



Henry Silva Castelli

O AMOR COMO PRÁTICA EDUCATIVA EM INSTITUIÇÕES CULTURAIS:

uma possibilidade para escapar da violência
(sempre que for possível)

Orientação: Rita Luciana Berti Bredariolli

Coorientação: Rejane Galvão Coutinho



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - JÚLIO DE MESQUITA FILHO
INSTITUTO DE ARTES**

HENRY SILVA CASTELLI

**O AMOR COMO PRÁTICA EDUCATIVA EM INSTITUIÇÕES CULTURAIS:
uma possibilidade para escapar da violência (sempre que for possível)**

**SÃO PAULO
2024**

HENRY SILVA CASTELLI

O AMOR COMO PRÁTICA EDUCATIVA EM INSTITUIÇÕES CULTURAIS:

uma possibilidade para escapar da violência (sempre que for possível)

Monografia apresentada como requisito de Conclusão do curso de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP de São Paulo.

Orientação: Profa. Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli.

Coorientação: Profa. Dra. Rejane Galvão Coutinho.

SÃO PAULO

2024

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação
do Instituto de Artes da UNESP. Dados fornecidos pelo autor.

C348a Castelli, Henry Silva, 2002-

O amor como prática educativa em instituições culturais : uma
possibilidade para escapar da violência (sempre que for possível) / Henry
Silva Castelli. -- São Paulo, 2024.

56 f. : il. color.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rita Luciana Berti Bredariolli.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Rejane Galvão Coutinho.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais) –
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Arte na educação. 2. Violência. 3. Mediação cultural. 4. Instituições e
sociedades culturais. I. Bredariolli, Rita Luciana Berti. II. Coutinho, Rejane
Galvão, 1953-. III Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. IV.
Título.

CDD 707

Bibliotecária responsável: Catharina Silva Gois - CRB/8 11323

HENRY SILVA CASTELLI

O AMOR COMO PRÁTICA EDUCATIVA EM INSTITUIÇÕES CULTURAIS:
uma possibilidade para escapar da violência (sempre que for possível)

Monografia submetida à UNESP - Universidade Estadual Paulista - como requisito exigido para conclusão do curso de Licenciatura em Artes Visuais

Data de aprovação: 11/11/2024

Banca examinadora:

Prof^a. Dra. Rejane Galvão Coutinho

Unesp - Universidade Estadual Paulista - Instituto de Artes

Me. Carolina Suarez Copa Velasquez Y Castro

Unesp - Universidade Estadual Paulista - Instituto de Artes

Prof^a. Mariana Pereira Fabiano

Centro Universitário Braz Cubas

Dedico este trabalho a todas as pessoas que acreditam no poder transformador da educação e da cultura, especialmente às que através do amor, constroem novos horizontes e inspiram novas práticas educativas baseadas numa ética amorosa.

AGRADECIMENTOS

Aos meus guias e ancestrais por guiarem, proteger e abrirem caminhos.

Aos meus pais Cristina Castelli e Paulo Castelli e minha irmã Stefany Castelli pelo amor e apoio.

Às orientadoras Rita Bredariolli e Rejane Coutinho, por orientarem, inspirarem e contribuírem com este trabalho.

À banca, Carolina Velásquez e Mariana Per, pelas análises sensíveis do trabalho, apoio e enriquecedoras contribuições.

Ao Instituto de Artes e todos os discentes, docentes e funcionários que compõem a instituição, em especial à Vera Cozani, pelas conversas, conselhos e atenção e cuidado dispensados em meu processo de formação.

Aos coordenadores e supervisores: Aline Gonzáles, Bianca Zechinato, Carolina Velasquez, Enya Yoshii, Lucas Gonzaga, Nathalia Quarz, Regina Marques, Tamara Faifman e Thais Carneiro, pelos ensinamentos, orientações e vivências nos educativos por onde passei.

Aos colegas educadores: Ana Carolina, Helena Ribeiro, Isabelle Pauliuk, Muriel Male, Renato Martins, Safira Santos, Shamira Mamani, Thito Campos, Vanessa Torres, pelas trocas sensíveis durante toda pesquisa.

As amigas e companheiras de estudo e produção Alice Bombardi e Beatriz Isidoro pela amizade, companheirismo e parceria durante a graduação.

“se a educação não é a solução para acabar com a violência, sem educação a
violência não tem solução, nem a curto nem a longo prazo”

Angel Pino

RESUMO

À luz de experiências e vivências na área da mediação cultural, esta pesquisa propõe uma reflexão sobre a violência e sua relação com a mediação, especialmente nas atividades educativas desenvolvidas em museus e instituições culturais. A mediação cultural, enquanto prática essencial na aproximação do público com a arte e o patrimônio, desempenha um papel crucial na construção de experiências educativas nesses espaços. Contudo, é preciso reconhecer que, em alguns contextos, essa interação pode ser permeada ou até mesmo comprometida por formas de violência, sejam elas de natureza físicas e/ou simbólicas. Portanto, torna-se necessário examinar como essas manifestações estão presentes no cotidiano das ações desenvolvidas no âmbito da mediação cultural, podendo impactar diretamente a experiência dos visitantes, em especial das crianças, que por muitas vezes não terem seus direitos assegurados de maneira plena, muitas vezes são mais suscetíveis às violências nesses espaços. Esta investigação visa transcender a observação e análise distante, engajando-se ativamente na reflexão sobre a própria prática do educador/mediador, no intuito de promover uma educação mais amorosa e livre de violências (sempre que for possível).

Palavras-chave: amor; arte-educação; instituições culturais; mediação cultural; violência.

ABSTRACT

In light of experiences in the area of cultural mediation, this research proposes a reflection on violence and its relationship with mediation, especially in educational activities carried out in museums and cultural institutions. Cultural mediation, as an essential practice in bringing the public closer to art and heritage, plays a crucial role in the construction of educational experiences in these spaces. However, it is necessary to recognize that, in some contexts, this interaction can be permeated or even compromised by forms of violence, whether physical and/or symbolic in nature. Therefore, it is necessary to examine how these manifestations are present in the daily activities carried out within the scope of cultural mediation, which can directly impact the experience of visitors, especially children, who often do not have their rights fully guaranteed, often are often more susceptible to violence in these spaces. This investigation aims to transcend distant observation and analysis, actively engaging in reflection on the educator/mediator's own practice, with the aim of promoting a more loving and violence-free education (whenever possible).

Keywords: art education; cultural institutions; cultural mediation; love; violence.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Da esquerda para direita: meu primo Gabriel, minha irmã Stefany, minha prima Beatriz e eu no Museu Catavento	18
Figura 2 - Da esquerda para direita: minha prima Beatriz, minha irmã Stefany, meu primo Gabriel e eu no Museu Catavento	18
Figura 3 - Eu na Estação Ciências- USP ao lado de um simulador de destilação de petróleo	19
Figura 4 - Fóssil exposto na Estação Ciências- USP	19
Figura 5 - Coleção de insetos exposto na Estação Ciências- USP	20
Figura 6 - Da esquerda para direita: minha irmã Stefany e eu no Jardim Zoológico de São Paulo.....	20
Figura 7 - Material desenvolvido para mediação	36
Figura 8 – Visita mediada com o uso do material elaborado	37
Figura 9 - Alunos do ensino médio realizando a atividade “Teia de Memórias”	44
Figura 10 - Teste na estrutura da cobra ainda sem pintura	48
Figura 11 - Educadora Helena durante a produção da Cobra Canoa	48
Figura 12 - Letra da canção criada por Helena Ribeiro e Henry para ativação da Cobra Canoa	51
Figura 13 - Crianças interagindo com a Cobra Canoa	52
Figura 14 - Helena conduzindo a Cobra Canoa acompanhada por criança	52

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	LEMBRANÇAS DE INFÂNCIA	15
1.2	VIOLÊNCIAS.....	20
1.3	O AMOR.....	22
1.4	MUSEUS E CENTROS CULTURAIS	25
1.5	O DIREITO DAS CRIANÇAS AO RESPEITO	28
2	UM CORPO SENSÍVEL NUM ESPAÇO VIOLENTO	31
3	UM CORPO SENSÍVEL NA CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO SENSÍVEL	34
3.1	O COMPROMISSO EM DIZER A VERDADE	39
4	PARA ALÉM DE MEDIAR	41
4.1	TEIA DE MEMÓRIAS	42
4.2	A COBRA CANOA	44
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
	REFERÊNCIAS	53

1 INTRODUÇÃO

A mediação cultural, no contexto da educação em museus e centros culturais, se mostra como uma prática essencial para a construção de ambientes reflexivos e dialógicos. Nesse sentido, o papel do educador mediador é fundamental, atuando não apenas como um transmissor de conhecimentos, mas como um propositor de situações de aprendizagem que estimulam a reflexão e a crítica.

Segundo as pesquisadoras Rejane Coutinho e Camila Lia (2018, p.146) “este campo, que se insere na educação não-formal, tem se apropriado de princípios construtivistas típicos da educação formal, onde a aprendizagem é vista como um processo ativo e colaborativo”.

No entanto, a presença da violência nos processos educativos introduz um desafio complexo na atuação dos educadores nesses espaços. Foi através da experiência de me confrontar com a violência em minha atuação como educador/mediador em museus e instituições culturais, entre os anos de 2023 e 2024 que dei início à pesquisa, agora apresentada neste trabalho.

Nesse processo, as lembranças da minha infância, da época que frequentava esses espaços, aos finais de semana com meu pai, tornaram-se minhas maiores aliadas na busca de inspiração por formas de reimaginar e reinventar a maneira como esses espaços podem ser vivenciados.

Ao me lembrar da fascinação e curiosidade que sentia quando criança, busquei retomar essa magia em minhas práticas educativas. A intenção foi criar ambientes onde educadores e educandos possam se sentir acolhidos e respeitados, buscando escapar das diversas formas de violência que frequentemente permeiam esses espaços (sempre que for possível).

Nessa perspectiva, Martins (2018, p.85) acrescenta que:

[...] considerando o ser humano como um ser histórico e social inserido em sua cultura, a mediação é compreendida como interação e diálogo que valoriza e dá voz ao outro, ampliando horizontes que levam em conta a singularidade dos sujeitos em processos educativos na escola ou fora dela.

A expressão "sempre que for possível" é utilizada ao longo de todo trabalho como forma de evidenciar a natureza multifacetada da violência, assumindo sua existência em inúmeras formas, que se manifestam em todas as esferas sociais e que, portanto, nem sempre permitem sua total erradicação durante os processos educativos.

