

**DEGRADAÇÃO AMBIENTAL E EXCLUSÃO SOCIAL****Interfaces de um problema da cidade (e da sala de aula)**

ENVIRONMENTAL DEGRADATION AND SOCIAL EXCLUSION:

Interfaces of a city (and classroom) problem

Valter Machado da Fonseca¹**RESUMO**

Este trabalho tem por objeto de estudo a relação escola/ambiente urbano, na periferia da cidade de Uberaba (MG). Educação Ambiental e Exclusão Social são assumidas como um binômio, cujos termos não podem ser tratados separadamente. Neste contexto, analisa-se a prática da Educação Ambiental nas escolas da periferia, contextualizando os elementos que influenciam esta prática. Alimentação deficitária, condições precárias de higiene / ausência de saneamento básico, moradias em condições de risco, doenças, desemprego, que tipificam das periferias urbanas, incidem, diretamente e negativamente, sobre o processo de ensino-aprendizagem nas escolas das periferias pobres de Uberaba, Minas Gerais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental; Espaço urbano; Comunidades pobres da periferia; Degradação socioambiental.

ABSTRACT

This work has as its object of study the school/urban environment relationship, on the outskirts of the city of Uberaba (MG).

¹ Geógrafo, Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Pós-Doutor em Educação do Campo, agroecologia, cultura e saberes populares; Pós-doutorando em Ensino de História da África e afrodescendentes pela Universidade Federal de Ouro Preto/MG (UFOP); Professor Adjunto II do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (DPE/UFV); Docente efetivo do Programa de Mestrado em Educação da UFV (PPGE/UFV); Docente efetivo do Programa de Mestrado em Geografia da UFV (PPGeo/UFV). Líder do "Núcleo de Pesquisas Educação e Artes em Diferentes Espaços" (NUPEADE/CNPq). Contato: machado.ufv@gmail.com

Environmental Education and Social Exclusion are assumed to be a binomial, whose terms cannot be treated separately. In this context, the practice of Environmental Education in schools in the periphery is analyzed, contextualizing the elements that influence this practice. Deficient food, poor hygiene conditions / lack of basic sanitation, housing in risky conditions, diseases, unemployment, which typify urban peripheries, directly and negatively affect the teaching-learning process in schools in the poor periphery of Uberaba, Minas Gerais.

KEYWORDS: Environmental Education, urban space, environmental degradation.

INTRODUÇÃO

O ambiente urbano reflete as contradições, incongruências e conflitos do modelo de desenvolvimento capitalista. No último século, inúmeros problemas, decorrentes desse modelo, contribuem para a degradação do ambiente urbano, prejudicando a qualidade de vida de seus moradores.

Por outro lado, à educação tem sido delegada a missão de orientar a geração presente e as futuras gerações sobre sua relação com o meio ambiente. O mote desse trabalho seria a conciliação entre a preservação da natureza e o desenvolvimento.

Este trabalho tem por objeto de estudo a relação escola/ambiente urbano, na periferia da cidade de Uberaba (MG). Educação Ambiental e Exclusão Social são assumidas como um binômio, cujos termos não podem ser tratados separadamente.

Neste contexto, analisa-se a prática da Educação Ambiental nas escolas da periferia, contextualizando os elementos que influenciam esta prática. Alimentação deficitária, condições precárias de higiene / ausência de saneamento básico, moradias em condições de risco, doenças, desemprego, que tipificam das periferias urbanas, incidem, diretamente e negativamente, sobre o processo de ensino-aprendizagem nas escolas das periferias pobres de Uberaba.

A QUESTÃO AMBIENTAL: DISCURSO E PRÁTICA

A atual crise ambiental coloca em xeque o modo de vida ocidental, baseado no consumo e desperdício dos recursos naturais. Alves (1993, p. 59) afiança que, sob o capitalismo: “consome-se e desperdiça-se a natureza; consomem-se e desperdiçam-se vidas humanas, como se a natureza fosse ilimitada e o homem imortal”, de modo que

ocorrem “destruições, algumas irreversíveis, de partes significativas da fauna e da flora em nosso planeta, [...] ameaçando a vida do próprio homem”.

