mais velhos trazem para os ciclos básicos, ou universidade. Esta diferenciação está expressa nas fronteiras conceituais entre a escola e o conhecimento cotidiano. (Young, 2013, p. 19)

Neste sentido, Young defende o princípio de um currículo que se preocupe com o conhecimento poderoso. Que venha promover a autonomia de classes mais desfavorecidas da sociedade, vindo a garantir como princípio um saber mais elaborado, levando consideração suas formas mais significativas. Sendo necessário respeitar a realidade dos alunos, todavia, não venha por limitar apenas ao ensino de práticas cotidianas.

Por este ângulo, a sociabilização dos conhecimentos científicos também deve ser postos para a classe menos beneficiada da sociedade, de modo que a Escola venha a ser a Instituição onde seja possível adquirir e principalmente ter acesso aos conhecimentos de forma sistemática, superando as práticas cotidianas.

Em relação aos termos e principalmente a suas bases estruturantes de um currículo poderoso é fundamental que a Educação Escolar se preocupe especialmente com esta questão: e questionar até que ponto este currículo é um instrumento para que os alunos possam alcançar o conhecimento poderoso?

A respeito disso Young (2007), salienta que o conhecimento poderoso deve ser a base central do currículo. O entendimento de conhecimento poderoso não deve está ligado a concepção de cotidiano, ou de caráter instantâneo, mas deve possibilitar a afirmação do sujeito, visando sua emancipação.

Nesta perspectiva Young (2007), faz suas argumentações referentes a diferenciação do conhecimento em dois momentos e destaca dois tipos de conhecimento o primeiro diz que:

Por trás dessas diferenças há uma mais básica entre dois tipos de conhecimento. Um é o conhecimento dependente do contexto, que se desenvolve ao se resolver problemas específicos no cotidiano. Ele pode ser prático, como saber reparar um defeito mecânico ou elétrico, ou encontrar um caminho num mapa. Pode ser também procedimental, como um manual ou conjunto de regras de saúde e segurança. O conhecimento dependente de contexto diz a um indivíduo como fazer coisas específicas. Ele não explica ou generaliza; ele lida com detalhes. (YOUNG, 2007,p.21)

Young (2007), se refere a diferenciação do conhecimento ao argumentar sobre um segundo tipo de conhecimento salientando que:

O segundo tipo de conhecimento é o conhecimento independente de contexto ou conhecimento teórico. É desenvolvido para fornecer generalizações e busca a universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirida na escola e é a ele que me refiro como conhecimento poderoso. (YOUNG, 2007. Grifo do autor).

Inexoravelmente, as Escolas nem sempre conseguem obter êxito na capacitação dos alunos para adquirirem o conhecimento poderoso. As Escolas podem obter sucesso com alguns alunos, mas com outros podem não conseguir a mesma conquista. Sendo que o sucesso dos alunos tem uma alta dependência na cultura que os mesmos trazem para dentro da Escola. Isso vai ao encontro do pensamento de Bourdieu sobre o conceito de capital cultural, em que para o mesmo diz respeito “a herança familiar, um *ethos*, traduzido como um sistema de valores implícitos e interiorizados (*habitus*) que concorre para definir as atitudes diante da Instituição Escolar e de suas perspectivas”. Bourdieu: (1996, p. 42)

Dessa forma, Culturas de elite que tem altas condições materiais, podem apresentem uma maior aquisição de conhecimentos comparando com as de culturas desfavorecidas e subordinadas.

Consequentemente é indispensável as Escolas o cumprimento da promoção da igualdade social, sendo necessário que as mesmas tenham que considerar com seriedade “a base de conhecimento do currículo”, embora isso em um certo momento venha a ser contrário as demandas dos alunos (e às vezes de seus pais)”.(YOUNG, 2007, p. 1297).

As Escolas necessitam questionar se: “Este currículo é o instrumento no qual os alunos consigam a obtenção do conhecimento poderoso?”. Nesta perspectiva, é necessário que os estudantes de residências desfavorecidas tenham capacidade de prosseguir, pelo menos intelectualmente, com isso superando as suas circunstâncias locais e particulares. (YOUNG, 2007)

Com tal característica, o sociólogo inglês Basil Bernstein (1971) ressalta sobre as relações de poder, que estão necessariamente envolvidas na pedagogia. O mesmo identificou a organização escolar e sua relação com o currículo, observou um modelo para explicar o processo de recontextualização de uma disciplina: ela é formada em determinado campo do conhecimento; o Estado estabelece aquele conhecimento como importante ou não.

Isto é, o autor afirma que existe uma diferenciação em relação a classificação do conhecimento, levando em consideração que existe um conhecimento e ele é recontextualizado transformando-se em conhecimento escolar. Dessa maneira, a Educação apresenta-se como agência do campo de controle simbólico e do campo de produção. O princípio dominante do Estado seleciona as disciplinas, os conteúdos que os educandos devem estudar, ajustadas pelas agências de recontextualização, legitimam e regulam o processo de transmissão.

Bernstein (1996, p. 200) expõe a diferença existente entre as “estruturas verticais e horizontais de conhecimento”. Essa diferenciação diz respeito às distintas dominações do conhecimento na incorporação das “diferentes ideias” de evolução do próprio conhecimento. A evolução do conhecimento se desenvolve por níveis de abstração com uma elevação maior, para exemplificar isso, lembremos “das leis da gravidade de Newton e a teoria da relatividade de Einstein, do ponto de vista das estruturas de conhecimento horizontais ou até mesmo as segmentais”. Nesse sentido, Bernstein (1996, p. 201) expõe essa relação da seguinte forma: “como as ciências sociais e as humanidades”, novamente ao evoluir o conhecimento faz com que se desenvolvam inovações nas linguagens tendo em vista a apresentação de novas problemáticas.

Para Young (2007) o conhecimento no âmbito da Universidade é um conhecimento poderoso. Assim, é necessário ter melhorias nas Escolas, para isso é preciso haver envolvimento. Em suas conclusões sobre o conceito de “diferenciação do conhecimento” Young (2007), argumenta sobre a quantidade e principalmente sobre a importância do conhecimento adquirido pelos alunos dizendo que:

O conceito de diferenciação do conhecimento implica que muito do conhecimento que é importante que os alunos adquiram não será local e será contrário à sua experiência. Então, a pedagogia irá sempre envolver um elemento daquilo que o sociólogo francês Pierre Bourdieu chama indiretamente e, a meu ver, equivocadamente, de violência simbólica.(YOUNG, 2007, P. 1299. Grifos do autor).

Na citação acima, o autor ilustra que a diferenciação do conhecimento mostra que muitos dos conteúdos que é importante para o aprendizado do educando não é local, sendo oposto a sua experiência, realizando nas palavras de Bourdieu uma violência simbólica, mas que na visão de Young essa violência não ocorre.

Como já foi citado anteriormente, Young (2007), ao fazer argumentações sobre o que o currículo salienta que deve-se considerar o “conhecimento local” e o “conhecimento cotidiano”, ou melhor,

O currículo tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a Escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser uma base para o currículo. A estrutura do conhecimento local é planejada para relacionar-se com o particular e não pode fornecer a base para quaisquer princípios generalizáveis. Fornecer acesso a tais princípios é uma das principais razões pelas quais todos os países têm escolas. (YOUNG, 2007, P. 129)

O autor destaca que o currículo pode apresentar características local relacionadas ao cotidiano dos alunos, mas não deve se limitar a isso, esse conhecimento não pode ser utilizado com base para o currículo, em termos estruturais o conhecimento local é planejado para relacionar-se com as particularidades dos alunos, assim, isso não deve ser usado como base pra princípios generalizáveis.

Como já discutido anteriormente, Young (2007), menciona sobre o conceito de diferenciação do conhecimento e sobre suas implicações para as Escolas. Vejamos:

O conceito de diferenciação do conhecimento estabelece uma agenda tríplice para Escolas e professores, para os responsáveis por decisões políticas e pesquisadores no âmbito da Educação. Primeiramente, cada grupo (separadamente ou em conjunto) deve explorar a relação entre o propósito das escolas de criar as condições para que os alunos adquiram conhecimento poderoso, tanto em suas estruturas internas – como as divisões entre disciplinas – como externas – como as fronteiras entre as Escolas e as comunidades (profissionais e acadêmicas) produtoras de conhecimento, e entre as Escolas e o conhecimento cotidiano de comunidades locais (YOUNG, 2007, P. 129).

Nesse contexto, o autor aponta que é necessário que os professores, as Escolas e os pesquisadores na área da Educação criem condições para a construção do conhecimento poderoso, sendo que as atuações dos mesmos podem ser de forma separada ou em grupo, ou seja, o importante é que os mesmos estabeleçam condições para que os alunos adquiram o conhecimento poderoso.

Ao argumentar sobre as Instituições Educacionais Young (2007), enfatiza que:

O “conservadorismo” das Instituições Educacionais também pode equivaler a dar prioridade à preservação de privilégios e interesses particulares, como os de alunos de uma determinada classe social ou os professores como um grupo profissional. Os radicais e alguns sociólogos da educação, no passado, tendiam a focar esse tipo de conservadorismo das Escolas e afirmar que, para que houvesse melhoria nas Escolas, elas teriam que ser mais como algo no mundo não-escolar – a comunidade ou o mercado. Isso nos leva de volta à tensão entre a diferenciação e a não-diferenciação. (YOUNG, 2007, p. 130).

Portanto, o autor critica o conservadorismo por parte das Instituições Educacionais, isto é, Young critica a preservação dos privilégios ligados a interesses particulares, aos interesses de alunos pertencentes a uma determinada classe social, ou de professores ou grupos profissionais.