Diane Lima, escritora, pesquisadora e curadora, destaca em seu texto "*O Impossível*," publicado no catálogo da 35ª Bienal de São Paulo, intitulado *Coreografias do Impossível*, uma reflexão profunda sobre o paradoxo da violência. Lima (2023) traça um paralelo entre as formas de opressão e as tentativas de superá-las, ressaltando a complexidade desse processo. Segundo Lima (2023, p.37), "Assim como as formas de opressão e as violências são inimagináveis, também são inimagináveis, generativos, situados e plurais os movimentos que estão tentando criar o possível, apesar de todo o impossível."

Entretanto, é justamente na tentativa da eliminação da violência nos processos educativos que reside a importância do "sempre que for possível", pois apesar de reconhecer a violência como um problema social grave, também ressalta a tentativa e o compromisso em criar estratégias e ferramentas educativas que estejam atentas a essas ameaças e que possuam sensibilidade para criar modos que escapem dessa armadilha paradoxal (sempre que for possível).

O presente trabalho busca discutir e evidenciar como diferentes faces da violência se fazem presente nas ações educativas em instituições culturais, principalmente em atividades destinadas ao público escolar infantil, como pondera a pesquisadora Amanda Tojal, sobre a importância de ações voltadas para esse público, "haja vista que a escola formal tem sido a instituição educativa que no Brasil é comprovadamente tida como o principal segmento de público frequentador desses espaços culturais" (Tojal, 2007, p.88).

O objetivo deste trabalho não se limita apenas a identificar as formas de violência presentes nesses ambientes, mas também propor estratégias de mediação que possam minimizá-las. A mediação cultural e o "amor" como práticas educativas emergem como ferramentas essenciais para transformar esses espaços em locais mais inclusivos, amorosos e dialógicos, onde a violência é ativamente reconhecida e enfrentada, muitas vezes, por meio de pequenas ações baseadas em uma ética do

amor. Isso envolve repensar práticas pedagógicas, reformular abordagens educativas e criar atividades que promovam o diálogo, a empatia, comprometimento e respeito.

Esta é uma pesquisa baseada em Artes, que se utiliza da Artografia e a pesquisa-ação como principais abordagens metodológicas. A pesquisa-ação é utilizada nesse trabalho como uma metodologia capaz de promover um “meio de formação e de mudança participativa” (Monceau, 2005).

Segundo os professores Australianos Kemmis e Wilkinson (2002, p.44-45) a pesquisa-ação é uma metodologia que no contexto educacional:

(...) tenta ajudar orientar as pessoas a investigarem e a mudarem suas realidades sociais e educacionais por meio da mudança de algumas das práticas que constituem suas realidades vividas. Em educação, a pesquisa-ação participativa pode ser utilizada como meio de desenvolvimento profissional, melhorando currículos ou solucionando problemas em uma variedade de situações e trabalho.

Desse modo, o trabalho está inserido num contexto prático e de experimentações empíricas, que visam não apenas a compreensão teórica das questões abordadas, mas também a aplicação direta dessas teorias em situações reais. As práticas de mediação apresentadas nesse trabalho foram continuamente avaliadas e ajustadas, buscando sempre criar ambientes educativos mais acolhedores e amorosos, livres de violência (sempre que fosse possível).

Este enfoque permitiu observar diretamente os efeitos das intervenções educativas e ajustar as práticas de acordo com as necessidades emergentes dos educandos e do próprio contexto cultural em que estavam inseridos. Assim, a pesquisa pretende contribuir não apenas para o campo da mediação cultural e da educação não-formal, mas também pretende propor o aperfeiçoamento de práticas adotadas por educadores e educadoras em museus e instituições culturais.

A A/r/tografia ou artografia é uma metodologia de pesquisa que tem como base a investigação artística, conectando as práticas de "a" de artist (artista), "r" de researcher (pesquisador) e "t" de teacher (professor).

Essa abordagem interdisciplinar propõe formas de refletir e interpretar questões vinculadas às artes e aos territórios artísticos, incentivando processos criativos que integram teoria e prática. A A/r/tografia amplia as possibilidades de pesquisa ao colocar o fazer artístico como parte essencial da investigação, promovendo uma leitura dinâmica crítica das práticas artísticas e educativas.

No entendimento das autoras Neitzel, Steil e Francez (2022, p.3), sobre a artografia:

Esse método, ao colocar em evidência os processos —sendo considerados como meios para compreender questões educacionais que respeitam as subjetividades e a experiência —, quer sinalizar que a não neutralidade do pesquisador enriquece a pesquisa, pois estabelece uma interlocução constante entre o pesquisar e os sujeitos da experiência, sem evitar segregar sentimentos e desejos que circundam a vida humana.

Assim, neste estudo, essas abordagens permitem uma análise adequada das dinâmicas de violência e mediação cultural em museus e instituições culturais, baseadas na não-reprodução de violências (sempre que for possível) especialmente no contexto da educação infantil.

No primeiro capítulo apresento a problemática central da minha pesquisa: a presença da violência em ações educativas desenvolvidas em instituições culturais. Apresento também temas que guiam meu trabalho como: mediação cultural, violência e amor, sob a perspectiva de autores e autoras como bell hooks (2021), Liliane Pereira de Souza (2020) e Dalmo Dallari (1986).

No segundo capítulo, compartilho como a violência me afetou pessoalmente e profissionalmente, motivando-me a investigar e entender melhor como essas dinâmicas violentas podem ser abordadas e transformadas. Esta seção explora as diferentes formas de violência que podem ocorrer nesses espaços e a importância de um olhar crítico e amoroso nos processos de mediação.

No terceiro capítulo, trago o relato da minha primeira experimentação com uma prática educativa que visava eliminar violências durante as visitas mediadas. Esta experiência inicial serviu como um laboratório para testar e refinar métodos que pudessem tornar as visitas mediadas mais inclusivas e respeitosas, especialmente ao lidar com temas complexos e potencialmente traumáticos. Através de reflexões e exemplos práticos desenvolvidos no contexto da exposição "*Marc Chagall: Sonho de amor*". Debato também como o compromisso em dizer a verdade e a empatia podem servir como um importante aspecto no desenvolvimento de ações educativas dentro de uma ética amora, visando transformar a experiência educativa.

O quarto e último capítulo do trabalho apresenta uma experiência mais madura e complexa de prática educativa, centrada na importância do sentir de experiências educativas. Relato como as atividades *Teia de Memórias* e *Cobra Canoa* desenvolvidas no contexto da exposição "*Araeté: A Literatura Dos Povos Originários*", realizada entre agosto de 2023 e março de 2014, foram concebidas e implementadas, destacando abordagens baseadas em narrativas indígenas, histórias de vida e performance, com objetivo de criar espaços de aprendizado dinâmicos e não-violentos. Esta seção enfatiza a necessidade de tratar crianças como indivíduos capazes de pensar criticamente e sentirem o mundo ao seu redor.

1.1 LEMBRANÇAS DE INFÂNCIA

Durante as aulas de Ensino de Artes Visuais, conduzidas pela professora Rejane Coutinho, no âmbito do curso de Licenciatura em Artes Visuais, nós estudantes, fomos instigados a mergulhar profundamente em nossas memórias e experiências pessoais com as artes. Este convite foi uma provocação a uma jornada introspectiva, visando a compreensão mais profunda de nossos interesses ao longo da vida e como estes moldam e influenciam nossa formação como educadores.

Essa abordagem, centrada em Histórias de Vida e na reflexão sobre nossa própria jornada, "parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história" (Souza, 2006, p.26).

A prática de revisitar experiências passadas, conectando-as às vivências presentes, tornou-se uma ferramenta essencial no desenvolvimento deste trabalho, permitindo não apenas entender quem sou, mas também me orientando sobre o tipo de educador que desejava/ desejo me tornar/ ser.

Em um desses exercícios lembrei da origem do meu interesse pela educação em museus, lembrei com carinho das vivas memórias de minha infância. Entre os 8 e 10 anos de idade, meu fascínio pelas ciências naturais, me aproximou desses espaços e meu pai tornou-se meu companheiro fiel nas excursões aos museus de ciências da minha cidade. Essa fase da minha vida foi particularmente significativa, pois cada visita representava uma oportunidade de descoberta, e o museu se apresentava como um espaço onde a curiosidade era incentivada e o conhecimento era vivido de forma ativa.

Esses passeios eram feitos aos finais de semana, lembro de visitar lugares como Museu Catavento, Parque Zoológico de São Paulo, Estação Ciência e o Memorial da América Latina. Essas visitas eram para mim como portas para mundos de conhecimento, onde eu podia examinar de perto fósseis e minerais, interagir com educadores, que estimulavam o pensamento crítico, onde eu sentia que o conhecimento saía dos livros para se tornar tangível.

Lembro vividamente das cores das rochas e minerais que eu era apaixonado e que inspirou minha coleção por pedras e minerais; do cabelo ficando arrepiado ao tocar numa bola de metal carregada por energia estática e do meu corpo encolhendo e crescendo, se dilatando e comprimindo conforme passava em frente a espelhos que distorciam minha imagem.

Essas experiências, mesmo antes de eu entender o conceito de educação não-formal ou de mediação, moldaram profundamente minha formação e, de alguma forma, ecoam nas práticas que relato neste trabalho. Ao reviver esses momentos, percebo como a conexão afetiva e sensorial que estabeleci com os museus na infância influenciou minha visão atual sobre o papel desses espaços como agentes transformadores no processo educativo.

Figura 1– Da esquerda para direita: meu primo Gabriel, minha irmã Stefany, minha prima Beatriz e eu no Museu Catavento



Fonte: Simone Hiemisch (2010)

Figura 2– Da esquerda para direita: minha prima Beatriz, minha irmã Stefany, meu primo Gabriel e eu no Museu Catavento



Fonte: Simone Hiemisch (2010)

Figura 3- Eu na Estação Ciências- USP ao lado de um simulador de refinador de petróleo



Fonte: Paulo Castelli (2012)

Figura 4- Fóssil exposto na Estação Ciências- USP



Fonte: autor (2012)

Figura 5- Coleção de insetos exposto na Estação Ciências- USP



Fonte: autor (2012)

Figura 6- Da esquerda para direita: minha irmã Stefany e eu no Jardim Zoológico de São Paulo



Fonte: Paulo Castelli (2013)

1.2 VIOLÊNCIAS

Segundo o Relatório Mundial sobre Violência e Saúde da Organização Mundial da Saúde (2002), a violência como fenômeno social é definida por:

Uso intencional da força ou poder em uma forma de ameaça ou efetivamente, contra si mesmo, outra pessoa ou grupo ou comunidade, que ocasiona ou tem grandes probabilidades de ocasionar lesão, morte, dano psíquico, alterações do desenvolvimento ou privações. (Krug et al, 2002)

Portanto, essa definição serve como base para o entendimento de violência neste trabalho, referindo-se a todo e qualquer processo, força ou poder que afaste, altere o desenvolvimento ou que prive, de maneira intencional, educadores e educandos de vivenciar suas práticas educativas de maneira plena e significativa.

