


Seção Temática: Crianças, infâncias e processos socializadores: perspectivas de investigação

**A cidadania reclamada de crianças em acolhimento institucional:
experiências construídas por meio da prática da capoeira na cidade**


**Claimed citizenship of children in institutional care: experiences built
through the practice of *capoeira* in the city**

**La ciudadanía reclamada de niños en acogimiento institucional:
experiencias construidas a través de la práctica de la *capoeira* en la ciudad**


Luiza Fraga Tostes *

 <https://orcid.org/0000-0002-0402-3248>

Rodrigo Lema Del Rio Martins **

 <https://orcid.org/0000-0002-1082-2425>

André da Silva Mello ***

 <https://orcid.org/0000-0003-3093-4149>

Resumo: Neste artigo, analisa-se o trabalho socioeducativo com crianças em situação de acolhimento social, mediado pela capoeira, que buscou promover a *cidadania reclamada* delas no contexto da cidade. Trata-se de uma *Pesquisa-Ação Existencial*, realizada com dez crianças, entre quatro e 14 anos de idade, acolhidas pela Casa Lar no período de julho a dezembro de 2021. Os dados foram produzidos por meio de diário de campo, fotografias, desenhos e enunciações das crianças, provenientes das relações pedagógicas estabelecidas com elas no ensino da capoeira. São analisados, à luz dos pressupostos da Sociologia da Educação e da Infância, bem como dos Estudos com o Cotidiano, quatro episódios em que as crianças tiveram suas agências valorizadas nas relações que estabeleceram com a prática da capoeira na cidade, evidenciando positivamente um modelo de cidadania em que os sujeitos são capazes de pensar e agir sobre si.

Palavras-chave: Prática corporal. Infâncias. Espaço urbano.

* Mestra em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: <lufragatostes@gmail.com>.

** Doutor em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEduc) e em Educação Física (ProEF) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail: <rodrigodrmartins@ufrj.br>.

*** Doutor em Educação Física pela Universidade Gama Filho (UGF). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: <andremellovix@gmail.com>.

Abstract: This article analyzes socio-educational work with children in social care, mediated by *capoeira* [Afro-Brazilian martial art that combines dance, music, and play], which sought to promote their *claimed citizenship* in the urban context. This is an *Existential Action Research* study carried out with ten children, between four and 14 years old, residing in a *Casa Lar* [residential group home for children in protective custody] from July to December 2021. Data were produced through field diaries, photographs, drawings, and children's statements, emerging from the pedagogical relationships established with them in the teaching of *capoeira*. Based on the assumptions of the Sociology of Education and Childhood, as well as Everyday Life Studies, four episodes are analyzed in which the children's agency was valued through their relationships with the practice of *capoeira* in the city, positively highlighting a model of citizenship in which subjects are capable of thinking and acting for themselves.

Keywords: Embodied practice. Childhoods. Urban space.

Resumen: En este artículo se analiza el trabajo socioeducativo con niños en situación de acogimiento institucional, mediado por la *capoeira* [arte marcial afrobrasileño que combina danza, música y juego], que buscó promover la ciudadanía reclamada de ellos en el contexto de la ciudad. Se trata de una Investigación-Acción Existencial, realizada con diez niños de entre cuatro y 14 años de edad, acogidos en una *Casa Lar* [hogar de acogida grupal donde los niños permanecen temporalmente hasta la adopción u otras medidas] entre julio y diciembre de 2021. Los datos se produjeron mediante diario de campo, fotografías, dibujos y enunciaciones de los niños, provenientes de las relaciones pedagógicas establecidas con ellos en la enseñanza de la *capoeira*. El análisis, a la luz de los presupuestos de la Sociología de la Educación y de la Infancia, así como de los Estudios del Cotidiano, se centra en cuatro episodios en los que se valoró la agencia de los niños en las relaciones que establecieron con la práctica de la *capoeira* en la ciudad, evidenciando positivamente un modelo de ciudadanía en el que los sujetos son capaces de pensar y actuar sobre sí mismos.

Palabras clave: Práctica corporal. Infancias. Espacio urbano.

Introdução

A infância, majoritariamente, é a categoria geracional mais afetada pela pobreza e pelas desigualdades sociais. De acordo com Sarmento, Fernandes e Tomás (2007, p. 1), a infância é o grupo social mais vulnerável “[...] entre todos os grupos e categorias sociais excluídas, quer pela relativa invisibilidade face às políticas públicas e aos seus efeitos, quer por que é geralmente excluída do processo de decisão na vida colectiva”.

Dados do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), de 2022, demonstram que existem no Brasil aproximadamente 30 mil crianças e adolescentes que vivem em abrigos, em situação de acolhimento social (Otoni, 2022). Segundo esses dados, parte considerável dos acolhidos possui família. Diante dessa realidade, as instituições de acolhimento social buscam compreender o histórico dos sujeitos para tentar reconstruir seus vínculos afetivos e familiares.

Os principais motivos de crianças estarem em acolhimento social, segundo Silva (2004), são: condições socioeconômicas precárias das famílias, abandono pelos pais ou responsáveis, violência doméstica, dependência química ou morte dos responsáveis, prisão e abuso sexual por parte dos responsáveis. Uma parcela considerável da população infantil insere-se em um quadro em que esses problemas sociais estão presentes, embora a maior parte não esteja acolhida por abrigos institucionais (Vectore; Carvalho, 2008).

De acordo com o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), o principal objetivo do abrigo institucional é promover o acolhimento dos indivíduos com vínculos familiares rompidos ou fragilizados, a fim de garantir a sua proteção integral, conforme a Lei nº 12.435, de 6 de julho de 2011 (Brasil, 2011). Existem diferentes unidades de acolhimento social, as quais variam de acordo com o público-alvo atendido. Quando se trata de crianças e adolescentes, a modalidade de acolhimento é a Casa Lar ou o Abrigo Institucional.

A Casa Lar e o Abrigo Institucional devem seguir as medidas de proteção preconizadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990). Essas instituições são semelhantes a uma residência, e os sujeitos que habitam esses lugares têm idades variadas, entre zero e 18 anos. Para que haja o acolhimento, é preciso que as crianças/os adolescentes estejam em situação de risco pessoal e social. Em cada unidade dos abrigos, é permitido, no máximo, um total de 20 crianças e/ou adolescentes.

Mesmo possuindo uma tarefa nobre, de relevante importância social, no sentido de acolher e buscar reconstruir os vínculos familiares de crianças e adolescentes em situação de extrema vulnerabilidade, muitas instituições não possuem um trabalho pedagógico sistematizado para preencher o tempo relacionado ao contraturno escolar.

Em que pese toda a dedicação dos gestores, geralmente realizada de forma voluntária e filantrópica, as crianças/os adolescentes acolhidas/os por essas instituições passam grande parte do tempo de forma ociosa, com pouco acesso a atividades de lazer, de caráter socioeducativo, que contribuam para o desenvolvimento pessoal e coletivo desses sujeitos. Oliveira (2014, p. 40) ressalta que “[...] o uso do tempo das crianças que residem em instituições é limitado pelo fato de a Instituição possuir uma rotina padronizada, em que nem sempre os adultos (cuidadores) estão disponíveis para se envolverem em atividades lúdicas com a criança”.

As atividades socioeducativas mediadas pelos adultos são potenciais para a promoção da cidadania de crianças e adolescentes acolhidos por abrigos sociais. Referimo-nos a um modelo de *cidadania reclamada*, constituída na heterogeneidade das diferenças, em que os sujeitos são capazes de dizer e pensar sobre si (Stoer; Magalhães; Rodrigues, 2004). Esse modelo de cidadania opõe-se à *cidadania tutelada*, cuja condição de cidadão é outorgada pelo outro, gerando passividade dos sujeitos na luta e na busca por seus direitos (Stoer; Magalhães; Rodrigues, 2004).

