

ARTIGO

Infância, escola e território: reflexões a partir de uma ocupação urbana em Belo Horizonte***Childhood, the school and territory: reflections from an urban occupation in Belo Horizonte*****Luciana Maciel Bizzotto^a**

bizzotto.lu@gmail.com

Maria Cristina Soares de Gouvêa^b

crisoares43@gmail.com

Levindo Diniz Carvalho^c

levindodinizc@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo contribuir para a reflexão sobre a relação entre escola, infância e movimentos sociais, em diálogo com abordagens que trazem os sujeitos e o território no qual a escola se situa para o centro da análise. Procuramos compreender o impacto numa escola pública da presença de crianças das 1.500 famílias da ocupação Rosa Leão, localizada no município de Belo Horizonte, Minas Gerais. Serão analisados resultados de uma pesquisa com crianças moradoras da ocupação, com maior enfoque nos dados das entrevistas semiestruturadas, realizadas com famílias, coordenadoras da ocupação e representantes dos serviços públicos do território. Primeiramente, discutimos a educação como um direito que garante a permanência de famílias no território e analisamos como a chegada das crianças da ocupação modificou a dinâmica de uma instituição escolar, atravessada por uma história de mobilização social e de implementação de políticas de Educação Integral. Em seguida, argumentamos que a circulação das crianças por outros serviços públicos no território colaborou na articulação de uma rede de proteção, na qual a escola se destaca. Por fim, levantamos possíveis contribuições para o debate contemporâneo sobre os direitos das crianças na sua articulação com os movimentos sociais e a educação.

Palavras-chave: Ocupações Urbanas. Movimento Social. Infância. Educação Integral.

ABSTRACT

The paper aims to contribute to the reflection on the relationship between the school, curriculum practice and social movements, in dialogue with approaches that bring the subjects and the territory in which the school is located to the center of the analysis. We seek to understand the impact of the presence of children

^a Doutora em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Pesquisadora, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

^b Doutora em História da Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Professora Titular Aposentada, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

^c Doutor em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Professor, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

from the 1,500 families of the Rosa Leão urban occupation on a public school, situated in the municipality of Belo Horizonte, Minas Gerais. The results of a survey of children living in the occupation will be analysed, with a greater focus on data from semi-structured interviews with families, occupation coordinators and representatives of public services in the area. Firstly, we discuss education as a right that guarantees the permanence of families in the territory and analyze how the arrival of the children from the occupation changed the dynamics of a school institution due to a history of social mobilization and implementation of Integral Education policies. Then, we argue that the children's circulation through other public services in the territory has collaborated in the articulation of a social protection network, in which the school stands out. Finally, we raise possible contributions to the contemporary debate on children's rights as they relate to social movements and education.

Keywords: Urban Occupations. Social Movement. Childhood. Integral Education.

Introdução

Lutar pela escola tem sido uma das fronteiras mais disputadas nas lutas dos vários movimentos sociais, o que repõe lutar pelo direito ao conhecimento socialmente produzido, aprendido na especificidade dessas lutas. Para Arroyo (2003, p. 31), os movimentos sociais atuam enquanto “pedagogos no aprendizado dos direitos sociais”, na medida em que promovem uma reeducação da cultura política que situa a educação e a escola enquanto direito. É nesse sentido que o autor aponta para a relação direta entre a formação humana e as lutas por condições materiais, como a moradia, algo que também se revelou na história de luta pela educação na infância (Vieira; Melo, 1987).

Ao mesmo tempo em que grupos sociais subalternizados organizados têm no acesso à escola, um dos eixos centrais de sua ação política, ao fazê-lo, impactam a estrutura de organização do conhecimento, a relação com os sujeitos e o cotidiano da instituição escolar. Tal perspectiva critica a compreensão do debate em torno do “efeito-território”, no qual se afirma que a precariedade do território determina uma relação de tensão com a escola. O movimento social organizado informa outra dinâmica para a escola, atuando contra uma perspectiva de estigmatização das crianças e permitindo reiterar o importante papel da educação na resistência política e no combate às desigualdades (Giroto; Oliveira, 2021).

Ao trazer o contexto social em que a escola se situa para o centro das reflexões sobre o direito à educação, amplia-se a compreensão de quem são seus sujeitos de construção dos processos formativos, estendendo a participação de famílias, comunidades, movimentos sociais e seus espaços, como demais serviços sociais e o próprio território. Tal perspectiva tem-se feito presente na construção de propostas pedagógicas no cenário contemporâneo brasileiro, tais como a da Educação Integral (Moll, 2009), que incorpora tanto a reflexão sobre ampliação das dimensões de formação de crianças e jovens quanto a relação da escola com a cidade. A concepção formativa subjacente à Educação Integral envolve novos arranjos educativos e a transversalidade das políticas públicas, a partir das experiências dos sujeitos no território e nos diferentes espaços e serviços públicos.

Em diálogo com tais abordagens, este artigo tem como objetivo contribuir para a reflexão sobre a relação entre escola, infância e movimentos sociais, a partir da análise do impacto da presença

de crianças de famílias de uma ocupação urbana numa escola pública do território. Entendemos que tais relações informam uma dimensão formativa singular, que se estende para além do serviço escolar e de seus sujeitos, definida pela presença e pelas ações coletivas do movimento social no território.

Para tal, partiremos da experiência de crianças e famílias de uma ocupação localizada no município de Belo Horizonte, Minas Gerais: a ocupação Rosa Leão. Os dados aqui analisados foram produzidos no contexto de uma pesquisa de doutorado (Bizzotto, 2022), que contou com as seguintes estratégias metodológicas: (i) observação participante junto a um grupo de crianças da ocupação, entre julho e dezembro de 2019, e (ii) realização de entrevistas semiestruturadas com famílias e lideranças da ocupação e representantes dos serviços públicos, localizados no território do entorno, entre novembro de 2020 e novembro de 2021, durante a pandemia de Covid-19¹.

Na fase de observação participante junto às crianças, priorizamos analisar sua relação com o território da ocupação, de forma a apreender a singularidade de sua experiência social. Já no segundo momento da pesquisa, impactado pela emergência da pandemia e a implantação das necessárias medidas de distanciamento social, centramos a investigação na realização de entrevistas com adultos, entendendo que a participação infantil na vida social se dá mediada por relações intergeracionais (Spyrou, 2018; Gouvea *et al.*, 2019). Embora algumas entrevistas com crianças tenham sido realizadas, elas se mostraram mais restritas, dada a dificuldade de acesso ao celular e de ida ao território. Além disso, diante da interrupção das aulas presenciais, a pesquisa não contemplou a observação das práticas curriculares no cotidiano da instituição. Ainda assim, foi possível observar o efeito da “escola na ausência da escola” (Silva *et al.*, 2022) no território.

Foi solicitada às crianças, às suas famílias e aos demais adultos participantes a assinatura de Termos de Assentimento e Consentimento Livre e Esclarecido, conforme aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFMG). Porém, como já exposto em outras pesquisas (Kramer, 2002), a postura ética da pesquisadora não se resumiu ao termo, mas na abertura constante para o diálogo e a escuta atenta dos sujeitos da pesquisa. Ao longo das discussões deste artigo, todos os participantes tiveram sua identidade preservada e foram adotados nomes fictícios, inspirados em nomes de ruas de ocupações urbanas de Belo Horizonte, os quais, em sua maioria, são homenagens a personalidades de trajetória de luta.