O emprego do termo "Violência" é comumente associado à violência física - manifestada por meio de agressões físicas, com ou sem arma. No entanto, é fundamental compreender que "não é possível pensar em uma única forma de violência, mas em violências, de maneira integrada e no plural, sejam elas manifestas por meio da violação de direitos humanos; de agressão física, psicológica, verbal e simbólica". (Souza, 2020, p.38)

Portanto, ao refletir sobre o papel da violência nos processos educativos dentro de museus e instituições culturais, tornou-se necessário, para mim, repensar todo o complexo sistema que envolve: contexto social de cada indivíduo e/ou grupo, sua interação com as instituições onde os trabalhos foram desenvolvidos e os processos pedagógicos adotados durante minhas ações como educador, a fim de encontrar formas de criar, dentro dos meus percursos pedagógicos, estratégias e ações que, se não banissem totalmente a violência, pelo menos não a perpetuassem (sempre que fosse possível).

Conforme destacado por Souza (2020), o conceito de violência é abrangente e plural, abarcando desde a violação de direitos humanos até formas mais sutis, como as de natureza simbólicas e psicológicas, motivos pelos quais busquei ao longo da

minha pesquisa e formação como educador, revisitar e analisar constantemente minha prática, com intuito de identificar possíveis violências que poderiam ter sido cometidas, mesmo que inconscientemente.

O sociólogo francês Pierre Bourdieu (1989) define essa violência inconsciente como “violência simbólica”, ou seja, como uma forma de coação fundamentada no exercício do “poder simbólico”. Este poder refere-se à capacidade de determinados indivíduos ou grupos sociais de influenciar e moldar as percepções, valores e comportamentos das pessoas por meio de símbolos, discursos e práticas culturais, mediante o reconhecimento e a legitimidade desses discursos (discursos dominantes).

Portanto, violência simbólica pode ser entendida como o uso dissimulado ou intencional de poder de uma pessoa ou grupo sobre outra(os), exercendo uma relação de dominação simbólica sobre indivíduos dominados, se manifestando em diferentes relações e instâncias sociais.

Apesar de parecer representar uma forma mais "sutil" de violência do que a violência física, a violência simbólica constitui-se como um processo de violência invisível, mas de enorme potencial de perpetuação, tomando forma durante as ações educativas, por exemplo, quando há hierarquização de conhecimentos, exclusão de narrativas, imposição de valores culturais hegemônicos ou marginalização de grupos dissidentes.

Outro exemplo dessa natureza, é ignorar as contribuições culturais de determinados grupos ou privilegiar apenas uma visão histórica, geralmente as das culturas dominantes, nas exposições. Essa conduta perpetua uma forma de opressão que silencia e invalida outras vozes e cria uma hierarquização que reforça a ideia de que alguns saberes são mais importantes do que outros, perpetuando uma lógica de exclusão e, portanto, uma lógica de reprodução de violências históricas.

Embora a ação dos educadores/mediadores esteja permeada por potenciais violências, o presente trabalho pretende focar especificamente na relação entre educadores e educandos, com foco no público infantil e infantojuvenil, tendo como principal objetivo a eliminação de abordagens violentas em ações educativas, principalmente em museus e centros culturais, visto toda violência que já cerca esses espaços.

1.3 O AMOR

Na busca por estratégias que buscassem escapar da violência (destaco o uso do termo "escapar", pois muitas vezes na função de educador/mediador, é fácil cair na armadilha de práticas que, ao invés de promoverem educação e a liberdade, acabam por reproduzir violências), encontrei na obra da autora, professora e teórica feminista antirracista estadunidense bell hooks (Gloria Jean Watkins) uma fonte inspiradora que ajudou a dar forma à minha busca por transformações dentro desses espaços, que muitas vezes demonstram suas violências de maneiras muito sutis.

“A primeira vez em que declarei o desejo de trabalhar num ambiente de trabalho amoroso, meus amigos agiram como se eu estivesse louca. Para eles, amor e trabalho não andam juntos. No entanto, eu estava convencida de que trabalharia melhor em um ambiente moldado por uma ética amorosa”. (hooks, 2021, p.102)

Assim como bell hooks, diante de tantas situações que escancararam as situações de violência que me cercavam na minha atuação como educador, me convenci que eu poderia fazer do trabalho do educador/mediador uma ação mais amorosa e afetuosa.

Sentia uma grande necessidade de mais amor em meu cotidiano profissional, mas entender como manifestá-lo e como criar ambientes propícios para seu cultivo ainda era um pouco confuso para mim. A resposta não veio de imediato; ela foi gradualmente construída e continua se desenvolvendo, refletindo a evolução constante de meu trabalho e de minhas práticas.

Essa dificuldade em relacionar o amor e o trabalho mencionada pela autora, pode ser entendida como um reflexo da própria dificuldade de compreender o amor, de nomear o que é amor e quais suas definições, como explica a autora: “Começar por sempre pensar no amor como uma ação, em vez de um sentimento, é uma forma de fazer com que qualquer um que use a palavra dessa maneira automaticamente assumam responsabilidade e comprometimento”. (hooks, 2021, p.54)

Buscar uma definição de amor é considerado por hooks (2021) como algo desnecessário por muitos autores, na maioria das vezes homens. Entretanto, ela

afirma que “definições são pontos de partida fundamentais para a imaginação. O que não podemos imaginar não pode vir a ser. Uma boa definição marca nosso ponto de partida e nos permite saber onde queremos chegar.” (hooks ,2021, p.55)

Ao defender o amor como uma ação, bell hooks (2021) nos faz questionar sobre o conceito de amor centrado em concepções românticas, e nos lembra sobre a importância da atributos com responsabilidade e comprometimento na construção de relações amorosas, uma vez que, o amor deixa de ser visto como apenas um sentimento (que não necessita de explicação) e passa a ser entendido como uma ação, e, portanto, como um processo de construção.

“Se nos lembrássemos constantemente de que o amor é o que o amor faz, não usaríamos a palavra de um jeito que desvaloriza e degrada o seu significado. Quando amamos, expressamos cuidado, afeição, responsabilidade, respeito, compromisso e confiança”. (hooks, 2021, p.55).

Os conceitos defendidos por bell hooks foram fundamentais para inspirar e conduzir minhas ações como educador. Encarar o amor como um elemento fundamental e condutor no processo de construção do conhecimento, significou também expressar cuidado e assumir a responsabilidade de mediar, muitas vezes, assuntos delicados de maneira cuidadosa e respeitosa, especialmente em contextos mais suscetíveis à perpetuação de violências.

Entendendo o afeto como sinônimo de afeição uma das dimensões na construção do amor, o professor e jurista brasileiro Dalmo de Abreu Dallari, defende que:

Toda criança precisa receber afeto, para não se sentir indesejada, rejeitada, incômoda para os que vivem ao seu lado. O tratamento afetivo serve de amparo e estímulo à criança, ajudando-a a suportar e enfrentar dificuldades, ao mesmo tempo em que lhe dá inspiração e ânimo para um relacionamento pacífico e harmonioso com os que a cercam. (Dallari, 1986, p.36)

hooks (2021, p.41) aponta que “é especialmente difícil falar de amor quando o que temos a dizer chama a atenção para o fato de que sua falta é mais comum que

sua presença”. Nesse sentido, meu compromisso foi sempre de respeitar a inteligência e as vontades individuais das crianças, apresentando informações e experiências de forma amorosa, ressaltando o desafio que enfrentei ao tentar criar ambientes verdadeiramente amorosos e acolhedores em instituições onde a violência, ainda que sutil, se manifesta mais frequentemente do que o afeto e o respeito.

hooks (2021) ressalta que o amor além de uma ação é também uma intenção, que implica em escolhas, não tendo assim, nós, obrigação de amar, mas que escolhemos amar. A ideia de que o amor é uma escolha, resulta em ações concretas, ações que reforçam o pensamento de que ninguém ama ninguém institivamente, mas que aprendemos a amar e assim, aprendemos a demonstrar carinho, afeição, reconhecimento, respeito, compromisso e confiança.

O cantor, compositor e rapper brasileiro Emicida (Leandro Roque de Oliveira), reforça a ideia de amor como uma ação, podendo ser entendido como uma prática de amor ou uma prática amorosa, corroborando com Martins (2018), ao aproximar a Mediação Cultural do amor com a ideia de “dar voz ao outro”.

[...] O amor cuida com carinho, respira o outro, cria o elo/ No vínculo de todas as cores, dizem que o amor é amarelo/ É certo na incerteza/ Socorro no meio da correnteza/ Tão simples como um grão de areia/ Confunde os poderosos a cada momento/ Amor é decisão, atitude/ Muito mais que sentimento [...]
(Emicida, 2019)

Nessa perspectiva, o presente trabalho buscou criar ambientes onde o amor se manifestava não apenas por meio de palavras, mas também através de ações concretas, como veremos mais adiante. Isso envolveu a adaptação de atividades para atender às necessidades e interesses das crianças, promovendo um espaço onde elas se sentissem seguras para expressar suas ideias e participar ativamente no processo de aprendizagem.

Assim como Emicida (2019) sugere, "O amor cuida com carinho, respira o outro, cria o elo...", a prática educativa que desenvolvi visa estabelecer essa conexão amorosa, onde o respeito e a atenção ao outro criam um vínculo genuíno. O amor,

nesse contexto, é uma escolha, uma atitude consciente que vai além de sentimentos efêmeros, e se manifesta na maneira como as crianças são acolhidas e valorizadas em cada momento de aprendizado. É na simplicidade dos gestos e na segurança proporcionada que o amor confunde e desafia as estruturas tradicionais, mostrando que a educação pode ser um espaço de cuidado e transformação.