Na perspectiva da *cidadania reclamada*, é preciso desenvolver práticas pedagógicas que assegurem a autonomia e a participação coletiva dos envolvidos. Crianças e adolescentes devem ser ouvidos e suas agências valorizadas, para que exerçam o direito de escolher e de construir aquilo que consideram bom para si. Para Arantes (2009, p. 4), “[...] pensar os direitos humanos de crianças e adolescentes requer o reconhecimento de uma tensão, mas não necessariamente de uma contradição, entre pessoa em desenvolvimento e sujeito de direitos, entre proteção e autonomia”.

Com base nos pressupostos da Sociologia da Infância (Corsaro, 2011; Sarmiento, 2013), compreendemos que a ação social da criança não se restringe à reprodução do mundo adulto. Concebemos as crianças como produtoras de culturas, como atores sociais que participam ativamente de seus processos de desenvolvimento e de socialização. Retirar as crianças da situação de anomia social e concebê-las como sujeitos de direitos implica, dentre outras coisas, reconhecer e valorizar suas agências e protagonismos nos processos socioeducativos nos quais estão inseridas.

Abib (2004) considera que as manifestações da cultura popular, como a capoeira, contribuem para os processos educativos não formais. Segundo Gohn (2011), esses processos educativos acontecem em organizações sociais, geralmente fora da escola, e proporcionam ao sujeito o conhecimento de sua própria experiência em relação social com o outro. Assim sendo, indagamos: Como desenvolver mediações pedagógicas com a capoeira a partir da perspectiva de crianças em situação de acolhimento social, considerando sua participação e coautoria nesse processo?

Diante das reflexões expostas anteriormente, este artigo tem como objetivo analisar o trabalho socioeducativo com crianças em situação de acolhimento social, mediado pela capoeira, que buscou promover a *cidadania reclamada* por elas no contexto da cidade. Concebemos ser

importante examinar as práticas corporais que dialogam com a cultura corporal de movimento, no sentido da promoção da *cidadania reclamada*.

Lima (2018) desenvolveu um estudo bibliográfico sobre crianças em situação de acolhimento social e constatou a invisibilidade de suas falas e de sua corporeidade nas pesquisas analisadas. A autora sinalizou a necessidade de desenvolvimento de mais investigações que busquem reconhecer a situação da institucionalização de crianças em vulnerabilidade social. De forma complementar, concordamos com Tostes, Loureiro e Mello (2022, p. 7), ao afirmarem que urge “[...] superar o olhar judicativo, de controle e de pena sobre as crianças em situação de acolhimento social e enxergá-las como sujeitos competentes, capazes de tomarem decisões sobre si”.

Outros estudos, como o de Silva (2020), ao focalizarem o modo como as instituições de abrigo infantil agem em relação a crianças e adolescentes, destacam a necessidade premente de se estimular esses sujeitos a falarem por si, de manifestarem seus desejos e demandas, de modo a terem suas cidadanias e autonomias garantidas. Portanto, cabe aos adultos vinculados a essas instituições oportunizarem momentos que valorizem as vozes dos sujeitos na tentativa de compreender as realidades individuais e coletivas a partir do que eles pensam e sentem nessa condição de vulnerabilidade.

Pressupostos teóricos

O conceito de *cidadania* não é algo estático, mas uma formulação histórica que vem se modificando em diferentes contextos e épocas. Em um sentido amplo, a cidadania pode ser compreendida como o exercício da democracia. Os marcos do contrato social moderno, que instauraram a cidadania no Ocidente, estão ancorados na independência dos Estados Unidos da América e na Revolução Francesa. Para Pinsky e Pinsky (2007, p. 9), ser cidadão significa

[...] ter direitos à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais.

A noção de cidadania tem como uma das principais referências Thomas Marshall (1967), para quem um cidadão pleno é aquele que tem seus direitos civis, políticos e sociais conquistados. O autor deu uma nova dimensão hermenêutica ao tema, demonstrando sua utilidade heurística para a compreensão do mundo contemporâneo. A *cidadania tutelada* se aproxima da *cidadania regulada*, que, para Santos (1979), é aquela que depende da atribuição por parte do Estado, ou seja, uma cidadania limitada por restrições políticas. O modelo de cidadania oposto ao conceito de *cidadania regulada* é a *cidadania reclamada*, adotada como pressuposto teórico para esta pesquisa.

Quando focalizamos o desenvolvimento da *cidadania reclamada*, também conhecida como *cidadania participativa*, concebemos os sujeitos da pesquisa como indivíduos participantes e ativos, que reclamam seus direitos e agem para a materialização de seus desejos, suas expectativas e suas necessidades (Stoer; Magalhães; Rodrigues, 2004). As crianças em situação de acolhimento social têm, em sua maioria, sua cidadania tutelada pelo Estado, pois elas se encontram em um lar que, *a priori*, não é de sua escolha e são dependentes de medidas protetivas imputadas pelo poder público.

Por meio de práticas pedagógicas ancoradas na perspectiva da *cidadania reclamada*, é possível fomentar mecanismos emancipatórios que promovam a autonomia dos indivíduos e dos grupos

sociais em vulnerabilidade. Para isso, as propostas socioeducativas, mediadas pela capoeira ou por qualquer outra manifestação cultural, devem se constituir *com* os sujeitos, e não *para* eles, valorizando e estimulando os processos internos de autodeterminação. Para Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004, p. 83), os sujeitos, na perspectiva da *cidadania reclamada*, “[...] deixaram de aceitar passivamente os discursos sobre eles, mesmo os mais generosos, sendo o essencial dos seus programas a sua assunção como sujeitos da sua enunciação, isto é, sujeitos do discurso sobre si próprios”.

Não há como negar a dependência que as crianças em situação de acolhimento social têm em relação ao Estado, provedor de suas necessidades mais urgentes e elementares, como alimentação, moradia, segurança, educação, dentre outros direitos. Contudo, no plano sociocultural, é possível articular processos educativos em que os indivíduos tenham certo grau de autonomia, em que suas práticas autorais sejam reconhecidas e valorizadas, retirando-os da condição de invisibilidade social.

Processos socioeducativos que buscam o desenvolvimento da *cidadania reclamada* exigem diálogos interdisciplinares, articulando diferentes campos de conhecimento em interface com o objeto de estudo. Em nosso caso particular, cujo foco incide sobre as práticas pedagógicas da capoeira com crianças em situação de acolhimento social, mobilizamos os pressupostos teórico-metodológicos da Sociologia da Educação (Charlot, 2000), da Sociologia da Infância (Corsaro, 2011; Sarmento, 2013) e dos Estudos com o Cotidiano (Certeau, 2014), campo do conhecimento vinculado à História Cultural.

Com a Sociologia da Infância, buscamos compreender a situação de dupla exclusão em que as crianças em situação de acolhimento social se encontram: a primeira diz respeito à própria condição de criança, que, historicamente, tem sido concebida pelos adultos a partir de suas ausências e incompletudes, ou seja, por aquilo que ainda não são. Assim, as crianças são consideradas como um *vir a ser*, sujeitos que precisam ser preenchidos pela racionalidade *adultocêntrica* para alcançar a maturidade. Elas são colocadas em situação de subalternidade em relação aos adultos, na condição sociológica de anomia (Sarmento, 2013).

A segunda condição de exclusão diz respeito às dimensões étnico-raciais e socioeconômicas das crianças em acolhimento social, que, em sua maioria, são negras, pobres, sem lar, sem famílias ou impossibilitadas de conviver com seus parentes e/ou na residência de origem. Dessa forma, além de terem suas vozes silenciadas pelo lugar atribuído às infâncias em nossa sociedade, que as submete a um contexto de invisibilidade social, essas crianças também são excluídas por seu pertencimento étnico e pela classe social que ocupam. Para Finco e Oliveira (2011, p. 60), a “[...] infância é uma construção social, que não pode ser separada de outras variáveis, como classe social, sexo, pertencimento étnico”.