Neste artigo, daremos maior enfoque na análise dos resultados das entrevistas com os adultos. Iremos nos centrar na análise da relação da escola com o território, tendo como fonte principal os discursos dos adultos educadores da infância neste espaço, sobre sua experiência social, recorrendo a entrevistas e documentos. Algumas poucas produções infantis sobre a escola foram também analisadas, limitação essa decorrente das circunstâncias da pesquisa.

¹ Trata-se de uma pesquisa realizada com um grupo de 15 crianças, de 02 a 14 anos de idade, moradoras da ocupação Rosa Leão, localizada na região norte de Belo Horizonte, Minas Gerais, entre os anos de 2018 e 2022. A investigação contou, também, com 16 entrevistas realizadas com as seguintes representações: mães, pais e coordenadora da ocupação e representantes dos serviços públicos do entorno – Escola, Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), e Centro de Saúde e Centro Cultural. A pesquisa foi financiada pela CAPES e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Minas Gerais.

Primeiramente, iremos situar historicamente a emergência da Rosa Leão, na relação com a Escola que fica próxima à ocupação (doravante referida com o E maiúsculo). Iremos discutir a educação como um direito que garante a permanência de famílias no território e analisar como a chegada das crianças da ocupação transformou a dinâmica de uma instituição escolar, atravessada por uma história de mobilização social e de implementação de políticas de Educação Integral. Em seguida, iremos argumentar que a circulação das crianças por outros serviços públicos localizados no território colaborou na articulação de uma rede de proteção às crianças, na qual a escola se destaca. Com base nas discussões aqui tratadas, pretendemos, portanto, levantar possíveis contribuições para o debate contemporâneo sobre os direitos das crianças na sua articulação com os movimentos sociais e a educação.

Infância e educação em um território de luta

As ocupações urbanas são um movimento de luta de famílias pelo direito à moradia. Esse fenômeno contemporâneo que, muitas vezes, conta com a ação coletiva de movimentos sociais organizados constitui um marco na trajetória de resistência no contexto urbano. Expressa também um problema estrutural brasileiro dado pela concentração e pela desigualdade do acesso à terra, que se soma à insuficiência de políticas habitacionais direcionadas para famílias de baixa renda.

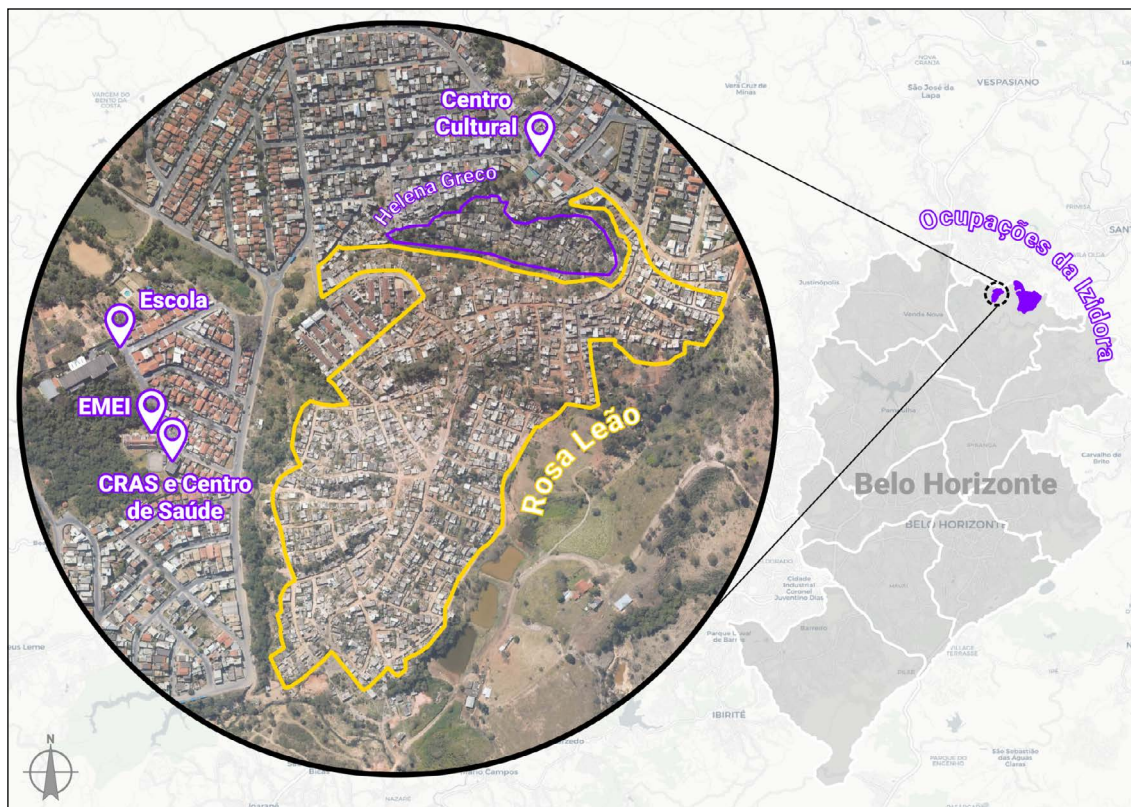
Ser criança de ocupação significa se desenvolver junto com as casas e com a comunidade, brincando em meio aos materiais de autoconstrução, mostrando que o sentido da coletividade que dá origem ao movimento está vinculado, também, à construção da moradia digna individual de cada família. O caráter coletivo da luta pela permanência no território e pela sua urbanização, entrelaçado ao processo de autoconstrução da casa própria, confere às práticas cotidianas vivenciadas pelas crianças um sentido diverso de bairro e de cidade.

Neste movimento, as crianças são compreendidas pelas famílias, em sua maioria chefiadas por mulheres negras, como os sujeitos que as mobilizam em busca de uma vida mais digna. A infância assume centralidade nas pautas das ocupações, tanto na demanda por acesso a escolas, quanto na construção de espaços educativos autogestionados no seu interior (Bizzotto, 2022).

As crianças também participam da construção desse movimento, tanto na mobilização para fora (compondo a linha de frente em protestos e ocupações de prédios públicos, estampando materiais de divulgação do movimento e tornando-se pauta central em deliberações do judiciário contra a reintegração de posse), quanto na mobilização para dentro (convidando a comunidade para participar de assembleias, recolhendo doações de mantimentos, observando o movimento das ruas, tomando conta das casas, ou organizando e preparando o alimento e o espaço para as festas). É assim que a experiência infantil nas ocupações tensiona concepções universalistas de infância, destacando a participação na luta por direitos como importante elemento de formação da identidade dos sujeitos no cotidiano do território (Bizzotto, 2022).

A ocupação Rosa Leão (1.500 famílias), onde se deu a investigação, constitui uma ocupação de terreno que surgiu em meados de 2013, na Região da Izidora, última área de grande porte não parcelada, ao norte da cidade de Belo Horizonte/MG, que totaliza cerca de 10 km² na fronteira com o município de Santa Luzia. Por se tratar de terreno em sua maior parte de propriedade privada, milhares de famílias² se viram ameaçadas de despejo, enquanto eram excluídas de direitos básicos, como o acesso a políticas públicas e infraestrutura urbana.

Figura 1: Localização da ocupação Rosa Leão e serviços do entorno em Belo Horizonte (MG)



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da Prefeitura de Belo Horizonte (2022).

Os bairros no entorno da Rosa Leão abrigam vilas e conjuntos populares implementados pelo poder público para fornecer moradia para a população de baixa renda removida de outras partes da cidade. A região é historicamente atravessada pela presença de ocupações irregulares, sendo caracterizada pela fragilidade da infraestrutura, ameaças de despejos, dificuldades de acesso a serviços urbanos e forte mobilização comunitária na busca por direitos (APCBH, 2011).