Os meios de comunicação de massa sempre se referem à natureza como meio ambiente. Este texto apresenta a discordância com esta terminologia ambígua e imprópria. Marx sempre se referiu à natureza como o substrato, a fonte genuína, da qual se extrai toda a matéria prima necessária à sobrevivência do ser humano, à confecção de mercadorias e fonte primária para a construção de ferramentas, equipamentos e máquinas que vão constituir-se nos meios de produção para a geração da mais valia, razão de ser do modo de produção capitalista.

Ao mesmo tempo, a natureza constitui-se no grande *hábitat* de todas as espécies de seres vivos, portanto, dentre as quais a espécie humana é, apenas, mais uma.

O termo meio ambiente, frequentemente utilizado pela mídia, exprime uma ideia de fragmentação (o que é intencional e justificado pelo pensamento positivista/cartesiano), descontextualizando a discussão, dividindo a natureza (o ambiente global) em micro pedaços, assim como procede com os todos os ramos das ciências.

Dois séculos de revolução industrial já nos permitem concluir que a técnica é uma condição necessária, mas não suficiente para resolver os problemas com que a humanidade se defronta, competência essa que a razão técnico-científica, também conhecida como ‘razão instrumental’, pretensiosamente avocou para si (PORTO-GONÇALVES, 1996, p.123).

Tal modelo se consolidou em premissas científicas e filosóficas que consideram o meio ambiente, o homem e todas as espécies vivas como partes separadas, que podem ser exploradas comercialmente, em benefício dos detentores do capital. A crença de que todos esses fragmentos são separados alienou-nos da natureza.

A natureza e seus elementos devem ser observados como um todo e não de forma fragmentada. O capitalismo tenta localizar a discussão ambiental em pedaços, em partículas desarticuladas entre si, pois, dessa forma, desvia a atenção das consequências, não fragmentadas, deste modelo econômico de produção.

Neste cenário, é comum a tentativa de responsabilizar a população mais pobre pelos grandes problemas ambientais. Esta intenção é perceptível nas campanhas de conservação de praias, de ruas, de córregos e rios, de preservação de espécies animais e/ou vegetais isoladas, de campanhas de reciclagem de efluentes, dentre outras.

Tais campanhas desviam a atenção da população e evitam o questionamento sobre as reais origens da degradação ambiental. Isto não quer dizer que a população não deva auxiliar na preservação do ambiente, mas é preciso caracterizar e responsabilizar a real fonte de degradação: o modo de produção capitalista. Esta responsabilização contrapõe-se a seu atual discurso, à ideologia do desenvolvimento sustentável², aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem às suas próprias necessidades. (CMAMD, 1991).

O AMBIENTE URBANO, A EDUCAÇÃO (AMBIENTAL) E AS ESCOLAS DA PERIFERIA

O debate sobre o ambiente urbano remete-se à urbanização desigual entre centro e periferia, entre grandes, médias e pequenas cidades. A falta de políticas públicas voltadas para as áreas periféricas é parte das contradições da urbanização/industrialização desigual. O espaço das periferias pobres das grandes e médias cidades sintetiza as contradições da urbanização capitalista enquanto mecanismo de reprodução do capital. O espaço urbano espelha os antagonismos de classes, ao passo que o desenvolvimento da sociedade capitalista não somente é responsável pela degradação ambiental, como também pela degradação política, econômica e social do ser humano.

Neste quadro, deve incidir a Educação (Ambiental). Compreendemos como Dias (1992, p. 158), que “a educação pode e deve ser o agente otimizador de novos processos educativos que conduzem as pessoas por caminhos onde se vislumbra a possibilidade de mudança e melhoria do seu ambiente total”. Para tanto, a escola deve ser “um local adequado para um ensino ativo e participativo” (PENTEADO, 2000, p. 54).