Ao considerarmos a centralidade das práticas das crianças para compreender suas agências e suas produções culturais, aproximamo-nos dos Estudos com o Cotidiano (Certeau, 2014). Para Michel de Certeau (1985), as práticas cotidianas são signatárias de três dimensões indissociáveis: a *ética*, a *estética* e a *polêmica*. A *ética* está relacionada à necessidade histórica de existir. Por mais vilipendiadas, desconsideradas ou silenciadas que sejam as crianças nos ambientes educacionais, elas, por meio de suas práticas, buscam realizar seus desejos e suas necessidades.

Contudo, essas práticas ocorrem de maneira astuciosa e, por vezes, subversiva. Nas relações com os adultos, as crianças encontram-se em desvantagem; por isso, suas práticas acontecem de forma velada, ou seja, elas agem *taticamente*. Para Certeau (2014), a *tática* é a arte do mais fraco. Portanto, a dimensão *estética* das práticas revela essa *arte de fazer* das crianças, as formas autorais e criativas que imprimem às suas ações cotidianas para fazer valer seus interesses.

Já a dimensão *polêmica* diz respeito à necessidade de superar as relações assimétricas de poder existentes entre crianças e adultos, na perspectiva de retirá-las da condição de subalternidade. Em relação aos adultos, as crianças precisam ser compreendidas por suas alteridades e não por suas incompletudes. Como afirma Gohn (2011), as crianças não sabem menos do que os adultos, elas sabem outras coisas.

Considerar as subjetividades das crianças, seus interesses, suas necessidades e suas expectativas, ou seja, aquilo que faz sentido para elas, também nos exige pensar sobre a relação que elas estabelecem com os saberes que lhes são apresentados e dos quais se pretende que se apropriem. Segundo Charlot (2000, p. 54), “[...] para haver atividade, o sujeito deve mobilizar-se; para que se mobilize, a situação deve apresentar um significado para ele”. Por esse ângulo, as mediações pedagógicas no campo formal da escola, ou mesmo fora dele, não devem se constituir como algo externamente orientado, mas ser construídas *com* as crianças e não *para* elas. É fundamental, portanto, valorizar os sentidos construídos nas relações intersubjetivas vivenciadas com as crianças.

Para Charlot (2000), aquilo que se relaciona com os mundos de vida das crianças e adolescentes, que incide sobre seus desejos e suas expectativas, potencializa processos de aprendizagens bem-sucedidos, pois todo conhecimento é também um autoconhecimento. E é a partir dessa relação com o saber que emergem diferentes *figuras do aprender*, tais como: *distanciamento-regulação, imbricação do eu e o saber-objeto* (Charlot, 2000).

A literatura acadêmica tem apresentado diferentes autores que vêm operando com esses pressupostos teóricos, no sentido de pensar a interface das práticas corporais com as infâncias, em contextos escolares e não escolares. Destacamos as contribuições de Mello, Barbosa e Martins (2023), que evidenciam possibilidades de articulação dos Estudos com o Cotidiano com as Sociologias da Educação e da Infância.

Inspirados por Michel de Certeau, Manuel Sarmiento, Bernard Charlot e William Corsaro, Mello, Barbosa e Martins (2023, p. 869) asseveram: “Escutar as vozes das crianças, perceber, dar atenção e compreender os interesses infantis, suas lógicas, tessituras e inventividades é valorizar as práticas culturais microbianas, singulares e plurais do cotidiano, com destaque para as narrativas e enunciações dos sujeitos”. Assim sendo, esse movimento oferece melhores condições para retirar as crianças da condição de invisibilidade e de anomia social e para apreendermos a realidade que elas enfrentam.

Metodologia

Adotamos a Pesquisa-Ação Existencial (Barbier, 2002), que se configura como um método aberto e dialético, capaz de viabilizar investigações organizadas em torno dos sujeitos de um determinado grupo social, considerando seus problemas e suas demandas cotidianas, a fim de produzir saberes e conhecimentos capazes de transformar a realidade local. Assim, o foco do pesquisador é criar condições para que ocorra a construção coletiva dos processos pedagógicos e de pesquisa com os sujeitos envolvidos (pesquisador, crianças e adolescentes, gestores e responsáveis). Para Barbier (2002, p. 53), a Pesquisa-Ação Existencial tem como finalidade “[...] servir de instrumento de mudança social. Ela está mais interessada no conhecimento prático do que no conhecimento teórico. Os membros de um grupo estão em melhores condições de conhecer sua realidade do que as pessoas que não pertencem ao grupo”.

Nesta pesquisa, desenvolvemos e investigamos um trabalho pedagógico com a capoeira realizado no Instituto Vida (Casa Lar), no Estado do Espírito Santo (ES), que recebe crianças e

adolescentes em situação de acolhimento social. Esse trabalho buscou reconhecer e valorizar as agências dos sujeitos, suas ações autorais e produções culturais, considerando as figuras do aprender que valorizam na relação com o saber (Charlot, 2000), no caso, com a capoeira. Vislumbramos, com isso, a possibilidade de fomentar a *cidadania reclamada*, em que crianças e adolescentes foram considerados protagonistas e coautores das ações pedagógicas empreendidas, explorando o potencial educativo da cidade para o desenvolvimento da *cidadania reclamada*, em um processo socioeducativo que extrapola os muros das instituições de acolhimento social.

No período de realização da pesquisa, a organização era composta por dez meninos, sendo o mais novo de quatro anos e o mais velho de 14 anos.¹ Desenvolvemos as mediações pedagógicas com a capoeira uma vez por semana, às quartas-feiras, nos turnos matutino e vespertino, durante seis meses, de julho a dezembro de 2021. Nesse período, ocorreram 46 mediações: 23 no turno matutino e 23 no turno vespertino. As análises da Pesquisa-Ação Existencial incidiram sobre essas mediações, que buscaram reconhecer e valorizar as agências e o protagonismo das crianças na construção dos conhecimentos sobre essa manifestação cultural. Os dados foram produzidos por meio de diário de campo, com fotografias, desenhos e enunciações dos participantes.

As fontes, oriundas de imagens iconográficas paradas ou em movimento (Bauer; Gaskell, 2008), são potentes recursos para o desenvolvimento de pesquisas com crianças e adolescentes, pois contribuem decisivamente para evidenciar a ação social desses sujeitos, denotando suas agências. Ao mesmo tempo, requerem cuidado adicional relacionado às questões éticas de proteção, sobretudo com crianças em acolhimento social, por se encontrarem em situação de extrema vulnerabilidade. O uso de imagens denota, portanto, um paradoxo entre a necessidade de reconhecimento das crianças em suas práticas autorais e a exigência ética de proteção às infâncias (Sarmiento, 2007).

Neste artigo, o foco das análises incidiu sobre as mediações pedagógicas realizadas com a capoeira na cidade. Para isso, selecionamos quatro episódios: 1) aula de capoeira na Praia de Camburi; 2) visita ao Projeto Tamar; 3) batizado de capoeira; 4) passeio ao Atlântica Parque. As crianças participantes da pesquisa foram identificadas por apelidos criados por elas mesmas, e, assim, suas identidades não foram reveladas. No Quadro 1, caracterizamos as crianças participantes da pesquisa com as seguintes informações: idade, tempo de abrigo e motivo do acolhimento, caso houvesse desejo de se revelar a razão.

Quadro 1 – Caracterização das crianças participantes

Apelido	Idade	Tempo de abrigo	Motivo
Biscoito	13	5 meses	Situação de rua
Caqui	11	5 meses	Situação de rua
Dinossauro	4	1,6 ano	Não informado
Falcão	13	7 anos	Abandono
Foca	12	2 anos	Não informado
Gavião	8	3 anos	Não informado
Lobo	7	4 anos	Abandono
Tigre	14	1 ano	Não informado
Todinho	5	5 meses	Situação de rua
Tubarão	14	4 anos	Mãe dependente química

Fonte: Elaborado pelos autores. Dados da pesquisa.

