



IMAGEM / IMAGEN: PxHere

# Belo Horizonte, uma cidade educadora(?): uma análise das ações e políticas públicas voltadas para a infância

**Luciano Silveira Coelho**

Universidade do Estado de Minas Gerais, Departamento de Ciências do Movimento Humano, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil  
<https://orcid.org/0000-0002-1203-7826>

**Túlio Campos**

Universidade Federal de Minas Gerais, Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil  
<https://orcid.org/0000-0002-4686-1514>

**Sheylazarth Presciliana Ribeiro**

Universidade do Estado de Minas Gerais, Departamento de Ciências do Movimento Humano, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil  
<https://orcid.org/0000-0003-4768-9135>

**Éder Fernando Souza Cruz**

Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil  
<https://orcid.org/0000-0001-8906-7137>

## Introdução

Estabelecer a relação entre infância e espaços urbanos implica considerar sua inclusão com base no exercício e na construção da cidadania. Por isso, o presente trabalho se propõe a identificar e analisar as ações do Poder Público e da Sociedade Civil para garantir a presença da criança nos espaços públicos de Belo Horizonte, Brasil, com base na perspectiva do Movimento das Cidades Educadoras. Considerando as cidades como contextos privilegiados dessa construção social, o espaço público urbano possibilita os diversos modos de interação, de encontro com o diferente e de conflito que, conseqüentemente, resultam em processos de aprendizagem da cidadania. No entanto, as interações entre a criança e a cidade nem sempre são harmoniosas e positivas. Lansky (2012, p. 76) afirma:

A cidade é vista [...] como uma entidade à parte de seus moradores e de suas culturas, é pensada como resultado de forças econômicas e políticas, e a serviço delas, sob uma ótica excludente. As crianças, muitas vezes, são vítimas dessa percepção “autocêntrica”, que considera as ruas espaços inseguros, inadequados à apropriação infantil.

Trata-se de um pensamento urbanista hegemônico, resultante de uma dinâmica complexa dominada pelos “produtores das cidades” que as projetam, discutem e executam. A produção dos espaços das cidades resulta em disputas políticas e econômicas que transformam o espaço público em territórios de dominação social.

Partindo da premissa de que a criança se relaciona com os espaços por meio do brincar, compreende-se que essa atividade é fundamental na infância. No entanto, faz-se necessário ressaltar que, ao nos referenciarmos aos contextos urbanos contemporâneos, é preciso cautela para evitar generalizações precipitadas. Em pesquisa realizada em dois bairros de Belo Horizonte, Debortoli et al. (2008) chamam a atenção para as particularidades dos diferentes espaços da cidade. No bairro Belvedere, considerado um refúgio da elite econômica belorizontina, as relações adulto/criança são marcadas pelo distanciamento. Segundo o autor, a lógica dos edifícios opulentos, com diversos equipamentos de lazer, deixa em segundo plano a reunião das pessoas (Ibid.). Sobre a apropriação do espaço público neste contexto abastado, o autor destaca ainda a escassez de relações espontâneas, de atividades que não acontecem fora de espaços e horários predeterminados. Fazendo um contraponto a isso, o bairro Confisco, constituído pela periferia deserdada da cidade, tem suas ruas como um espaço público, com possibilidade de encontro e trocas, mesmo que de forma e sentido nostálgico (Ibid.).

Ainda sobre o brincar, Vigotski (2007) afirma que essa prática é a própria essência da cultura infantil, capaz de transformar o espaço vivido em espaço afetivo e em espaço de cidadania. É necessário, portanto, discutir a criação de espaços públicos infantis. Esse debate de teor urbanista foi desenvolvido a partir do século XIX, tendo como referências a construção de espaços públicos infantis na Alemanha e nos EUA (LEFEBVRE, 2009). O urbanismo, associado ao avanço das teorias pedagógicas centradas na relação brincadeira e aprendizagem, disseminou-se pelo mundo ao longo do século XX, configurando um modelo na área infantil.

De acordo com Miranda (1941), no Brasil, há registros das primeiras áreas públicas infantis em 1930, quando Mário de Andrade dirigia o Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo. Os ideais de cultura e cidadania para todos eram uma pauta do Movimento Modernista, levado a efeito por ele em sua passagem pela Prefeitura de São Paulo. Os princípios da Escola Nova,<sup>1</sup> da importância dos jogos e da atividade lúdica para o aprendizado, bem como os princípios higienistas da época contribuíram para o estabelecimento de espaços educativos e culturais nas praças e parques da cidade de São Paulo, atendendo à demanda de uma forma de proteção para as crianças da crescente população proletária. A partir dos 3 anos, as crianças tinham a oportunidade de brincar, desenvolver atividades recreativas e socializar-se com seus pares. O Programa Paulista de Parques Infantis se tornou referência para a disseminação desses espaços por todo o País (Ibid.).

No entanto, como informa Bauman (2001), nas décadas seguintes (1940 a 1980), a sociedade e as cidades passaram por um profundo processo de transformação social. A lógica racional e desenvolvimentista começou a guiar as prioridades urbanas, e a infância foi excluída das ruas/calçadas, outrora lugares de encontros e brincadeiras. Isso leva a perceber que as mudanças espaço-temporais e socioculturais acarretaram consequências na realidade das infâncias urbanas contemporâneas. Ocorreu uma inversão do papel histórico da cidade. A vida pós-industrial, urbana e capitalista, produziu uma cultura de isolamento, cultivando o individualismo, o hedonismo e o consumismo, em detrimento das interações sociais e do contato com a natureza. A sociedade começou a ver a cidade pelo filtro da “cultura do medo”. Uma cultura criada por interesses políticos e econômicos e apoiada pelos meios de comunicação de massa constituía-se mais num discurso do que em uma realidade concreta. A violência e o medo do outro são reafirmados cotidianamente, produzindo uma nova relação com a sociedade (Ibid., p. 317-318).