A maioria das famílias que chegaram à Região da Izidora morava no entorno ou nos municípios vizinhos e decidiu ocupar quando soube do movimento por contatos pessoais, caracterizando uma rede de relações de amizade e laços de parentesco entre os moradores. A experiência das crianças e o papel de destaque que assumem nesse movimento se constituem, também, a partir das relações

² Segundo estimativas do movimento social, em junho de 2013, as ocupações da Izidora, que reúnem as ocupações Rosa Leão, Vitória, Helena Greco e Esperança, somavam 8 mil famílias.

estabelecidas entre esses sujeitos no território, como as famílias e os vizinhos, que se somam a outros atores inseridos no processo de resistência: movimentos sociais e demais apoiadores de instituições públicas, jurídicas e acadêmicas.

Em 12 agosto de 2014, na véspera do despejo das ocupações da Izidora oficialmente marcado, um juiz da Vara Cível da Infância e Juventude expediu liminar suspendendo o cumprimento da ordem de reintegração de posse. A justificativa foi a de que a Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) não havia realizado um Plano de Alocação Escolar, que garantisse o direito à educação, ao transporte e à alimentação escolar das crianças e dos adolescentes das famílias que seriam despejados, à luz do disposto no artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente. Como ressalta uma coordenadora da ocupação: “Várias vezes, foram as crianças que salvaram a comunidade, porque a gente conseguiu provar que a maioria das crianças da comunidade estavam matriculadas nas escolas”.

A sobreposição dos direitos da criança (centrado no direito à educação escolar) ao direito de propriedade da terra nessa decisão judicial em prol das ocupações anunciava a importância do papel das crianças no movimento. O discurso da vulnerabilidade e dos direitos da criança emergiram como estratégia de resistência e o direito à educação foi peça fundamental na efetivação do direito à moradia, apontando para uma noção de governança dos direitos para além do texto normativo e que considera as experiências concretas das crianças (Liebel, 2012). Mais tarde, a formação de uma ampla rede de apoio, formada em sua maioria por moradores, movimentos sociais, advogados populares, coletivos urbanos e universitários, sustentou a permanência das famílias, mesmo diante das ameaças truculentas de despejo.

Alimentado pela história da região, o desejo de que a ocupação Rosa Leão se torne um bairro está no horizonte das famílias no ato de ocupar, em um processo de construção de identidades. As famílias querem estar naquele território e, na ausência de políticas e infraestrutura urbana, organizam-se para garantir o acesso a direitos por meio de ações coletivas. Contudo, essa luta pela cidadania é ininterrupta, especialmente para sujeitos historicamente subalternizados. Como veremos, a construção da Escola próxima à ocupação é um exemplo dos frutos da trajetória de luta desses sujeitos.

A associação entre o direito à moradia e o direito à educação está presente naquele território mesmo antes da chegada das ocupações da Izidora, onde a Escola constitui-se na relação com os movimentos sociais organizados. Trata-se de uma Escola fundada por um movimento popular, em 1999, para garantir o direito à educação para crianças das famílias que ocupavam a região na luta por moradia³. Naquela ocasião, as atividades aconteciam ao ar livre, com aulas ministradas embaixo das árvores, em terreno cedido por uma igreja localizada ao lado do terreno ocupado por barracas de lona, sendo a merenda produzida em uma cozinha improvisada. A construção das primeiras salas de aula pela Prefeitura se deu somente em 2000. Em 2003, o prédio da Escola foi erguido, após a

³ As informações sobre a história da Escola foram retiradas de uma revista produzida pela equipe de Educação de Jovens e Adultos (EJA), em 2015, reunindo memórias dos sujeitos, da escola e do território onde ela se situa. A revista não se encontra referenciada neste artigo para não identificar o nome da Escola.

luta e a mobilização da comunidade, que conquistou o serviço por meio do Orçamento Participativo. O depoimento abaixo de uma moradora da região e estudante da turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola revela como essa trajetória de luta por acesso a direitos ocorre de forma paulatina e constante, atravessando a formação e a experiência dos sujeitos de uma comunidade⁴.

M.M.P.S.: O bairro Zilah é bom, eu moro perto do ponto de ônibus e do sacolão. Aqui tem posto de saúde e escola. A parte ruim é que sempre falta luz. Eu morava numa invasão no bairro Santa Terezinha com três filhos pequenos. A prefeitura me mandou para onde eu moro hoje. A prefeitura me deu a lona. Morei muito tempo nela e ganhei meu quarto filho enquanto morava na barraca de lona. Quando pegou fogo, foi todo mundo para a creche. Fiquei três anos lá, depois a prefeitura me deu tijolo, areia e cimento para construir no mesmo lugar de antes. Nós mesmos construímos. Depois a prefeitura me deu uma casa no conjunto Ubirajara. Eu estou terminando de fazer sem a ajuda da prefeitura. Lá eu tive meu quinto filho que está com quinze anos. Preciso terminar a parte de cima, a cozinha, o banheiro e bater a laje. Estou muito feliz onde eu moro! Vou ficar ainda mais feliz quando a minha casa estiver toda pronta.

Essa Escola foi uma das primeiras a implementar o Programa Escola Integrada⁵ (PEI) em Belo Horizonte, ainda em 2006. Atuando na perspectiva da Educação Integral em tempo integral, o PEI propõe a ampliação da jornada escolar para nove horas diárias, com a oferta de atividades de esporte, arte, cultura e acompanhamento pedagógico, e prevê, para realização de atividades, parcerias com espaços comunitários e culturais. Desse modo, os projetos pedagógicos de educação integral abarcam a totalidade da experiência humana, pressupondo a extinção da hierarquia entre o conhecimento científico (saberes escolares) e o cotidiano (saberes comunitários).

A continuidade dessa trajetória de luta por direitos e ampliação do acesso à educação na região levou, em 2010, à construção de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), em terreno localizado na mesma rua da Escola. Atualmente, o espaço da Escola atende alunos do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de famílias que residem no entorno. Embora a ocupação Rosa Leão se encontrasse nesta lista, no momento inicial da chegada das famílias, era comum moradoras relatarem dificuldades em obter a matrícula escolar e denunciarem o *bullying* sofrido pelas crianças nas escolas, acusadas de serem “invasoras”. Anos mais tarde, em entrevista, a atual diretora da Escola descreve como as crianças da ocupação revelam que sua experiência no movimento implica outros sentidos e formas de viver a relação com a cidade, o que constitui para elas um motivo de orgulho.

⁴ O depoimento foi retirado da mesma revista produzida pelas turmas da EJA do ano de 2015.

⁵ O Programa Escola Integrada (PEI) foi implementado na Rede Municipal de Belo Horizonte de forma pioneira e compôs, mais tarde, parte das referências para a criação do Programa Mais Educação (PME), instituído pelo Governo Federal em 2007 como projeto nacional de indução de políticas para a Educação Integral. O PME, por sua vez, deu lugar a uma série de projetos e ações no sentido de mobilizar conceitos, recursos orçamentários e políticas pedagógicas para operacionalizar a proposta da Educação Integral (Moll, 2009). Segundo informações do site da Prefeitura de Belo Horizonte, em 2019, o PEI atendia a 177 das 686 escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal. Ressalta-se, portanto, a descontinuidade do programa em sua proposta original e o caráter limitado das aulas de reforço que caracterizam sua atual implementação.