A análise dos dados produzidos nas diferentes fontes acerca da *cidadania reclamada* (Stoer; Magalhães; Rodrigues, 2004) com crianças em situação de acolhimento social foi articulada aos

¹ Aprovada com o Parecer número 4.847.170/2021 do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

pressupostos da Sociologia da Infância (Corsaro, 2011; Sarmiento, 2013), dos Estudos com o Cotidiano (Certeau, 2014) e da teoria de Bernard Charlot (2000), cujo foco recai sobre a *relação com o saber*.

Apresentação e análise dos dados

Na Pesquisa-Ação Existencial empreendida, a construção da *cidadania reclamada*, mediada pelas vivências com a capoeira, se manifestou nas experiências que as crianças estabeleceram com a cidade. Para Gondra (2018, p. 165): “Uma das populações desconsideradas ao se pensar as cidades, seus lugares e funções é, precisamente, as das infâncias”. No caso das crianças em situação de acolhimento social, há um duplo processo de exclusão: são excluídas por pertencerem à categoria social infância e por questões socioeconômicas e étnico-raciais. Ocupar a cidade e nela estabelecer relações autorais, de apropriação cultural, são, por conseguinte, pressupostos para a manifestação da *cidadania reclamada*.

Com base em Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004, p. 117), compreendemos a cidade como um território construído socialmente “[...] pela sua apropriação por parte da comunidade e é, pois, político nesse sentido”. A possibilidade de o ambiente urbano se tornar um espaço educativo pressupõe intencionalidade pedagógica e exige um modo distinto do habitual de olhar e de viver as cidades. Diferentemente dos passeios guiados, em que os sujeitos se configuram como expectadores da cena urbana, conduzidos pela perspectiva de *um guia*, as experiências com a cidade, mediadas pela capoeira, valorizaram os usos e as apropriações que as crianças da Casa Lar fizeram da *pólis*.

Ao enxergarmos a cidade *com olhos de crianças* (Tonucci, 1997), deslocamo-nos do olhar *adultocêntrico* que, majoritariamente, tem demarcado as relações assimétricas de poder entre adultos e infantis, mantendo estes últimos em situação de invisibilidade social.

As experiências que as crianças da Casa Lar estabeleceram com a cidade ocorreram cronologicamente nas seguintes situações: 1) aula de capoeira na Praia de Camburi; 2) visita ao Projeto Tamar; 3) batizado de capoeira; 4) passeio ao Atlântica Parque. Nas situações 1 e 3, a capoeira foi o principal fator de interação com a cidade. Já nas situações 2 e 4, a capoeira esteve presente de maneira periférica, não se constituindo como elemento central na mediação com a cidade.

Aula de capoeira na Praia de Camburi

Essa aula fora dos espaços da Casa Lar, que não estava prevista de antemão, foi idealizada a partir das constantes indagações que as crianças faziam à professora de capoeira: *Onde você treina? Com quem você treina? Podemos conhecer e treinar lá também?* Com o intuito de atender aos desejos e aos interesses das crianças, organizamos uma visita à Praia de Camburi², local onde eram realizados os treinos da professora.

Oito crianças da Casa Lar participaram do passeio: Todinho, Dinossauro, Falcão, Tubarão, Caqui, Biscoito, Lobo e Tigre. Foi contratado um transporte particular equipado com televisão,

² A Praia de Camburi é um espaço urbano de Vitória/ES. Ao longo de sua orla, acontecem várias atividades esportivas: na areia, temos o *beach soccer*, futevôlei, *beach tênis*. Há também pessoas se exercitando no calçadão, na ciclovia, nas pistas de *skate*. O *deck* de madeira é outro espaço da praia onde acontecem várias atividades orientadas, sendo a capoeira uma delas.

que exibiu um desenho animado durante o trajeto. Uma mãe social³ e uma ajudante voluntária acompanharam as crianças até a Praia de Camburi. Assim que chegaram ao local programado, as crianças estabeleceram, de maneira autoral, interações com as pessoas presentes naquele contexto. Elas tiveram iniciativa para interagir com os praticantes de capoeira, em sua maioria adultos, e com outras pessoas que estavam no entorno, como evidencia o registro em diário de campo:

No *deck* da Praia de Camburi, alguns praticantes de capoeira estavam tocando instrumentos. As crianças foram se aproximando para ver e começaram a se integrar. Algumas perguntaram como que tocava determinado instrumento, e os adultos interagiram com elas, ensinando e deixando cada uma tocar um pouco. Outros capoeiristas foram chegando e se aproximando. De repente, uma roda informal foi formada entre os adultos e as crianças. Caqui e Biscoito começaram a jogar capoeira, as outras crianças tiveram a iniciativa de *comprar* o jogo. Esse movimento surgiu de maneira espontânea, a partir das agências que as crianças estabeleceram naquele lugar (Diário de campo, 9 de agosto de 2021).

Apesar da autonomia que tiveram, as crianças autorregularam suas ações com base nas convenções sociais estabelecidas naquele ambiente. Não foi preciso que os adultos regulassem os modos de interação, pois as crianças perceberam os *habitus*⁴ do local e se integraram de maneira harmônica ao contexto sociocultural, como demonstra o excerto extraído do diário de campo:

Quando o treino começou, as crianças se posicionaram como os adultos que estavam presentes, não precisaram de nenhum direcionamento específico para isso. Elas já estavam se sentindo parte daquele ambiente. As crianças mais velhas, acima de dez anos, participaram ativamente, fazendo tudo do início ao final da aula, treinando em dupla com os adultos e participando da roda. As crianças mais novas não permaneceram na aula por muito tempo. Em determinado momento da aula, as crianças mais novas me pediram [professora de capoeira] para assistir ao treino da areia da praia. A mãe social comentou que nunca tinha visto as crianças participarem de uma atividade de forma tão intensa, “comportados e obedientes” (Diário de campo, 9 de agosto de 2021).

A educação na cidade se estabeleceu por meio de diferentes experiências de socialização, como se relacionar com outras crianças que não eram praticantes de capoeira ou como ter um lazer contemplativo, apenas observando o que acontecia naquele cenário. Dessa maneira, as experiências se ampliaram para além da relação direta com a prática da capoeira, pois as crianças se relacionaram com os territórios, “[...] redimensionando-os a partir de seus interesses, e passam a ter um pertencimento como sujeitos participantes dos espaços e da cidade” (Foerste; Ferreira; Uliana, 2018, p. 175).

Embora o foco principal da visita fosse a participação na aula de capoeira, outras experiências de socialização, empreendidas de maneira autoral e voluntária pelas crianças, denotaram o potencial que os espaços urbanos oferecem para o desenvolvimento da *cidadania reclamada*. Elas não se limitaram a interagir com os praticantes da capoeira e ampliaram suas relações para outros sujeitos presentes naquele contexto sociocultural, como demonstra o seguinte relato:

Quando acabou a roda, os meninos da Casa Lar fizeram amizade com outras duas crianças que estavam na praia. Essas crianças não saíram de perto deles. No momento do lanche, as crianças de fora foram convidadas pelos meninos da Casa Lar a participar. Enquanto confraternizavam, as crianças acharam uma raiz de árvore na areia da praia e pediram para a mãe da professora de capoeira e a mãe social *baterem* para eles pularem corda (Diário de campo, 9 de agosto de 2021).

³ Mãe social é uma atividade remunerada dentro das instituições denominadas de Casa Lar, reconhecida pela Lei nº 7.644, de 18 de dezembro de 1987. Para exercer essa atividade, é necessário ter idade mínima de 25 anos, boa sanidade mental e física, ensino fundamental, ter sido aprovada no treinamento, boa conduta social e aprovação em teste psicológico (Brasil, 1987).

⁴ *Habitus* é a incorporação de uma determinada estrutura social pelos sujeitos agentes. O *habitus* “[...] completa o movimento de interiorização de estruturas exteriores, ao passo que as práticas dos agentes exteriorizam os sistemas de disposições incorporados” (Bourdieu, 2007, p. 41).