Nas décadas de 1980 a 2000, verificou-se um intenso movimento migratório do ambiente rural para o urbano, demandando um aumento de habitações e demais obras. As migrações brasileiras, vistas pelo ângulo da sua causa, são verdadeiras migrações forçadas, provocadas pelo fato de que o jogo do mercado não encontra qualquer contrapeso nos direitos dos cidadãos, sendo também ligadas ao consumo e à inacessibilidade a bens e serviços essenciais (SANTOS, 2013). O processo de urbanização, portanto, intensificou-se no Brasil com grande crescimento de edificações sem um proporcional acompanhamento dos espaços livres. Isso, associado aos problemas de trânsito, poluição, ruído e escassez de áreas para lazer, comprometeu o bem-estar de algumas camadas sociais das populações urbanas. Os espaços públicos livres, tais como largos, praças, parques e áreas de jogos, têm perdido para espaços privados e comerciais seu valor e potencial lúdico no cotidiano das crianças. Há pouco investimento em lazer e recreação, espaços lúdicos e culturais, além dos naturais. Os espaços públicos como lugares de encontro, de convívio, de vivências, de aprendizagens, de brincadeiras e contatos com a natureza vêm perdendo sua importância, impactando no desenvolvimento e bem-estar biopsicossocial (MALHO, 2004).

Pode-se apontar como efeitos da urbanização o distanciamento da natureza, a falta de segurança em espaços públicos, sendo as ruas planejadas com prioridade para o tráfego de carros, o que induz a uma vida frequentemente confinada em ambientes fechados, isolados. A invisibilidade das crianças nos espaços públicos da cidade é contundente, revelando uma sociedade que prioriza o interesse dos adultos. Como afirma Debortoli (2008), conceber o espaço como prática social é pensar em sua apropriação, e essa se refere ao sentimento de pertencimento, à compreensão do vivido para além do espaço geográfico. De acordo com Garcia (1996,

---

1 Escola Nova é um movimento de renovação do ensino, surgido no fim do século XIX e fortalecido na primeira metade do século XX. Propõe uma nova compreensão das necessidades da infância e questiona a passividade proposta pela escola tradicional.

p. 21), os espaços públicos livres acabaram sendo “simbolicamente” recuperados, higienizados e tornados seguros na atemporal cartografia urbana dos *shopping centers*. As crianças, sobretudo as crianças das classes média e alta, perderam sua liberdade e, em prol da segurança, foram confinadas a espaços especializados, com tempos “privatizados”, controlados por adultos em ambientes pouco diversos. O tempo livre espontâneo, do imprevisível, da aventura, do risco do encontro com o meio natural cedeu lugar ao tempo organizado, planejado, uniformizado (ALMEIDA, 2012). Na prática, ocorreu que os espaços urbanos se reconfiguraram, assumindo como valores básicos o consumo e a segregação.

Contrapondo essa lógica capitalista, pode-se retornar à proposta de Lefebvre (2009), do direito à cidade, à sociabilidade e ao encontro nos ambientes urbanos. Trata-se, portanto, de uma proposta de urbanismo de integração. Para Lefebvre, o urbanismo de integração se pauta na industrialização, que desencadeou um processo de urbanização da sociedade, implicando uma divisão social e técnica do trabalho, das práticas e dos saberes. Como exemplo, têm-se os grandes conjuntos habitacionais, difundidos na França após a Segunda Guerra Mundial, cujos aspectos de arquitetura refletem uma concepção funcionalista que reordena a vida da sociedade em razão da organização técnica do trabalho.

Historicamente, as cidades, que eram tecidas de forma espontânea e orgânica, deixaram de sê-lo, passaram a ser projetadas isoladamente sobre seus territórios e construídas alheias às identidades de seus habitantes. Em suma, o denominado *urbanismo dos canos*, como se refere Lefebvre (Ibid.) em relação à forma como a cidade é pensada, retratando a emblemática concepção de cidade como uma organização de redes de infraestruturas, serviços públicos e circuitos de produção e consumo de mercadorias em detrimento de práticas sociais que se instauram historicamente. Estas últimas são tratadas sob a ótica capitalista como processos sociais patológicos, requerendo, portanto, tratamentos médicos, tais como controle, higiene e reorganização.

Nesse sentido, o modelo de organização capitalista desenvolvido na segunda metade do século XX produziu um processo antiurbano, caracterizado pelo segregacionismo. Neste início de século XXI, permanece o grande desafio: fazer das escolas e das cidades o lugar das crianças. Por isso, o propósito deste trabalho foi identificar e analisar as ações do Poder Público e da sociedade civil para garantir a presença da criança nos espaços públicos de Belo Horizonte, com base na perspectiva do Movimento das Cidades Educadoras.

## Ações e políticas públicas em Belo Horizonte

Belo Horizonte passou a ser reconhecida formalmente como uma cidade educadora ao se tornar signatária na Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) em 2000. Dessa forma, assumiu o compromisso de destinar um montante mínimo de seu orçamento para respaldar a criação de diferentes programas e ações educativas em diálogo com a cidade, cujo principal compromisso circundou pela qualificação da educação pública na capital. Assim, o Município assumiu também a responsabilidade de concretizar uma política de atendimento à infância e à juventude. Entretanto estava posto que a garantia e defesa dos direitos dessa parcela da população era, também, compromisso de toda a sociedade. Uma tarefa que traz em si um desafio: mobilizar toda a sociedade, organizações governamentais e não governamentais, movimentos sociais, fóruns e conselhos, lideranças e o público em geral na construção de uma educação de qualidade e defesa dos direitos da infância e da juventude.