3. ENFOQUES TEORICOS DA SOCIOLOGIA AMBIENTAL

A degradação ambiental, provocada principalmente pelo crescimento e pelo desenvolvimento industrial descontrolado, termina gerando consequências não isoladas e acaba refletindo diretamente nos meios sociais e econômicos em que se vive. Assim, no decorrer dos anos, o crescimento da relevância da problemática ambiental passou a receber maior destaque no meio científico, necessitando de um referencial sociológico e assim buscando respostas para as perguntas pertencentes as transformações sociais no envolvimento e na interação entre a sociedade e meio ambiente.

A sociologia ambiental primeiramente sofreu com o desenvolvimento de uma Sociologia que pudesse dar conta da problemática ambiental, tendo em vista que existia um entendimento pragmático dominante no meio acadêmico referente às questões relacionadas ao meio ambiente que eram pertencentes apenas às áreas denominadas de Ciências Naturais, (Química, Física e Biologia). Essa postura adotada tinha em vista sua relação com o pensamento positivista da época, no qual a divisão do trabalho era reproduzida pela divisão do conhecimento, de forma imensamente inerte, estagnado, reducionista e segmentada.

Com a legitimação, no âmbito acadêmico, das propostas associadas a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade, e o constante debate dos novos paradigmas científicos, as questões ambientais passam a ser objeto de diversas áreas do conhecimento, em especial na Sociologia o que torna esse trabalho relevante nas discussões sobre a problemática das questões ambientais.

A mudança paradigmática da Sociologia clássica se originou nos Estados Unidos, conseqüentemente na Escola de Chicago, conseqüentemente desde a década de 20 o pensamento ecológico já tinha sido incorporado aos estudos sociais. Deste modo, o estudo da “ecologia humana” era exercido pela Escola de Chicago principalmente nas relações espaciais de grupos sociais e outras relações estabelecidas com outras comunidades urbanas.

Portanto, o estudo sobre a “ecologia humana” que por sua vez abordava apenas a questão ambiental tendo em vista seu aspecto espacial, se limitou a levar apenas uma

das variáveis que constituem o ambiente físico levando em consideração sua complexidade que é estudado pela Sociologia Ambiental.

Esse paradigma foi usado pelo Sociólogo Robert Park, onde a “ecologia-biológica” foi o primeiro suporte que o referido autor utilizou como um repertório de princípios possibilitando sua aplicação nas populações e comunidades humanas, entretanto, ao fazer isso, o mencionado autor constatou em suas análises que a “ecologia humana” apresenta diferenças levando em consideração os aspectos da ecologia das plantas e animais (HANNIGAN, 2009)

Primeiro os humanos não são imediatamente dependentes do meio ambiente físico, tendo sido emancipado pela divisão de trabalho. Segundo, a tecnologia tem permitido aos humanos refazerem o habitat e o mundo deles invés de serem limitados por ele. Terceiro, a estrutura de comunidades humanas é mais do que só o produto de fatores determinados biologicamente; ela é governada por fatores culturais, particularmente uma estrutura institucional enraizada em costumes e tradição. A sociedade humana, é organizada em dois níveis: o biótico e o cultural (HANNIGAN, 2009, p. 36).

Os princípios apresentados pela Ecologia humana tiveram a sua aplicação por Park, o mesmo apresentou a exposição da cidade como territorialmente tendo como base um sistema ecológico, no qual se oferece uma frequente luta darwiniana, em que a utilização da terra gerava um ininterrupto fluxo da redistribuição da população urbana.

É necessário salientar a importância da explicação ecológica para a devastação da natureza que foi enraizada a partir da concepção analítica da Ecologia Humana. Já que o estudo da Sociologia Ambiental teve seu surgimento nos anos 70, que demonstra semelhanças na forma de compreensão atual e teve como principais expoentes os autores Riley Dunlap e Wilian Catton. De acordo com o entendimento dos mesmos pode-se salientar que:

O estudo das interações entre o meio ambiente e a sociedade constitui do núcleo central da sociologia ambiental. Estas interações são complexas e variadas, e em consequência os sociólogos ambientais investigam uma gama de fenômenos muito diversos. Se baseia no conceito de complexo ecológico (DUNLAP & CATTON apud LEMKOV, 2002, p. 125).

Com tal característica, em seu trabalho Catton e Dunlap delinearam a Sociologia Ambiental tal como as interações entre a sociedade e meio ambiente, também definiram as interações socioambientais na qual se emergiram depressas contradições, perante a persistência da comunidade acadêmica de dedicar-se aos fenômenos ambientais como

efeitos ou forças causais, especialmente pelo temor de ruir em uma ideia de determinismo biológico ou geográfico. Refutando as críticas auferidas, Catton e Dunlap vieram a desenvolverem uma substancial crítica das questões e uma insuficiência na Sociologia clássica no entendimento das propostas que estavam formulando (GUIVANT, 2005).

Conforme Dunlap, a progressividade da precaução da Teoria Social com relação aos problemas ambientais teve seu acontecimento em duas fases. Vejamos:

Primeiro os pesquisadores impressionados com a quantidade de atenção que os assuntos ambientais estavam recebendo aplicaram as perspectivas sociológicas tradicionais de opinião pública, movimentos sociais e organizações formais para tópicos tais como as características sociais dos ativistas ambientais e as táticas e estratégias empregadas pelos grupos ambientalistas. Gradualmente, entretanto, o interesse mudou em direção ao estabelecimento de uma sociologia ambiental que deve ser distinta o suficiente para garantir um campo próprio (DUNLAP, 2002 apud HANNIGAN, 2009, p. 28).

Dando continuidade nas concepções de Dunlap sobre as fases de como as questões e problemas ambientais aconteceram, em segundo momento o mesmo argumenta que:

O foco aqui era para ser a importância das relações entre as sociedades industriais modernas e o meio ambiente físico que elas habitam. Para salientar isto alguns importantes colaboradores fizeram um grande esforço para distinguir entre uma real Sociologia ambiental com o foco no estudo da interação sociedade-meio ambiente e uma Sociologia de assuntos ambientais que ficasse. (DUNLAP e CATTON, 1979 apud HANNIGAN, 2009, P. 28).

A nova abordagem desenvolvida por Catton e Dunlap referente a questão ambiental através da teoria social, surgiu também incorporado na recente Sociologia Ambiental, o debate entre posições construtivistas sociais e realistas, transpuseram a discussão sociológica do campo.

Dessa forma, tanto o estudo como o aprendizado das relações entre a sociedade e o meio ambiente passaram a possuir a perspectiva de um campo científico particular que possui diversas peculiaridades e que teve um duradouro percurso até sua consolidação como um campo sociológico.

Neste contexto, nos últimos anos, se tem assistido ao aparecimento de grupos específicos de cientistas sociais, (e também de outros que não são), os mesmos são unidos por suas inclinações ou áreas temáticas, a questão ambiental é um exemplo

disso. Essa área está ganhando solidez e se firmando no meio acadêmico, a mesma é o décimo sexto (16) estabelecimento de seções separadas e comitês de pesquisa dentro das associações profissionais. (HANNIGAN, 2009).

O destaque acadêmico dado a problemática ambiental, desde seu insuficiente surgimento na década de 60, indica uma significativa revolução nos hábitos, comportamentos, valores das pessoas, claro que isso não se restringe apenas aos indivíduos, já que envolvem transformações e modificações socioculturais e econômicas levando em consideração a produção, em especial por ter se tornado uma problemática universal, introduzida não apenas nos movimentos da Sociedade Civil, mas por estar presente nas agendas políticas governamentais.

De acordo com Navarro e Cardoso (2005), atualmente as discussões dos fenômenos da denominada segunda modernidade, denominada por Ulrich Beck, como “modernidade reflexiva”, entre eles estão os fenômenos ambientais, considerando que, a partir dos novos contextos reflexivos criados pelos impactos da perspectiva do risco em que se vive a sociedade, onde novos padrões cognitivos estão sendo transformados, influenciando a tomada de decisões, abrangendo de forma ampla, no âmbito governamental e no cotidiano da vida dos indivíduos.

Nesse cenário, frente aos desafios postos a sociedade moderna, a teoria social junta-se como importante colaborador no estudo e na procura de uma favorável compreensão das recentes relações sociais. A problemática ambiental, igualmente, determinou das Ciências Sociais uma reforma do foco de suas produções. Tendo como exigência uma reflexão sociológica sobre a temática uma exclusão com o senso comum, tendo assim, uma elaboração mais audaciosa de novos pressupostos.

Nesse raciocínio, os argumentos e reflexões em distintas tendências sociológicas centram-se nos objetos que se relacionam entre si dando dessa forma conta dos problemas como a normatividade, institucionalidade e a urgência de novas instituições sociais na área de domínio ambiental. E um segundo momento, é relacionado a produção nesse campo, tendo em vista seu período de formação na década de 60, e posteriormente a discussão da interdisciplinaridade que acabam por influenciar e sendo influenciado por uma teoria social contemporânea.

Assim, cabe salientar a relatividade do sucesso do movimento ambientalista, que com o passar do tempo foi abandonando sua característica utopista renovadora da problemática ambiental marcante em seu início, que era contestar radicalmente a toda forma de produção que pudesse gerar degradação ambiental. Contudo, dentre suas grandes conquistas cabe destacar a abertura e desenvolvimento do espaço da Sociedade Civil nas demandas de decisões políticas, tendo em vista que o meio ambiente sendo inserido no âmbito das políticas públicas governamentais de forma geral.

Desse modo, se acompanha, nas últimas décadas, um método de institucionalização sobre a questão ambiental. Isso significou para que as questões ambientais passassem a estarem sujeitas as restrições postas pela racionalidade administrativa, onde se imperam os resultados pragmáticos “politicamente aceitáveis e economicamente viáveis para uma Sociedade capitalista onde toda exigência, por mais legítimo do ponto de vista ambiental ou econômico ou social, tendo que levar em consideração outros interesses representados” e organizados no setor público. (ALONSO & COSTA, 2000, p.38).