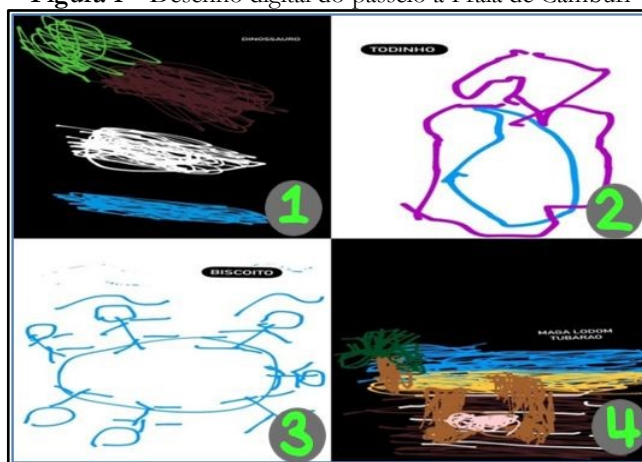
Essas interações estabelecidas no território se aproximam da metáfora do bazar, utilizada por Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004, p. 127): “O bazar não é um mero lugar de troca de mercadorias, ainda que seja obviamente importante sob essa perspectiva. Esta troca é um dos motivos para a existência do bazar; ele é também um lugar de encontro para as diferenças e para a negociação entre elas”.

No encontro seguinte ao passeio, na Casa Lar, conversamos sobre a experiência na cidade. Indagamos às crianças o que elas acharam do passeio à Praia de Camburi. As respostas foram diversificadas:

- *Gostei da água de coco, da roda, e da televisão no transporte* (Lobo).
- *Eu gostei de ver o tio Estrela* (Gavião).
- *Eu gostei do deck de madeira. Tem água embaixo do deck, tia?* (Caqui).

Algumas crianças preferiram se expressar por meio de desenhos digitais, oportunidade que foi disponibilizada pelo uso de *smartphone* (celular). A Figura 1 apresenta alguns desses desenhos.

Figura 1 – Desenho digital do passeio à Praia de Camburi



Fonte: Acervo da pesquisa.

Pedimos, então, que explicassem o significado de suas produções. Na Figura 1, os desenhos 1 e 4 foram feitos por Dinossauro e Tubarão, respectivamente, representando a água do mar, a areia da praia, o *deck* de madeira e o coqueiro. Já no desenho 2, Todinho ilustrou uma roda de capoeira com o berimbau. O desenho 3, de autoria de Biscoito, retrata o momento inicial do passeio, quando as crianças chegaram à praia e formaram uma roda com os adultos.

Alicerçados na Sociologia da Infância, Araújo e Fratari (2011, p. 68) defendem que:

Ao desenhar, a criança conta sua história, seus pensamentos, suas fantasias, seus medos, suas alegrias, suas tristezas. No ato de desenhar a criança age e interage com o meio, seu corpo inteiro se envolve na ação, traduzido em marcas que ela mesma produz, se transportando para o desenho, modificando-o e se modificando.

Tantos as falas quanto os desenhos expostos acima denotam formas particulares de apropriação da cidade pelas crianças. Para Freire (2001, p. 13),

[...] é importante afirmar que não basta reconhecer que a Cidade é educativa, independentemente de nosso querer ou de nosso desejo. A Cidade se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar de que todos nós, mulheres e homens, impregnamos seus campos, suas montanhas, seus vales, seus rios, impregnamos suas ruas, suas praças, suas fontes, suas

casas, seus edifícios, deixando em tudo o selo de certo tempo, o estilo, o gosto de certa época. A Cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos. A Cidade somos nós e nós somos a Cidade.

As crianças tiveram a liberdade de vivenciar a experiência com a cidade a partir daquilo que lhes interessava, embora o objetivo principal do passeio fosse participar da atividade de capoeira. Quando retornaram e deram um *feedback* sobre o que mais gostaram, as respostas foram muito além da experiência com a capoeira, sinalizando *usos e apropriações* específicos (Certeau, 2014) que fizeram do espaço urbano.

Visita ao Projeto Tamar

Diferentemente do passeio à Praia de Camburi, a visita ao Projeto Tamar⁵ não foi uma ação mediada pelo trabalho com a capoeira, tampouco proposta pelas crianças, mas sim pelo patrocinador e desenvolvida pela equipe da Casa Lar. Foi um passeio financiado e organizado por uma empresa particular, que promoveu essa atividade para dois abrigos institucionais: a Casa Lar Meninos e a Casa Lar Meninas. O ônibus da empresa fez o transporte das crianças das duas casas até a sede do projeto, localizada no bairro Praia do Suá, em Vitória/ES.

Logo na entrada do Projeto Tamar, os organizadores do passeio, que eram funcionários da instituição promotora, tiraram muitas fotos com a mascote da empresa e com as crianças segurando cartazes promocionais da companhia. O excesso de fotografias incomodou as crianças, ao ponto de Tigre se manifestar: “Chega de foto, vamos entrar logo”.

Ao adentrar as dependências do Projeto, a curiosidade das crianças foi sendo aguçada e diferentes perguntas foram feitas. A todo momento, elas queriam saber mais sobre aquele local cheio de novidades e sobre seus habitantes principais: as tartarugas. O excerto que segue, extraído do diário de campo, apresenta algumas indagações formuladas pelas crianças durante a visita:

Ao entrar na sede do Projeto, as crianças logo viram uma piscina enorme e perguntaram: *Vamos poder entrar aí dentro?* (Todinho); *Tia, vamos afundar aí dentro?* (Lobo). Os guias explicaram que aquelas piscinas eram apenas para as tartarugas, quando foram interpelados por Foca: *Nossa, até a tartaruga tem piscina!* Estava um sol muito forte e o desejo das crianças era entrar na piscina ou na praia que estava ao lado da sede do Projeto. Todinho propôs: *Tia, no próximo passeio, vamos entrar na água?* O guia passou por cada ponto explicando sobre as tartarugas e os meninos continuaram a perguntar: *Como ela respira na água?* (Caqui); *Ela dorme lá dentro ou na areia?* (Tubarão); *Quantos anos elas têm?* (Tigre). Os funcionários da empresa promotora do passeio não paravam de pedir para tirar fotografias com as crianças e Biscoito, incomodado, retrucou: *Vocês estão sugando* (Diário de campo, 29 de outubro de 2021).

Ao contrário do que ocorreu no passeio à Praia de Camburi, as crianças não tiveram autonomia na visita ao Projeto Tamar. Elas foram conduzidas de maneira diretiva e programada pelos guias locais e pelos funcionários da empresa, que não admitiam desvios em relação ao roteiro previamente planejado. As crianças foram frequentemente tolhidas ou cooptadas quando apresentavam comportamentos considerados desviantes, como demonstram as falas de um funcionário da empresa: “Quem não continuar com o guia vai ficar sem o lanche”; “Tem que terminar o passeio para chegar a hora do lanche” (Diário de campo, 29 de outubro de 2021).

⁵ O Projeto Tamar realiza o manejo, a conservação e pesquisas sobre as tartarugas marinhas. Ele monitora praias, protege as desovas e acompanha os filhotes a cada temporada reprodutiva desses animais. O projeto possui uma base para visitantes em Vitória/ES, onde desenvolve ações de educação ambiental e de promoção do desenvolvimento sustentável.

Francesco Tonucci, pedagogo e chargista italiano, questiona os modelos educacionais centrados nos adultos, em que as crianças encontram pouco espaço para se constituírem como sujeitos autônomos, atores do próprio processo de desenvolvimento. A *charge* da Figura 2, de Tonucci (1997), problematiza especificamente os passeios orientados, em que todas as ações são externamente determinadas pelos adultos, limitando as experiências de aprendizagem das crianças.

Figura 2 – Os passeios instrutivos



Fonte: Extraída de Francesco Tonucci (1997, p. 91).