Renata (Escola): Hoje, eu vou te falar que a gente fala assim: “Ah, esse menino é de Ocupação”. Mas você sabe que a palavra ocupação aqui na escola é como se fosse um bairro? “Ah, você mora onde?”, “Eu moro na Ocupação”. Pra gente é um bairro. (...) É muito menino, muito menino de ocupação. É bastante mesmo. E hoje eles têm orgulho de falar que são da Ocupação. Antigamente eles não tinham, não, sabe? Hoje eles têm orgulho de falar. Então pra gente virou um bairro mesmo (Entrevista concedida em 05/11/2020).

Ao chegarem ao território e se deslocarem para a Escola em busca do direito à educação, as crianças da ocupação Rosa Leão mobilizaram novas práticas de uma Escola forjada em um território de luta, mas que se encontrava em um processo de integração ao sistema formal de educação há mais de uma década. Na próxima seção, discutiremos um pouco das transformações que a chegada das cerca de 1.500 famílias promoveu nesta instituição e nas relações ali estabelecidas entre os sujeitos.

A chegada da ocupação e a transformação da escola

Renata (Escola): A gente sabia que aquele momento pra eles ali era um momento de desespero. A gente tinha criança que chegava e ficava o tempo todo olhando na janela pra ver se ia chegar um carro de polícia, pra ver se ia chegar um blindado. E isso acontecia de vez em quando. De vez em quando, aparecia aquela quantidade de carros de polícia de tudo quanto é lugar e aí os meninos ficavam aqui numa tensão. Esses dias, a gente não dava aula não. Era tentando acalmar os meninos, era tirando eles da sala pra não ver e ir levando pra quadra, pra brincar, pra jogar bola. (...) É um pessoal de garra, de força, de ir em busca dos direitos. Então eles viviam em sentinela constante. Para onde os meninos poderiam correr se acontecesse alguma coisa? Era a escola. Então, o pai, todos os dias, bateu o sinal às 7h da manhã e ele pôs a criança aqui dentro da escola, ele respirava aliviado, “Ele está seguro”. Quando ele pegava os meninos, a gente sentia que às vezes eles falavam: “Torce pra dar certo!” (Entrevista concedida em 05/11/2020).

Em 2013, foi preciso um semestre inteiro na Escola dedicado somente a compreender como receber as crianças das ocupações e criar soluções para lidar com a formalidade da matrícula, que demandava comprovante de endereço e certidão de nascimento. Na ocasião, foi autorizada a realização de matrículas de mais de 100 crianças em um endereço único de uma liderança comunitária do bairro do entorno que trabalhava na Escola.

O impacto da chegada das famílias revela-se, de antemão, nos números. Segundo Renata, atual diretora da Escola, em 2013, a instituição tinha cerca de 600 alunos distribuídos em 24 turmas de 35 alunos; já em 2020, ela comportava 1.000 alunos em 34 turmas de 45 alunos, sendo 70% dos alunos moradores das ocupações da Izidora. Sandra, ex-Professora Comunitária da mesma

instituição⁶, também conta que o programa, que antes tinha 250 alunos, atualmente conta com 400, sendo 90% desses moradores de ocupação.

A ampliação do público atendido demandou uma reestruturação física, renunciando a alguns espaços educativos. Para compensar, anos mais tarde, foram construídos quatro quiosques para atender às atividades da Escola Integrada, localizados na mata ao lado da Escola, em área cedida também pela PBH. Observa-se como, por um lado, no contexto da urgência, a escola priorizou a inclusão de um maior número de alunos, mesmo impactando na dinâmica de uso dos espaços e conseqüentemente no currículo. Por outro, a construção de espaços destinados à Escola Integrada demonstra a centralidade do vínculo com o território e a comunidade na construção de suas práticas curriculares.

A chegada das famílias da ocupação alterou também o perfil dos alunos que frequentavam a instituição. Conseqüentemente, como destaca Sandra, as preocupações com relação aos alunos mudaram e o foco da Escola, anteriormente centrado no conteúdo, passou também a se dedicar mais na garantia do acesso a direitos básicos, como o banho e o alimento.

Sandra (Escola): Aquele público que era, vamos supor, filho de comerciante, filho dos próprios professores mesmo, foi mudando, e aqueles alunos foram meio que saindo. Só que esse [novo] público precisava muito mais de nós. Nossa preocupação era outra. Era se aquela criança estava passando falta da comida, era se aquela criança tinha direito à banho, porque a maioria ia até sem tomar banho. Nós não acolhíamos só a criança, nós tínhamos que acolher o pai, a mãe, às vezes a avó que cuidava daquela criança sozinha, não tinha nem pai nem mãe (Entrevista concedida em 26/11/2020).

Em termos concretos, o novo público trouxe outras demandas, como a limpeza mais frequente das salas de aula, devido aos pés dos alunos sujos do barro do chão de terra da ocupação, ou ainda, o pedido de que as educadoras tirassem bicho-de-pé das crianças. Muitas rotinas ou dinâmicas na organização do cotidiano previamente estabelecidas pela comunidade escolar e suas práticas educativas tiveram de ser revistas. Tais mudanças da Escola perante as demandas advindas da chegada das crianças da ocupação revelam a atitude acolhedora por parte da equipe escolar. Nesse caso, a dimensão do cuidado, fortemente presente no campo da Educação Infantil, também passa a ter visibilidade nas práticas educativas com as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, essa possibilidade é, também, reflexo da proposta de Educação Integral experimentada nos anos anteriores.

Em uma perspectiva intersetorial, o PEI é um exemplo de política voltada para a infância, que combina a oferta da educação básica regular com os serviços das políticas públicas de cultura, assistência social e meio ambiente. A ampliação da jornada escolar, na perspectiva da Educação Integral (Moll, 2009), prevê a modificação da rotina da escola, o que inclui um redimensionamento

⁶ Os coordenadores do Programa Escola Integrada (PEI) em cada escola eram denominados "Professores Comunitários", tendo em vista seu papel articulador do programa no território.

dos tempos e espaços da formação, articulando agentes diversos em prol de uma formação humana. Ao se pensar a formação integral das crianças, constroem-se espaços e tempos educativos, dialógicos e reflexivos, criando oportunidades de ampla formação humana em dimensões cognitivas, afetivas e emocionais. Com base nesses pressupostos, é necessário ir além da pedagogia propedêutica, visando à construção de uma pedagogia vivencial que contribua para que escola e território sejam espaços de formação.

As transformações experimentadas na Escola Integrada, onde o tempo de permanência na instituição é maior, envolveram privilegiar ainda mais a dimensão do cuidado, já demarcada como importante eixo na prática pedagógica. “Às vezes você sentava numa oficina e o que menos fazia era dar oficina. Mas aí você ia ouvir um aluno e conseguia às vezes entrar com outra coisa. A própria demanda foi outra, tanto do que receber quanto do que dar” (Entrevista concedida em 26/11/2020), como revela Sandra. Assim, a interação com as crianças naquele contexto se pautava na escuta e na valorização de suas experiências concretas, implicando uma imprevisibilidade da ação pedagógica, que rompia com as prescrições de uma estrutura curricular tradicional. Essa perspectiva também se revela na fala de Renata direcionada às demais educadoras: “Vamos entender que eles já estão privados de muita coisa lá. Então não vamos privar eles aqui também não, pelo contrário. Aqui é o lugar onde eles vão entender que eles têm direito, que eles podem buscar os direitos deles”.

Outro exemplo nesse sentido encontra-se no desafio enfrentado com a chegada das crianças da ocupação diante da diversidade de competências relativas à leitura e à escrita. Conforme o depoimento a seguir, tal contexto foi um choque para a Escola e fonte de conflito entre as crianças.

