



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
ESCOLAS DE DANÇA E TEATRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS**

**RITA FERREIRA DE AQUINO**

**A PRÁTICA COLABORATIVA COMO ESTRATÉGIA PARA A  
SUSTENTABILIDADE DE PROJETOS ARTÍSTICO-PEDAGÓGICOS  
EM ARTES CÊNICAS:  
UM ESTUDO DE CASO NA CIDADE DE SALVADOR**

Salvador  
2015

**RITA FERREIRA DE AQUINO**

**A PRÁTICA COLABORATIVA COMO ESTRATÉGIA PARA A  
SUSTENTABILIDADE DE PROJETOS ARTÍSTICO-PEDAGÓGICOS  
EM ARTES CÊNICAS:  
UM ESTUDO DE CASO NA CIDADE DE SALVADOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Escolas de Dança e Teatro, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Artes Cênicas.

Orientadora: Profa. Dra. Suzana Maria Coelho Martins.

Salvador  
2015

Escola de Teatro - UFBA

Aquino, Rita Ferreira de.

A prática colaborativa como estratégia para a sustentabilidade de projetos artístico-pedagógicos em artes cênicas: um estudo de caso na cidade de Salvador/  
Rita Ferreira de Aquino. - 2015.

301f. il

Orientadora: Profª. Drª. Suzana Maria Coelho Martins.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro,  
2015.

1. Artes cênicas. 2. Cultura - Desenvolvimento. 3. Mediação –  
Cultura e meios de cultura. 4. Redes I. Universidade Federal da Bahia.  
Escola de Teatro. II. Título.

CDD 792

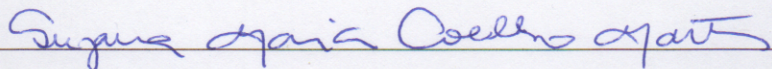
TERMO DE APROVAÇÃO

**RITA FERREIRA DE AQUINO**

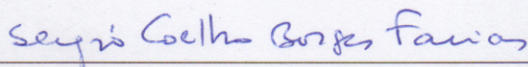
“A PRÁTICA COLABORATIVA COMO ESTRATÉGIA PARA A SUSTENTABILIDADE DE PROJETOS ARTÍSTICO-PEDAGÓGICOS EM ARTES CÊNICAS: UM ESTUDO DE CASO NA CIDADE DE SALVADOR”

Tese Aprovada Como Requisito Parcial Para Obtenção do Grau de Doutora em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, pela Seguinte Banca Examinadora:

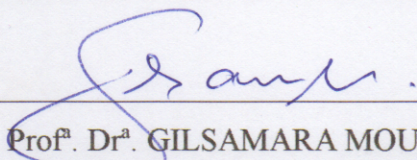
Aprovada em 28 de fevereiro de 2015.



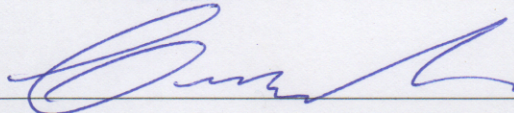
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. SUZANA MARIA COELHO MARTINS (Orientadora)



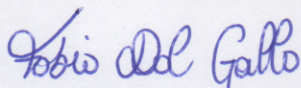
Prof. Dr. SÉRGIO COELHO BORGES FARIAS (UFOB)



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. GILSAMARA MOURA (UFBA)



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. CÉLIDA SALUME MENDONÇA (PPGAC/UFBA)



Prof. Dr. FABIO DAL GALLO (PPGAC/UFBA)

Ao Felipe.

Aos meus pais, Neide e Ricardo.

Às avós, Margarida e Isaura, e à minha tia-avó Clotilde.

Aos avôs, Arlindo e Vasco.

Aos meus irmãos, Thiago e Vinícius.

A família que cresce: Kelly, Michele e à pequena Laura.

Me inspiro no poeta Manoel de Barros:  
o melhor de mim sou vocês.

## AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Suzana Maria Coelho Martins, acima de tudo pelo acolhimento e companheirismo como orientadora.

Aos Profs. Drs. Sérgio Coelho Borges Farias e Fábio Dal Gallo, pelas contribuições na qualificação. Às Profas. Dras. Gilsamara Moura e Célida Salume por aceitar o convite para composição da banca de defesa. À Profa Dra. Denise Coutinho por fazer parte deste percurso.

Aos coordenadores, professores e funcionários do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia. Aos colegas de doutorado: Adelize Souza, Alexandre Molina, Iami Rebouças, Laura Castro, Leonel Henkes, Líria Morays, Maria Rejane, Nana Dias, Roberto Laplane, Ricardo Marveira, Silvio Carvalho e Victor Cayres.

Aos integrantes dos grupos de pesquisa Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade e Modelagem da Complexidade em Artes, Neurociências e Saúde.

Ao Sr. Paul Heritage e à equipe do *People's Palace Project*, pelo convite para integrar a visita recíproca de intercâmbio cultural promovido pelo programa Pontos de Contato/*Points of Contact*, em Londres, Purfleet e Cardiff em 2013.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela bolsa de estudos.

À Realejo Projetos Culturais e à 7Oito Projetos e Produções pela confiança da Coordenação Pedagógica do projeto Mediação Cultural: Programa de Formação em Artes Cênicas 2013 e 2014, caso estudado na pesquisa.

A toda equipe que trabalhou na realização das edições 2013 e 2014 do projeto: Ricardo Libório, Felipe de Assis, Alice Libório, Ana Carla Leiva, Renata Carletto, Lucas de Sá, Ney Wendell, Emerson Cabral, Benin Ortiz, Gabriela Rocha, Poliana Bicalho, Taína Assis, Omar Leoni, Marvan Carlos, Edmar Brasil, Danila Maia, Jhoison Oliveira, Ruth Marinho, Rute Mascarenhas, Átila Barros e Gustavo Mões.

A todos que passaram pelo Mediação Cultural em 2013 e 2014. Especialmente aos educadores Elisa Maria, Ailton Santos (Airesa), Edson Santos, Fabiana Silva, Ladailha Telles, Rosemeire Silva e Nauzina dos Santos por me ensinarem, a cada encontro.

À Clara Trigo e Igor Sant'Anna, pelas entrevistas realizadas. À Marina Martinelli, pela transcrição das entrevistas.

Aos artistas, ativistas e pesquisadores: Abigail Levine, Christina Streva, Didier Morelli, Karina Almeida, Macklin Kowal, Martha Ribeiro, Michael Namkung, Pedro Bennaton, Sareh Afshare Tania Alice, pelos comentários à versão preliminar desta

pesquisa sob a forma de artigo, apresentada na Conferência *Bodies-In-Transit: Articulating the Americas (and Beyond)* na *New York University*, Nova York, em 2014.

Aos participantes do I Seminário Internacional de Curadoria e Mediação em Artes Cênicas, no Festival Internacional de Artes Cênicas da Bahia, na cidade de Salvador, em 2014: Javier Rodrigo, Antonio Collados, Juan Dominguez, Sidnei Cruz, Andrea Bardawil, Marcos Gallon, Marcelo Rezende e Luiz Guilherme Vergara, pelas contribuições teórico-práticas preciosas no momento preciso.

Aos amigos que partilham desta história: Beth Rangel, Daniela Guimarães, Alexandre Molina, Líria Morays, Lenine Guevara, Rafael Rebouças, Carlos Santana, Jaqueline Vasconcellos, Leonardo França, Ellen Mello, Jorge Alencar, Neto Machado, Irah Montenegro e Flávia Meirelles, pelos encontros, desencontros e reencontros que dão sabor à vida.

Às minhas escolas de vida: Escola Vivendo e Aprendendo, Instituto de Arte TEAR, Escola Oga Mitá, Centro Educacional Anísio Teixeira, Intrépida Trupe, Faculdade Angel Vianna, Museu Bispo do Rosário, Escola de Dança da UFBA, Programa de Pós-graduação em Dança da UFBA, Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia, Coletivo Construções Compartilhadas, Festival Internacional de Artes Cênicas da Bahia, Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da UFBA.

À minha família que tanto amo: Felipe, companheiro de vida; a minha mãe e meu pai, minha história e gratidão; ao Thiago, Kelly e à pequena Laura, alegria sem fim; aos meus avôs, avós e tia-avó, grandes inspirações; a minha tia Glória, pelos primeiros livros de uma educação para a liberdade.

Àqueles que me encorajaram no Rio de Janeiro, cidade em que nasci, e àqueles que me receberam em Salvador. Aos que, em algum momento, acreditaram - porque é assim que se sustenta uma travessia.

Ninguém educa a ninguém como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.

Paulo Freire (1983, p. 79)



AQUINO, Rita Ferreira de. A prática colaborativa como estratégia para a sustentabilidade de projetos artístico-pedagógicos em artes cênicas: um estudo de caso na cidade de Salvador. 301f. il. 2015. Tese (Doutorado) – Escolas de Dança e Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

## RESUMO

A pesquisa qualitativa visa demonstrar uma maneira de constituir redes de aprendizagem para o desenvolvimento cultural, contribuindo com a sustentabilidade de projetos artístico-pedagógicos em artes cênicas. A hipótese é: a implementação de práticas colaborativas, definidas provisória e sucintamente como dialógicas, baseadas na presença e afetividade, nas quais a participação retroalimenta a rede e os(as) participantes, favorece a coimplicação com o processo de desenvolvimento cultural. A abordagem é *mit-disciplinar* e multirreferencial, com contribuições do campo da arte, sobretudo de Bishop, Kester, Collados e Rodrigo, e da educação, com Freire, Maturana e Rancière. Trata-se, em acordo com Yin, de um estudo de caso único longitudinal das abordagens artístico-pedagógicas do projeto Mediação Cultural: Programa de Formação em artes Cênicas, nas edições 2013 e 2014, em Salvador e Região Metropolitana. Foram avaliadas as práticas colaborativas implementadas no projeto. Verificou-se que em 2013 a tônica foi a realização de ações pré-estabelecidas pela equipe do projeto. Em 2014, os acompanhamentos pedagógicos inspirados em Freire e Pacheco, como círculos de formação participativos e corresponsáveis, constituíram ambiente para as práticas colaborativas. Seguindo a tipologia de Kwon, o Núcleo de Educadores(as) do Subúrbio Ferroviário de Salvador constituiu uma “comunidade inventada em andamento”. A rede de aprendizagem sustentável se verifica: na atitude dos(as) educadores(as) de mapear contextos e possibilidades no território; no estabelecimento de parcerias para fortalecer suas produções culturais; na reinvenção das relações sociais no núcleo, integrando educandos(as) e parentes na “Família Mediação”; e na autogestão do núcleo. A pesquisa confirmou a hipótese inicial e a formulação conceitual provisória apresentada.

Palavras-chave: Artes cênicas. Projetos artístico-pedagógicos. Prática colaborativa. Redes. Mediação cultural.

AQUINO, Rita Ferreira de. The collaborative practice as a strategy for sustainability of performing arts artistic pedagogical projects: a case study in Salvador city. 301 pp. ill. 2015. Thesis (Ph.D.) – Escolas de Dança e Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

## ABSTRACT

The qualitative research aims to demonstrate a way to constitute networks of collective learning for cultural development, contributing to the sustainability of pedagogical artistic projects of performing arts. The hypothesis is: the implementation of collaborative practices, provisionally and concisely defined as dialogical, based on presence and affection, in which participation feeds back the network and participants, encourages the co-involvement with the cultural development process. The approach is *mit-disciplinary* and multi-referential, with contributions from the field of art, especially from Bishop, Kester, Collados and Rodrigo, and education, with Freire, Maturana and Rancière. This is in accordance with Yin, a single longitudinal case study of pedagogical artistic approaches in Cultural Mediation project: Training Program in Performing arts, editions 2013 and 2014, in Salvador and the Metropolitan Area. Collaborative practices implemented in the project were evaluated. It was found that in 2013 the emphasis was the fulfillment of pre-established actions by the project team. In 2014, the pedagogical accompaniments inspired by Freire and Pacheco as circles of participatory and co-responsible formation constituted an environment for collaborative practices. Following Kwon's typology, o *Núcleo de Educadores do Subúrbio Ferroviário de Salvador* constituted an invented community ongoing. The sustainable learning network is evidenced in: the attitude of educators to map contexts and opportunities in the territory; the establishment of partnerships to strengthen their cultural productions; the reinvention of social relations in core, integrating students and relatives in "Mediation Family"; the self-management of the core. The survey confirmed the initial hypothesis and the provisional conceptual formulation presented.

Keywords: Performing arts. Collaborative practice. Educational artistic projects. Networks. Cultural mediation.

AQUINO, Rita Ferreira de. La pratique collaborative comme une stratégie pour la soutenabilité des projets artistiques pédagogiques dans les arts de la scène: une étude de case à la ville de Salvador da Bahia. 301 f. ill. 2015. Thèse (Ph.D.) – Escolas de Dança e Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

## RÉSUMÉ

La recherche qualitative vise démontrer une manière de constituer des réseaux d'apprentissage collectif pour le développement culturel. En contribuant, pour la soutenabilité des projets artistiques pédagogiques dans les arts de la scène. L'hypothèse est: la mise en œuvre des pratiques de collaboration, provisoirement et succinctement définies comme pratiques dialogiques, basé en la présence et l'affectivité dans lesquels la participation réinjecte au réseau et les participants eux-mêmes, favorise la sensibilisation et co-implication dans et avec le processus de développement culturelle collective. C'est une approche *mit-disciplinaire* et multi-référentielle, avec les contributions théoriques et pratiques au domaine de l'art, en particulier de Bishop, Kester, Collados et Rodrigo, et de l'éducation, avec Freire, Maturana et Rancière. C'est, conformément au Yin, d'une étude de cas unique et longitudinale des approches artistiques et pédagogiques du projet Médiation Culturelle: Programme de Formation en Arts de la Scène, dans ses éditions en 2013 et 2014, à Salvador et Région Métropolitaine. Ont été évalué les pratiques de collaboration mis en œuvre dans le projet. Il a été constaté que, à la édition 2013, la tonique était l'accomplissement d'actions préétablies par l'équipe du projet. En 2014, les accompagnements pédagogiques inspirés par Freire et Pacheco comme des cercles de formation participative et co-responsables ont constitué un environnement pour les pratiques collaboratives. Selon la typologie de Kwon, le *Núcleo de Educadores do Subúrbio Ferroviário de Salvador* a constitué une "communauté en cours". Le réseau d'apprentissage soutenable est mis évidence en: l'attitude des éducateurs en identifier des contextes et des possibilités dans le territoire; l'établissement de partenariats entre les éducateurs pour renforcer leurs productions culturelles; la réinvention des relations sociales dans le noyau intégrant étudiants et des familiers à la "Famille Médiation"; l'autogestion du noyau. La recherche a confirmé l'hypothèse initiale et la formulation conceptuelle provisoire présenté.

Mots-clés: Arts de la scène. Pratique collaborative. Projets artistiques pédagogiques. Réseaux. Médiation culturelle.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Gráfico 1** População Urbana e Rural do Brasil de 1940 a 2010 / 55
- Figura 1** Extrato de nota de rodapé do livro “Educação para a Prática da Liberdade” (1967) no qual o autor compara, de forma esquemática, a relação entre o diálogo e o “antidiálogo” / 64
- Figura 2** Ilustrações das “situações existenciais” – reproduções da obra de Vicente de Abreu extraídas livro “Educação para a Prática da Liberdade” / 66
- Gráfico 2** Natureza das instituições participantes do Mediação FIAC 2013 /142
- Figura 5** Território Municipal de Salvador: Regiões Administrativas e Macrorregiões / 204
- Figura 6** Evolução Urbana de Salvador: Área Ocupada – 1940-1976-1998 / 208

## LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** Apresentação sintética da estrutura do projeto Mediação Cultural nas edições 2013 e 2014 / 38-39
- Quadro 2** Síntese da pesquisa em seus principais elementos constitutivos / 45-46
- Quadro 3** Contradições entre educadores(as) e educandos(as) na concepção bancária de “educação” / 63
- Quadro 4** Comparação sintética entre aspectos relevantes das contribuições de Paulo Freire, Joseph Jacotot e Humberto Maturana ao campo da educação / 75-76
- Quadro 5** Síntese de alguns aspectos relevantes da arte participativa nos movimentos das vanguardas europeias / 86-87
- Quadro 6** Primeiras conceituações construídas pelos integrantes do Grupo de estudos do projeto Mediação Cultural 2013 / 128-129
- Quadro 7** Estrutura da capacitação em mediação cultural para educadores(as) do projeto Mediação FIAC 2013 / 130-131
- Quadro 8** Relação das oficinas realizadas no Mediação FIAC 2013 / 154-155
- Quadro 9** Expectativas e resultados quantitativos do Mediação FIAC 2013 / 164
- Quadro 10** Comparação entre as propostas de acompanhamento pedagógico 2013 e 2014 / 167-168
- Quadro 11** Comparação entre as Etapas 1 e 2 do projeto Mediação Cultural 2014 / 172
- Quadro 12** Divisão da equipe de mediadores para acompanhamento pedagógico dos nove núcleos de educadores e suas linhas de interesse / 175-176
- Quadro 13** Avaliação dos núcleos de educadores em 2014 / 192-193
- Quadro 14** Apresentação das Macrounidades de Salvador / 202-203
- Quadro 15** Síntese de caracterização das Macrounidades de análise / 209-2010

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

- Fotografia 1** Experiência de alfabetização em curso de formação em Angicos, Rio Grande do Norte (1963) / 67
- Fotografia 2** Experiência de alfabetização com o método Paulo Freire em 1964 / 68
- Fotografia 3** Educando com uma criança no colo, fazendo a leitura das sílabas no Círculo de Cultura de Gama, Distrito Federal, em 1963 / 69
- Fotografia 4** Imagens do “Parangolé” de Hélio Oiticica / 89-90
- Fotografia 5** Imagem da obra “Divisor”, de Lygia Pape (1968) / 91
- Fotografia 6** Imagens do trabalho “*La Consagración de La Primavera*”, de Roger Bernat, em apresentação realizada no México (2010) / 93
- Fotografia 7** Imagens do trabalho “*The show must go on*”, de Jérôme Bél (2011) / 94
- Fotografia 8** Imagens de divulgação do trabalho “*Clean Room*”, de Juan Dominguez (2010) / 95
- Fotografia 9** Joseph Beuys em “100 Dias da Universidade Livre Internacional”, trabalho organizado para a Documenta 6 (1977) / 99
- Fotografia 10** Funcionária atendendo ao público no serviço de mediação cultural no *Palais de Tokio*, em Paris (2014) / 104
- Fotografia 11** Minicurso teórico-prático de mediação cultural para educadores(as) no FIAC Bahia 2012, realizado no TCA (2012) /119
- Fotografia 12** Visita Guiada ao Espaço Xisto Bahia no âmbito do FIAC 2012 /120
- Fotografia 13** Debate após a apreciação de espetáculo “As Rimas de Catarina” da Cia. Rapsódia de Teatro, no FIAC Bahia 2012, no Teatro SESI Rio Vermelho (2012) /121
- Fotografia 14** Avaliação da mediação cultural no FIAC Bahia 2012 no *Goethe Institut* / 122
- Fotografia 15** Grupo de estudos do projeto Mediação Cultural 2013, em atividade no Espaço Xisto Bahia (2013) / 127
- Fotografia 16** Exercício de mobilização realizado na capacitação em mediação cultural, no Centro Cultural Plataforma (2013) / 133
- Fotografia 17** Construção do entendimento de mediação cultural na capacitação realizada no Teatro SESC SENAC Pelourinho / 136
- Fotografia 18** Exercício de integração de grupo para fomentar o sentido pertencimento, realizado ao final do primeiro dia da capacitação em mediação cultural, no Espaço Cultural Alagados (2013) /136

- Fotografia 19**      Jogo do agrupamento realizado na capacitação em mediação cultural no Espaço Cultural Alagados / 138
- Fotografia 20**      Formulação de propostas de trabalho em grupo na capacitação em mediação cultural realizada no Teatro SESC-SENAC Pelourinho (2013) / 139
- Fotografia 21**      Detalhe da rede formada ao final da Capacitação em mediação cultural realizada no Espaço Xisto Bahia (2013) /140
- Fotografia 22**      Visita Guiada no Cine-Teatro Solar Boa Vista, no projeto Mediação Cultural 2013 / 145
- Fotografia 23**      Visita Guiada no Teatro SESC SENAC Pelourinho, no projeto Mediação Cultural 2013 / 146
- Fotografia 24**      Visita Guiada ao Espaço Xisto Bahia, no projeto Mediação Cultural 2013 / 147
- Fotografia 25**      Visita Guiada ao Espaço Xisto Bahia, no projeto Mediação Cultural 2013 / 147
- Fotografia 26**      Apreciação do espetáculo Siré Obá, do Núcleo Afrobrasileiro de Teatro de Alagoinhas (NATA), no Cine-Teatro Solar Boa Vista, na programação artística do projeto Mediação Cultural 2013 /150
- Fotografia 27**      Apreciação do espetáculo As Rimas de Catarina, da Cia Rapsódia de Teatro, no Cine-Teatro Solar Boa Vista, como parte da programação artística do projeto Mediação Cultural 2013 / 152
- Fotografia 28**      Debate após a apresentação do espetáculo “Siré Obá: a festa do rei”, no Cine-Teatro Solar Boa Vista, como parte da programação artística do projeto Mediação Cultural 2013 / 152
- Fotografia 29**      Registro da oficina “Mover Ventos”, ministrada por Clara Trigo na Escola Municipal Eloyna Barradas, no projeto Mediação Cultural 2013 / 157
- Fotografia 30**      Registro da “Oficina de Teatro”, ministrada por Caíca Alves, no Colégio Estadual Praia Grande, no projeto Mediação Cultural 2013 / 159
- Fotografia 31**      Lançamento do projeto Mediação Cultural 2014 no Teatro da Cidade do Saber / 174
- Fotografia 32**      Acompanhamento pedagógico da Turma 2 em Camaçari no projeto Mediação Cultural 2014 / 178
- Fotografia 33**      Visita Guiada ao Teatro da Cidade do Saber em Camaçari no projeto Mediação Cultural 2014 / 180
- Fotografia 34**      Apreciação estética do espetáculo “As Rimas de Catarina”, da Cia. Rapsódia de Teatro, no Teatro da Cidade do Saber, no projeto Mediação Cultural 2014 / 180
- Fotografia 35**      Acompanhamento pedagógico na Sala Walter da Silveira com exibição do filme “Tarja Branca”, no projeto Mediação Cultural 2014 / 182

- Fotografia 36** Acompanhamento pedagógico no Espaço Xisto Bahia, no projeto Mediação Cultural 2014 / 184
- Fotografia 37** Acompanhamento pedagógico da Península de Itapagipe no projeto Mediação Cultural 2014 / 189
- Fotografia 38** Acompanhamento pedagógico no Cine-Teatro Solar Boa Vista – Mediação Cultural 2014. Autor: Rita Aquino / 157
- Fotografia 39** Núcleo de educadores(as) do Subúrbio Ferroviário, no projeto Mediação Cultural 2014 / 191
- Fotografia 40** Vista da janela do camarim do Centro Cultural Plataforma, localizado no bairro de Plataforma, Subúrbio Ferroviário de Salvador (2014) / 215
- Fotografia 41** Núcleo de educadores(as) do Subúrbio Ferroviário (07/06/2014) / 217
- Fotografia 42** Núcleo de educadores(as) do Subúrbio Ferroviário (05/07/2014) / 222
- Fotografia 43** Núcleo de educadores(as) do Subúrbio Ferroviário (05/07/2014) / 224
- Fotografia 44** Registro da “Oficina de Iluminação”, ministrada por Marvan Carlos no Teatro do Movimento, Escola de Dança da UFBA (02/08/2014) / 225
- Fotografia 45** Núcleo de educadores(as) do Subúrbio Ferroviário (09/08/2014) / 226
- Fotografia 46** Núcleo de educadores(as) do Subúrbio Ferroviário (09/08/2014) / 228
- Fotografia 47** Implementação da Universidade Popular do Subúrbio (04/10/2014) / 229
- Fotografia 48** Mediação do encontro do escritor mirim Lucas Yuri com as crianças da comunidade na Biblioteca Comunitária Paulo Freire (11/10/2014) / 231
- Fotografia 49** Núcleo de educadores(as) do Subúrbio Ferroviário (08/11/2014) / 232
- Fotografia 50** Núcleo de educadores(as) do Subúrbio Ferroviário (29/11/2014) / 234
- Fotografia 51** Detalhe do sociograma do núcleo de educadores(as) do Subúrbio Ferroviário: pontos positivos (2014) / 235
- Fotografia 52** Detalhe do sociograma do núcleo de educadores(as) do Subúrbio Ferroviário: hipóteses/sugestões (2014) / 236
- Fotografia 53** Encontro da “Família Mediação” na Biblioteca Comunitária Parque São Bartolomeu (2015) / 237



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRACE	Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas
ACOPAMEC	Associação das Comunidades Paroquiais de Mata Escura e Calabetão
AC	Atividades Complementares
ANDA	Associação Nacional de Pesquisadores em Dança
CAMMPI	Comissão de Articulação e Mobilização dos Moradores da Península de Itapagipe
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CCC	Coletivo Construções Compartilhadas
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEAC	Centro Cesar Borges de Esporte, Arte e Cultura
CEAT	Centro Educacional Anísio Teixeira
CESA	Centro Educacional Santo Antônio
CEVA	Colégio Estadual Vila de Abrantes
CFA	Centro de Formação em Artes
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CODAP	Coordenação de Desenvolvimento de Apoio Pedagógico
COEDU	Coordenação de Educação
CPC	Centros Populares de Cultura
DC	Desenvolvimento de Comunidade
FAV	Faculdade Angel Vianna
FIAC	Festival Internacional de Artes Cênicas da Bahia

FUNCEB	Fundação Cultural do Estado da Bahia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IHAC	Instituto de Humanidades, Artes e Cultura
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
MAM	Museu de Arte Moderna
MCP	Movimentos de Cultura Popular
MCPS	Movimento de Cultura Popular do Subúrbio
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MINC	Ministério da Cultura
NATA	Núcleo Afrobrasileiro de Teatro de Alagoinhas
ONG	Organização Não Governamental
OS	Organização Social
PBT	Prêmio Braskem de Teatro
PIBID	Programa de Iniciação à Docência
PPGAC	Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas
PPGDança	Programa de Pós-graduação em Dança
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RA	Região Administrativa
REPROTAI	Rede de Protagonistas Jovens da Península de Itapagipe
SECULT	Secretaria de Cultura do Estado da Bahia
SEDUC	Secretarias de Educação Municipais
SEDHAM	Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano, Habitação e Meio Ambiente
TCA	Teatro Castro Alves
TCS	Teatro da Cidade do Saber

UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFOB	Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO: SUJEITO E(M) TRAJETO</b>	<b>21</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>27</b>
1.1 PREMISSAS: COMPROMISSO POLÍTICO	27
1.2 CONTEXTO TEÓRICO-PRÁTICO GLOBAL	28
1.3 CONTEXTO TEÓRICO-PRÁTICO LOCAL	32
1.4 PROBLEMAS PRÁTICOS OU PERGUNTAS PRELIMINARES	40
1.5 PROBLEMA DA PESQUISA E HIPÓTESE	42
1.6 METODOLOGIA: ESTUDO DE CASO	43
1.7 ESTRUTURA DA TESE	47
<b>2 LEITURAS DESTE MUNDO: FORMAS DE COLABORAÇÃO NOS CAMPOS DA ARTE E DA EDUCAÇÃO</b>	<b>50</b>
2.1 POR UM MUNDO COMUM – PERSPECTIVAS SOBRE COMUNIDADE	52
2.2 EMANCIPAÇÃO – PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO	55
<b>2.2.1 Contextualização</b>	<b>55</b>
<b>2.2.2 Descrição</b>	<b>62</b>
<b>2.2.3 Cruzamentos</b>	<b>72</b>
2.3 PARTICIPAÇÃO – PERSPECTIVAS DA ARTE	77
<b>2.3.1 Definições</b>	<b>77</b>
<b>2.3.2 Contextualização</b>	<b>84</b>
<b>2.3.3 Tendências contemporâneas</b>	<b>93</b>
2.3.3.1 <i>Performances “delegadas”</i>	93
2.3.3.2 <i>Projetos Pedagógicos</i>	98
<b>2.3.4 Localizando a mediação cultural</b>	<b>101</b>
2.4 <i>PRÁTICAS COLABORATIVAS: UMA DEFINIÇÃO PROVISÓRIA</i>	107
<b>3 TECENDO EXPERIÊNCIAS: EXPLORAÇÃO E DESCRIÇÃO DA TRAJETÓRIA DO PROJETO MEDIAÇÃO CULTURAL 2013</b>	<b>109</b>
3.1 REDES DE APRENDIZAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO CULTURAL LOCAL	110
3.2 CONTEXTO E MOTIVAÇÕES DE UMA AÇÃO ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA	113
3.3 FIOS DE UM PROGRAMA: A PRÁTICA DE MEDIAÇÃO CULTURAL NO FIAC DE 2011 A 2012	115
3.4 O PROJETO MEDIAÇÃO CULTURAL 2013	124
<b>3.4.1 Formação da equipe</b>	<b>125</b>
<b>3.4.2 Grupo de estudos: da mediação cultural às práticas colaborativas</b>	<b>128</b>
<b>3.4.3 Capacitação em mediação cultural</b>	<b>131</b>
<b>3.4.4 Acompanhamento pedagógico</b>	<b>142</b>
<b>3.4.5 Material de apoio pedagógico: da determinação à indeterminação</b>	<b>144</b>
<b>3.4.6 Visitas guiadas a espaços culturais</b>	<b>145</b>
<b>3.4.7 Apreciação de espetáculos</b>	<b>150</b>
<b>3.4.8 Oficinas artísticas</b>	<b>154</b>
<b>3.4.9 Avaliação</b>	<b>161</b>

<b>4</b>	<b>REFORÇANDO AS REDES: EXPLORAÇÃO E DESCRIÇÃO DA TRAJETÓRIA DO PROJETO MEDIAÇÃO CULTURAL 2014</b>	<b>164</b>
4.1	ALINHAVANDO O PROJETO	164
4.1.1	Planejamento	166
4.1.2	Acompanhamento pedagógico: os círculos de formação	167
4.1.3	Os desafios da ampliação e da continuidade: Etapa 1 e Etapa 2	171
4.2	DESENVOLVIMENTO DOS NÚCLEOS DE EDUCADORES(AS)	176
4.2.1	Região Metropolitana – Turmas 1, 2, 3, 4 e 5	178
4.2.2	Salvador – núcleo de educadores(as) do Centro/Miolo/Orla	182
4.2.3	Salvador – núcleo de educadores(as) de Brotas e adjacências	185
4.2.4	Salvador – núcleo de educadores(as) da Península de Itapagipe	187
4.2.5	Salvador – núcleo de educadores(as) do Subúrbio Ferroviário	190
4.3	DO PROGRAMA À ESTRATÉGIA: IDENTIFICANDO AS CONDIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE REDES DE APRENDIZAGEM	193
<b>5</b>	<b>PRÁTICAS COLABORATIVAS: ANÁLISE DE UMA VIVÊNCIA NO SUBÚRBIO FERROVIÁRIO DA CIDADE DE SALVADOR</b>	<b>199</b>
5.1	SOBRE TERRITÓRIOS E LUGARES	200
5.2	HISTÓRIAS DA “VELHA SÃO SALVADOR”	202
5.3	“SUBURBANO CORAÇÃO”	207
5.4	EDUCADORES(AS) E ORGANIZAÇÕES	211
5.5	PROCESSO DE TRABALHO	216
5.6	DO NÚCLEO À FAMÍLIA: REINVENTANDO A COMUNIDADE EM UMA REDE DE PRÁTICAS COLABORATIVAS	239
<b>6</b>	<b>CONCLUSÃO</b>	<b>241</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>247</b>
	<b>APÊNDICE A</b>	<b>260</b>
	<b>APÊNDICE B</b>	<b>261</b>
	<b>APÊNDICE C</b>	<b>263</b>
	<b>APÊNDICE D</b>	<b>265</b>
	<b>APÊNDICE E</b>	<b>269</b>
	<b>ANEXO A</b>	<b>273</b>
	<b>ANEXO B</b>	<b>277</b>
	<b>ANEXO C</b>	<b>279</b>
	<b>ANEXO D</b>	<b>283</b>
	<b>ANEXO E</b>	<b>293</b>
	<b>ANEXO F</b>	<b>295</b>
	<b>ANEXO G</b>	<b>299</b>
	<b>ANEXO H</b>	<b>301</b>

## APRESENTAÇÃO: SUJEITO E(M) TRAJETO

*Eu vim de lá, eu vim de lá pequenininho. Alguém me avisou pra pisar nesse chão devagarinho.*

Dona Ivone Lara

Esta é uma tese de doutorado realizada no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas (PPGAC), composto pelas Escolas de Dança e de Teatro da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Foi desenvolvida na Linha de Pesquisa Processos Educacionais em Artes Cênicas, que reúne pesquisas de caráter transdisciplinar e epistemo-metodologias no campo das artes cênicas, em experiências que contemplam processos de ensino-aprendizagem. A pesquisa foi realizada sob orientação da Profa. Dra. Suzana Martins, com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Inicialmente, a expectativa era dar continuidade à pesquisa realizada no Mestrado (2008), no Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDança) da UFBA, intitulada “A constituição do campo acadêmico da dança no Brasil”. Na referida dissertação, apresentamos um mapeamento da produção de pesquisa acadêmica em dança, destacadamente teses e dissertações, desenvolvidas no período de 1987 a 2006, com o objetivo de analisar a constituição do campo acadêmico da dança no Brasil.

Tomamos, então, como referencial teórico o conceito de campo<sup>1</sup>, proposto pelo sociólogo Pierre Bourdieu, pressupondo sua compreensão em seu sistema teórico e vinculado ao fenômeno observado. Para tanto, compilamos a produção de pesquisa acadêmica em dança no Brasil, utilizando o Banco de Teses e Dissertações da Capes. Os resultados foram selecionados, examinados com fins analíticos e discutidos em suas implicações político-epistemológicas. Concluímos que o campo acadêmico da dança estaria em processo de constituição, com crescimento

---

<sup>1</sup> “Um campo define-se “[...] como um espaço social de jogo, onde ocorre uma disputa pelo monopólio de um ‘capital comum’, construído num sistema de relações objetivas entre posições adquiridas por seus agentes. Instaure-se em processo contínuo de luta competitiva pela conquista de uma autoridade naquele espaço, inseparavelmente definida como capacidade técnica-intelectual e como poder social. Em outras palavras, aqueles que fazem parte do campo por encontrarem-se envolvidos de alguma forma com sua produção, traçam estratégias a partir da competência específica requerida para garantir uma apropriação e manutenção do controle de tal capital”. (AQUINO, 2008, p.25)

considerável da produção de pesquisa nos últimos anos, geopoliticamente dispersa, mas apresentando focos de concentração. Além disso, constatamos uma diversidade epistemológica, com autoridades locais e certa tendência à eugenia.

O desdobramento proposto por ocasião da Seleção 2011 para o Doutorado no PPGAC/UFBA mantinha-se nesta perspectiva e comungava com os referenciais adotados durante o mestrado, fortemente ancorados na Sociologia e na Arte, marcando uma opção pela continuidade e amadurecimento da trajetória de pesquisa, tanto do ponto de vista empírico quanto teórico.

O foco do anteprojeto de pesquisa, contudo, se direcionava para os processos de ensino-aprendizagem. Nosso interesse recaía, então, sobre os espaços de criação artística inseridos em componentes curriculares de cursos de graduação em dança, comprometidos com o desenvolvimento de habilidades criativas através de práticas de “investigação de movimento”<sup>2</sup> e “composição em dança”<sup>3</sup>. Neste contexto, o estudo se direcionava aos pressupostos teórico-metodológicos presentes na *práxis* de artistas-professores(as). A perspectiva era descrever e analisar os conhecimentos específicos e as relações de produção entre os(as) agentes envolvidos(as). Nossas inquietações iniciais estavam, à época, vinculadas à atuação enquanto professora substituta do curso de graduação em Dança da Escola de Dança da UFBA, no Departamento de Teoria e Criação Coreográfica (2007-2008). Sendo, contudo, o doutorado um longo processo de aprendizagem, repleto de desvios e emergências, o objeto de estudo foi se transformando à medida de nossa própria (trans)formação – como pesquisadora, educadora e artista.

As mudanças no percurso de pesquisa foram marcadas por significativas experiências teórico-práticas de colaboração, as quais foram fundamentais para reorientar o desenvolvimento desta pesquisa. Tais experiências vieram ao encontro de uma atuação artística e do interesse em processos de formação com viés crítico e de intervenção na realidade, que vínhamos construindo desde o princípio de nossa atividade profissional. Antes do ingresso no mestrado, por exemplo, mencionamos o compromisso com a cidadania presente na atuação no âmbito da alfabetização

---

<sup>2</sup> O termo investigação de movimento está vinculado a práticas corporais que privilegiam o desenvolvimento da sensopercepção para exploração de possibilidades motoras em detrimento do aprendizado de modelos (DOMENICI, 2010).

<sup>3</sup> O termo composição em dança é adotado por abranger diversas formas de organização cênica – espetaculares, não-espetaculares, coreográficas, em tempo real, etc.

infantil em um projeto social realizado pelo Centro Educacional Anísio Teixeira (CEAT) junto à Escola Municipal Júlia Lopes, no Rio de Janeiro; assim como no trabalho com a abordagem corporal de “consciência do movimento”<sup>4</sup> direcionada a pessoas atendidas em serviço de saúde mental na Casa de Saúde Dr. Eiras, sob supervisão da professora Angel Vianna; e no ateliê de movimento da Escola Livre de Artes Visuais Museu Bispo do Rosário Arte Contemporânea, também na cidade do Rio de Janeiro.

Após o mestrado, destacamos a atuação como coordenadora pedagógica (2010-2011) do Curso de Educação Profissional Técnico de Nível Médio em Dança da Escola de Dança, unidade do Centro de Formação em Artes (CFA) da Fundação Cultural do Estado da Bahia (FUNCEB)<sup>5</sup>. Nos alinhamos ao projeto político-pedagógico desta escola pública que celebra trinta anos de existência em 2014, e ao itinerário formativo que havia sido reestruturado em 2009. Deste modo, tivemos a oportunidade de desenvolver formas de acompanhamento, diálogo e colaboração na instituição. Destacamos, sobretudo, nosso aprendizado através de processos de escuta e reflexão estabelecidos com os diversos agentes que constroem o dia a dia da escola: alunos(as), professores(as), gestores(as).

Mencionamos a atuação no campo artístico como criadora independente e colaboradora de outros(as) artistas, integrando o Coletivo Construções Compartilhadas (2009-2013). Este Coletivo é uma organização que promove a conexão entre pessoas e instituições sensibilizadas tanto com a criação artística, quanto com a gestão cultural, no que diz respeito a ações colaborativas. Deste modo, constituiu um “laboratório” significativo de experiências, no qual pude conceber e vivenciar *práticas colaborativas*<sup>6</sup> em diversos âmbitos, o que foi fundamental para a elaboração de uma definição provisória para as mesmas, que será apresentada nesta pesquisa.

---

<sup>4</sup> A abordagem corporal de consciência de movimento foi desenvolvida por Klauss Vianna em colaboração com sua esposa Angel Vianna e seu filho, Rainer Vianna. Após seu falecimento, foi sistematizada e denominada por alguns autores como Técnica Klauss Vianna (MILLER, 2010; NEVES, 2008).

<sup>5</sup> Dirigida, neste período, pela Profa. Dra. Ana Elisabeth Simões Brandão (Beth Rangel).

<sup>6</sup> As *práticas colaborativas* constituem parte da hipótese deste estudo. Uma definição provisória para o termo será apresentada ao final do primeiro capítulo, após a revisão de literatura. Optamos por manter o termo destacado em itálico ao longo de todo o texto, a fim de reforçar que se trata de um conceito em formulação.



No campo artístico foi possível vivenciar outros contextos formativos em dança, a exemplo da atuação em eventos artísticos, coordenação de projetos de formação, e participação em bancas de avaliação de projetos artístico-educativos. Destacamos a atuação na comissão de seleção do Programa Rumos Dança 2012/2014 do Instituto Itaú Cultural, em uma linha de fomento intitulada “Dança para formadores”, especificamente criada para contemplar profissionais que trabalham com a formação de artistas. Posteriormente, em artigo publicado em coautoria com o pesquisador Alexandre Molina, também integrante desta comissão, viríamos discutir a “formação como compartilhamento”, característica identificada nas seis propostas selecionadas pelo referido programa, apontando mais uma vez para a noção de *práticas colaborativas*.