Medina e Santos (2000, p. 125) sustentam que “as transformações da realidade escolar precisam passar necessariamente por uma mudança de perspectiva, em que os conteúdos das disciplinas tradicionais deixem de ser encarados como o único ‘fim’ da educação”, convertendo-se num “‘meio’ para a construção de uma sociedade mais justa”.

² O desenvolvimento sustentável surge, no fim do século XX, como “fórmula mágica” de conciliação entre o atual modelo de desenvolvimento econômico e a preservação ambiental.

A Educação Ambiental não deve ser algo separado da educação de forma geral. Há, porém, necessidade de uma educação acrescida do enfoque ambiental. Este ambiente é o grande palco do processo educacional e, como tal, não se constitui em novo objeto de investigação das ciências, mas, num instrumento eficaz para uma reflexão epistemológica sobre os diversos campos de investigação científica e, sobretudo, num objeto que possa ser utilizado como instrumento de unificação de saberes, auxiliando na ruptura com a fragmentação e compartimentalização dos conteúdos curriculares.

A Educação (Ambiental) deve diferir dos modelos apresentados pela escola tradicional e pela grande mídia capitalista. Ela, como uma dimensão da educação, deve procurar localizar e analisar os elementos contraditórios do ambiente urbano, ligando-os aos problemas reais e concretos que marcam o cotidiano dos educandos em suas comunidades. Ela deve se preocupar em transformar os conteúdos ligados à temática ambiental, em aspectos que tenham relevância e significação para os educandos e seus familiares.

Diante dessa consideração, a Educação (Ambiental) inicia-se, exatamente, pelo entendimento e pelos saberes que os educandos já construíram sobre estes elementos. Dessa forma, estar-se-á construindo uma dimensão da educação, realmente significativa para os educandos e sua comunidade, negando, na prática, os modelos que se tentam impor pelo modo de produção capitalista e sua escola tradicional sob bases positivistas. A Educação (Ambiental) deve fazer parte do cotidiano da escola, de todas as práticas e das relações interpessoais do dia-a-dia, possibilitando ao aluno o pleno exercício da cidadania.

Fazer a ligação das contradições provenientes da ocupação desordenada do espaço urbano (mais evidentes na periferia) e os conteúdos significativos para a comunidade requer uma análise especial e aprofundada dos elementos que compõem esta paisagem urbana. É preciso ter um olhar crítico sobre este ambiente e construir uma relação dialética e dialógica entre a escola e a comunidade da periferia, dando, com isso, as condições para a escola intervir na comunidade, no sentido de auxiliar, senão na solução, pelo menos na minimização dos problemas locais. Por outro lado, a minimização destes problemas pode auxiliar na melhoria das condições de ensino-aprendizagem nas escolas da periferia.

Os alunos dessas escolas da periferia devem ser enxergados em suas singularidades, não somente devido às diferenças originadas da subjetividade humana,

mas, sobretudo, pelas condições de miséria, fome, doenças e desemprego a que estão sujeitos.

Burnham (1993) afirma que uma mudança curricular que atenda aos imperativos da Educação Ambiental somente pode efetivar-se mediante a autonomia de cada escola para definir seu currículo, de acordo com sua realidade específica.

Existindo a possibilidade de reconstruir o currículo, com a participação da maioria dos sujeitos (principalmente professores e alunos), é possível definir as bases sobre as quais o currículo venha a se estruturar, escolhendo como ponto de partida as condições concretas de vida dos sujeitos - o ambiente doméstico, escolar, sócio - cultural (incluindo as relações de trabalho) e natural; as experiências coletivamente vividas nesses ambientes; o saber desses sujeitos na acepção de seu senso comum (BURNHAM, 1993, p.28).