Renata (Escola): Não tinha como se fazer uma sala só de aluno de ocupação, você não pode fazer isso. Você tinha um menino de nove anos que não é alfabetizado, e que teria que ser matriculado, por exemplo, no terceiro ou quarto ano, e que nós tivemos que matricular no primeiro ano, porque ele não tinha escolaridade nenhuma. Então, dentro do comportamento também, isso é um choque. Porque um menino de nove anos está numa mesma sala de um menino de seis anos; isso gera algum conflito ali dentro da sala de aula também. (...) E aí nós fomos fazendo vários projetos aqui na escola para acertar o passo desses meninos. Que existe possibilidades de você fazer esse acerto de passo, mas você não tem que pensar na idade, você tem que pensar naquilo que ele tem de conteúdo. E hoje, sete anos depois, nós estamos numa boa fase (Entrevista concedida em 05/11/2020).

A prática adotada pela Escola, ao privilegiar a integração das crianças da ocupação aos demais alunos da instituição, tensiona uma perspectiva de currículo prescritos que demandaria agrupamento “homogêneo” de crianças, apontando para outros caminhos de construção pedagógica, ainda que não menos conflituosos. Renata revela que esse processo foi combinado com um trabalho de pertencimento com a comunidade escolar, a fim de promover uma cultura de cuidado com o espaço e desconstruir os preconceitos que famílias da vizinhança e professores tinham sobre a ocupação. A presença das crianças da ocupação na escola implicou um reordenamento da instituição, que se viu compelida a rever suas práticas curriculares de forma a afirmar-se como espaço dos sujeitos da escola: crianças, famílias e comunidade.

As mudanças provocadas na prática pedagógica da comunidade escolar com a chegada das crianças da ocupação nos provocam a refletir como esse tensionamento se dá em uma instituição de Ensino Fundamental, especialmente, no contexto da Escola Integrada. Isso nos aproxima da perspectiva das pedagogias participativas, que supera a ideia de que um currículo relacionado a uma matriz curricular com disciplinas, ementas, programas, cargas horárias, planos de ensino é que deveria organizar e conduzir o processo educativo. Prevalece “uma abordagem que se baseia em ouvir ao invés de falar, em que a dúvida e a fascinação são fatores bem-vindos, em que o inesperado e o possível são reconhecidos como elementos de um currículo que se adapta às ideias que surgem a partir das explorações das crianças” (Campos; Carvalho; Baptista, 2021).

A experiência vivenciada pela Escola aproxima-se de uma compreensão que amplia o processo educativo ao incorporar a realidade vivida pelos sujeitos da ocupação na rotina e na dinâmica escolar. Como aponta Arroyo (2003, p. 33), trata-se de reconhecer os “estreitos vínculos entre as condições em que os educandos reproduzem suas existências e seus aprendizados humanos” e “incorporar as formas concretas de socialização, de aprendizado, de formação e de formação a que estão submetidos os educandos”. A Escola também se revela uma importante apoiadora das famílias das ocupações ao disponibilizar sua infraestrutura para a realização de reuniões de trabalho do movimento de resistência. Ou ainda, ao cuidar para que a falta das crianças nos dias de chuva em que o trajeto se torna impossível, devido ao barro que se forma nas ruas da ocupação; ou não gerar infrequência, quando as crianças participam das manifestações, uma compreensão da equipe escolar diante das condições sociais distintas que influenciam a organização da rotina das famílias das ocupações já apontada por Silva e Vieira (2020).

Merece destaque também a contratação de moradoras e moradores da ocupação para compor o quadro de monitores da Escola Integrada⁷. Leila, por exemplo, aprendeu o ofício de artesanato com sua comadre, que também era educadora na região do entorno da ocupação. Logo que começou seu treinamento na Escola, descobriu que estava grávida, tendo a direção optado por contratá-la para garantir o acesso a direitos pela mãe e pela criança. Hoje, considera a Escola como sua família. Outro exemplo é o de Camilo, que é mestre de capoeira e também atua como monitor na Escola, vaga que conseguiu conversando com a direção ao transferir a filha para a instituição, após se mudar para a ocupação. Ele também destaca a sensibilidade da equipe com as famílias: “O abraço que eles dão é muito, muito gostoso. São extremamente dentro da necessidade, o que pode fazer, individual ou em grupo” (Entrevista concedida em 20/11/2020).

A presença de Leila e Camilo na Escola Integrada permitiu à Escola criar outros vínculos com o território, possibilitando às crianças da ocupação se sentirem mais pertencentes à comunidade escolar ao perceberem ali, na posição de educadoras, a presença de outras pessoas também moradoras da Rosa Leão. Esses sujeitos criam “pontes de tradução entre a cultura hegemônica, expressa nas

⁷ O PEI previa a contratação de agentes culturais e arte-educadores das comunidades que atuavam como Educadores nas atividades do projeto.

políticas públicas, e a cultura local das comunidades alvo dessas políticas” (Dayrell; Carvalho; Geber, 2009, p. 166).

No entanto, não há um consenso nos pontos de vista das famílias da ocupação a respeito do trabalho da Escola, como revelaram as entrevistas com familiares. Carolina, por exemplo, diz ter a sensação de que as crianças não aprendem nada: “Lá é mais é brincadeira. Os meninos saem de lá sem saber ler, sem saber escrever” (Entrevista concedida em 19/11/2020). Já Maria se ressentiu de que houve pouca abertura para o envolvimento da família e, em tom mais conservador, ressaltou um desgosto pelas músicas que tocam no recreio e as roupas que as alunas vestem. Diva, por sua vez, diz gostar muito da escola, já que é perto de casa e muitos dos que lá trabalham são da comunidade. Francisco também pondera as limitações do ensino, a partir das dificuldades de seu filho, mas ressaltou as qualidades do espaço escolar e da vivência cultural a que a criança tem acesso, demonstrando uma visão mais plural sobre as dimensões da educação.

A relação positiva das famílias com a Escola é fruto, portanto, dessa abordagem da Escola Integrada, que valoriza o estreitamento dos laços da comunidade escolar com o seu entorno. Assim, podemos apreender que o contexto da chegada das ocupações permitiu à Escola se ressignificar, sustentada numa concepção construída historicamente pela instituição, que reconhece o território como um importante espaço de experimentação dos sujeitos. Entendemos que a experiência desta escola na relação com os sujeitos do território fornece-nos importantes referências para pensar um currículo como prática social.

O papel da escola na garantia de direitos às crianças

A chegada das crianças da ocupação na Escola produziu uma nova configuração da rede de relações da instituição para garantir os direitos das crianças e de suas famílias. Nós nos referimos aqui à maior aproximação com os demais serviços públicos localizados próximos à escola que viriam a conformar uma “rede local”, como os agentes entrevistados se referem.

Renata conta que a ideia da rede surgiu em 2016, quando percebeu os desafios comuns vividos pela equipe de supervisão do Centro de Saúde. Desde então, ambas as equipes passaram a se reunir mensalmente para debater “estudos de caso” e propor estratégias de melhorias no atendimento às famílias, especialmente, das ocupações. Mais tarde, isso veio a culminar em uma agenda coletiva de trabalho entre Escola, EMEI, CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), Centro de Saúde e Centro Cultural. Embora essa prática seja incipiente e ainda esteja vinculada à iniciativa dos sujeitos, a movimentação mobilizou o aparato da política pública para refletir sobre as políticas e os direitos de forma mais integrada e intersetorial. O depoimento de Renata indica, ainda, como a Escola assume destaque nessa articulação territorial: “Você tem que ver quantas vezes o posto de saúde manda pra mim um bilhetinho pra colar no caderno do menino sobre o médico” (Entrevista concedida em 05/11/2020).