Deste modo, tivemos a oportunidade de uma significativa inserção nas dinâmicas de educação não-formal no campo, atuando em diferentes posições na cadeia produtiva e circulando entre seus agentes. Foi deste modo que ingressei na equipe do Festival Internacional de Artes Cênicas da Bahia (FIAC), na função de coordenadora das atividades formativas do festival (2011-2014), o qual é realizado por duas produtoras culturais que trabalham de forma associada: a Realejo Projetos e a 7Oito Projetos & Produções. Neste contexto, além da formação de artistas, me envolvi intensamente, a partir de 2012, com a formação de públicos para as artes, trabalho iniciado no âmbito do FIAC pelo pesquisador Ney Wendell, em 2011.

O amadurecimento das atividades formativas do FIAC levou-nos à formulação e implantação do projeto Mediação FIAC: Programa de Formação em Artes Cênicas (2013)<sup>7</sup>. Trata-se de um conjunto de atividades artístico-pedagógicas de sensibilização, iniciação e qualificação em artes cênicas, destinado a educadores(as) e educandos(as) da rede pública de ensino municipal e estadual, organizações não governamentais (ONGs) e/ou associações comunitárias de Salvador, através do desenvolvimento de curso de capacitação em mediação cultural para educadores(as), incluindo fases de aplicação prática com suporte e acompanhamento; visitas guiadas a espaços culturais; apreciação de espetáculos;

---

<sup>7</sup> Embora na edição de 2013 o nome do projeto tenha sido “Mediação FIAC”, adotaremos a denominação “Mediação Cultural” para ambas as edições do projeto, 2013 e 2014, de modo a distingui-lo do festival enquanto projeto autônomo, com intuito de facilitar a compreensão.

“bate-papo” com artistas e oficinas artísticas, ao longo do ano, de forma ajustada ao calendário escolar.

Os resultados bem-sucedidos do projeto em 2013 proporcionaram sua continuidade no ano seguinte, com o nome de Mediação Cultural: Programa de Formação em Artes Cênicas (2014). Para além da ampliação da execução para a Região Metropolitana de Salvador, incluindo mais três municípios, e da proposição de novas ações a exemplo de um processo de criação artística, o projeto enfatizou o trabalho pedagógico, sobretudo de formação de educadores(as).

Esta vivência foi enriquecida com a participação no projeto Palco Giratório (2013), da Rede SESC de Intercâmbio e Difusão das Artes Cênicas, que proporcionou a circulação nacional da oficina e intervenção urbana {pingos&pigmentos} [sic] por 18 estados do país. Trata-se de um trabalho artístico que concebemos no âmbito do projeto Poéticas Performáticas de Multidão, no Coletivo Construções Compartilhadas, que integra formação, prática artística e apreciação estética.

Destacamos ainda a oportunidade de ter integrado a delegação brasileira no Programa Pontos de Contato/*Points of Contact* (2013), intercâmbio cultural na Inglaterra e País de Gales com realização do *People's Palace Project*<sup>8</sup> e apoio do *Arts Council England, British Council* e *Queen Mary University*. Neste intercâmbio cultural, foi possível discutir a concepção do projeto Mediação Cultural 2013 em reuniões cujos objetivos eram o desenvolvimento de colaborações entre os países através de parcerias, políticas e projetos de capacitação, treinamento e incentivo para crianças e jovens. Ainda durante o intercâmbio, participamos da conferência anual da *Creative & Cultural Skills*, evento que reuniu gestores(as) de setores criativos e culturais para discutir os desafios e oportunidades da indústria criativa.

Outra experiência relevante foi a apresentação de parte desta investigação sob a forma de artigo acadêmico em grupo de trabalho na 3ª Conferência do Instituto Hemisférico de Performance e Políticas/*Hemispheric Institute of Performance and Politics*<sup>9</sup> denominada *Corpos-em-Trânsito: Articulando as Américas (e Além)/Bodies-*

---

<sup>8</sup> Maiores informações sobre a organização podem ser encontradas em seu site institucional. Disponível em: <<http://www.peoplespalaceprojects.org.uk>>. Acesso em: 18 jun. 2013.

<sup>9</sup> O instituto se ocupa da interface entre aspectos acadêmicos, artísticos e políticos. Disponível em: <<http://hemisphericinstitute.org/hemi/>>. Acesso em: 23 ago. 2014.

*In-Transit: Articulating the Americas (and Beyond)*, na *New York University* (2014). Nesta ocasião, tivemos a oportunidade de discutir preliminarmente o estudo com pesquisadores(as), artistas e ativistas de diversos países.

Por fim, não poderíamos deixar de mencionar a coorganização do I Seminário Internacional de Curadoria e Mediação em Artes Cênicas em 2014, no âmbito do FIAC, na cidade de Salvador. Promovemos este evento aberto ao público com intuito de reunir profissionais de renome internacional para discutir, entre outros temas, o objeto de estudo desta investigação. Ao longo dos três dias de encontro, tivemos a oportunidade de dialogar a respeito de diversas experiências teórico-práticas, partilhar referências, assim como vivenciar um laboratório criativo com alguns dos(as) autores(as) que citaremos ao longo deste texto. Destacamos ainda o contato com abordagens e ferramentas de trabalho proporcionadas pelos pesquisadores espanhóis Antonio Collados e Javier Rodrigo, que integram o projeto cultural *Transductores*, cujo objetivo é investigar e ativar iniciativas que articulem de maneira flexível práticas artísticas, intervenção política e educação<sup>10</sup>.

Esta trajetória teórico-prática está, portanto, intimamente vinculada à pesquisa. Nas palavras do biólogo Humberto Maturana:

O viver humano acontece na relação [...]. O que fazemos tem consequências no que nos tornamos, porque tem consequências na nossa corporalidade, e o que acontece na nossa corporalidade tem consequências no que fazemos. Nesse sentido estrito, nada do que fazemos jamais é trivial, porque **somos um tempo presente em mudança** (grifo nosso). (MATURANA, 2000, p.95)

Deste modo, as vivências descritas nesta apresentação foram fundamentais para a construção do objeto de estudo e revisão de literatura. Destacamos ainda sua importância na formulação de uma definição provisória de *práticas colaborativas*, através da qual foi possível realizar um estudo de caso do projeto Mediação Cultural na edições 2013 e 2014. E, finalmente, tais experiências de vida culminaram na sistematização desta *práxis*, sob a forma de uma tese de doutorado.

Reforçamos, portanto, a impossibilidade de dissociar investigação e ação.

---

<sup>10</sup> Grande parte da documentação do trabalho dos *Transductores* encontra-se disponível em: <<http://transductores.net>>. Acesso em 28 dez. 2014.

# 1 INTRODUÇÃO

*Nessa mudança, que eu digo da descolonização, é preciso pensar radicalmente o lugar em que você está. Você só muda, ou se transforma realmente, a partir do seu lugar, a partir da sua comunidade. Você só se universaliza a partir de sua aldeia. De sua pequena tribo. De sua casa, de sua cidade, de seu país. As possibilidades de mudança, de transformação nisso, se dá [sic] quando você pensa radicalmente, eu quero dizer, pensa a partir das raízes, o lugar onde você vive. O lugar onde se vive é Brasil.*

Muniz Sodré (2012<sup>11</sup>)

## 1.1 PREMISSAS: COMPROMISSO POLÍTICO

Esta pesquisa se posiciona na perspectiva de intervenção crítica na realidade, contra as injustiças oriundas dos processos de dominação capitalista, colonial e patriarcal, e que desaguam em problemas de caráter político, social, cultural e epistemológico. Deste modo, nos alinhamos às formas de resistência às desigualdades de oportunidades culturais considerando, sobretudo, as operações simbólicas presentes nesta condição.

Diversas iniciativas, experiências e movimentos vêm propondo alternativas à hegemonia da globalização neoliberal, constituindo caminhos para formas de vida que buscam não se pautar exclusivamente pelas lógicas de mercado. O estudo destas formas contra-hegemônicas e suas repercussões nos diversos âmbitos da vida humana vêm conquistando espaço, constituindo práticas e discursos que atravessam disciplinas (SANTOS, 2000; SANTOS, 2006, 2003; SANTO; MENESES, 2010).

É neste contexto que se insere esta pesquisa qualitativa, a qual aborda a *sustentabilidade* de projetos artístico-pedagógicos em artes cênicas, entendida como

---

<sup>11</sup> Declaração de Muniz Sodré em entrevista a Ederson Granetto (2012). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XzIIx98vuKw&feature=youtu.be.%3E.>>. Acesso em 14 nov. 2014.

transformação local de comunidades através de meios democráticos de produção<sup>12</sup>. Ao longo deste estudo demonstraremos como constituir redes de aprendizagem para o desenvolvimento cultural local através da implementação de *práticas colaborativas*, definidas provisoriamente, para esta investigação, como práticas dialógicas e, portanto, não-hierárquicas, baseadas na intensificação da presença e afetividade, nas quais a participação retroalimenta a própria rede e seus(suas) participantes, favorecendo a coimplicação destes(as) com os processos de desenvolvimento culturais locais. Nossa perspectiva é contribuir para a diminuição das desigualdades de oportunidade em nossa sociedade.

## 1.2 CONTEXTO TEÓRICO-PRÁTICO GLOBAL

No campo das artes, o engajamento social tem sido designado por uma variedade de terminologias<sup>13</sup> que buscam caracterizar o interesse nas possibilidades de participação que se estabelecem nos fluxos entre artistas, obras e públicos: *socially engaged art*, *community-based art*, *experimental communities*, *dialogic art*, *littoral art*, *interventionist art*, *participatory art*, *collaborative art*, *contextual art* e (mais recentemente), *social practice* (BISHOP, 2012). Seria possível incluir a esta lista a formulação da *relational aesthetics* de Bourriaud (BISHOP, 2006) e da *dialogical art* proposta por Kester (1998, 2004, 2011). Alfonso Del Río e Antonio Collados destacariam ainda as interfaces desta produção artística com o ativismo e o desenvolvimento cultural comunitário, mencionando a *estética conectiva*, a *estética de la emergência* e o *ativismo* (DEL RIO; COLLADOS, 2013). Convém mencionar

---

<sup>12</sup> O sentido de sustentabilidade aqui proposto, baseia-se no documento “Carta da Terra” (2000), declaração de princípios éticos para construção de uma sociedade global justa, sustentável e pacífica, concluída no ano 2000. No primeiro, “respeitar e cuidar da comunidade de vida”, consta o item 3: “construir sociedades democráticas que sejam justas, participativas, sustentáveis e pacíficas”. Este, por sua vez, divide-se em “(a). assegurar que as comunidades em todos os níveis garantam os direitos humanos e as liberdades fundamentais e proporcionem a cada pessoa a oportunidade de realizar seu pleno potencial; [e] (b) promover a justiça econômica e social, propiciando a todos a obtenção de uma condição de vida significativa e segura, que seja ecologicamente responsável”. Documento disponível em: <<http://www.cartadaterrabrasil.org/prt/index.html>>. Acesso em 09 jan. 2015.

<sup>13</sup> Optamos por manter as terminologias no idioma das referências bibliográficas utilizadas nesta investigação.

ainda a recente denominação do *new genre of public art*, que vem sendo discutida por diversos autores (KRAVAGNA, 1998; KESTER, 2004; COLLADOS, 2012).

O termo “participação” ou “arte participativa” (BISHOP, 2006, 2012; KRAVAGNA, 1998), parece abarcar o conjunto destas práticas colocando em evidência a dimensão encarnada do encontro “ao vivo” entre pessoas e em contextos particulares. Nestes trabalhos, a compreensão da função do(a) artista se desloca de um(a) indivíduo(a) criador(a) de objetos para um(a) colaborador(a) que produz *situações*. O trabalho artístico também se afasta da ideia de obra – produto finito e portátil – para se configurar como um *projeto* que se estende no tempo, no qual início e fim não necessariamente precisam estar bem definidos. Por fim, o público, se reposiciona: não corresponde mais ao(a) espectador(a) convencional, passando a ser compreendido como um(a) correalizador(a) ou *participante* (BISHOP, 2012, p. 2).

No campo educacional, nossa investigação recai sobre a abordagem da educação problematizadora, proposta pelo educador Paulo Freire. Em sua obra (FREIRE, 1967, 1983, 1996; FREIRE; FAUNDEZ, 1985), encontramos fundamentação teórica para os processos pedagógicos dialógicos, baseados na consciência crítica do inacabamento como condição de igualdade humana, e das desigualdades de inserção na cultura, o que funda a busca do “Ser Mais” (FREIRE, 1983, p. 86). As reflexões do filósofo Jacques Rancière (2005, 2007, 2010) e do biólogo Humberto Maturana (1998, 2000) no campo da educação vão ao encontro do trabalho de Freire, reforçando a igualdade das inteligências enquanto capacidade de aprendizagem e a des-hierarquização das relações pedagógicas.

Engajadas com a transformação social, a arte participativa e a educação problematizadora apresentam como denominador comum a proposição de processos que rompem com a passividade contemplativa do público ou do(a) educando(a) diante da explicação (RANCIÈRE, 2005), narração (FREIRE, 1983) ou exposição (BISHOP, 2006, 2012) legitimada do(a) artista ou do(a) educador(a). Trata-se, portanto, do reconhecimento de uma dimensão de encontro (comunhão, nos termos de Freire), seja artístico e/ou pedagógico, como forma de experiência de transformação social. Em outras palavras, ambas as perspectivas buscam a *ativação* dos agentes de modo a *reconstituir os laços comunitários* que unem todos

em um mundo comum, proporcionando a *emancipação*<sup>14</sup> dos sujeitos em relação aos mecanismos de dominação.

A interseção entre estas teorias e práticas têm se mostrado um fértil terreno de atuação para educadores(as), artistas e ativistas que desenvolvem projetos artístico-pedagógicos socialmente engajados com intuito de provocar transformações em contextos locais. Segundo a pesquisadora Claire Bishop (2012, p. 246), a atuação do artista alemão Joseph Beuys na década de 1960 continua a constituir uma importante referência para trabalhos desenvolvidos hoje em diversas partes do mundo – por exemplo, pelos artistas Tania Bruguera (Cuba), Paul Chan (EUA), Paweł Althamer (Polônia) e Thomas Hirschhorn (França). Acrescentamos a esta lista, por exemplo, o reconhecimento dos projetos de formação desenvolvidos por artistas no Brasil, que constituiu uma das linhas de fomento do Programa Rumos Dança 2012/2014 do Instituto Itaú Cultural<sup>15</sup>. São trabalhos de testemunho, no sentido ampliado proposto por Gagnebin (2009, p. 57): a do compromisso com um revezamento que possibilita a transmissão simbólica do indizível, para “ousar esboçar outra história, a inventar o presente”.

Estas experiências estabelecem frequentes interações com a iniciativa privada – é prudente destacar que “projetos”, “participação”, “coletividade” e “redes” são alguns dos termos que vêm sendo apropriados pelo capitalismo neoliberal (BISHOP, 2012). Nesta complexa trama, seguimos a sugestão da pesquisadora Maria Célia Paoli de “reconhecer o potencial contra-hegemônico nos tipos de ações que instituem um referencial crítico concreto e no qual se inscrevem um sentido político” (PAOLI In: SANTOS, 2003, p. 375). Deste modo, não nos posicionaremos neste

---

<sup>14</sup> A emancipação será entendida neste estudo como desenvolvimento de uma consciência crítica e autocrítica – portanto, política -, da posição social ocupada em determinada situação, e da capacidade de deslocar-se nas estruturas de poder inerentes ao convívio social. Não se trata de tornar-se independente destas, mas da atualização de uma condição justa de interdependência compartilhada, onde se reconhece a si mesmo(a) e aos(as) demais em sua legitimidade e, deste modo, em seu potencial de transformação.

<sup>15</sup> Na edição 2012/2014 o Programa Rumos Dança do Instituto Itaú Cultural selecionou, na carteira “Dança para formadores”, os(as) seguintes artistas: Adriana Grechi (São Paulo), Erivelto Viana (Maranhão), João Fernandes (Amazonas), Jussara Xavier (Santa Catarina), Marcelo Evelin (Piauí) e Marila Veloso (Paraná). Conforme mencionado na introdução, em estudo posterior realizado em coautoria com o pesquisador Alexandre Molina, identificamos o “compartilhamento” como um aspecto comum no discurso dos referidos artistas. Na publicação, discutimos a visibilidade destes relevantes trabalhos, que implica na viabilidade dos mesmos. (MOLINA, A; AQUINO, R. In: GREINER, C.; SANTOS, C. E., SOBRAL, S; 2014)

estudo em oposição ao investimento empresarial – ao contrário, consideramos estas potentes oportunidades para o desenvolvimento de práticas éticas e significativas do ponto de vista das transformações sociais.

O problema prático que emerge de tais contextos é a sustentabilidade dos projetos artístico-pedagógicos independentemente dos interesses de departamentos de marketing, responsabilidade social/ambiental, ou mesmo de orientações partidárias. A descontinuidade e a ausência de memória institucional acentuam a invisibilidade e a falta de credibilidade, que caracterizam o “desperdício de experiências” a que se refere o sociólogo Boaventura de Souza Santos (2006). Deste modo, compreendemos aqui a sustentabilidade não apenas no que tange à necessária distribuição de recursos, mas aliada à esta, a transformação local das comunidades através de meios democráticos de produção. É neste contexto que nos interessam as redes de aprendizagem e as *práticas colaborativas*, que serão discutidas mais adiante.

A tipologia proposta pela historiadora de arte Miwon Kwon (2004) contribui para a compreensão de sustentabilidade que nos interessa neste estudo. A autora descreve quatro tipos de comunidades, de acordo com as relações estabelecidas com projetos de caráter artístico. Nas duas primeiras, a comunidade é pré-existente ao projeto, podendo ser entendida como (a) um grupo ou organização baseada em um lugar (grupo de vizinhos, bairro de operários, estudantes de uma escola); ou (b) uma categoria social, o que ela chama de “Comunidades Localizadas” (tradução nossa)<sup>16</sup>, por exemplo as comunidades de mulheres, imigrantes ou latinos.

Os outros dois tipos dizem respeito a situações em que não havia comunidades precedentes ao projeto, mas estas emergiram justamente a partir de uma convocatória para uma determinada ação proposta por um artista ou agente cultural. Nestas situações surgem as (c) “Comunidades Inventadas (Temporárias)” (tradução nossa)<sup>17</sup>, comunidades que se constituem momentaneamente, contudo, desaparecem após a conclusão do projeto, quando o objetivo deste é atingido, o apoio financeiro e institucional desaparece e o engajamento é dissipado. O último caso, é o que a autora se refere como (d) “Comunidades Inventadas (Continuas)”

---

<sup>16</sup> Termo original: *Sited Communities* (DEL RIO; COLLADOS, 2013).

<sup>17</sup> Termo original: *Invented Communities (Temporary)* (DEL RIO; COLLADOS, 2013).



(tradução nossa)<sup>18</sup>, que são criadas da mesma forma que as anteriores, contudo permanecem autônomas ao projeto quando os objetivos específicos deste são atingidos. Neste contexto, a relação com o artista pode ser mantida ou não, ele pode se envolver na comunidade tornando-se um integrante, um colaborador ou mesmo afastar-se após o encerramento do projeto - a comunidade estabilizou-se e a partir daí poderá se desdobrar em múltiplas dimensões (DEL RIO; COLLADOS, 2013, p.19-21).

Na tipologia de Kwon (2004), percebemos que a diferença substancial está, portanto, na construção de um processo de sustentabilidade da comunidade. Compreendemos que este tipo de processo pode ser favorecido por meio de uma ação intencional. Deste modo, este estudo abordará formas de trabalho cooperativo, que designaremos como *práticas colaborativas*, que favorecem a constituição de redes de aprendizagem para o desenvolvimento cultural local. Nesta perspectiva, apresentamos a seguir o contexto desta pesquisa: o projeto Mediação Cultural: Programa de Formação em Artes Cênicas, que surge da interface entre os campos da arte e da educação, na cidade de Salvador, Bahia, e será abordado em seus dois anos de existência (2013 e 2014).

### 1.3 CONTEXTO TEÓRICO-PRÁTICO LOCAL

O projeto Mediação Cultural: Programa de Formação em Artes Cênicas surgiu a partir da prática de mediação cultural<sup>19</sup> no contexto das atividades formativas do Festival Internacional de Artes Cênicas da Bahia (FIAC) em 2011, realizado na cidade de Salvador.

A mediação cultural é uma prática que se organizou ao longo do século XX no âmbito das artes visuais, precisamente na instituição museal. Com o reconhecimento do potencial educativo das exposições, o principal intuito deste tipo de ação era potencializar a experiência estética no contato com a obra de arte.

---

<sup>18</sup> Termo original: *Invented Communities (Ongoing)* (DEL RIO; COLLADOS, 2013).

<sup>19</sup> Considerando a ambiguidade do termo “mediação cultural”, que se refere a uma prática e simultaneamente nomeia o projeto estudado, faremos uma distinção em sua grafia, de forma que o uso com iniciais maiúsculas (Mediação Cultural) dirá respeito ao projeto, e com iniciais em letra minúscula (mediação cultural), às práticas.

Segundo Nicholas Serrotas, diretor da *Tate Art Museums and Galleries*, “foi Charles Eastlake que, ao se tornar diretor da *National Gallery* de Londres em 1855, conferiu aos museus o papel de instituições públicas com o objetivo eminentemente educacional, simplesmente adotando uma nova forma de expor” (BARBOSA In: BARBOSA; COUTINHO, 2009, p. 14).

No Brasil, o desenvolvimento das práticas de mediação cultural ocorreu em paralelo ao campo da educação artística, e atualmente está fortemente vinculado às discussões sobre os públicos da arte, constituindo a agenda de gestores, produtores culturais e artistas. Contudo, é importante destacar que esta *práxis* está situada em um território fronteiriço e permeável, de modo que a depender da abordagem, pode aproximar-se de projetos socioeducativos promovidos por organizações não governamentais, de projetos pedagógicos conduzidos por artistas ou de práticas de ativismo cultural. De fato, mais do que a categorização das iniciativas – que corre o risco de engessar formas ainda embrionárias de reinvenção das relações sociais – interessa-nos a identificação de princípios e a discussão das formas de trabalho.

No âmbito do festival, a mediação cultural apresentou-se enquanto proposta para a formação de público diante das históricas desigualdades de oportunidades culturais, buscando criar formas de acesso físico e linguístico isto é, simbólico, aos bens que compunham a programação artística do evento (DESGRANGES, 2003, 2011; OLIVEIRA<sup>20</sup>, 2011). O acesso físico traduzia-se então no contato com instituições para convidar à participação da programação artística do festival, e no oferecimento de ingressos gratuitos<sup>21</sup>. O acesso linguístico ou simbólico, por sua vez, ocorria por meio de um conjunto de atividades artístico-pedagógicas desenvolvido em diferentes etapas - antes, durante e após a apreciação estética dos espetáculos - para criar “formas de aproximação do público com as obras de artes cênicas” (WENDELL, 2011). O trabalho, concebido inicialmente pelo pesquisador

---

<sup>20</sup> Destacamos que o Prof. Dr. Ney Wendell Cunha Oliveira possui publicações nas quais utiliza o nome social Ney Wendell, motivo pelo qual é citado em alguns momentos como “OLIVEIRA” e, em outros, como “WENDELL”.

<sup>21</sup> A partir de 2012 a dimensão do acesso físico foi reforçada com o fornecimento de transporte e alimentação para o deslocamento dos grupos mediados ao espaço cultural, assim como a oferta de programação em dias e horários adequados às instituições participantes.

Ney Wendell Oliveira e desenvolvido a partir do ano seguinte pela autora desta investigação, nascia, portanto, sob a perspectiva da cidadania cultural<sup>22</sup>.

Em 2013, o eixo de mediação cultural do FIAC Bahia tornou-se um projeto autônomo ao próprio Festival, ou seja, com independência administrativa e financeira, sendo mantido pela iniciativa privada através de Lei de Incentivo Fiscal Estadual<sup>23</sup>. Este processo possibilitaria uma radical ampliação no espaço e no tempo: alcançamos um número maior de bairros de Salvador, expandindo nossa atuação sobretudo para regiões distantes do centro da cidade, ao longo de oito meses.

Houve um investimento no aperfeiçoamento da metodologia que vinha sendo desenvolvida no âmbito do festival, a qual passou a ser composta de cinco atividades bem definidas: (1) capacitação em mediação cultural; (2) acompanhamento pedagógico; (3) visita guiada a espaços culturais; (4) apreciação estética de espetáculos seguida de debate com os artistas; e (5) oficinas artísticas nas instituições participantes. O amadurecimento dos formatos das atividades e das formas de encadeamentos levou à consolidação do projeto, à época denominado *Mediação FIAC 2013* pela filiação ao evento no qual teve origem, como um Programa de Formação em Artes Cênicas<sup>24</sup>. Neste formato, o programa viabilizou a participação de aproximadamente três mil educadores(as) e educandos de escolas públicas estaduais e municipais, ONGs e associações comunitárias<sup>25</sup> na cidade de Salvador no conjunto de atividades oferecidas (REALEJO PROJETOS, 2014a).

---

<sup>22</sup> O reconhecimento da dimensão cidadã da cultura, juntamente com as dimensões simbólica e econômica constitui um dos pilares da Política Nacional de Cultura do Governo Federal Brasileiro (BRASIL, 2011).

<sup>23</sup> De acordo com o *site* institucional da Secretaria de Cultura do Governo do estado da Bahia, “o FAZCULTURA é uma parceria da Secretaria de Cultura do Estado – SECULT e da Secretaria da Fazenda – SEFAZ desenvolvida desde 1996. O mecanismo integra o Sistema Estadual de Fomento à Cultura. [...] Seu objetivo é promover ações de patrocínio cultural por meio de renúncia fiscal, contribuindo para estimular o desenvolvimento cultural da Bahia, ao tempo em que possibilita às empresas patrocinadoras associar sua imagem diretamente às ações culturais que considerem mais adequadas.” (Disponível em: <<http://www.cultura.ba.gov.br>>. Acesso em: 27 nov. 2013)

<sup>24</sup> Destacamos mais uma vez que, com intuito de facilitar a compreensão do(a) leitor(a), nos referiremos ao longo do texto ao Mediação FIAC como Mediação Cultural 2013.

<sup>25</sup> Tratam-se, portanto, de contextos de educação formal e não-formal. Deste modo, serão utilizados os termos educador(a) e educando(a) para nos referirmos aos participantes do projeto, contudo, a depender da especificidade da situação, adotaremos também os termos professor(a), estudante e líder comunitário. Nos casos em que nos referimos às referências bibliográficas, manteremos os termos utilizados pelos(as) autores(as).

Em 2014, o projeto teve continuidade, tendo sido denominado *Mediação Cultural: Programa de Formação em Artes Cênicas* para desvincular-se de forma mais clara do FIAC Bahia, já que desde o ano anterior tratavam-se de projetos independentes<sup>26</sup>. Sua abrangência estendeu-se também aos municípios baianos de Camaçari, Dias D'Ávila e Simões Filho, além da cidade de Salvador, mobilizando mais uma vez aproximadamente três mil pessoas (REALEJO PROJETOS, 2014b). Contudo, a avaliação do trabalho do ano anterior indicou para a necessidade de fortalecer os laços com os(as) educadores(as), o que desencadeou uma reformulação das atividades e das abordagens artístico-pedagógicas.

A principal marca deste processo foi a transformação da atividade de acompanhamento pedagógico em um espaço coletivo e regular de encontros de educadores(as), o qual denominamos *núcleos* de formação. Estes núcleos tiveram duas inspirações: os “círculos de cultura”<sup>27</sup> idealizados por Paulo Freire no final da década de 1950 (FREIRE, 1967; SAVIANI, 2013) e os “círculos de estudo”<sup>28</sup>, contextualizados na experiência de formação de professores da Escola da Ponte, em Portugal, relatada pelo educador José Pacheco (PACHECO, 2013). Ambas partilham princípios comuns, como solidariedade, senso crítico e participação social, os quais se traduzem em uma abordagem dialógica e, portanto não-hierárquica, dos processos de ensino-aprendizagem. Segundo Pacheco:

---

<sup>26</sup> É importante destacar que em 2014 optou-se pelo nome *Mediação Cultural* para o projeto por uma identidade comunicacional estabelecida com os participantes, patrocinadores e com a sociedade de forma geral, que já se referiam ao projeto como “o *Mediação*”. Para manter esse primeiro termo e alterar somente o segundo (FIAC), decidiu-se enfatizar a referência ao contexto de surgimento do projeto, ao invés de criar uma outra marca. Contudo, nota-se um deslocamento em relação às práticas, que já ultrapassavam a designação da mediação cultural em direção às *práticas colaborativas* para o desenvolvimento cultural local.

<sup>27</sup> Os círculos de cultura foram ambientes concebidos para a reinvenção da relação entre professores e alunos praticada na escola: “em lugar de professores, atuariam os coordenadores de debates que, em lugar de aula discursiva, exercitariam o diálogo com os participantes do grupo, substitutos dos alunos, com sua tradição de passividade” (SAVIANI, 2013, p. 325).

<sup>28</sup> Os círculos de estudo foram relatados por José Pacheco (2013) como experiências de formação de professores nas quais um ‘grupo reduzido de pessoas [...] se reúne para discutir em conjunto, mas sem professor, uma matéria, de forma organizada’ (VAALGARDA, H.; NORBECK, J; apud PACHECO, 2013, p.40). Deste modo, a formação se distingue de outras iniciativas pela “adesão e a consciência da disponibilidade em tempo e intenção. Esta consciência dos objetivos pretendidos, porque definidos pelo próprio grupo a que se adere, confere ao círculo [...] características de projeto. De um projeto de ação, dado que os objetivos não são de conhecimento, mas de conhecimento pela ação, para a ação”. (PACHECO, 2013, p. 63)

O espaço da formação no círculo já não é o do professor considerado isoladamente, dado que [...] [o participante] mantém uma forte relação (também afetiva) de pertença a um grupo organizado. No círculo, aprende-se com os outros. Todos são chamados ao papel de formador e de formando. O projeto pessoal de formação consubstancializa-se no projeto de formação de grupo. (PACHECO, 2013, p. 78)

Seguindo estas referências, propusemos a atividade de acompanhamento pedagógico do projeto Mediação Cultural 2014 como um círculo de formação participativa e corresponsável, com o objetivo de fortalecer as possibilidades de desenvolvimento cultural integradas às práticas pedagógicas e atuações comunitárias de cada educador(a), em seus respectivos contextos. Deste modo, a troca de experiências e o compartilhamento de vivências passaram a direcionar coletivamente os estudos teórico-práticos dos núcleos de educadores(as) do projeto Mediação Cultural 2014, favorecendo as articulações entre as próprias instituições participantes, “para a construção de uma sociedade educadora e sensível”<sup>29</sup>.

Esta alteração ocorreu juntamente com a elaboração do esboço de uma proposta pedagógica para o projeto, na qual alguns destes princípios se delineavam, como observamos no trecho extraído de documento de divulgação do projeto Mediação Cultural 2014, a seguir:

O [projeto] Mediação Cultural propõe a **convivência e o compartilhamento de experiências** (grifo nosso), constituindo um conjunto de conhecimentos, estratégias e oportunidades para a articulação da prática pedagógica desenvolvida pelos educadores em seus diferentes contextos, ao campo artístico-cultural. Por isso, a relação com as instituições participantes é sobretudo de **parceria e diálogo** (grifo nosso), com foco na valorização dos educadores e estudantes através de um conjunto de atividades formativas que proporcionam a apreciação, reflexão e prática artística. (REALEJO PROJETOS; 70ITO PROJETOS & PRODUÇÕES, 2014a)

A transformação acima descrita correspondeu, portanto, a um redimensionamento conceitual: afastamo-nos do entendimento da mediação cultural como uma metodologia ou programa constituído de ações sequenciadas, para a vivência de um processo participativo através de *práticas colaborativas*, indo ao encontro de interrogações, e não de certezas. Neste sentido, assumimos a noção de

---

<sup>29</sup> O termo surgiu no discurso da equipe do projeto em correspondências eletrônicas, ocupando o lugar da expressão “criar aproximações entre artista e público”, muito utilizada no ano anterior.

*rede*<sup>30</sup> para designar os espaços de formação, destacando seu caráter coletivo e aberto, não somente à entrada e saída dos participantes, mas sobretudo às possibilidades de circulação de conhecimentos e experiências de forma horizontal e em diversas direções, caracterizando a cooperação mútua. Esta noção já estava presente no trabalho desde o ano anterior, mas ainda de forma tímida<sup>31</sup>.

Deste modo, no âmbito do projeto, a mediação cultural passou a ser entendida como “um campo da atividade de acompanhamento cultural e [...] uma ocasião de reflexão crítica sobre as várias modalidades de construção dos fenômenos culturais” (DARRAS In: BARBOSA; COUTINHO, 2009, p. 37). A perspectiva de trabalho, portanto, continuava sendo não a do fornecimento de um sistema interpretativo de um fenômeno cultural, mas a da produção de ambientes para a experimentação de sistemas de criação, interpretação e reflexão que pudessem articular-se, possibilitando intervenções na realidade. Neste contexto, intensificou-se o entendimento de que a relação estabelecida nos núcleos de educadores(as) era constituída de “negociações que implicam interativamente os parceiros de troca” (DARRAS In: BARBOSA; COUTINHO, 2009, p. 39).

Nesta perspectiva, foram formados cinco núcleos na Região Metropolitana (cf. Quadro 1). Em Camaçari foi estabelecida uma parceria institucional com a Secretaria de Educação Municipal (SEDUC). Deste modo, o projeto teve respaldo para desenvolver suas atividades no âmbito das Atividades Complementares (AC's) dos(as) professores(as) de arte, com atuação no Ensino Fundamental II, formando dois núcleos com este perfil – Turma 1 e Turma 2. O terceiro núcleo foi formado através de indicações da equipe do Teatro Cidade do Saber, que já possuía vínculos com instituições educacionais do município. Este último grupo – Turma 3 – se constituiu heterogeneamente, reunindo escolas estaduais, organizações que trabalham com pessoas que possuem necessidades especiais, e grupos de cultura popular. Ainda em Camaçari, foi estabelecida parceria institucional com a Coordenação de Desenvolvimento de Apoio Pedagógico (CODAP) do Instituto Raimundo Pinheiro, sediado na Cidade do Saber. A partir desta parceria, o quarto

---

<sup>30</sup> Desenvolveremos a noção de rede de formação, que faz parte do problema desta pesquisa, a partir do segundo capítulo.

<sup>31</sup> No projeto Mediação Cultural 2013 a noção de rede foi marcada, sobretudo, no momento inicial, na atividade de capacitação em mediação cultural para educadores(as), e no momento de conclusão do mesmo, em que realizamos um encontro final de avaliação.

núcleo foi composto de professores(as) de teatro e dança que, através de um projeto da Coordenação de Educação (COEDU), realizavam aulas de artes no Ensino Fundamental I da rede municipal – Turma 4.

No município de Dias d'Ávila, viabilizamos uma parceria institucional com a Secretaria de Educação Municipal (SEDUC) local, exatamente nos mesmos termos da experiência em Camaçari. Deste modo, o núcleo foi constituído de professores(as) de arte com atuação no Ensino Fundamental I e II, ocupando o horário o Atividades Complementares (AC's) dos(as) referidos(as) professores(as) – Turma 5.

Ao longo do ano, os referidos núcleos da Região Metropolitana (Turmas 1, 2, 3, 4 e 5) participaram das cinco atividades anteriormente descritas: (1) capacitação em mediação cultural; (2) acompanhamento pedagógico; (3) visita guiada a espaços culturais; (4) apreciação estética de espetáculos seguidas de debate com os artistas; e (5) oficinas artísticas nas instituições participantes –, as quais passaram a ser compreendidas como uma primeira etapa do trabalho de formação, designada Etapa 1. Isto é, nestes núcleos, a proposição da formação continuada a partir da constituição dos círculos, conforme explicamos anteriormente, conviveu com o oferecimento de atividades bem delineadas por parte do projeto Mediação Cultural 2014.

Na cidade de Salvador, por sua vez, foram organizados quatro núcleos de educadores(as), para os quais foram convidados(as) os(as) participantes de 2013 – além da possibilidade de entrada de novos(as) interessados(as) (cf. Quadro 1). Os núcleos se definiram geograficamente em torno de quatro centros culturais com os quais estabelecemos parceria institucional no ano anterior, e cujas localizações territoriais foram consideradas estratégicas em função dos fluxos de mobilidade urbana com transporte público, a saber: 1) núcleo de educadores(as) do Subúrbio Ferroviário - Centro Cultural Plataforma; 2) núcleo de educadores(as) da Península de Itapagipe - Espaço Cultural Alagados; 3) núcleo de educadores(as) do bairro de Brotas e adjacências - Cine-Teatro Solar Boa Vista; 4) núcleo de educadores(as) do Centro, Orla e Miolo - Espaço Xisto Bahia<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> Como pode ser observado, a representação geográfica dos espaços culturais não se adequa plenamente às subdivisões das 18 Regiões Administrativas, tampouco das seis Macrounidades mapeadas pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano,

Considerando que a maioria dos(as) integrantes destes núcleos da capital já havia participado do projeto em 2013 e vivenciado as cinco atividades anteriormente enumeradas, foi proposto outro foco para o processo de formação, que se convencionou chamar Etapa 2. Optamos por investir de forma mais radical na constituição dos núcleos enquanto redes. Neste momento, a noção de rede foi utilizada para designar as possibilidades de favorecer a vivência da oferta cultural da cidade de forma autônoma. Posteriormente, ao longo do projeto, percebemos que as redes permitiam avançar, constituindo estruturas potentes para o desenvolvimento cultural local dos(as) educadores(as). Deste modo, as atividades viabilizadas pelo projeto para estes núcleos – por exemplo, a apreciação de espetáculos artísticos no contexto da oferta cultural da cidade de Salvador, a realização de oficinas artísticas para os educadores(as) e educandos(as), e a participação de duas instituições em processos de criação artística –, foram consequências da identificação coletiva de demandas locais, e não atividades pré-estabelecidas pela equipe do projeto.

Abaixo, apresentamos uma síntese destas informações, destacando alguns dos elementos que distinguem o projeto Mediação Cultural em suas edições 2013 e 2014 (cf. Quadro 1):

PROJETO	MEDIAÇÃO CULTURAL 2013	MEDIAÇÃO CULTURAL 2014	
<b>Abrangência Territorial</b>	Salvador	Região Metropolitana (Simões Filho, Camaçari e Dias d'Ávila)	Salvador
<b>Núcleos de educadores(as)</b>	05 núcleos formados a partir das capacitações nos seguintes espaços culturais: Centro Cultural Plataforma; Cine-Teatro Solar Boa Vista; Espaço Cultural Alagados;	05 núcleos formados a partir das capacitações: Turma 1 – SEDUC/Camaçari; Turma 2 – SEDUC/Camaçari; Turma 3 – Instituições indicadas pelo TCS/Camaçari; Turma 4 – CODAP/Camaçari; Turma 5 – SEDUC/Dias	04 núcleos formados geograficamente a partir dos vínculos estabelecidos com os(as) educadores(as) no ano anterior: Subúrbio Ferroviário; Península de Itapagipe; Brotas e Adjacências; Centro-Orla-Miolo.

Habitação e Meio Ambiente da Prefeitura Municipal de Salvador (SEHAM, 2009). Contudo, do ponto de vista prático, esta subdivisão possibilitava a participação dos(as) educadores(as) com os(as) quais o projeto já havia constituído vínculos, além de favorecer os processos de empoderamento dos(as) mesmos(as) em relação aos espaços culturais públicos localizados nas proximidades – ou nos fluxos de mobilidade urbana – das instituições ou organizações por eles(as) representadas. No decorrer do projeto, alguns destes núcleos se descolaram dos espaços culturais onde estavam inicialmente localizados, como será explicado ao longo deste estudo.



	Espaço Xisto Bahia; Teatro SESC-SENAC Pelourinho	d'Ávila.			
<b>Atividades</b>	(1) Capacitação em mediação cultural; (2) acompanhamento pedagógico; (3) visita guiada a espaços culturais; (4) apreciação estética de espetáculos seguida de debate com os artistas; (5) oficinas artísticas nas instituições participantes.	ETAPA 1	(1) Capacitação em mediação cultural; (2) acompanhamento pedagógico; (3) visita guiada a espaços culturais; (4) apreciação estética de espetáculos seguida de debate com os artistas; (5) oficinas artísticas nas instituições participantes.	ETAPA 2	(1) Acompanhamento pedagógico estimulando a formação de redes, favorecer a vivência da oferta cultural da cidade e o desenvolvimento cultural local; (2) oficinas artísticas nas instituições participantes; (3) processo de criação artística – apenas para duas instituições participantes.
<b>Concepção do acompanhamento pedagógico</b>	Encontro individual – orientação à mediação cultural de forma articulada à prática pedagógica.	Encontro coletivo – círculo de formação participativa, corresponsável e continuada baseada no compartilhamento de experiências dos educadores(as) relativas não apenas à prática pedagógica, mas ao seu contexto de atuação local.			