A mudança estrutural sofrida pelo movimento ambientalista, que atravessou de um movimento revolucionário que contestava as instituições modernas e vindo a se tornar um movimento inserido nos setores públicos, provocou também efeitos consideráveis na esfera acadêmica, estabelecendo, deste modo, ciências ambientais, com formação de produção científica, com metodologias e instrumentos que possibilitam a apreciação dos riscos ambientais.

Nas Ciências Sociais, primeiramente aconteceu de forma atrasada e teve um início tímido, onde vieram a fazer parte dos procedimentos da institucionalização, da problemática ambiental e seus impactos no âmbito social, o que em seguida proporcionou o aparecimento do campo da Sociologia Ambiental.

De acordo com John Hannigan (2000), existem duas justificativas para que os Sociólogos segreguem a questão ambiental em suas práticas teóricas. Uma se refere às falhas cometidas pelo determinismo seja geográfico ou biológico, tendo em vista o conservadorismo no entendimento das mudanças e conflitos sociais; a outra diz respeito a falhas do próprio pensamento vigente que na atualidade aponta a preocupação ambiental, como um atraso ou obstáculo para o desenvolvimento, com relação ao progresso.

Catton e Dunlap (1998) argumentam sobre a persistência da Sociologia clássica sobre as questões ambientais, no qual apresentaram, que em meio a outros elementos, ou melhor, devido a contextualização sociocultural a construção da Sociologia foi imensamente motivada por uma cultura ocidental antropocêntrica. Essa visão de mundo, foi historicamente marcada por processos ligados ao desenvolvimento técnico-científico e acumulação de riquezas, assegurada pela expansão colonial, que originou a Revolução Industrial, na consolidação da ideia de progresso e no método de ocidentalização do mundo.

No contexto, a problemática ambiental veio a se tornar uma dificuldade à ideia de progresso infundável utilizado pelas sociedades modernas industriais, no qual observavam a ausência dos recursos naturais como algo longe de sua realidade e, conseqüentemente, um idiotismo revolucionário da época. (HANNIGAN, 2009).

Na concepção de Giddens, os cuidados e principalmente as

“preocupações ecológicas nunca tinham tido muito espaço nas práticas de pensamento introduzido na Sociologia, e não é de se admirar que os sociólogos atuais se deparam com dificuldades no desenvolvimento de uma avaliação sistemática delas”. (GIDDENS, 1991, p. 16).

Acresce ainda que, a abordagem realizada por Giuliane (1998), sobre a questão ambiental, mostra que a Sociologia em seu nascimento é marcada por um pensamento que fez a sociedade se tornar independente da natureza, e que essa concepção é uma herança da modernidade, já que a enorme revolução no pensamento moderno consiste na anulação de qualquer interferência de forças externas sobre a sociedade.

Giuliane (1998,p.153) afirma que “com a Sociologia os homens se tornavam, finalmente, responsáveis por seus atos e eram livres para construir sua sociedade, conservando, ao mesmo tempo, o antigo sentimento de serem os dominadores da natureza.”

Entre os sociólogos ambientalistas, Buttel (1992), salienta por sua vez, com relação a resistência da Sociologia com a questão ambiental, assinalando um relacionamento de ambigüidade da Sociologia, tendo em vista sua fase de construção, de acordo com as Ciências Naturais.

Assim, em um primeiro momento o pensamento sociológico teve influências de conceitos provenientes das Ciências Naturais, em um segundo momento houve a

necessidade de legitimação das Ciências Sociais, que fez exigências contra as proximidades e simplificações das explicações provenientes do determinismo biológico e geográfico, mencionado anteriormente, portanto, existia uma importância dada por parte das Ciências Sociais no afastamento das Ciências Naturais com o intuito de legitimar-se como uma ciência própria.

De acordo com Goldbalat (1996, p. 21)

Se a sociologia devia surgir como um corpo de conhecimentos distintos, então seu tema dominante a sociedade teria de ser isolada do domínio da biologia e da natureza. Este foi precisamente o campo de batalha dos argumentos metodológicos de Durkheim e de Weber, que repudiaram toda a forma de determinismo biológico.

Dessa forma, inicialmente, a Sociologia enfrentou enormes dilemas, já que se hesitava o cientificismo das Ciências Naturais e a hermenêutica, dessa forma se aproximando da Literatura e da História. Ao se firmar como uma disciplina autônoma, a Sociologia se estabeleceu com a sua pretensão sobre o saber científico, dessa forma, tendo de enfrentar suspeitas dos teóricos das Ciências que se encontravam estabelecidos nas Ciências Naturais, e também a concorrência entre as outras áreas do conhecimento, como a Literatura e a História.

Neste contexto, os sociólogos que primeiro vieram a abordar os problemas ambientais se deparam com várias limitações, um exemplo disso, é a pouca produção científica nessa área. Isso se deve principalmente pelo fato de que o processo de construção da Sociologia se iniciou buscando desconsiderar a dimensão biofísica da realidade e conseqüentemente o potencial como um fator de explicações dos processos sociais.

De acordo com Goldblat (1996):

As limitações da teoria social clássica aos nossos objetivos são, em primeiro lugar, o facto de não possuir uma estrutura conceptual adequada que permita compreender as interações complexas entre sociedade e meio ambientes e, em segundo lugar, porque nas situações em que se dedicou a essas questões, se possa cingido apenas aos meios pelos quais as sociedades humanas transformaram o seu ambiente sem prestarem atenção, de uma forma sistemática, aos efeitos negativos dessas transformações (GOLDBLAT, 1996, p. 23).

Dessa maneira, a partir de 1960, a problemática ambiental, ou melhor, os grupos de sociólogos começaram a dar importância a questão ambiental, e conseqüentemente, a Sociologia Ambiental assumindo, uma posição que apresentava uma significativa no

estudo das divergências e conflitos sobre a Natureza, as causas e a extensão dos problemas ambientais. (HANNIGAN, 2000; CATTON E DUNLAP, 1998).

Com o trajeto político-institucional que passou a disciplina nos Estados Unidos, que se iniciou na década 70 é importante salientar que, em 1960 já existia uma produção não-sistemática, mas interessante, onde a problemática era abordada a partir de uma perspectiva mais radical. Seja nos Estados Unidos ou mesmo na Europa. Logo, esse período que engloba os anos de 1960 até meados dos anos 1980 foi imensamente influenciado pelo clima cultural existente nos 1960.

O desenvolvimento da teoria sociológica ambiental norte-americana deu origem a uma forte crítica a Sociologia clássica e a falta de atenção com os fenômenos biofísicos. Dessa forma, as fortes tendências, das sociedades modernas com relação a degradação do ambiente veio a minimizar a teorização dos processos que buscasse o melhoramento ambiental. Incoerentemente a Sociologia Ambiental dominante se inclinou vendo que as tendências à degradação ambiental podiam ser revertidas se as mobilizações ambientalistas unissem suas forças suficientemente, tornando-a uma força progressiva *sui generis* (FERREIRA, 2004).

Inicialmente a preocupação se concentrou em aspectos conservacionistas sobre a questão ambiental, mas, de forma gradual, foi ganhando contornos novos, nos anos de 1960, com a crescente preocupação de contaminação ambiental gerada pela produção industrial e agrícola, foi a partir dos anos 1973, com a crise energética deflagrada por conta da alta dos preços do petróleo que houve a proliferação de iniciativas de pesquisa sobre as mobilizações políticas ambientalistas, levando em consideração os impactos de, produção, consumo, desperdício de energia e dos recursos naturais de um modo geral.

Contudo, nessa época, principalmente através de trabalhos que foram desenvolvidos pelos americanos Catton e Dunlap, se constituiu um núcleo teórico de produção científica socioambiental, onde salientaram um caráter realista e materialista sobre a crise ambiental com críticas que deixavam explícitas as tendências das sociedades capitalistas industriais modernas.

A centralidade de suas análises está em uma proposta de reorientar a disciplina sociológica, através de uma análise com o foco em uma distinção do Paradigma do

Excepcionalismo Humano (PEH) do Novo Paradigma Ecológico (NPE). Segundo Dunlap, (2002), na distinção entre o Paradigma Excepcionalismo Humano e o Novo Paradigma Ecológico está toda contradição bem como, a possibilidade de enfrentamento da atual crise ambiental.

Desse modo, autores mencionados anteriormente, buscando cientificamente a compreensão e uma maneira de confrontar os problemas socioambientais, orientam como solução a substituição do Paradigma Excepcionalismo Humano pelo Novo Paradigma Ecológico, sendo que este último se resume em uma busca por uma perspectiva mais holística, ou seja, não reducionista, conseqüentemente fazendo referência as relações fundamentais das sociedades industriais e dos ambientes físicos em que habitam, dessa forma, as variáveis biofísicas devem fazer parte das variáveis socioculturais, nas análises sociológicas.

De tal modo, com a descrição de uma de três funções que competem nas discussões sobre o meio ambiente, Catton e Dunlap expõe a base ecológica da destruição ambiental. Tal modelo especifica três funções gerais: de depósito de recursos, espaço para viver, depósitos de resíduos presentes no meio ambiente para os seres humanos. Sendo que cada função compete por espaço, sempre impingindo as demais. (HANNIGAN, 2009).

Nos últimos anos a justaposição e como resultado o conflito entre estas três funções competidoras do meio ambiente têm crescido consideravelmente. Problemas mais novos, tais como o aquecimento global, são originados da competição entre todas estas três funções simultaneamente. Além disso, conflitos entre as funções em níveis de ecossistemas regionais agora tem implicações para o meio ambiente global. (HANNIGAN, 2009, P. 39).