A Educação (Ambiental) deve romper a camisa de força que a mantém aprisionada a velhos e falsos conceitos, que, em última instância, visam a reformas nos marcos do capital. Hoje, existe uma gama de organismos, como ONGs ambientalistas, ecologistas e correntes pedagógicas, que se reivindicam do debate ambiental. Os “especialistas” desse complexo campo de investigação repetem, por caminhos diferentes, os mesmos discursos. Pensar na Educação (Ambiental), de forma coerente e séria, é pensar na complexidade ambiental, é descartar os discursos superficiais do “politicamente correto”, da “preservação da ararinha azul, do mico leão dourado ou do boto cor de rosa”, do “ecologicamente correto” do “tomar consciência de”, pelo contrário, é assumir a (re)flexão epistemológica sobre a relação natureza-sociedade, é levar às últimas consequências este debate.

A relevância do discurso ambientalista contrasta com a inconsistência de ações pedagógicas nesse campo. O conceito de Educação Ambiental nasce, como informa o MEC (1998, p. 181), na década de 1970, “para qualificar iniciativas de universidades, escolas, instituições governamentais e não governamentais por meio das quais se busca conscientizar setores da sociedade para as questões ambientais”. Nascida dessa visão pragmática, a Educação Ambiental passa a ser apreendida no dia-a-dia escolar como qualquer iniciativa de preservação do meio ambiente. Esse conceito exprime mais o “vir a ser” dessa perspectiva educacional que a sua realidade atual.

Fato é que a problemática ambiental é uma questão política e, como tal, deve ser tratada. Tratar da Educação (Ambiental) é rediscutir os verdadeiros significados de democracia, cidadania e do (des)envolvimento. Não se pode exigir daqueles colocados

à margem da utilização dos recursos naturais, a aceitação de padrões preestabelecidos por aqueles que se utilizam, a seu bel prazer, dos recursos da natureza, como forma de mercantilizá-la, colocando-a a serviço da reprodução irracional do capital, apropriada por uma parcela mínima da população mundial.

As questões ambientais reclamam uma abordagem sócio-política. O que, porém, se observa são raras incursões neste aspecto, feitas na perspectiva de reposição de conhecimentos e não na de formação da consciência.

Franco (1993, p.13) afirma a dimensão política dessa perspectiva educacional, ao assegurar:

A questão da educação ambiental é, antes de tudo, a questão da educação, da necessidade inadiável da democratização da cultura, do acesso e da permanência na escola e da elevação do nível cultural da população para compreender os avanços científicos - tecnológicos de nossa época e as perspectivas de soluções abertas por este mesmo processo.

Burnham (1993, p. 24 - 25), igualmente, assenta a Educação Ambiental em um patamar político:

Mas a questão do meio ambiente não se reduz à proteção dos grandes ecossistemas, das espécies em risco de extinção ou à preservação de patrimônios já definidos. Ela vai muito além, abarcando desde a integridade individual do sujeito biológico em (...) até a manutenção da camada de ozônio atmosférica (...). É importante não perder de vista que nesse espectro se encontram desde o indivíduo biológico como habitat para outras espécies – formando verdadeiros ecossistemas – até as relações que se estabelecem de populações de uma comunidade entre si e com seu meio; as relações entre diferentes comunidades num espaço concreto e em determinadas condições climáticas, edáficas e até antropogênicas, sem esquecer os ambientes sócio-historicamente construídos, tais como as aglomerações familiares, os povoados, as áreas urbanas e, no interior destes, os ambientes domésticos, de trabalho, de lazer, etc.

Se, como afirma Penteadó (1994; p. 64), “a formação da consciência ambiental de nossa juventude e o desenvolvimento do exercício da cidadania passa pela transformação da escola informadora em escola formadora”, a prática da Educação (Ambiental) tanto pode alienar quanto libertar, a depender da maneira como se desenvolve.