**Quadro 1:** Apresentação sintética da estrutura do projeto Mediação Cultural nas edições 2013 e 2014.

Fonte: Autora da pesquisa.

#### 1.4 PROBLEMAS PRÁTICOS OU PERGUNTAS PRELIMINARES

A trajetória percorrida pelo Mediação Cultural nos anos de 2013 e 2014 constituiu um ambiente de experimentação de práticas artístico-pedagógicas, viabilizado pela estrutura oferecida pelo projeto – recursos financeiros e legitimação social -, que possibilitou o exercícios de formatos e a interlocução com diversos segmentos da sociedade. A complexidade das experiências é proporcional à necessidade de compreensão de seus resultados. Surgem as primeiras perguntas, no âmbito da pesquisa: quais as respostas sociais deste trabalho? O que as experiências vivenciadas nos diferentes formatos nos ensinam? Qual a efetiva capacidade de intervenção na realidade de um projeto desta natureza?

Com a diversificação das vivências, complexificação das propostas e ampliação da abrangência, temos novas variáveis. Por exemplo, em 2013 o trabalho foi implementado junto aos educadores simultaneamente e de forma padronizada, através de atividades sequenciais com contornos bem definidos. Em 2014,

entretanto, os núcleos de educadores(as) se desenvolveram de formas distintas, pois se construíram com a “convivência e o compartilhamento de experiências”. Para efeitos comparativos, é preciso considerar ainda o momento de entrada dos educadores(as) (2013-2014), as diferenças intermunicipais (capital/interior) e a própria forma de ingresso, posto que alguns participaram do mediação por iniciativa própria e outros por orientação institucional.

Surgem então novos questionamentos, por exemplo: é possível atribuir relações entre o engajamento dos educadores(as) e a forma de entrada no projeto? Quais os resultados junto aos educadores(as) que já estão há dois anos no projeto? Houve um processo de apropriação/desenvolvimento dos meios de formação? Identifica-se um aperfeiçoamento em relação ao que se designa hoje como primeira etapa do processo de formação na passagem 2013-2014? Quais as singularidades do trabalho no âmbito institucional das secretarias municipais de educação? Qual o potencial de tais secretarias na multiplicação deste trabalho?

As questões acima relacionadas dizem respeito à estrutura interna do Mediação Cultural. Além destas, outras também vêm à tona, que remetem à dimensão externa do projeto, isto é, o inserem na rede de relações que constitui o campo. A forma como o Mediação Cultural se posiciona em relação aos agentes e instituições evidencia problemas em relação a sua própria viabilidade. Talvez o mais agudo seja a (in)sustentabilidade de sua base de financiamento, que (a) depende do interesse da iniciativa privada e (b) está submetida a restrições muito severas, confirmando localmente a questão já identificada na contextualização global da pesquisa.

Se a sustentabilidade do Mediação Cultural é claramente um fator de fragilidade, perguntamo-nos como deslocar a ideia de sustentabilidade do projeto para as suas abordagens artístico-pedagógicas, isto é: como construir abordagens artístico-pedagógicas sustentáveis? Como estabelecer uma transição do modelo de algo que “se projeta sobre”, para investir em iniciativas “cultivadas a partir do chão”? Como reconhecer no Mediação Cultural a possibilidade de outros modos de vida?

Estas perguntas preliminares nos conduzem finalmente ao problema desta pesquisa, que relaciona os aspectos da estrutura interna (abordagens artístico-pedagógicas) e externa (sustentabilidade no campo artístico) do projeto Mediação Cultural para, a partir desta experiência, ampliar a discussão sobre desenvolvimento

cultural local. Uma perspectiva que pressupõe a impossibilidade de dissociar aspectos epistemológicos de contextos políticos, e entende a produção de conhecimento como uma operação simultaneamente teórica e prática.

## 1.5 PROBLEMA DA PESQUISA E HIPÓTESE

Investigamos o desenvolvimento de abordagens artístico-pedagógicas no projeto Mediação Cultural porque pretendemos demonstrar **como constituir redes de aprendizagem para o desenvolvimento cultural local**, de forma a contribuir para a diminuição das desigualdades de oportunidade encontradas em nossa sociedade.

Nossa hipótese é que **a implementação de práticas colaborativas, definidas provisoriamente como dialógicas, não-hierárquicas, baseadas na presença e afetividade, nas quais a participação retroalimenta a rede e os(as) participantes, favorece a coimplicação com o processo de desenvolvimento cultural local.**

Como um percurso *mit-disciplinar* isto é, de um “conjunto das várias abordagens” de caráter multi, inter e transdisciplinares que “não implica, portanto, na extinção das disciplinas, mas num novo olhar sobre as mesmas” (FARIAS, 2011<sup>33</sup>), a revisão de literatura para fundamentação das noções de “redes”, “práticas colaborativas”, “diálogo”, “afetividade” e “presença” atravessará os já referidos campos da arte (BANNES, 2007; BISHOP, 2006, 2012; COLLADOS, 2012; COLLADOS; DEL RÍO, 2013; FERNANDES, 2010; KESTER, 1998, 2004, 2011; KRAVAGNA, 1998; LEHNMAN, 2007; MILLER, 2005; NEVES, 2008; PAVIS, 2010; RODRIGO, 2007, 2012; VIANNA, 1990), e da educação (FREIRE, 1967, 1983, 1996; FAUNDEZ; FREIRE, 1985; PACHECO, 2013; SAVIANI, 2013; SODRÉ, 2012). Nesta pesquisa, também são fundamentais as contribuições de teóricos da filosofia (BENJAMIN, 2012, 2012; GARCEZ, 2013; RANCIÈRE, 2005, 2007, 2010), sociologia (BOURDIEU, 1989, 2003, 2008; SANTOS, 2006; SANTOS; MENESES,

---

<sup>33</sup> Disponível em: <http://www.ihac.ufba.br/2011/10/a-mit-disciplinaridade-como-desafio-para-os-profissionais-de-arte-e-educacao-na-contemporaneidade/>. Acesso em: 04 abr. 2014.

2009; SENNETT, 2013), geografia (SANTOS, 2002; SERPA, 2008) e biologia (MATURANA, 1998, 2000).

A perspectiva é de que o percurso investigativo possa qualificar nossos argumentos com objeções, condições e limitações a esta afirmação, abrindo, a partir desta, novas interrogações. Destacamos, desde já, o pressuposto de impossibilidade de uma teoria geral totalizadora, de modo que os resultados desta investigação devem ser compreendidos contextualmente. Esta limitação é também sua força. Segundo Boaventura de Souza Santos: “não há conhecimento que não seja conhecido por alguém para alguns objetivos. Todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos” (SANTOS; MENESES, 2009, p.49).

## 1.6 METODOLOGIA: ESTUDO DE CASO

Este trabalho se constrói a partir de uma concepção reivindicatória da realidade. Segundo o pesquisador John W. Craswell, a investigação está interligada à política e a uma agenda política:

[...] por isso a pesquisa contém uma agenda de ação para a reforma que pode mudar a vida dos participantes, as instituições nas quais os indivíduos trabalham ou vivem e a vida do pesquisador. Além disso, precisa-se tratar de questões específicas, relacionadas a importantes questões sociais atuais. (CRESWELL, 2010, p. 32)

Por tratar de questões específicas e atuais, esta investigação qualitativa se desenvolve sob a forma de um estudo de caso único como procedimento formal<sup>34</sup>. O método, tal como descrito por Yin (2010), é utilizado para fenômenos sociais complexos, contemporâneos e que se inserem no contexto da vida real. Conforme anteriormente apresentado, as questões desta pesquisa emergem de problemas

---

<sup>34</sup> Destacamos que o caráter reivindicatório e participativo desta investigação poderia levar a sua interpretação como uma pesquisa-ação, definida pelo pesquisador Michel Thiollent como “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 2011, p. 20). De fato, esta investigação possui diversas características que poderiam remeter a metodologia da pesquisa-ação e possivelmente esta não seria uma associação incorreta, contudo, pelo sutil deslocamento temporal entre os momentos de engajamento intenso com o problema prático e com o problema de pesquisa, optamos pela sua formalização como um estudo de caso, a qual justificaremos a seguir.

práticos, contextualizados localmente no projeto Mediação Cultural, e que se inscrevem em uma história mais ampla. Este fenômeno complexo é examinado em uma perspectiva *mit-disciplinar* articulando sobretudo os campos da arte e da educação.

Aspecto pertinente a esta investigação e característico do estudo de caso é a postura investigativa diante do fenômeno. O estudo propõe a discussão de meios e procedimentos seguida do estabelecimento de relações entre estes, isto é, trata-se, sobretudo, de uma investigação baseada em questões do tipo “como” ou “por quê”.

Destacamos ainda na opção por esta tipologia de pesquisa o entendimento de que “[...] o método de estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (YIN, 2010, p.24). O estudo de caso é, portanto, uma investigação de caráter predominantemente empírico, na qual o fenômeno contemporâneo de circunstância presente é investigado ampla e profundamente de forma inseparável de seu contexto, sobretudo, em casos nos quais os limites que separam o fenômeno do contexto não se apresentam de forma claramente evidente (YIN, 2010, p.39) - aspecto que também pode ser verificado nesta investigação.

O estudo de caso permite enfrentar situações nas quais se encontram mais variáveis de interesse do que pontos de dados, de modo que torna-se necessário contar com múltiplas fontes de referência. Isto possibilita a análise e verificação da hipótese em uma perspectiva multirreferencial ao reconhecer a complexidade do fenômeno e afirmar a impossibilidade de um ponto de vista único sobre o mesmo. Nas palavras das pesquisadoras Teresinha Fróes Burnham e Norma Carapiá Fagundes:

Na abordagem multirreferencial assume-se que todo conhecimento humano é relativo, parcial e incompleto. É impossível se esgotar o conhecimento sobre o que quer que seja. A prática pedirá sempre novas articulações imprevisíveis a qualquer esquema de integração a priori [sic], posto que as possibilidades de construção de novas significações são inesgotáveis. As articulações para responder a determinado problema serão feitas a depender de cada contexto ou situação e dos sujeitos aí envolvidos. (FAGUNDES; BURNHAM, 2001, p. 52)

A pesquisa é desenvolvida como um *estudo de caso único* do projeto Mediação Cultural: Programa de Formação em Artes Cênicas, de caráter qualitativo e com

apontamentos quantitativos. O tópico de estudo é o desenvolvimento de abordagens artístico-pedagógicas no projeto Mediação Cultural (2013-2014). A principal questão de estudo é como constituir redes de aprendizagem para o desenvolvimento cultural, contribuindo com a sustentabilidade de projetos artístico-pedagógicos em artes cênicas.

De forma sintética, a definição da unidade de análise baseia-se, portanto, nos seguintes fatos: (a) as questões de estudo emergem da elaboração dos problemas práticos, vivenciados nesta experiência singular; (b) a estreita ligação que temos com o contexto possibilita o acesso direto a diversos informantes-chave; (c) trata-se de uma ação complexa que constitui interface com outros fenômenos na contemporaneidade, tanto do campo artístico quanto educacional; (d) o caso estudado, projeto Mediação Cultural, apresenta ampla legitimidade na sociedade, com reconhecimento público por parte de instituições, órgãos e agentes dos já referidos campos da arte e da educação.

Em termos técnicos, este é um estudo de caso único longitudinal, pois a investigação das abordagens artístico-pedagógicas considera o desenvolvimento do projeto no tempo, com suas distintas respostas aos contextos sociais nos quais se inscreveu ao longo de dois anos. Não se trata, portanto, de um caso crítico, um caso extremo, revelador ou representativo. A expectativa é de avaliar tais abordagens a partir da noção de *práticas colaborativas*, definidas provisoriamente como dialógicas, não hierárquicas, baseadas na presença e afetividade, nas quais a participação retroalimenta a rede e os(as) participantes, com intuito de compreender se estas favorecem a coimplicação com o processo de desenvolvimento cultural, e de que forma resultam (ou não) em redes de aprendizagem para o desenvolvimento cultural local.

A abordagem da investigação é exploratória, descritiva e analítica. As etapas exploratória e descritiva percorrem o projeto Mediação Cultural em suas edições 2013 e 2014. Na etapa analítica, de avaliação, será examinada de forma mais detalhada a experiência desenvolvida junto ao núcleo de educadores(as) do Subúrbio Ferroviário, da cidade de Salvador, em 2014, pois identifica-se nesta a elaboração de estratégias para o desenvolvimento cultural local de forma exemplar. Dentre as evidências que sustentam esta afirmação estão: (a) a proposta dos educadores(as) de que os encontros fossem realizados em diferentes locais do

território, com intuito de mapear seus contextos e possibilidades; (b) o estabelecimento de parcerias entre os educadores(as) para fortalecer as suas produções culturais, as quais já apresentaram resultados concretos ao final de 2014; (c) a integração de educandos(as) e familiares ao núcleo, reinventando as relações sociais em uma comunidade que se declarou “Família Mediação”; (d) a persistência da rede com a autogestão do grupo, que já apresenta um planejamento de atividades para 2015. A análise desta experiência possibilita, portanto, a discussão detalhada do modo como abordagens dialógicas, baseadas na presença e afetividade, constituem *práticas colaborativas*, sistematizadas na fase final da investigação.

Para tanto, a pesquisa baseia-se em múltiplas fontes de evidência e diferentes níveis de descrição. São utilizadas neste trabalho: 1. Análise de documentos, a exemplo de projetos, questionários, materiais de caráter pedagógico, relatórios, materiais gráficos, entre outros; 2. Registros em arquivo, como registros de encontros e reuniões em meio digital, mapas e gráficos; 3. Entrevistas semiestruturadas do tipo conversacional, tendo como informantes-chave integrantes da equipe realizadora do projeto, educadores(as) e artistas; 4. Observação participante, pois integramos a equipe realizadora do referido projeto na função de coordenação pedagógica, com implicação direta no caso em estudo. Esta perspectiva intensifica a necessidade de uma vigilância para não sobrepor esta às demais fontes de evidência, cultivando o espírito crítico e a reflexividade (BOURDIEU, 2004).

Na análise das evidências é adotada a convergência das múltiplas fontes e confronto com a proposição teórica principal, adotando a técnica de interpretação dos dados a partir da combinação de padrões (YIN, 2010).

Deste modo, apresentamos a seguir (cf. Quadro 2) uma síntese dos principais elementos da pesquisa:

<b>Problema prático geral</b>	Desigualdades de oportunidades culturais.
<b>Problema prático específico</b>	Sustentabilidade de projetos artístico-pedagógicos.

<b>Problema de pesquisa</b>	Como constituir redes de aprendizagem para o desenvolvimento cultural local?
<b>Hipótese</b>	A implementação de práticas colaborativas, definidas provisoriamente como dialógicas, não hierárquicas, baseadas na presença e afetividade, nas quais a participação retroalimenta a rede e os(as) participantes, favorece a coimplicação com o processo de desenvolvimento cultural.
<b>Perspectivas teóricas</b>	<i>Abordagem mit-disciplinar (multi-inter-trans) e multirreferencial:</i> Educação Problematizadora; Arte Participativa; Mediação cultural e projetos pedagógicos; Território, lugar e redes.
<b>Metodologia</b>	Estudo de Caso único e longitudinal do projeto Mediação Cultural 2013 e 2014 – Salvador/Bahia.  Tópico de estudo: desenvolvimento de abordagens artístico-pedagógicas no âmbito do projeto.  Fontes de evidência: observação participante, análise de documentos, registros em arquivo, entrevistas semiestruturadas.

**Quadro 2:** Síntese da pesquisa em seus principais elementos constitutivos.

Fonte: Autora da pesquisa.

## 1.7 ESTRUTURA DA TESE

Este trabalho se apresenta subdividido em sete seções. A primeira sessão, intitulada apresentação, foi dedicada à trajetória teórico-prática da pesquisadora, demonstrando como esta foi conduzida à formulação do objeto de estudo. Em seguida, nesta Introdução, expusemos o contexto geral e local da pesquisa de modo a identificar um problema prático, examinado através de reflexões preliminares. Em seguida, foi apresentada a formulação deste como um problema de pesquisa, composto de um tópico, uma pergunta, fundamentos lógico e importância, explicitando possíveis consequências de solução da questão. Demonstramos os procedimentos formais de investigação de um estudo de caso único longitudinal, e declaramos a hipótese principal que orienta o percurso da investigação.

No primeiro capítulo, a seguir, apresentamos a revisão de literatura em uma perspectiva *mit-disciplinar* que articula os campos da arte e da educação em torno de um princípio de engajamento social. No campo da arte, abordamos as artes de caráter participativo, com definições, perspectivas teóricas, contextualização



histórica e destaque para as tendências contemporâneas, a saber: performances “delegadas” e projetos pedagógicos. Nesta sessão tratamos das práticas de mediação cultural, localizando-as nas iniciativas institucionais de promoção de atividades artístico-pedagógicas. Este percurso é realizado a partir da contribuição de diversos(as) autores(as), dentre os(as) quais destacamos os pesquisadores Claires Bishop, Grant H. Kester, Antonio Collados, Javier Rodrigo e Carmen Mörsch. Em relação ao campo da educação, a perspectiva adotada é da educação problematizadora, tendo sobretudo o trabalho do educador Paulo Freire como referência, o qual contextualizamos, descrevemos e discutimos a partir da contribuição de outros autores à educação, como o filósofo Jacques Rancière e o biólogo Humberto Maturana. Concluímos o capítulo com uma definição provisória de *práticas colaborativas*, e com a identificação de tensões produtivas que emergem da interfaces entre os referidos campos.

A exploração e descrição do projeto Mediação Cultural nas edições 2013 e 2014 é realizada ao longo do segundo e terceiro capítulos, respectivamente. Em ambos, buscamos colocar em discussão as formas de colaboração vivenciadas nos diferentes formatos experienciados pelo projeto. Para tanto, trabalhamos com a noção de redes de aprendizagem, construída a partir das contribuições do geógrafo Milton Santos, além de outros autores já mencionados. São utilizadas múltiplas fontes de evidência, no intuito de visibilizar as vozes de diversos agentes envolvidos com o projeto além da própria investigadora, que realizou a observação participante do mesmo.

O quarto capítulo apresenta o processo de análise do caso estudado, o qual se concentra no núcleo de educadores(as) do Subúrbio Ferroviário no intuito de uma abordagem detalhada das práticas artístico-pedagógicas desenvolvidas. Para tanto, realizamos uma caracterização desta macrorregião em relação ao seu processo de urbanização e desenvolvimento, assim como das instituições do território que integram o projeto. A constituição de uma rede de aprendizagem é avaliada, indicando o desenvolvimento local de *práticas colaborativas*, sistematizadas ao final deste capítulo.

Na conclusão revisitamos nossa hipótese inicial, confirmando-a com o estabelecimento de ressalvas às possibilidades de generalização do estudo. As limitações teóricas e metodológicas da pesquisa são expostas, assim como

indicados os possíveis desenvolvimentos do estudo e contribuições futuras ao campo.

Nos apêndices e anexos reunimos parte das evidências utilizadas, a saber: materiais de caráter pedagógico, formulários de avaliação e relatórios, além da transcrição das entrevistas realizadas.

## 2 LEITURAS DESTE MUNDO: FORMAS DE COLABORAÇÃO NOS CAMPOS DA ARTE E DA EDUCAÇÃO

*Toda escritura pessoal, enquanto escritura, contém vestígios das palavras e histórias recebidas.*  
Jorge Larrosa (2004, p. 25)

*Na vida corporal, o outro está já sempre inscrito em meu mesmo mundo [sic]. (tradução nossa)<sup>1</sup>*  
Marina Garcez (2013, p. 28)

Neste capítulo apresentamos as referências teórico-práticas da pesquisa para a elaboração de uma definição provisória das *práticas colaborativas*, o que possibilita sua discussão no âmbito do estudo de caso no decorrer dos capítulos subsequentes.

O engajamento social não se restringe a uma única disciplina. A partilha, o reconhecimento do outro e a abertura à cooperação são, antes de tudo, questões do humano – ainda que presentes também em outros animais (MATURANA, 2002; SENNETT, 2013). Deste modo, constituem bases filosóficas presentes na produção de conhecimento em diversos campos (multidisciplinares), simultaneamente amalgamando-os em territórios interseccionais ou híbridos das disciplinas (interdisciplinares), e provocando a “abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa” (NICOLESCU *et al.*, 2000, p. 178) em um trânsito entre os saberes (transdisciplinaridade). Diante da impossibilidade de um tratamento estritamente disciplinar à questão, optamos pela abordagem *mit-disciplinar* (FARIAS, 2011), conforme apresentamos anteriormente. Deste modo, realizaremos uma breve revisão de algumas abordagens presentes nos campos da arte e da educação de modo a destacar o caráter de restabelecimento de vínculos comunitários através da ativação e da emancipação dos sujeitos. Destacamos que nesta revisão buscaremos estabelecer relações entre contextos locais e globais, articulando tempos e espaços em uma perspectiva não cronológica. Nosso intuito é fundamentar a discussão que se desenvolverá ao longo deste estudo, de modo que alguns dos apontamentos construídos neste capítulo serão retomados nos demais.

---

<sup>1</sup> Texto original: “*En la vida corporal, el otro está ya siempre inscrito en mi mismo mundo*” (GARCEZ, 2013, p. 28).

Em relação à educação, conforme anteriormente anunciado, o recorte que estabelecemos diz respeito à educação problematizadora, especificamente aos princípios presentes no que ficou conhecido como método Paulo Freire<sup>2</sup> - o qual será brevemente contextualizado e descrito. Serão estabelecidas articulações teóricas entre o trabalho de Freire e as contribuições do filósofo Jacques Rancière e do biólogo Humberto Maturana ao campo da educação. São valiosas também as contribuições teóricas do pesquisador Muniz Sodré (2012), e da *práxis* vivenciada pelo educador José Pacheco (2013).

Em relação à arte, por sua vez, nosso enfoque diz respeito a denominada Arte Participativa, a qual será discutida, sobretudo, a partir dos estudos da pesquisadora Claire Bishop (2006, 2012). Trata-se de uma abordagem que não reforça as fronteiras entre as linguagens, mas o engajamento com o outro como elemento fundamental. Apresentamos neste capítulo algumas definições e bases teóricas desta produção, seguidas de uma breve contextualização histórica em que priorizará exemplos que se relacionam às artes da cena. Ao final, serão indicadas algumas tendências contemporâneas, a saber: performances delegadas e projetos pedagógicos.

Nesta contextualização, localizamos a mediação cultural como uma das práticas desenvolvidas no século XX a partir da interface entre arte e educação. Situamos esta *práxis* em um território fronteiro, permeável e plural, que a depender da abordagem pode aproximar-se da educação artística, de projetos socioeducativos vinculados a organizações não governamentais, de projetos pedagógicos conduzidos por artistas ou das práticas de ativismo cultural.

---

<sup>2</sup> No documento "Discurso do professor Paulo Freire em Angicos, ao encerramento do curso de alfabetização de adultos" (1963), o próprio autor utiliza o termo "método" para referir-se a proposta pedagógica implementada: "É com muita satisfação e também com humildade, sobretudo humildade, que dirigimos nossas palavras, tentando numa síntese, fundamentar o Sistema de educação [sic] em que está contido o **método** (grifo nosso) eclético [sic], com que estamos conseguindo, quase resultados mágicos, mas que, na verdade, não são mágicos, porque fundamentados em princípios de ordem científica, filosófica." Documento disponível em <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1707#page/1/mode/1up>, acesso em 11 jan. 2015. Desde então, isto é, do princípio da década de 1960, documentos, publicações de jornais e de diversos comentadores disponíveis no Acervo Paulo Freire <<http://acervo.paulofreire.org>> seguem esta denominação, referindo-se ao trabalho do educador como "método Paulo Freire", a qual adotamos também nesta pesquisa com a mesma grafia, isto é, a palavra método em letras minúsculas.

De fato, mais do que a categorização das iniciativas – que corre o risco de engessar formas ainda embrionárias de reinvenção das relações sociais – interessamos a discussão dos processos e procedimentos. É neste sentido que problematizamos a sustentabilidade de projetos artístico-pedagógicos em artes cênicas, e realizamos esta investigação para demonstrar como constituir redes de aprendizagem para o desenvolvimento cultural.

## 2.1 POR UM MUNDO COMUM – PERSPECTIVAS SOBRE COMUNIDADE

Diversos autores vêm se debruçando sobre o tema da comunidade (AGAMBEM, 1993; BAUMAN, 2003; BHABHA, 1998; SENNETT, 2013). A noção de comunidade se funda em uma partilha de algo comum, que se institui como elemento de identificação coletiva de um determinado grupo social. Seja como laço invisível, microtopos, categoria identitária, vinculação a um território, vocação, processo de chegada ao mundo, paraíso perdido ou imaginário, a comunidade parece começar, invariavelmente, com o reconhecimento do outro.

Segundo o professor de filosofia Mogobe Ramose, o conceito de *Botho, huntu, ubuntu*, central à “organização social e política da filosofia africana, particularmente entre as populações falantes das línguas Bantu” consiste no “compartilhamento de cuidado mútuo. É essencial compreender que na maioria das línguas africanas *ubuntu* é um gerundivo, um nome verbal denotando, simultaneamente um estado particular do ser e um tornar-se” (RAMOSE In: SANTOS; MENESES, 2009, p. 169). O conceito refere-se simultaneamente a “uma ação [sic] particular já realizada, uma ação ou estado duradouro do ser e uma possibilidade para outra ação ou estado do ser” (RAMOSE In: SANTOS; MENESES, 2009, p. 169). O autor indica dois aforismos filosóficos em língua *sapedi* (da família de línguas Sotho do Norte) que constituem teses encontradas na maior parte das línguas africanas nativas: “*Motho ke motho ka batho*” e “*Feta kgomo o tshware motho*”. Segundo Ramose:

O primeiro aforismo afirma que ser humano é afirmar a humanidade própria através do reconhecimento da humanidade dos outros e, sobre tal embasamento, estabelecer relações humanas respeitadas para com eles [...]. O segundo aforismo - *Feta kgomo o tshware motho* – significa que se e quando uma pessoa enfrenta uma escolha decisiva entre a riqueza e a preservação da vida de outro ser

humano, ela deve optar pela preservação da vida [...]. Isto significa que o cuidado mútuo e o partilhar entre ambos precede a preocupação com a acumulação e com a proteção de riquezas. De acordo com esta filosofia, o ser humano individual deve ser encarado não apenas como um provedor de valores, mas como valor básico e principal de entre todos os valores.<sup>3</sup> (RAMOSE In: SANTOS; MENESES, 2009, p. 170-171)

No sistema social que se organiza a partir do conceito de *ubuntu*, o valor do que é “ser humano”, assim como o reconhecimento da humanidade no outro, é partilhado por todos os membros da comunidade. Ao encontro desta cosmovisão, o biólogo Humberto Maturana destaca como fundamento das relações sociais a “aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, e que tal aceitação é o que constitui uma conduta de respeito” (MATURANA, 1998, p. 24).

A dimensão da fragilidade na condição humana e da interdependência na compreensão da experiência de um mundo comum tem sido ressaltada pela filósofa Marina Garcéz. Concordando com os escritos recentes de Judith Butler após o atentado de 11 de Setembro em Nova York, ela sugere que é fundamental pensar a ligação entre os corpos como condição para se repensar a comunidade. “Se trata de retirar a interdependência da escuridão das casas, da condenação do doméstico, e coloca-la como o solo da nossa vida comum, de nossa proteção mútua e de nossa experiência do **nós** (grifo nosso)” (tradução nossa)<sup>4</sup> (GARCEZ, 2005, p. 19).

Garcez examina o problema deste pronome pessoal, que na modernidade ocidental se constituiu como uma espécie de “**eu** (grifo nosso) dilatado e difuso, uma primeira pessoa amplificada” (tradução nossa)<sup>5</sup> (GARCEZ, 2005, p. 17). Deste modo, a autora se pergunta:

E se **nós** (grifo nosso) não somos uns e outros, postos frente a frente, mas a dimensão do mesmo mundo que compartilhamos? Assim o *nós* não seria um sujeito plural, mas o sentido do mundo entendido como as coordenadas de nossa atividade comum, necessariamente compartilhada. (tradução nossa)<sup>6</sup> (GARCEZ, 2005,

<sup>3</sup> Grifos no original.

<sup>4</sup> Texto original: “*Se trata de sacar la interdependencia de la oscuridad de las casas, de la condena de lo doméstico, y ponerla como suelo de nuestra vida común, de nuestra mutua protección y de nuestra experiencia del nosotros*” (GARCEZ, 2005, p. 19).

<sup>5</sup> Texto original: “*En otras palabras, el nosotros, como pronombre personal, es un yo dilatado y difuso, una primera persona amplificada*” (GARCEZ, 2005, p. 17).

<sup>6</sup> Texto original: “*¿Y si nosotros no somos unos y otros, puestos frente a frente, sino la dimensión del mundo mismo que compartimos? Así, el nosotros no sería un sujeto en plural, sino el sentido del mundo entendido como las coordenadas de nuestra actividad*

p. 17)

Para a filósofa, este deslocamento pode proporcionar pensamento do comum a partir de outro ponto de referência que não o individualismo moderno. “Sobre esta outra via, o problema do **nós** (grifo nosso) não se levanta como um problema da consciência baseado no drama irresolúvel da intersubjetividade, mas como um problema do corpo inscrito em um mundo comum.” (tradução nossa)<sup>7</sup> (GARCEZ, 2005, p. 17). Segundo a autora, na cultura ocidental de raiz cristã – do horizonte cívico ao revolucionário - o pronome tem sido entendido como uma forma de consciência coletiva reconciliada. Garcez questiona:

Mas e se os corpos não estão nem juntos nem separados, mas nos situam em uma outra lógica relacional que não temos sabido pensar? Mas além da dualidade união/separação, os corpos se continuam. Não somente porque se reproduzem, mas porque são finitos. Aonde não chega a minha mão, chega a de outro. O que não sabe meu cérebro, sabe o outro. O que não vejo atrás de mim alguém percebe de outro ângulo... A finitude como condição da não separação mas da continuação é a base para outra concepção de **nós** (grifo nosso), baseada na aliança e na solidariedade dos corpos singulares, suas linguagens e suas mentes. (tradução nossa)<sup>8</sup> (GARCEZ, 2005, p. 17)

A questão da continuidade também aparece em Hanna Arendt, ainda que de forma bastante distinta. A filósofa que afirmou que “a essência da educação é a natalidade” (ARENDDT, 1990, p. 223) compreende a função deste campo a partir do “fato de todos nós virmos ao mundo ao nascermos e de ser o mundo constantemente renovado mediante o nascimento” (ARENDDT, 1990, p. 247). Nesta afirmação reside uma duplicidade da função educacional: a introdução dos(as) nascidos(as) em um mundo que os(as) precede, e a contribuição para o desenvolvimento dos(as) nascidos(as) enquanto possibilidade do novo, da singularidade, daquilo que não existia antes e pode, portanto, transformar o mundo.

---

*común, necesariamente compartida*” (GARCEZ, 2005, p. 17).

<sup>7</sup> Texto original: “Sobre esta otra vía, el problema del nosotros no se plantea como un problema de la conciencia basado en el drama irresoluble de la intersubjetividad, sino como un problema del cuerpo inscrito en un mundo común” (GARCEZ, 2005, p. 17).

<sup>8</sup> Texto original: “Pero ¿y si los cuerpos no están ni juntos ni separados sino que nos sitúan en otra lógica relacional que no hemos sabido pensar? Más allá de la dualidad unión/separación, los cuerpos se continúan. No sólo porque se reproducen, sino porque son finitos. Donde no llega mi mano, llega la de otro. Lo que no sabe mi cerebro, lo sabe el de otro. Lo que no veo a mi espalda alguien lo percibe desde otro ángulo... La finitud como condición no de la separación sino de la continuación es la base para otra concepción del nosotros, basada en la alianza y la solidaridad de los cuerpos singulares, sus lenguajes y sus mentes” (GARCEZ, 2005, p. 17).

A educação seria, neste sentido, um projeto de mundo – na medida em que a inserção e a transformação do mundo são, necessariamente, ações em relação a uma comunidade, em relação a coisas e assuntos que, essencialmente humanos, só existem na esfera do comum. Decerto enquanto ser vivo, as necessidades vitais individuais são imediatas. Todos os animais assumem, perante o nascimento, a preocupação com a preservação da vida e o treinamento das práticas do viver (ARENDR, 1990). O que a autora destaca é que o espaço do comum é aquele que exige de nós um esforço educacional para ter continuidade – continuidade entendida não apenas como conservação, mas nas possibilidades de recriação do mundo.

Para Muniz Sodré (2012), na perspectiva crítica do Hemisfério Sul, o “tempo educacional é o da descolonização”, isto é, o da “reeducação” ou “reinvenção dos sistemas de ensino, com vistas à diversidade simbólica entrevista na dissolução das grandes explicações monoculturalistas do mundo” (SODRÉ, 2012, p. 15). A reinvenção dos sistemas educacionais a que se refere Sodré é uma “tomada de posição ativista sobre a Modernidade latino-americana [sic], em que a diversidade cultural, diferentemente do que ocorre no Norte planetário, leva a uma coexistência necessária de lógicas heterogêneas de desenvolvimento social” (SODRÉ, 2012, p. 44).

A descolonização implica ativismo pois demanda uma ação sobre o real, sobre os problemas vivenciados por uma comunidade. Se “como vivermos é como educaremos” (MATURANA, 1998, p. 30), não deveríamos nos perguntar se queremos conservar esse mundo que vivemos? Mas que mundo queremos? Ou ainda, temos hoje um projeto de mundo?

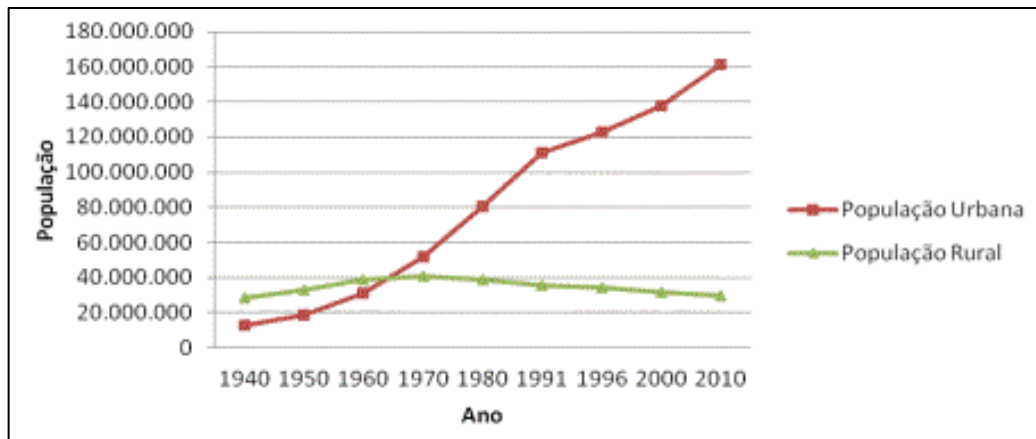
## 2.2 EMANCIPAÇÃO – PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO

### 2.2.1 Contextualização

Segundo Silva (2003), o tema da comunidade se disseminou no Brasil, sobretudo nas décadas de 1940 e 1950, contextualizado em uma concepção de comunidade como “unidade básica de desenvolvimento”, em uma perspectiva de enfrentamento dos problemas sociais. As principais questões eram a educação de



adultos(as) – alfabetização – e o subdesenvolvimento do meio rural. É importante destacar que neste período a população brasileira ainda era majoritariamente rural, como demonstra a figura a seguir (cf. Gráfico 1),.



**Gráfico 1:** População Urbana e Rural do Brasil de 1940 a 2010.

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 16 nov. 2014).

Na política educacional, foram desenvolvidas campanhas de educação, como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), as quais tinham dentre seus objetivos “a integração da população ao desenvolvimento econômico, através da educação das comunidades” (SILVA, 2003, p.21). A metodologia de trabalho adotada denominava-se Desenvolvimento de Comunidade (DC), e fora concebida no Brasil através de um convênio com os Estados Unidos relacionado a produção de alimentos. Tratava-se, sobretudo, de um conjunto de artifícios de um discurso desenvolvimentista que propunha dinâmicas de grupo para “propiciar a participação das camadas populares no oferecimento dos serviços essenciais ao seu bem-estar e nos programas de governo” (SILVA, 2003, p.21). Este, como outros programas de ajuda externa aos países em subdesenvolvimento, marcaram o relacionamento dos Estados Unidos com a América Latina, como estratégia de substituição da política do *big stick*<sup>9</sup> para uma nova forma de controle da disseminação da ideologia comunista.

<sup>9</sup> O *big stick* ou em português, “grande porrete” (tradução nossa), foi um ícone da política externa norte-americana do princípio do século XX, sob o comando do então presidente

Estas práticas vieram ao encontro de uma conjuntura política interna, na qual o grande número de analfabetos(as) trazia implicações também ao regime democrático, como explica Saviani:

A idéia-força [sic] do desenvolvimento nacional aliada à política populista incitava à mobilização das massas, de cujo apoio os dirigentes políticos dependiam para obter êxito no processo eleitoral. O direito de voto, contudo, estava condicionado à alfabetização, o que levou os governantes a organizar programas, campanhas e movimentos de alfabetização de jovens e adultos dirigidos não apenas aos crescentes contingentes urbanos, mas também à população rural. (SAVIANI, 2013, p. 316)

Neste contexto, uma série de campanhas ministeriais se estendeu de 1940 até 1964 para erradicação do analfabetismo. A educação popular era predominantemente compreendida, até então, como relativa à instrução pública, isto é, ensino primário para as crianças e programas de alfabetização para adultos.

Em março de 1961, o então presidente Jânio Quadros assinou o Decreto 50.370 que instituiu o Movimento de Educação de Base (MEB), um movimento financiado pelo Governo Federal e de responsabilidade da Igreja Católica. O MEB tinha à frente de sua concepção e execução pessoas que “logo se distanciaram dos objetivos catequéticos, imprimindo ao movimento um caráter de conscientização e politização do povo” (SAVIANI, 2013, p. 317). O sentido de educação popular começa, portanto, a se transformar. Se na primeira república a conotação vinculava-se à instrução pública para erradicar o analfabetismo, na década de 1960 a participação política através de uma tomada de consciência passa a constituir o cerne da questão.

Freire (1967), em “Educação como prática da Liberdade”, explorou esta condição de passagem de uma velha forma social para outra porvir. Dentre os muitos contornos desta transição, está o chamamento para uma sociedade na qual as soluções pudessem ser construídas “sempre *com o povo, nunca apenas para ele ou sobre ele*” (FREIRE, 1967, p. 55). Em suas palavras:

Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma ‘educação’ para a ‘domesticação, para a alienação, e uma educação para a liberdade. ‘Educação’ para o

---

Theodore Roosevelt, que almejava o estabelecimento de relações de influência política, econômica e militar em relação aos demais países do continente Americano.

homem-objeto ou educação para o homem-sujeito. (FREIRE, 1967, p. 36)<sup>10</sup>

Segundo Saviani (2013), a carga conceitual deste novo entendimento de educação popular encontrou terreno fértil nas análises realizadas pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), pela influência de pensadores cristãos e marxistas no contexto do pós-guerra, e pelas orientações da doutrina social da Igreja. Freire também destaca a importância do Instituto. Segundo ele:

Até o ISEB, a consciência dos intelectuais brasileiros ou da grande maioria daqueles que pensavam e escreviam dentro do Brasil tinha como ponto de referência tanto para o seu pensar como para a própria avaliação do seu pensar a realidade do Brasil como um objeto do pensar europeu e depois norte-americano. Pensar o Brasil, de modo geral, era pensar sobre o Brasil, de um ponto de vista não-brasileiro. Julgava-se o desenvolvimento cultural do Brasil segundo critérios e perspectivas nos quais o País [sic] era necessariamente um elemento estrangeiro. (FREIRE, 1967, p. 98)

O educador aponta a seguir os limites dessa formulação, destacando que:

É evidente que este era fundamentalmente um modo de pensar alienado. Daí a impossibilidade de um engajamento resultante deste pensar [...]. Na verdade, introjetando a visão europeia [sic] sobre o Brasil, como País [sic] atrasado, negava o Brasil e buscava refúgio e segurança na erudição sem o Brasil verdadeiro e, quanto mais queria ser um homem de cultura, menos queria ser brasileiro. [...] [O ISEB] era a negação desta negação, exercida em nome da necessidade de pensar o Brasil como realidade própria, como problema principal, como projeto. Pensar o Brasil como sujeito era assumir a realidade do Brasil como efetivamente era. Era identificar-se com o Brasil como Brasil. (FREIRE, 1967, p. 98-99)

É neste terreno que o Centro Popular de Cultura (CPC), os Movimentos de Cultura Popular (MCPs), e o já citado Movimento de Educação de Base (MEB) se estabeleceram, unidos por um ideal cultural nacionalista e de transformação das estruturas sociais. Nestes movimentos, a cultura popular estava intrinsecamente vinculada à ação política, pois era compreendida como expressão da consciência, interesses e necessidades da população, um caminho de transformação social revolucionária. O CPC, que desenvolvia intensa atividade teatral, foi considerado pelo historiador João Roberto Faria “a mais importante iniciativa de politização da

---

<sup>10</sup> Prólogo do livro, intitulado “Esclarecimento”, e assinado em Santiago do Chile, 1965.

cultura dentro do campo do teatro no país no século XX” (FARIA, 2013, p. 185)<sup>11</sup>. A meta do Centro era “construir um trabalho cultural orientado não para as classes que possuíam os meios de produção, mas, precisamente, para as que eram exploradas e excluídas do acesso a eles e à cultura” (FARIA, 2013, p. 190). Nos MCPs, por sua vez, pretendia-se o desenvolvimento de uma educação brasileira “por meio da alfabetização centrada na própria cultura do povo” (SAVIANI, 2013, p. 318). O trabalho no MCP de Pernambuco foi uma das experiências que iria fundamentar o trabalho de Freire. Em suas palavras:

Experiências mais recentes, de há cinco anos, no Movimento de Cultura Popular do Recife, nos levaram ao amadurecimento de convicções que vínhamos tendo e alimentando, desde quando, jovem ainda, iniciáramos relações com proletários e subproletários, como educador. Coordenávamos, naquele Movimento, o “Projeto de Educação de Adultos”, através do qual lançáramos duas instituições básicas de educação e de cultura popular: o “Círculo de Cultura” e o “Centro de Cultura”. (FREIRE, 1967, p. 102)

O MEB, por sua vez, operava predominantemente no meio rural através de escolas radiofônicas. As 7.353 escolas se difundiram por aproximadamente quinhentos municípios de quinze estados da federação, contando com mais de treze mil monitores treinados para o trabalho junto à população (SAVIANI, 2013). Por estar fortemente vinculado à Igreja Católica, o movimento foi o único que sobreviveu ao Golpe Militar de 1964 e aos subseqüentes anos de repressão, tendo impactado nas condições de vida das populações, dos agentes pedagógicos e na própria instituição religiosa.