Durante a fase da observação participante, a pesquisa apontou que as crianças da ocupação, a partir de sua circulação pelo território, também participam desse rearranjo das políticas públicas oferecidas pelos serviços localizados no entorno. Uma liberdade relativa é experimentada por um grupo de crianças da Rosa Leão, em sua maioria meninos, que se desloca para fora da ocupação desacompanhado de adultos. Na maioria dos casos observados, a motivação para a circulação era, para além da ida à Escola, o brincar ou o acesso a espaços de lazer, dentre eles, uma quadra do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). Como reforça Sandra: “Em caráter de lazer, na comunidade é zero, não tem uma quadra. Então a criança tem é na escola, principalmente no horário da escola integrada” (Entrevista concedida em 26/11/2020).

As entrevistas com agentes que trabalham nos serviços do entorno apontaram, contudo, como esse deslocamento também era motivado pela busca por acesso a outros direitos. Um exemplo nesse sentido é o de duas irmãs que iam ao prédio do CRAS para encher garrafas de água no bebedouro e levavam para abastecer sua casa. A equipe conta que, ao se aproximar das meninas, passou a conhecer a situação de vulnerabilidade da família, que foi integrada ao cadastro no CAD Único. Assim, a presença daquelas irmãs no CRAS foi o que conectou sua família à política pública. Ao circularem e usufruírem desses serviços, as crianças tensionam as políticas públicas a absorverem as demandas de seus contextos.

A proximidade física dos serviços públicos (vide Figura 1) também contribuiu para essa confluência entre a rede local. Para Adriano, que por muitos anos foi supervisor do Centro Cultural, essa articulação é dada pela circulação das crianças, que saem da escola, frequentam as atividades do projeto do CRAS e então se direcionam para o Centro Cultural em busca de lazer, tudo a pé. A observação durante a pesquisa demonstrou, contudo, que a Escola ainda é o serviço mais acessado pelas crianças, o que reforça sua centralidade em promover uma articulação no território entre as políticas públicas ali estabelecidas. Os dados revelam, ainda, como as relações de responsabilidade pelas crianças compartilhadas entre os atores no território, o que inclui famílias e movimentos sociais, modificam as relações na cidade, relacionando o direito à educação ao direito à cidade (Gobbi et al., 2023).

Tavares (2020, p. 171) defende que a Escola é uma porta de entrada da criança à esfera pública: “não se trata de pensar a educação das infâncias a partir de uma concepção ingênua e romântica da criança, mas de pensar a criança como capaz e comprometida em assumir a responsabilidade por esse espaço, mesmo com todos os problemas que o mundo possa ter”. Outro exemplo disso que cabe ressaltar é que grande parte dos deslocamentos das crianças da ocupação para outros serviços culturais e espaços de lazer (como clubes, museus e cinema) eram oferecidos pela Escola, pelo projeto da Escola Integrada, como aponta Sandra. A descontinuidade do programa e a falta de investimento público destinado a tais atividades têm impactado fortemente nas possibilidades de experimentação e exploração da cidade pelas crianças das classes populares, como as das ocupações.

Sandra (Escola): A escola integrada proporciona passeios maravilhosos, aquilo ali marca o menino pro resto da vida. Uma coisa que me marcou foi o dia que a

gente visitou o Inhotim. (...) Eu tenho fotos que eu acho que vou guardar para mim. Eles almoçando no restaurante... Parecia que estavam no céu! A satisfação deles comendo.... A felicidade deles... É uma coisa que não tem preço. Se você conversar com qualquer um deles ali e perguntar dos passeios da integrada, você vai ouvir várias histórias e é muito bacana isso. (Entrevista concedida em 26/11/2020).

Tal discussão se junta a críticas recentes que permitem complexificar o debate em torno do conceito efeito-território, abordagem sociológica da educação que, ao investigar o impacto de características sociais do entorno sobre a vida escolar dos estudantes, destaca que estas acentuariam a desigualdade no acesso ao conhecimento. Uma série de estudos têm apontado o impacto do território no rendimento escolar dos alunos baseados em avaliações de larga escala, tanto em estudos demográficos, ao analisar as notas em testes padronizados (Palermo; Silva; Novellino, 2014), como em estudos micro, que apontam um empobrecimento da prática curricular, forçando os docentes a priorizar uma gestão da pobreza, em detrimento da transmissão de conteúdos do currículo formal (Moreira; Santos; Gandim, 2017). Girotto e Oliveira (2021); tecem uma crítica a essa perspectiva que, muitas vezes, atribui à escola e aos sujeitos a centralidade na reprodução de desigualdades, contribuindo para a estigmatização de territórios. Os autores destacam a “escola como território onde se reinventa a política e o mundo” (Girotto; Oliveira, 2021, p. 61) e reiteram sua importância e insuficiência para lidar com o combate à desigualdade.

A complexidade das infâncias contemporâneas confirma, ainda, a necessidade de uma educação inscrita no amplo campo das políticas sociais. A articulação entre educação, assistência social, saúde e cultura, dentre outras políticas públicas, constitui-se como uma importante intervenção para a proteção social, a prevenção de situações de violação dos direitos da criança e, também, a garantia dos direitos de aprendizagem e de permanência das crianças na escola, principalmente em contextos de maior vulnerabilidade.

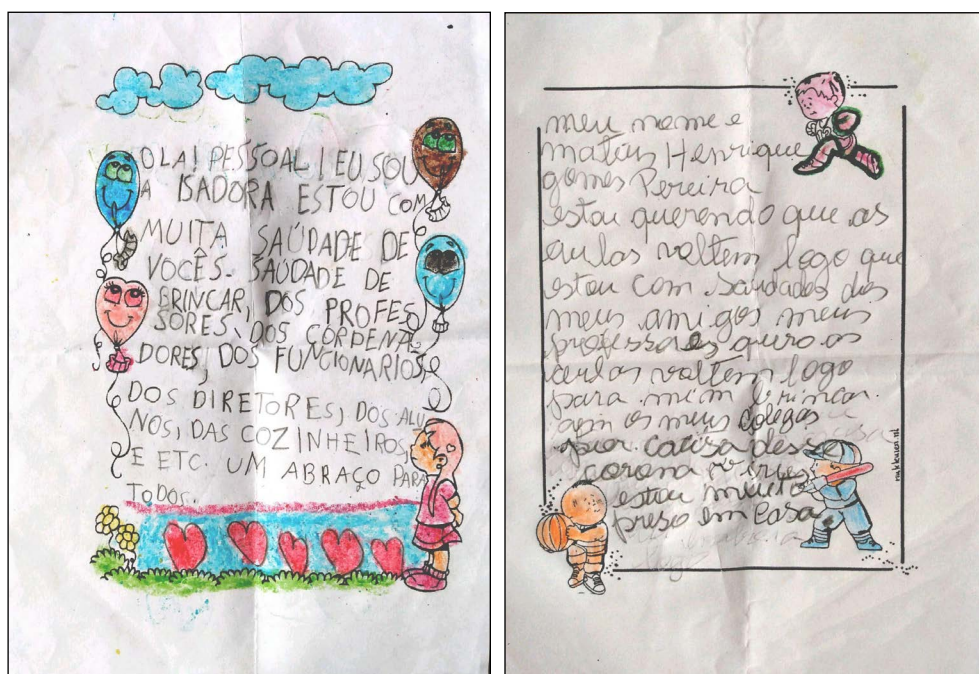
Na pandemia da Covid-19, a importância da ação articulada da rede de proteção às crianças da ocupação ficou ainda mais evidente. Pesquisas apontam como o fechamento das escolas gerou consequências na qualidade de vida e segurança física e emocional das crianças (Silva *et al.*, 2022). Nesse contexto, diante do impacto do desemprego na renda das famílias, as ações de combate à fome foram o maior foco da rede local, que providenciou o suporte no cadastramento de famílias para distribuição de cestas básicas.