Historicamente, o compromisso do Município em relação às crianças e adolescentes já existia. Pode-se verificar que o reconhecimento de crianças e jovens como sujeitos de direito e não como objeto de tutela dos adultos se encontrava na pauta das diversas políticas sociais desenvolvidas pelo Município. Entre essas políticas, identifica-se o Programa de Socialização Infantojuvenil, resultante da articulação entre a Assistência Social e Educação, caracterizado pela oferta de atividades socioeducativas em horário complementar ao da escola. É preciso citar também o Programa Escola Plural<sup>2</sup> que, na década de 1990, em diálogo com uma política da cidade, gerou significativas mudanças nos processos escolares, trazendo, em sua concepção, a promoção dos direitos, a formação integral e o diálogo com as famílias e a comunidade escolar.

O desafio do Município foi, a partir de então, construir uma gestão de acordo com os compromissos assumidos como cidade educadora. Possibilitar a construção de uma cidade que reconhecesse a pluralidade étnica e cultural dos sujeitos e se apresentasse como um espaço educativo, garantindo a participação de diferentes atores do Estado e da sociedade civil nos processos educativos.

Para o desenvolvimento de uma política de cidade educadora, os gestores realizaram várias ações. Em 2002, foi criado o Programa BH Cidadania, um novo modelo de gestão das políticas sociais pautado nos princípios de descentralização, intersetorialidade, territorialidade e participação cidadã (MOURÃO, 2007). Esse projeto visava a promover ações integradas, descentralizadas e de impacto social nos territórios em que se encontrava a população de maior vulnerabilidade e risco. Apontava para a construção de uma agenda de inclusão social, integrando ações de todas as secretarias e tendo como foco direto a família e não o indivíduo, isoladamente.

Atualmente, o Programa BH Cidadania vem atuando por meio do orçamento participativo, obras do PAC<sup>3</sup> do governo federal e do Programa Vila Viva.<sup>4</sup> São 33 núcleos, atendendo 165 mil famílias, em 5 espaços que funcionam como ponto de apoio para as famílias: os telecentros, oficinas de cultura, Programa Segundo Tempo,<sup>5</sup> Programa Academia da Cidade,<sup>6</sup> entre outros.

Verificou-se que a intersetorialidade na Administração de BH ficou evidenciada pela organização das seguintes instâncias: Secretaria Municipal de Políticas Sociais, (englobando as secretarias adjuntas de Assistência Social, Abastecimento, Esportes, Trabalho e Direitos de Cidadania), Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Saúde, Administração Regional

---

2 A Escola Plural propôs o rompimento com a concepção tradicional de ensino e aprendizagem, passando a incorporar a realidade social e considerando as questões e os problemas enfrentados pelos homens e pelas mulheres de nosso tempo como objeto de conhecimento. Os conteúdos escolares foram repensados e ressignificados. Propôs-se o abandono do modelo compartimentado em disciplinas isoladas, para que se passasse a trabalhar com a interdisciplinaridade e com temas transversais. A inserção dos temas transversais como conteúdos curriculares possibilitou relacionar as disciplinas do currículo à realidade contemporânea, dotando-as de valor social (MIRANDA, 2007).

3 PAC (Programa de Aceleração do Crescimento), criado em 2007, representa um novo modelo de planejamento, gestão e execução do investimento público. Articula projetos públicos e privados de infraestrutura e medidas institucionais para aumentar o ritmo de crescimento da economia.

4 Programa Vila Viva é um conjunto de intervenções financiadas pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social e a Caixa Econômica Federal, baseadas em três eixos: urbanístico, social e jurídico.

5 O Programa Segundo Tempo é um projeto estratégico do governo federal, que objetiva democratizar o acesso à prática e cultura do esporte, de forma a promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens.

6 O Programa Academia da Cidade é composto por uma rede de academias desenvolvida pela Secretaria Municipal da Saúde, com incentivo do Ministério da Saúde, disponíveis em todas as regionais do Município de Belo Horizonte, com o objetivo de promover a saúde por meio da atividade física.

e Fundação Municipal de Cultura. Esses segmentos encontram-se representados numa câmara intersectorial de políticas sociais, objetivando desenvolver discussões e articulações entre as diversas políticas setoriais. De fato, a intersectorialidade constitui a base para que todas as atividades de planejamento, acompanhamento, execução, monitoramento e avaliação não se tornem fragmentadas.

O ponto de partida para esse novo modelo de gestão e promoção de políticas públicas do Município se pautou pela articulação de vários atores sociais e pela busca das demandas e expectativas das mais diversas comunidades que coexistem na cidade, buscando alcançar prioritariamente as crianças e os adolescentes. Dessa forma, uma cidade educadora busca uma gestão local que promova e garanta condições de desenvolvimento integral de cada indivíduo, descobrindo potenciais e agregando recursos do próprio território para uma ação educativa.

## O Programa Escola Integrada

Belo Horizonte desenvolveu o Programa Escola Integrada, que representou uma política pública norteadora e consolidadora da vocação de Belo Horizonte como cidade educadora. De acordo com o defendido em um de seus princípios:

O projecto educador explícito e implícito na estrutura e no governo da cidade, os valores que esta encoraja, a qualidade de vida que oferece, as manifestações que organiza, as campanhas e os projectos de todos os tipos que prepara, deverão ser objecto de reflexão e de participação, graças à utilização dos instrumentos necessários que permitam ajudar os indivíduos a crescer pessoal e colectivamente (Carta das Cidades Educadoras – Princípio 2 – O Compromisso da Cidade - Artigo 12º, 2004) (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS, 2004).

Esse modelo se pautou na ressignificação de territórios educativos, resultando no redimensionamento da prática educativa, orientada para o direito à memória e ao usufruto da cultura. Aliada à concepção de territorialidade, somou-se a dimensão da corporeidade, expressa no protagonismo dos corpos/sujeitos que, ao transitarem pela cidade, constroem identidades e subjetividades, visando à apropriação cultural e ao sentido de pertencimento.