A forte presença da doutrina social da Igreja no Brasil disseminou uma versão política do solidarismo cristão, muito divulgado a partir das obras “Solidarismo” (1963) e “Neocapitalismo, socialismo e solidarismo” (1965) do padre Fernando Bastos de Ávila. A produção de Freire é fortemente marcada por esta emoção<sup>12</sup>, que

---

<sup>11</sup> É importante ressaltar que o surgimento do CPC estava inserido em um intenso contexto de politização do teatro brasileiro. Esta efervescência foi protagonizada também pelo Teatro de Arena de São Paulo, fundado em 1953, e que a partir de 1956 contou com a participação do diretor e dramaturgo Augusto Boal, e pelo Teatro Paulista do Estudante, fundado em 1955 pela militância estudantil do Partido Comunista Brasileiro. Certamente, um dos grandes nomes desta geração é Boal, internacionalmente conhecido pelo desenvolvimento do “Teatro do Oprimido”, o qual estabelece declaradamente relações com a obra de Freire. O espetáculo musical “Opinião”, dirigido por Boal, foi um dos ícones do teatro de resistência, estreado oito meses após o Golpe Militar de 1964.

<sup>12</sup> Neste estudo, as emoções não são tomadas como sinônimo de sentimento, conforme o senso comum, mas na perspectiva de Maturana segundo o qual: “do ponto de vista

constitui uma amorosidade fundamental em seu trabalho, ao lado das referências marxistas e da filosofia dialética. Saviani (2013) chega a estabelecer uma relação direta entre a pedagogia libertadora de Freire e a Teologia da Libertação<sup>13</sup>, considerando a primeira correlata à segunda no campo da educação.

A solidariedade, radicalmente elevada ao amor, em Freire, é a um só tempo uma questão e uma atitude. Ao discorrer sobre a transição das formas sociais no já citado livro “Educação como prática da Liberdade” (1967), Freire caracteriza o “homem simples esmagado, diminuído e acomodado, convertido em espectador<sup>14</sup>, dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais poderosas criam para ele” como aquele que teme. Segundo o autor:

[...] a convivência autêntica e até duvidando de sua possibilidade. Ao mesmo tempo, porém, inclinando-se a um gregarismo que implica, ao lado do medo da solidão, que se alonga como “medo da liberdade”, na justaposição de indivíduos a quem falta um vínculo crítico e amoroso, que a transformaria numa unidade cooperadora, que seria a convivência autêntica. ‘O espírito gregário, disse um personagem de Pasternak [sic], é sempre o refúgio da falta de dons.’<sup>15</sup> É a armadura, acrescentemos nós a que o homem se escraviza e dentro da qual já não ama. Quanto menos puder visualizar esta tragédia, tanto mais aceleradamente se irá transformando no rinoceronte de Ionesco<sup>16</sup>. (FREIRE, 1967, p. 44-45)

Em Pedagogia do Oprimido (1983), Freire declara o amor como condição de diálogo: “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a *pronúncia*<sup>17</sup> do mundo, que é um ato de criação e

---

biológico, o que conotamos quando falamos de emoções são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos” (MATURANA, 1998, p. 14). Para o autor, a mudança de emoção implica em uma mudança no domínio de ação, “um fenômeno próprio do reino animal” (MATURANA, 1998, p. 15).

<sup>13</sup> A Teologia da Libertação surgiu na década de 1970 como um movimento teológico que integra a dimensão política à prática de evangelização, marcando um compromisso com os pobres e oprimidos ou, nas palavras do teólogo Leonardo Boff, “os condenados da Terra e da periferia do mundo”. Disponível em: <<https://leonardoboff.wordpress.com/2011/08/09/quarenta-anos-da-teologia-da-libertacao/>>. Acesso em 14 jan. 2015.

<sup>14</sup> As noções de espetáculo e espectador serão discutidas adiante, neste mesmo capítulo. De antemão, esclarecemos que a noção de espectador contida nesta afirmação é a de um sujeito passivo, diferentemente daquela descrita por Rancière em “O espectador emancipado” (2010).

<sup>15</sup> Referência à obra “Doutor Jivago”, do escritor Boris Pasternak (1957).

<sup>16</sup> Referência à obra “O Rinoceronte”, do dramaturgo Eugène Ionesco (1960).

<sup>17</sup> Grifo no original.

recriação, se não há amor que a infunda” (FREIRE, 1983, p. 93-94). O autor prossegue, enfatizando a radicalidade desta enunciação:

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. [...] Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. (FREIRE, 1983, p. 94)

Esta presença da amorosidade no trabalho de Freire é destacada também por outros autores (ANTUNES, 2002; TONIOLO, 2010; AZEVEDO; NASCIMENTO; GHIGGI, 2013) e é de grande importância para esta investigação. Por isso, dedicaremos algumas linhas para dimensionar o amor a partir das contribuições do biólogo Humberto Maturana, segundo o qual:

[...] o amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência. As interações recorrentes no amor ampliam e estabilizam a convivência; as interações recorrentes na agressão interferem e rompem a convivência. Por isso a linguagem, como domínio de coordenações consensuais de conduta, não pode ter surgido na agressão, pois esta restringe a convivência, ainda que, uma vez na linguagem, ela possa ser usada na agressão. (MATURANA, 1998, p. 22-23)

O que o autor anuncia é que: “a emoção fundamental que torna possível a história da hominização é o amor”<sup>18</sup> (MATURANA, 1998, p. 23). Segundo Maturana, somos animais colheitadores, compartilhadores, cooperativos, com hábitos de vida em grupos pequenos, participação dos machos no cuidado com os filhotes, de contato corporal e sensualidade no encontro com o outro (MATURANA, 1998). O autor afirma que:

[...] somos animais dependentes do amor. O amor é a emoção central na história evolutiva humana desde o início, e toda ela se dá como uma história em que a conservação de um modo de vida no qual o amor, a aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, é uma condição necessária para o desenvolvimento físico, comportamental, psíquico, social e espiritual normal da criança, assim como para a conservação da saúde física, comportamental, psíquica, social e espiritual do adulto. (MATURANA, 1998, p. 25)

---

<sup>18</sup> É importante destacar que, não se referindo ao amor cristão, Maturana chega a afirmar que a própria palavra “amor” teria sido desvirtuada da vitalidade da emoção a que nomeia, ao ter assumido em nossa sociedade o caráter de algo especial e difícil.

Segundo o biólogo, não se trata apenas de identificar aquilo que é possível, mas aquilo que está disponível para alguém. E é a emoção que determina esta disponibilidade, pois influi diretamente na capacidade de percepção de si próprio e do ambiente. “A única emoção que expande a visão é a do amor [...]. A ambição restringe a visão. A competição restringe a visão. O medo restringe a visão. Mas o amor expande” (MATURANA, 2000, p.102). Como observaremos a seguir, o papel do amor no processo de aquisição da linguagem mencionado por Maturana é atualizado no processo de aprendizagem proposto por Freire, de forma indissociada ao diálogo.

### 2.2.2 Descrição

A concepção educacional de Freire baseia-se em uma interpretação da realidade, na qual o educador identificava um profundo processo de transformação social à metade do século XX. Em “A sociedade brasileira em transição” (FREIRE, 1967), ele afirma que a “consciência mágica” característica das sociedades fechadas, como, por exemplo, nos meios rurais, vinha dando lugar a uma outra forma de consciência, a “transitivo-ingênua”, em um processo fortemente marcado pela industrialização e urbanização do país. Este processo, segundo Freire, provocaria rachaduras nesta sociedade fechada, isto é, um clima de contradições e lutas, durante o qual estaria ocorrendo a emersão do povo na vida política, o que implicava o risco de que esta consciência se tornasse “fanatizada, massificada”<sup>19</sup>. Sua teoria consistia, portanto, da necessidade de passagem da consciência transitiva-ingênua para uma “consciência transitivo-crítica”, um processo que não ocorre automaticamente, mas por meio de um trabalho educativo intencional (SAVIANI, 2013). Nas palavras do autor:

O que teríamos de fazer, uma sociedade em transição como a nossa, inserida no processo de democratização fundamental, com o povo em grande parte emergindo, era tentar uma educação que fosse

---

<sup>19</sup> Segundo Saviani (2013), na primeira versão do texto em 1959, então sob a forma da tese que lhe valeu o título de doutor na então Universidade do Recife (atual Universidade Federal de Pernambuco), esta situação foi descrita como uma possibilidade. Na segunda versão, entretanto, cuja redação foi concluída em 1965 isto é, após o Golpe Militar, a “massificação” já se afirma como um dado da realidade.

capaz de colaborar com ele na indispensável organização reflexiva de seu pensamento. Educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma predominantemente crítica. Isto significava então colaborar com ele, o povo, para que assumisse posições cada vez mais identificadas com o clima dinâmico da fase de transição. Posições integradas com as exigências da Democratização fundamental, por isso mesmo, combatendo a inexperiência democrática. (FREIRE, 1967, p. 106)

Todo trabalho de Freire estará, deste modo, voltado para a construção de uma consciência crítica. Um processo que, como já vimos, não se desvincula de uma amorosidade. Em uma nota de rodapé no livro “A Pedagogia do Oprimido” (1983), o autor declara que “cada vez nos convencemos mais da necessidade de que os verdadeiros revolucionários reconheçam na revolução, porque um ato criador e libertador, um ato de amor” (FREIRE, 1983, p. 94).

Seguindo um pouco mais na cosmovisão de Freire, ao se perguntar sobre como realizar esta educação, parece-lhe importante oferecer possibilidades de superação das atitudes mágicas ou ingênuas diante da realidade. A resposta considera três aspectos fundamentais: em relação aos meios, o método deveria ser ativo, dialogal, crítico e criticizador. Em relação aos conhecimentos, era necessário modificar os conteúdos programáticos. Finalmente, em relação às técnicas, era necessário fazer uso da “redução” e da “codificação”<sup>20</sup> como formas de ressignificar a relação dos homens com a cultura, criando estratégias para que eles se reconhecessem no mundo e com o mundo. Esta dimensão da democratização da cultural, que seria para Freire a “democratização fundamental”, estaria estruturada no processo de alfabetização como forma de introdução no mundo da escrita.

Nas palavras do autor, “o que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados” (FREIRE, 1983, p. 77). Deste modo, Freire criticava àquilo que se referia como “concepção bancária de ‘educação’”, que subentendia esta como “ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (FREIRE, 1983, p. 67). De acordo com o educador, neste tipo de “educação”, se pressupunha uma fixação prévia dos papéis do educador e do educando de forma invariável. De modo

<sup>20</sup> De acordo com Freire (1967), a “redução” e a “codificação” são operações que permitem, respectivamente, extrair traços fundamentais dos vocábulos e reorganiza-los em contextos compreensíveis para viabilizar o processo de construção de uma consciência crítica da realidade.



sintético (cf. Quadro 3), esta contradição apresentava-se para o autor da seguinte maneira:

<b>Educador(as)</b>	<b>Educandos(as)</b>
É aquele(a) que educa;	Aqueles(as) que são educados(as);
É aquele(a) que sabe;	Aqueles(as) que não sabem;
É aquele(a) que pensa;	Aqueles(as) que são pensados(as);
É aquele(a) que diz a palavra;	Aqueles(as) que escutam docilmente;
É aquele(a) que disciplina;	Aqueles(as) que são disciplinados(as);
É aquele(a) que opta e prescreve sua opção;	Aqueles(as) que seguem a prescrição;
É aquele(a) que atua;	Aqueles(as) que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador(a);
É aquele(a) que escolhe o conteúdo programático;	Jamais envolvidos(as) nesta escolha, os(as) que se acomodam a ela;
É aquele(a) que identifica a autoridade do saber com a sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos(as) educandos(as);	Estes(as) devem adaptar-se às determinações daquele(a);
Sujeito do processo.	Meros objetos.

**Quadro 3:** Contradições entre educadores(as) e educandos(as) na concepção bancária de “educação”.

Fonte: Autora da pesquisa, a partir de Freire (1983, p. 67-68).

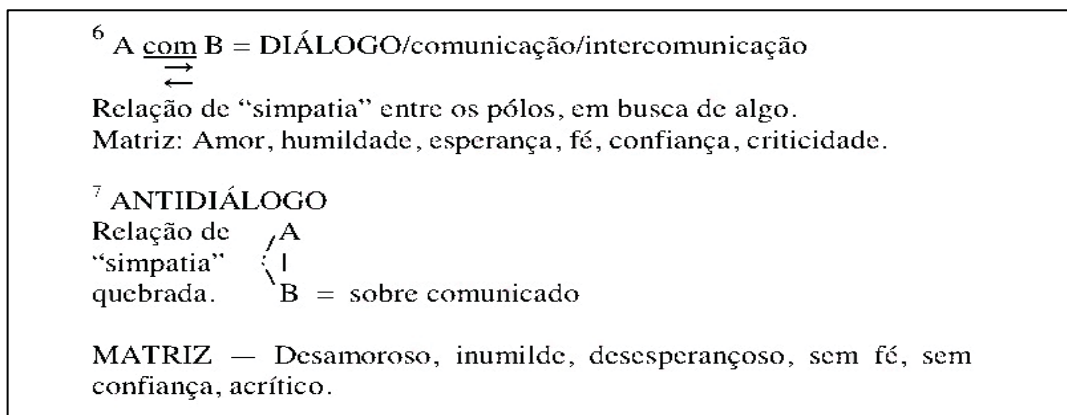
A “educação” bancária baseia-se, portanto e fundamentalmente, em uma distinção entre as pessoas tal que algumas estão “vazias” e apassivados, devendo ser “preenchidas” de conhecimento por meio de uma transferência feita por aqueles que detêm o saber. Em oposição a esta, Freire propõe a “educação problematizadora”, que “rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária” para “realizar-se como prática da liberdade” (FREIRE, 1983, p. 78). Para tanto, exige-se a superação da contradição entre educadores(as) e educandos(as), anunciada por Freire:

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem. (FREIRE, 1983, p. 78-79)

A célebre frase “ninguém educa a ninguém como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (p. 79)

implica na compreensão de que os objetos cognoscíveis não pertencem ao(a) educador(a), que "os descreve e ou os deposita nos educandos passivos" (p.79), mas que a atitude diante dos objetos, tanto dos(as) educandos(as) quanto dos(as) educadores(as) é de "investigação crítica" (FREIRE, 1983, p.80).

O método está centrado no diálogo, definido por Freire como "uma relação horizontal de A com B", a partir de uma matriz crítica, e geradora de criticidade. Para ele, é "quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação" (FREIRE, 1967, p. 107). A seguir (cf. Figura 1), reproduzimos uma passagem onde o autor sintetiza esta ideia, opondo o diálogo ao "antidiálogo":



**Figura 1:** Extrato de nota de rodapé do livro "Educação para a Prática da Liberdade" (1967) no qual o autor compara, de forma esquemática, a relação entre o diálogo e o "antidiálogo".

Fonte: Freire (1967, p. 107).

O "antidiálogo" criticado por Freire seria uma matriz de relação hierárquica, denominada por Maturana como um exemplo de *relação não social*, por não basear-se no princípio de aceitação mútua. Nas palavras do biólogo, "cooperação na convivência, que é o que constitui o social" (MATURANA, 1998, p. 13). De acordo com o autor, o amor é a emoção fundamental das relações sociais pois permite "aceitar o outro como um legítimo outro na convivência", abrindo espaço para interações recorrentes, sem exigências. A exigência de obediência e concessão do poder, por sua vez, implicam na negação mútua implícita na hierarquia, que traduz-se simultaneamente em supervalorização (de um lado) e desvalorização (do outro). Segundo Maturana, o poder:

[...] é uma relação na qual se concede algo a alguém através da obediência, e a obediência se constitui quando alguém faz algo que não quer fazer cumprindo uma ordem. O que obedece nega a si mesmo porque, para evitar ou obter algo, faz o que não quer a pedido do outro. O que obedece age com raiva, e na raiva nega o outro porque o rejeita e não o aceita como um legítimo outro na convivência. Ao mesmo tempo, o que obedece nega a si mesmo ao obedecer [...]. Mas o que manda também nega o outro e nega a si mesmo ao não se encontrar com o outro como um legítimo outro na convivência. (MATURANA, 1998, p. 70)

Deste modo, a relação dialógica e horizontal presente no método Paulo Freire seria classificada por Maturana como uma relação social.

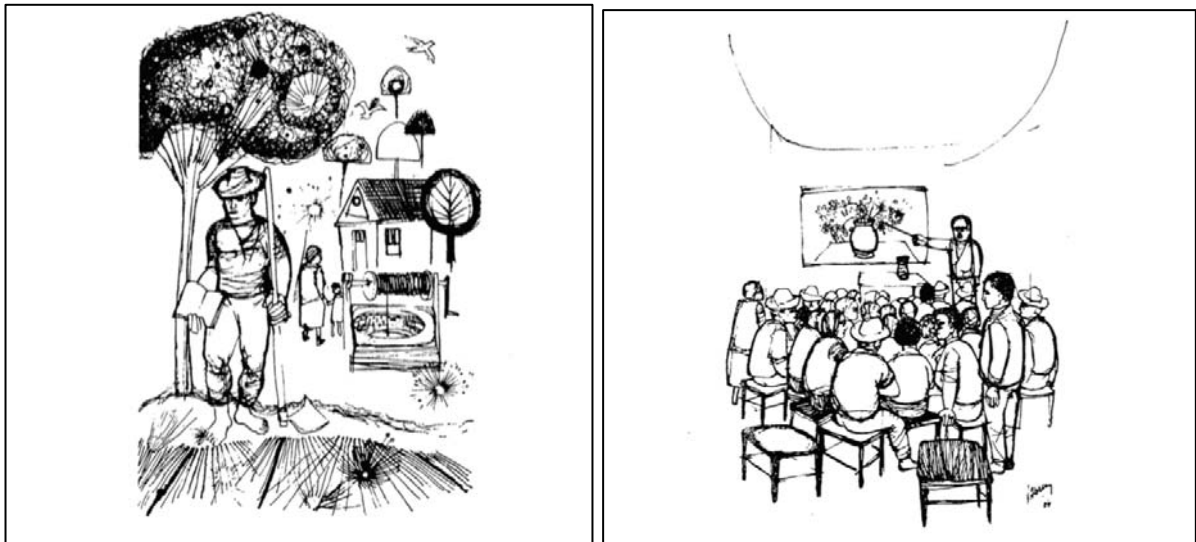
O processo de alfabetização proposto por Freire inicia-se com uma introdução ao conceito de cultura<sup>21</sup> em suas dimensões gnosiológica e antropológica. Conforme mencionamos anteriormente, o procedimento adotado é a “‘redução’ deste conceito a traços fundamentais, dez situações existenciais ‘codificadas’, capazes de desafiar os grupos e levá-los pela sua ‘decodificação’ a estas compreensões” (FREIRE, 1967:109). Estas situações, pintadas por Francisco Brennand (cf. Figura 3), são apresentadas ao grupo de analfabetos(as) para, através de um processo de debate, provocar um entendimento da “dimensão da cultura como aquisição sistemática da experiência humana” (FREIRE, 1967, p. 110). A questão posta aos(as) educandos(as) é que, em uma cultura letrada, esta aquisição abrange outras vias além da forma oral de comunicação, colocando-se, portanto, o problema da democratização da cultura, a ser enfrentado através do processo de alfabetização.

A abordagem de Freire propõe, assim, o reconhecimento de uma condição comum enquanto seres humanos inseridos na cultura, e simultaneamente de uma diferença: as condições de inserção na cultura decorrentes da capacidade de leitura e escrita. Reiteramos: primeiro um reconhecimento do comum, para em seguida se debater criticamente as diferenças entre os sujeitos e suas consequências, provocando uma intencionalidade que leva à etapa seguinte - o processo de alfabetização propriamente. Deste modo, o debate das situações existenciais prepara o(a) analfabeto(a), pois oferece instrumentos para reflexão crítica sobre situações concretas, a partir da qual será ele(a) próprio(a) a se alfabetizar. O papel do educador(a) é colaborar e facilitar um processo que será protagonizado pelo

---

<sup>21</sup> No pensamento freireano nota-se uma discutível oposição entre natureza e cultura, mas que não será desenvolvida neste estudo em função dos objetivos da investigação.

sujeito do aprendizado. Dito de outro modo, o conteúdo da aprendizagem é o próprio processo de aprendizagem. Esta nos parece uma questão fundamental para a discussão da experiência do Núcleo de Educadores(as) do Subúrbio Ferroviário, que será abordada no quarto capítulo deste estudo.



**Figura 2:** Ilustrações das “situações existenciais” – reproduções da obra de Vicente de Abreu extraídas do livro “Educação para a Prática da Liberdade”. À esquerda: Primeira Situação - *O homem no mundo e com o mundo. Natureza e Cultura*. À direita: Décima Situação: *Círculo de Cultura funcionando — Síntese das discussões anteriores*.

Fonte: Freire (1967, p. 125 e 143).

Após o trabalho com as situações existenciais, o método Paulo Freire transcorre, então, em cinco fases de preparação e execução, descritas em “A educação como prática da Liberdade” (FREIRE, 1967, p. 111-114):

1. Levantamento do universo vocabular;
2. Seleção das palavras a partir do universo vocabular;
3. Criação de situações existenciais típicas;
4. Elaboração de fichas-roteiro;
5. Elaboração de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas.

Em todas estas fases, a principal referência para o trabalho é o universo dos participantes. Os vocábulos abordados no processo de alfabetização são aqueles “mais carregados de sentido existencial e, por isso, de maior conteúdo emocional, mas também os falares típicos do povo. Suas expressões particulares, vocábulos

ligados à experiência dos grupos, de que a profissional é parte” (FREIRE, 1967, p. 111). Deste modo, as palavras só podem ser identificadas junto às pessoas em formação. Segundo Freire, por mais qualificada que seja a equipe de trabalho, nunca poderá ser esta a definir os vocábulos: não cabe ao(a) educador(a) determinar tecnicamente em seu “gabinete” o que é melhor para o outro, mas, sobretudo, constituir um processo de escuta.

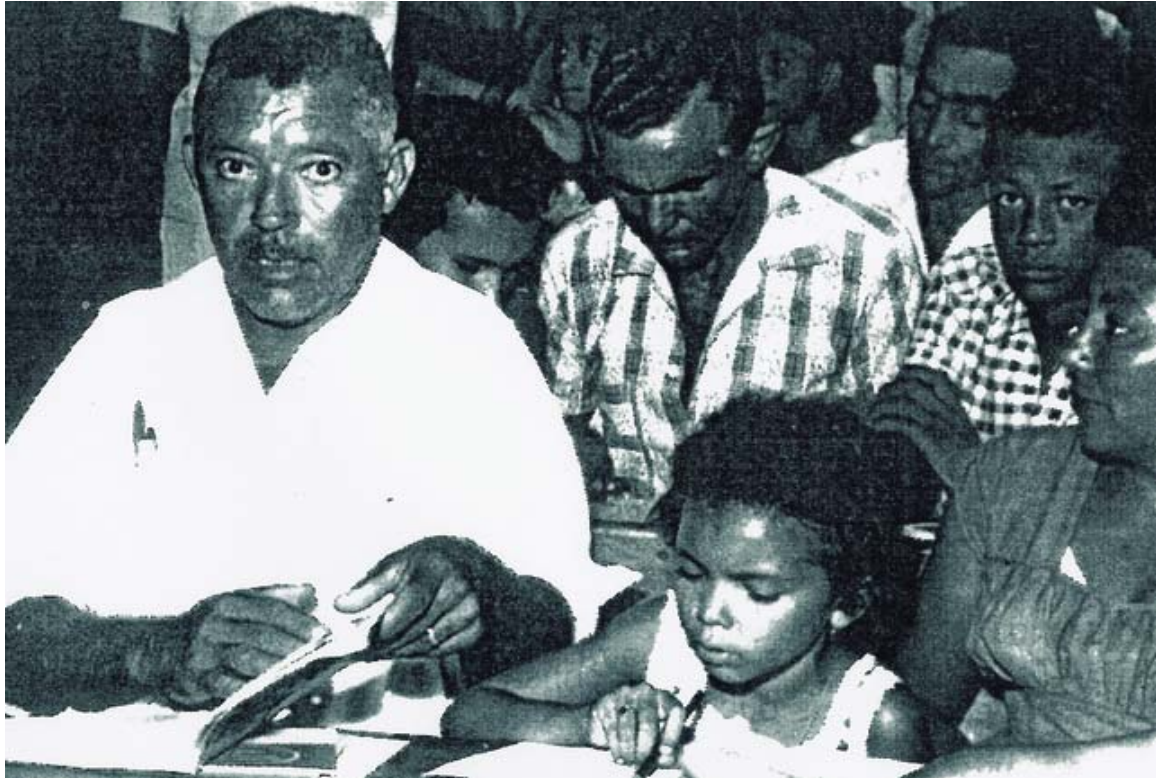


**Fotografia 1:** Experiência de alfabetização em curso de formação em Angicos, Rio Grande do Norte (1963). Na fotografia, Paulo Freire e Marcos Guerra. Autor: desconhecido.

Fonte: Acervo Paulo Freire / Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org>>. Acesso em: 02 jan. 2015.

A partir da escuta, é necessário selecionar do universo vocabular as palavras que serão abordadas e sua sequência – vocábulos geradores. Para tanto, os critérios correspondem à riqueza fonêmica, dificuldades fonéticas e teor pragmático da palavra. Em seguida, são criadas situações existenciais (ou situações-problema) em torno de tais palavras, desafios aos grupos para um debate crítico e consciente sobre problemas regionais e nacionais com a colaboração de um(a) coordenador(a). A elaboração das fichas roteiros com referências visuais fornecem subsídios aos(as) coordenadores(as) para dar sustentação a discussão. A esta sucede a elaboração

das fichas de decomposição das famílias fonêmicas que constituem as sílabas dos vocábulos geradores.



**Fotografia 2:** Experiência de alfabetização com o método Paulo Freire em 1964. Na fotografia, educandos(as) não identificados(as) em local não identificado. Autor: desconhecido.

Fonte: Acervo Paulo Freire / Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org>>. Acesso em: 02 jan. 2015.

Como exemplo prático, Freire cita a palavra “tijolo” (1967). Em um primeiro momento ela figura como tema gerador de um debate em torno da situação de construção. Da vinculação entre a palavra e a situação, se passa à vinculação entre a palavra e o objeto tijolo. Na etapa seguinte, a palavra aparece sozinha, sem o objeto, para ser então decomposta em suas sílabas: ti-jo-lo. É com estas sílabas que se introduz o reconhecimento das famílias fonêmicas separadamente (ta-te-ti-to-tu; ja-je-ji-jo-ju; la-le-li-lo-lu). A partir do reconhecimento das sílabas conhecidas do ti-jo-lo em meio às famílias fonêmicas, vão se identificando as semelhanças e diferenças, e decodificando-se as demais. Após a fixação deste conhecimento, as três famílias fonéticas são apresentadas juntas, em uma ficha que se designou “ficha da

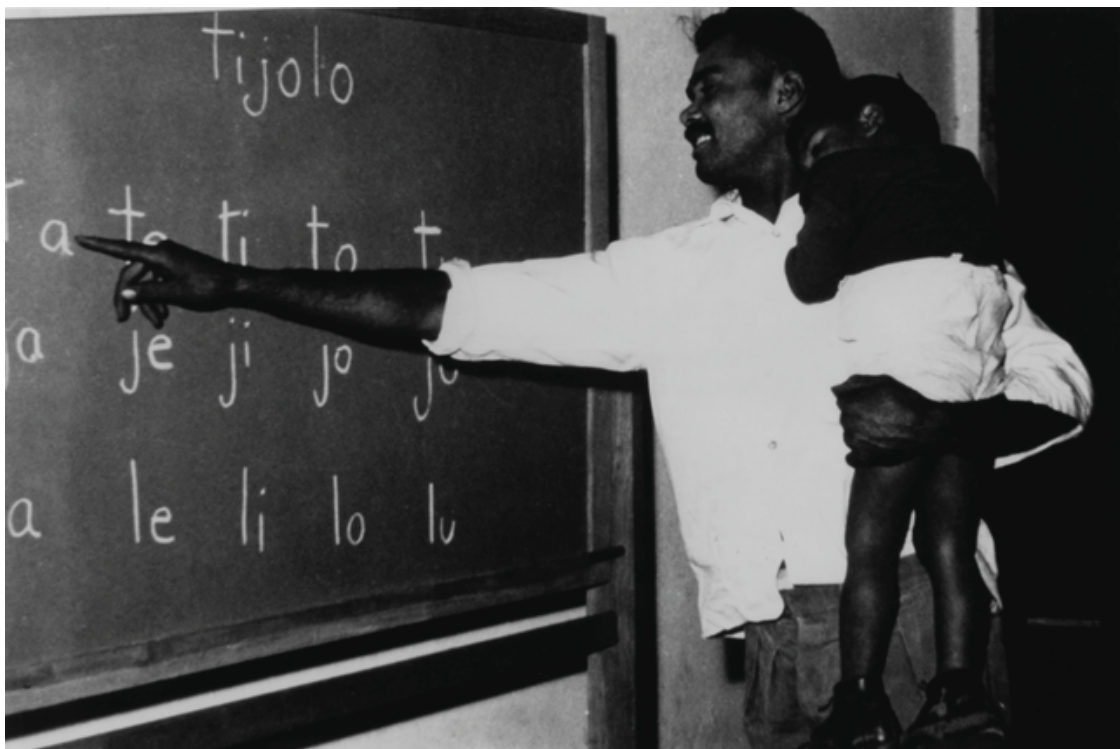
descoberta”<sup>22</sup>, da seguinte maneira:

ta-te-ti-to-tu

ja-je-ji-jo-ju

la-le-li-lo-lu

A leitura tem início nos sentidos horizontal e vertical. Em seguida, “começa o grupo, e não o coordenador, enfatize-se, a realizar a síntese oral”, explorando as combinações possíveis entre as sílabas: tatu, luta, tijolo, lajota, loja, lote, lula, tela, etc. (FREIRE, 1967, p. 117). O aprendizado é, assim, fundamentalmente um ato de criação, a partir de um ato de reconhecimento. Uma forma de inventar o desconhecido a partir do conhecido.



**Fotografia 3:** Educando com uma criança no colo, fazendo a leitura das sílabas no Círculo de Cultura de Gama, Distrito Federal, em 1963. Na fotografia, educando não identificado. Autor: desconhecido.

Fonte: Acervo Paulo Freire / Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org>>. Acesso em: 02 jan. 2015.

<sup>22</sup> Segundo Freire, esta denominação foi atribuída em 1963 pela professora Aurenice Cardoso, em uma publicação da Revista de Cultura da Universidade do Recife, intitulada “Conscientização e Alfabetização: visão prática do Sistema Paulo Freire de Educação de Adultos” (FREIRE, 1967, p.115).

A ilustração do método Paulo Freire nos fornece um exemplo claro de como o pensamento de Freire se transforma em ação, mobilizado a consciência, o amor e a criticidade de forma indissociável, através da relação horizontal e colaborativa do diálogo. Toda sua proposta pedagógica deriva, no entanto, de um princípio fundamental: o do reconhecimento da condição de inacabamento. Em suas palavras, “aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento de ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 29). Este posicionamento político-epistemológico é fundamental para compreender a obra de Freire. Nas palavras do autor:

Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo. (FREIRE, 1996, p. 12)

Para o educador, a educação acontece pela consciência da condição de inacabamento, inconclusão. É importante destacar que a inconclusão é inerente às formas de vida – jabuticabeiras, pássaros e cães são tão inconclusos quanto homens e mulheres, contudo, sua consciência é dada apenas aos seres humanos (FREIRE, 1983). Segundo Freire:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. (FREIRE, 1996, p. 34)

Na inconclusão inerente, todos partilham uma condição comum e uma busca comum. Por isso, para Freire, o ideal é que “[...] na experiência educativa, educandos, educadores e educadoras, juntos, ‘convivam’ de tal maneira com este como com outros saberes [...] que eles vão virando sabedoria”<sup>23</sup> (FREIRE, 1996, p.

---

<sup>23</sup> Uma aproximação entre os conceitos de inacabamento de Paulo Freire e de Infância em Giorgio Agamben foi proposta pelos pesquisadores Elydio dos Santos Neto e Marta Regina Paulo da Silva (2011).



34).

### 2.2.3 Cruzamentos

A consciência de uma condição comum, uma condição de igualdade, marca uma outra experiência emancipatória na pedagogia, um pouco mais distante no tempo e no espaço. Trata-se de um fato marcante na história da educação ocorrido na Europa, na transição do século XVIII e XIX, e atualizado pelo filósofo Jacques Rancière na obra “O mestre ignorante” (2005). Rancière recupera a experiência do pedagogo francês Joseph Jacotot (1770-1840), que viveu uma situação adversa de ensino-aprendizagem: o professor foi convidado a lecionar na Universidade de Louvain, nos Países-Baixos, e desconhecendo o idioma holandês, ministrar aulas a estudantes que também desconheciam sua língua, o francês.

Diante de tal situação, a atitude filosófica assumida pelo professor foi estabelecer um “elemento comum” entre ele e os estudantes a partir do qual a barreira linguística poderia ser transposta. O “elemento comum” foi uma edição bilíngue de um livro, “As aventuras de Telêmaco: o filho de Ulisses” (1699), de François de Salignac de La Mothe (1651-1715), conhecido pelo nome literário Fénelon, cuja leitura foi proposta por meio de um intérprete, contudo sem o auxílio de um professor – em suas palavras, “mestre explicador”. A tarefa incluía a elaboração de um texto em francês, desafio ao qual obteve resultados surpreendentes. Este fato foi o disparador de um processo de reflexão acerca da função do mestre e das explicações que delineavam sua atuação no processo educativo, como explica Rancière a seguir:

A revelação que acometeu Joseph Jacotot se relaciona ao seguinte: é preciso inverter a lógica do sistema explicador. A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa *incapacidade*, a ficção estruturante da concepção explicadora de mundo. (RANCIÈRE, 2005, p. 23)

O problema que Jacotot identifica, narrado por Rancière, é que as formas de educação centradas na necessidade de explicações infinitas legitimam uma distância intransponível entre o mestre (aquele que sabe) e o estudante (aquele que não sabe). Este mecanismo, ao qual ele se refere como sistema explicador, se

funda em um mito da incapacidade, que justificaria de uma até então incontestável situação de dependência, que ele designa subordinação de uma inteligência a outra. Assim, para o autor, “antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos” (RANCIÈRE, 2005, p. 23-24). Deste modo, a prática do educador seria a de um “duplo gesto inaugural: por um lado, ele decreta o começo absoluto – somente agora tem início o ato de aprender; por outro lado, ele cobre todas as coisas a serem aprendidas desse véu da ignorância que ele próprio se encarrega de retirar”. (RANCIÈRE, 2005, p. 24)

Já a proposta de Jacotot é a de outra compreensão da condição humana: não a da incapacidade, mas a da capacidade; não da desigualdade, mas a da igualdade das inteligências. Ainda nos pensamentos de Rancière:

Quem estabelece a igualdade como *objeto* a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito. A igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve ser sempre colocada antes [...]. Deve, portanto, ser já igual a seu mestre, para submeter-se a ele. Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar. Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, ao inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou que se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação. (RANCIÈRE, 2005, p. 12-13)

Para Jacotot, assim como para Freire, “é a tomada de consciência dessa igualdade de natureza que se chama emancipação, e que abre caminho para toda aventura no país do saber” (RANCIÈRE, 2005, p. 49). A consciência de que “não haja ignorância absoluta, nem sabedoria absoluta” (FREIRE, 1967, p. 104) institui outra forma de relação entre o educador(a) e o educando: não mais a da dominação, mas a de uma experiência compartilhada, como aponta Freire:

Ninguém ignora tudo. Ninguém tudo sabe. A absolutização da ignorância, ademais de ser a manifestação de uma consciência ingênua da ignorância e do saber, é instrumento de que se serve a consciência dominadora para a manipulação dos chamados “incultos”. Dos “absolutamente ignorantes” que, “incapazes de dirigir-se”, necessitam da “orientação”, da “direção”, da “condução” dos que se consideram a si mesmos “cultos e superiores”. (FREIRE, 1967, p. 104-105)

A igualdade de inteligências é abordada também por Maturana como uma condição comum, contudo, o autor acrescenta à discussão o fato de que esta capacidade fundamental de plasticidade é expandida ou restringida pelas emoções, que interferem diretamente em nossa visão, isto é, na posição em que estamos e nossas possibilidades a partir desta. No trecho a seguir, o autor explica:

[...] Somos todos igualmente inteligentes. A plasticidade consensual pedindo para que vivamos a linguagem é tão grande que somos todos igualmente inteligentes. Ao mesmo tempo, vivemos vidas diferentes, temos diferentes emoções, e assim nossas habilidades, nossas visões, são expandidas ou restringidas e nossa possibilidade de comportamento inteligente varia de acordo com o que somos, com os medos que temos, com as nossas paixões, com nossas ambições. (MATURANA, 2000, p. 103)

Deste modo, a essência de uma experiência educacional emancipadora é fundamentalmente a de revelar a capacidade, a inteligência, e não um conhecimento supostamente inacessível. Para Jacotot, se “não era o saber do mestre que ensinava ao aluno, nada o impedia de ensinar outra coisa além de seu próprio saber: ensinar o que ignorava” (RANCIÈRE, 2005, p. 33). Nesta ótica, a única condição para emancipar é que sejamos nós mesmos emancipados, isto é, dotados de uma consciência crítica. A partir desta condição, o autor afirma que o “Ensino Universal” consistiria em “aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto, segundo o princípio de que todos os homens têm igual inteligência” (RANCIÈRE, 2005, p. 38). Nas palavras de Rancière:

O problema é revelar uma inteligência a ela mesma. Qualquer *coisa* serve para fazê-lo. [...] Há sempre alguma coisa que o ignorante sabe e que pode servir de termo de comparação, ao qual é possível **relacionar** (grifo nosso) uma coisa nova a ser conhecida [...]. Há sempre alguma coisa que o mestre pode lhe pedir que descubra, sobre a qual pode interrogá-lo e verificar o trabalho de sua inteligência. (RANCIÈRE, 2005, p.50-51)

O trecho acima nos chama especial atenção para a ação de “relacionar” como prática fundamental de aprendizagem. Para o autor, esta operação seria precedida da observação (reconhecimento), e sucedida da reflexão sobre a associação estabelecida (verificação). Dito de outro modo, aprender, para Jacotot, é fundamentalmente, traduzir: é recriar, conjugando o conhecido para conhecer,

assumindo que “*inventar* é da mesma ordem que *recordar*”<sup>24</sup> (RANCIÈRE, 2005, p. 46).

Deste modo, o mestre seria um sujeito que acompanha outro em sua “aventura” do conhecimento. Caberia ao mestre propor questionamentos como estímulos ao processo de aprendizagem do estudante, tais como: O que vê? O que pensa disso? O que pode fazer com isso? O que pensa sobre o que disse ou fez? O diálogo provocaria a construção de conhecimento, e sua necessidade de avaliação, a qual se basearia, por sua vez, em novos procedimentos de observação, comparação, reconstrução do percurso de aprendizado, e assim por diante.