A preocupação com o direito à segurança alimentar e nutricional sempre atravessou a relação dos serviços, como ressalta Renata: “Não era um nem dois dias que a gente teve situação de criança aqui com dor de cabeça, passando mal, por causa dessa questão da alimentação não estar adequada” (Entrevista concedida em 05/11/2020). De 6 cantineiras, a cozinha da Escola chegou a ter 12 profissionais após a chegada das ocupações. Os depoimentos de agentes do CRAS e da EMEI também destacaram essa preocupação, apontando para situações em que as crianças colocavam comida no bolso durante os lanches oferecidos em atividades organizadas pelas instituições. Isso explica a preocupação da rede local diante da situação imposta pela pandemia.

Nas entrevistas, o aumento da demanda por atendimentos psicológicos das famílias neste período, inclusive de crianças, foi ressaltado por representantes do Centro de Saúde. Os desafios da aprendizagem no ambiente doméstico e em lidar com o formato virtual, devido às desigualdades de acesso digital, também foram apontados. Como exemplo, duas Agentes Comunitárias de Saúde (ACS) revelaram como seu trabalho junto às famílias da ocupação passou a envolver tarefas, como imprimir atividades escolares e emprestar o celular às crianças durante as visitas para assistirem à aula online, além de esclarecer os benefícios sociais oferecidos pela PBH a que poderiam acessar.

Uma iniciativa da coordenação da Escola Integrada, em parceria com a coordenação da ocupação, permitiu registrar depoimentos de crianças sobre a experiência da pandemia. Foi organizada uma atividade em que elas escreveram cartas a serem enviadas às professoras (vide Figura 2), que se emocionaram com a surpresa.

Figura 2: Cartas de crianças da Rosa Leão às professoras da Escola no contexto da pandemia



Fonte: Acervo da pesquisa (Bizzotto, 2022).

De maneira geral, as cartas fazem alusão às saudades dos diversos sujeitos que constroem o ambiente escolar, como professoras, cozinheiras, funcionárias e colegas de sala de aula, além de destacar elementos deste serviço associados aos direitos das crianças, como a merenda e a quadra. Essa saudade também se manifestou em uma conversa com três crianças da Rosa Leão, ainda nesse contexto do fechamento das escolas.

Pesquisadora: E o que está diferente sem a escola funcionar?

Dandara (9 anos, menina): Sem a escola funcionar? Diferente é que eu não sei mais nada, esqueci... Não sei quanto é dois mais sei lá o que...

Pesquisadora: Não sabe nada?

Gilson (12 anos, menino): Chato.

Isabel (4 anos, menina): Mas parece mais chato porque eu queria estar na escola, porque lá tem massinha.

Pesquisadora: O que mais tem na escola que não tem aqui?

Dandara: Lá tem recreio, pra eu correr a hora que eu quiser, posso brincar com as minhas amigas, com as minhas primas, que também é minha colega. Tem hora que tem lembrancinha, tem hora que tem festival.

O depoimento de um menino revelou, ainda, como a participação nas práticas cotidianas da ocupação, em sua relação com a escola, conferiu-lhes também um protagonismo, no contexto da pandemia. A atuação da escola, ao se inserir em uma rede de apoio no combate à fome na comunidade, foi ressignificada, como importante espaço de apoio para a distribuição de alimentos, em que tal ação se deu com a participação das crianças. Esse fato é destacado pela expressão de “coordenador mirim”, que faz referência à atuação das crianças em ações de organização comunitária na ocupação:

Josias (11 anos, menino): Começou a ter coisas diferentes aqui na ocupação com a pandemia. Porque antes da pandemia, não entregava cesta, cartão de vale compra, não entregava não. Mas quando veio a pandemia começou a entregar, aquele cartão de vale compra, começou a entregar cesta, começou a entregar muita doação aqui.

Pesquisadora: Entendi. E quando chega essas doações você vai lá pra ver o movimento? Você ajuda a distribuir?

Josias: Ajudo porque eu também sou coordenador mirim, né?

Pesquisadora: E que mais você faz como coordenador mirim aí?

Josias: Eu ajudo a Charlene, quando entrega alguma coisa aqui eu ajudo ela.

Pesquisadora: Entendi. E você gosta dessa responsabilidade?

Josias: Gosto.

Pesquisadora: Por quê?

Josias: Por causa que. Ah, por causa que eu gosto da minha tia e por causa que quando eu vou ajudar ela lá, a gente pode pegar [inaudível].

Pesquisadora: Tinha o quê?

Josias: Quando entreguei iogurte, tinha uns pacotes estourados, aí a gente podia pegar e tomar.

Considerações finais

A trajetória de construção e consolidação da ocupação Rosa Leão no território encontra-se diretamente relacionada com a trajetória de ocupação da Escola, o que trouxe para o interior da instituição demandas específicas, bem como a necessidade de construção de práticas que dialogassem com a singularidade da experiência social das crianças.

Essa articulação fica evidente no discurso de familiares e profissionais da Escola, embora isso não ocorra sem tensões, uma vez que mães e pais, de um lado, reconhecem o papel da escola no apoio e sustentação da ocupação, ao mesmo tempo que demandam uma maior ênfase na transmissão de

conhecimentos escolares pela instituição. Os educadores, por outro lado, diante da mudança radical do perfil da comunidade escolar, com a entrada das crianças da ocupação, buscaram reorganizar suas práticas de forma a responder a demandas desse público, garantindo a efetivação do direito à educação, tanto na matrícula, quanto na permanência na Escola, tensionados pela instabilidade das condições do território. A ação cotidiana no interior da Escola foi também ressignificada, onde as práticas de cuidado assumiram centralidade, garantindo alimentação e higiene, precarizadas pela peculiaridade do território e do momento em que se encontravam em sua trajetória de luta.

O desafio das políticas de Educação Integral destinadas às crianças é o de reconhecê-las no plano simbólico e identitário, superando um viés salvacionista e uma concepção deficitária de infância, mas, ao mesmo tempo, atuar na garantia de seus direitos. Ou seja, a ideia de educação integral inscreve a educação no amplo quadro das políticas sociais e também atribui à instituição escolar o papel articulador de tais políticas.

Vimos que a experiência da Escola próxima à ocupação Rosa Leão envolveu energia, disponibilidades, imaginação e recursos potencializados por um caminho pavimentado por políticas anteriores que se dedicaram a ampliar a relação da instituição com o território, contidas na construção da Escola Integrada (Moll, 2009). A abertura do espaço da escola para as demandas do território reverberou, portanto, em outras formas de conceber a diversidade na infância e construir estruturas curriculares e redes de colaboração alimentadas pela multiplicidade de experiências que elas vivem no território, aspecto já revelado por outras pesquisas (Campos; Carvalho; Baptista, 2021).