O Programa Escola Integrada, implantado em 2006, inicialmente denominado Escola Integral, teve como referência as experiências de dentro e fora do Brasil. Tornou-se referência nacional e internacional como uma política pública que articula a instituição escolar aos diversos espaços contidos na cidade. Adaptada à realidade local, a Escola Integrada conectada à cultura da cidade transformou o município numa grande sala de aula, criando possibilidades para que as crianças tivessem acesso aos espaços culturais nos próprios bairros, bem como nos mais distantes. O entendimento dos gestores era voltado a uma política cultural para a infância, um dos elementos principais na construção de uma educação integrada.

O Programa Escola Integrada buscou articular os seguintes setores: Núcleo de Atendimento à Família; Prodabel (empresa de informática do Município); BHTrans (empresa de transporte e trânsito de Belo Horizonte); SLU (Superintendência de Limpeza Urbana); Conselho Municipal de Direitos das Crianças e Adolescentes; Fundação Municipal de Cultura; Fundação de Parques Municipais; Associação Municipal de Assistência Social e Associação de Moradores.

Além disso, foram estabelecidas também algumas parcerias: Instituto Itaú Social; Centro de Estudos e Pesquisas em Educação; Ação Comunitária (Cenpec) e diversas faculdades e universidades públicas e privadas.<sup>7</sup>

Ao apresentar o Programa Escola Integrada, podemos pensá-lo em diálogo com Moll (2008, p. 221-222), que compreende os conceitos de cidade educadora e cidade como pedagogia, permitindo novos olhares para a educação e reinvenção da escola, que busca repensar a cidade:

Os conceitos de cidade educadora ou de cidade como pedagogia podem alargar nossa compreensão de educação, permitindo-nos reinventar a escola no mesmo movimento que busca reinventar a cidade e, nela, a comunidade como lugares de convivência, de diálogo, de aprendizagens permanentes, na perspectiva do aprofundamento da democracia e da afirmação das liberdades.

Os estudos etnográficos de Carvalho (2013) e Freitas (2015), que acompanharam o cotidiano de práticas no contexto de escolas em tempo integral em Belo Horizonte (em uma perspectiva de apropriação de diferentes lugares da cidade como espaços educativos), apontam potencialidades no diálogo entre a escola e a cidade. Carvalho (2013) ressalta que, ao proporcionar a mobilidade das crianças em diferentes espaços sociais da comunidade e da cidade, novas formas de se apropriar dos espaços ampliam o repertório educativo-cultural, possibilitando, nesse sentido, a formação do sujeito interativo e autônomo. Além disso, destaca que essa presença e mobilidade surge como possibilidade de demarcar lugares nesses territórios que, não raro, apresentam-se hostis à presença das crianças. Em suma, são práticas que buscam demarcar a cidade como um direito de todos.

Esse mesmo argumento foi apresentado por Freitas (2015, p. 88), que destaca as ricas interações das crianças “com o espaço, com os objetos e com as pessoas”. Nesse sentido, aponta:

As expressões das crianças na interação com os diferentes espaços da cidade nos provocam a constatar que a maior parte dos lugares não foi pensada e muito menos projetada para receber crianças. Entretanto, o Programa Escola Integrada tem possibilitado que as crianças experimentem esses espaços e, em contrapartida, provoquem esses espaços a repensar seus objetos, ampliando formas de participação social.

No que diz respeito ao estreitamento das relações entre a escola e a cidade, Gadotti (2008) afirma a necessidade de relacionar-se o aprendizado da cidade com a proposta curricular da escola, em uma perspectiva de “empoderamento” de todos os equipamentos culturais da cidade. Nesse sentido, “a cidade é o espaço da cultura e da educação” (Ibid., p. 47).

---

7 Participaram dessa iniciativa a UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), PUC Minas (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais), UEMG (Universidade do Estado de Minas Gerais), Faminas (Faculdade de Minas), Cefet (Centro Federal de Educação Tecnológica), UNA (Centro Universitário Una), UNI-BH (Centro Universitário de Belo Horizonte), Instituto Newton Paiva, Pitágoras BH e Instituto Isabela Hendrix.

## Ações da sociedade civil

A partir da década de 1990, verificou-se um crescente aumento da participação, por parte da sociedade, nos assuntos políticos, o que fez com que os gestores públicos procurassem mecanismos de transparências na aplicação de recursos públicos (SILVA; PEREIRA; ARAÚJO, 2014). Tal fato não pode ser desvinculado do processo de redemocratização do país, logo após o fim da ditadura civil-militar, que culminou na Constituição Federal Brasileira de 1988. Desde então, verifica-se o surgimento de uma rede de movimentos sociais com o objetivo claro de fortalecer o papel da sociedade na esfera pública e na defesa dos valores democráticos, gestando um processo de maior participação social no Brasil. Esse aumento está associado à capacidade que esses movimentos tiveram de explicitar suas demandas relacionadas à distribuição de bens públicos e, em menor escala, à formulação de políticas públicas, fortalecendo os mecanismos democráticos e imprimindo força à sociedade civil.

Merece destaque, nesse cenário, o estabelecimento dos conselhos gestores de políticas públicas, como um importante lugar de atuação e representação da sociedade civil. Como ressalta Gohn (2006, p. 7):

Numa sociedade marcada por inúmeros processos de exclusão social e de baixos níveis de participação política do conjunto da população, os conselhos assinalam para possibilidades concretas de desenvolvimento de um espaço público que não se resume e não se confunde com o espaço governamental/estatal.