Desta maneira, episódios como os grandes acidentes com usinas nucleares e uma significativa contaminação através de produtos tóxicos, por exemplo, o caso Chernobyl (1986), que veio a provocar mais uma vez o debate público e científico sobre as questões que envolvem os riscos nas sociedades contemporâneas, ou seja, geram implicações no meio ambiente global. (HOGAN E VIEIRA, 1992).

As modificações proporcionais das análises dos problemas ambientais, mudou os níveis dos problemas ambientais de locais para níveis mais globais, conduzindo da mesma forma a regularidade de acidentes e problemas ambientais. As próprias

naturalidades dos problemas tornavam as suas previsões e compreensões mais difíceis. (FERREIRA e VIOLA, 1996).

Na realidade, em termos dos anos de 1980, se viu, no contexto internacional, uma possibilidade propícia ao processo de estabelecimento da área internacional, caracterizada por uma diversidade teórica superior contrastante com a perspectiva consensual presente na década passada. Nessa época, devido ao crescimento, academicamente, dos estudos culturais, construtivistas, feministas e os pós-modernistas que se inseriram na Sociologia. Portanto, essa reviravolta cultural colaborou para a aceitação pela academia sobre a questão ambiental como fenômeno social significativa.

Convém salientar que, desde a década de 90, sociólogos de relevância, no meio do âmbito sociológico, auxiliaram passando a ressaltar a influência e importância da questão ambiental na história das sociedades desenvolvidas. No qual podem ser citados, Anthony Giddens, Ulrich Beck, Boaventura de Souza Santos e, Manuel Castells, dentre outros.

Desta forma, Buttel (1996), cita que o trajeto da Sociologia Ambiental pode vir a ser sintetizada em três fases distintas: primeiramente sua fase de formação, levando em consideração a combinação e contribuição de outras especificidades sociológicas; o momento de constituição de uma base teórica própria e de uma descrição mais consensual e um momento de multiplicidade e uma maior inclusão no âmbito teórico da Sociologia de modo geral.

De acordo com a fase de formação, o autor salienta que a Sociologia Rural foi precursora na colaboração para a área, mesmo que outras Sociologias específicas tenham participado do processo, a Sociologia do desenvolvimento, Sociologia Urbana, Sociologia dos movimentos sociais e a Sociologia das comunidades, todavia, a Sociologia Ambiental não teve seu surgimento como uma nova disciplina, mas entre as que já existiam, houve a tentativa de superar a lacuna teórica da tradição clássica sobre as questões ambientais, implementado um paradigma institucional para o crescimento da temática nova.

Em relação a lacuna teórica, de acordo com Buttel (1996), à inclinação da Sociologia clássica foi gerar teorias que, mesmo que de forma implícita, assume que as sociedades e grupos humanos apresentam independência ou isolamento dos processos

biofísicos. O autor ainda argumenta que, a Sociologia, na busca de libertar o pensamento social dos reducionistas, tendo em vista preconceitos em relação da visão conservadora existente inicialmente na ecologia humana, exagera, ao promover a separação entre o processo social e o mundo natural.

No meio das novidades presentes nas análises sobre a questão ambiental, de acordo com a forma já tratada anteriormente, persiste a ideia do construtivismo social, sendo social independentemente de ter encontrado uma fertilidade no âmbito da Teoria Social, coexistente, similarmente, com o encontro de uma sólida crítica aos “realistas”, que gerou um dos primeiros debates no meio da Sociologia Ambiental, dessa forma, gerando controvérsias entre os realistas e construtivistas.

Nas argumentações de Hannigan (2009), temos o seguinte:

Mesmo as críticas menos generosas de outras disciplinas têm retratado o construtivismo social como um tipo de Darth Vader, pervertendo a força da compreensão sociológica e ignorando a realidade da crise ambiental. Por exemplo, o notável biólogo conservacionista Michael Soulé condenou o construcionismo social como uma moda acadêmica da qual a retórica justifica futura degradação de terras selvagens pelo bem do desenvolvimento econômico e da qual relativismo pode ser tão destrutivo à natureza quanto os tratores de esteira e as serras elétricas (HANNIGAN, 2009, p. 52).

Após de ter sido vencido durante dez anos o debate, “construcionista versus realista se iniciou recentemente a se acomodar como tanto os proponentes quanto os oponentes” argumentando que esta troca de vez quando é dura, e tem se tornado repetitiva e contraproducente. Em todo o caso, é pertinente suspender um pouco para que se possa lembrar por que o construcionismo social inicialmente emergiu sendo a forma de se enfrentar os problemas ambientais; que formas ele assume; por que ele gerou tanta crítica acirrada; e como pode continuar a fazer uma contribuição útil. (Hannigan, 2009, p. 53).

Ao tentar respostas relevantes para esses questionamentos referentes ao construcionismo social é necessário expor algumas características dos construcionistas sociais sobre as tragédias ou problemas ambientais, como negar que o planeta é cercado por desastres ambientais, tais como os vazamentos em usinas nucleares ou até mesmo o aquecimento global. (HANNIGAN, 2009, p. 52).

Para Hannigan (2009) é importante expor as considerações sobre os construcionistas sociais e principalmente sobre o que os mesmos realmente estão dizendo

em relação ao debate em torno das questões ambientais. Nesse sentido, o referido autor argumenta que:

O que os construcionistas estão realmente dizendo é que nós precisamos olhar mais de perto os processos sociais, políticos e culturais nos quais certas condições ambientais são definidas como inaceitavelmente arriscadas e por isso contribuem para a criação de um perceptível “estado de crise”. (HANNIGAN, 2009, p. 52).

Dessa maneira, as preocupações com o debate entre “construtivismo e realismo”, vieram a contribuir consideravelmente para se trabalhar o vínculo entre a Sociedade e natureza, sendo necessário a consideração da natureza como socializada, portanto, reconhecendo a atualidade dos sistemas naturais como produção das decisões humanas.

4. SOCIOLOGIA AMBIENTAL E OS MARCOS REGULATÓRIOS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA

Neste capítulo, discutiremos sobre a Sociologia Ambiental nas Orientações Curriculares Nacionais (OCN's), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para identificarmos se os marcos regulatórios apresentam uma importância a respeito do Ensino de Sociologia Ambiental.

4.1 A SOCIOLOGIA AMBIENTAL E AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS OCN's

As argumentações que serão apresentadas neste capítulo terão como ponto de partida a Sociologia Ambiental, o material que será utilizado para realização desse trabalho são as (OCNs), Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, mais precisamente a parte dedicada às Ciências Humanas, Sociologia, História, Filosofia e Geografia. Dando uma maior importância às formas de ensino nas disciplinas mencionadas logo acima em especial para Sociologia, claro que tendo como paradigma a Sociologia Ambiental.

Inicialmente é importante ressaltar que necessariamente as OCNs, não trata da temática ambiental ou sobre o que a mesma estuda, que são as questões ambientais, interação entre os indivíduos e meio ambiente. Neste cenário se faz necessário focalizar os nossos esforços na questão relacionada ao ensino de Sociologia, assim as Orientações Curriculares Nacionais destacam o seguinte:

O certo é que lentamente a Sociologia vai ocupando espaço nos currículos da Escola secundária e do ensino superior, sendo praticado o seu ensino de modo geral por advogados, médicos e militares, assumindo os mais variados matizes, à esquerda ou à direita, servindo desde sempre para justificar o papel transformador ou conservador da educação, conforme o contexto, os homens, os interesses. (OCNs, Orientações Curriculares Nacionais 2006, p. 101).

Com a constatação da inexistência da temática ambiental nas OCN's, e do debate realizado pela Sociologia Ambiental em torno das questões ambientais, é

necessário estender os nossos olhares novamente para o ensino de Sociologia exposto nas Orientações Curriculares Nacionais onde salienta que:

As pesquisas sobre o ensino de Sociologia ainda são bastante incipientes, contando-se cerca de dez títulos, entre artigos, dissertações e teses, o número de investigações efetuadas nos últimos vinte anos. Boa parte trata do processo de institucionalização da disciplina no ensino médio, o que demonstra que por um lado são pesquisas que buscam um enfoque sociológico sobre esses processos, e algumas poucas tentam discutir mais os conteúdos, as metodologias e os recursos do ensino, aproximando-se um tanto mais de questões educativas e curriculares ou relacionadas à história da disciplina. (OCNs, Orientações Curriculares Nacionais 2006, p. 104).

Com a priorização dos estudos realizados sobre o ensino de Sociologia, as preocupações e formulações de problemáticas se referiam a institucionalização da Sociologia no Ensino Médio, tornando as discussões sobre conteúdos, metodologias e temas, um exemplo disso é temática ambiental que cerca o debate presente na Sociologia Ambiental, desta forma é importante ressaltar o seguinte:

Em especial que trate da tríade de autores clássicos – Marx, Weber e Durkheim – que muitas vezes percorre um curso inteiro dando a impressão de que tais autores são complementares e obrigatórios. Sabe-se que nem uma coisa nem outra. Há entre eles possíveis interseções quando tratam dos mesmos objetos ou se referem aos mesmos conceitos. No entanto, pode ocorrer aí oposição e significação diversa, mostrando que eles não coincidem. Por vezes, há entre esses autores “vazios teóricos”, isto é, fenômenos de que suas teorias não dão conta, quer pela inexistência de tais fenômenos na época quer pelos limites da própria teoria. Como se sabe, as teorias respondem aos problemas de sua época, e os autores dialogam com seu tempo. (OCNs, Orientações Curriculares Nacionais 2006, p. 115-116)

Deste modo se levarmos em consideração a forte influência da Sociologia Clássica e das teorias desenvolvidas pelos autores clássicos, Durkheim, Weber e Max se torna mais fácil o entendimento sobre a priorização de algumas temáticas presentes nas formulações das teorias e conceitos dos autores citados, onde a temática ambiental não é tão explícita da forma que é na Sociologia Ambiental.