A prática docente em Educação (Ambiental), dominante no Brasil, fundamenta-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais, lançados pelo Ministério da Educação

(MEC) em 1998. O MEC resume os princípios norteadores da Educação Ambiental para as escolas brasileiras. Tais princípios são os aprovados na Conferência mundial de Educação Ambiental, realizada em Tbilisi, em 1977:

- considerar o meio ambiente em sua totalidade: em seus aspectos natural e construído, tecnológicos e sociais (econômico, político, histórico, cultural, técnico, moral e estético);
- constituir um processo permanente e contínuo durante todas as fases do ensino formal;
- aplicar um enfoque interdisciplinar, aproveitando o conteúdo específico de cada área, de modo que se consiga uma perspectiva global da questão ambiental;
- promover a participação de alunos na organização de suas experiências de aprendizagem, dando – lhes a oportunidade de tomar decisões e aceitar suas consequências;
- estabelecer, para os alunos de todas as idades, uma relação entre a sensibilização ao meio ambiente, a aquisição de conhecimentos, a atitude para resolver os problemas e a clarificação de valores, procurando, principalmente, sensibilizar os mais jovens para os problemas ambientais existentes na sua própria comunidade;
- ajudar os alunos a descobrir os sintomas e as causas reais dos problemas ambientais (tanto as locais quanto as mais amplas, de acordo com as possibilidades de compreensão em cada fase ou ciclo de ensino);
- ressaltar a complexidade dos problemas ambientais e, em consequência, a necessidade de desenvolver o sentido crítico e as atitudes necessárias para resolvê-los;
- utilizar diversos ambientes com a finalidade educativa e uma ampla gama de métodos para transmitir e adquirir conhecimento sobre o meio ambiente, ressaltando principalmente as atividades práticas e as experiências pessoais (MEC, 1998, p.231-232).

Apesar da aparente politização desses parâmetros, a prática da Educação Ambiental não tem sido utilizada como instrumento de emancipação política, econômica e social das camadas mais sofridas da população. A Educação Ambiental, pensada pela maioria das correntes da atualidade, se dá nos moldes do pensamento social democrata, de reformas nos marcos do capital. Trata-se, portanto, de um

enfoque educacional descolado, deslocado e distante dos anseios dos setores marginalizados do processo produtivo capitalista, perpetuando o sistema de exploração.

Medina e Santos (2000, p. 125) afirmam:

O que normalmente se vê é a restrição da Educação Ambiental a atividades dispersas no dia-a-dia da escola. A ausência de orientações metodológicas, de objetivos bem delineados nos currículos consistem nas principais deficiências da Educação Ambiental que ora se desenvolve na maioria dos estabelecimentos de ensino.

Em contraposição, defendem:

Os objetivos da Educação Ambiental, quando presentes nos currículos, buscam preparar os indivíduos para o pleno exercício da cidadania, isto é, instrumentalizar para compreender o mundo físico e social, além de prepará-los para atuar e transformar esse mundo tendo em vista o bem-estar social. O objetivo da Educação Ambiental nos currículos é formar cidadãos críticos e transformadores (MEDINA; SANTOS, 2000, p.174).

A crítica vai no sentido da superação dos limites impostos à educação em sua relação com a natureza. Limites de caráter “moralista” recaem num modo de pensar a educação, como se o homem fosse um elemento passivo, ignorando sua ação social numa perspectiva histórica. A falta de um diálogo epistemológico em torno dos conceitos derivados da relação sociedade-natureza empobrece, sobremaneira, o debate ambiental e dificulta o entendimento e o pensar uma Educação (Ambiental), contextualizada, que considere o homem como ser social, histórico e transformador.

OS PROBLEMAS AMBIENTAIS URBANOS

Os problemas ambientais urbanos podem ser caracterizados como aqueles que surgiram após a Revolução Industrial. A partir do fenômeno da urbanização, que desencadeia, a Revolução Industrial (re)significa as cidades e, ao mesmo tempo, inicia o processo de explosão demográfica que provocando o inchaço das mesmas, a fuga e/ou expulsão do homem do campo e o surgimento dos primeiros bolsões de pobreza urbana. Com o processo de urbanização/industrialização, o valor da terra passa a ser definido pela especulação. Inicia-se aí o processo de segregação socioespacial, responsável por grande parcela dos problemas socioambientais urbanos.