Nas cidades educadoras, especialmente em Belo Horizonte, as experiências da criação dos conselhos gestores, da implantação do orçamento participativo e das audiências públicas apresentaram-se como elementos facilitadores na construção de canais legítimos de participação nas cidades. Tais ações constituem promotoras da educação pública, visto que impactam a vida dos cidadãos, a administração e a política em geral. Apesar disso, é importante lembrar que ainda existem avanços e melhorias nesse processo a serem feitos. Em Belo Horizonte, existe uma articulação reduzida entre as várias regiões do município no sentido de poderem fazer intervenções de um montante financeiro maior. Este aspecto tem a ver com as regras do orçamento participativo, em que cada regional tem aprovadas cerca de 14 obras, não podendo juntar as verbas para fazer menos obras, mas com valores mais elevados (GRANADO, 2010).

A concepção e a consolidação do modelo cidade educadora contribuíram expressivamente para o redimensionamento do conceito de cidade e, conseqüentemente, para o de educação. Morigi (2016, p. 27) refere-se às cidades educadoras como “modelos organizativos, baseados na descentralização política, administrativa, apresentando um quadro legal de transferência de competências para os municípios que adotam tais modelos”. Assim, o diálogo entre sociedade civil e estruturas públicas é um pressuposto básico para sua existência.

A cooperação público-privada e a participação dos cidadãos, juntamente com o sistema de formação integrada, são elementos essenciais na sua constituição. A análise de Morigi se sustenta nas obras de Ladislau Dowbor e Moacir Gadotti. Dowbor (1987) lançou o livro *Introdução ao planejamento municipal*, no qual debate a descentralização política e o fortalecimento dos municípios a partir de uma experiência de planejamento educacional. Em *Escola Cidadã*, Gadotti (2008) sugere a possibilidade de um movimento educativo baseado na aproximação entre a escola e a comunidade.



Nesse mesmo sentido, Almeida (2008, p. 8) conclui:

De fato, as últimas décadas do século XX gestaram uma nova sociedade, culminando com um novo modelo de cidade, onde ficaram evidentes duas tendências: a formação das organizações não governamentais, fruto da associação dos cidadãos no enfrentamento dos problemas sociais; a adesão dos municípios a esses referidos movimentos da sociedade civil, gerando uma consciência de sua função educadora.

A participação da sociedade civil, portanto, é fundamental na construção dos municípios como cidades educadoras. Em relação a Belo Horizonte, identificou-se uma política intersetorial, a criação de conselhos gestores e algumas práticas, tais como conferências e audiências públicas, no sentido de ressignificar a participação da sociedade civil no processo de discussão e formulação de políticas públicas. O Município formalizou, em consonância com a Lei Federal n.º 13.019/2014 (BRASIL, 2014), que estabelece o regime jurídico das parcerias, uma política de cooperação da sociedade civil com as áreas da Educação, Assistência Social, Esporte e Lazer.

Entre os movimentos oriundos da sociedade civil, pode-se destacar BH pela Infância,<sup>8</sup> Voluntários Brincantes,<sup>9</sup> Na Pracinha,<sup>10</sup> Núcleo BH da Aliança pela Infância<sup>11</sup> e Semente Maker.<sup>12</sup> Sintonizados com a temática do direito à cidade, esses movimentos incentivam a reflexão acerca da relação entre a cidade e a criança, agregando também temas relativos à educação, cultura, alimentação saudável, sustentabilidade e, principalmente, a discussão sobre a importância do brincar livre como direito. Nesse sentido, diversas atividades vêm sendo desenvolvidas em locais pontuais da cidade, por exemplo: brinquedoteca itinerante; oficinas de confecção de brinquedos recicláveis; de jogos; O Brincaço (brincadeiras livres e/ou mediadas por atores ligados à cultura da infância); passeios em locais públicos sugeridos pelo guia Beagá para Brincar; entre outros.

Desirée Ruas, líder do movimento BH pela Infância, criado em 2017, argumenta:

Inserir as crianças no debate sobre a cidade é uma forma de dar visibilidade para as necessidades da infância no espaço urbano. Como as ruas e outros espaços públicos são e como poderiam ser são perguntas a que precisamos responder com a ajuda das crianças. Para entender como as crianças enxergam os processos vividos nas cidades, relacionados à ocupação, ao deslocamento, à cultura, ao contato com a natureza, ao brincar e ao lazer, é preciso que a infância seja ouvida e sua experiência seja levada em consideração (BH PELA INFÂNCIA, 2018, n.p.).

---

8 BH pela Infância é um movimento social que incentiva a reflexão sobre a cidade e a criança, integrando o debate sobre educação, cultura, alimentação, saúde e sustentabilidade.

9 Voluntários Brincantes é um projeto desenvolvido por um grupo composto de arte-educadores, por meio de ações como brinquedotecas itinerantes, oficinas de vivências lúdicas, oficinas de confecção de brinquedos e jogos em espaços públicos.

10 Na Pracinha é um movimento criado em 2004, desenvolvido por um grupo de mães, na promoção de eventos brincantes gratuitos, passeios e reflexões nas praças da cidade.

11 Núcleo BH da Aliança pela Infância é um movimento de caráter político, com o objetivo de trazer um olhar sobre a importância do brincar para a infância e de ocupar a rua, além de chamar a atenção do Poder Público para espaços destinados à brincadeira pela cidade.

12 Semente Maker é um projeto que visa a desenvolver conteúdo acerca da aprendizagem criativa nas temáticas culturais e folclóricas, por meio de divulgação em plataformas digitais.

O movimento BH pela Infância tem protagonizado o debate sobre a participação da criança, organizando seminários, eventos em escolas públicas e privadas, projetos com universidades, discussões com organizações do terceiro setor e órgãos públicos e privados, tendo como principal objetivo a defesa dos direitos da infância.

Compreende-se, então, que a participação da sociedade civil na realização de ações e projetos, no sentido de inserir a criança e o adolescente nos espaços públicos na cidade de Belo Horizonte, apresenta avanços e conquistas, mas ainda é pouco expressiva, principalmente entre as ações que não estão atreladas a projetos capitaneados pelo Poder Público.