Em determinado momento da visita, as crianças se rebelaram contra os procedimentos restritivos dos organizadores (excesso de fotografias, andar em fila, pouca liberdade para estabelecer uma relação mais autônoma com o ambiente, acesso coercitivo ao lanche) e saíram correndo pela sede do projeto, explorando trilhas e locais que o guia não havia mostrado. Aos gritos, os funcionários da empresa e os guias do Projeto tentavam reagrupar as crianças que se dispersaram, sempre utilizando a ameaça como método para a organização pretendida, como: “*Quem não voltar vai ficar sem lanche!*”. Essa perspectiva coercitiva também foi observada no momento do embarque no ônibus, para o retorno à Casa Lar, quando os funcionários da empresa disseram que só receberiam a lembrancinha as crianças que estivessem em fila para entrar no ônibus.

Esses constrangimentos experimentados pelas crianças no passeio ao Projeto Tamar caracterizam-se pelas restrições impostas pelos adultos à efetivação da cidadania das crianças na cidade. Para Sarmiento (2018, p. 234):

Domesticação é a designação adotada por Leverett (2011) para identificar o facto de um conjunto alargado de atividades de uso livre pelas crianças ter, no espaço urbano, sucessivamente vindo a ser controlado pelos adultos. Pode-se incluir nessas atividades o estar em conjunto com os pares, as atividades lúdicas e as brincadeiras, a relação com a natureza, as plantas e os animais. [...]. A par da censura implícita da livre circulação das crianças pelas ruas, a configuração desses espaços organizados pelos adultos para crianças, por eles controlados e vigiados, constitui uma forte limitação à autonomia infantil e impõe pautas regulatórias dos comportamentos.

Mesmo com todos os constrangimentos impostos, a dimensão *ética* das práticas cotidianas (Certeau, 1985), ou seja, a necessidade histórica de existir, de fazer valer os seus interesses, fez com que as crianças, com seus corpos e suas espontaneidades, questionassem esses modelos socioeducativos centrados nos adultos (Finco; Oliveira, 2011). Foi por meio da prática da capoeira que elas demarcaram sua presença como autoras naquele *lugar*, transformando-o em *espaço*, com *usos e apropriações* singulares, como demonstram o relato extraído do diário de campo e as imagens da Figura 3.

Foca falou: *Bora jogar capoeira*. Todos começaram a se aproximar de mim (professora de capoeira), eu aponte para um palco que tinha naquele ambiente e perguntei: *Vamos fazer um show lá em cima?* Todos saíram correndo para o palco, as meninas da Casa Lar feminina ficaram observando, curiosas para saber o que iria acontecer. Cantamos músicas que falavam do mar, os meninos começaram a fazer solos de capoeira, mostrando as suas habilidades, exibindo-se para as meninas. Quando eles fizeram os movimentos acrobáticos, as meninas ficaram encantadas, batendo palmas com entusiasmo. Biscoito falou: *Nesse show, estamos aproveitando para ensaiar para o nosso Batizado de Capoeira*. Essa ação espontânea foi muito importante para as crianças, pois elas se sentiram prestigiadas pelas meninas, elevando as suas autoestimas (Diário de campo, 29 de outubro de 2021).

Figura 3 – Apresentação de capoeira no palco do Projeto Tamar



Fonte: Acervo da pesquisa.

Esse ato de subversão (Certeau, 2014) das crianças, que se insubordinaram diante das restrições que lhes foram impostas, revelou a manifestação da *cidadania reclamada*, pois os sujeitos assumiram os discursos e as práticas sobre si em suas relações com o território. De acordo com Sarmiento (2018, p. 237), esse tipo de comportamento não pode ser tomado como um mero *ato de vandalismo*, pois “[...] as inscrições na cidade podem ser identificadas como uma forma de apropriação corporal e linguística do espaço urbano, a marcação do território, dentro da lógica de afirmação de uma cidadania diferenciada e alternativa”. Portanto, mesmo que a visita tenha sido conduzida de forma diretiva e restritiva, as práticas de apropriação e de ressignificação cultural empreendidas pelas crianças denotaram uma experiência positiva na construção da *cidadania reclamada*.

Batizado de Capoeira

O batizado é um evento tradicional no universo da capoeira: o momento em que o novo praticante é apresentado à comunidade *capoeirística*. Nesse evento, o aprendiz joga com um mestre

ou professor, que se torna seu padrinho. O batizado das crianças da Casa Lar foi realizado no contexto do grupo *Sapeba Capoeira*⁶, coletivo que a professora-pesquisadora integra e o mesmo grupo que organizou a visita à Praia de Camburi.

O batizado é um evento em que todas as ações desenvolvidas durante o ano convergem. O treinamento dos fundamentos, as conversas e as expectativas em relação a esse dia, a confecção das cordas e das roupas de capoeira, os ensaios, entre outras questões, tornam o batizado o ápice de um trabalho. As crianças da Casa Lar ficaram bastante ansiosas e empolgadas, gerando diversas expectativas:

- *O tio Estrela vem? Quero que ele seja meu padrinho de capoeira* (Lobo).
- *Também quero o tio Estrela de padrinho* (Gavião).

No dia do batizado, as crianças estavam eufóricas. Sentiam-se como capoeiristas, participantes de uma comunidade que se identifica e se une pela mesma causa: a capoeira. Nesse dia, o estereótipo de sujeitos institucionalizados, de crianças abrigadas, foi trocado pelo sentimento de pertencimento, de fazer parte de algo de que se orgulhavam, como demonstra o depoimento de Tubarão:

- *Gostei de jogar capoeira em diferentes lugares, participar de algo, sabe? Fazer parte* (Tubarão).

O relato que segue, extraído do diário de campo, demonstra como esse episódio ocorreu:

As crianças chegaram 20 minutos antes do início do evento para conversarmos e para colocarmos as roupas de capoeira. Três pais que estavam em processo de adoção levaram os seus futuros filhos. As crianças reencontraram alguns adultos que haviam conhecido no passeio em Camburi. As crianças menores, logo que chegaram, começaram a interagir e a brincar com as outras crianças que estavam no evento. Brincaram de pique-pegas, jogaram capoeira e pediram para tirar fotos com os amigos, convidados e adultos que estavam presentes no batizado. Tigre se prontificou: *Tia, estou aqui para ajudar em qualquer coisa que precisar, só me falar que eu sou seu ajudante*. Dei o celular na mão dele e perguntei se ele gostaria de ser o responsável pelo registro fotográfico da participação das crianças da Casa Lar no evento. Ele se sentiu muito valorizado com essa função e falou: *Deixa comigo, tia! vou filmar e tirar foto de todos* (Diário de campo, 27 de novembro de 2021).

Quando a roda do batizado iniciou, não foi preciso chamar as crianças para compô-la, pois elas já estavam integradas à dinâmica do território e se auto-organizaram de maneira autônoma, formando a roda com os adultos, batendo palmas e cantando as canções que eram entoadas. Esse episódio remete ao que a cidade representava na Antiguidade grega, à importância que a *polis* tinha, “[...] nas virtudes públicas (amizade, hospitalidade, justiça, concórdia etc.) um código de conduta moral que todos deveriam almejar” (Araújo *et al.*, 2018, p. 221).

O evento começou com o batizado das crianças menores, abaixo de dez anos de idade, que foram chamadas pelos seus apelidos para jogar com os(as) respectivos(as) padrinhos ou madrinhas. Todinho, a criança mais nova presente no evento, ficou com vergonha e disse que não iria jogar. Foi preciso que a professora de capoeira interviesse, encorajando-o a participar, como demonstram o registro em diário de campo e as imagens da Figura 4.

Chamei Todinho no canto e falei: *Vamos lá na roda só fazer um Aú, um macaquinho, e uma bananeira* e ele respondeu: *Não, tia. Só um Aú e eu saio, tá bom?* Quando entrou na roda com a sua madrinha, ele se soltou, fazendo vários movimentos, e a plateia aplaudiu bastante. Ao finalizar o jogo, Todinho saiu batendo na mão de cada amigo, dizendo: *Joguei muito, né?* (Diário de campo, 27 de novembro de 2021).