Maturana reforça esta concepção: “aprender não é uma aquisição de algo que está lá, é uma transformação em coexistência com o outro” (MATURANA, 2000, p. 88). Para o autor:

[...] saber, conhecer, tem a ver com agir adequadamente às circunstâncias, como resultado de uma história em que o sistema vivo e o meio mudaram conjuntamente, congruentemente. E este meio poderia ser outros sistemas vivos. (MATURANA, 2000, p. 88)

Saber é, portanto, uma atribuição ou ainda, nas palavras do biólogo, “um presente que damos a alguém” ao considerarmos dado comportamento adequado em relação ao que pensamos ser um comportamento adequado (MATURANA, 2000, p. 88). O saber é uma forma de reconhecimento, dada do professor ao aluno, assim como do aluno ao professor. Segundo Maturana:

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem. A *educação* como ‘sistema educacional’ configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação. Os educadores, por sua vez, confirmam o mundo que viveram ao ser educados no educar. (MATURANA, 1998, p. 29)

As relações estabelecidas entre aquilo que se sabe e aquilo a saber, estão diretamente relacionadas à capacidade de percepção do mundo. Para Maturana:

---

<sup>24</sup> Grifo no original.

A tarefa da educação, que não é nova, é de criar um espaço [...], um espaço onde esse ser vai emergir como um outro legítimo, vai crescer com auto-respeito e respeito pelos outros, e então, com liberdade, vai aprender todas as habilidades que são próprias para a cultura ou para as circunstâncias de suas escolhas de vida nesta cultura, no presente. (MATURANA, 2000, p. 104)

Deste modo, podemos concluir esta sessão afirmando que as convergentes contribuições de Freire, Rancière e Maturana ao campo da educação constituem elementos para caracterização de uma concepção emancipadora de educação. No quadro a seguir (cf. Quadro 4), destacamos aspectos relevantes entre as três abordagens, buscando explicitar suas afinidades:

<b>Aspectos relevantes</b>	<b>Abordagem pedagógica de Paulo Freire</b>	<b>Abordagem pedagógica de Joseph Jacotot segundo Jacques Rancière</b>	<b>Reflexão sobre a educação de Humberto Maturana a partir da biologia</b>
Pressupostos (Condição humana)	Consciência da condição comum de inacabamento, da inconclusão do ser.	Consciência da condição comum de igualdade de inteligências.	Consciência da condição comum de igualdade de inteligências (plasticidade); Mudanças congruentes.
Problema (Questão a ser enfrentada no âmbito educacional)	Diferentes condições de inserção na cultura limitam a possibilidade de inserção do sujeito no mundo.	O mito da incapacidade estabelece distâncias intransponíveis entre aquele que sabe e aquele que não sabe.	Restrição do que está disponível em função do comportamento, das emoções.
Contexto	Transição social em direção a uma sociedade crítico-transitiva (Processo de democratização).	Tradução linguística (Sistema de Ensino).	Relações humanas (Relações sociais e não sociais).
Relação educador(a) - educando	Dialógica – baseada no amor.	Dialógica – baseada em questionamentos. Por exemplo: o que vê? O que pensas disso? O que fazes com isso?	Cooperativa – baseada no amor.
Abordagem	Educação problematizadora. Procedimento: Identificação e seleção do universo vocabular. Discussão das situações existenciais; Discussão dos temas	Emancipação Procedimento: Ensino Universal: “Aprender algo e a isso relacionar todo o resto”. (RANCIÈRE, 2005: 38) Observação;	Criação de “um espaço onde esse ser vai emergir como um outro legítimo, vai crescer com auto-respeito e respeito pelos outros”. (MATURANA, 2000: 104). Procedimento:

	geradores a partir das fichas-roteiro até chegar à decomposição silábica; Reconhecimento das famílias fonêmicas; Síntese oral.	Comparação; Avaliação por meio da reconstrução do percurso do aprendizado.	Valorização do saber do outro, reconhecimento.
Educação	Reconhecer.	Relacionar.	Criar espaço.

**Quadro 4:** Comparação sintética entre aspectos relevantes das contribuições de Paulo Freire, Joseph Jacotot e Humberto Maturana ao campo da educação.

Fonte: Autora da pesquisa.

A partir dos aspectos comuns às abordagens dos três autores, propomos uma síntese do entendimento de educação que nos interessa nesta investigação. Nesta formulação, pressupondo um contexto de desigualdade social, a consciência da condição comum de inacabamento e igualdade das inteligências possibilita a criação de um espaço de valorização e reconhecimento, onde se estabelecem formas de relação dialógica, não-hierárquica e baseada no amor, para a construção de conhecimentos com os(as) outros(as), através das seguintes operações: observar, relacionar e avaliar as relações de congruência com os contextos.

Esta formulação, igualmente inacabada, é de grande importância para a definição provisória de *práticas colaborativas* que apresentaremos ao final deste capítulo. Esta definição provisória contará com contribuições do campo artístico, notadamente de algumas formas de colaboração desenvolvidas ao longo da história, as quais serão examinadas a seguir.

## 2.3 PARTICIPAÇÃO – PERSPECTIVAS DA ARTE

### 2.3.1 Definições

No campo da arte, conforme mencionamos anteriormente, a perspectiva que interessa a esta pesquisa é aquela que remete à dimensão social da participação. Atualmente, uma variedade de terminologias<sup>25</sup> busca caracterizar o interesse

<sup>25</sup> Optamos por manter as terminologias no idioma das referências bibliográficas.

artístico em participação e colaboração em todo o mundo: *socially engaged art*, *community-based art*, *experimental communities*, *dialogic art*, *littoral art*, *interventionist art*, *participatory art*, *collaborative art*, *contextual art* e (mais recentemente), *social practice*". (BISHOP, 2012). Seria possível incluir a esta lista a formulação da *relational aesthetics* de Nicolas Bourriaud (BISHOP, 2006) e da *dialogical art* proposta por Grant H. Kester (1998, 2004, 2011). Antonio Collados e Alfonso Del Río destacariam ainda as interfaces desta produção artística com o ativismo e o desenvolvimento cultural comunitário, mencionando a *estética conectiva*, a *estética de la emergencia*, o *artivismo* (DEL RÍO; COLLADOS; 2013, p. 8). Convém mencionar ainda a recente denominação do *new genre of public art* (NGPA), vem sendo discutida por diversos autores (KRAVAGNA, 1998; KESTER, 2004; COLLADOS, 2012). Outros autores (MIWON KWON, 2004; CRUZ, 2002; CLEVELAND, 2002; PALACIOS, 2009) também têm proposto discussões específicas neste âmbito.

Neste estudo adotaremos o termo "arte participativa", como um traço transversal que conecta diferentes processos e configuração. Não se trata propriamente de um movimento artístico, tampouco corresponde a uma linguagem específica. Seguimos assim a opção da pesquisadora Claire Bishop (2006, 2012), para quem o termo arte participativa:

[...] conota o envolvimento de muitas pessoas (em oposição à relação um-para-um de 'interatividade') e evita as ambiguidades do 'engajamento social', que pode se referir a uma ampla gama de trabalhos, da pintura *engagé* às ações intervencionistas em meios de comunicação de massa. (tradução nossa)<sup>26</sup>(BISHOP, 2012, p. 1)

O sentido de participação proposto pela autora é, portanto, mais específico do que o de "engajamento social", termo que Bishop caracteriza como excessivamente amplo. Outro aspecto que ressaltamos em sua palavras é à referência ao "envolvimento das pessoas", estabelecendo, portanto, uma consciente aproximação com as artes da cena, notadamente o teatro e a performance<sup>27</sup>.

<sup>26</sup> Texto original: "[...] connotes the involvement of many people (as opposed to the one-to-one relationship of 'interactivity') and avoids the ambiguities of 'social engagement', which might refer to a wide range of work, from *engagé* painting to interventionist actions in mass media" (BISHOP, 2012, p. 1).

<sup>27</sup> Nas palavras da autora: "A definition of participation in which people constitute the central artistic medium and material, in the manner of theatre and performance" (BISHOP, 2012, p. 2).

Destacamos também a posição de Christian Kravagna, em relação à participação, reforçando o posicionamento de Bishop. Segundo o historiador da arte, a prática de participação se distingue da interatividade e da ação coletiva. Para ele, a interatividade se resumiria à uma oferta à percepção, na qual as reações esperadas geralmente influenciam o trabalho apenas de forma momentânea, reversível e repetível. Dito de outro modo: “na forma como [...] se manifesta, mas sem alterar fundamentalmente ou co-determinar sua estrutura” (tradução nossa)<sup>28</sup> (KRAVAGNA, 1998, p. 1). Na prática coletiva, por sua vez, há concepção, produção e implementação de obras ou ações por um grupo de pessoas, entre as quais não existe princípio de diferenciação. Finalmente, no caso da participação, está estabelecida desde o início uma clara distinção entre produtores(as) e receptores(as), contudo há participação substancial destes(as) últimos(as) no trabalho, seja na concepção ou em seu processo de desenvolvimento. O autor concorda com Bishop, ao afirmar que a participação geralmente envolve muitas pessoas enquanto as situações interativas são usualmente endereçadas a indivíduos, entretanto, ressalta as diversas possibilidades de combinações entre as três práticas.

É importante afirmar que não há arte totalmente desprovida de engajamento social ou mesmo de participação. É da própria natureza artística o relacionamento com o público, contudo alguns trabalhos tornam isto mais evidente, através de uma ação intencional. Em tais trabalhos, a participação redefine as relações entre artista, objeto de arte e público. O(a) artista se desloca de um indivíduo criador de objetos para um colaborador(a) que produz “situações”. O trabalho artístico também se afasta da ideia de obra – produto finito e portátil – para se configurar como um “projeto” que se estende no tempo, no qual início e fim não necessariamente precisam estar bem definidos. Por fim, o público, se reposiciona: não corresponde mais ao(a) espectador(a) convencional<sup>29</sup>, passando a ser compreendido como um correalizador ou “participante” (BISHOP, 2012, p. 2).

Alguns autores estabelecem uma distinção entre participação e colaboração (BEECH, 2010; RODRIGO, 2010a, 2010b). Nesta investigação, procederemos o estudo da denominada arte participativa nesta direção, buscando destacar aspectos,

<sup>28</sup> Texto original: “*In the way it is manifested, but without fundamentally changing or co-determining its structure*” (KRAVAGNA, 1998, p. 1).

<sup>29</sup> Novamente, destacamos que esta questão será discutida ao longo deste capítulo.



juntamente com aqueles enfatizados no campo da educação, contribuem para uma definição provisória de *prática colaborativa*, a qual será apresentada nos final deste capítulo.

Em acordo com a perspectiva de Bishop, um dos primeiros escritos que propõem a formulação teórica do estatuto da participação é de autoria do filósofo Walter Benjamin. Em “O autor como produtor”, conferência pronunciada em 1934 no Instituto para o Estudo do Fascismo, em Paris, Benjamin se opõe aos valores da elite (fascista) da época, a ao seu ideal renascentista do elogio do Belo, ancorado numa leitura eugenista da sociedade. O filósofo afirma que a obra não pode constituir-se como algo rígido e isolado, mas deve ser situada “nos contextos sociais vivos” (BENJAMIN, 2012, p. 131), evocando uma dimensão coletiva na arte. Em suas palavras: "Antes, pois, de perguntar qual a posição de uma obra literária *em relação* às relações de produção da época, gostaria de perguntar: qual é a sua produção *dentro* dessas relações?<sup>30</sup>" (BENJAMIN, 2012, p. 131). Para Benjamin, a obra deveria, portanto, intervir ativamente em seu contexto e fornecer um modelo para permitir que os espectadores se envolvessem nos processos de produção. Referindo-se especificamente a linguagem da música, o filósofo afirma que era necessário “primeiro, eliminar a oposição entre intérpretes e ouvinte, e segundo, eliminar a oposição entre técnica e conteúdo” (BENJAMIN, 2012, p. 139). Para Benjamin, o teatro épico do dramaturgo e encenador Bertolt Brecht sustentava a dimensão política de um trabalho artístico em relação à posição ocupada pela obra nas relações de produção do seu tempo. Para Benjamin, o trabalho de autor<sup>31</sup> “não será jamais a fabricação exclusiva de produtos, mas sempre, ao mesmo tempo, a dos meios de produção”. (BENJAMIN, 2012, p. 141).

Dentre os pensadores cujas produções teóricas forneceram instrumental para a arte participativa e colaborativa ao longo século XX ao lado de Benjamin estão o historiador e filósofo Michel de Certeau, o artista Guy Debord e a Internacional Situacionista, os filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari, o curador Nicolas Bourriaud, o filósofo Jacques Rancière, e o teórico Peter Lamborn Wilson, que

---

<sup>30</sup> Grifo no original.

<sup>31</sup> Nesta frase, o termo autor não refere-se a Benjamin ou a outro autor em particular, mas a categoria geral sobre a qual o referido texto discorre.

escreve sob o pseudônimo de Hakim Bey<sup>32</sup> (BISHOP, 2012, p. 11). É importante destacar que foram encontradas referências também à produção do educador Paulo Freire (BISHOP, 2006, 2012; DEL RÍO; COLLADOS, 2013; RODRIGO, 2008) e do diretor e dramaturgo Augusto Boal (BISHOP, 2006) como parte destas referências, ressaltando a importância de estabelecer pontes entre a história da participação no teatro e na pedagogia, com a participação nas artes visuais – articulação em que se insere esta investigação.

Dentre estas produções teóricas, a crítica de Guy Debord no livro "A Sociedade do Espetáculo" (1997) ganhou notável repercussão no campo da arte. Frente à passividade e subjugação de uma sociedade dividida e pacificada pelo intermédio da espetacularidade da imagem – exterioridade pura -, Debord propunha a constituição de situações cujo objetivo era produzir outras formas de relações sociais e, deste modo, realidades sociais.

O filósofo Jacques Rancière propôs uma crítica à oposição entre atividade e passividade presente nas discussões sobre o espetáculo em "O espectador emancipado" (2010). Estabelecendo uma articulação entre a discussão sobre emancipação na pedagogia, anteriormente apresentada, e o espetáculo teatral – termo que o autor utiliza "para incluir todas as formas de espetáculo [sic] – acção [sic] dramática, dança, performance, mímica ou outras – que colocam corpos em acção [sic] perante um público reunido" (RANCIÈRE, 2012, p. 8), Rancière argumenta que ao invés da cisão entre capazes e incapazes que demanda a emancipação destes em relação àqueles, se deveria assumir o pressuposto de igualdade da capacidade de resposta inteligente a um livro, uma peça ou uma obra de artes visuais. Nas palavras do filósofo:

Necessitamos, pois, de um outro teatro, um teatro sem espectadores: não um teatro que se desenrole perante assentos vazios, mas um teatro em que a relação óptica passiva implicada pela própria palavra seja submetida a uma outra relação, aquela que está implicada numa outra palavra, a palavra que designa o que se produz em cena, o drama. Drama quer dizer acção [sic]. O teatro é o lugar onde uma acção [sic] é conduzida ao seu acabamento por corpos em movimento frente a corpos vivos que se trata de mobilizar. Estes

---

<sup>32</sup> Destaca-se a publicação "*Participation*", organizada por Claire Bishop (2006), um dos livros da série *Documents of Contemporary Art* da Whitechapel Gallery e do MIT Press, que apresenta textos de Umberto Eco, Roland Barthes, Peter Bürger, Jean-Luc Nancy e Édouard Glissant. Dentre aqueles escritos por artistas, estão textos de Hélio Oiticica, Lygia Clark, Joseph Beuys, Adrian Piper, Rirkrit Tiravanija e diversos outros.

últimos podem ter renunciado ao seu poder. Mas este poder é retomado, reactivado [sic] na performance dos primeiros, na inteligência que constrói essa performance, na energia que ela produz. [...] É preciso um teatro sem espectadores, no qual quem assiste aprenda, em vez de ser seduzido por imagens, no qual quem assiste se torne participante activo [sic], em vez de ser um voyeur passivo. (RANCIÈRE, 2010, p. 10)

A distância entre artista e espectador(a) não é, para Rancière, um mal a ser transposto, mas a precondição à própria comunicação. Para o autor, o(a) espectador(a) não é passivo – ele é ativo em sua relação com o mundo, e vai relacionar-se com o mundo relacionando-o àquilo que já conhece. Segundo o filósofo:

[...] É precisamente essa distância argumentante que deve ser abolida. O espectador deverá ser subtraído à posição de observador que examina calmamente o espectáculo [sic] que lhe é proposto. Deverá ser desapossado desse domínio ilusório e arrastado para dentro do círculo mágico da acção [sic] teatral onde trocará o privilégio do observador racional pelo de um ser na posse das suas energias vitais integrais. (RANCIÈRE, 2010, p. 11)

Para Rancière, não há meio privilegiado nem ponto de vista privilegiado. No teatro, a ideia de comunidade é a da autopresença, forma de constituição estética – sensível – da coletividade. Para Rancière, a comunidade deve ser entendida neste contexto “como maneira de ocupar um lugar e um tempo, como o corpo em acto [sic] oposto ao simples aparelho das leis, como um conjunto de percepções, de gestos e de atitudes que precede e pré-configura as leis e as instituições políticas” (RANCIÈRE, 2010, p. 13).

A problematização da participação do público e o questionamento da função do espectador também indagam o pesquisador Patrice Pavis, que se alinha ao sentido de comunidade anunciado por Rancière. Deste modo, Pavis pergunta para, em seguida, responder: “[...] O que é o espectador? Não é simplesmente um indivíduo isolado, perdido em um edifício teatral. É também o membro de um público que se identifica como assembleia, como comunidade teatral” (PAVIS, 2010, p. 376).

Paralelamente à crítica do espetáculo, uma reação ao neoliberalismo econômico - prática econômica dos direitos de propriedade privada, livre mercado e livre comércio - tem reafirmado o valor da coletividade na arte. Aquilo que denominamos *prática colaborativa* vem sendo enaltecida como uma alternativa a este modelo, independente de constituições políticas. Nota-se, portanto, um

imaginário que associa as palavras “coletividade” e “colaboração” à “comunidade” e “utopia”, encarnando uma missão social da arte de realizar uma mudança construtiva, de melhoria da sociedade.

Segundo Bishop, a arte participativa é quase sempre motivada por questões que podem ser sintetizadas em três pontos centrais. O primeiro diz respeito aos discursos de constituição de um sujeito ativo, empoderado pela experiência de participação física ou simbólica. A emancipação seria o caminho para que os sujeitos pudessem construir suas próprias realidades políticas e sociais. A estética de participação seria legitimada pelo estabelecimento intencional de uma relação causal entre experiência artística e agenciamento individual/coletivo. O segundo ponto aborda a questão da autoria, pressupondo a compreensão de que ceder parcial ou totalmente a autoria seria uma atitude mais igualitária e democrática. A não hierarquia daria lugar, portanto, a uma criatividade colaborativa, em um modelo social em que o discurso estético acolhe os riscos e imprevisibilidade do compartilhamento. O terceiro ponto, finalmente, se pauta na identificação de uma crise na comunidade e na consequente responsabilidade coletiva por esta. Bishop aponta que esta preocupação na restauração dos laços sociais como forma de oposição à alienação e isolamento decorrentes do capitalismo se apresenta de forma mais aguda com o declínio dos regimes comunistas (BISHOP, 2006, p. 12). A estética está assim implicada com a reelaboração do sentido de comum. Segundo a autora:

Estas três preocupações - ativação; autoria; comunidade - são as motivações mais frequentemente citadas para quase todas as tentativas artísticas de encorajar a participação na arte desde os anos 1960. (tradução nossa)<sup>33</sup> (BISHOP, 2006, p. 12)

A partir destas referências iniciais sobre a arte participativa, podemos dizer que tratam-se fundamentalmente de formas artísticas inseridas nas relações de produção de seu tempo, o que necessariamente lhes atribui uma dimensão política. Além disso, ressaltamos a ausência de distância entre artistas e espectadores(as) na partilha dos processos e/ou configurações resultantes – ainda que as funções de artistas e espectadores(as) se mantenham distintas. A dimensão da ação é portanto,

---

<sup>33</sup> Texto original: “*These three concerns – activation; authorship; community – are the most frequently cited motivations for almost all artistic attempts to encourage participation in art since the 1960s*” (BISHOP, 2006, p. 12)

essencial à arte participativa - assim como as contribuições de Freire, Rancière e Maturana ao campo da educação -, ultrapassando a oposição entre atividade e passividade do(a) espectador(a) platônico.

### 2.3.2 Contextualização

De acordo com Bishop (2006, 2012), o retorno ao social, que marca a história da arte participativa no século XX sob o ponto de vista da Europa Ocidental, pode ser analisado em três marcantes momentos históricos. O primeiro deles remete às vanguardas europeias das décadas de 1910 e 1920, sobretudo o Futurismo Italiano, o Construtivismo Russo e o Dada<sup>34</sup> na França. O segundo diz respeito às novas vanguardas das décadas de 1950 e 1960, sobretudo o Situacionismo na França, os *Happenings* nos Estados Unidos, e Neoconcretismo no Brasil. O terceiro momento, que nos é contemporâneo, é o ressurgimento da arte participativa a partir dos anos 1990 em uma multiplicação de iniciativas de diversos matizes, intenções e localidades - “um fenômeno global”, conforme define Kester (2011).

Bishop ressalta que estes momentos se relacionam (de forma aderente ou repulsiva) a organizações sócio-políticas completamente distintas: a centralização partidária - fascismo emergente na Itália, o bolchevismo na Rússia, e uma rejeição ao nacionalismo na França -, o período da Guerra Fria, e o declínio do comunismo, de forma que:

Triangulados, estes três momentos formam uma narrativa do triunfo, heróica persistência e colapso de uma visão coletivista da sociedade. Cada fase tem sido acompanhada por um utópico repensar do relacionamento de arte com o social e do seu potencial político - que se manifesta em uma reconsideração dos caminhos nos quais a arte é produzida, consumida e debatida. (tradução nossa)<sup>35</sup> (BISHOP, 2012, p. 3)

<sup>34</sup> Optamos por não nos referirmos a este movimento com o sufixo – *ismo* (eg. Dadaísmo), em função da crítica expressa por seus integrantes a esta terminologia no Manifesto Dada em 1918 (TELES, 1997).

<sup>35</sup> Texto original: “*Triangulated, these three dates form a narrative of the triumph, heroic last stand and collapse of a collectivist vision of society. Each phase has been accompanied by a utopian rethinking of art’s relationship to the social and of its political potential – manifested in a reconsideration of the ways in which art is produced, consumed and debated*” (BISHOP, 2012, p. 3).

No primeiro deles, o Futurismo Italiano, houve uma ruptura com os modos tradicionais de exibição. O movimento foi provocativo e insurgente, declarando que “a arte não pode ser senão violência, crueldade e injustiça” (MARINETTI apud TELES, 1997, p. 94), e ocupou tanto o palco quanto a rua ao encontro de um público de massa para a arte, cujos fins políticos era a incitação à guerra. O formato de Teatro de Variedades provocava a participação do público para sair do lugar de observador distanciado e tomar parte da cena – cantando e tocando instrumentos, discutindo diretamente com os(as) artistas em cena, lançando alimentos sobre o palco - sob a forma de uma orgia destrutiva sintonizada ao surgimento do fascismo italiano<sup>36</sup>. Em três dos onze itens do primeiro manifesto futurista, publicado em 1909, encontramos:

7. Não há mais beleza senão na luta. Nada de obra-prima sem um caráter agressivo. A poesia deve ser um assalto violento contra as forças desconhecidas, para intimá-las a deitar-se diante dos homens. [...] 9. Nós queremos glorificar a guerra – única higiene do mundo – o militarismo, o patriotismo, o gesto destrutor dos anarquistas, as belas ideias que matam, e o menosprezo à mulher. 10. Nós queremos demolir os museus, as bibliotecas, combater o moralismo, o feminismo e todas as covardias oportunistas e utilitárias. (MARINETTI apud TELES, 1997, p. 92)<sup>37</sup>

Nota-se, portanto, que “o objetivo era produzir um espaço de participação como uma forma de destruição total, nos quais manifestações de hostilidade estavam disponíveis para todas as classes como uma forma brutal de entretenimento” (tradução nossa)<sup>38</sup> (BISHOP, 2012, p. 46).

O segundo episódio relevante dos antecedentes da arte participativa ocorreu no Construtivismo Russo, definido posteriormente como Produtivismo, que apresentou dois exemplos específicos de performance implementados pelo Estado: o teatro *Proletkult* e o espetáculo de massa. Segundo o historiador Giulio Carlo Argan, estas manifestações dissolviam a noção de individualismo em exposições

<sup>36</sup> Com a fundação do fascismo em 1919, o “futurismo se torna porta-voz oficial do partido” (TELES, 1997, p. 86).

<sup>37</sup> É importante destacar que no mesmo ano de sua publicação na Europa, este manifesto foi transcrito no Jornal de Notícias da Bahia, na edição de 30 de dezembro de 1909 (TELES, 1997, p. 85 e 88).

<sup>38</sup> Texto original: “*The aim was to produce a space of participation as one of total destruction, in which expressions of hostility were available to all classes as a brutal form of entertainment*” (BISHOP, 2012, p. 46).

propagandísticas da coletividade<sup>39</sup>. Tratam-se de fenômenos que não são convencionalmente incluídos nas grandes narrativas da história da arte, mas que exemplificam de forma singular uma das questões fundamentais do engajamento social no campo artístico: a autoria coletiva. Nas palavras de Bishop:

*Storming of the Winter Palace* (1920), por exemplo, foi realizado no terceiro aniversário da Revolução de Outubro e envolveu mais de 8.000 performers na reencenação dos importantes eventos que levaram à vitória bolchevique. O fervor coletivo destes espetáculos de teatros foram paralelos a nova música proletária como a da *Hooter Symphonies*: celebrações de sons maquinicos (sirenes de fábricas, motores, turbinas, buzinas, etc.) executadas por centenas de participantes, dirigidos por condutores sinalizados nos telhados. (tradução nossa)<sup>40</sup> (BISHOP, 2006, p. 10-11)

O terceiro exemplo foi o Movimento Dada em Paris, ao transformar a relação com os(as) espectadores(as) das salas dos cabarés em eventos mais participativos realizados nas ruas<sup>41</sup>. O *Dada-Season* de Paris, em abril de 1921, consistiu de uma série de manifestações que procurou envolver públicos na cidade, tendo a excursão para a igreja *Saint Julien le Pauvre* como a mais relevante, com a participação de mais de cem pessoas. Outro acontecimento notável foi a realização de um julgamento (simulado) do autor anarquista Maurice Barres, no qual membros do público foram convidados a fazer parte do júri<sup>42</sup>.

Nestes três exemplos, a participação do público conquistou um novo espaço, indissociado do compromisso político – evidentemente, sob diferentes perspectivas. No incendiário Futurismo, o teatro de variedades promoveu o envolvimento com o nacionalismo de direita e a incitação do povo ao engajamento na guerra – nas

<sup>39</sup> Ao abordar as vanguardas russas referindo-se especificamente a Malevich, Argan afirma que: “a concepção de um mundo ‘sem objetos’ é, para ele, uma concepção proletária porque implica a não propriedade das coisas e noções” (ARGAN, 2001, p. 325).

<sup>40</sup> Texto original: “*The Storming of the Winter Palace* (1920), for example, was held on the third anniversary of the October Revolution and involved over 8,000 performers in restaging the momentous events that had led to the Bolshevik victory. The collective fervour of these theatrical spectacles was paralleled by new proletarian music such as the *Hooter Symphonies*: celebrations of machinic noise (factory sirens, motors, turbines, hooters, etc.) performed by hundreds of participants, directed by conductors signalling from the rooftops” (BISHOP, 2006, p. 10-11).

<sup>41</sup> Há registros do surgimento movimento Dada em diversas localidades – Zurique, Berlim, Colômbia, Viena, Paris, Barcelona e Moscou são algumas delas (TELES, 1997, p. 129). O destaque para o movimento em Paris diz respeito ao recorte proposto por Bishop (2012).

<sup>42</sup> A estrutura do trabalho pode ser relacionada ao trabalho *Pendiente de Voto*, do artista espanhol Roger Bernart, no qual o teatro se transforma em um parlamento no qual cada espectador pode votar mediante o uso de um controle remoto.

palavras de Marinetti, “nós queremos glorificar a guerra” (MARINETTI apud TELES, 1997, p. 92). No afirmativo Construtivismo Russo, as massas foram mobilizadas de forma controlada para reencenar uma memória proletária nacional atendendo ao ideal revolucionário, cujo tamanho e escala pareciam querer tornar a performance mais grandiosa do que a própria realidade:

Por meio de Instrução Militar Geral, nós criamos ritmicamente movimentos de massa abraçando milhares e dezenas de milhares de pessoas - e não apenas uma multidão, mas um coletivo estritamente regulado, exército pacífico sinceramente possuído por uma ideia precisa. (tradução nossa)<sup>43</sup> (LUNACHARSKY apud BISHOP, 2012, p. 74)

No intervencionista Dada, as ações coletivas subversivas e em pequena escala provocaram o público participante a refletir sobre suas normas e costumes. Não houve uma motivação político-partidária, mas a possibilidade de uma provocação anti-ideológica. Teles lembra um dos lemas do movimento: “eu estou contra os sistemas; o mais aceitável dos sistemas é o de não ter princípio algum” (TELES, 1997, p. 132).

No quadro a seguir (cf. Quadro 5) encontramos uma síntese de alguns dos aspectos relevantes dos referidos movimentos das vanguardas europeias, em relação às artes participativas:

<b>Vanguardas Europeias</b>	<b>Vinculações políticas</b>	<b>Formato</b>	<b>Forma de Participação</b>	<b>Concepção do público</b>
<b>Futurismo Italiano</b>	Fascismo emergente na Itália	Teatro de variedades	Provocativo, insurgente e violento	Nação
<b>Construtivismo Russo</b>	Bolchevismo na Rússia	Espetáculo de Massa	Encenação afirmativa de uma memória coletiva	Massa proletária
<b>Dada Parisiense</b>	Rejeição ao sistema nacionalista ideológico na França	Ações, Situações no espaço urbano	Ações subversivas que provocam a reflexão sobre as normas e costumes	Sociedade

**Quadro 5:** Síntese de alguns aspectos relevantes da arte participativa nos movimentos das vanguardas europeias.

<sup>43</sup> Texto original: “By means of General Military Instruction, we create rhythmically moving masses embracing thousands of and tens of thousands of people – and not just a crowd, but a strictly regulated, collective, peaceful army sincerely possessed by one definite idea” (LUNACHARSKY apud BISHOP, 2012, p. 74).



Fonte: Autora da pesquisa.

A arte participativa das vanguardas europeias confirma nossa afirmação anterior, de que tratam-se fundamentalmente de formas artísticas inseridas nas relações de produção de seu tempo, de modo que a dimensão política é parte inerente de sua concepção. Os formatos adotados pelos três movimentos reiteram, com soluções distintas, a inclinação para a ausência de distância entre artistas e espectadores(as), atualizando a dimensão da ação como forma de ultrapassar a oposição entre atividade e passividade.

Outro importante aspecto a ser novamente destacado é a relação destes exemplares precursores com as artes da cena – conforme anteriormente mencionado, o teatro e performance (BISHOP, 2012). Para Bishop, o engajamento participativo tende a ser expresso de forma mais contundente no encontro ao vivo, entre pessoas e em contextos particulares.

A arte participativa integra uma narrativa que atravessa modernidade: "a arte deve ser dirigida contra a contemplação, contra o espectador, contra a passividade das massas paralisadas pelo espetáculo da vida moderna" (tradução nossa)<sup>44</sup> (GROYS apud BISHOP, 2012, p. 275). A noção de ativação do público, que discutimos criticamente a partir das contribuições de Rancière (2010), está vinculada a uma ideia de emancipação – do consumo capitalista ou das diversas formas de autoritarismo – que seria capaz de restabelecer os laços sociais através de uma recuperação do sentido do comum.

Estas questões ressurgiriam de forma intensa nas novas vanguardas das décadas de 1950 e 1960– Situacionismo, *Happenings*, e *Fluxus*. Segundo Sally Bannes, a geração de artistas de *Greenwich Village*, Nova York, em 1963, "estava forjando novas noções de arte em suas vidas e em suas obras, e - através de sua arte - novas noções de comunidade, de democracia, de trabalho e de jogo, do corpo, do papel das mulheres [...]" (tradução nossa)<sup>45</sup> (BANNES, 2007, p. 2). Ativismo e

---

<sup>44</sup> Texto original: "Art must be directed against contemplation, against spectatorship, against the passivity of the masses paralyzed by the spectacle of modern life" (GROYS apud BISHOP, 2012, p. 275).

<sup>45</sup> Texto original: "Were forging new notions of art in their lives and in their Works, and – through their art – new notions of community, of democracy, of work and play, of the body, of women's role [...]" (BANNES, 2007, p. 2).

Feminismo se desenvolveram amplamente a partir deste período, com grupos que vão de *Womanhouse* nos EUA e *Tucuman Arde* na Argentina a *Welfare State* na Inglaterra e *Hi Red Center* no Japão. (KESTER, 2011, p. 08).

O Neoconcretismo no Brasil também merece destaque como um dos precursores da arte participativa em nosso país. Dentre os diversos artistas que compõem o movimento, como Amílcar de Castro, Ferreira Gullar, Franz Weissmaner, Reinaldo Jardim, Lygia Clarck e Lygia Pape, destacamos o trabalho de Hélio Oiticica, convidado a integrá-lo em 1959, mesmo ano de publicação do Manifesto Neoconcreto.

No ano de 1964, quando ocorre o Golpe Militar no Brasil, Oiticica concebe os primeiros “Parangolés” - tenda, estandarte e bandeira. Neste mesmo ano o artista escreve o texto “Bases fundamentais da definição do ‘Parangolé’”, no qual conceitua sua experiência de cor no espaço, enfatizando seu caráter de “arte ambiental”. Segundo ele:

A participação do espectador é também aqui característica em relação ao que hoje existe na arte em geral: é uma ‘participação ambiental’ por excelência. Trata-se da procura de ‘totalidades ambientais’ que seriam criadas e exploradas em todas as suas ordens, desde o infinitamente pequeno até o espaço arquitetônico, urbano etc. Essas ordens não são estabelecidas ‘a priori’ [sic] mas se criam segundo a necessidade criativa nascente. (OITICICA, 1964<sup>46</sup>)

O uso do Parangolé e sua observação estabelecem um sentido de participação coletiva, que proporciona modulações dinâmicas do espaço a partir de uma experiência do corpo, movimento, ambiente e suas inter-relações<sup>47</sup>. No texto “A dança na minha experiência” (1965), ao descrever o seu interesse pela dança, pelo ritmo, Hélio ressalta a vitalidade do movimento e a vivência de um contínuo entre indivíduo e coletivo através das imagens rápidas e inapreensíveis: “foi o início de uma experiência social definitiva, e que nem sei que rumo tomará. A dança é por excelência a busca do ato expressivo direto, é a imanência desse ato”

<sup>46</sup> O documento pode ser consultado na íntegra na página do Instituto. Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia/ho/index.cfm?fuseaction=documentos&cod=49&tipo=2.>> Acesso em: 29 dez. 2014.

<sup>47</sup> Convém destacar que a criação dos Parangolés foi precedida por outras séries nas quais o artista já vinha experimentando formas de participação, como nas estruturas manuseáveis denominadas Bóides.

(OITICICA,1965<sup>48</sup>).

A possibilidade de criar ambientes e formas de participação direta tem como pano de fundo o estabelecimento de um comportamento ético-social de “devolver as prioridades criativas para a rua, para uma coletividade” (OITICICA FILHO, C.; COHN, S.; VIEIRA, I., 2009, p. 49). Hélio afirma que a arte é algo em transformação, que deverá resultar no que o artista chama de “antiarte”: “a proposição da fusão criador-espectador, pela participação deste na obra daquele, no sentido de criar as significações correspondentes à mesma”<sup>49</sup> (OITICICA FILHO, C.; COHN, S.; VIEIRA, I., 2009, p. 41).



<sup>48</sup>

Disponível

em:

<<http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia/ho/index.cfm?fuseaction=documentos&cod=477&tipo=2>>. Acesso em: 05 jan. 2014.

<sup>49</sup> De forma consciente ou não, a fusão criador-espectador proposta por Oiticica relaciona-se diretamente com a já mencionada prescrição de Benjamin, de “eliminar a oposição entre intérpretes e ouvinte” (BENJAMIN, 2012, p. 139).



**Fotografia 4:** Imagens do “Parangolé” de Hélio Oiticica. Na fotografia, pessoas não identificadas em local não identificado. Autor: desconhecido.

Fonte: Programa Hélio Oiticica Itaú Cultural. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia/ho/home/index.cfm>. Acesso em: 29 dez. 2014.

Ainda no ano de 1964 Hélio começou a frequentar a Escola de Samba da Estação Primeira de Mangueira, criando vínculos com a comunidade local<sup>50</sup> e tornando-se passista da escola. Sobre a favela, o artista declara:

Na arquitetura da “favela”, p. ex., está implícito um caráter do ‘Parangolé’, tal a organicidade estrutural entre os elementos que o constituem e a circulação interna e desmembramento externo estas construções; não há passagens bruscas do ‘quarto’ para a ‘sala’ ou ‘cozinha’, mas o essencial que define cada parte que se liga à outra em continuidade. (OITICICA, 1964, p. 03)

A experiência de Lygia Pape também merece destaque. O trabalho “Divisor” (1967) um tecido branco de 30x30 metros com diversas aberturas para que os participantes colocassem a cabeça, compondo um corpo coletivo, uma escultura social, foi realizado pela primeira vez em uma favela carioca.

<sup>50</sup> O envolvimento de Oiticica com a comunidade estava atrelado a um certo fascínio pela marginalidade, a exemplo da amizade do artista com o famoso bandido Cara de Cavalo, executado pela polícia neste mesmo ano.



**Fotografia 5:** Imagem da obra “Divisor”, de Lygia Pape. Participantes não identificados em local não identificado (1968). Autor: desconhecido.

Fonte: Site Lygia Pape. Disponível em: <<http://www.lygiapape.org.br>>. Acesso em: 29 dez. 2014.

O curador Luiz Guilherme Vergara narra o surgimento da obra, inicialmente projetada para uma galeria, contudo o projeto acabou frustrado por questões financeiras. Vergara, que se refere ao tecido como um lenço, explica:

[...] sai ela frustrada, com esse grande lenço, e vai para uma favela no Rio. Na favela do Rio, desapontada, ela [...] larga o lenço com umas crianças. As crianças começam a brincar no lenço. Daqui a pouco ela vê aquele grande lenço habitado por uma outra experiência inaugural poética. (SEMINÁRIO..., 2014c)

As experiências de arte participativa a partir das décadas de 1980 e 1990 foram multiplicadas por diversos coletivos emergentes, como, por exemplo, *Borders Arts Workshop* (Tijuana), *Group Material* (Nova York), *REPO History* (Nova York), *Guerilla Girls* (Nova York), *Gran Fury* (Nova York), *Platform* (Londres), *WochenKlausur* (Vienna) e *Grupo Etcetera* (Buenos Aires). Seus experimentos conjugam autoria coletiva, trabalho em espaço público e intervenções ativistas. Dentre as práticas feministas de caráter colaborativo estão os trabalhos de Judy Baca, Leslie Labowitz e Suzanne Lacy, que tem estabelecido relações entre arte

conceitual, arte pública e ativismo (KESTER, 2011).

Para Kester (2011), os atuais trabalhos de arte participativa apresentam diferenças conceituais e formais radicais, o que torna difícil agrupa-los – como exemplo, o autor menciona a produção de Rirkrit Tiravanija (Buenos Aires), Park Fiction (Hamburgo), Ala Plastica (Rio de Janeiro), Thomas Hirschhorn (Suíça), Francis Alys (Bélgica) e Liam Gillick (Nova York). Bishop (2012), por sua vez, sugere duas classificações para o que ela se refere como as principais tendências de participação na arte contemporânea hoje: as performances “delegadas” e os projetos pedagógicos, as quais apresentaremos a seguir.