1.4 MUSEUS E CENTROS CULTURAIS

Apesar de haver diferenças conceituais e metodológicas entre museus e centros culturais, é possível afirmar que ambos desempenham um papel crucial na difusão da cultura nas sociedades contemporâneas, sobretudo quando esses dois espaços oferecem espaços férteis de atuação para educadores/mediadores.

O museu da maneira que conhecemos hoje, tem origem no século XIX com o processo de musealização das grandes coleções europeias, com o surgimento de instituições como o Museu do Louvre, Museu do Prado e o Museu Britânico, que se sustentavam sob uma perspectiva do colecionismo e segundo a pesquisadora Maria Cristina de Oliveira Bruno, “contaram com o apoio da valorização dos estados nacionais e, sobretudo, com a dinâmica das expansões colonizadoras”. (Bruno, 2002, p.157)

A mais recente definição de museu do ICOM – Conselho Internacional de Museu, define que:

Um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade, que pesquisa, coleciona, conserva, interpreta e expõe patrimônio material e imaterial. Abertos ao público, acessíveis e inclusivos, os museus promovem a diversidade e a sustentabilidade. Atuam e se comunicam de forma ética, profissional e com a participação das comunidades, oferecendo experiências variadas de educação, entretenimento, reflexão e compartilhamento de conhecimento. (ICOM, 2022, não paginado)

Ao incorporar termos como "participação", "reflexão" e “compartilhamentos” na definição dos museus, o ICOM reconhece a transformação em curso desses espaços, não se limitando a meros repositórios de objetos culturais, mas com centros dinâmicos

de aprendizagem e intercâmbio cultural, onde o conhecimento é não só preservado, mas também interpretado e disseminado de forma crítica.

Segundo Cenni (1991), no Brasil persiste uma ideia de que os museus são locais destinados apenas a intelectuais, carregando a imagem de serem lugares antigos, empoeirados e distantes da vida cotidiana. Esse estigma contribui para a exclusão de grande parte da população, que não os vê como opções de lazer ou espaços relevantes para suas vivências culturais.

Devido ao seu histórico colonial ligado às culturas da elite, os museus são frequentemente associados a espaços inacessíveis e pouco convidativos. Essa percepção é alimentada não apenas pela arquitetura imponente, mas também pela forma como as exposições são tradicionalmente organizadas, privilegiando narrativas que muitas vezes não dialogam com a diversidade cultural da população.

A linguagem acadêmica e a falta de representatividade de diferentes grupos sociais nas coleções e nas programações contribuem ainda mais para que esses espaços sejam vistos como distantes da realidade da maioria das pessoas, perpetuando a ideia de que museus são locais restritos a uma minoria privilegiada.

Já os Centros Culturais, na maioria das vezes, se apresentam como opções mais democráticas e são em geral, lugares mais acessíveis ao público geral do que os museus. São muitas vezes locais que unem diversas expressões artísticas e culturais para ações comunitárias.

Por centro cultural entende-se o lugar que oferece opções tais como consultas e leituras em uma biblioteca, apreciação de exposições, atividades do setor de oficinas, exibição de filmes e vídeos, audição de músicas e registros sonoros, apresentações de espetáculos enfim, um espaço que abrigue e possibilite essa diversidade de expressões de forma a propiciar uma circulação dinâmica da cultura. (Cenni, 1991, p.1)

Corroborando com a discussão sobre as diferenças entre museus e centros culturais, é importante ressaltar que, apesar das distinções entre esses espaços, ambos compartilham a responsabilidade de atuar como difusores de cultura e conhecimento.

Essas diferenças de abordagens não alteram o fato de que ambos os espaços desempenham papéis cruciais na educação não-formal, sendo pontos de encontro para a troca de saberes e experiências. Justamente por esse motivo, é imperativo que esses espaços adotem uma postura crítica em relação às violências que podem emergir nos processos educativos desenvolvidos nesses espaços

Essa distinção é crucial, especialmente considerando os estudos sobre os diferentes perfis de públicos que frequentam esses espaços, os quais influenciam diretamente as ações educativas desenvolvidas pelas equipes dos programas educativos. É importante destacar que todas as experiências relatadas ao longo deste trabalho foram realizadas em espaços de Centros Culturais.

É igualmente relevante observar que as ações desenvolvidas neste trabalho, embora realizadas com êxito em espaços de Centros Culturais, poderiam enfrentar obstáculos adicionais se realizadas em museus. As normas e regulamentos que geralmente regem esses ambientes são frequentemente mais restritivos, geralmente precisando passar pela aprovação e consulta de um maior número de profissionais para suas implementações. Nesses contextos, possivelmente, adaptações mais rigorosas seriam necessárias para garantir que as atividades pudessem ocorrer sem comprometer as normas institucionais, o que poderia, em alguns casos, alterar as propostas originais de maneira significativa.

Apesar da análise acerca da violência histórica associada aos museus, é crucial considerar os estudos e contribuições da Museologia Social na transformação desses espaços. Essa abordagem oferece perspectivas valiosas para repensar a função dos museus na sociedade, promovendo práticas que visam não apenas a preservação e a difusão do patrimônio, mas também a participação ativa das comunidades as quais eles servem. Nessa discussão, destaca-se a Mesa redonda de Santiago (1972) que contou com protagonismo latino-americano e reuniu especialistas e profissionais da área museológica, promovendo uma visão mais contemporânea e inclusiva da função dos museus e estabelecendo diretrizes que influenciam práticas museológicas até os dias de hoje.

Nesse contexto, a cientista política e ativista feminista decolonial francesa Françoise Vergès destaca a imaginação como um exercício crucial no processo decolonial, capaz de promover novas formas de exposição e representação dentro

dos museus. Dessa forma, o mesmo pode ser pensado para a educação nesses espaços, essa definição de imaginação tendo em vista a contestação dos modos tradicionais como o museu é apresentado, é definido pela autora como “Utopias Emancipatórias”, indo de encontro com exposto por hooks (2021) ao entender a imaginação como processo indispensável na construção de novas realidades.

A educação em museus e centros culturais não pode se limitar a reproduzir estruturas e práticas que perpetuam desigualdades e exclusões. Ao contrário, a imaginação pode servir como uma ferramenta poderosa para repensar e reformular as abordagens educativas.

Ainda de acordo com Vergès (2023, p. 79) “Não se permitir esse exercício é admitir que o mundo é imutável. Criar utopias emancipatórias dentro da tradição daquelas que os/as dominados/as alimentaram desde sempre permite agir e tornar possível o que todos acreditam impossível”.

Dessa forma, Vergès (2023, p 80) conclui:

Ainda nessa linha, imaginar o que seria um pós-museu antirracista, antipatriarcal, anticapitalista e anti-imperialista exige imaginar transformações que não são meros ajustes, redesignações ou programas mais diversos e mais inclusivos. É ter a coragem de deixar a imaginação voar, de se libertar das amarras mentais, do desejo de “fazer parte” e ser respeitável.

1.5 O DIREITO DAS CRIANÇAS AO RESPEITO

Nos termos da Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que concebe o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é considerada criança a pessoa com idade entre zero e doze anos incompletos. O Art. 15 da mesma lei assegura que "A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis" (Brasil, 1990)

Em concordância a disposição dessa lei, o Art. 16 complementa o direito de liberdade, compreendendo aspectos como o direito de ir e vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, direito à opinião e expressão, o direito de brincar,

praticar esportes e divertir-se, e o direito de participar da vida familiar e comunitária sem sofrer discriminação.

A concepção de infância tem evoluído ao longo do tempo. Antigamente, a criança era vista como um "projeto de pessoa", um adulto em miniatura em constante processo de formação e adaptação ao mundo dos adultos. No entanto, essa visão tem sido cada vez mais contestada, dando lugar a uma perspectiva que reconhece as crianças como indivíduos plenos, dotados de vontades, desejos e capacidades. Essa mudança de paradigma é essencial para que possamos entender as crianças não como futuros adultos, mas como seres humanos que merecem respeito pelo simples fato de existirem.

Dentro de espaços como as exposições de arte, onde a figura da criança, é frequentemente vista como um incômodo, torna-se particularmente importante compreender que "é erro grave, que ofende o direito de ser, conceber a criança como apenas um projeto de pessoa, como alguma coisa que no futuro poderá adquirir a dignidade de um ser humano" (Dallari, 1986, p.21).

Apesar da mudança em curso na compreensão da infância, o que observei ao longo de minhas experiências é que o tratamento dado às crianças em museus e outras instituições culturais ainda desrespeita suas vontades, principalmente em espaços expositivos, como exposições, galerias, pinacotecas e mostras de arte. Penso em como deve ser frustrante para uma criança visitar um lugar onde "não se pode tocar em nada". Nesses espaços, as regras de visitação são frequentemente hostis e limitantes para as crianças.

hooks (2021, p.50) afirma ainda que "é nossa responsabilidade dar amor às crianças. Quando as amamos, reconhecemos com nossas próprias ações que elas não são propriedades, que têm direitos — os quais nós respeitamos e garantimos". Seguindo a perspectiva da necessidade constante de afirmação dos direitos das crianças, é preciso entender que "Não pode haver amor sem justiça. Até que vivamos numa cultura que não apenas respeite mas assegure direitos civis básicos para as crianças, a maioria delas não conhecerá o amor. (hooks, 2021 p.44)

Portanto, a criança que não for evidentemente reconhecida como uma pessoa digna de receber atenção dentro desses espaços, tanto por parte de seus responsáveis legais, quanto por parte das instituições, estará suscetível a uma

experiência genérica, que não dialoga com suas maneiras de adquirir e produzir conhecimento. Nesse contexto entender que talvez nem todas as crianças já tivessem adentrado uma exposição, foi fundamental para mim, pois de alguma forma me vi refletido na imagem do meu pai quando era criança, não como uma figura materna que proverá todas as ferramentas lógicas e operacionais para a visita acontecer, mas como alguém que pudesse ser capaz de abrir para essas crianças um mundo de descoberta baseados numa ética amorosa

Nesse papel que escolhi assumir, com o desejo de "abrir novos mundos de descobertas," foi crucial reconhecer que, assim como o amor não surge espontaneamente, as regras e normas desses espaços também não são compreendidas pelas crianças de forma imediata. É importante lembrar que nenhuma criança é obrigada a saber que não se pode tocar nas obras ou correr dentro de uma exposição. Elas, assim como qualquer pessoa em processo de aprendizagem, precisam de paciência e respeito enquanto desenvolvem esses entendimentos.