⁶ “Sapeba” é o apelido do Mestre, líder do grupo.

Figura 4 – Todinho jogando na roda com sua madrinha de capoeira



Fonte: Acervo da pesquisa.

Quando chegou a vez das crianças maiores serem batizadas, Biscoito percebeu que o Mestre Mococa estava presente. O mestre havia recebido uma carta dessa criança, convidando-o para o evento. Biscoito fora aluno do Mestre Mococa antes de ingressar na Casa Lar. O reencontro dos dois no batizado foi um momento especial, que emocionou a todos que estavam presentes no evento. Esse episódio foi significativo para Biscoito, que se expressou verbalmente:

– *Gostei que o Mestre Mococa foi mesmo lá no evento* (Biscoito).

A dimensão afetiva foi algo que marcou o batizado das crianças da Casa Lar. Todos os envolvidos (crianças, padrinhos/madrinhas e público) manifestaram-se por meio de palavras carinhosas, abraços e aplausos. Nesse evento, a figura do aprender *distanciação-regulação* (Charlot, 2000), que diz respeito à dimensão afetiva estabelecida entre as pessoas, foi a que mais se destacou nas relações das crianças com a capoeira. Vários depoimentos provenientes de diferentes pessoas que participaram do batizado denotam a valorização dessa figura do aprender:

– *Me emocionei muito com os seus meninos* (Mãe de uma criança participante do batizado).

– *Chorei quando vi o Leão jogar, foi emocionante* (Instrutor Fumaça).

– *A melhor parte do evento foram as suas crianças, foi lindo ver o seu trabalho e o brilho nos olhos delas* (Depoimento de uma expectadora).

– *O evento foi muito emocionante. Quero que meu filho continue a capoeira de alguma forma quando for para minha casa* (Depoimento de uma mãe social que estava em processo de adoção).

As experiências das crianças foram se ampliando a cada vivência com a cidade. Aos poucos, elas afirmaram a sua cidadania para além da instituição em que estão inseridas, contribuindo, dessa forma, para superar o processo de *insularização*, que é

[...] a condição de vida confinada das crianças. O espaço intersticial entre as instituições, sobretudo no caso das situações de controle mais restritivo da mobilidade, constitui-se para as crianças em um grande desconhecido. Por consequência, a sua experiência, nesses casos, é bastante limitada a respeito da vida urbana e das suas possibilidades. A participação cidadã pelas crianças, na representação, definição e proposta de configuração do espaço urbano, fica, nessas circunstâncias, fortemente condicionada. Desse modo, o afastamento espacial das crianças, ou a sua restrição, é também um afastamento da possibilidade de produção pela criança de uma autoconsciência como ser da cidade e como interveniente na vida em comum (Sarmiento, 2018, p. 235).

As experiências com a cidade instigaram as crianças, cada vez mais, a reivindicarem uma educação socioeducativa para além dos muros da Casa Lar. Nesse sentido, em nosso último passeio do ano, elas escolheram o local que desejavam visitar e o que seria realizado nessa ação. A opção foi o Atlântica Parque, um equipamento urbano localizado na orla de Camburi, em que as crianças

solicitaram um banho de mar, uma livre exploração do ambiente, a realização de uma roda de capoeira e um piquenique. Diferentemente das experiências anteriores, nesse passeio, as crianças foram protagonistas em todas as etapas, desde a escolha do local até o que seria nele vivenciado.

Passeio no Atlântica Parque

O Atlântica Parque fica localizado na Praia de Camburi, em Vitória/ES. É um parque relativamente novo na cidade, fundado em 2019, com os seguintes equipamentos: pista de *skate*, parquinho, espaços gramados, campo de futebol com arquibancada, local para prática de exercício físico e atividades funcionais, mirante com vista, espaço para animais de estimação e *deck* para praia. Com o planejamento realizado em conjunto com as crianças, esse passeio foi o último encontro da capoeira no ano de 2021. Alguns voluntários foram mobilizados para dar suporte a essa atividade.

Chegando ao Atlântica Parque, as crianças ficaram empolgadas, pois é um lugar muito grande, com várias opções de lazer. Logo ao chegar, Leão sugeriu:

– *Tia, vamos fazer a roda de capoeira, depois eu quero explorar esse lugar* (Leão).

A sugestão foi acatada e fizemos a roda proposta. Nesse momento, Tigre pediu para ser o fotógrafo novamente. Essa é a forma como ele se relaciona com a capoeira, a partir daquilo que o mobiliza. Ele não tem interesse em praticar a arte-luta, mas se disponibiliza a participar à sua maneira. Essa é a perspectiva da *cidadania reclamada*, em que a pessoa pode participar de acordo com a sua disponibilidade, seu interesse e a forma como se sente motivada. A imagem da Figura 5 é um registro fotográfico produzido por Tigre das crianças jogando capoeira no Atlântica Parque.

Figura 5 – Capoeira no Atlântica Parque



Fonte: Acervo da pesquisa.

Assim que o interesse pela capoeira acabou, as crianças foram explorar as possibilidades que o parque oferece, como a pista de *skate*, a pista de bicicleta, o campo de futebol, o parquinho, dentre outros equipamentos. Elas passaram por todos os lugares. Caqui pediu para andar de *skate* na pista e, como fomos preparados para isso, levamos esse material. Bela (voluntária) foi auxiliar as crianças que se interessassem em praticar *skate* na pista, mas só Caqui manifestou interesse, tendo o seu desejo atendido.

As crianças se apropriaram do parque de forma autoral, manifestando os seus interesses e suas produções culturais ao ocupar esse *lugar*, transformando-o em *espaço* (Certeau, 2014). Em interface com a capoeira, elas demarcaram formas particulares de apropriação daquele equipamento urbano. Depois de certo tempo experimentando as diferentes possibilidades de lazer que o

ambiente oferece, solicitaram o banho de mar na praia que fica próxima ao parque. Na praia, tanto na areia quanto na água, vivenciaram os movimentos acrobáticos que tinham vontade de fazer:

– *Tia, aqui podemos fazer o mortal?* (Biscoito).

Inicialmente, ficamos receosos de que as crianças se machucassem, pois os movimentos acrobáticos apresentam alguns riscos. Entretanto, ao trabalharmos com a noção de *risco controlado* (Pimentel, 2013), fomos mediando a execução dos movimentos, auxiliando as crianças e, ao verificarmos a proficiência em sua execução, permitimos que realizassem a ação sozinhas ou em duplas.

As mediações socioeducativas com a capoeira na cidade foram fundamentais para o desenvolvimento da *cidadania reclamada* das crianças em acolhimento social na Casa Lar. Por meio de diferentes experiências com o espaço urbano, elas tiveram a oportunidade de afirmar um modelo de cidadania em que foram autoras de suas próprias práticas e narrativas sobre si. Elas se apropriaram da *polis* de forma autoral, exercendo seus protagonismos e suas produções culturais. Em consonância com Araújo *et al.* (2018, p. 221), concordamos que:

Ao colocarmos em evidência os sentidos atribuídos pelas crianças à cidade, fomos surpreendidos por um conjunto de interpretações e enunciados que desvelam o modo peculiar com o qual as crianças constroem e desconstroem discursos e práticas normalmente produzidos pela racionalidade adulta. Se o recrudescimento dos espaços públicos limita, cada vez mais, as possibilidades de circulação das crianças nos diferentes tempos e espaços sociais, o modo como se apropriam desses espaços e lhes atribuem sentido indica o quanto são capazes de formular conceitos, tendo como referência os próprios constrangimentos e as possibilidades de ação e interação em seus diferentes contextos de vida.