### 2.3.3 Tendências contemporâneas

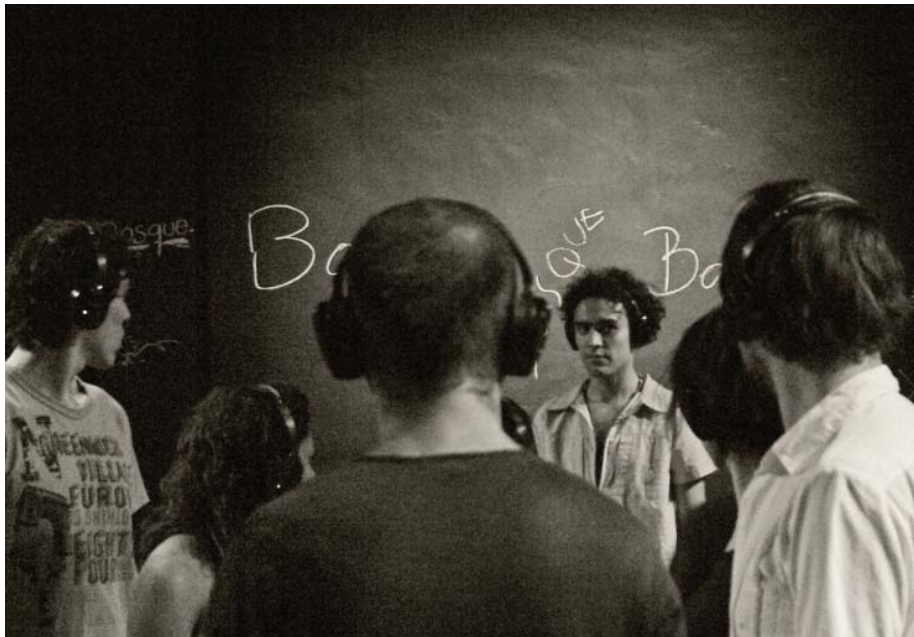
#### 2.3.3.1 Performances “delegadas”

As performances “delegadas” seriam aquelas em que há uma chamada ou mesmo contratação de não profissionais, ou especialistas de outras áreas do conhecimento, para realização da performance em determinado tempo e espaço, de acordo com as instruções dos(as) artistas (BISHOP, 2012). Em geral, as instruções são simples, podem ser facilmente compreendidas e acolhem variações individuais, que imprimem uma estética cotidiana<sup>51</sup>. Gostaríamos de mencionar três trabalhos de artes cênicas exemplares.

O primeiro deles é “*La Consagración de La Primavera*” (2010) de Roger Bernat (Espanha), uma reencenação da coreografia de Pina Bausch composta em 1975 para a música de Igor Stravinsky. Na versão de Bernat, o público é o protagonista do espetáculo, que é a um só tempo um jogo e uma coreografia. Utilizando fones de ouvido com três canais diferentes através dos quais é possível ouvir instruções diretas com a música Stravinsky ao fundo (eg. “ande até o centro da sala”), os(as) participantes realizam toda a coreografia ao longo de 45 minutos. É importante destacar que o espetáculo é realizado em um espaço onde não há um terceiro

<sup>51</sup> Como precursores(as) deste tipo de trabalho e, portanto, referencia à produção artística atual, a autora destaca o Teatro Invisível de Augusto Boal, o Movimento *Fluxus* e os trabalhos desenvolvidos na *Judson Church*, especialmente as peças de Steve Paxton de meados da década de 1960 (BISHOP, 2012).

público observador além dos(as) próprios(as) participantes, isto é, todos os que ali se apresentam são parte da performance e precisam, muitas vezes, negociar entre si e em tempo real suas decisões.



**Fotografia 6:** Imagens do trabalho “*La Consagración de La Primavera*”, de Roger Bernat, em apresentação realizada no México (2010). Na fotografia, participantes do espetáculo não identificados. Autor: Blenda.

Fonte: Site Roger Bernat. Disponível em: <<http://rogerbernat.info>>. Acesso em: 29 dez. 2014.

O segundo trabalho é “*The show must go on*” (2001), de Jérôme Bél (França). Na obra, um DJ posicionado centralmente e de costas para o público (na posição de um maestro) opera uma sequência de músicas *pop* de diversas épocas, e um grupo

previamente estabelecido de aproximadamente vinte pessoas, entre artistas e não artistas, segue de forma literal as instruções das letras da canções. Por exemplo, em “*Come Together*”, dos Beatles, o grupo forma uma linha imóvel sobre o palco. Neste caso, os acordos são previamente estabelecidos e há uma audiência que assiste ao espetáculo. As canções, assim como a não especialização do movimento, funcionam como elemento de identificação, e em alguns momentos o público chega a exceder a quarta parede cantando as canções ou mesmo levantando-se para dançar, na tentativa de unir-se aos intérpretes.



**Fotografia 7:** Imagens do trabalho “*The show must go on*”, de Jérôme Bél (2011). Na fotografia, participantes do espetáculo não identificados, em apresentação em local não identificado. Autor: Desconhecido.

Fonte: *Site Jerome Bel*. Disponível em: <<http://www.jeromebel.fr>> Acesso em: 29 dez. 2014.



O terceiro exemplo é “*Clean Room*” (2010) de Juan Dominguez (Espanha). A partir da influência no modo como apreendemos a realidade e a construção social a partir da televisão, Juan Dominguez recria o formato de série televisiva no teatro, em uma espécie de ficção “hiper-realista”. A primeira temporada de “*Clean Room*” conta com seis episódios realizados ao longo de uma semana (dois episódios por dia), de modo que o público deve retornar ao teatro para acompanhar o desenvolvimento da narrativa, criando desejos e expectativas a partir da tensão entre a repetição e o novo. Seu comprometimento é complexificado com a possibilidade de interferência na própria série, deixando sua posição de anônimo(a) em direção ao compartilhamento de experiências de vida. A série opera uma transição da posição de audiência (televisiva) para a de espectador(a), e, por sua vez, desta posição de espectador(a) para a de protagonista, constituindo uma comunidade temporária ao longo dos episódios.



**Fotografia 8:** Imagem do trabalho “*Clean Room*”, de Juan Dominguez (2010). Na fotografia, participantes do espetáculo não identificados, em apresentação em local não identificado. Autor: Desconhecido.

Fonte: *Site* Juan Dominguez Rojo. Disponível em: <<http://juandominguezrojo.com>>. Acesso em: 29 dez. 2014.

Os três exemplos mencionados podem ser compreendidos como situações em que a vivência estética proporciona formas de restabelecer os pactos sociais entre agentes. Segundo o pesquisador Hans-Thies Lehmann:

[...] teatro significa um *tempo de vida em comum* que atores e espectadores passam juntos no ar que respiram juntos daquele espaço em que a peça teatral e os espectadores se encontram frente a frente [...]. A representação teatral faz surgir a partir do comportamento no palco e na plateia um *texto em comum*, mesmo que não haja discurso falado. Desse modo, uma descrição pertinente do teatro está ligada à leitura desses textos em comum. (LEHMANN, 2007, p. 18)

Segundo Fernandes (2010), “trata-se de refazer o contrato social entre a comunidade de artistas e espectadores, recuperando a vocação transitiva e interventora do ato teatral” (FERNANDES, 2010, p. 76). Esta operação se inscreve na efervescência de processo de criação de caráter colaborativo, assim como nas configurações resultantes e suas provocações em relação ao público (LEHMANN, 2007; PAVIS, 2010). É importante destacar que estas não são atividades necessariamente relacionadas: os processos de criação colaborativos, como no exemplo brasileiro do Teatro da Vertigem (SAADI; GARCIA; 2008), normalmente estão contextualizados em uma problematização da autoria da obra, uma atitude que nem sempre implica a participação do público.

Para Bishop (2012), público é constantemente reinventado: a multidão (1910), as massas (1920), as pessoas (final dos anos 1960/1970), os excluídos (1980), a comunidade (década de 1990), os voluntários da cultura televisiva do *reality show* e das redes sociais. Neste percurso, seu papel também se transformou: do público a quem se atribui um papel (como nas vanguardas), à vivência de experiências propostas por artistas, até o público correalizador – e que pode inclusive ser remunerado por tal função. A autora (2012) propõe um paralelo desta história à da própria democracia, destacando que há primeiramente uma demanda por reconhecimento, depois por participação, até o consumo consensual da própria imagem. Uma narrativa que pode ser observada pela perspectiva do aumento do engajamento e ativação da participação, ou pela ótica da progressiva “subordinação voluntária”. Neste cenário, Pavis questiona:

Como ‘manter-se na partilha do mundo’? Segundo Marie-José Mondzain, ‘uma comunidade não pode manter-se no compartilhamento do mundo senão ao possuírem os meios de

constituí-lo nas redes de signo que circulam entre os corpos e que produzem uma sociabilidade política das emoções'. (PAVIS, 2010, p. 381)

### 2.3.3.2 *Projetos Pedagógicos*

Esta questão se apresenta também na segunda tendência contemporânea da arte participativa, identificada por Bishop (2012): o desenvolvimento de projetos pedagógicos. Segundo a autora, desde o princípio do século XXI, a preocupação de artistas e curadores com a educação vem ganhando maior notoriedade. A filósofa Marina Garcez (2005) também identifica esta questão, e se pergunta:

A educação havia sido o centro de gravidade do pensamento crítico e emancipador ao longo de toda modernidade [...]. Atualmente, tanto o mundo cultural como os entornos ativistas têm experimentado uma multidão de propostas formativas, educativas, de pensamento, de intercâmbio de saberes, etc. que nos exigem retomar a pergunta pelo valor político da educação e analisar o atual reencontro do pensamento crítico com as práticas educativas. A educação volta a ser requerida como um terreno e uma prática para desenvolvimento de ideias e formas de intervenção crítica a partir das quais pode-se implicar com um mundo comum e apontar para a transformação de nossas vidas. Com certa ironia, poderíamos perguntar: por que os artistas e os ativistas querem, agora, ser educadores? O que está acontecendo? Em uma época pós-ilustrada como a nossa, [...] em que sentido podemos encontrar um horizonte de transformação social e política nas práticas educativas? (tradução nossa)<sup>52</sup> (GARCEZ, 2005, p. 54)

Dentre a ampla variedade de iniciativas na interface entre arte e educação, destacamos algumas perspectivas distintas: primeiramente, a do artista que se engaja com a educação, e em seguida a das instituições de arte que se reconhecem em seu potencial educador – contexto em que localizaremos as práticas de

---

<sup>52</sup> Texto original: *La educación había sido el centro de gravedad del pensamiento crítico y emancipador a lo largo de toda la modernidad [...]. Actualmente, tanto el mundo cultural como los entornos activistas se han poblado de una multitud de propuestas formativas, educativas, de pensamiento, de intercambio de saberes, etc. que nos exigen retomar la pregunta por el valor político de la educación y analizar el actual reencuentro del pensamiento crítico con las prácticas educativas. La educación vuelve a ser requerida como un terreno y una práctica en los que desarrollar ideas y formas de intervención crítica desde las que implicarse en un mundo común y que apunten a la transformación de nuestras vidas. Con cierta ironía podríamos preguntar: ¿por qué los artistas y los activistas quieren ser, ahora, educadores? ¿Qué está pasando? En una época postilustrada como la nuestra, [...], ¿en qué sentido podemos encontrar un horizonte de transformación social y política en las prácticas educativas?* (GARCEZ, 2005, p. 54).

mediação cultural.

De acordo com Bishop (2012), o primeiro caso pode ser exemplificado por artistas em diversas partes do mundo, como Tania Bruguera (Cuba), Paul Chan (EUA), Paweł Althamer (Polônia) e Thomas Hirschhorn (França). Uma das principais referências continua a ser o trabalho do artista alemão Joseph Beuys. De acordo com o crítico de arte e literatura Alain Borer, “o conjunto de seu trabalho se apresenta como uma imensa instalação didática” (BISHOP, 2012, p. 14), que inclui atividade acadêmica, conferências, declarações, discussões, entrevistas e seminários. Para Beuys, interessava “a arte como ensinamento, e não o ensino da arte” (BISHOP, 2012, p. 14). Deste modo, Borer localiza na atividade pedagógica de Beuys três ideias principais, às quais ele se refere como “postulados de reversão”: a presença do artista na obra; a reversão, isto é, a necessidade de um retorno a um saber elementar— a matéria em estado bruto, oferecida à reflexão; e a des-hierarquização presente na afirmação de que “toda pessoa é um artista” (BISHOP, 2012, p. 14-17).

Beuys era professor de escultura na *Staatliche Kunstakademie Düsseldorf*, tendo sido demitido da instituição sem aviso prévio em 1972, após ter protestado contra a instituição junto a estudantes e candidatos à academia contra as restrições de admissão da mesma. No ano seguinte, Beuys participaria da Fundação da Associação para a promoção da Universidade Livre Internacional para a Criatividade e Pesquisa Interdisciplinar, com Klaus Staeck, George Meistemann e Willi Bongard (BORDER, 2001).

Bishop destaca que:

[...] a partir de uma perspectiva contemporânea, um dos mais salientes dentre os últimos projetos de Beuys é de *100 Dias da Universidade Livre Internacional*, organizado para a Documenta 6 (1977). Treze oficinas interdisciplinares, abertas ao público, que contaram com sindicalistas, advogados, economistas, políticos, jornalistas, agentes comunitários, sociólogos e educadores falando ao lado de atores, músicos e artistas jovens. (tradução nossa)<sup>53</sup> (BISHOP, 2012, p. 244)

---

<sup>53</sup> Texto original: *From a contemporary perspective, one of Beuys's most salient later projects is 100 Days of the Free International University, organised for Documenta 6 (1977). Thirteen interdisciplinary workshops, open to the public, featured trade unionists, lawyers, economists, politicians, journalists, community workers, educationalists and sociologists speaking alongside actors, musicians and young artists.* (BISHOP, 2012, p. 244).

Para a autora, ao abraçar as ciências sociais, Beuys antecipou a postura de muitos artistas e curadores da atualidade.



**Fotografia 9:** Joseph Beuys em “100 Dias da Universidade Livre Internacional”, trabalho organizado para a Documenta 6 (1977). Na fotografia, o artista aparece ao lado esquerdo, segurando um microfone. Autor: Richard Demarco.

Fonte: Site Richard Demarco. Disponível em: <http://demarco.herokuapp.com/artists/joseph-beuys>. Acesso em: 29 dez. 2014.

A reflexão sobre o papel educacional do artista também é encontrada na pesquisa “Ovo”, do coreógrafo brasileiro Marcelo Evelin (Piauí), contemplado pelo programa Rumos Itaú Cultural Dança 2012/2014. O trabalho propõe um “balanço” da experiência de formação de artistas em diálogo com espectadores(as) do Núcleo do Dirceu, que ao longo de sete anos vêm criando ambientes de gestão e difusão no contexto específico da periferia da cidade de Teresina. Na palestra-performance de Evelin, em uma sala completamente escura, um texto é projetado de baixo para cima, “como os créditos finais de um filme que não foi visto... como ação transcorrida, legendada posteriormente...”, enquanto o artista joga milho “pras galinhas” (EVELIN In: GREINER; SANTOS; SOBRAL, 2014, p. 52). Através da metáfora do terreiro, das galinhas e do milho, o coreógrafo apresenta sua proposta: a equação “formação = criação”. Nestes termos, constrói uma relação de equidade

na qual de um lado tem-se: “indisciplinaridade”, “insubmissão”, “resistência” e “insistência”; enquanto do outro: “mediação”, “transmutação” e “agenciamento”. (EVELIN In: GREINER; SANTOS; SOBRAL, 2014, p. 62-64).

Neste exemplo, a perspectiva de formação revela uma clara afinidade às concepções de educação emancipadoras a que nos referimos na seção anterior. De acordo com o artista, crítico e curador Luis Camnitzer (Uruguai) a aproximação entre a arte e a pedagogia na resistência contra os abusos de poder do estado na década de 1960 seria decisiva para a história da arte latinoamericana (BISHOP, 2012).

Deste modo, afirmamos que as tendências contemporâneas da arte participativa, assim como os movimentos que as precederam, atualizam a dimensão política de trabalhos que se inserem criticamente dentro das relações de produção do seu tempo. No lugar de distâncias, a convocação – seja pelos afetos, pela presença ou pelo discurso, que também é corpo. Em ação, o público toma o lugar de participante corresponsável, ainda que em alguns casos esta experiência seja, por sua vez, apreciada por outros públicos.

Para concluir esta sessão e seguirmos em direção ao conceito de *prática colaborativa*, examinaremos a seguir o caso específico de iniciativas institucionais que propõem formas de participação.

#### **2.3.4 Localizando a mediação cultural**

Ainda neste segundo caso das tendências contemporâneas, Identificamos uma série de iniciativas de caráter institucional que também desenvolvem projetos pedagógicos. As terminologias, assim como os posicionamentos em relação a arte e à educação, são diversas: educativo, mediação, animação cultural, educação artística e suas variações. Em comum, o reconhecimento da dimensão educadora em suas atividades.

O termo mediação cultural – em alemão "*kulturvermittlung*" e em francês, "*médiation culturelle*" –, funciona como uma espécie de guarda-chuva sob o qual uma grande variedade de práticas é experienciada. Como uma definição geral, a pesquisadora Carmen Mörsch afirma que “geralmente refere-se ao processo de

obtenção e negociação do conhecimento sobre as artes e fenômenos sociais ou científicos, através da troca, reação e resposta criativa” (tradução nossa)<sup>54</sup> (MÖRSCH, 2014, p. 14). Em inglês, o termo não é tão difundido, mas encontramos também a expressão “*cultural mediation*” como uma forma mais precisa em relação à dimensão de troca e negociação, a qual não é evidente no uso do termo “educação artística”. Além disso, argumenta Mörsch, os termos “educação” e “educador” estão fortemente vinculados ao ensino formal, de modo que a referência à mediação cultural abre uma perspectiva profissional relevante para os trabalhadores da cultura.

Segundo Nicholas Serrotas, diretor da *Tate Art Museums and Galleries*, “foi Charles Eastlake que, ao se tornar diretor da *National Gallery* de Londres em 1855, conferiu aos museus o papel de instituições públicas com o objetivo eminentemente educacional, simplesmente adotando uma nova forma de expor” (BARBOSA In: BARBOSA; COUTINHO, 2009, p. 14).

A preocupação com a educação artística marcou o século XX, tanto no sentido da recepção quanto da expressão. Mörsch (2014) indica que em 1901 o artigo “O Alemão do Futuro”, escrito por Alfred Lichtwark, diretor do Museu Kunsthalle Hamburg e considerado o fundador da educação museal na Alemanha, marcou o primeiro Dia de Educação Artística na cidade de Dresden afirmando que: “[...] a renovação da educação artística do nosso povo é uma questão de sobrevivência para o nosso povo com respeito a nossa moral, política e indústria” (tradução nossa)<sup>55</sup> (MÖRSCH, 2012, p. 34). Segundo a autora:

Na modernidade, a Revolução Francesa e a Industrialização criaram determinadas necessidades, que foram refletidas primeiramente no estabelecimento dos museus públicos e logo em seguida na prática de educação museal: a necessidade de legitimar bens culturais estatais apreendidos nas guerras de conquista e colonização; a necessidade de disseminar mitos nacionais para encorajar o crescimento de um sentido de nacionalismo na população; para submeter a crescente classe trabalhadora à disciplina do conceito burguês de vida; prover a educação estética (no sentido de habilidade cultural e desenvolvimento do gosto); assegurar

<sup>54</sup> Texto original: *Generally refers to the process of gaining and negotiating knowledge about the arts and social or scientific phenomena through exchange, reaction and creative response.*

<sup>55</sup> Texto original em inglês: *[...] The renewal of the artistic education of our people is a question of survival for our people with respect to our morals, politics and industry.* (Mörsch, 2014, p. 34).

capacidades no contexto de competição industrial, global/colonial, mas também a ideia de democratização da educação e a ideia de que as artes são um elemento da vida pública, ao qual todos os membros da sociedade estão intitulados. (tradução nossa)<sup>56</sup> (MÖRSCH, 2014, p. 33)

No mesmo período, ideias que posteriormente seriam associadas à mediação cultural na perspectiva da emancipação também vinham sendo desenvolvidas. Citaremos novamente o filósofo Walter Benjamin, que escreveu o ensaio “Programa de um teatro infantil proletário”<sup>57</sup> para Ietã Asja Lacis, criadora de uma companhia de teatro infantil na Rússia em 1918 (BENJAMIN, 2002). Com isto queremos dizer que, desde o seu impreciso surgimento, a mediação cultural é uma prática de tensão em que o interesse de combater a exclusão social a partir da cultura e a exaltação de um projeto disciplinar colonialista e patriarcal coexistem. Dito de outra maneira, “há um conflito inerente à mediação cultural relativo a quem tem o direito de possuir a arte, de ver, de mostrar ou de falar sobre ela: um conflito que é quase tão antigo quanto a arte em si mesma” (tradução nossa)<sup>58</sup> (MÖRSCH, 2014, p. 33).

Examinando a situação brasileira, as educadoras Ana Mae Barbosa e Rejane Coutinho afirmam que a partir da década de 1990, “a atenção dada à educação nos museus aumentou quando as megaexposições permitiram descobrir que as escolas são o público mais numeroso nesses eventos e, portanto, inflam as estatísticas e ajudam a mostrar um grande número de visitantes aos patrocinadores” (BARBOSA In: BARBOSA; COUTINHO, 2009, p. 17). Muitos dos “programas educativos” que surgem nesta perspectiva praticam a mera transmissão de informações na

---

<sup>56</sup> Texto original: *In the modern era, the upheaval associated with the French Revolution and with industrialization created certain needs, which were reflected at first in the establishment of public museums and soon afterwards in the practice of museum education: the need to legitimize state ownership of cultural assets seized in connection with wars of conquest and colonization; the need to disseminate national myths in order to encourage the growth of a sense of nationhood in the population; to subject the growing working class to the discipline of bourgeois concepts of life; to provide education in aesthetics (in the sense of creative skills and the development of taste) to secure capacities in the context of industrial, global/colonial competition, but also the idea of the democratization of education and – still – the idea that the arts are an element of public life, to which all members of society are entitled.* (MÖRSCH, 2014, p. 33).

<sup>57</sup> De acordo com a nota do tradutor Marcus Vinicius Mazzari no livro “Reflexões sobre a criança, o brincar e a educação” (2002), este ensaio foi publicado somente após a morte do autor.

<sup>58</sup> Texto original: *There is a conflict inherent in mediation about who has the right and the opportunity to own art, to see it, to show it or speak about it: a conflict which is almost as old as the arts themselves.* (MÖRSCH, 2014, p. 33).



perspectiva do oferecimento de um sistema interpretativo das obras pré-estabelecido (DARRAS In: BARBOSA; COUTINHO, 2009, p. 37), e vem sendo criticados com uma forma de reprodução da hegemonia das grandes instituições – com frequência patrocinadas por organizações financeiras - e da hipervalorização do discurso do curador. Para o educador Javier Rodrigo:

Os macro-eventos e as visitas a museus são em sua maioria um dispositivo convencional de legitimação do discurso do sistema da arte, se destinam ao mercado da arte e a seus atores hiperprodutores, tanto como profissionais quanto consumidores. Quando existem, os programas educativos se estabelecem para a legitimação do número de entradas ou para saldar as contas de eventos ou museus, desenhando programas para a comunidade escolar, desenvolvidos como um modo de serviço externo sustentados pela sub-contratação e precarização, tanto econômica quanto discursiva do trabalho. (tradução nossa)<sup>59</sup>(RODRIGO, 2008, p. 4)

Segundo Rodrigo (2008), nestes contextos os educadores(as) - denominados guias, monitores(as) ou mediadores(as) culturais - são vistos(as) como uma fonte de informação que reforçam a tese do curador para o consumo do público, sem um projeto educativo efetivo que sustente as ações. Esta forma de “educativo”, criticada pelo autor, reduz o diálogo, o intercâmbio, o encontro como forma de construção de conhecimento, tampouco articula a prática educativa a uma prática política ou possibilita a instituição de arte constituir-se como um elemento relacional na rede de estruturas sociais.

---

<sup>59</sup> Texto original: *Los macro-eventos y las visitas de museos son en su mayoría un dispositivo convencional de legitimación del discurso del sistema arte, se destinan al mercado arte y sus actores hiperproductores, tanto como profesionales como consumidores. Cuando existen programas educativos se establecen para la legitimación del número entradas o para saldar las cuentas de eventos o museos diseñando programas para la comunidad escolar, a menudo desarrollados con un modelo de servicios externos bajo la sub-contratación y la precarización, tanto económica como discursiva del trabajo.* (RODRIGO, 2008b, p. 4).



**Fotografia 10:** Funcionária atendendo ao público no serviço de mediação cultural no *Palais de Tokio*, em Paris (2014). Na fotografia, pessoas não identificadas. Autor: Felipe de Assis.

Fonte: Felipe de Assis.

Conforme mencionamos anteriormente, a heterogeneidade destas práticas corresponde a perspectivas muito distintas – discursos de expansão da audiência para instituições culturais estáveis se aproximam das preocupações dos setores de *marketing*, enquanto os aspectos pedagógicos são relevantes para aqueles que veem a mediação cultural como uma atividade educacional em um contexto de democratização ou transformação social. As indústrias criativas, por sua vez, estão interessadas, sobretudo, nas questões do desenvolvimento econômico.

Para Rodrigo (2008), a mediação cultural, a exemplo do projeto educativo da Documenta 12 de Kassel, deveria problematizar as relações de poder, os subtextos e as formas de relacionar-se com a instituição artística. Esta perspectiva se alinha com a educação problematizadora, ao se posicionar como prática conflitiva que busca multiplicar continuamente as diferenças, contradições e possibilidades de abertura dos discursos artísticos. Para o autor, a mediação seria, portanto, uma forma de tradução cultural, “como um processo aberto, no qual o conhecimento do visitante e o conhecimento e a experiência dos educadores de arte se entrecruzam e entram em conflito entre eles” (tradução nossa)<sup>60</sup> (MÖRSCH, 2007, p. 226 apud

<sup>60</sup> Texto original: “Como un proceso abierto, en el que el conocimiento del visitante y el conocimiento y la experiencia de los educadores de arte se entrecruzan y entran en

RODRIGO, 2008, p. 4).

Ainda em relação a tendências teóricas atuais, Mörsch (2014) destaca o programa de graduação *Médiation culturelle de l'art* estabelecido na *Université Aix-Marseille* (França) em 1994, dirigido até 2006 pelo sociólogo da arte Jean-Charles Bérardi, cujo trabalho apresenta uma abordagem fortemente vinculada aos estudos de Pierre Bourdieu. Para Bérardi, a mediação cultural é um espaço de atividade política, e um dos pontos de debate é a tensão entre arte e público.

A autora menciona também a posição de alguns intelectuais como Jean Caune, importante teórico francês da *médiation culturelle*, o qual se reporta à brecha que existe entre eu e o outro, e que, segundo ele, nunca permitirá uma compreensão total. Para Caune, a mediação cultural não é entendida como uma transmissão de informação, mas um ato performativo<sup>61</sup>. O autor se refere assim a um processo que permite a criação de relações entre participantes, o veículo de expressão e as estruturas sociais. Caune insere, portanto, a dimensão da criação na prática de mediação cultural, ampliando consideravelmente sua compreensão. Elisabeth Caillet, também proeminente no debate francês, estabelece, por sua vez, um paralelo entre as complexas relações estabelecidas na mediação cultural e aquelas que envolvem o artista, seu trabalho e o mundo.

Entre os teóricos alemães, Mörsch (2014) menciona Eva Sturm, que desenvolveu de forma independente uma abordagem que se alinha a esta visão. No livro "*In the Bottleneck of Words: Talking About Modern and Contemporary Art*"<sup>62</sup>, publicado em 1996, Sturm analisa o ato de fala na mediação cultural no museu. Para ela, a mediação cultural tornou-se um ato performativo de tradução no qual algo sempre se perde e algo sempre é acrescentado, isto é, uma terceira coisa é criada que nunca é idêntica ao que está para ser traduzido. Para ela, mediação não é uma forma de explanação ou arbitrariedade, mas a criação de uma rede de relações e espaços para ação que não estão (sempre) sujeitos ao controle (MÖRSCH, 2014, p.

---

*conflicto entre ellos*" (MÖRSCH, 2007, p. 226 apud RODRIGO, 2008b, p. 4).

<sup>61</sup> De acordo com a pesquisadora Jussara Setenta (2006), o conceito de Performatividade foi desenvolvido pela filósofa Judith Butler a partir da expansão da noção de Performativo, contextualizado na Teoria dos atos de fala, do filósofo John Langshaw Austin. Segundo a autora, a principal contribuição de Butler é compreender os atos de fala não apenas como uma ação fonética, mas como uma ação corpórea.

<sup>62</sup> Em português, traduziríamos o título do livro para "No gargalo das palavras: falando sobre arte moderna e contemporânea".

37).

Mesmo com o redimensionamento teórico proposto pelos debates atuais, sobretudo nas contribuições de Caune e de Sturm, optamos nesta investigação por não nos atermos à noção de mediação cultural por entendermos que esta não problematiza, por exemplo, a questão da sustentabilidade dos grupos em relação a seu desenvolvimento cultural. Em nosso entendimento, a noção de *práticas colaborativas* pode contribuir consideravelmente para esta discussão.

## 2.4 PRÁTICAS COLABORATIVAS: UMA DEFINIÇÃO PROVISÓRIA

O percurso teórico-prático que viemos construindo até o presente momento, com contribuições do campo da arte e da educação, nos parece fornecer elementos pertinentes à formulação de uma definição provisória de *prática colaborativa*, a qual servirá aos propósitos desta investigação.

Antes, contudo, nos parece necessário ressaltar que esta definição provisória não se propõe a uma categorização rígida e excludente, tampouco à descrição de modelos exemplares. O prefixo de origem latina “co-”, traduzido por “com” (CUNHA, 2005, p. 190), insere a pluralidade e a diferença na raiz da palavra “colaboração”. A dimensão do trabalho, labor, constrói um sentido de ação, isto é, de movimento, necessariamente coletivo, ultrapassando as divisões binárias entre atividade/passividade que discutimos anteriormente. Deste modo, seria absolutamente incoerente sua redução a uma concepção monolítica. Ao contrário, esta definição provisória consiste de apontamentos abertos e inacabados, que podem nos ajudar a tecer uma discussão contextualmente localizada.

Nas *práticas colaborativas*, a dimensão do “trabalho com a diferença” (RODRIGO, 2007) estabelece de partida uma especificidade em relação a outras formas de participação: não se trata apenas de tomar parte, como nas perspectivas da inclusão/exclusão, ou da aceitação das diferenças, versadas na polaridade tolerância/intolerância. “Co-laborar” é inventar, a cada momento, formas de “fazer com” o outro. No “fazer com” não há distâncias ou isenção, mas sobretudo a mobilização de dimensões afetivas e hápticas (RODRIGO, 2007) em um encontro que pressupõe reconhecimento e valorização mútua.

Deste modo, a colaboração é fundamentalmente marcada pela reciprocidade ou mutualismo. Constituem, portanto, práticas dialógicas e não-hierárquicas, que não podem ser dissociadas de uma atitude crítica e política de reconhecimento das relações de produção, e da reinvenção destas em condições concretas de construção e circulação horizontais de conhecimentos. Isto não significa que as *práticas colaborativas* impliquem na pasteurização das especificidades dos(as) agentes e/ou instituições envolvidos(as) – ao contrário, a ecologia dos projetos é fundamental para o desenvolvimento do trabalho e seu potencial de sustentabilidade (RODRIGO, 2010a, 2010b). Reiteramos aqui: a sustentabilidade é um problema ao qual as práticas colaborativas buscam responder.

As dinâmicas de “negociação” contidas nos processos de compartilhamento que ocorrem entre os(as) agentes conferem um caráter pedagógico às *práticas colaborativas*, uma vez que a necessidade de aprender “como fazer junto” é uma demanda constante e insolúvel. Os processos de aprendizagem são múltiplos, apresentando o traço comum de implicação entre colaboradores(as), conhecimentos e contextos. Ressaltamos que o “fazer junto” imprime também um caráter estético neste tipo de prática, ao acolher dúvidas, dissensos e conflitos. É preciso dizer ainda, que apesar destas características, a complexidade presente nas *práticas colaborativas* não as restringe a campos do conhecimento pré-definidos: tratam-se de práticas, por princípio, *mit-disciplinares* (FARIAS, 2011).

**A partir desta definição provisória de *práticas colaborativas*, abordaremos o problema desta investigação, que diz respeito a como constituir redes de aprendizagem para o desenvolvimento cultural, contribuindo para a sustentabilidade de projetos artístico-pedagógicos em artes cênicas e, deste modo, para a diminuição das desigualdades de oportunidades culturais em nossa sociedade. Nesta perspectiva, iniciaremos no próximo capítulo a exploração e descrição do estudo de caso em questão.**

### 3 TECENDO EXPERIÊNCIAS: EXPLORAÇÃO E DESCRIÇÃO DA TRAJETÓRIA DO PROJETO MEDIAÇÃO CULTURAL 2013

*A concepção e desenvolvimento de um projeto é um ato coletivo, no quadro de um projeto local de desenvolvimento, e pressupõe uma profunda transformação cultural.*

José Pacheco (2013, p. 14)

Neste capítulo, abordaremos as redes de aprendizagem para o desenvolvimento cultural local como uma possível iniciativa de encontro aos problemas práticos das desigualdades de oportunidades culturais (global) e da sustentabilidade de projetos artístico-pedagógicos (local) anunciados na Introdução deste estudo. Para tanto, partiremos das contribuições do geógrafo Milton Santos e dos investigadores Javier Rodrigo e Antonio Collados para conceituar a noção de rede.

Em seguida, situaremos o projeto Mediação Cultural, um projeto artístico-pedagógico “em transformação”<sup>1</sup> ou “*work in progress*”<sup>2</sup>, que ao longo de sua trajetória vem constituindo diferentes formas de responder às questões sociais, um espectro a ser descrito e explorado de forma longitudinal. Deste modo, iniciaremos apresentando o contexto de surgimento do projeto, o que nos remete às atividades formativas do Festival Internacional de Artes Cênicas da Bahia (FIAC). As motivações do projeto e a perspectiva histórica de seu surgimento serão abordadas, reconstruindo a trajetória que possibilitou sua implementação de forma autônoma ao festival que lhe deu origem.

A partir daí, exploraremos e descreveremos a edição 2013 do projeto Mediação Cultural. Assim, será possível discutirmos o formato implementado, comparando as abordagens artístico-pedagógicas em relação à definição provisória de *práticas colaborativas* elaborada ao final do capítulo anterior. Ao final, identificaremos que alguns dos princípios que caracterizam estas práticas estavam presentes no projeto

---

<sup>1</sup> Definição da mediadora cultural Taína Assis a respeito do projeto Mediação Cultural, declarada em entrevista à autora da pesquisa em 28 de novembro de 2014 (ENTREVISTA..., 2014f).

<sup>2</sup> Definição do coordenador geral Ricardo Libório, a respeito do projeto Mediação Cultural, declarada em entrevista à autora da pesquisa em 28 de novembro de 2014 (ENTREVISTA..., 2014e).

em 2013, entretanto não possibilitaram a constituição de redes de aprendizagem para o desenvolvimento cultural local. Somente na segunda edição do projeto, em 2014, que será explorada e descrita no capítulo seguinte, será identificada a constituição de redes de aprendizagem, conforme apresentaremos no decorrer deste estudo.

### 3.1 REDES DE APRENDIZAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO CULTURAL LOCAL

Com intuito de discutir as redes de aprendizagem para o desenvolvimento cultural local, partimos das contribuições do geógrafo Milton Santos, que compreende a “noção de espaço como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações”. (SANTOS, 2002, p. 22). Na perspectiva de Santos, portanto, o espaço é a um só tempo físico e social, motivo pelo qual a aproximação com a sua obra parece relevante a este estudo.

O autor alerta-nos que:

[...] a voga que a palavra e a ideia de rede estão encontrando, tanto nas ciências exatas e sociais, como na vida prática, paga o preço devido a essa popularidade. A polissemia do vocábulo tudo invade, afrouxa o seu sentido e, pode, por isso, prestar-se a imprecisões e ambiguidades, quando o termo é usado para definir situações. (SANTOS, 2002, p. 261-162).

Segundo o geógrafo, as definições de rede se aglutinam em torno de duas grandes matrizes, uma que diz respeito apenas à sua materialidade, e outra que considera também os aspectos políticos e sociais. Esta diferenciação chega a tal ponto que alguns autores preferem denominar de “redes” apenas os sistemas criados pelo homem, referindo-se aos sistemas naturais com a denominação de circuito (SANTOS, 2002).

Outra importante consideração é de que a formulação das redes diz menos respeito às áreas, isto é, às abrangências, e mais à criação e ativação de pontos e linhas. Embora a etimologia do termo indique que o entrelaçamento que forma a rede apresente “aberturas regulares” (DICIONÁRIO, 2005, p. 669), Santos afirma, por sua vez, que “não existe homogeneidade do espaço, como, também, não existe

homogeneidade das redes” (SANTOS, 2002, p. 267). O geógrafo explica que em um mesmo espaço pode haver uma sobreposição de redes, caracterizando algumas como principais e outras como afluentes, verdadeiras constelações de pontos e linhas (SANTOS, 2002).

Além de heterogêneas, o autor ressalta que as redes são ao mesmo tempo concentradoras e dispersoras, condutoras de forças em múltiplas direções. Dito de outro modo, os fluxos não seguem um único sentido e são, por vezes, contraditórios. As redes são sempre abertas – em algum nível – e se fortalecem desta abertura que traduz não apenas o seu potencial de expansão, mas de transformação. Este atributo é de grande importância para nossa discussão, pois em nosso estudo a sustentabilidade não é sinônimo de fixidez, mas justamente de transformação.

Para Santos, as redes possibilitam reconhecer “três tipos ou níveis de solidariedade”: mundial, territorial e local. Na opinião do geógrafo, de todos estes, o local (ou lugar) é onde os elementos da rede adquirem “dimensão única e socialmente concreta” num “acontecer solidário que é fruto da diversidade e num acontecer repetitivo, que não exclui a surpresa” (SANTOS, 2002, p. 270). Apesar deste destaque à dimensão local, ressaltamos a co-presença das demais dimensões, como o autor destaca no trecho a seguir:

[...] a rede é global e local, una e múltipla, estável e dinâmica, faz com que a sua realidade, vista num movimento de conjunto, revele a superposição de vários sistemas lógicos, a mistura de várias racionalidades cujo ajuntamento, aliás, é presidido pelo mercado e pelo poder público, mas sobretudo pela própria estrutura socioespacial. (SANTOS, 2002, p. 279)

Estas características de movimento, diversidade e integração de agentes e estruturas indicam-nos a pertinência das redes na proposição de espaços coletivos de colaboração que possam gerar formas dinâmicas de desenvolvimento cultural local. Esta escolha é ratificada pelo estabelecimento do dissenso na rede como um fator de constante provocação à fixação dos sujeitos e de suas produções no espaço. Segundo Santos:

Mediante as redes, há uma criação paralela e eficaz da ordem e da desordem no território, já que as redes integram e desintegram, destroem velhos recortes espaciais e criam outros. Quando ele é visto pelo lado exclusivo da produção da ordem, da integração e da constituição de solidariedades espaciais que interessam a certos agentes, esse fenômeno é como um processo de homogeneização.



Sua outra face, a heterogeneização, é ocultada. Mas ela é igualmente presente. (SANTOS, 2002, p. 279)

O pesquisador Antonio Collados também reforça a dimensão móvel e fluida das redes, destacando seu caráter descentralizado e des-hierarquizado, e o fato de que as relações entre os pontos da rede não são necessariamente de igualdade. Para Collados:

A rede não anula as diferenças identitárias dos nós que a constroem, a ação individual não fica restrita a diretrizes comuns às quais devem se submeter estes nós, anulando as especificidades e particularidades de cada um. A diferença da ação coletiva é que na rede se podem desenhar itinerários diferenciados, inclusive contrapostos. (tradução nossa)<sup>3</sup> (COLLADOS, 2012, p. 19-20)

Deste modo, o autor afirma que “o trabalho em rede possibilita construir marcos de colaboração democráticos, onde o debate e a construção se dão de maneira continuada” (tradução nossa)<sup>4</sup> (COLLADOS, 2012, p. 20). O pesquisador reforça a dimensão da heterogeneidade a que se referiu Santos (2002) como elemento fundamental para o estabelecimento de processos mais densos e complexos de colaboração, entendidos por Collados como mais ricos do ponto de vista social e cultural (2012):

Aqui reside o potencial político do trabalho em rede, a capacidade de gerar vínculos heterogêneos entre os nós, dando lugar para que os saberes se mediem e se regenerem continuamente. Essa característica permite aos projetos artístico colaborativos experimentar formas de produção que geram saltos e aprendizagens criativas, não apenas nos mesmos nós [pontos] ou agentes envolvidos em um processo de participação, mas também nos espaços intersticiais que emergem entre eles, isto é, nas situações e espaços onde se produz colaboração. (tradução nossa)<sup>5</sup>

<sup>3</sup> Texto original: “*La red no anula las diferencias identitarias de los nodos que la construyen, la acción individual no queda constreñida a unas directrices comunes a las que deben subsumirse esos nodos, anulando las especificidades y peculiaridades de cada cual. A diferencia de la acción colectiva, en la red se pueden dibujar itinerarios diferenciados, incluso contrapuestos*” (COLLADOS, 2012, p. 19-20).