Esse processo revelou-se especialmente importante quando percebi que a primeira abordagem com as crianças geralmente definia o tom de todo o encontro. Se o primeiro contato fosse gentil, afetuoso e respeitoso, havia uma grande probabilidade de que esse tom se mantivesse ao longo de toda a visita. Por outro lado, quando o início era marcado por desânimo, desconfiança ou rivalidade, tornava-se difícil transformar a visita em um espaço verdadeiramente acolhedor e propício a trocas significativas.

2 UM CORPO SENSÍVEL NUM ESPAÇO VIOLENTO

Ao ingressar na graduação em Artes Visuais, minha atenção voltou-se para os museus de Artes. Oportunidades de estágio em programas educativos de diversas Instituições Culturais surgiram durante esse período, e com meu fascínio por esses espaços e o desejo de contribuir para a educação artística, abracei essas oportunidades com entusiasmo.

Contudo, ao adentrar nesses espaços como educador, deparei-me com uma realidade muito diferente daquela que estudava: muitas vezes, o trabalho educativo não era compreendido pelos demais setores das instituições. A falta de compreensão gerava uma visão distorcida do papel dos educadores, refletida até mesmo na nomenclatura atribuída a esses profissionais. Fui frequentemente chamado de monitor ou guia, e as visitas mediadas eram equivocadamente referidas como visitas guiadas.

Nesse processo de quebra de expectativas entre a teoria e prática da educação não-formal, identifiquei a primeira manifestação de violência que me afetou como educador nesses espaços: o não reconhecimento da minha função como educador. A falta de valorização do trabalho educativo por parte das equipes (muitas vezes terceirizadas) dentro destas instituições culturais refletia não apenas numa desconsideração pela minha função, mas também numa subestimação do papel da mediação nesses espaços. Esse desamparo institucional, aliado à falta de compreensão do público em relação ao trabalho do educador, gerava um sentimento de desvalorização e inadequação, impactando diretamente minha prática e minha autoestima profissional.

A percepção de que aquele espaço poderia representar um ambiente de violência para mim, enquanto educador, foi intensificada por experiências que vivenciei durante uma visita mediada com alunos do ensino fundamental. Enquanto aguardava junto ao grupo para entrar em uma das salas da exposição, alguns visitantes presentes visivelmente incomodados com o grupo de crianças, proferiram comentários desagradáveis tanto em relação a mim quanto às crianças. Alguns afirmavam que aquela exposição não era para ser vista por crianças, enquanto outros reclamavam que meu grupo tinha privilégios para acessar a sala de exposições. Os visitantes pareciam querer discutir diretamente com as crianças, pedindo satisfação e

perguntando se as crianças não tinham educação, chegando ao ponto de alguns visitantes dirigirem frases agressivas ao grupo como “cala boca”. Essa prioridade de entrada na sala decorria da dinâmica das visitas mediadas, onde a divisão do grupo poderia acabar dificultando processo de mediação, dispersando os alunos e criando um estresse desnecessário ao educador e aos demais profissionais da instituição.

No entanto, essas pessoas não foram capazes de se colocar no meu lugar como educador, tentando gerenciar um grupo de 25 alunos. Naquele momento, me vi em uma situação de desconforto, sem saber como reagir ou o que dizer. Receoso de provocar uma reação ainda mais calorosa por parte dos visitantes, optei por aceitar aquele episódio de violência em silêncio, enquanto as crianças também magoadas, reagiram de maneiras diversas, algumas fingiam não ouvir os comentários, outras reagiram com comentários com tons de deboche e outras simplesmente não davam atenção e brincavam uns com os outros na espera de entrar na sala de exposição.

Esse episódio, apesar de ter sido bastante desconfortável, evidenciou dois pontos fundamentais que serviram como base para o desenvolvimento desta pesquisa. Primeiramente, mostrou que os corpos das crianças geralmente não são bem recebidos nos espaços expositivos institucionalizados, a menos que estejam em total conformidade, em silêncio, com as mãos para trás e em fila. Quando os alunos se comportam dessa maneira, costumam receber comentários positivos dos outros visitantes (adultos), como: "que fofos" e "que lindinhos, olha, como estão atentos!". No entanto, se as crianças estiverem fazendo perguntas, expressando suas opiniões, rindo, se divertindo e sendo elas mesmas, isso será visto como uma ameaça e uma quebra da ordem dentro do espaço canônico que é um museu ou uma exposição de arte.

Em segundo lugar, essa experiência revelou como as violências se manifestam de maneira bastante evidente nas crianças quando estamos atentos e dispostos identificá-las, ou seja, quando nos dispomos a entender nosso redor de maneira amorosa, comprometida, nos colocando como sujeitos ativos na missão de quebrar o ciclo de violência que nos cercam e caminhando sentindo contrário da naturalização.

Isso me levou a uma reflexão sobre a segurança e bem-estar das crianças em diferentes ambientes, destacando que elas não estão "totalmente seguras" em lugar nenhum. Como educadores e como sociedade, é essencial termos em vista de que

devemos criar ambientes seguros e afetuosos, onde as crianças possam se sentir livres para serem elas mesmas, sem medo de serem julgadas ou reprimidas.

Diante de situações violentas, é natural que o medo nos domine, especialmente quando somos diretamente atingidos por elas. Nessas situações, muitas vezes não sabemos como agir ou reagir. Em alguns casos, certas violências, consideradas menores ou "mais aceitáveis", acabam sendo naturalizadas.

Lembro-me de compartilhar com alguns colegas, também educadores, os episódios que vivenciei, e, embora tenha sido parcialmente acolhido, ouvi relatos de casos semelhantes ou até piores, contados por meus colegas, casos em que visitantes chegaram a empurrar ou mesmo agredir crianças durante visitas mediadas. O tom de normalidade com que esses relatos foram feitos, como se tais situações fossem inevitáveis e algo que deveríamos simplesmente aprender a lidar, expõe o quão profundamente essa violência está enraizada nesses espaços.

A naturalização das violências é uma grande armadilha, que ao invés de combater essas práticas, muitas vezes as tratam como parte do cotidiano. Isso não apenas minimiza o impacto dessas agressões, mas também reforça uma dinâmica de poder que legitima o desrespeito e a falta de cuidado em ambientes que deveriam ser seguros e acolhedores. Quando a violência é normalizada, torna-se ainda mais difícil questionar e transformar essas práticas, perpetuando um ciclo de medo e insegurança, tanto para os educadores quanto para as crianças.

3 UM CORPO SENSÍVEL NA CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO SENSÍVEL

Minha jornada de construção de ações presentes neste trabalho iniciou-se com uma experiência marcante durante as visitas mediadas na exposição "*Marc Chagall: Sonho de Amor*", onde desempenhei o papel de educador estagiário. realizada entre os dias 08 de fevereiro e 22 de maio de 2023 no Centro Cultural do Banco do Brasil de São Paulo (CCBB-SP), apresentou 186 obras, abordando diversos períodos da carreira do artista franco-russo Marc Chagall, considerado um dos mais importantes nomes da arte moderna.

Nascido na Rússia, o artista Marc Chagall testemunhou duas Guerras Mundiais, a Revolução Russa e a perseguição nazista. Sua vida foi marcada por períodos de pobreza e violência, especialmente durante os conflitos e guerras. Apesar dessas adversidades, Chagall criou obras de arte notáveis que celebram o amor, a fantasia e a vida.

Durante meus estudos para produção de possíveis roteiros de visita para receber grupos escolares, me confrontei com a vida e obra do artista, e considerando seu contexto histórico marcado por guerras, perseguições e adversidades, surgiu o desafio de abordar esses temas de maneira sensível, educativa e responsável, sem necessariamente expor os públicos as imagens que geralmente são associados ao período histórico e os eventos dolorosos vividos pelo artista.

Esse incômodo inicial me levou a considerar que havia uma grande possibilidade de que as crianças que visitariam a exposição já tivessem sido expostas a imagens desses eventos, seja em contextos educacionais ou pela mídia. Nesse sentido, reproduzir tais imagens, mesmo com fins educativos, me pareceu inadequado e insensível

Levando em consideração que meu objetivo era contextualizar a vida e a obra do artista, foi preciso encontrar outras abordagens que permitissem discutir esses temas, sem expor as crianças a imagens violentas e estereotipadas, que muitas vezes são usadas sem uma reflexão crítica por parte dos educadores e que acabam por perpetuar violências.

Com o objetivo de oferecer uma abordagem mais crítica e ativa, que tivesse as crianças como protagonistas durante as visitas de grupos escolares à exposição e buscando não reproduzir imagens de violência, elaborei uma atividade que buscava

estabelecer conexões entre a vida das crianças, as obras de Chagall e os princípios fundamentais da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Desenvolvi uma série de pequenos cartões, feitos com impressão sobre papel cartão e plastificados com adesivo transparente, cada um representando um dos seguintes direitos humanos, que acreditava se relacionar com a vida e a obra do artista:

1. Acesso às Artes, Cultura e Ciências.
2. Direito à Vida, Liberdade e Segurança.
3. Direito ao Casamento e à Família.
4. Liberdade de Expressão e Opinião.
5. Liberdade de Fé e Prática Religiosa.
6. Liberdade de Movimentação e de Deixar e Voltar a Qualquer País.
7. Todos os Seres Humanos são Livres e Iguais em Direitos e Dignidade.

Figura 7- Material desenvolvido para mediação



Fonte: autor (2023)

Para utilização desse material, foi feita a divisão do grupo em grupos menores, compostos por três a cinco estudantes, cada grupo sorteou um cartão. O desafio era

relacionar a frase do cartão sorteado a uma obra do artista, presente na exposição, e se desejassem, explicar por que fizeram aquela escolha.

Esses cartões, embora simples em sua apresentação, se tornaram ferramentas poderosas no processo de leitura de imagens. Ao propor a associação das obras de Chagall com os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, esta atividade permitiu que as crianças não apenas vissem as obras, mas também as "lessem" de uma maneira mais profunda, elas foram desafiadas a olhar além das cores e formas, a investigar o contexto e as mensagens subjacentes. Dessa maneira acredito ter me alinhado com a ideia defendida pela educadora e escritora Ana Mae Barbosa de que "leitura da obra de arte é questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica, nunca a redução dos alunos a receptáculos das informações do professor" (Barbosa, 1998, p. 40).

As crianças foram desafiadas então a encontrar conexões entre seus repertórios de vida e as obras, deixando o processo de leitura das obras menos objetivo e mais subjetivo, essa atividade ajuda a desconstruir a ideia de que há um jeito certo de entender arte, uma vez que cada pessoa poderá encontrar uma conexão e uma razão diferente para que essa conexão seja justificada.