As OCN's apresenta como metodologias: charges, cartuns e tiras possibilitam uma discussão sobre os aspectos da realidade social. Para as OCN's os temas selecionados pelos professores e pelos alunos, por exemplo, violência e criminalidade, desemprego, gravidez na adolescência, são temas importantes do dia-a-dia. Estes não devem ser tratados de maneira desconecta da realidade, como também não devem ser

trabalhados sem articulação com os conceitos e as teorias, na qual podem explicá-lo, mas as OCN's não cita temas sobre a questão ambiental de forma explícita.

Mas por outro lado as OCNs (2006), de modo implícito ilustra alguma discussão sobre a Sociologia Ambiental, quando a mesma mostra que as temáticas que podem ser abrangidas pelo ensino de Sociologia, são: “a questão racial, etnocentrismo, preconceito, violência, sexualidade, gênero, cidadania, direitos humanos, religião e religiosidade, movimentos sociais, meios de comunicação de massa, etc.”, isto é visível ao se discutir sobre os direitos humanos de terceira geração que estão associados aos valores de fraternidade ou solidariedade, são os relacionados ao desenvolvimento ou progresso, ao meio ambiente, à autodeterminação dos povos, bem como ao direito de propriedade sobre o patrimônio comum da humanidade e ao direito de comunicação.

De acordo com as práticas de ensino e recursos didáticos, referente ao ensino de Sociologia, presentes nas OCNs (2006), vejamos o que este Marco Regulatório elucida:

Não há mais a preleção do mestre, ininterrupta, que ao fim recebe os comentários, as dúvidas, as questões. Mesmo a aula expositiva é um diálogo. Aliás, todo o trabalho – e a esperança – do professor é transformá-la num diálogo, não pretendendo que seja o esclarecimento absoluto do tema do dia, mas o levantamento de alguns pontos e a apresentação de algumas questões que incentivem os alunos a perguntar. Pode ser também um discurso aberto, aliás conscientemente aberto, para provocar a necessidade de questões. A aula não se reduz à exposição por parte do professor. Há uma variedade fenomênica de que as pessoas pouco se dão conta, mas que é praticada por boa parte dos professores. (OCNs, Orientações Curriculares Nacionais 2006, p. 127).

Igualmente, para dar continuidade nas argumentações contidas nas OCNs (2006), é importante salientar que o debate a partir do paradigma desse trabalho que é Sociologia Ambiental e conseqüentemente a problemática e teorização realizada pela mesma sobre as questões ambientais, concentradas na relação entre indivíduo e meio ambiente não é contemplada nas orientações Curriculares Nacionais para o ensino de Sociologia levando em consideração a prática de ensino que usa as aulas expositivas.

Ainda de acordo com as práticas de ensino de Sociologia explicitadas nas OCNs (2006), se levarmos em consideração aspectos referentes a prática de se realizar “Excursões, visita a museus, parques ecológicos” que podem ser realizados pelas Escolas é importante considerar que:

É possível afirmar que essas práticas são as mais marcantes para a vida do estudante. Guardam em si a expectativa de se desviar completamente da rotina da sala de aula e de se realizar uma experiência de aprendizado que jamais será esquecida. A escola que puder propiciar a seus alunos esse tipo de experiência deve fazê-lo. Mas quando o custo da excursão é impraticável, uma simples caminhada ao redor do quarteirão ou pelas ruas do bairro da escola, se forem levados em conta aqueles procedimentos críticos de estranhamento e desnaturalização, pode guardar riquezas visuais interessantíssimas e capazes de propiciar discussões voltadas para a questão dos direitos e dos deveres do cidadão, a preservação ambiental, as políticas públicas, a cultura, enfim, um leque de possibilidades voltadas aos objetivos da Sociologia no ensino médio. (OCNs, Orientações Curriculares Nacionais 2006, p. 128).

Novamente se concentrarmos nossas aptidões na Sociologia Ambiental, é importante considerar um aspecto citado logo acima que é a “preservação ambiental”, mesmo que ainda muito insuficiente para uma Sociologia que formule e que realize o debate teórico mais significativo sobre a temática ambiental.

De acordo com as OCNs (2006), nas argumentações sobre as práticas de pesquisa e de ensino de Sociologia, levando em consideração a “Leitura e análise de textos”, deste modo é interessante enfatizar que:

Os textos sociológicos (acadêmicos ou didáticos), de autores ou de comentadores, devem servir de suporte para o desenvolvimento de um tema, ou para a exposição e análise de teorias, ou, ainda, para a explicação de conceitos. Eles não “falam” por si sós, dependem de ser contextualizados e analisados no conjunto da obra do autor, precisando da mediação do professor. Ou seja, os alunos precisam saber quem escreveu, quando e em vista do que foi escrito o texto, afim de que este não seja tomado como verdade nem tenha a função mágica de dizer tudo sobre um assunto. (OCNs, Orientações Curriculares Nacionais 2006, p. 128).

Percebemos que a Sociologia Ambiental não é incluídas nas práticas relacionadas a pesquisa e principalmente ao Ensino de Sociologia no Ensino Médio, devido à forte influência da Sociologia Clássica desenvolvida pelos autores Durkheim, Weber e Marx, onde suas obras se preocuparam com questões mais presente na época em que formularam suas teorias.

Neste contexto, das influências da Sociologia Clássica e de suas teorias, conforme as OCNs (2006), é necessário contemplar algumas observações que é possível observar nas obras dos autores clássicos da Sociologia, portanto é possível observar no âmbito das Escolas e de das Secretarias de Educação que:

É muito comum encontrarem-se programas de Secretarias Estaduais de Educação ou de escolas isoladas que contenham conteúdos de teorias

clássicas: análise dialética (Marx), análise funcionalista (Durkheim) e análise compreensiva (Weber). Trabalhar com as teorias clássicas ou contemporâneas impõe a necessidade de se compreender cada uma delas no contexto de seu aparecimento e posterior desenvolvimento – apropriação e crítica. (OCNs, Orientações Curriculares Nacionais 2006, p. 122).

Acresce ainda que de acordo com as OCNs (2006), em relação aos conceitos que são atribuídos nos estudos e no ensino de Sociologia no Ensino médio, o mesmo também sofre inclinações sobre as teorias do histórico da Sociologia clássica o que faz com que esses conceitos priorizem os seguintes posicionamentos:

Os conceitos são elementos do discurso científico que se referem à realidade concreta. O discurso sociológico merece um tratamento especial em sala de aula. Por isso, em parte, o trabalho do professor de Sociologia consiste numa tradução, ou o que no campo das Ciências Naturais muitos chamam de alfabetização científica. Trabalhar com conceitos requer inicialmente que se conheça cada um deles em suas conexões com as teorias, mas que se cuide de articulá-los com casos concretos (temas). (OCNs, Orientações Curriculares Nacionais 2006, p. 117).

Assim sendo, percebemos a inexistência ou a insuficiência das temáticas e conceitos da Sociologia Ambiental nas OCNs, levando em consideração o ensino de Sociologia no Ensino Médio, devido ao ensino influenciado pelas teorias e conceitos da Sociologia Clássica, desenvolvida pelos autores Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx.

E para dar continuidade nesse trabalho, a partir desse momento se faz necessário um olhar para outro viés, que é analisar a Sociologia Ambiental nas OCNs levando em consideração a Filosofia e principalmente os aspectos relacionados ao ensino da mesma no Ensino médio.

De acordo com as OCNs (2006), é pertinente expressar as seguintes considerações referentes ao ensino de Filosofia e a existência ou não da Sociologia Ambiental e de suas temáticas e conceitos praticados no Ensino Médio. Sendo assim, as OCNs expressa que:

Respeitada a diversidade própria dos níveis de ensino, vemos desenhar-se, sem solução de continuidade e em todo o país, um padrão elevado e comum tanto para o ensino de Filosofia como para a formação de docentes, superando-se progressivamente a antiga objeção de que por ausência de profissionais qualificados seria desastrosa a introdução da Filosofia no ensino médio. (OCNs, Orientações Curriculares Nacionais 2006, p. 16)

As necessidades expostas nesse primeiro momento não estão preocupadas com a contemplação ou existência da Sociologia Ambiental e de suas temáticas primeiramente

nas OCNs (2006), do ponto de vista filosófico e muito menos em relação as práticas e temáticas praticadas no ensino de Filosofia no Ensino Médio, tendo em vista que a preocupação explicitada acima diz respeito “ a diversidade própria dos níveis de ensino”, a procura por uma formação de um padrão que apresente características comuns referentes tanto para o ensino de Filosofia quanto na formação de docentes, no intuito de superar a carência de profissionais qualificados, que vinha a ser um empecilho na introdução da Filosofia no Ensino Médio.

Em relação a outros objetivos do ensino de Filosofia no Ensino Médio, novamente de acordo com as OCNs (2006), fazendo considerações no sentido de que:

O objetivo da disciplina Filosofia não é apenas propiciar ao aluno um mero enriquecimento intelectual. Ela é parte de uma proposta de ensino que pretende desenvolver no aluno a capacidade para responder, lançando mão dos conhecimentos adquiridos, as questões advindas das mais variadas situações. Essa capacidade de resposta deve ultrapassar a mera repetição de informações adquiridas, mas, ao mesmo tempo, apoiar-se em conhecimentos prévios. Por exemplo, caberia não apenas compreender ciências, letras e artes, mas, de modo mais preciso, seu significado, além de desenvolver competências comunicativas intimamente associadas à argumentação. (OCNs, Orientações Curriculares Nacionais 2006, p. 29).