<sup>4</sup> Texto original: “*El trabajo en red permitiría construir marcos de colaboración democráticos, donde el debate y la discusión se den de manera continuada*” (COLLADOS, 2012, p. 20).

<sup>5</sup> Texto original: “*Aquí reside el potencial político del trabajo en red, en la capacidad de generar vínculos heterogéneos entre nodos, dando lugar a que los saberes se medien y regeneren continuamente. Esta característica permite a los proyectos artísticos colaborativos experimentar formas de producción con las que se generan saltos y aprendizajes creativos, no sólo en los mismos nodos o agentes que participan de un proceso de participación, sino también en los espacios intersticiales que emergem entre ellos, es decir, en las situaciones y espacios donde se produce la colaboración*” (COLLADOS, 2012, p. 20).

(COLLADOS, 2012, p. 20)

Chamamos a atenção para a passagem acima, na qual Collados articula o conceito de rede e a noção de *práticas colaborativas*, que constitui o eixo central desta pesquisa. As redes de formação são, portanto, estruturas coletivas, abertas e colaborativas, nas quais a circulação de conhecimentos e experiências de forma horizontal em diversas direções promove a retroalimentação da própria rede e de seus integrantes, os quais são por ela corresponsáveis. A coesão da rede não está associada à homogeneidade tampouco à fixação dos papéis de agentes e/ou instituições – a rede abriga o conflito, o dissenso e a problematização necessários ao exercício democrático do aprendizado e do desenvolvimento cultural, presentes também nas *práticas colaborativas*. A sustentabilidade da rede reside em seu potencial de desintegração que permite transformar-se, de modo que o sentido de permanência na rede não é apenas tributário da preservação, mas também da reinvenção no trânsito global/local, no encontro entre agentes e instituições e nas diversas formas de coexistir.

Nesta pesquisa, a noção de rede busca responder aos desafios internos das formas de participação e externos da sustentabilidade de projetos artístico-pedagógicos através de uma organização na qual o movimento é pressuposto. A rede reorganiza o espaço, os sujeitos e suas produções em uma tentativa de democracia, aberta inclusive à própria falência. Nossa hipótese é de que as redes de aprendizagem para o desenvolvimento cultural local podem ser constituídas a partir de abordagens colaborativas baseadas em relações dialógicas, não-hierárquicas, baseadas na presença e afetividade. Examinaremos a seguir o caso do projeto Mediação Cultural ao longo do primeiro ano de implementação do mesmo, buscando identificar: (a) a presença destes princípios de colaboração; e (b) a formação de redes de aprendizagem para o desenvolvimento cultural local.

### 3.2 CONTEXTO E MOTIVAÇÕES DE UMA AÇÃO ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA

O Mediação FIAC: Programa de Formação em Artes Cênicas surgiu a partir de uma prática de mediação cultural<sup>6</sup> desenvolvida no âmbito das atividades formativas<sup>7</sup> do Festival Internacional de Artes Cênicas da Bahia (FIAC)<sup>8</sup>, na cidade de Salvador, Bahia<sup>9</sup>. Segundo o site institucional do festival<sup>10</sup>:

O FIAC foi criado em 2008 com o propósito de reunir e apresentar, anualmente, um recorte da produção contemporânea do Brasil e do mundo, proporcionando ao público baiano uma oportunidade de contato com diversos olhares, formas e discursos artísticos. Ao mesmo tempo, na perspectiva de incentivar o diálogo, o FIAC sempre buscou e alcançou, em sua programação, a integração com as produções locais. (FIAC, 2014a)

Segundo Felipe de Assis, coordenador geral do FIAC Bahia junto com Ricardo Libório, desde as primeiras edições do festival já se identificava a preocupação com a formação de público ou formação de plateia. Em entrevista, ele explica:

Nos primeiros anos, 2008, 2009 e 2010, com poucas variações, o que ocorreu foi uma entrega de ingressos gratuitos para algumas instituições [de caráter educativo], as quais garantiam uma parte da plateia dos espetáculos da programação do festival. Tratava-se de um público que habitualmente não tinha acesso ao teatro ou não tinha a prática de ir ao teatro. (ENTREVISTA..., 2014e)

Esta atuação viabilizou a participação de estudantes da cidade de Salvador em 2008. Nos anos 2009 e 2010, somou-se a esta prática o convênio estabelecido com a Fundação Cultural do Estado da Bahia (FUNCEB), que possibilitou a participação

<sup>6</sup> Discutimos esta prática ao final do capítulo anterior, localizando-a entre as tendências contemporâneas da arte participativa.

<sup>7</sup> De fato, até 2010 este eixo do Festival era denominado de atividades paralelas, apenas em 2011, ano de implementação da proposta de mediação cultural como abordagem de formação de público, é que passa a ser oficialmente designado como Atividades Formativas, inclusive no catálogo impresso.

<sup>8</sup> O FIAC é realizado pela Realejo Projetos e, desde 2013, correalizado junto a 7Oito Projetos & Produções, ambas produtoras culturais sediadas na cidade de Salvador. O projeto é subsidiado através de recursos obtidos na iniciativa pública e privada através de diferentes fontes, que se modificam e se compõem a cada edição de acordo com mecanismos de seleção, interesses de patrocinadores e restrições de marcos legais. Dentre as formas de subsídio encontram-se adequação à Leis de Incentivo Fiscal Estadual, editais, e patrocínios diretos. Esta natureza implica diretamente em questões de sustentabilidade a médio e longo prazos, pois não há garantias de continuidade de uma edição a outra. Convém destacar que em 2012, o Festival foi contemplado no edital Eventos Calendarizados da Secretaria de Cultura do Estado da Bahia, que prevê o repasse de recurso durante três anos consecutivos.

<sup>9</sup> Ressaltamos que na primeira edição, em 2008, o evento se estendeu para a cidade de Camaçari, e em 2014 para Madre de Deus, ambos municípios baianos.

<sup>10</sup> Disponível em: <<http://www.fiacbahia.com.br>>. Acesso em: 08 jan. 2014.

de representantes dos 27 territórios de identidade do Estado da Bahia nas atividades do Festival. No ano seguinte, outro convênio, com a Universidade Federal de Sergipe (UFS), construído através do Prof. Dr. George Mascarenhas, viabilizou a participação de estudantes do Curso de Teatro da UFS no FIAC, abrindo caminho para outras parcerias institucionais, que viriam a ser estabelecidos posteriormente<sup>11</sup>.

### 3.3 FIOS DE UM PROGRAMA: A PRÁTICA DE MEDIAÇÃO CULTURAL NO FIAC DE 2011 A 2012

O formato de acessibilidade dos públicos ao festival nos seus primeiros anos correspondeu ao que o pesquisador Flávio Desgranges conceitua como a dimensão física do acesso (DESGRANGES, 2003, 2011). Foi no ano de 2011 que esta situação mudou, quando o Prof. Dr. Ney Wendell Cunha Oliveira<sup>12</sup> propôs ao festival a implementação de outra proposta de formação de público. Ele trabalhava então com a prática de mediação cultural enquanto “ação artística e educacional” para “ampliar o acesso cultural da população”. Tratava-se de uma proposta desenvolvida por Oliveira em seu curso de doutorado no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da UFBA (PPGAC), fruto de uma experiência vivenciada junto ao projeto *Cuida Bem de Mim*<sup>13</sup>, marcante iniciativa no âmbito artístico-educacional na cidade de Salvador, realizada de 1996 a 2008. Segundo Oliveira:

A mediação cultural é como um processo que alimenta e dinamiza os campos abertos de diálogo entre o povo e as obras artísticas. Através desta mediação as pessoas ultrapassam a separação entre o produto artístico e público, abrindo brechas, trilhas ou linhas de acesso, que educam culturalmente e efetivam uma inclusão para viver e produzir sentidos autônomos às artes e a outras manifestações culturais. (OLIVEIRA, 2011, p.102)

<sup>11</sup> Em 2014 a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) também estabeleceu uma parceria desta natureza junto ao Festival.

<sup>12</sup> Reiteramos que o Prof. Dr. Ney Wendell Cunha Oliveira possui publicações onde utiliza o nome social Ney Wendell, motivo pelo qual é citado em alguns momentos como “OLIVEIRA” e , em outros, como “WENDELL”.

<sup>13</sup> De acordo com Oliveira (2011), as ações de mediação teatral do projeto abrangeram, ao longo de 12 anos, 350 mil espectadores(as) em 850 apresentações para escolas públicas dos Estados da Bahia, Pernambuco, Rio de Janeiro e Brasília. Realizado pela extinta ONG Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, o “Cuida Bem de Mim” tinha como eixo central o espetáculo homônimo, com texto de Filinto Coelho e Luiz Marfuz, o qual assinava também a direção artística do trabalho.

Destacamos no trecho acima a distância pressuposta entre artista e público, e o intuito de sua transposição por meio de práticas de inclusão, um entendimento que discutimos no capítulo anterior, contrapondo-o à noção de *práticas colaborativas*.

Deste modo, a mediação cultural surge no festival, portanto, com a perspectiva de ampliar a participação fundamental do público como parte integrante e ativa das apreciações dos espetáculos do festival. A metodologia propunha uma abordagem especificamente voltada para a linguagem do teatro, referida por Oliveira também como “mediação teatral”. De acordo com sua definição:

A mediação teatral é um processo artístico-pedagógico que interliga o público e a obra teatral, possibilitando o acesso e a formação das pessoas como espectadores autônomos, capazes de observar, criticar e se transformar, a partir da vivência da obra de arte. (OLIVEIRA, 2011, p.32)

A estrutura metodológica da proposta de Oliveira pressupunha atividades a serem realizadas antes, durante e depois da experiência de assistir a um espetáculo teatral, de forma a favorecer a aprendizagem criativa, sensível e reflexiva da obra cênica, em uma perspectiva de construção da cidadania cultural. Segundo Oliveira: “assistir ao espetáculo e viver as oportunidades culturais é um direito do aluno [...]. As atividades representam mais um campo pedagógico e artístico pra [sic] desenvolver sua cidadania cultural” (WENDELL, 2011).

Segundo o autor, são mobilizados conteúdos específicos da linguagem teatral, como o jogo cênico e temáticas que dizem respeito aos elementos do espetáculo, para serem trabalhados pelos(as) professores(as) no espaço institucional. “Esta aprendizagem integra o público e a obra teatral, da forma mais livre, criativa e autônoma possível, favorecendo sua capacidade individual de vivenciar a obra” (WENDELL, 2011, p.32) através do acesso não apenas físico, mas, sobretudo, linguístico ao campo das artes. Isto é, considerando o universo simbólico na apreciação da obra de arte (DESGRANGES, 2003, 2011).

Com intuito de potencializar o trabalho, Oliveira concebeu um material de apoio pedagógico exclusivo (ANEXO H), voltado aos professores das instituições participantes. O “*Caderno de Formação de Público: atividades de artes cênicas*” (WENDELL, 2011) contextualiza o FIAC e o conceito de mediação cultural, apresentando um conjunto de exercícios artístico-pedagógicas divididos em “cinco

eixos temáticos que englobam diversas abordagens atuais das artes cênicas contemporâneas” (WENDELL, 2011, p.13): *fragmentação, mistura, complexidade, tecnologias e explosão dos espaços*. Estes temas têm como objetivo contextualizar os públicos mediados em relação à experiência estética, de modo a favorecer a inserção nos códigos culturais, isto é, na linguagem. Esta publicação traz, assim, uma série de jogos com orientações práticas para que professores, independentemente de sua área de formação, possam realizar com seus estudantes em sala de aula, nas etapas antes, durante e após os espetáculos. Tratam-se, sobretudo, de estratégias objetivas e didáticas apresentadas em linguagem direta, com vistas às possibilidades de repercussão da experiência estética nos contextos educacionais, como se evidencia, por exemplo, no início da descrição do jogo *Marionete Humana*, da temática *complexidade*, como a seguir:

Divide-se a turma em trios. Num trio, eles colocam os números 1, 2 e 3. O professor explica que 1 vai ser uma marionete e 2 e 3 os manipuladores que usarão sempre as mãos para movê-la. Quando ele der o sinal é para eles irem colocando o 1 em várias posições, movendo braços, pernas, mãos, cabeça e o corpo inteiro como se eles controlassem-no. O 1 vai ficar sempre disponível e ninguém pode falar e apenas movimentar. Continuam fazendo e o professor pede para eles irem experimentando níveis (chão, altura normal e no alto) e maneiras de se deslocar pela sala. (WENDELL, 2011, p. 23)

O trabalho de mediação focava-se, então, em instituições educacionais, sobretudo escolas públicas onde havia estudantes do curso de Licenciatura em Teatro da UFBA, atuando no contexto do Programa de Iniciação à Docência – PIBID. A primeira etapa consistia de contato prévio com os(as) professores(as) e realização de uma oficina artístico-pedagógica de preparação para assistirem o espetáculo. Em seguida, os(as) professores(as) mobilizavam seus grupos para a programação artística do FIAC, com mediação de dois(as) monitores(as). Ao chegar ao teatro, a apreciação dos espetáculos era precedida de uma breve visita ao edifício teatral, cujo intuito era contextualizar o público em relação ao espaço físico e social do equipamento cultural. Posteriormente à apresentação, sempre que possível, eram realizados debates com os artistas, nos quais se estabelecia uma situação de diálogo relacionada à atividade vivenciada para potencialização do processo de apropriação da obra.

No ano seguinte, em 2012, os coordenadores apostaram numa ampliação deste eixo. Foi quando houve, pela primeira vez, um investimento direto e direcionado às Atividades Formativas do FIAC Bahia através da FUNCEB, para viabilizar a ampliação e complexificação das ações. Neste ano assumi a coordenação das atividades formativas como um todo e não apenas das oficinas artísticas, enquanto Ney Wendell, que passou a morar fora do país, manteve-se como colaborador do projeto com atuações pontuais em função da distância. À frente da coordenação, teve início o processo de deslocamento da mediação cultural para as *práticas colaborativas*, em suas implicações teórico-práticas.

Ainda no âmbito do FIAC, desenhamos um projeto integrado de formação, como uma única equipe organizada em diferentes linhas: *artística, formação de público e produção cultural*. Estas linhas se entrecruzavam, de modo a gerar momentos de retroalimentação. Na busca por resultados consistentes, as atividades formativas se estenderam para além da própria programação artística do festival, dando um salto de dez dias para dois meses de atividades.

A linha de formação artística passou por um cuidadoso processo de avaliação das edições anteriores, que resultou em uma programação específica elaborada junto a coordenação geral do festival, que abrangia as linguagens do teatro, dança, performance, intervenção urbana e musicalidade. Destaca-se a diversidade de públicos envolvidos: desde interessados sem experiência prévia até profissionais consagrados das artes cênicas. Outras questões consideradas foram a oferta de parte das oficinas em bairros periféricos, onde se reforçaram os laços comunitários, e o estímulo à apresentação de resultados, integrando experiência pedagógica e experiência artística. Alguns destes resultados constaram na programação artística do festival, como o caso da performance “Árvores”, de Clarice Lima (Ceará/São Paulo) e do *flashmob* construído na vivência de percussão corporal “Pépalma”, com o maestro Sérgio Souto (Bahia).

A linha de formação em produção cultural executiva foi organizada como uma experiência teórico-prática de estágio profissional no próprio Festival com orientação da produtora cultural Virgínia Da Rin (Bahia). A atividade atendia às demandas crescentes de instituições de educação profissional, a saber: Curso de Educação Profissional Técnico Nível Médio em Dança da Escola de Dança da FUNCEB; Curso

Técnico de Artes Dramáticas do Colégio Estadual Manoel Novais, Faculdade de Comunicação e Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia.

Finalmente, em relação à linha de mediação cultural, entendemos que a chave para o trabalho estava no reconhecimento, reafirmação e valorização do(a) educador(a) como parceiro fundamental na formação do público. Isto, pois o(a) educador(a) atua de maneira direta e continuada no desenvolvimento da cidadania e da cultura junto a crianças, jovens e adultos(as), o que lhe permite abrir espaço para experiências criativas e integradoras em seu próprio contexto de atuação. Este entendimento se traduziu no investimento na construção de um relacionamento, e não apenas de um contato pontual, marcando o princípio das *práticas colaborativas*.

Em 2012, o perfil de público sofreu sensível alteração. Com a greve de 115 dias dos(as) professores(as) estaduais, o calendário das escolas foi significativamente modificado. Com a aproximação do festival e ainda sem nenhum posicionamento confiável sobre o desenrolar dos acontecimentos<sup>14</sup>, optamos pela inclusão de organizações não governamentais e associações comunitárias, além de estabelecermos grande enfoque para os públicos infantis das escolas municipais.

Ampliamos os encontros com educadores(as) do ano anterior, constituindo-os como um minicurso teórico-prático de mediação cultural conduzido por Oliveira, em um total de 08h de duração. Foram abertas duas turmas, em distintos horários, para facilitar a participação dos(as) educadores(as).

---

<sup>14</sup> De acordo com o portal G1 Bahia, a greve foi encerrada apenas no dia 03 de agosto de 2012. Informação disponível em: <<http://g1.globo.com/bahia/noticia/2012/08/professores-suspendem-greve-na-rede-estadual-da-bahia-apos-114-dias.html>> Acesso em 02 jan. 2015.





**Fotografia 11:** Minicurso teórico-prático de mediação cultural para educadores(as) no FIAC Bahia 2012, realizado no TCA (2012). Na foto, a autora da pesquisa recebe os(as) educadores(as). Autor: Felipe de Assis.

Fonte: acervo da autora da pesquisa.

No próprio curso, as questões de logística do projeto foram apresentadas e discutidas junto aos educadores(as) de forma colaborativa, criando instrumentos específicos de coleta de dados, desenvolvidos para o auxílio na estruturação da programação de modo a tornar este processo participativo e organizado. O *Caderno de mediação cultural: atividades em artes cênicas* (WENDELL, 2012) foi revisto, ampliado, e distribuído com antecedência para uso dos educadores(as), o que favoreceu sua utilização (ANEXO H). O reflexo deste planejamento seria verificado ao final do trabalho com o relato dos(as) educadores(as). A professora Ana Lúcia Cerqueira Ramos, do Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola Parque, relatou (ANEXO C) a realização do jogo “Marionete Humana” antes da apreciação estética do espetáculo “Entre Nós”, de João Sanches:

Após a dinâmica da marionete, conversamos sobre ser marionete. Todas gostaram da posição, pois acharam mais fácil: ‘Não precisa fazer nada’. Alguns disseram. Confesso que fiquei surpresa, ninguém pensou que ser marionete é ser manipulado. Conversamos sobre o poder que as pessoas podem ter sobre as outras e as formas de poder: cultural, econômico, religioso. Aos poucos eles foram se percebendo como marionetes em alguns momentos e como manipuladores em outros. Falei da importância de não aceitar tudo pronto, de questionar, de buscar alternativas para aprender, viver, conhecer. (QUESTIONÁRIO..., 2012)

Outro relevante passo foi o investimento em um formato piloto para o desenvolvimento de visitas guiadas a espaços culturais separadamente da apreciação dos espetáculos, constituindo uma oportunidade de vivência cultural. As atividades foram realizadas no Espaço Xisto Bahia em parceria com a equipe técnico-administrativa local, caracterizando a primeira iniciativa de colaboração com outros segmentos da sociedade no processo de formação. Este ponto merece destaque, pois conforme ressaltamos no capítulo anterior, a sustentabilidade de ações desta natureza depende de uma ecologia de agentes e instituições. Deste modo, a visita envolveu aspectos técnicos, informações históricas e questões relacionadas ao funcionamento deste espaço, como exemplifica a fotografia a seguir:



**Fotografia 12:** Visita Guiada ao Espaço Xisto Bahia no âmbito do FIAC 2012 (2012). Na fotografia, a coordenadora deste equipamento cultural, Isabela Silveira, juntamente com sua equipe técnica e a equipe do FIAC, recebe o grupo de estudantes da Escola Parque. Autor: Rita Aquino.

Fonte: acervo da autora da pesquisa.

Os resultados obtidos com as visitas guiadas e o desenvolvimento de um *know-how* em relação à atividade seriam fundamentais para a proposição das 60 visitas guiadas no ano seguinte, no projeto Mediação Cultural 2013.

Apesar da ampliação do investimento no acesso linguístico, foi necessário também mantermo-nos atentos em relação ao acesso físico dos grupos mediados. Deste modo, foram oferecidos ônibus exclusivos para o transporte dos

educandos(as), lanche em todas as atividades realizadas fora do espaço escolar, e convites para uma programação fundamentalmente matutina e vespertina durante os dias da semana, adequando-se aos horários de funcionamento das instituições. Um exemplo foi a realização de quatro sessões diurnas do espetáculo “As Rimas de Catarina”, da Cia Rapsódia de Teatro, ilustrado na fotografia a seguir:



**Fotografia 13:** Debate após a apreciação de espetáculo “As Rimas de Catarina” da Cia. Rapsódia de Teatro, no FIAC Bahia 2012, no Teatro SESI Rio Vermelho (2012). Na fotografia, os atores Bira Freitas e Jorge Baía, sobre o palco, dialogam com o público na plateia. Autor: Vagner Rocha.

Fonte: acervo da autora da pesquisa.

A estrutura a que nos referimos fez uma diferença significativa na resposta dos grupos mediados. O processo proporcionou a 1022 pessoas, entre educadores(as) e educandos(as) de 30 instituições da cidade de Salvador, a oportunidade de apreciar 20 sessões de espetáculos na programação do festival, incluindo as 200 pessoas que participaram da atividade-piloto de visitas guiadas (REALEJO PROJETOS, 2012).

Estes números superaram enormemente a expectativa inicial de 400 pessoas, um resultado extremamente gratificante que gerou, contudo, uma evidente sobrecarga na equipe de mediadores(as), coordenação e logística do FIAC Bahia. Estas questões, assim como outras, foram divididas com os participantes no encontro final de avaliação no FIAC Bahia 2012:



**Fotografia 14:** Avaliação da mediação cultural no FIAC Bahia 2012 no Goethe Institut. Na fotografia, Taiane Assis e Lucia Manisco apresentam a avaliação de seu grupo aos(as) demais educadores(as) presentes, enquanto dois(as) educadores(as) não identificados ao fundo seguram uma cartolina com o registro de pontos considerados positivos e negativos no processo. Autor: Rita Aquino.

Fonte: acervo da autora da pesquisa.

Deste modo, já identificamos nas experiências que antecederam o projeto Mediação Cultural 2013 a intenção de estabelecer relações colaborativas entre participantes e equipe do festival, assim como de expandir tais relações para outros segmentos da sociedade, como artistas e gestores de espaços culturais. Da primeira à última atividades, respectivamente planejamento e avaliação, o diálogo constituiu um elemento central do trabalho, contudo as decisões sobre o mesmo ainda estavam muito centradas na equipe do festival.

Em julho de 2012 a Realejo Projetos foi procurada pelo Caderno 2 Produções Artísticas, produtora cultural de destaque no cenário cultural local, realizadora do Prêmio Braskem de Teatro (PBT), entre outros projetos significativos. O motivo foi o interesse da Braskem no desenvolvimento de um conjunto de ações em apoio ao teatro baiano em comemoração aos 20 anos do PBT, que ampliassem e diversificassem o investimento nas artes cênicas em Salvador. Diante desta oportunidade, a Realejo Projetos apresentou possíveis linhas de atuação associadas ao festival, tendo a empresa optado pelo investimento em atividades de formação em função do caráter “social” ali inscrito, modo como referiram-se ao perfil socioeconômico do público participante. Como explica um dos coordenadores do projeto Mediação Cultural, Felipe de Assis:

Em 2013 a gente tem a oportunidade de ampliar [nossas atividades], que ainda estavam no âmbito do festival, para uma maior amplitude, uma maior escala, que é sair do festival para viver o calendário da cidade, para atuar na cidade durante um tempo maior do que a atuação eventual que proporcionava o festival. (ENTREVISTA..., 2014e)

### 3.4 O PROJETO MEDIAÇÃO CULTURAL<sup>15</sup> 2013<sup>16</sup>

A elaboração do projeto Mediação Cultural 2013 foi marcada por diversos questionamentos. O primeiro deles foi: como promover atividades de mediação cultural sem a programação artística do festival como objeto a ser mediado? Efetivamente, esta questão foi solucionada muito rapidamente, com a criação de uma programação artística específica do projeto. Contudo, ela parece-nos relevante a esta investigação, pois constitui um indício de que desde este momento já estávamos interrogando a concepção de mediação cultural como forma de “aproximação entre obra e público”, ponto que será retomado no decorrer deste estudo.

Outro questionamento significativo foi: como saltar de uma atuação pontual para uma atuação anual? A resposta encontrada foi o aperfeiçoamento das ações experienciadas no âmbito do festival e a sua estruturação enquanto um “programa”, isto é, um itinerário formativo com etapas encadeadas. A segurança de um percurso pré-estabelecido parecia pertinente, à época, para o enfrentamento dos novos desafios diante da escala de atuação. Deste modo, o projeto Mediação Cultural 2013 definiu-se como um programa de formação em artes cênicas, que propunha atividades artístico-pedagógicas para educandos(as) e educadores(as) da rede pública de ensino, ONGs e/ou associações comunitárias da cidade de Salvador,

---

<sup>15</sup> Na formulação da primeira edição do projeto, o nome “FIAC” permaneceu como uma marca de um pensamento, trabalho e reputação, inscrevendo no novo projeto afinidades de caráter estético, curatorial, procedimental, pedagógico e metodológico apesar de seus fins e meios serem de natureza distinta. O nome do projeto definiu-se então como “Mediação FIAC”, contudo, conforme anunciado anteriormente, estamos nos referindo a este como Mediação Cultural 2013 de modo a enfatizar de que trata-se de um estudo de caso do projeto artístico-pedagógico autônomo ao festival, em suas edições 2013 e 2014.

<sup>16</sup> Organizado como um projeto autônomo em relação ao festival que lhe deu origem, com concepção e execução independente, o projeto Mediação Cultural 2013 foi patrocinado pela empresa Braskem e Governo do Estado da Bahia, através da Lei de Incentivo Fiscal Estadual, o FAZCULTURA.

buscando fortalecer a dimensão cultural da cidadania. Foram delineadas cinco ações: (1) capacitação em mediação cultural para educadores(as); (2) acompanhamento pedagógico para educadores(as); (3) visitas guiadas a espaços culturais; (4) apreciação de espetáculos seguida de debates com os(as) artistas; e (5) oficinas artísticas nas instituições de ensino.

A situação paradoxal inscrita neste formato era de que, todo o programa, já previamente estabelecido pela equipe do projeto, dependia da construção de uma relação de participação com os educadores(as) e educandos(as), cuja participação era voluntária. Deste modo, apresentamos o terceiro questionamento: como viabilizar a participação dos educadores(as) e educandos(as), conciliando os ritmos subjetivos destes com a demanda de resultados objetivos e em curto prazo? Esta pergunta, que demonstrava uma evidente preocupação com o estatuto da participação no projeto e com a sua sustentabilidade vem, desde então, nos provocando na busca por respostas provisórias, sempre em relação aos contextos locais. Foi neste percurso que as *práticas colaborativas* foram se evidenciando como estratégias para a constituição de redes de aprendizagem.

### **3.4.1 Formação da equipe**

Para a composição da equipe de mediadores, propusemos um contexto para trocas de experiência, com intuito de introduzir brevemente alguns pressupostos teóricos e metodológicos que norteavam o projeto Mediação Cultural 2013, e observar pessoas no intuito de identificar perfis. Foi assim que organizamos o “Encontro sobre mediação cultural”, conduzido por Ney Wendell, no dia 20 de abril de 2013, no Espaço Xisto Bahia. Concebemos o encontro a partir da seguinte questão: o que é mediação cultural e o que faz um mediador cultural? Para participar, convidamos pessoas com formação e/ou atuação na interface arte e educação.

A divulgação priorizou estudantes ou egressos das seguintes instituições: Cursos de Licenciatura em Teatro e Licenciatura em Dança da UFBA, Programas de Pós-Graduação PPGAC e PPGDança da UFBA, Curso de Educação Profissional Técnico Nível Médio da FUNCEB e Especialização em Arte-Educação das

Faculdades Integradas Olga Mettig. Também foram convidados mobilizadores culturais e lideranças comunitárias indicados pelos coordenadores dos Espaços Culturais da Secretaria de Cultural do Estado da Bahia (SECULT). O encontro reuniu aproximadamente 25 participantes (REALEJO PROJETOS, 2014a).

A metodologia do encontro articulou relatos de experiência, apreciação estética, exposição teórica, debates e exercícios em grupo baseados na solução de problemas. Na perspectiva de Delors (1998):

[...] o trabalho do professor não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresentá-los sob a forma de problemas a resolver, situando-os num contexto e colocando-os em perspectiva de modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes. (DELORS, 1998, p. 157)

Alguns traços do perfil dos interessados foram ganhando relevo, de modo que foi possível identificar em alguns dos presentes competências para o desenvolvimento de práticas colaborativas como, por exemplo, a capacidade de organizar as próprias ideias, de trabalhar em grupo, de escuta, de iniciativa e cooperação. Além dos perfis individuais, foi necessário também compor um sentido de equipe, no qual as singularidades se complementassem na construção de um ambiente heterogêneo que pudesse corresponder a complexidade dos contextos educacionais com os quais iríamos trabalhar. Ou seja, em que o conjunto de sujeitos, cada qual em sua condição de inacabamento, pudesse prover diferentes perspectivas diante da realidade. Como ensina Freire, neste processo:

[...] a dificuldade está na criação mesma de uma nova atitude — e ao mesmo tempo tão velha — a do diálogo, que, no entanto, nos faltou no tipo de formação que tivemos [...]. Atitude dialogal à qual os coordenadores devem converter-se para que façam realmente educação e não “domesticação”. Exatamente porque, sendo o diálogo uma relação *eu-tu*, é necessariamente uma relação de dois sujeitos. Toda vez que se converta o “tu” desta relação em mero objeto, se terá pervertido o diálogo e já não se estará educando, mas deformando. Este esforço sério de capacitação deverá estar acompanhado permanentemente de um outro: o da supervisão, também dialogal, com que se evitam os perigos da tentação do antidiálogo. (FREIRE, 1967, p. 114)

Deste modo, a equipe reuniu um conjunto de integrantes que pudesse relacionar-se com distintas faixas etárias – crianças, jovens e adultos; afinar-se com os diversos espaços de educação, como escolas públicas, organizações não

governamentais e ambientes comunitários; abertos para lidar com a cidade de forma ampla, transitando em diferentes regiões e bairros, e experienciando em sua rotina de trabalho as adversas condições de vida de grande parte da população de Salvador. Era necessário também que o grupo, na reunião dos seus integrantes, possuísse conhecimentos em artes cênicas, preferencialmente, em distintas linguagens e propostas estéticas. E, finalmente, que houvesse disponibilidade e interesse para desenvolver este trabalho no projeto Mediação Cultural 2013.

A partir do “Encontro sobre mediação cultural” quatro pessoas passaram a integrar a equipe do projeto Mediação Cultural 2013: Danila Maia, atriz e palhaça, Licenciada em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em Mato Grosso do Sul, então estudante do Curso de Educação profissional Técnico Nível Médio em Dança da FUNCEB e com experiência de trabalho em ONGs; Jhoilson Oliveira, ator, Licenciado em Teatro pela UFBA, com atuação em contextos comunitários; Omar Leoni, então estudante de Licenciatura em Teatro pela UFBA, ex-bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência da Escola de Teatro da UFBA; e Ruth Marinho, atriz, Licenciada em Teatro pela UFBA, então estudante do Curso de Especialização em Arte-Educação nas Faculdades Integradas Olga Mettig. Este grupo, juntamente com Taína Assis, então mestranda em artes cênicas pelo PPGAC/UFBA, com atuação como mediadora no FIAC desde 2011, e experiência com educação infantil em escolas particulares, compôs em um primeiro momento a equipe do projeto.

Havia, contudo, uma concentração de atuação junto à linguagem teatral, e parecia-nos relevante, portanto, identificar um(a) mediador(a) especializado(a) em dança<sup>17</sup>. Não foi um processo muito ágil, e mesmo ainda sem o sexto integrante, iniciamos o grupo de estudos em mediação cultural. Marvan Carlos, artista, técnico de iluminação e sonorização, Licenciado em Dança pela UFBA e atuante como mobilizador cultural na cidade de Valença, Bahia, viria, semanas depois, a se juntar à equipe.

---

<sup>17</sup> A princípio, preferencialmente um homem, para o equilíbrio de gênero, que se traduz em possíveis identificações junto aos participantes. Adotamos a estratégia de contato direto e conversa presencial.



### 3.4.2 Grupo de estudos: da mediação cultural às práticas colaborativas

Ao longo dos meses de maio e junho de 2013 esta equipe de seis mediadores compôs um grupo de estudos, tendo como principal objetivo a constituição de um ambiente para o alinhamento conceitual e metodológico de trabalho. Para este grupo de estudos endereçamos as nossas inquietações acerca da mediação cultural em um programa em fase de implantação, que desde então buscava enfrentar a questão de sua sustentabilidade.



**Fotografia 15:** Grupo de estudos do projeto Mediação Cultural 2013, em atividade no Espaço Xisto Bahia (2013). Na fotografia, da esquerda para direita: Jhoilson Oliveira, Taína Assis, Danila Maia, Omar Leoni e Ruth Marinho. Autor: Rita Aquino.

Fonte: acervo da autora da pesquisa.

No grupo solicitamos que cada participante propusesse referências – textos e obras de artes cênicas – que pudessem contribuir para o planejamento pedagógico das atividades do projeto Mediação Cultural 2013. Cabia a cada participante apresentar aos demais as referências sugeridas, para que o grupo pudesse, de forma coletiva, selecionar os materiais e organizar suas formas de compartilhamento, como, por exemplo, leituras coletivas, apreciação de vídeos, elaboração de resumos, mapas conceituais e apresentação de seminários. A partir

da experiência de cada um dos integrantes, o grupo foi constituindo coletivamente uma visão crítica da noção de mediação cultural e da própria atuação do projeto.

O entendimento de mediação cultural do projeto foi formulado a partir deste processo colaborativo, buscando juntos um posicionamento em meio à realidade complexa. Esta era a forma de trabalho que gostaríamos de propor também aos(as) educadores(as) e educandos(as) mediados. Nas palavras do educador José Pacheco, “o modo como o professor aprende é o modo como o professor ensina.” (PACHECO, 2013, p. 72-73).

Nossa primeira definição para a mediação cultural foi a associação desta com a noção de “diálogo”, compreendida a partir da contribuição de Freire:

[...] a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. (FREIRE, 1996, p.35)

Tratava-se, sobretudo, da construção de uma postura “dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada” (FREIRE, 1996, p.52). Interessava-nos, portanto, a inconclusão como forma de nos colocar em movimento enquanto equipe de mediadores. Neste sentido, elaboramos nossas primeiras “perguntas-guias”, provisoriamente respondidas em grupo<sup>18</sup>, conforme o quadro seguir:

Perguntas-guias	Respostas provisórias
O que é mediar?	É a capacidade de estar no “entre”, possibilitando o diálogo e a intervenção, estreitando a relação entre a arte e o espectador, em um sentido amplo.
Por que mediar?	Para contribuir com o desenvolvimento da autonomia crítica e reflexiva, possibilitar a ampliação do repertório cultural e do horizonte de expectativas e dar visibilidade para a arte enquanto área de conhecimento.
O que é necessário durante o ato de mediação?	Diálogo, respeito, sensibilidade, escuta, reflexões, perguntas e comentários.
Como é possível caracterizar o mediador?	Como um sujeito que provoca, estimula, coordena e organiza o diálogo, que se posiciona sem ser tendencioso, sem apontar ou expor algo ou alguém ao constrangimento, que considera as dimensões políticas, históricas e sociais durante o ato da mediação.
Quem pode ser	Todos podem ser mediados! Tanto os interessados quanto os que tenham

<sup>18</sup> Inicialmente, esta formulação foi desenvolvida pela mediadora Taísa Assis, tendo sido acolhida pelo grupo em seguida, como definição provisória das suas práticas.

mediado?	sido instigados a compartilharem saberes e descobrirem novas possibilidades de leitura de mundo.
----------	--

**Quadro 6:** Primeiras conceituações construídas pelos integrantes do Grupo de estudos do projeto Mediação Cultural 2013.

Fonte: Grupo de estudos em mediação cultural (2013).

Na medida em que estas primeiras ideias iam sendo construídas, também no grupo de estudos organizamos uma grande planilha reunindo contatos de possíveis participantes<sup>19</sup>. O projeto se propunha a atuar junto a espaços de educação formal e não formal, desde que atendessem aos seguintes critérios: (a) se reconhecessem como espaços educacionais no sentido amplo, isto é, constituíssem organizações voltadas para o desenvolvimento humano; (b) tivessem uma agenda de encontros regulares; (c) fossem representadas por um educador(a) como liderança/referência para a mobilização do grupo. Inicialmente, não houve nenhum critério específico de corte relacionado à faixa etária, nível de escolaridade, avaliação socioeconômica, gênero, tampouco às regiões geográficas da cidade de Salvador. O processo de implementação do projeto delineou algumas tendências em relação a estes perfis, mas é importante destacar que isso não foi estabelecido *a priori* pela equipe – resultou do constante contato com os educadores(as). Um processo dinâmico que demandava uma postura ativa da equipe, no qual haviam movimentos de entrada - de novos(as) educadores(as) de outras instituições de um(a) mesmo(a) educador(a) -, assim como de saída - com afastamentos pelos mais diversos motivos.

Na reunião de todas estas informações, foram destacadas as instituições que acreditávamos ter maior potencial de adesão ao programa<sup>20</sup>. O processo de

<sup>19</sup> Neste primeiro momento, a planilha reuniu instituições que já haviam participado das Atividades Formativas do FIAC; instituições com as quais os mediadores já haviam tido alguma aproximação; instituições listadas pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Escola de Teatro da UFBA; instituições indicadas pelos espaços culturais da Secretaria de Cultura do Estado da Bahia; assim como uma antiga lista de instituições de ensino do programa de formação de público do Teatro Castro Alves, obtida através da produtora cultural Poliana Bicalho.

<sup>20</sup> Este “potencial” era identificado em experiências prévias, como é o caso da Escola Comunitária Luiza Mahin, que desde 2011 participa das atividades formativas do FIAC Bahia, ou na presença de um(a) educador(a) que se mostrasse sensível e interessado na realização de atividades artísticas. Outro caso “potencial” era o de instituições consideradas estratégicas por sua proximidade física em relação aos espaços culturais, compreendida como um fator que poderia favorecer a construção de vínculos de médio e longo prazo. Era o caso, por exemplo, do Colégio Estadual Senhor do Bonfim, no bairro

identificação das instituições e definição dos grupos mediados foi uma etapa extremamente delicada, pois por um lado tratava-se da sensibilização e mobilização de pessoas, o que demandava tempo para a construção de relações de confiança, por outro, tratava-se de uma questão central à implementação do projeto, com implicações logísticas e orçamentárias fundamentais para a gestão, pois a partir destas definições, o planejamento de produção tem a possibilidade de ganhar corpo.

### 3.4.3 Capacitação em mediação cultural

A capacitação em mediação cultural para educadores(as) foi conduzida de forma colaborativa pela equipe do projeto. A principal proposta desta atividade era estabelecer relações entre os conhecimentos teórico-práticos constituídos no âmbito do grupo de estudos e a singularidade dos diversos contextos institucionais na cidade de Salvador. Planejamos a realização de cinco turmas com carga horária de 20h<sup>21</sup> cada, nos seguintes espaços culturais da cidade: Espaço Cultural Alagados, Espaço Xisto Bahia, Centro Cultural Plataforma, Cine-Teatro Solar Boa Vista e Teatro SESC-SENAC Pelourinho.

A capacitação foi dividida em três turnos, conforme o quadro a seguir:

1º turno	2º turno	3º turno
Recepção - entrega de materiais e assinatura de lista de presença	Recepção - assinatura de lista de presença	Recepção - assinatura de lista de presença
Café da manhã de boas vindas	Breve aquecimento	Breve Aquecimento

dos Barris, vizinho do Espaço Xisto Bahia, local onde seus estudantes nunca haviam entrado.

<sup>21</sup> O período, entre os meses de junho e julho, mostrou-se extremamente adverso para o desenvolvimento das atividades em função da Copa das Confederações, feriados de São João e de 02 de Julho, manifestações populares e paralização temporária da rede municipal de ensino. Isto afetou a agenda não apenas dos educadores(as), mas dos próprios espaços culturais. Diante de tais ocorrências, optamos pela compartimentação da carga-horária total da capacitação de educadores(as) (20h), dividida em: (a) 12h de capacitação, com desenvolvimento de atividades teórico-práticas que buscam a introdução dos educadores(as) no marco teórico e abordagem metodológica proposta pelo projeto Mediação Cultural 2013; (b) 04h de encontro nas próprias instituições participantes com objetivo de acompanhamento pedagógico complementar agendado individualmente; (c) 04h no Lançamento Mediação FIAC, evento realizado no dia 30 de julho de 2013 no Espaço Xisto Bahia.