Figura 8- Visita mediada com o uso do material elaborado



Fonte: Muriel Male (2023)

À medida que as crianças compartilhavam suas justificativas para a conexão entre o conteúdo dos cartões e as obras de Chagall, emergiram diversas narrativas pessoais. Alguns alunos, ao relacionar o cartão que dizia “Liberdade de Movimentação e de Deixar e Voltar a Qualquer País” trouxeram à tona relatos de colegas da escola, que por serem imigrantes, sofriam preconceito e que, portanto, estavam sujeitos a processos dolorosos e similares com os sofridos pelo artista.

Recordo de um aluno que ao se deparar com a obra *“então a filha do faraó abriu o cesto e viu que era uma criança”*, uma litografia da série *“exodus”* que ilustra a passagem bíblica em que Moisés é encontrado no rio Nilo, logo teve um insight, ele parecia possuir algum conhecimento sobre a bíblia e associou a obra com seu cartão: Direito ao Casamento e à Família.

Após a associação parabenizei o aluno e lancei uma pergunta às crianças: “você acham que todo mundo tem direito garantido ao casamento e à família?” enquanto o grupo pensava, uma das alunas quebrou o silêncio para compartilhar o caso de uma parente sua que tinha se casado com uma pessoa do mesmo sexo e que passava por muitas situações desafiadoras e discriminatórias, por conta de sua sexualidade.

A atividade, que começou como um tom lúdico, foi se transformando em uma plataforma para os estudantes compartilhassem suas experiências, pensamentos e preocupações. Além disso, ela permitiu uma exploração mais profunda da vida e obra de Chagall à luz das vivências pessoais dos próprios estudantes, enriquecendo as suas conexões com a exposição, de forma que os conteúdos das obras fizessem sentido dentro de suas vivências.

Os resultados dessa experiência parecem ter reforçado minha inquietação inicial sobre a importância de elaborar um roteiro não-violento. As crianças, em seus processos formativos, já são profundamente impactadas por imagens de violência que permeiam suas vidas, o que torna desnecessário reforçar essas violências por meio de sua reprodução, mesmo com fins pedagógicos. Durante a execução desse roteiro de visita para crianças, percebi que abordar temas complexos sem reproduzir a violência não apenas era possível, mas essencial.

Utilizando uma ferramenta adequada, consegui trazer para a mediação assuntos delicados e complexos. Desde o início da elaboração do roteiro, eu tinha o

desejo de falar sobre violência, sem falar sobre violência, ou seja, abordar esse tema sem explicitamente mencioná-lo. Isso pode parecer paradoxal, mas foi exatamente essa abordagem que se mostrou eficaz. Através de uma abordagem lúdica, foi possível ouvir as crianças, que trouxeram a partir de suas próprias perspectivas e vivências, temas relacionados a violência, sem que eu usasse esse termo.

Essa estratégia de mediação com os cartões foi capaz de criar experiências que ao invés de utilizar imagens ou narrativas que pudessem assustar ou traumatizar, recorrem a histórias íntimas e sensíveis que promovem a empatia e o diálogo.

Essa abordagem é corroborada por estudos educacionais de pensadores como o educador e filósofo Paulo Freire, que defende uma educação fundamentada em valores emancipatórios como um meio eficaz de desenvolver a consciência crítica sem causar danos psicológicos aos educandos.

Freire (1974) enfatiza a importância de uma educação que não seja neutra, mas que também evite reproduzir a opressão existente. Essa prática educacional, segundo Freire, deve ser pautada pela empatia e pela reflexão, permitindo que os alunos compreendam as injustiças sem serem traumatizados por elas. Assim, é possível criar um ambiente de aprendizagem que promova a transformação social, capacitando as crianças a questionarem e desafiarem as estruturas sociais, ao mesmo tempo em que se sentem seguras e respeitadas em seus processos de formação.

Além disso, a experiência prática demonstrou que as crianças são capazes de compreender e discutir temas complexos quando estimuladas de maneira cuidadosa e afetuosa. Elas mostraram uma capacidade surpreendente de refletir sobre a violência e suas consequências através de conversas mediadas. Isso reforça a ideia de que a mediação cultural pode ser uma ferramenta poderosa para abordar questões difíceis de maneira construtiva e não violenta.

Por fim, essa experiência evidenciou a capacidade da mediação de transcender o mero compartilhamento de informações e, em vez disso, abrir portas para diálogos mais profundos e significativos. Ela também ressaltou o potencial da mediação como uma ferramenta poderosa para promover interações e modificar a forma como o conhecimento é produzido em espaços expositivos.

3.1 O COMPROMISSO EM DIZER A VERDADE

Durante a condução de visitas mediadas com crianças, abordar temas complexos como guerras, perseguições, religião, sexualidade e migração foi uma tarefa desafiadora. Nesse processo foi necessária cautela ao tratar de temas como a Guerra Fria, Guerras Mundiais e o antissemitismo, dessa forma, acredito que a sinceridade tenha sido crucial para o desenvolvimento dessas ações.

O ato de omitir ou mentir sobre informações durante uma visita mediada ou atividade educativa pode parecer uma solução fácil, mas essa prática compromete a construção de um ambiente de aprendizagem e afasta a mediação de uma prática mais ética e amorosa.

hooks (2021) destaca que “mais do que nunca, enquanto sociedade, precisamos renovar o compromisso de dizer a verdade”, ressaltando que falar a verdade é um ato de amor. Nesse contexto, a negligência, seja pela omissão de informações importantes ou pela falta de cuidado em comunicar a verdade, configura-se também como uma forma de perpetuação de violência. “Esse compromisso se torna difícil quando mentir é considerado mais aceitável que dizer a verdade. Mentir se tornou tão aceitável como norma que as pessoas mentem mesmo quando seria mais simples dizer a verdade.” (hooks, 2021, p.61).

No campo da mediação cultural, a tarefa de comunicar fatos históricos e outras informações que cercam a vida e a obra de artistas de maneira sensível e eficaz é um desafio constante, entretanto, a verdade deve ser transmitida de maneira que respeite a capacidade das crianças de pensar criticamente, ao mesmo tempo em que se evita a perpetuação de violências, principalmente as de natureza simbólica, psicológica e moral.

Nunca se deve partir do pressuposto de que a criança não conseguirá compreender, porque a verdade é que - de alguma forma - ela compreenderá. Em lugar de deixá-la compreender a seu modo, sem atingir a intenção de quem lhe fala, é sempre melhor falar de maneira que esteja ao seu alcance, ainda que isso exija mais tempo, mais paciência e maior esforço do adulto. (Dallari, 1986, p.32)

Como Dallari (1986, p.33) afirma, "uma criança é capaz de pensar e compreender muitas coisas aparentemente difíceis e complicadas, desde que

transmitidas com simplicidade... e com inteligência." Este princípio deve orientar as práticas educativas dos profissionais da mediação, reforçando que subestimar a capacidade de compreensão das crianças é, por si só, uma forma de negligência e, portanto, uma forma de violência.

Sobre a criança, Dallari (1986, p.30) destaca que “[...] é comum que se procure ensinar a ela o que mais convém aos adultos e não à própria criança. O que se deseja é que ela atrapalhe o menos possível e que não ocupe muito tempo dos adultos’. Para complementar essa reflexão de Dallari (1986), é importante considerar que essa abordagem tende a negligenciar o potencial da criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Em vez de moldá-la para se adaptar às conveniências dos adultos, é fundamental criar espaços onde a voz da criança seja ouvida e valorizada.

“Se a criança já fala e pede informações é comum que não receba resposta ou que esta seja dada com irritação ou displicência, de modo incompleto, com a máxima brevidade possível. É preciso que os adultos percebam que no momento em que uma criança pede uma informação está desejosa de aprender, está à procura de novos conhecimentos, está desenvolvendo sua inteligência. Por mais simples que seja o pedido, deve receber a melhor atenção, pois esse é um momento de crescimento interior da criança. O diálogo com um adulto paciente e interessado é o melhor veículo para informação da criança, pois mesmo que o adulto não saiba dar a resposta desejada pela criança poderá fazer alguma consideração em torno da pergunta e orientar a busca da resposta. Será o encontro fértil de duas inteligências”. (Dallari, 1986, p.30)

4 PARA ALÉM DE MEDIAR

Em meados de setembro de 2023, surgiu a oportunidade de uma nova experiência educativa como educador estagiário, desta vez numa exposição literária. A exposição “*Araeté: A Literatura Dos Povos Originários*” contou com a curadoria de Ademario Ribeiro Payayá, Kaká Werá Jecupé e Selma Caetano, permanecendo em cartaz entre agosto de 2023 e março de 2024, no SESC Ipiranga, São Paulo.

A exposição reuniu ilustrações, fotografias, artesanias e objetos artísticos de 50 povos indígenas brasileiros diferentes, além de mais de 334 títulos publicados por 105 editoras distintas do país. Nesse ambiente rico em diversidade cultural e histórica, o desafio de driblar a violência simbólica se mostrou mais complexo do que em experiências anteriores. As identidades indígenas no Brasil são marcadas por uma longa história de violência que remonta ao período da colonização, carregando estereótipos e preconceitos que persistem até hoje.

Apesar dos estereótipos e da violência associada à imagem dos povos originários, mantive-me firme na ideia de “falar sem falar”, de abordar alguns temas com a intenção de chegar a outros, falando sobre suas realidades sem reforçar a violência que já conhecemos. Meu objetivo era abordar a riqueza cultural e a resiliência dos povos indígenas de uma maneira que não perpetuasse os preconceitos existentes.

Dentro desse contexto, a coordenação e acompanhamento pedagógico do programa educativo pela artista e educadora Carolina Velásquez foram fundamentais para criar um elo entre as narrativas ancestrais e as possibilidades de desenvolvimento de propostas respeitadas e éticas por parte das educadoras e educadores em formação, como nós, que estávamos atuando nessa exposição.

Falar sobre outros povos requer não só um respeito enorme, mas também escuta e espiritualidade. Diante de todo o processo colonial de apagamento e repressão, falar sobre o outro exige pedir licença, assumir nossa ignorância e nos nutrir de amor e humildade para falar sobre quem não está aqui para se expressar com suas próprias vozes, cantos e vidas.

O processo de falar sobre outro pode ser uma forma de violência se não assumirmos essa ignorância em relação ao outro. É fundamental entender a diferença entre falar sobre o outro e falar pelo outro, entendendo que nada substitui a experiência do ser.