Os objetivos do ensino de Filosofia para o Ensino Médio presente nas Orientações Curriculares Nacionais, primeiro é proporcionar “ao aluno um enriquecimento intelectual”, busca também a fomentação de uma capacidade ao aluno de responder os questionamentos adquiridos no processo de ensino aprendizagem, claro que com a ressalva de que o conhecimento não seja ligado a uma mera repetição dos conhecimentos adquiridos, neste cenário a Sociologia Ambiental e suas temáticas sobre as questões ambientais não estão contempladas, se quer são mencionadas levando em consideração o ensino de Filosofia presente nas OCNs.

Ao concordar com as OCNs (2006), é importante salientar verdadeiramente qual a capacidade que se espera que os alunos adquiram, desta forma é pertinente argumentar que:

A pergunta que se faz, portanto, é: de que capacidades se está falando quando se trata de ensinar Filosofia no ensino médio? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico ou, ao contrário, da compreensão

parcial e fragmentada dos fenômenos? Trata-se da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, de saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimentos.(OCNs, Orientações Curriculares Nacionais 2006, p. 30).

Em conformidade com as OCNs, (2006) ao tentar responder a esses questionamentos citados acima de forma um tanto sumária, pode-se afirmar que se trata de competências comunicativas, outra característica que tenta responder essas indagações diz respeito ao que se busca com o ensino de Filosofia no Ensino Médio, revelando que:

“parecem solicitar da Filosofia um refinamento do uso argumentativo da linguagem, desta forma sendo importante e que “ podem contribuir conteúdos lógicos próprios da Filosofia, e relação as competências que se busca que os alunos tenham é necessário argumentar o seguinte, “competências, digamos, cívicas, que podem fixar-se igualmente à luz de conteúdos filosóficos”.(OCNs, 2006,p. 31)

Sobre as competências do ensino de filosofia, em um primeiro momento as OCN'S não faz referência nem mesmo cita o termo Sociologia Ambiental e muito menos discute suas temáticas devido a sua própria historicidade de formação de teorias e conceitos filosóficos em relação a construção do conhecimento ao longo da história, desta forma é relevante que apresentemos o que se busca com o ensino de Filosofia no Ensino Médio. Neste sentido, algumas argumentações são importantes:

Para que o aluno desenvolva as competências esperadas ao final do ensino médio, não pode haver uma separação entre conteúdo, metodologia e formas de avaliação. Assim, uma metodologia para o ensino da Filosofia deve considerar igualmente aquilo que é peculiar a ela e o conteúdo específico que estará sendo trabalhado.(OCNs, Orientações Curriculares Nacionais 2006, p.36).

No contexto do ensino de Filosofia a Sociologia Ambiental e suas temáticas não estão presentes devido as exigências referentes aos conteúdos e metodologias e principalmente as formas de avaliação do ensino de Filosofia.

De acordo com as OCNs (2006), em relação a construção e implementação do currículo de Filosofia vale ressaltar que:

Na estruturação do currículo e mesmo no desenho das práticas pedagógicas da disciplina, a centralidade da História da Filosofia tem ainda méritos adicionais: (I) solicita uma competência profissional específica, de sorte que os temas próprios da Filosofia devam ser determinados por uma tradição de leitura consolidada em cursos de licenciaturas próprios; (II) solicita do profissional já formado continuidade de pesquisa e formação especificamente filosóficas; (III) evita a gratuidade da opinião, com a qual imperariam docentes malformados, embora mais informados que seus alunos, suprimindo o lugar da reflexão e da autêntica crítica; e (IV) determina ainda o sentido da utilização de recursos didáticos e de quem pode usar bem esses recursos, de modo que sejam filosóficas as habilidades de leitura adquiridas. (OCNs, Orientações Curriculares Nacionais 2006, p. 37).

O professor formado em Filosofia que abrange a História da Filosofia, como também apresenta uma “maior riqueza de recursos didáticos pode tornar suas aulas mais atraentes, a consequência disso é a veiculação de questões filosóficas”. (OCNs, Orientações Curriculares Nacionais 2006, p. 38).

As OCNs (2006) mostram argumentações sobre a especificidade da filosofia referentes aos seus níveis de ensino e com o embate profissionais de outras disciplinas. Portanto argumentasse que:

Em todos esses níveis, no entanto, não se pode perder de vista a especificidade da Filosofia, sob pena de se ter uma estranha concorrência do profissional de Filosofia com o de Letras, Antropologia, Sociologia ou Psicologia, entre outros. Diferentemente, ciente do que lhe é próprio, o profissional de Filosofia poderá desenvolver projetos em conjunto, inclusive com temas transversais e interdisciplinares, enriquecendo o ensino e “estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado e a afetividade”. (OCNs, Orientações Curriculares Nacionais 2006, p. 39).

A partir desse momento, as análises sobre a Sociologia Ambiental e suas temáticas estarem ou não contempladas nas OCNs, (2006), tendo em vista a disciplina e o ensino de Geografia principalmente no Ensino Médio onde as Orientações Curriculares Nacionais salientam que:

Nesse sentido, um dos objetivos da Geografia no Ensino Médio é a organização de conteúdos que permitam ao aluno realizar aprendizagens significativas. Essa é uma concepção contida em teorias de aprendizagem que enfatizam a necessidade de considerar os conhecimentos prévios do aluno e o meio geográfico no qual ele está inserido. (OCNs, Orientações Curriculares Nacionais 2006, p. 44).

As OCN'S exibe o dever da Escola e do professor, tendo como base a proposta pedagógica que a Instituição venha a adotar levando em consideração as orientações previstas nos parâmetros norteadores da Geografia como ciência e também enquanto disciplina presente nas Escolas, portanto tornando possível a definição de objetivos específicos referentes a Geografia, possibilitando detalhar os seguintes objetivos que são: entender e interpretar os fenômenos considerando as dimensões local regional, nacional e a mundial; sendo necessário dominar as linguagens gráfica, cartográfica, corporal e iconográfica. E tendo que “reconhecer as referências e os conjuntos espaciais, ter uma compreensão do mundo, e que seja articulada ao lugar de vivência do aluno e ao seu cotidiano”.(OCNs, 2006, 45).

Em relação as especificidades da Geografia as OCNs (2006) salientam que:

Os Parâmetros Curriculares, a partir das especificidades da Geografia, devem considerar as temáticas que corroboram a construção do conhecimento geográfico, tornando-o mais significativo para se compreender o mundo. Desse modo, a educação geográfica requer o desenvolvimento do pensamento geográfico estruturado em princípios filosóficos, metodológicos e pedagógicos. (OCNs, Orientações Curriculares Nacionais 2006, p. 49).

Em vista disso, visualizamos no contexto das especificidades da Geografia, o debate sobre a Sociologia Ambiental e principalmente suas temáticas e teorias sobre as questões ambientais, que se caracterizam pela relação entre Sociedade Natureza, ou seja, a relação do homem com meio ambiente, esta discussão sobre a Sociologia Ambiental são preocupações voltadas para as teorias, os temas e os conceitos específicos da Geografia. Ao buscar os motivos que influenciam para que isso venha acontecer é importante que:

Embora essas questões decorrentes da relação sociedade-natureza possam estar presentes nos demais itens referidos até agora, para a ciência geográfica são temáticas caras, no sentido de que o trabalho com a dimensão espacial dos fenômenos, implica, necessariamente, considerar o meio físico natural. (OCNs, Orientações Curriculares Nacionais 2006, p. 58-59).

A significação não pode se reduzir mais às simples tarefas de elencar e descrever, a importância desse tema é enfatizar a relevância de se pensar o meio geográfico de uma dada sociedade, e compreendê-la como construção social, sendo que, “cada cultura corresponde a uma suposição do que é natureza, dessa forma, os espaços são produtos da ação dos homens em suas diferentes formas de organização”, levando

em consideração as, relações entre si e na inter-relação da sociedade com a natureza. (OCNs, 2006, p. 60).

Adiante as argumentações terão primeiro como paradigma a Sociologia Ambiental e suas temáticas, para ver até que ponto são discutidas no âmbito da disciplina de História e nas práticas relacionadas ao ensino e pesquisa no Ensino Médio, portanto vale salientar o seguinte:

Um dos objetivos do ensino de História, talvez o primeiro e o que condicionados demais, é levar os alunos a considerarem como importante a apropriação crítica do conhecimento produzido pelos historiadores, que está contido nas narrativas de autores que se utilizam de métodos diferenciados e podem até mesmo apresentar versões e interpretações díspares sobre os mesmos acontecimentos. Essa leitura crítica presidirá também os materiais didáticos colocados à disposição dos alunos, especialmente os livros didáticos. (OCNs, Orientações Curriculares Nacionais 2006, p. 72).

Consequentemente, os aspectos que envolvem a “aprendizagem de metodologias apropriadas” são indispensáveis para a formação do conhecimento histórico, levando em consideração o cenário das pesquisas científicas e também a “construção do saber histórico no ambiente escolar. A essencialidade deste mecanismo irá possibilitar ao aluno a apropriação de um “olhar consciente no que tange à sociedade e a si mesmo”(OCNs, 2006,p. 73).

Portanto, como já citamos anteriormente, não é observável a presença da Sociologia Ambiental e de suas temáticas, conceitos e teorias nas OCNs (2006) de modo explícito, e amplo, referentes as Ciências Humanas, Sociologia, Filosofia, História e Geografia, mas que fique claro que possível perceber alguns resquícios sobre a Sociologia Ambiental, mas que de modo insuficiente, sintético, implícito.

4.2 A SOCIOLOGIA AMBIENTAL E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Segundo Hannah Arendt (2001) conhecer não tem o mesmo significado de estudar.

“Não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e, portanto, degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional. É muito fácil, porém, ensinar sem educar, e pode-se aprender durante o dia todo sem por isso ser educado” (p.246).