## A presença da criança no espaço urbano

Prout (2010) destaca a necessidade de os pesquisadores e cientistas sociais manterem a reflexão acerca do significado da participação das crianças, pois é preciso aprender muito sobre as formas de permitir que elas falem por si próprias e de sua maneira. De acordo com Araújo (2018, p. 209): “A busca por reconhecimento político da criança na cidade não deixa de ser uma demonstração do quanto, em um projeto de cidade, a criança foi esquecida ou quanto nos colocamos como representantes legítimos de seus interesses e expectativas”.

A participação das crianças é um assunto de destaque na retórica, mas, não raro, pouco acentuada na aplicação prática, diz Prout (2010). Com base nos estudos de Pia Christensen (1994 apud PROUT, 2010), o autor afirma que existe um relacionamento recíproco entre a participação política das crianças, que é sua cidadania, e sua representação no discurso social e cultural, apontando, nessa conjuntura, a necessidade de uma reavaliação da exclusão e do isolamento das crianças da vida pública e a reconsideração dos estereótipos rotineiros e inúteis sobre as crianças que predominam no imaginário social (PROUT, 2010).

Tonucci (2016, n.p.), ao defender o direito da criança à cidade, provoca a pensar em uma cidade para todos, colocando as crianças como protagonistas de sua (re)construção cotidiana:

Isso significa ocupar-se de todos e não de um alguém. Essa foi a escolha ao dedicar o meu trabalho às crianças. Eu não quero uma cidade infantil, uma cidade pequena. Não quero uma cidade montessoriana. Quero uma cidade para todos. E para estar seguro de que não esquecerei ninguém, escolho o mais novo.

O mesmo autor destaca que algumas cidades vêm assumindo o projeto A Cidade das Crianças, cuja concepção de cidade passa a se transformar com base na participação das crianças, em que os adultos seriam ajudados a reconhecer as necessidades e direitos destas:

Trabalhamos com crianças bem pequenas, que expressam de forma muito simples suas necessidades mais fundamentais. Nesse diálogo, acredito que um bom administrador pode encontrar força para colocar-se ao lado de todos os cidadãos, sem perder ninguém. É uma escolha de valor, porque as crianças levam consigo um conflito. E a cada proposta que fazem, abrem um conflito com os adultos (Ibid., n.p.).

Essa perspectiva de participação das crianças nos aspectos decisórios da cidade está presente, como direito consagrado na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), por meio de iniciativas como Cidade Amiga das Crianças (1996):

Uma cidade amiga da criança tem por objetivo garantir que sejam respeitados os direitos da criança a serviços essenciais de saúde, educação, abrigo, água limpa e instalações sanitárias decentes, e proteção contra a violência, abusos e exploração. Busca também aumentar o poder de cidadãos jovens para que possam tomar parte nas decisões sobre sua cidade, expressar sua opinião sobre a cidade em que vive e participar da vida familiar, comunitária e social. Promove os direitos da criança a andar sozinhas nas ruas com segurança, encontrar amigos e brincar, viver em um ambiente não poluído, com espaços verdes, participar de eventos culturais e sociais e exercer sua cidadania em condições de igualdade em sua cidade, com acesso a todos os serviços, sem sofrer qualquer tipo de discriminação (UNICEF, 2004, n.p.).

Um aspecto importante a ser destacado é que o corpo de conhecimento produzido nos últimos anos acerca das temáticas Infância e Cidade, principalmente nos campos da Sociologia da Infância, da Antropologia da Criança, da Geografia da Infância, da Educação e de pesquisas etnográficas que enfatizam a escuta e diferentes participações das crianças, tem encontrado ecos em algumas políticas públicas. Muitos estudos têm questionado e problematizado a posição atribuída às crianças e aos jovens, de incapacidade social, política e cultural, postulando formas de exclusão desses sujeitos da participação plena na vida social (ARAÚJO, 2018; CASTRO, 2001; SARMENTO, 2018).

Embora o aspecto da exclusão das crianças e jovens mostre-se mais presente em alguns países, em outros contextos, como nos países europeus, por exemplo, vem-se buscando legitimar a participação das crianças na formulação de políticas que dialoguem com a perspectiva de *uma cidade para todos*, como destaca Tonucci (2016). Como exemplos, aponta o autor, podem-se citar as cidades de Fano, na Itália, e Pontevedra, no Norte da Espanha, na Galícia, nas quais foram criadas instâncias de participação das crianças nas decisões sobre planejamento urbano.

No contexto da América do Sul, há o exemplo da cidade de Rosário, Argentina, onde, tendo como perspectiva o conceito de cidade educadora, parques e praças foram reformados/reconstruídos a partir do olhar das crianças, pelos chamados Consejos de Niños (BALPARDA, 2015). No Brasil, a dissertação de Lansky (2006) analisou o processo de planejamento e apropriação de uma praça pública por um grupo de crianças em Belo Horizonte, dentro de um programa governamental. Porém, como aponta Lansky (2012), muitas ações são pontuais e isoladas, sendo a criança um tema pouco presente entre arquitetos, urbanistas e projetos de políticas públicas.

Dada a importância e visibilidade dos possíveis alcances dos projetos aqui destacados, cabe problematizar as implicações a partir do momento em que direitos deixam de ser garantidos e têm-se consequências no cotidiano de crianças e adultos na fruição dos espaços da cidade. Nesse sentido, cabe afirmar, como destacado por Sarmiento (2018), para as crianças, o direito à cidade é a condição de sua própria cidadania, que não constitui uma proclamação jurídica nem é um estatuto outorgado, mas algo que decorre diretamente de políticas públicas para a infância e para a cidade que garantam a participação de crianças e de adultos na construção do território urbano, segundo lógicas de inclusão e sustentabilidade.