Ao chegarmos à conclusão de que as cidades educam, inclusive por meio das *figuras do aprender* (Charlot, 2000), também compreendemos que essas possibilidades educativas na cidade estão associadas à intenção pedagógica subjacente às nossas práticas socioeducativas na *polis*. Com efeito, podemos reforçar o caráter excludente e domesticador das cidades em relação às infâncias (Sarmiento, 2018) ou, em sentido contrário, potencializar as experiências infantis nos territórios por meio dos *usos* e das *apropriações* que elas realizam nesses *espaços* (Certeau, 2014).

Considerações finais

O termo “cidadania” está presente em diferentes documentos legais, tais como o ECA – Lei nº 8.069/1990 (Brasil, 1990). Entretanto, esse termo é polissêmico, e diferentes sentidos são atribuídos a ele. Em trabalhos socioeducativos que buscam a emancipação social e o desenvolvimento da autonomia dos indivíduos, é preciso demarcar a perspectiva de cidadania que se pretende assumir. Em nossa compreensão, concepções pedagógicas que reconhecem e valorizam as agências infantis, as práticas autorais e as produções culturais das crianças coadunam com o conceito de *cidadania reclamada*, em que os indivíduos reivindicam e lutam pela efetivação de seus interesses e suas aspirações.

Os processos socioeducativos que buscam o desenvolvimento da cidadania ativa de seus participantes devem estabelecer relações de confiança e respeito entre os sujeitos, principalmente entre os adultos e as crianças em situação de acolhimento social. Isso exige uma nova postura do educador social e do pesquisador, que precisam se deslocar de um olhar *adultocêntrico* sobre as crianças e considerá-las como sujeitos competentes para assumirem as narrativas sobre si.

A mediação pedagógica com a capoeira evidenciou que as aprendizagens podem se manifestar por meio de diferentes *figuras do aprender*, em decorrência das relações que as crianças estabeleceram com o objeto do saber (a capoeira). Nesse sentido, quando diferentes linguagens são valorizadas no processo de ensino-aprendizagem da capoeira (motora, musical, rítmica, artística, histórica, artesanal, audiovisual, dentre outras), as crianças podem canalizar os seus interesses para aquilo que faz mais sentido para elas.

Nesta Pesquisa-Ação Existencial, a experiência pedagógica com a capoeira demonstrou o potencial educativo das cidades no desenvolvimento da *cidadania reclamada*. Ao ocuparem a cidade de forma autônoma e criativa, as crianças transformaram os *lugares* em *espaços* (Certeau, 2014), isto é, em lugares praticados, onde as suas marcas identitárias foram valorizadas nas relações com os espaços urbanos. Afirmar a apropriação e a ressignificação da *polis* é condição para a efetivação da *cidadania reclamada*, ampliando a experiência com a cidade para além dos sentidos estabelecidos pelos adultos.

Por fim, destacamos que, para além das questões inerentes aos trabalhos socioeducativos, o êxito de ações que almejam o desenvolvimento da *cidadania reclamada* com crianças em situação de acolhimento social depende de articulações intersetoriais. Nessa direção, o diálogo entre os projetos socioeducativos, a educação formal e as equipes gestoras das instituições de acolhimento social é imprescindível para a convergência das ações, evitando, assim, procedimentos contraditórios e divergentes.

Referências

- ABIB, P. R. J. **Capoeira angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Educação: Ciências Sociais Aplicadas à Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- ARANTES, E. M. de M. Pensando a proteção integral: contribuições ao debate sobre as propostas de inquirição judicial de crianças e adolescentes como vítimas ou testemunhas de crimes. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (org.). **Falando sério sobre escuta de crianças e adolescentes envolvidos em situações de violência e a rede de proteção**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2009. p. 79-99.
- ARAÚJO, V. C.; SOARES, L. P. R. G.; SILLER, R. R.; RAMOS, I. de O.; VIEIRA, V. G.; SOUZA, É. M. de. Os sentidos atribuídos pelas crianças à cidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 212-222, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.2.30542>
- ARAÚJO, R. M.; FRATARI, M. H. D. O olhar do educador infantil frente ao desenho infantil e suas contribuições. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 3, n. 5, p. 66-75, jan./jul. 2011.
- BARBIER, R. **A Pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2002.
- BAUER, M. W.; GASKELL G. (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BRASIL. **Lei nº 7.644, de 18 de dezembro de 1987**. Dispõe sobre a Regulamentação da Atividade de Mãe Social e dá outras Providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1987]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17644.htm. Acesso em: 19 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 19 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.435, de 6 de julho de 2011.** Dispõe sobre o Sistema Único de Assistência Social. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2011]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12435.htm#art1. Acesso em: 19 ago. 2025.

CERTEAU, M. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. *In: ENCONTRO COTIDIANO, CULTURA POPULAR E PLANEJAMENTO URBANO*, 1985, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: FAU/USP, 1985. p. 3-19.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1: Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FINCO, D.; OLIVEIRA, F. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de Educação Infantil. *In: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (org.). Sociologia da infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 55-79.

FOERSTE, G. M. S.; FERREIRA, S. M. O.; ULIANA, D. P. P. Cidades e infâncias: a criança vai ao museu. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 168-176, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.2.30545>

FREIRE, P. **Política e educação: Ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOHN, M. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 2011.

GONDRA, J. G. Infância (s) e cidade (s). **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 165-167, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.2.31930>

LIMA, M. P. A criança em Instituições de Acolhimento: O que dizem as pesquisas científicas. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 23, n. 3, p. 271-281, jul./set. 2018. DOI: <https://doi.org/10.22491/1678-4669.20180026>

MARSHALL, T. H. **Política social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MELLO, A. S.; BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. R. Crianças como praticantes do cotidiano: uma perspectiva metodológica para produção de conhecimentos com as infâncias. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 23, p. 861-873, 2023. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.23.077.AO03>

OLIVEIRA, L. S. M. **Crianças em acolhimento institucional: brincadeiras, espaços e interações**. 2014. Dissertação (Mestrado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

OTONI, L. 1/3 das crianças que vivem em abrigos tem até seis anos de idade. **Agência CNJ de Notícias**, Brasília. 5 maio 2022. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/1-3-das-criancas-que-vivem-em-abrigos-tem-ate-6-anos-de-idade/>. Acesso em: 19 ago. 2025.

PIMENTEL, G. G. A. Esportes na natureza e atividades de aventura: uma terminologia aporética. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Uberlândia, v. 35, n. 3, p. 687-700, jul./set. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32892013000300012>

PINSKY, C. B; PINSKY, J. **História da cidadania**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

SANTOS, W. G. **Cidadania e justiça**: a política social na ordem brasileira. Rio de Janeiro, Campus, 1979.

SARMENTO, M. J. A Sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: TEODORA, R.; GARANHANI, M. (org.). **Sociologia da Infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat Editora, 2013. p. 13-46.

SARMENTO, M. J. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 232-240, set. 2018. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.2.31317>

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da Infância. In: VASCONCELOS, M. R; SARMENTO, M. J. (org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-52.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. A. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 25, p. 183-206, 2007.

SILVA, D. A. da. **Não basta crescer, é preciso florescer**: desligamento institucional por maioridade. 2020. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, 2020.

SILVA, E. R. A. **O direito à convivência familiar e comunitária**: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil. Brasília: IPEA/CONANDA, 2004.

STOER, S. R.; MAGALHÃES, A. M.; RODRIGUES, D. **Os lugares da exclusão social**: um dispositivo de diferenciação pedagógica. São Paulo: Cortez, 2004.

TONUCCI, F. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

TOSTES, L. F.; LOUREIRO, F. L.; MELLO, A. S. A cidadania reclamada nas mediações pedagógicas da capoeira com crianças em situação de acolhimento social. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Uberlândia, v. 44, p. e008222, p. 1-7, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/rbce.44.e008222>

VECTORE, C.; CARVALHO, C. Um olhar sobre o abrigo: a importância dos vínculos em contexto de abrigo. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 441-449, dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200015>

Recebido em 20/03/2025

Versão corrigida recebida em 30/07/2025

Aceito em 02/08/2025

Publicado online em 26/08/2025