Com a evolução desse processo, a problemática socioambiental urbana se intensifica, materializando-se nos imensos contingentes populacionais em áreas de risco, locais insalubres, sem infraestrutura e no aumento do número de acidentes ambientais. Agudizam-se as contradições do sistema capitalista: se, por um lado, ele consegue criar condições de bem estar econômico e social para uma pequena parcela da população, por outro, joga continentes inteiros na situação de miséria absoluta.

O processo de industrialização alavancou a urbanização e juntos inauguram a fase mais aguda do ciclo de degradações ambientais do planeta. Isto significa que a problemática ambiental é herdeira direta da irracionalidade do atual modelo de desenvolvimento e de sua superestrutura, responsável pela exploração irracional e desordenada dos recursos naturais, para atender as demandas de produção e reprodução do capital. A degradação do ecossistema planetário desvela-se um problema estrutural do capitalismo.

Nesta contextualização, cabe analisar os problemas ambientais urbanos em sua relação com as escolas da periferia e sua possível incidência sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Os jovens e as crianças das comunidades carentes sobrevivem à margem do processo produtivo capitalista e, apesar disso, sofrem um permanente ataque a seus valores culturais, em reforço ao consumismo, alardeado pelas redes de comunicação de massas. Sobreviventes para os quais possui significado apenas o que se relaciona com a sua sobrevivência. Importa a eles superar as dificuldades do dia a dia. O conteúdo da escola tradicional está distante de sua realidade, por isso, muitas vezes, não veem significado em frequentar a escola, não percebendo como ela pode auxiliá-los a enfrentar as adversidades da luta pela sobrevivência.

O homem é um sujeito inacabado. Já que nenhuma criança nasce má, a educação constitui-se num fértil terreno para a formação de cidadãos, de sujeitos, construtores de sua própria história e criadores de novos saberes. Às crianças e adolescentes excluídos são negadas quaisquer oportunidades e qualquer opção de trilhar outro caminho, senão o das drogas e da marginalidade.

Os programas oficiais para “tirar” estes jovens dessa situação são chamados de “programas de recuperação”. Ora, o termo “recuperação” serve, perfeitamente, para máquinas e equipamentos danificados, jamais para seres humanos, principalmente para sujeitos em formação. Estas são situações corriqueiras em comunidades da

periferia. Crianças e adolescentes dessas comunidades merecem um lugar de destaque e o respeito de todos aqueles responsáveis pelas políticas públicas em todos os níveis.

Os valores morais e os princípios éticos devem ser retomados, não a “ética”, construída para legitimar o poder de poucos, em detrimento da maioria marginalizada, mas a que leva à libertação dos oprimidos. A análise dessa complexa rede de vivências sociais é fundamental para se ter a compreensão do cotidiano sofrido dessas populações. As escolas inseridas neste ambiente devem ser capazes de identificar e interpretar esses fatores, para contextualizar os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Elas devem ligar o cotidiano dessas populações aos conteúdos trabalhados em classe.

Dessa forma, a escola da periferia estará construindo, na prática, a relação dialético-dialógica com essas comunidades. Dialética quando consegue fazer a leitura do ambiente urbano interpretando as contradições e conflitos que movem a vida nessas localidades, ao longo de um processo histórico e social e, dialógico quando consegue fazer a ligação desses problemas com os conteúdos trabalhados em sala de aula, criando dessa forma um canal de diálogo com essas populações, por intermédio da significação e (re)significação dos conteúdos curriculares, o que pode proporcionar uma melhoria significativa no processo de ensino-aprendizagem.

Para construir essa nova metodologia de trabalho, essas escolas devem procurar um caminho de ruptura com o projeto oficial de currículo, o qual, apesar de estar em constante (re)modelagem e (re)adaptação, ainda traz, de forma contundente, o eixo predominante da escola tradicional/positivista com os conteúdos compartimentados e fragmentados, preconizando “uma escola sem arestas”, considerando supostamente iguais os diferentes, aos moldes do discurso liberal-conservador.

Para se construir uma escola que dialogue com as populações das periferias, é preciso pensar um outro modelo de educação, uma “educação para além do capital”³, parafraseando o título da obra de Mészáros. Dessa forma, as áreas periféricas das médias e grandes cidades oferecem os elementos para a efetivação de mudanças no processo educacional vigente, no sentido da construção de uma escola que rompa com os padrões tradicionais preestabelecidos.