## Considerações finais

O artigo proposto constituiu relevante desafio, visto que apresentou uma temática que se encontra inserida em um campo de estudo ainda incipiente, que visa a pensar a presença das crianças nos contextos urbanos. Soma-se a isso o fato de que dados referentes às políticas públicas da Prefeitura de Belo Horizonte, especialmente em relação ao Programa Escola Integrada, espinha dorsal do Movimento Cidades Educadoras, encontram-se em fase de sistematização, apesar de decorridos 15 anos de sua implantação.

Nessa linha de pensamento, é oportuno destacar ainda o enxugamento e interrupção de algumas políticas públicas da gestão da Prefeitura de Belo Horizonte (2017-2020). Campos (2019), que acompanhou excursões de crianças e professoras de uma escola municipal de educação infantil em Belo Horizonte, chama a atenção para a suspensão, no ano de 2018, do agendamento de ônibus da frota do Programa BH para Crianças. Consequentemente, vários projetos que abarcam as políticas de acesso, mobilidade e democratização dos espaços ficaram comprometidos, prejudicando as vivências de crianças, adolescentes, professores e professoras na cidade de Belo Horizonte.

Além disso, a participação da sociedade civil na realização de ações e projetos, no sentido de inserir a população infanto-juvenil nos espaços públicos da cidade, apresenta alguns avanços, mas ainda é incipiente, principalmente entre as iniciativas que não estão atreladas a projetos capitaneados pelo Poder Público.

Concorda-se, portanto, com Moll (2008), ao afirmar que o Poder Público pode desempenhar um importante papel como articulador de iniciativas e sujeitos sociais, financiador de ações que nasçam das necessidades e exigências de cada projeto concebido e mediador dos interesses não somente diferenciados, mas até antagônicos em relação à ocupação do espaço público.

A política, para poder permanecer livre e humana, deve constituir-se como uma experiência duradoura, na qual as atuais e futuras gerações possam com ela aprender a preservar e a renovar o mundo (ARAÚJO, 2011). A cidade é o lugar dos diferentes, da copresença e da convivência. Diante desse cenário, conclui-se que, para Belo Horizonte, outrora considerada uma cidade signatária das cidades educadoras, é preciso ir muito além do que está posto na direção de um compromisso com a ética pública.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M. T. P. de. **O brincar das crianças em espaços públicos**. 2012. Tese (Doutorado em Didática e Organização Educativa) – Universidad de Barcelona, Barcelona, 2012.
- ARAÚJO, V. C. de. A cidade como espaço público de educação e de afirmação da cidadania: a experiência de Vitória/ES, Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 27, n. 1, p. 135-148, abr. 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/19973>>. Acesso em: 15 nov. 2019.
- \_\_\_\_\_. Pensar a cidade, as crianças e sua educação. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 2, p. 207-222, abr./jun. 2018.
- ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS. **Carta das cidades educadoras**. Gênova: AICE, 2004. Disponível em: <<http://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2018/09/Carta-das-cidades-educadoras.pdf>>. Acesso em: 4 set. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014** (Alterada pela Lei nº 13.204, de 2015). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13019.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13019.htm)>. Acesso em: 30 mai. 2021.
- BALPARDA, C. A cidade é a grande estratégia para voltarmos a produzir sentido coletivamente, afirma Carolina Balparda. **Portal Aprendiz**, São Paulo, 3 set. 2015. Disponível em: <<https://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/09/03/rosario-raizes-de-uma-cidade-educadora/>>. Acesso em: 13 set. 2020.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BH PELA INFÂNCIA. **Seminário Tempo da Infância reúne educadores em BH**. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <<https://bhpelainfancia.com.br/cidade/seminario-tempo-da-infancia-reune-educadores-em-bh/>>. Acesso em: 23 out. 2019.
- CAMPOS, T. **A escola e a cidade: experiências de crianças e adultos em excursões na educação infantil**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- CARVALHO, L. D. **Educação (em tempo) integral na infância: ser aluno e ser criança em um território de vulnerabilidade**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- CASTRO, L. R. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In: CASTRO, L. R. (Org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU/FAPERJ, 2001. p. 19-46.
- DEBORTOLI, J. A. O.; MARTINS, M. F. A.; MARTINS, S. **Infâncias na metrópole**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.
- DOWBOR, L. **Introdução ao planejamento municipal**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- FREITAS, A. F. S. **Corpo, linguagem e infância em movimento: etnografia em uma escola de tempo integral da rede municipal de Belo Horizonte**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.
- GADOTTI, M. **Escola cidadã**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- GARCIA, E. B. Ação cultural, espaços lúdicos e brinquedos interativos. In: MIRANDA, D. S. (Org.). **O parque e a arquitetura: uma proposta lúdica**. São Paulo: Papyrus, 1996.
- GOHN, M. G. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, vol. 14, n. 50, p. 27-38, mar. 2006.