Essa mudança de paradigma entre “do” e “pelo” foi fundamental para mim, principalmente porque durante meu próprio processo educacional regular, ainda na escola, através de reproduções de violência, vestiram-me com penas e cocar de papel, pensando estar aprendendo sobre os povos indígenas. Essas atividades, embora usadas como ferramenta pedagógicas, perpetuavam estereótipos e desrespeitavam a profundidade e a diversidade das culturas indígenas. Eu não estava realmente aprendendo sobre os povos indígenas; estava apenas participando de uma representação superficial e descontextualizada.

Durante todo o processo de mediação nessa exposição, tentei sempre que possível lembrar aos visitantes, que falava o que eu sabia, mas que o que eu falava não era uma verdade universal nem a totalidade do que eram aqueles povos. Enfatizei a importância de destacar as vivências e práticas atuais dessas comunidades, mostrando suas artes e culturas, para quebrar os estereótipos que asfixiam suas identidades.

Essa percepção foi um ponto de virada importante na minha trajetória como educador. Na exposição “Araeté: A Literatura Dos Povos Originários”, essa abordagem se materializou em práticas educativas mais concretas, onde todas as etapas do roteiro de visita foram pensadas para não reproduzir violências, desde o acolhimento até a finalização da visita.

4.1 TEIA DE MEMÓRIAS

Durante a elaboração dos roteiros de visita, uma questão que se mostrou especialmente importante para quase todos os educadores era: como quebrar a ideia estereotipada do “Índio” e introduzir no lugar os conceitos de “povos indígenas” ou “povos originários”? Partimos da premissa de que a própria nomenclatura vulgarmente

usada para descrever essas pessoas já imprime uma violência simbólica, sendo necessário, portanto, abolir o uso desse termo.

Para isso, foi proposta uma atividade que partisse das próprias vivências das crianças para explicar esse tema tão complexo. Começamos formando uma roda com as crianças, passando um fio de barbante colorido de mão em mão, de maneira aleatória entre as pessoas do círculo, envolvendo todos os participantes: estudantes, educadores e as professoras e professores que acompanhavam os grupos. A tarefa de passar o barbante era seguida por uma outra tarefa: toda vez que o barbante era passado, a pessoa que o passava deveria perguntar à pessoa que recebia o barbante “O que você é?” e a pessoa que recebia o barbante deveria responder “Eu sou...” completando a frase.

Figura 9 – Alunos do ensino médio realizando a atividade “Teia de Memórias”



Fonte: autor (2023)

Essa dinâmica, aparentemente simples, convidava os estudantes a refletir e sonhar. Muitas compartilharam respostas mais comuns como “homem”, “mulher”, “menina”, “menino”, enquanto outras recorriam a características como “bonito”, “esperta”, “inteligente”, “brincalhão”, “preto”. Houve também respostas mais expansivas e íntimas, como “bailarina”, “sonhadora”, “flor”, “freira”, “gay”, “amada”.

Durante a atividade, era comum que o silêncio de alguém que pensava antes de responder fosse interrompido por outra pessoa, que sugeria um adjetivo no lugar da pessoa que era a vez de falar.

Nesses momentos, eu interrompia o grupo para ressaltar a importância de ouvir, em vez de falar. Enfatizava que, por mais que achássemos ter uma palavra para definir a pessoa, a única que deveria se expressar naquele momento era a própria pessoa. Essa pausa não só trazia atenção ao ato de escuta, mas também reforçava a ideia de que o lugar de fala é único e intransferível, incentivando um espaço de respeito e reflexão coletiva,

Esse exercício não só estimulou a autoexpressão e a autopercepção das crianças, mas também ajudava a ilustrar a diversidade de identidades e a complexidade de cada indivíduo. Posteriormente, essa compreensão era transferida para a discussão sobre os povos indígenas. Explicávamos que assim como elas e eles tinham múltiplas identidades e características, os povos indígenas também possuíam uma rica diversidade de culturas, línguas e tradições, que não podiam ser resumidas a um único estereótipo.

A partir desse ponto, introduzimos informações sobre diferentes povos indígenas, suas tradições, artes, e a forma como vivem hoje, desmistificando a ideia de que são uma cultura do passado. Mostramos como a cultura indígena continua viva e vibrante, contribuindo de forma significativa para a sociedade contemporânea. Desta forma, esperamos não apenas educar sobre os povos indígenas, mas também fomentar o respeito e a valorização pela sua diversidade cultural.

4.2 A COBRA CANOA

Outra ação que se destacou durante o processo de desconstrução das violências em potencial presentes na mediação das obras da exposição foi a atividade "Cobra Canoa". Essa atividade foi uma ação performática de caráter educativo que convidou o público a uma vivência imersiva envolvendo música, dança e contação de histórias. Em um ambiente que evoca narrativas ancestrais sobre serpentes, nessa

proposta uma imensa serpente de 5 metros de extensão surge diante do público, convidando-os a explorar de maneira lúdica a história da criação do mundo sob a perspectiva do povo Desana (os Desana, ou Umuko Masá (“gente do universo”), são um dos dezesseis povos falantes de línguas derivadas do troco linguístico Tukano, que habitam o Brasil e a Colômbia).

Essa iniciativa surgiu como um desdobramento dos estudos que eu e minha colega Helena Ribeiro realizamos sobre contos de criação. Nesse contexto, começamos a explorar a história da criação do mundo a partir das perspectivas de diversos povos indígenas.

A exposição, por si só, serviu para nós como um laboratório fértil de pesquisa, oferecendo inúmeros títulos de autoria indígena que utilizávamos como referência. Durante nossas consultas, nos deparamos com a obra de Umusi Pärökumu e Törāmā Kēhíri, intitulada "*Antes o Mundo Não Existia*". Decidimos mergulhar na história trazida por esses autores Desana.

Segundo Pärökumu e Kēhíri (1980) No princípio, o universo era coberto por trevas e nada existia. Yebá Buró, a "Avó do Mundo", apareceu misteriosamente sobre um banco de quartzo branco, decorando-se com enfeites e criando um quarto de quartzo branco. Enquanto mascava ipadu (planta sagrada utilizada em rituais) e fumava tabaco, ela imaginou o mundo surgindo em forma de uma esfera, e então, apenas com a força de seu pensamento o mundo foi criado, ela chamou a esfera de "Maloca do Universo". Para povoar essa maloca, Yebá Buró transformou o ipadu mascado em cinco homens conhecidos como Trovões, os "Avôs do Mundo", que ficariam incumbidos por criar a vida e humanidade. Esses Trovões, porém, não seguiram suas instruções para criar a humanidade, agindo de maneira irresponsável com suas tarefas.

Insatisfeita com a inatividade dos Trovões, Yebá Buró criou Yebá Göãmã, o "Deus da Terra", a partir da fumaça de seu tabaco. Guiado por Yebá Buró, Yebá Göãmã ergueu seu bastão cerimonial e criou o Sol.

"Depois ele subiu à superfície da terra para formar a humanidade. Levantou-se num grande lago chamado Diáahpikōdihtaru, isto é, "Lago de Leite", que deve ser o Oceano. Enquanto ele vinha subindo, o terceiro Trovão desceu neste grande lago na forma de uma jibóia gigantesca. A cabeça da cobra se parecia com a proa de uma lancha. Para eles, parecia um grande navio a vapor que se chama Pamūrigahsiru, isto é, "Canoa da Futura Humanidade" ou "Canoa de Transformação" (Umusi Pärökumu e Tōrāmā Kēhíri, 1980, p.29)

Quando eu e Helena nos deparamos com a história da canoa de transformação, nossos olhos brilharam e debatemos por horas sobre como poderíamos incorporar essa narrativa em nossos roteiros de visita. Foi então que me lembrei de um sonho que tive dias antes de começar a trabalhar nessa exposição. No sonho, havia uma grande cobra feita de tecido e enchimento de espuma, semelhante a uma enorme almofada que eu usava como material de apoio durante uma visita mediada com crianças.

A partir desse sonho, surgiu a ideia de criar uma grande cobra para que as pessoas pudessem entrar e, assim, fazer parte da história. Propus essa ideia a Helena, que aceitou prontamente o desafio de materializar a cobra canoa. Trabalhamos juntos para confeccionar a cobra, garantindo que fosse segura e acolhedora para os visitantes, especialmente as crianças.

A cobra foi cuidadosamente confeccionada em diversas etapas. A cabeça foi modelada em papelão e papel machê, unida ao corpo de mais de 5 metros de comprimento por uma costura de fio encerado. Utilizamos algodão cru para o corpo, que foi inicialmente preparado com tinta branca e depois pintado à mão com diversas cores, desenhos e grafismos, todos inspirados nas culturas Desana.

Figura 10 – Teste na estrutura da cobra ainda sem pintura



Fonte: Helena Ribeiro (2023)

Figura 11 – Educadora Helena durante a produção da Cobra Canoa



Fonte: autor (2023)

A etapa de produção da cobra foi um processo único de descoberta e de trocas. Enquanto criávamos a cobra, não estávamos apenas confeccionando um objeto, mas dando forma a um ser que simbolizava transformação, sabedoria, respeito e ancestralidade. Cada etapa da produção foi uma oportunidade para refletirmos sobre a importância da narrativa que estávamos trazendo para o espaço educativo

À medida que a cobra ganhava forma, percebemos que estávamos também construindo um elo entre o passado e o presente, entre a tradição e a modernidade. A cobra se tornou um meio pelo qual poderíamos introduzir as crianças a uma cosmovisão indígena rica e complexa, de uma maneira que fosse envolvente e, experimental e que principalmente, não reproduzisse violências.

Para nós, educadores, "não reproduzir violências" significava mais do que utilizar os termos corretos ao nos referirmos aos povos indígenas e seus territórios; envolvia também reconhecer e assumir o lugar de onde falávamos, com consciência crítica sobre nossa própria posição dentro desse diálogo. Dessa forma propomos uma ação que traduzisse a nossa própria leitura do texto original de "antes o mundo não existia".

Nessa etapa, envolvemos também outros colegas da equipe, promovendo um ambiente colaborativo. Cada pedaço de tecido costurado e cada detalhe acrescentado à cobra representavam nossa dedicação e compromisso em criar uma experiência que trouxesse a magia e o brilho nos olhos que sentimos quando lemos aquela história.