³ “A educação para além do capital” é o título de uma das obras do pensador húngaro István Mészáros. O texto dessa obra é a compilação da sua palestra, na conferência de abertura do Fórum Mundial de Educação, realizado em Porto Alegre (RS), no dia 28 de julho de 2004.

O AMBIENTE URBANO NO CONTEXTO LOCAL

Para se compreender como se produz e se (re)produz o espaço urbano no Brasil, é preciso entender este espaço sob a lógica da evolução do capitalismo no país. Este item abordará os aspectos gerais da história da urbanização no Brasil conforme a dinâmica interna de produção e reprodução do capital.

A urbanização no país é relativamente recente, determinada por uma industrialização forçada, sem planejamento e à custa dos rejeitos tecnológicos dos países desenvolvidos. Esse processo dá origem a uma gigantesca dívida externa que continua até os dias atuais.

Apesar dos discursos ufanistas de todos os governos, o Brasil continua um país atrasado, cuja estabilidade econômica se mantém por meio da manipulação dos indicadores econômicos, das pesquisas, gráficos, estatísticas, objetivando a manutenção fictícia da construção do “oásis brasileiro” inserido dentro do imenso deserto da crise capitalista mundial.

O Brasil não se diferencia do grande bloco de países atrasados do continente latino-americano. A perversidade do processo de urbanização brasileiro decorre do modelo de desenvolvimento adotado pelo país, principalmente a partir das décadas 1930 e 1940. A “vocação desenvolvimentista”, imposta ao país nesse momento, imprime uma nova dinâmica à economia e um ritmo acelerado na produção e (re)organização do espaço urbano seguindo a “nova” lógica de reprodução e expansão do capital. Isso cria uma nova configuração não somente do espaço urbano como também do agrário, o que empurra trabalhadores, desempregados e “fugitivos” do campo para as periferias das grandes e médias cidades do país.

Já o processo de urbanização em cidades médias (como o caso de Uberaba-MG) se deu no período posterior ao das grandes cidades, na segunda metade do século XX. A Tabela 1 mostra que Uberaba possui, desde a década de 1960, uma população essencialmente urbana: 78,1%. Na década seguinte, a população rural sofre uma queda ainda mais acentuada: de 14,9% para menos de 1% (IBGE, 1971).

Tabela 1 - Distribuição da população uberabense por tipo de domicílio

ANO	URBANA	RURAL	TOTAL	% POP. RURAL
1940	31.259	28.725	59.984	47,8
1950	42.725	26.954	69.679	38,6
1960	72.053	15.780*	87.833	21,9
1970	108.259	16.231	124.490	14,9
1980	182.519	16.684	199.208	0,9
1991	200.705	11.119	211.824	0,05
2000	244.171	7.880	252.051	0,03

* Emancipação do distrito de Água Comprida
FONTE: IBGE – Censos Demográficos - 1940 / 2000.
Org.: V. M. FONSECA (2010)

Para entender este processo de urbanização, é preciso localizar o município. A Figura 1 (Figura 12, elaboração do autor) apresenta essa localização.

A cidade surge às margens da Estrada Real, via de comunicação entre os bandeirantes paulistas e o ouro da Província de Goiás. Na segunda metade do século XVIII, a descoberta de ouro em Desemboque atrai garimpeiros frustrados com o esgotamento do ouro de aluvião dos córregos goianos, os mesmos garimpeiros, que, meio século depois, chegam ao Sertão da Farinha Podre (atual Uberaba). Ao longo de sua história, a cidade continua a tirar vantagens de sua localização geográfica estratégica.

Apesar de todo um discurso em contraditório, certo é que, “ainda que, sob os critérios do IBGE, Uberaba não apresente favelas, a cidade informal manifesta-se nas ocupações coletivas em áreas urbanas”, desse modo, entende-se que, “de 1989 a 1992, o prefeito Hugo Rodrigues da Cunha regulariza 78 lotes do Jardim Espírito Santo, implanta o Loteamento Primavera e assenta os posseiros do Jardim Triângulo” (BRAGA, 2004, p. 88).