- GRANADO, C. **Democracia e participação ao nível local: o poder político e o orçamento participativo, o caso de Belo Horizonte e Palmela.** 2010. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2010.
- LANSKY, S. **Praça Jerimum: cultura infantil no espaço público.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Na cidade, com crianças: uma etno-grafia espacializada.** 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- LEFEBVRE, H. **O direito à cidade.** São Paulo: Centauro, 2009.
- MALHO, M. J. A criança e a cidade: independência de mobilidade e representações sobre o espaço urbano. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 5, 2004, Lisboa. **Actas...** Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia, 2004. p. 49-56.
- MIRANDA, G. V. Escola Plural. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 61-74, ago. 2007.
- MIRANDA, N. **Origem e propagação dos parques infantis e parques de jogos.** São Paulo: Departamento de Cultura, 1941.
- MOLL, J. La ciudad y sus caminos educativos: escuela, calle e itinerarios juveniles. In: ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS. **Educación y vida urbana: 20 años de ciudades educadoras.** Barcelona: UNESCO, 2008. p. 217-226.
- MORIGI, V. **Cidades educadoras: possibilidades de novas políticas públicas para reinventar a democracia.** Porto Alegre: Sulina, 2016.
- MOURÃO, M. BH Cidadania: avanços e desafios. **Revista Pensar BH/Política Social**, Belo Horizonte, n. 17, supl. esp., p. 6-8, mar./maio. 2007.
- PROUT, A. Participação, políticas e as condições da infância e mudança. In: MÜLLER, F. (Org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 21-40.
- SANTOS, M. **O espaço da cidadania e outras reflexões.** Brasília: Fundação Ulysses Guimarães, 2013.
- SARMENTO, M. J. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 232-240, maio/ago. 2018.
- SILVA, W. A. C.; PEREIRA, M. G.; ARAÚJO, E. A. T. Estudo da criação de valor econômico e transparência na administração pública. **Desenvolvimento em Questão**, Ijuí, v. 12, n. 26, p. 142-176, abr./jun. 2014.
- TONUCCI, F. Francesco Tonucci: a criança como paradigma de uma cidade para todos. **Portal Aprendiz**, São Paulo, 21 set. 2016. Disponível em: <<http://cidadeseducadoras.org.br/reportagens/francesco-tonucci-a-crianca-como-paradigma-de-uma-cidade-para-todos/>>. Acesso em: 10 maio 2018.
- UNICEF. **Cidades amigas da criança: uma iniciativa internacional que promove a participação da criança nos governos locais.** Lisboa: UNICEF, 2004. Disponível em: <<https://www.unicef.pt/o-que-fazemos/o-nosso-trabalho-em-portugal/programa-cidades-amigas-das-criancas/>>. Acesso em: 10 out. 2018.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

**RESUMO** Este trabalho buscou refletir sobre a presença do Município de Belo Horizonte, Brasil, na Associação Internacional das Cidades Educadoras. Para tanto, foi feita uma revisão bibliográfica sobre a temática em questão e uma análise documental com o intuito de identificar e analisar ações do Poder Público e da sociedade civil na promoção da inserção da criança nos espaços públicos da cidade. Verificou-se que as ações realizadas pelo Município, em especial o Programa Escola Integrada, trouxe avanços, mas ainda não garantiu uma efetiva apropriação dos espaços públicos na promoção de uma cidadania infantil. Dessa forma, conclui-se que Belo Horizonte se encontra em processo de constituição como cidade educadora, mas é preciso ir muito além do que está posto na direção de um compromisso com a ética pública.

**Palavras-chave:** infância, cidade, sociedade civil, políticas públicas.

**Belo Horizonte, ciudad educativa(?):  
un análisis de acciones y políticas públicas sobre la infancia**

**RESUMEN** Este trabajo buscó reflexionar sobre la presencia del Municipio de Belo Horizonte, Brasil, en la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. Para ello, se realizó una revisión bibliográfica sobre el tema en cuestión y un análisis documental con el fin de identificar y analizar las acciones del gobierno y la sociedad civil en la promoción de la inserción de la niñez en los espacios públicos de la ciudad. Se constató que las acciones llevadas a cabo por el Municipio, en especial el Programa Escolar Integrado, trajeron avances, pero aún no se ha garantizado una apropiación efectiva de los espacios públicos en la promoción de la ciudadanía infantil. Así, se puede concluir que Belo Horizonte se encuentra en proceso de constituirse como una ciudad educadora, pero es necesario ir mucho más allá de lo marcado en la dirección de un compromiso con la ética pública.

**Palabras clave:** infancia, ciudad, sociedad civil, políticas públicas.

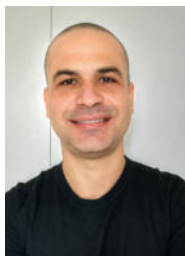
**Belo Horizonte, an educational city(?):  
an analysis of actions and public policies on childhood**

**ABSTRACT** This work sought to reflect on the presence of the Municipality of Belo Horizonte, Brasil, in the International Association of Educating Cities. Therefore, a bibliographic review was made on the subject in question and a documentary analysis in order to identify and analyze actions by the government and civil society in promoting the insertion of children in public spaces in the city. It was found that the actions carried out by the Municipality, especially the Integrated School Program, brought advances, but it has not yet guaranteed an effective appropriation of public spaces in the promotion of children's citizenship. Thus, we concluded that Belo Horizonte is in the process of being an educational city, but it is necessary to go far beyond what is set in the direction of a commitment to public ethics.

**Keywords:** childhood, city, civil society, public policy.

**DATA DE RECEBIMENTO:** 28/01/2021

**DATA DE APROVAÇÃO:** 28/05/2021



**Luciano Silveira Coelho**

Mestre em Lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil. Professor do Departamento de Ciências do Movimento Humano (DCMH) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Brasil, e líder do grupo de pesquisa Ciranda.

E-mail: [luciano.coelho@uemg.br](mailto:luciano.coelho@uemg.br)



**Túlio Campos**

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil, e professor do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG.

E-mail: [tulio.camposcp@gmail.com](mailto:tulio.camposcp@gmail.com)



**Sheylazarth Presciliana Ribeiro**

Doutora em Estudos do Lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil. Professora do Departamento de Ciências do Movimento Humano (DCMH) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Brasil, e vice-líder do grupo de pesquisa Ciranda.

E-mail: [sheylazarth.ribeiro@uemg.br](mailto:sheylazarth.ribeiro@uemg.br)



**Éder Fernando Souza Cruz**

Licenciado em Educação Física pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Brasil, e integrante do grupo de pesquisa Ciranda.

E-mail: [edercruz73@gmail.com](mailto:edercruz73@gmail.com)