Ou seja, conforme a autora ensinar não é repetir conteúdos historicamente acumulados. Deste modo, a disciplina de Sociologia como também as demais devem formar cidadãos críticos, e não meros reprodutores da sociedade. E este é um dos desafios de uma Base Nacional Comum Curricular, e também um desafio de um tema integrador comprometido com a Educação Ambiental (EA).

Neste contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é apresentada pelo governo brasileiro e ancorada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira no Plano Nacional de Educação.

A reforma do Ensino Médio foi sancionada no dia 16 de fevereiro de 2017. Segundo o Ministério da Educação (MEC), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), calculado com base nos resultados de avaliações externas e taxas de evasão, estão estancados em um nível muito baixo de desempenho desde 2011.

Os baixos resultados do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), publicados enquanto o assunto já estava em debate no Congresso, também serviram para justificar a necessidade de alteração. Além do mais, temas como o alto índice de evasão, falta de identificação da juventude com a atual estrutura do Ensino Médio e necessidade de flexibilização do currículo foram apontados como propulsor da reforma (FERREIRA; SEMIS, 2017).

O currículo do novo Ensino Médio será conduzido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), obrigatória e comum a todas as Escolas da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Desde modo, o artigo 35-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), mostra que o currículo do Ensino Médio será formado pela Base Nacional Comum Curricular que apresenta as seguintes áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e sociais aplicadas. (Lei nº 13.415, de 2017).

Desta maneira a interdisciplinaridade, e a contextualização, que refere aos modos de ensinar e aprender devem se integrar a Base Nacional Comum Curricular.

A interdisciplinaridade e a contextualização, de acordo com a reforma do Ensino Médio, devem ser o recurso para conseguir superar o arbítrio da proposição de áreas, ou agrupamentos de conteúdos, adequando-as às características dos alunos e do ambiente socioeconômico. Assim, a interdisciplinaridade e a contextualização podem possibilitar a reorganização das experiências dos agentes da escola, de forma que revejam suas práticas, discutam sobre o que ensinam e como ensinam (DOMINGUES; NIRZA; OLIVEIRA, 2000).

Igualmente, o tema da Educação Ambiental está presente na Base Nacional Comum Curricular, uma vez que, o mesmo deve ser trabalhado em todo o currículo escolar do Ensino Médio.

Em concordância com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, e respeitando os princípios éticos, políticos e estéticos que fundamentam a BNCC, as Ciências Humanas devem garantir um programa ético fundamental para a formação das novas gerações, contribuindo para certificar aos educandos um sentido de responsabilidade com a valorização dos direitos humanos, com o meio ambiente, com a sua própria coletividade, e de preocupação com as desigualdades sociais.

Vejamos o quadro sobre os objetivos gerais de formação da área de Ciências Humanas para o Ensino Médio em relação aos eixos de formação segundo a BNCC.

Quadro1: Objetivos gerais das Ciências Humanas no Ensino Médio

OBJETIVOS	Pensamento crítico e projeto de vida	Intervenção no mundo natural e social	Letramentos e capacidade de aprender	Solidariedade e sociabilidade
Entender a sociedade como fruto da ação humana que se faz e refaz historicamente.	X		X	
Compreender a relação entre sociedade e natureza como processo criador e transformador do espaço ocupado por homens e mulheres, entendidos também como produtos do mesmo processo.	X		X	
Participar de forma qualificada no debate público mediante argumentações sustentadas nas Ciências Humanas, a formulação de propostas e a tomada de decisões orientadas pelo interesse comum.		X		X
Desenvolver consciência crítica sobre sensibilidade, conhecimento e razão, bem como sobre as realidades sóciohistóricas, culturais e políticas.	X		X	
Entender as relações de produção e consumo como potenciais causas, mas também consequências de	X	X		

desigualdades sociais, refletindo sobre o papel da ideologia nesse contexto.				
Conhecer e experimentar procedimentos de análise dos fenômenos sociais, com vistas ao aprimoramento da criticidade e produção de explicações sobre a realidade e a própria existência.	X		X	
Problematizar mudanças advindas das tecnologias no desenvolvimento e na estruturação da sociedade, refletindo sobre seus impactos e desdobramentos.	X	X	X	

Fonte: BNCC 2016

O Quadro nos permite refletir que no Ensino Médio, os educandos intensificam os questionamentos sobre si próprios e sobre o mundo em que vivem. O desenvolvimento da autonomia para a participação social e a maior capacidade de abstração e de reflexão permitem que os sujeitos dessa etapa de Ensino, gradualmente, aumentem seu entendimento a respeito dos temas sociais, éticos e políticos e sua atuação fundamentada e crítica na vida pública.

É importante que as Ciências Humanas, permitam a utilização e o estudo crítico das novas tecnologias, explorando suas potencialidades e evidenciando seus limites na configuração do mundo atual. A área de Ciências Humanas, no Ensino Médio, demanda estimular ações interdisciplinares e transversais que incorporem os conhecimentos e as expectativas dos educandos. Tendo em vista que essa área analisa indagações por vezes muito próximas aos interesses dos jovens e adultos, sendo executável pensar em dinâmicas que mobilizem os alunos como protagonistas sociais. (BNCC, 2016)

É de competência das Ciências Humanas cultivar a formação de alunos capacitados, formando sujeitos intelectualmente autônomos, vinculando categorias de pensamento histórico, geográfico, filosófico e sociológico, em “face de seu próprio tempo, e capacitados a perceber e refletir sobre as experiências humanas, em tempos,

espaços e culturas distintos e sob diversas lógicas de pensamento”. (BNCC, 2016, p. 153)

Neste sentido, de acordo com o Ministério da Educação (MEC), os temas: meio ambiente, Ética, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural são temas transversais.

Isto é, estes temas estão voltados para a compreensão e para a construção da realidade social e dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida individual e coletiva. Isso quer dizer que os mesmos devem ser trabalhados, de forma transversal, nas áreas e/ou disciplinas já existentes. Os temas transversais, nesta perspectiva, correspondem a questões relevantes, urgentes e presentes sob diversos modos na vida cotidiana.

Ao escolher a educação ambiental como Tema Transversal, almeja-se associar direitos e objetivos de aprendizagem sobre as questões socioambientais, no sentido em que os currículos escolares sejam capazes de debater a continuidade da vida de todas as espécies, inclusive a humana, no planeta terra. Isto impõe repensar a desigualdade na distribuição de bens materiais e culturais, como também a sua produção não sustentável pela utilização predatória dos recursos naturais e pelo consumo desenfreado. (BNCC, 2016)

Os temas transversais fazem parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), instituídos a partir do Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido em 1999, os quais não é uma imposição dos conteúdos a serem ministrados nas Escolas. São propostas nas quais as Secretarias e as Unidades Escolares poderão tomar como embasamento para elaborar seus próprios planos de ensino.

Deste modo, a BNCC explana que esses temas integrem todas as disciplinas, relacionando-as às questões da atualidade e que sejam orientadores também do convívio escolar.

Assim, por exemplo, a área de Ciências Naturais inclui a comparação entre os principais órgãos e funções do aparelho reprodutor masculino e feminino, relacionando seu amadurecimento às mudanças no corpo e no comportamento de meninos e meninas durante a puberdade e respeitando as diferenças individuais. Dessa forma, o estudo do corpo humano não se restringe à dimensão biológica, mas coloca esse conhecimento a serviço da

compreensão da diferença de gênero (conteúdo de Orientação Sexual) e do respeito à diferença (conteúdo de Ética). Menezes, et, al, 2001,p.12)

Conforme os PCNs, isso não significa que os educadores das várias áreas do conhecimento devam “parar” sua programação para trabalhar os temas, mas sim que expliquem as relações entre ambos e as incluam como conteúdos de sua área, associando o objetivo do estudo escolar com as questões sociais, possibilitando aos alunos o uso dos conhecimentos escolares em sua vida extra-escolar.

A BNCC exemplifica que:

A Educação Ambiental é uma dimensão da educação escolar, uma atividade intencional da prática social que deve imprimir, ao desenvolvimento individual, um caráter social, em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos. Objetiva a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores, o cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental e a proteção do meio ambiente natural e construído. Para potencializar essa atividade, com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental, a educação é construída com responsabilidade cidadã, na reciprocidade das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. As práticas pedagógicas de educação ambiental devem adotar uma abordagem crítica, que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho e o consumo, superando a visão naturalista. (BNCC, 2016,p. 155)

De tal modo, a BNCC mostra o tema da educação ambiental como sendo de extrema relevância para os estudos dos alunos, é tanto que essa discussão deve estar presente em todas as disciplinas do currículo escolar.

Assim sendo, Sorrentino e Portugal (2017) ilustram quatro pontos para serem enfatizados, sob a ótica da Educação Ambiental, na revisão e complementação da BNCC:

O primeiro faz referência a flexibilidade da BNCC, em contraposição à homogeneização que possa interessar predominantemente ao mercado de sistemas de ensino e de livros didáticos, para que estimule o protagonismo local na criação de projetos político pedagógicos (PPP) e currículos apropriados à realidade de cada Escola, Município e região. A Base também presume o compromisso dos sistemas (redes), nacional, estaduais e municipais de educação com a implantação de mecanismos de incentivo e apoio à formulação de currículos escolares e PPP contextualizados.

O segundo elucida a influência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental – (DCNEA) na BNCC.

As DCNEA podem contribuir para o aprimoramento e a renovação da educação básica como um todo. Fruto de um longo diálogo entre o MEC e a sociedade brasileira e, construídas a luz de referências do campo da EA, apontam caminhos para a sua transversalidade nos currículos. Afirmam que a EA busca garantir a qualidade de vida a esta e às futuras gerações e, mais do que tratar de meio ambiente, “engloba questões como a erradicação da miséria, justiça social e ambiental, qualidade de vida e outros que justificam uma atitude crítica e a busca da transformação do atual modelo de desenvolvimento econômico-social” (DCNEA, p.10).