Esse exercício de criar algo do zero, algo diferente de tudo que já havíamos feito, nos levou a um lugar de bem-estar e de empolgação tão grande, que nos pegávamos a todo momento admirados pelo ser que estávamos criando, quase como se fosse espiritual. Naquele momento estávamos entendendo como nossas habilidades como artistas podiam ajudar a criar materiais pedagógicos, capazes de produzir novos imaginários sobre os povos originários.

Conseguir ver nossas poéticas e procedimentos artísticos refletidos nesse processo criativo de criação da cobra canoa foi fundamental para que pudéssemos

desenvolver a atividade de maneira verdadeiramente amorosa, depositando nesse ser, todos nossos desejos a esse objeto-ser-obra que estávamos criando.

Passados um pouco mais de um mês de trabalho intenso para produzir a imensa cobra, finalmente terminamos sua produção. No entanto, percebemos que para realizar sua ativação com o público faltava um "sopro de vida" para transformar esse ser em um verdadeiro agente educativo. Foi então que surgiu a ideia de ativar esse ser através de uma canção, que foi composta por nós mesmos.

Essa performance educativa teve como objetivo central ensinar a partir do momento em que se vivia e se experimentava ao mesmo tempo os papéis de público e de autor da experiência, uma vez que sem público a experiência se tornaria incompleta.

No que tange a suspensão de violências em potencial, a atividade ofereceu uma poderosa ferramenta para que fosse feita uma tradução de conhecimentos que eram intangíveis de forma igualmente intangível, uma vez que caso fosse passado apenas na forma de contação de história ou apenas na forma de leitura de livro, o corpo dos participantes não desenvolveria um papel tão presente e significativo na construção do conhecimento quanto desempenhou durante a performance.

Figura 12- Letra da canção criada por Helena Ribeiro e Henry Castelli para ativação da Cobra Canoa

Antes o mundo não existia	Depois veio o trovão, com um céu trovejante
E a escuridão tomava conta de tudo que havia	Nasceu uma cobra, a jiboia gigante
Não havia ainda a terra	Trazia todo mundo, em sua barriga
Não havia ainda a água	Mas toda essa gente não virou comida
Só uma mulher, que em seu quarto criava	Viajavam dentro dela, dando início à vida.
Criava a nuvem, a chuva e o trovão	Refletindo o mundo em seus olhos divinos,
Criou também um ser, que apareceu do chão	Deus da Terra avança, tecendo destinos.
O ser era bem grande, mas não tinha corpo não	Os rios da Amazônia lhe mostraram o caminho.
Era bem misteriosa essa sua criação	Assim nasceu o encanto da existência,
O ser misterioso era o deus da terra	Da escuridão à luz, com muita persistência.
Andava por aí, já sabia quem era	Do céu à terra dança, mágica sem fim
Com o seu bastão, bem no pico do mundo	No coração Desana, a história ecoa assim.
Criou uma luz que vinha lá do fundo	(Canção de autoria de Helena Ribeiro e Henry Castelli)
Assim nasceu o sol, bem bonito e brilhante	

Fonte: autor (2023)

Uma performance que teve tons de brincadeira e diversão. Sobretudo as crianças quando avistavam de longe a cobra chegando, já se animavam e vinham para perto para interagir com a grande serpente, que controlada por um educador na parte da cabeça (geralmente eu ou Helena) e com a ajuda de outros dois ou três educadores ao longo do corpo da cobra. Ao longo da ação, entrávamos e saíamos do espaço expositivo, percorrendo diferentes áreas da unidade do SESC, como se fôssemos parte de um cortejo, envolvendo os participantes em uma experiência contínua e fluida através dos diversos ambientes.

Figura 13- Crianças interagindo com a Cobra Canoa



fonte: autor (2023)

Figura 14- Helena conduzindo a Cobra Canoa acompanhada por criança



fonte: autor (2023)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho de pesquisa-ação evidenciou diversas propostas de ações educativas destinadas a desconstruir e mitigar abordagens violentas, com foco em formas de violência simbólica. Embora essas formas possam parecer menos evidentes, o estudo ressaltou a importância de encarar a violência como um processo contínuo e, conseqüentemente, a necessidade de eliminá-la de maneira sistemática e moldada por uma ética amorosa (sempre que for possível).

A análise das práticas em museus e centros culturais revelou que a forma como esses espaços operam molda diretamente seus programas educativos. Por isso, é fundamental que os educadores constantemente reavaliem e aprimorem suas práticas para garantir que a educação nesses ambientes seja verdadeiramente amorosa e respeitosa.

Neste contexto, o conceito de amor não se traduz em uma comunicação infantilizada ou em um tratamento condescendente, mas sim na criação de oportunidades para que as crianças possam se expressar, sentir e, sempre que possível, criar e recriar. Esse amor se manifesta na criação de ambientes que valorizam a voz e a perspectiva das crianças, permitindo-lhes participar ativamente e de forma significativa no processo educativo.

O estudo demonstrou que as inquietações iniciais sobre as formas de violência presentes nesses ambientes levaram ao desenvolvimento de um pensamento crítico voltado para a proteção das crianças contra essas práticas. No entanto, também evidenciou a necessidade de uma discussão mais aprofundada sobre a proteção dos educadores frente às mesmas violências dentro dessas instituições. Esse aprofundamento é essencial para garantir que tanto as crianças quanto os profissionais envolvidos possam vivenciar e promover um ambiente educativo verdadeiramente seguro e amoroso.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae Tavares. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BOURDIEU, Pierre. Sobre o poder simbólico. In: BOURDIEU, P. **Poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: **Imprensa Oficial**, 2002.

BRUNO, Maria Cristina Oliveira. Museus e pedagogia museológica: os caminhos para a administração dos indicadores da memória. **Introdução à Sociomuseologia**. Tradução . Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - ULHT, 2020. . Disponível em: https://doi.org/10.36572/csm.2020.book_1. Acesso em: 26 ago. 2024.

CASTELLI, Paulo. **Eu na Estação Ciências- USP ao lado de um simulador de refinador de petróleo**. 2012. 1 fotografia.

CASTELLI, Paulo. **Da esquerda para direita: minha irmã Stefany e eu no Jardim Zoológico de São Paulo**. 2013. 1 fotografia.

CENNI, Roberto. **Três centros culturais da cidade de São Paulo**. 1991. Dissertação (Mestrado em Artes Plásticas) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991. doi:10.11606/D.27.1991.tde-02092015-090526. Acesso em 06 de agosto de 2024.

COUTINHO, Rejane Galvão e LIA, Camila Serino. A mediação cultural pela perspectiva da arte/educação: comentários sobre uma experiência. In: QUEIROZ, João Paulo e OLIVEIRA, Ronaldo. **Os riscos da arte: formação e mediação**. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-artes, Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes, 2018. p. 134-154.

DALLARI, D. A. Os Direitos da criança. In: DALLARI, D. A.; KORCZAK, J. **O Direito da criança ao respeito**. São Paulo: Summus, 1986. p.21-61.

DE AGUIAR NEITZEL, Adair; STEIL, Isleide; FRANCEZ, Letícia. PESQUISA EDUCACIONAL BASEADA EM ARTE: A/R/TOGRAFIA. **Revista da FUNDARTE**, [S. l.], v. 52, n. 52, 2022. DOI: 10.19179/rdv.v52i52.1097. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/1097>. Acesso em: 12 ago. 2024.

EMICIDA. Principia. In: EMICIDA. **AmarElo**. Intérpretes: Emicida, Pastor Henrique Vieira, Fabiana Cozza, Pastoras do Rosário. [S. l.]: Laboratório Fantasma, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kjggvv0xM8Q> . Acesso em: 15 abr. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HIEMISCH, Simone. **Da esquerda para direita: meu primo Gabriel, minha irmã Stefany, minha prima Beatriz e eu no Museu Catavento**. 2010. 1 fotografia.

HIEMISCH, Simone. **Da esquerda para direita: minha prima Beatriz, minha irmã Stefany, meu primo Gabriel e eu no Museu Catavento**. 2010. 1 fotografia.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Elefante, 2021.

ICOM – International Council of Museums/Brasil. **ICOM aprova Nova Definição de Museu**. Disponível em: <http://www.icom.org.br/?p=2756>. Acessado em: 05 de fev. 2024.

Krug E. G. et al. **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Genebra, Organização Mundial da Saúde, 2002. p.5. Disponível em: <https://www.cevs.rs.gov.br/>.

LIMA, Diane. **O impossível**. In: Bienal de São Paulo. Catálogo da 35ª Bienal de São Paulo: Coreografias do Impossível. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2023. p.28-39.

MALE, Muriel. **Visita mediada com o uso do material elaborado**. 2023. 1 fotografia.

MARTINS, Mirian Celeste. Verbete: MEDIAÇÃO. In: **Caderno da política nacional de educação museal – PNEM**. Brasília, DF: IBRAM, 2018, p. 84-88. Disponível em: <https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/Caderno-da-PNEM.pdf>. Acesso em 23 abr. 2024.

MONCEAU, G. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 467–482, set. 2005.

KĚHÍRI, Tõrãmau; PĀRÕKUMU, Umusi. **Antes o mundo não existia: mitologia dos antigos Desana-Kèhíripõrã**. 2. ed. São João Batista do Rio Tiquié; São Gabriel da Cachoeira: UNIRT; FOIRN, 1995.

KEMMIS, Stephen; WILKINSON, Mervyn. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICNHER, Kenneth M. (Orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PINO, A.. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 763–785, out. 2007. Acesso em: 05 mai. 2024.

RIBEIRO, Helena. **Teste na estrutura da cobra ainda sem pintura**. 2023. 1 fotografia.

SOUZA, E. C. de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 25, n. 11, p. 22–39, 2006. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285>. Acesso em: 19 ago. 2024.

SOUZA, L. P. DE .. VIOLÊNCIA E NÃO VIOLÊNCIA: IMAGENS E REPRESENTAÇÕES DE JOVENS DO ENSINO MÉDIO. **Cadernos CEDES**, v. 40, n. 110, p. 37–57, jan. 2020.

TOJAL, Amanda Pinto da Fonseca. **Políticas públicas culturais de inclusão de públicos especiais em museus**. 2007. Tese (Doutorado em Cultura e Informação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. doi:10.11606/T.27.2007.tde-19032008-183924. Acesso em: 2024-08-27.

VERGÈS, Françoise. **Decolonizar o museu: programa de desordem absoluta**. Traduzido por Mariana Echalar. São Paulo: Ubu Editora, 2023.