A descrição e a análise da relação escola-comunidade-movimentos sociais permitem-nos apreender o processo formativo desenvolvido por atores sociais distintos que ultrapassam o tempo e o espaço da escola (Arroyo, 2003). Os dados aqui analisados apontam como, para além do direito à educação, a escola estende sua ação para afirmação de outros direitos, como saúde, lazer e moradia, no diálogo com outros serviços públicos de assistência, assumindo protagonismo na conformação de uma rede local. O fortalecimento de tal rede também se ancora na circulação das crianças pelos serviços, motivada especialmente pelo acesso à escola e ao lazer, o que entendemos como uma forma de mobilização infantil por direitos.

Nesse processo, a escola é ressignificada e a dimensão educativa ultrapassa a transmissão de conhecimentos que compõem os documentos curriculares, para incluir saberes e práticas advindas dos movimentos sociais em seu fazer. Destaca-se como a análise da experiência da instituição na relação com o território possibilita-nos tensionar uma perspectiva presente nos estudos do chamado efeito-território que, ao contemplar o tema, muitas vezes, tomam como referência uma visão desqualificante do mesmo (Giroto; Oliveira, 2021).

Nesse contexto, tomamos como perspectiva contemplar a dimensão do efeito-território, dando centralidade à experiência social dos sujeitos, e não ao seu rendimento escolar. As mudanças mobilizadas na Escola pela chegada das crianças da ocupação apontam para um descentramento da instituição escolar, de uma ênfase na transmissão de conhecimentos para o desenvolvimento de práticas centradas na experiência do território, o que implicou um reordenamento administrativo,

espaçial e pedagógico da instituição. Nesse sentido, entende-se que o relato de experiências concretas de trajetórias de escolas situadas em contextos periféricos contribui com novos elementos à formação docente, ao criar repertórios que apontem possibilidades e destaquem a potência desses sujeitos na luta por melhores condições de vida, ao invés de, unicamente, enfatizar sua desigualdade histórica ao conhecimento formal.

Por fim, a aproximação de realidades como esta informa as condições concretas das vidas das crianças das ocupações, marginalizadas espacial e socialmente, mas também invertem um viés exclusivamente salvacionista, presente na visão historicamente construída acerca da criança pobre e do seu direito à educação. A realidade aqui analisada indica a urgência de políticas situadas nas experiências das crianças e no contexto das relações estruturais de poder, para reconhecer sua alteridade (Balagopalan, 2019).

Referências

APCBH, Arquivo Público da Cidade. *Histórias de bairros [de] Belo Horizonte*: Regional Norte. Belo Horizonte: Arquivo Público da Cidade, 2011.

ARROYO, Miguel. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? *Currículo Sem Fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 28-49, 2003.

BALAGOPALAN, Sarada. Why historicize rights-subjectivities? Children's rights, compulsory schooling, and the deregulation of child labor in India. *Childhood*, v. 26, n. 3, p. 304-320, 2019.

BIZZOTTO, Luciana Maciel. *Territorialidades infantis na ocupação Rosa Leão (Belo Horizonte - MG)*. Tese (Doutorado em Educação Conhecimento e Inclusão Social) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

CAMPOS, Túlio; CARVALHO, Levindo Diniz; BAPTISTA, Mônica Correia. Educação Infantil, currículo e cidade: crianças em espaços culturais de Belo Horizonte. *Debates em Educação*, v. 13, n. 33, p. 355-376, 2021. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n33p355-376>

DAYRELL, Juarez; CARVALHO, Levindo Diniz; GEBER, Saulo. Os jovens educadores em um contexto de educação integral. In: MOLL, Jaqueline (Ed.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2009. p. 157-171.

GIROTTI, Eduardo Donizeti; OLIVEIRA, João Victor Pavesi de. Escola, território e desigualdade: Ampliando perspectivas teóricas e agendas de pesquisa. *Revista da ANPEGE*, v. 17, n. 32, p. 49-64, 2021. <https://doi.org/10.5418/ra2021.v17i32.13053>

GOBBI, Marcia Aparecida; ANJOS, Cleriston Izidro dos; SEIXAS, Eunice Castro; TOMÁS, Catarina. As crianças e o direito à cidade: reflexões sobre o inadiável. In: GOBBI, Marcia Aparecida; ANJOS, Cleriston Izidro dos; SEIXAS, Eunice Castro; TOMÁS, Catarina (Orgs.). *O direito das crianças à cidade: perspectivas desde o Brasil e Portugal*. São Paulo: FEUSP, 2022. p. 17-34. <https://doi.org/10.11606/9786587047317>

GOUVEA, Maria Cristina Soares de; CARVALHO, Levindo Diniz; FREITAS, Fábio Accardo de; BIZZOTTO, Luciana Maciel. O protagonismo infantil no interior de movimentos sociais contemporâneos no Brasil. *Sociedade e Infâncias*, v. 3, p. 21-23, 2019. <https://doi.org/10.5209/soci.63525>

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de pesquisa*, n. 116, p. 41–59, 2002. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200003>

LIEBEL, Manfred. *Children's rights from below: Cross-cultural perspectives*. London: Springer, 2012.

MOLL, Jaqueline. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2009.

MOREIRA, Simone Costa; SANTOS, Graziela Souza dos; GANDIN, Luís Armando. Periferias urbanas e efeito do território: contribuições conceituais para análises de processos curriculares e do trabalho escolar. *E-curriculum*, v. 15, n. 4, p. 927-957, 2017. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i4p927-957>

PALERMO, Gabrielle; SILVA, Denise Britz do Nascimento; NOVELLINO, Maria Salete Ferreira. Fatores associados ao desempenho escolar: uma análise da proficiência em matemática dos alunos do 5º ano do ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 31, p. 367-394, 2014. <https://doi.org/10.1590/S0102-30982014000200007>

SILVA, Isabel de Oliveira; LUZ, Iza Rodrigues da; CARVALHO, Levindo Diniz; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. A escola na ausência da escola: reflexões das crianças durante a pandemia. *Cadernos CEDES*, v. 42, p. 270-282, 2022. <https://doi.org/10.1590/CC253117>

SILVA, Maria Beatriz; VIEIRA, Lívia. Frequência escolar na educação infantil: percepções das famílias e dos profissionais da educação. *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, v. 29, n. 60, p. 287-307, 2020. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n60.p287-307>

SPYROU, Spyros. *Disclosing childhoods: Research and knowledge production for a critical childhood studies*. London: Palgrave Macmillan, 2018.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. Infâncias e o direito à cidade em São Gonçalo: investigando a participação de crianças na cidade. *Práxis Educacional*, v. 16, n. 40, p. 164-183, 2020. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i40.6895>

VIEIRA, Lívia Maria Fraga; MELO, Regina Lúcia Couto de. A creche comunitária “Casinha da Vovó”: Prática de manutenção/Prática de Educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 62, p. 60-78, 1987. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1257>

Contribuição: Autora 1: concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; elaboração do texto final; Autora 2: concepção e desenho da pesquisa; análise e interpretação dos dados; elaboração do texto final; Autor 3: concepção e desenho da pesquisa; análise e interpretação dos dados; elaboração do texto final.

Apoio ou financiamento: Capes Demanda Social e Capes PrInt.

Disponibilidade de dados de pesquisa: Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível.

Editora responsável - Editora chefe: Angela Scalabrin Coutinho

Revisor(a): Lúcia Helena Junqueira Maciel Bizzotto

Como citar este artigo:

BIZZOTTO, Luciana Maciel; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; CARVALHO, Levindo Diniz. Infância, escola e território: reflexões a partir de uma ocupação urbana em Belo Horizonte. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 41, e88522, 2025. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.88522>

Recebido: 27/11/2022

Aprovado: 12/05/2025