As DCNEA já aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE n. 2/2012) ao serem incorporadas no texto da Base: confirmam finalidades e princípios explícitos em documentos como o Programa Nacional de Educação Ambiental e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, em um panorama de educação comprometido com a transformação humana e social.

O terceiro diz respeito aos temas integradores, em que sugere a substituição de “Consumo e Educação Financeira” e “Sustentabilidade” por um tema único e integrador que possa ser nomeado como “Economia, Sustentabilidade e Educação Ambiental”. (Sorrentino; Portugal,2017)

O quarto ponto reforça a ideia que a Educação Ambiental deve estar presente em todas as disciplinas, inclusive na disciplina de História e Sociologia, na área de História a mesma pode ocorrer através da história ambiental; a história das relações dos humanos com as florestas e com distintas formas de usos das terras e os diversos processos de poluição e de desertificação, em distintos tempos e espaços. Sobre a Sociologia no Ensino Médio vemos o seguinte trecho apresentado na BNCC.

A oferta da Sociologia deve se dar em diálogo com os demais componentes do Ensino Médio, muito especialmente os da Área de Ciências Humanas. Assim, discussões que envolvem processos históricos de modernização, características geográficas da organização social, econômica e política dos territórios, e interfaces com a filosofia política e social, devem ser reconhecidas como formas de diálogo interdisciplinar. Isso ganha contornos mais claros quando se consideram discussões transversais, como aquelas trazidas pelos Temas Integradores: Economia, educação financeira e sustentabilidade, Culturas indígenas e africanas, Culturas digitais e

computação, Direitos humanos e cidadania, Educação ambiental. (BNCC, 2016, p.634)

A Educação Ambiental também deve estar incluída no componente curricular Sociologia, uma vez que a BNCC inclui concepções de natureza, meio ambiente, desenvolvimento sustentável e sociedades sustentáveis.

Assim, a função da Sociologia não é ficar no senso comum, conforme as OCNs de Sociologia (2006), os assuntos não devem ser trabalhados sem articulação com os conceitos e as teorias.

Alves (2001, p. 58) afirma que:

Uma coisa é você dar a sua opinião, mas é preciso sair da opinião também, porque senão você fica só no "achismo", eu acho isso, sou a favor, sou contra, e alguns alunos, a partir desse ano, os alunos falam: - Professor, vamos conversar um pouco.

Nesse sentido, uma disciplina que trabalha com temas instigantes e que podem despertar uma reflexão no aluno que desconstruía aquilo que nos é apresentado pelo senso comum, tende a se restringir a imediatividade, desconsiderando que a realidade é muito mais complexa do que se mostra ao princípio.

Nessa esteira, a disciplina pode se tornar um conhecimento poderoso, segundo Young (2007, p. 1297), ao capacitar os jovens com noções sociológicas que os possibilitem a caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

O professor deve assumir uma postura onde o mais importante não seja o ensino, mas o processo de aprendizagem. Em oposição à escola tradicional, a escola nova destaca o princípio da aprendizagem por descoberta e estabelece que a atitude de aprendizagem parte do interesse dos alunos, que por sua vez, aprendem fundamentalmente pela experiência, pelo que descobre por si mesmo.(BRASIL, 1997, p. 40).

O ensino não deve ser por transmissão. Ou seja, o ensino não deve ser aquele que o professor é o dono do conhecimento e o aluno apenas um expectador, mas é preciso ocorrer um processo sócio-construtivista em que professor e aluno estejam em parceria, em “comunhão”. Paulo Freire critica o ensino por transmissão, este salienta

que ensinar não é meramente transferir conteúdos, mas gerar possibilidades para a formação do educando.

Neste contexto, os PCNEM apontam que o papel fundamental da Sociologia é formar cidadãos críticos capazes de compreender e de transformar a realidade social. A Sociologia é um componente fundamental num processo de formação cidadã dos educandos, que não se determina como enquadramento a uma sociedade preconcebida, mas que ativamente auxiliará a construí-la. E de acordo com a BNCC os objetivos da Sociologia no Ensino Médio são: permitir uma progressão dos conhecimentos em Sociologia que vá do mais simples ao mais complexo, do mais concreto ao mais abstrato, mobilizando um conjunto mínimo de conceitos ponderados como indispensáveis para que os alunos possam pensar com a Sociologia, sempre buscando garantir que possam ser usados através da mobilização de situações concretas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o currículo e o ensino de Sociologia, a Sociologia Ambiental é um tema de extrema relevância para o conhecimento poderoso dos educandos, pensando nisso acreditamos que este tema deveria ter um destaque maior nos Marcos Regulatórios, já que nesta pesquisa percebemos que a temática sobre a questão ambiental é tratada de forma implícita e sintética, mas que de forma vagarosa vem ganhando um espaço na BNCC ao mostrar este tema de forma transversal no currículo, em que todas as disciplinas devem discutir sobre o meio ambiente.

Ou seja, acreditamos que a Sociologia ambiental deveria está mais presente no currículo, isso pode acarretar dificuldades para os estudantes que não terão um debate sobre a Sociologia Ambiental e de suas teorias, temáticas e conceitos a partir das Ciências de forma ampla, abrangente, podendo dificultar na realização de trabalhos científicos e nas pesquisas a respeito desse tema.

Desse modo, a Sociologia Ambiental traz consigo uma relevante contribuição para o processo de ensino aprendizagem, na compreensão da relação entre o homem e meio ambiente, seja no racionalismo crítico, ao formular novas respostas para ao se questionarem, tendo em vista a busca por conhecimento, isso nos leva a nos questionarmos sobre o tipo de cidadania que buscamos promover, já que para que o sujeito tenha autonomia dá-se através dos questionamentos e das investigações dos problemas sociais, onde a Sociologia Ambiental deve estar inclusa nesse processo.

Dessa maneira, como mencionado anteriormente, buscamos nesta monografia a identificação, se há nos Marcos Regulatórios do Ensino da Educação Básica principalmente os referentes ao ensino de Sociologia uma discussão sobre a Sociologia Ambiental e de suas teorias, temáticas e conceitos, dessa forma, questionar até que ponto os Marcos Regulatórios apresentam uma importância para o ensino de Sociologia Ambiental. Bem como, se procurou a compreensão de como a Sociologia Ambiental é recontextualizada nos marcos regulatórios da Educação Básica e principalmente no ensino de Sociologia.

Todavia optamos por nos restringir aos Marcos Regulatórios, tendo em vista os limites a uma monografia, mas conhecemos que seria bastante apropriado pesquisarmos

numa pós-graduação os departamentos do Estado responsável pela adoção e distribuição destes Marcos Regulatórios, e também pesquisamos como professores, alunos e a Escola trabalham a Sociologia Ambiental ou suas temáticas em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALONSO, A; COSTA, V. Ciências Sociais e Meio Ambiente no Brasil: um balanço bibliográfico. In: **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, n. 53, 2002.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3 eds. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BERSTEIN, B. Classes, códigos e controle. **A estruturação do discurso pedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BERNSTEIN. Brasil. **Pedagogía, control simbólico e identidade**. Editora Mofata. 1996.

BRASIL. 2004, Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília.

BUTTEL, F. New directions in environmental sociology. In: **Annual Review Sociology**, n. 13, p. 465-488, 1987. In: *The American Sociologist*, Washington, D. C., v.13, n. 1, Feb/1998.

BUTTEL, Frederick H. **A Sociologia e o Meio Ambiente: um caminho tortuoso rumo à ecologia humana, perspectivas**. São Paulo, 1992. Pág. 69-94.

BRASIL. 2006, **Orientações Curriculares Nacionais. Ensino Médio**. Ciências Humanas e suas tecnologias. Ministério da Educação.

BRASIL. 2000, **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio**. Ciências Humanas e suas tecnologias. Ministério da Educação

BRASIL. 2013, **Diretrizes Curriculares Nacionais. Educação Básica**. Ministério da Educação.

BRASIL. 2016, **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação.

DUNLAP, R. From Environmental to Ecological Problems. In: CALHOUN, C.; RITZER, G. (Org.). **Social Problems**. New York: MacGraw-Hill, 1993.

GALIAN C. V. A.; LOUZANO, P. B. J. Michael Young e o **campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”**. Educação e Pesquisa, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out. Dez. 2014.

GIDDENS, Antony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Tradução Sandra Regina Netz. - 4. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOLDBLATT, D. **Teoria Social e Meio Ambiente**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

GUIVANT, J. A trajetória das análises de risco: da periferia ao centro da teoria social. In: **Revista de Informações Bibliográficas- ANPOCS**, n. 46, p. 3-38, 1998.

HANNIGAN, J. **Sociologia Ambiental: A formação de uma perspectiva social**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

_____. **Para que servem as escolas? Educação e Sociedade**. vol. 28, n. 101. Campinas: set. /Dez. 2007. Disponível em Acesso em: mai.2017.<<http://www.cedes.unicamp.br>>.

_____. Recontextualizing Basil Bernstein. In: POWER, S, et al. **A Tribute to Basil Bernstein: 1924-2000**. Londres: Routledge&Kegan Paul, 2001. P. 91-93.

_____. **Sociologia Ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2009.

SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

VIOLA, E.; LEIS, H. A evolução das políticas ambientais no Brasil (1971-1991). In: HOGAN, D.; VIEIRA, P. **Dilemas socioambientais e desenvolvimento sustentável**. Campinas: Unicamp, 1992.

YOUNG, Michael. **O currículo do futuro: da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado**. Campinas: Papirus, 2000.

YOUNG, Michael. A superação da crise em Estudos Curriculares: uma abordagem baseada noconhecimento. In: FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (Orgs.). **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV,2013. p. 11-27.