Em um país de industrialização/urbanização atrasada, as favelas sintetizam o processo de urbanização. Também nas cidades médias, como Uberaba (MG), bolsões de pobreza se manifestam de maneira acentuada. Essas localidades apresentam diferenciações geográficas, históricas e na forma de ocupação, além de diferenciações nas origens de suas respectivas populações. Certas áreas apresentam traços marcantes de seus moradores na luta pela ocupação⁴ das atuais áreas residenciais, uma vez que foram conquistadas de forma “ilegal”.

A importância dessas áreas está na quantidade de elementos que marcam as contradições do processo de urbanização desigual entre o centro e a periferia das cidades. Estas comunidades são marcadas pelo desemprego, pelas doenças e falta de saneamento básico, pela falta de locais de lazer, pelo acúmulo de efluentes a céu aberto, pelos crescentes índices de violência.

A compreensão do ambiente urbano requer uma análise aprofundada e metódica dos elementos conflituais presentes neste ambiente. É preciso um estudo detalhado do desenvolvimento da sociedade capitalista no Brasil. Tais processos foram responsáveis pela atual configuração do espaço urbano.

⁴ O termo **ocupação** é utilizado pelos militantes dos movimentos dos sem teto e sem-terra. Já a mídia e o Estado capitalista utilizam o termo **invasão**, uma vez que o Estado capitalista prima pela defesa intransigente da propriedade privada da terra e dos meios de produção.

(IN) CONCLUSÕES!

O presente trabalho objetiva iniciar uma discussão sobre os problemas que, a nosso ver, são decorrentes de nosso processo de urbanização, mas que deságuam na sala de aula, especialmente naquelas das escolas mais periféricas e precárias.

A concepção transdisciplinar, em que se baseia a Educação (Ambiental), a torna um importante elemento potencial para a compreensão dos problemas urbanos, sob a lógica de uma concepção totalizadora de educação. Para que isso seja possível, entretanto, faz-se necessário um projeto político-pedagógico orgânico, construído na interação entre essa escola e a comunidade que a rodeia.

Parte-se do princípio de que, para se mudar a realidade perversa, vivenciada pela população mais marginalizada das periferias urbana, urge compreender como tal realidade foi forjada ao longo da história. Isso é fundamental para que se resgate o sentido mais profundo da vida (humana e natural) para além do capital.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. G. Reaprendendo velhas lições - um projeto para a escola de 2º grau. *Cadernos Cedes*, Campinas; n. 29; p. 57 - 62; 1993.
- BRAGA, S. R. O Movimento dos Sem-Teto de Uberaba-MG (1990-2002): uma análise geopolítica. 182 f. *Dissertação* (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação de temas transversais*. Brasília - DF, 1998.
- BURNHAM, T. F. Educação ambiental e reconstrução do currículo escolar. *Cadernos Cedes*, Campinas; n. 29; p. 21 - 30; 1993.
- COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO - CMMAD. *Nosso futuro comum*. Rio de Janeiro: FGV, 1991.
- DIAS, G. F. *Educação Ambiental: princípios e prática*. 5 ed. São Paulo: Gaia, 1998.
- FONSECA, V. M. *A Educação Ambiental na Escola Pública*. São Paulo: Biblioteca 24x7, 2010.
- FRANCO, M C. Educação Ambiental: uma questão ética. *Cadernos Cedes*, Campinas; n. 29, p. 11 - 19, 1993.

GONÇALVES, C. W. P. *Os (des)caminhos do meio ambiente*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censos democráticos*. Rio de Janeiro, vários anos.

MEDINA, N. M; SANTOS, E. C. *Educação ambiental: uma metodologia participativa de formação*. Petrópolis: Vozes, 2000.

PENTEADO, H. D. *Meio ambiente e formação de professores*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