Apresentação programa [Mediação Cultural 2013]	Atividade prática de composição cênica e mediação	Atividade prática de apreciação estética de uma obra de teatro, seguida da elaboração de um conjunto de ações que poderiam ser realizadas na mediação cultural desta obra. Apresentação da proposta em grupo.
Breve aquecimento	Atividade prática de identificação e agrupamento seguida de conversa - percepção das singularidades e dos pontos compartilhados	
Atividade práticas de apresentação dos educadores(as)	Apresentação do material didático para desenvolvimento de processo de mediação - Caderno do Educador(a)	Apresentação dos encaminhamentos do projeto - ações previstas e logística
Apresentação das vivências de cada um no campo da arte e da educação	Pausa para café	
Atividade prática de apreciação estética de imagens e mediação		Pausa para café
Construção coletiva do sentido da prática de mediação cultural	Atividade Prática de apreciação estética de uma obra de dança e mediação	Preenchimento e entrega dos documentos – formulário de identificação, autorização de imagem e termo de compromisso
Exposição de referências em mediação cultural		
Recomendação de tarefa para o 2o dia	Recomendação de tarefa para o 3o dia	Encerramento avaliativo em roda formando uma rede
Encerramento	Encerramento	Entrega de declaração de participação

**Quadro 7:** Estrutura da capacitação em mediação cultural para educadores(as) do projeto Mediação Cultural 2013.

Fonte: Grupo de estudos em mediação cultural (2013).

Nesta proposta, grande parte dos conteúdos trabalhados, como o entendimento de mediação cultural e de cultura, a experiência de apreciação estética e possíveis estratégias de trabalho junto às instituições educacionais, emergiam como construções coletivas aos estímulos propostos pela equipe, a qual estava toda equipe envolvida na tarefa, com divisão de responsabilidades que se alternavam a cada turma, possibilitando a todos, o exercício da posição de coordenador(a) dos debates. Nesta sessão descreveremos algumas destas atividades, grifando no texto termos e/ou expressões que evidenciem o deslocamento da ênfase do trabalho, das práticas de mediação cultural enquanto metodologia pré-definida, para o desenvolvimento de *práticas colaborativas* junto aos(as) participantes.

Primeiramente, destacamos que para vivenciar a formação a partir das experiências dos participantes era fundamental construir uma **relação de confiança** muito rapidamente, de modo que pudéssemos contar com a participação do grupo, e com o seu retorno no dia seguinte para a continuidade das atividades. Optamos por iniciar a atividade com o oferecimento de um café da manhã. A partilha de alimento criava um ambiente de **acolhimento e informalidade**, no qual foi possível estabelecer pequenas conversas, cumprimentar-nos uns(umas) aos(às) outros(as) e conhecer, ainda que superficialmente, os(as) participantes. Além disso, a entrega de materiais aos educadores(as) também criou a sensação de **valorização** destes, o que reforçou a importância de cada educador(a) presente.

Em seguida, realizamos uma breve exposição dos propósitos daquele encontro, e propusemos uma prática de movimento, cujo intuito era mobilizar os corpos criando um estado de prontidão e disponibilidade individual, e simultaneamente um **engajamento ativo em estarmos juntos(as)**. A cada turma, experimentamos distintas atividades desta natureza, as quais variavam a depender de quem as conduzia, propondo estímulos criativos para que cada um encontrasse **soluções à sua maneira**, de forma lúdica e o mais prazerosa possível, através de uma linguagem descontraída e com humor. Fundamentalmente, estas práticas se direcionavam a percepção de si, dos(as) demais integrantes(as), do grupo, e do lugar que nos acolhia a todos(as), de modo a favorecer um sentido de **pertencimento**. E um dos exercícios propostos, por exemplo, enfatizamos o olhar e o deslocamento pelo espaço, com instruções que indicavam aos participantes a observação no espaço através de foco direto e da visão periférica, a experiência de olhar nos olhos dos demais integrantes, formas de cumprimentar outra pessoa apenas com os olhos, etc. Em outra situação, por sua vez, optamos por um exercício que explorou o contato entre os corpos, enfatizando o sentido do tato, como ilustrado na fotografia a seguir:



**Fotografia 16:** Exercício de mobilização realizado na capacitação em mediação cultural, no Centro Cultural Plataforma (2013). No primeiro plano da fotografia, as educadoras Ana Lúcia Carvalho dos Santos, do Lar Fabiano de Cristo, e Léa Pinheiro, da Escola Municipal Cid Passo. Autor: Lica Ornelas.

Fonte: acervo da autora da pesquisa.

Deste exercício de “aquecimento”, passamos para a próxima etapa aplicando jogos de apresentação dos educadores(as). Nestes jogos, exploramos modos de dizer e aprender os nomes dos participantes, como, por exemplo, criando gestos, identificando características ou lançando uma bola de tênis de mão em mão. O objetivo desta atividade foi estimular os participantes a **se colocarem em grupo**, assim como a **assistir aos demais**, estabelecendo uma associação metafórica em relação às posições de artista e espectador(a).

Em seguida, em círculo, passamos às apresentações orais, para a qual, propusemos a seguinte sequência: dizer o próprio nome, atuação profissional, contexto de atuação e narrar brevemente algumas experiências com arte e educação. Nosso intuito aqui era partir da **vivência de cada um** dos presentes para a construção e partilha de conhecimento no âmbito do coletivo. Esta foi uma atividade delicada, na qual os educadores(as) pontuaram suas dificuldades de trabalho, que infelizmente em nosso país não são poucas ou triviais. O sociólogo Pierre Bourdieu (2008) ensina que o acúmulo de experiências bem ou mal sucedidas por um conjunto de indivíduos impõe progressivamente aos membros de uma

mesma classe (des)esperanças subjetivas, que são interiorizadas sob a forma de oportunidades sociais objetivas, isto é, uma certa atitude em relação ao futuro – que o autor denomina “*ethos*” de classe. Em outras palavras, o nível de aspiração é modulado pela percepção das probabilidades de se atingir o alvo pretendido, identificada também nas experiências dos pares. Os educadores(as), assim como os educandos(as) e familiares, também têm uma série de expectativas diante da instituição educacional, nas palavras de Bourdieu:

A estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social pela escola condicionam as atitudes frente à escola e à ascensão pela escola – atitudes que contribuem para definir as oportunidades de se chegar à escola, de aderir aos seus valores/normas e de nela ter êxito – e isto por intermédio das esperanças subjetivas, que não são senão as oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas. (BOURDIEU, 2008, p. 50)

Por isso, neste momento da capacitação, foi necessária uma **escuta ativa e solidária** que possibilitou o acolhimento respeitoso e o desenvolvimento do debate. A experiência com as cinco turmas mostrou que a duração deste momento era **imprevisível**: só poderíamos passar à próxima proposta quando o “desabafo” dos educadores(as) (como eles mesmos se referiram) se transmutasse, coletivamente, possibilitando recuperar a motivação e restabelecer o contrato social de que precisávamos uns dos outros para transformar este em um mundo melhor. Nas palavras do educador José Pacheco, “transformar a acumulação de insucessos numa gramática de mudanças”. (PACHECO, 2013, p. 35) Em todas as turmas foi necessário proporcionar uma breve pausa após esta atividade, para então prosseguirmos o trabalho.

Por tratar-se de uma capacitação em mediação cultural, consideramos importante enfatizar a experiência de apreciação estética. No primeiro dia, utilizamos como referência uma sequência de fotografias, composta de imagens cotidianas e registros de espetáculos de artes cênicas que já haviam participado das edições anteriores do FIAC Bahia. A pergunta inicialmente colocada para estimular o grupo ao debate coletivo foi: O que vocês veem? As respostas, por sua vez, evidenciaram as diferentes bagagens culturais e os modos de ver – alguns participantes observaram aspectos técnicos nas imagens, outros destacaram as emoções vivenciadas quando olharam para as fotografias. Nesta atividade, a equipe de mediadores fazia pequenas intervenções, demonstrando que, pela



complementariedade ou mesmo oposição, as contribuições colaboravam com a construção de um **conhecimento coletivo**, no qual não havia certo ou errado, mas a abertura ao questionamento e investigação. Ao final da sequência de imagens, debatemos nossas **diferenças**, e a necessidade do *respeito* a si próprio assim como aos(as) outros(as), em uma articulação com o pensamento do biólogo Humberto Maturana (2000, 2002).

Deste modo, foi a própria experiência do encontro que levou à compreensão coletiva da mediação. O **entendimento foi construído a partir das contribuições de todos(as)**, incluindo os(as) integrantes da equipe. que desempenhavam, sobretudo, a função de **problematizar** as falas e registrar o debate em uma cartolina, à vista de todos(as). As cinco turmas de 2013 chegaram à definições muito próximas entre si, com a recorrência de palavras e expressões como “relacionar”, “articular”, “compartilhar”, “criar pontes”, e “colocar em contato”. Somente após a construção coletiva de mediação cultural, solicitávamos a cada educador(a) que sintetizasse a sua própria concepção do termo, por meio de texto, palavras soltas e/ou desenhos, em uma folha de papel (ANEXO D), reforçando que as **contribuições no coletivo nutrem as dimensões individuais**.

Em seguida, apresentamos um material em *slides* elaborado pela equipe do projeto, que propunha a noção de **diálogo** como princípio da mediação cultural. Enfatizamos as aproximações deste entendimento com as práticas dos(as) educadores(as), citando a obra Paulo Freire (1967, 1983, 1996). A fotografia a seguir ilustra este momento:



**Fotografia 17:** Construção do entendimento de mediação cultural na capacitação realizada no Teatro SESC SENAC Pelourinho. Na fotografia, a autora da pesquisa. Autor: Lica Ornelas.

Fonte: acervo da autora da pesquisa.

Por fim, o primeiro dia foi encerrado em grupo, com uma grande roda onde juntos cantamos canções populares, as quais reforçavam os vínculos construídos entre os presentes através do reconhecimento de repertórios culturais comuns.



**Fotografia 18:** Exercício de integração de grupo para fomentar o sentido de pertencimento, realizado ao final do primeiro dia da capacitação em mediação cultural, no Espaço Cultural Alagados (2013). Na fotografia, pode-se identificar na projeção ao fundo, uma citação do livro “O mestre ignorante” (RANCIÈRE, 2005). Autor: Gabriela Rocha.

Fonte: acervo da autora da pesquisa.

Do segundo dia de encontro, destacamos a realização do “Jogo do Agrupamento”, que foi elaborado pela equipe estabelecendo referência a dois espetáculos da programação artística do FIAC 2011, ambos provocadores em sua relação com o público: “*Domini Public*”, do já citado diretor espanhol Roger Bernart, e “*Coalition*”, uma criação belga feita a partir da colaboração das companhias teatrais Tristero e Transquinquenal.

O “Jogo do Agrupamento” consiste de uma série de perguntas direcionadas aos integrantes, projetadas sobre a parede utilizando equipamento de *Datashow*, às quais estes devem responder aproximando-se do(a) mediador(a) que segure o cartaz com a resposta que lhes parecesse mais coerente. As perguntas iam se complexificando ao longo do jogo, explicitando os perfis dos participantes de forma respeitosa e humorada. As perguntas e respostas vão desde dados pessoais objetivos – como, por exemplo: “Onde você nasceu?” e as alternativas “Capital/Interior” –, até questões relacionadas aos hábitos culturais – “Você foi a algum museu este ano?” com as opções “Sim/Não/Não me lembro.” A sequência de perguntas, assim como o deslocamento dos participantes pela sala cria uma “dramaturgia” envolvente, de modo que em todas as turmas ocorreram momentos de descontração, mas também de reflexão. A fotografia a seguir revela o entusiasmo dos(as) participantes:



**Fotografia 19:** Jogo do agrupamento realizado na capacitação em mediação cultural no Espaço Cultural Alagados. Na fotografia, identificamos os educadores Diorgenes dos Reis Souza (de boné), Géssica Cruz de Jesus (de blusa preta), Elisa Maria Ferreira de Souza (no canto inferior à direita), Carlos Santos da Luz (de blusa laranja), Omar Leoni (segurando o cartaz), Andrea das Virgens Rosa (no canto superior à direita). Autor: Gabriela Rocha.

Fonte: acervo da autora da pesquisa.

As práticas pedagógicas também são indagadas no jogo, que não estabelece juízos de valor externo, ao contrário: expõe-nos todos(as) às nossas próprias questões, revelando as convicções e fragilidades presentes nas narrativas que produzimos sobre nós mesmos(as). O debate que sucede o “Jogo do Agrupamento” discute o **dissenso** e a **heterogeneidade** como elementos constituintes das relações comunitárias, reforçando a ideia de “trabalho com a diferença” (RODRIGO, 2007), a que nos referimos no capítulo anterior.

Ainda no segundo dia, propusemos uma atividade de apreciação estética utilizando como referência o vídeo do espetáculo de dança “*Transports Exceptionnels*”, do coreógrafo francês Dominique Boivin, que integrou a programação artística do FIAC Bahia 2012. Após a apreciação, discutimos coletivamente as questões que se apresentavam na obra e as possibilidades de articulação desta à proposta pedagógica dos educadores(as).

O terceiro dia também contou com uma proposta de apreciação estética, um trecho inicial de 10min. da peça teatral “O Sapato do Meu Tio”, do diretor João Lima, que estava na programação do projeto e seria apreciada no mês seguinte pelos educadores(as). Desta vez, a tarefa foi elaborar em grupo, de forma concreta, um

planejamento de atividades para ser desenvolvido antes, durante e após a apreciação do espetáculo. Cada grupo apresentou seu trabalho aos demais, como mostra a fotografia a seguir:



**Fotografia 20:** Formulação de propostas de trabalho em grupo na capacitação em mediação cultural realizada no Teatro SESC-SENAC Pelourinho (2013). Na fotografia, identificamos da esquerda para a direita os(as) educadores(as): Vinícius Lírio (de costas escrevendo no cavalete), Edeise Gomes, Carolina Moura e Larissa Lemos. Autor: Lica Ornelas.

Fonte: acervo da autora da pesquisa.

A última parte do trabalho foi direcionada a apresentação das demais atividades do projeto Mediação Cultural 2013, **estabelecendo um planejamento com os(as) participantes**. Dada a quantidade de instituições envolvidas, o funcionamento do projeto dependia de uma série de informações detalhadas sobre os contextos, a atuação dos(as) educadores(as) e o perfil de público, que foram coletadas minuciosamente por meio do preenchimento de um questionário (ANEXO E).

A capacitação foi encerrada com um processo de avaliação, que materializava os vínculos construídos através de um último jogo com um rolo de barbante. Em

círculo, um(a) educador(a) começa a avaliação, enrolando o barbante no dedo, enquanto destaca os pontos positivos e negativos da experiência, de modo a apontar perspectivas dali para frente. Ao concluir a fala, o(a) educador(a) passa o barbante a outro(a), que esteja em qualquer ponto do círculo, e assim por diante, tecendo uma **rede** em conjunto, a qual nos une a todos(as), em nossas **diferenças**.



**Fotografia 21:** Detalhe da rede formada ao final da capacitação em mediação cultural realizada no Espaço Xisto Bahia (2013). Na fotografia, ao centro, a mediadora cultural Ruth Marinho. Autor: Lica Ornelas.

Fonte: acervo da autora da pesquisa.

Conforme mencionamos anteriormente, os trechos grifados indicam que vínhamos deslocando a ênfase do trabalho da mediação cultural enquanto metodologia pré-definida para o desenvolvimento de *práticas colaborativas* junto aos(as) participantes. A forma de trabalho estabelecida convocava-os(as) a se apropriarem coletivamente do projeto Mediação Cultural, de modo a constituir redes de cooperação solidária entre as próprias instituições. Ainda que não tivéssemos consciência à época, estas questões já apontavam, em 2013, para a aproximação com os “círculos de cultura” (FREIRE, 1967) e “círculos de estudo” (PACHECO, 2013), mencionados no capítulo anterior.

No entanto, a estrutura da atividade de capacitação em mediação cultural apresentava uma carga-horária limitada, e o fato da maioria das atividades seguintes não ter reunido os (as) participantes de forma a dar continuidade à constituição das redes, de certo modo enfraqueceu esta expectativa inicial. Segundo Pacheco:

A formação em círculo pressupõe uma ação prolongada e coordenada no tempo. A garantia da continuidade de um empreendimento iniciado e vivido em coletivo reside, fundamentalmente, na 'vontade de o adulto organizar sua própria educação contínua e de utilizar esta formação como um dos elementos de seu itinerário'. Um itinerário que fomente o sentido de pertença, pela consolidação no tempo de vínculos estéticos e afetivos. (PACHECO, 2013, p. 104)

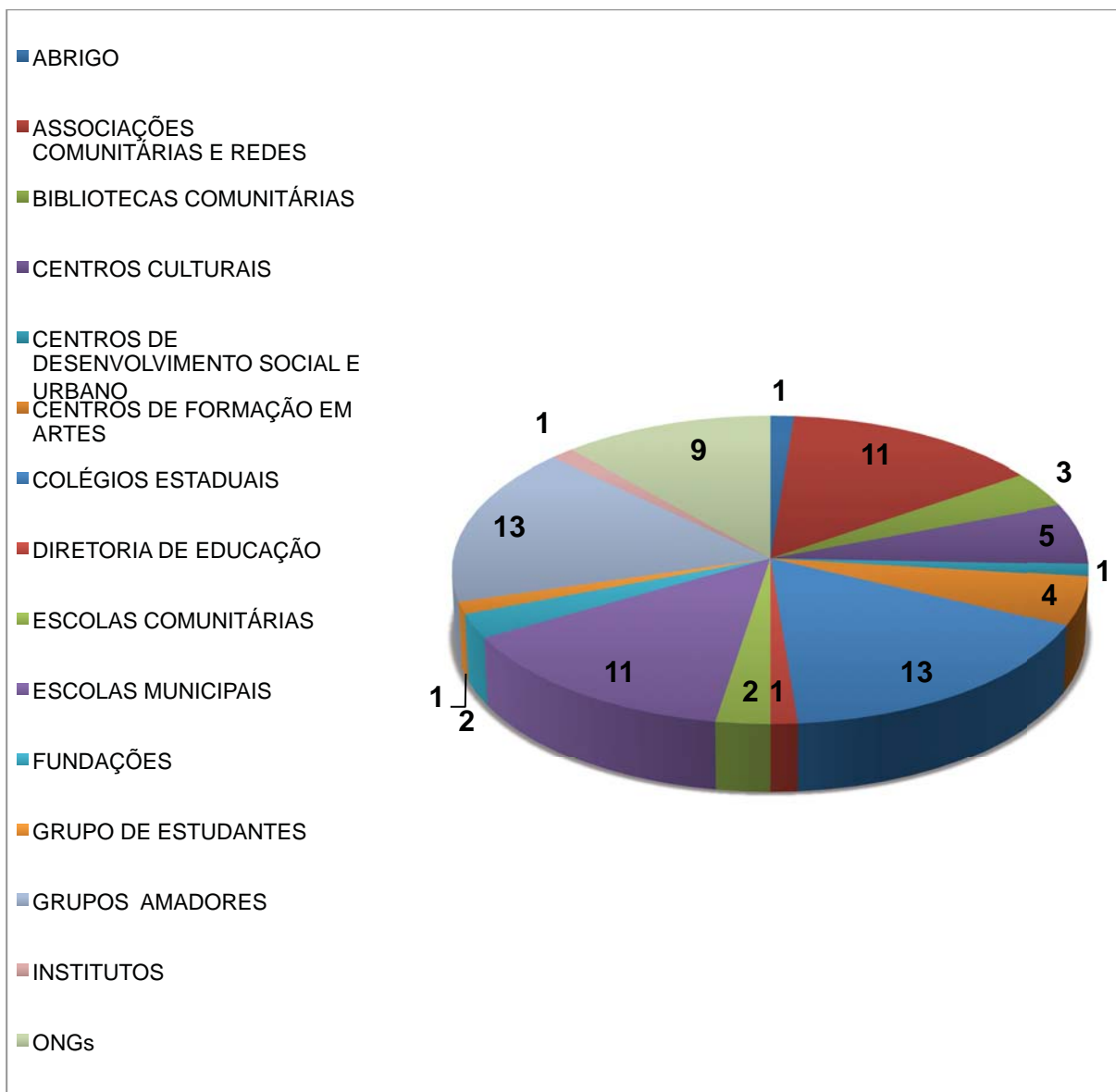
Ainda assim, apesar deste espaço-tempo de continuidade não ter sido explorado pelo projeto em sua plenitude, houveram articulações significativas entre instituições educacionais no ano de 2013, como por exemplo a relação entre o Centro Cesar Borges de Esporte, Arte e Cultura e o Colégio Estadual Ana Cristina Prazeres Mata Pires, ou entre a Biblioteca Comunitária de Ilha Amarela e a Escola Municipal Santa Teresinha. Esta articulações ocorreram localmente, em condições de aproximação geográfica e afetiva entre os(as) educadores(as) das referidas instituições, as quais serão exploradas ao longo deste capítulo.

#### **3.4.4 Acompanhamento pedagógico**

Após a atividade de capacitação em mediação cultural, a atividade de acompanhamento pedagógico dos(as) educadores(as) viabilizou a visita dos(as) mediadores às instituições, possibilitando a identificação detalhada dos contextos de atuação, considerando informações sobre a natureza da instituição, a atuação do educador(a) e o perfil dos grupos mediados, principalmente a faixa etária e os interesses. A estas informações somaram-se aspectos da estrutura física dos locais, o que constituiu, de forma parcialmente sistematizada, um banco de dados.

Em função do número de participantes do projeto, esta ação consistiu apenas de uma ou duas visitas presenciais, de comunicação eletrônica e, sobretudo, telefônica. Estas informações complementaram o mapeamento das 78 instituições (REALEJO PROJETOS, 2014a), realizado pelo projeto, e foram efetivamente

utilizadas para o agendamento das atividades seguintes. Abaixo, apresentamos o quadro demonstrativo da natureza das instituições participantes do projeto Mediação Cultural 2013:



**Gráfico 2:** Natureza das instituições participantes do projeto Mediação Cultural 2013.

Fonte: autora da pesquisa, a partir do Relatório final de atividades do projeto Mediação Cultural 2013 (REALEJO PROJETOS, 2014a).

O fato da atividade de acompanhamento pedagógico não ter constituído um espaço regular e continuado de encontro devido às necessidades logísticas anteriormente descritas, comprometeu a exploração dos materiais de apoio



pedagógico concebidos pelo projeto Mediação Cultural 2013. A seguir, discutiremos esta questão.

### **3.4.5 Material de apoio pedagógico: da determinação à indeterminação**

A coordenação do Projeto Mediação Cultural 2013 produziu duas publicações de apoio pedagógico. A primeira delas (ANEXO H), direcionada aos(as) educadores(as) participantes, consistiu de uma nova edição, revista e ampliada, do “Caderno de mediação cultural: atividades de formação de público em artes cênicas” (WENDELL, 2013), que vinha sendo publicado pela Realejo Projetos desde 2011, no âmbito do FIAC. Conforme mencionamos anteriormente, trata-se de uma reunião de uma série de jogos e exercícios com orientações práticas para que professores(as) pudessem realizá-los junto a seus estudantes em sala de aula, nas etapas antes, durante e após os espetáculos, contextualizadas na metodologia de mediação cultural então proposta pelo pesquisador Ney Wendell Oliveira. Por já termos nos referido a este material, não tornaremos a descrevê-lo detalhadamente.

A segunda publicação (ANEXO H), por sua vez, foi direcionada aos(as) educando(as) participantes, sobretudo jovens. Diferentemente da anterior, não prescrevia exercícios pré-estabelecidos: buscava motivar os participantes a construir suas próprias perguntas e possíveis respostas. Intitulada “Mediação cultural: ideias para olhar e ver” (AQUINO, 2013), a publicação consistiu de um conjunto de fichas perfuradas e unidas por um trilho, um material que poderia ser “lido, desmembrado, relacionado, escrito, recortado, rabiscado, desdobrado, colado, virado e revirado, jogado, desenhado, apropriado e o que mais lhe parecer útil” (AQUINO, 2013, p. 9). Deste modo, as fichas poderiam ser utilizadas para fins diversos, que não estavam previamente estabelecidos, incluindo a possibilidade de acrescentar outros materiais ao volume, a depender do interesse de cada educando(a). De acordo com o texto de apresentação do material:

Este caderno busca promover possíveis encontros com as Artes Cênicas através de suas próprias pistas – depoimentos de artistas, questionamentos presentes em processos criativos e algumas ideias

sobre a relação do público com as obras<sup>22</sup>. Tais fragmentos são propostos como disparadores de práticas e reflexões, que possam auxiliar na construção de ambientes de aprendizagem. Interessa provocar perguntas, promover dúvidas, colocar ideias em questão, estimular pensamentos e afetos, inspirar ações. (AQUINO, 2013, p. 9).

A educadora Elisa Maria Ferreira de Souza, da Biblioteca Comunitária Ilha Amarela, lamentou não ter conseguido explorar o material como gostaria, o qual lhe “disparou uma busca por novos conhecimentos”. Em entrevista, a educadora declarou que a publicação “dá para a gente brincar”, e que seu formato convida “a buscar em ‘outros cantos’” (ENTREVISTA, 2014b).

Ainda que o material não tenha sido largamente explorado no projeto Mediação Cultural 2013, parece-nos que a própria organização do mesmo já consistia um significativo indício de mudança em relação a concepção das relações entre a equipe do projeto e os participantes: ao invés de dizer o que se deve fazer, convidar à colaboração. Esta atitude pode ser verificada nas demais atividades que compuseram o programa de formação, e que serão descritas a seguir.

### **3.4.6 Visitas guiadas a espaços culturais**

A terceira atividade do projeto foi a realização de visitas guiadas aos seguintes espaços culturais da cidade de Salvador: Espaço Cultural Alagados, Espaço Xisto Bahia, Centro Cultural Plataforma, Cine-Teatro Solar Boa Vista e Teatro SESC-SENAC Pelourinho. As equipes técnicas e administrativas destes espaços participavam ativamente das visitas, tendo desenvolvido juntamente com os integrantes da equipe do projeto Mediação Cultural 2013 as propostas de roteiro e de divisão de tarefas, coerentes com a realidade de cada local. No Espaço Xisto Bahia, por exemplo, foi possível assistir a um ensaio de grupo artístico residente, assim como visitar a exposição da galeria que compõe o complexo cultural da Biblioteca dos Barris. Já no Cine-Teatro Solar Boa Vista, o Parque Boa Vista de Brotas integrou a visita, como ilustra a fotografia a seguir:

---

<sup>22</sup> Os conteúdos do caderno provinham de publicações do *Springdance Festival*, na Holanda, e dos Cadernos de entrevista do FIAC 2011 e 2012.



**Fotografia 22:** Visita Guiada no Cine-Teatro Solar Boa Vista, no projeto Mediação Cultural 2013. Na fotografia, a mediadora Ruth Marinho apresenta o Parque Boa Vista de Brotas aos(as) educadores(as) e educandos(as) do Lar Fabiano de Cristo. Autor: Rita Aquino.

Fonte: acervo da autora da pesquisa.

O principal objetivo das visitas guiadas foi construir um sentido de **pertencimento** para os(as) educadores(as) e educandos(as) em relação aos espaços culturais. Para tanto, esta ação proporcionava o conhecimento histórico e da função do equipamento cultural na comunidade, assim como a visibilização dos trabalhadores da cultura e suas atuações. Como destaca Isabela Silveira, gestora do Espaço Xisto Bahia, em depoimento (ANEXO H):

As crianças com esses mediadores, esses adolescentes, ficam empoderados e ficam com vontade... Eles são empenhados do desejo de assimilar a cultura, o desejo de estar no espaço cultural e é isso que é muito interessante. Porque às vezes, fica uma coisa "super" chata quando a gente impõe para as crianças a necessidade da formação educacional, cidadã... É muito de cima para baixo e a gente "tem que" ir no teatro, "tem que"... E isso as vezes é ruim mesmo, quando a gente é criança, a gente é adolescente, fica associado a uma obrigação de um tipo de formação cidadã que não nos interessa. E o massa [do projeto Mediação Cultural] é que consegue nos envolver num ambiente de desejo, de convivência, de querência, de vontade... então as crianças do Luiza Mahin [...], circulam naquela espaço [...] empoderados e se sabendo donos daquilo e querendo cuidar, querendo voltar e os olhos brilhando na cabine, os olhos brilhando no palco... É uma satisfação e principalmente, para os gestores dos espaços, a gente reconhece a necessidade de formação de base desses indivíduos, não importa a idade, mas desses indivíduos que queiram ser frequentadores dos nossos espaços e consumidores da cultura. (DEPOIMENTO..., 2013c)

Reiteramos que o empoderamento a que se refere Silveira no depoimento acima não é fruto de uma relação estabelecida apenas entre a equipe do projeto Mediação Cultural e os(as) educadores(as) e educandos(as). Conforme mencionamos anteriormente, foi construído com a colaboração das equipes dos referidos espaços culturais. Na fotografia abaixo, a produtora cultural Poliana Bicalho, funcionária do Teatro SESC-SENAC Pelourinho recebe, juntamente com os(as) mediadores(as) Omar Leoni e Taína Assis, os(as) educandos(as) da Escola de Dança da FUNCEB:



**Fotografia 23:** Visita Guiada no Teatro SESC SENAC Pelourinho, no projeto Mediação Cultural 2013. Na fotografia, a produtora cultural Poliana Bicalho, funcionária Teatro SESC-SENAC Pelourinho, e os(as) mediadores(as) culturais Omar Leoni e Taína Assis, recebem os(as) educandos(as) da Escola de Dança da FUNCEB. Autor: Danila Maia.

Fonte: acervo da autora da pesquisa.

Nas visitas aos espaços culturais, o já mencionado círculo de debates experienciado pelos educadores(as) nas Capacitações em mediação cultural, foi atualizado pelos(as) educandos(as), reforçando a isonomia entre as formas de aprendizagem e as formas de ensino. A fotografia a seguir ilustra um destes momentos:



**Fotografia 24:** Visita Guiada ao Espaço Xisto Bahia, no projeto Mediação Cultural 2013. Na fotografia, a mediadora Danila Maia, de costas ao centro, participar do círculo de debates com os(as) estudantes do Colégio Estadual Senhor do Bonfim, sobre o palco. Autor: Aldren Lincoln.

Fonte: acervo da autora da pesquisa.

Ainda em relação às visitas guiadas, destacamos também a oportunidade dos(as) educadores(as) e educandos(as) de conhecer as estruturas da sala de espetáculos e equipamentos técnicos. Um conhecimento que foi acessado não de forma distanciada, mas participativa: os educandos(as) maquiaram-se nos camarins, experimentaram enxergar através das gelatinas, manipularam a mesa de luz e som para perceber os efeitos no palco, “entraram em cena” a partir das coxias ao toque do terceiro sinal, assim como realizaram jogos e exercícios cênicos sobre o palco. Na fotografia a seguir, os(as) educandos(as) na Escola Comunitária Luiza Mahin, mencionada por Silveira nem seu depoimento, visitam a cabine técnica do Espaço Cultural Xisto Bahia:



**Fotografia 25:** Visita Guiada ao Espaço Xisto Bahia, no projeto Mediação Cultural 2013. Autor: Aldren Lincoln. Na fotografia, educandos(as) não identificados(as) da Escola Comunitária Luiza Mahin na cabine técnica do referido espaço.

Fonte: acervo da autora da pesquisa.

Na edição de 2013, as 67 visitas guiadas realizadas viabilizaram a participação de 2.818 educadores(as) e educandos(as) (REALEJO PROJETOS, 2014a). Um dos professores comentou da seguinte maneira esta atividade (ANEXO H):

[Foi] como um presente num momento em que existia certo desestímulo, no trabalho, onde o aluno sentia falta de inovação... Isso refletido no âmago do educador, responde às próprias expectativas da unidade escolar quanto à falta de possibilidades de colocar um plano mais ousado e o aluno com atividade extra classe que pudesse favorecer o crescimento no processo ensino aprendizagem. (QUESTIONÁRIO..., 2013c)

No comentário acima, o professor de teatro Ailton Ferreira dos Santos, de nome artístico Airesa, estabelece a relação entre as visitas guiadas e a sua prática pedagógica, reforçando a importância das atividades realizadas fora de sala de aula para os processos de construção de conhecimento. Esta concepção, cuja raiz está nas contribuições do educador Célestin Feinet (2004), que conceitua a noção de “passeio de campo”, vem ao encontro da proposta de uma rede de aprendizagem, que exploramos no início deste capítulo.

Na rede, os fluxos de conhecimento seguem em múltiplas direções. O deslocamento da instituição educacional em direção ao espaço cultural implica em sair da rotina institucional e inventar outras formas de relação social entre educandos(as) e educadores(as), expressas, por exemplo, no desejo de escolher “a melhor roupa/farda” como forma de diferenciação do cotidiano institucional. Muitos educandos(as) que participaram do projeto tiveram a oportunidade de conhecer outras partes da cidade Salvador, vivenciando uma experiência que ajuda a construir, de forma concreta, a dimensão local/global do território anunciada pelo geógrafo Milton Santos (2002), mencionado anteriormente. Com este mesmo intuito, o projeto Mediação Cultural 2013 propunha, além das visitas guiadas, a atividade de apreciação de espetáculos artísticos, que exploraremos a seguir.

### 3.4.7 Apreciação de espetáculos

A programação artística do projeto Mediação Cultural 2013 foi composta de espetáculos baianos cujas “temáticas” mostraram-se pertinentes ao trabalho educacional desenvolvido nas instituições participantes, em acordo com as informações fornecidas pelos(as) educadores(as) no questionário preenchido ao final da já referida capacitação em mediação cultural<sup>23</sup>. Além deste critério, foi considerada também a trajetória das obras, priorizando espetáculos consolidados em relação a jovens trabalhos. Deste modo, a programação foi composta dos seguintes espetáculos: “O Sapato do Meu Tio” com direção artística de João Lima, “Siré Obá: a festa do rei” do Núcleo Afrobrasileiro de Teatro de Alagoinhas (NATA); “Entre Nós” com direção artística de João Sanches, “As Rimas de Catarina” da Cia Rapsódia de Teatro; “Grand Théâtre Pão & Circo” com direção artística de Carolina Kahro, “Um Caso de Língua” da Cia Teatro Uno<sup>24</sup>.

Esta atividade foi bastante significativa não apenas para os 2.638 educadores(as) e educandos(as) (REALEJO PROJETOS, 2014a), mas também para os artistas participantes. No trecho a seguir, Fernanda Júlia, diretora artística do Núcleo Afrobrasileiro de Teatro de Alagoinhas (NATA), depõe (ANEXO H) sobre o resultado desta experiência para o grupo:

A apresentação de Siré Obá neste projeto foi algo muito singular e muito significativo para o NATA. Primeiro porque a gente sempre quis alcançar a escola pública, e a gente alcançou em alguns projetos, de alguma maneira. Mas, não com essa força de ter toda a escola, ou uma grande parte dela, com o professor, aqui no teatro, acompanhando montagem, cenário, vendo a gente iniciar o ritual de abertura do espetáculo. [...] São os futuros espectadores. (DEPOIMENTO..., 2013a)

---

<sup>23</sup> Como exemplos de “temáticas”, destacamos: cultura afro-brasileira, cultura de massa, formação da língua portuguesa no Brasil, relações de ensino-aprendizagem e relações de gênero.

<sup>24</sup> Destaca-se que os participantes do projeto Mediação Cultural 2013 também assistiram a parte da programação do FIAC neste ano, como uma ação de parceria entre os dois projetos. Com isso puderam apreciar os espetáculos “Dissidente”, com direção artística de Gordo Neto; “O Segredo da Arca de Trancoso”, do Grupo Vilavox; “Pequena Coleção de Todas as Coisas” com direção artística de Dani Lima; “Paradox” do Grupo de Dança Contemporânea da UFBA; e “Nunca Nade Sozinho” com direção artística de Nádja Turenkko.

Neste depoimento, a relevância que a diretora artística atribui à formação dos “futuros espectadores” indica mais uma vez a problemática da sustentabilidade do desenvolvimento cultural. Esta questão ganha relevância com a informação institucional obtidas no *site* do núcleo, segundo a qual o NATA “surgiu de um festival estudantil de Teatro representando o Colégio Estadual Polivalente de Alagoinhas”<sup>25</sup>. Dito de outra maneira, não se trata de formar apenas espectadores, como aponta Fernanda Júlia, mas também artistas, técnicos(as), gestores(as) culturais, educadores(as), e, no sentido mais amplo possível, cidadãos sensíveis e criativos. A fotografia a seguir ilustra esta diversidade, com a imagem de educadores(as), estudantes(as), mediadores(as) e artistas juntos, sobre o palco, em uma “celebração” realizada após o espetáculo “Siré Obá: a festa do rei”:



**Fotografia 26:** Apreciação do espetáculo Siré Obá, do Núcleo Afrobrasileiro de Teatro de Alagoinhas (NATA), no Cine-Teatro Solar Boa Vista, na programação artística do projeto Mediação Cultural 2013. Na fotografia encontram-se artistas, mediadores(as) e educandos(as) sobre o palco, participando da “celebração” que ocorre após o final do espetáculo. A diretora artística Fernanda Júlia pode ser identificada no centro da imagem, de vestido branco. Autor: Aldren Lincoln.

Fonte: acervo da autora da pesquisa.

Destacamos que esta consciência a respeito da relevância da cidadania cultural se apresenta também na fala dos(as) educadores(as). O trecho a seguir exemplifica isso no depoimento (ANEXO H) da educadora Marilene da Conceição Nascimento, conhecida pelo apelido Leninha:

---

<sup>25</sup> Informação obtida no *site* institucional do NATA. Disponível em: <<http://sireoba.blogspot.com.br/p/nata.html>> Acesso em: 17 jan. 2015.



A relação da gente com a arte.... Você não é só cliente, você é público. Eu faço parte desse universo também, não é só o artista que está lá, mas a gente também compartilha... [...] porque eu sou público, não é aquela coisa de favor [...]. a gente tem o processo educativo como estado de direito. (DEPOIMENTO..., 2013b)

Na construção do estado de direito a que se refere a educadora, que está em jogo, de fato, é próprio estatuto de participação. De acordo com Rancière:

A ideia de participação combina duas ideias de diferentes origens: a ideia reformista de mediações necessárias entre o centro e a periferia, e a ideia revolucionária do envolvimento permanente de cidadãos-sujeitos em todos os domínios. A mistura dos dois produz essa ideia mestiça, atribuindo a uma democracia duradoura, como o seu local de exercício, o simples preenchimento de espaços deixados vazios pelo poder. (tradução nossa) (RANCIÈRE, 2007, p. 60)

De um lado, a ocupação de um espaço pré-estabelecido por uma ordem dominante - na qual a democracia baseia-se em distâncias intransponíveis -, no outro, a possibilidade imprevisível de tomada de posição para ocupação democrática do espaço. E é o próprio filósofo quem sugere um caminho: “mas a permanência da democracia não reside muito mais em sua mobilidade, sua capacidade de mudar os locais e as formas de participação?” (tradução nossa) (RANCIÈRE, 2007, p. 60).

Na perspectiva de Rancière, o que a fala da educadora Marilene da Conceição do Nascimento revela é que a prévia fixação das relações sociais que associa as classes populares à posições subalternas no espaço vazio deixado pelo poder, pode ser substituída na mudança de posição, e conseqüentemente das formas de participação. Nas fotografias a seguir, ilustramos dois exemplos de participação no contexto da apreciação estética de espetáculos no projeto Mediação Cultural 2013 – o envolvimento do público com uma cena e o debate com os artistas após a apresentação:



**Fotografia 27:** Apreciação do espetáculo *As Rimas de Catarina*, da Cia Rapsódia de Teatro, no Cine-Teatro Solar Boa Vista, como parte da programação artística do projeto Mediação Cultural 2013. Na fotografia, as crianças que assistem ao espetáculo dialogam com os atores, envolvidas pela encenação. Autor: Rita Aquino.

Fonte: acervo da autora da pesquisa.



**Fotografia 28:** Debate após a apresentação do espetáculo “*Siré Obá: a festa do rei*”, no Cine-Teatro Solar Boa Vista, como parte da programação artística do projeto Mediação Cultural 2013. Na fotografia, a educadora Gisele, do núcleo de dança do Nordeste de Amaralina, faz uma pergunta aos atores do espetáculo. Autor: Rita Aquino.

Fonte: acervo da autora da pesquisa.

Além da questão do direito à cultura, discutida anteriormente, é importante destacar outro aspecto do trabalho: o da transformação das práticas pedagógicas a partir do contato com a arte. A educadora Bárbara Cristina Cardoso da Silva, da ONG *Bahia Street* relata (ANEXO H) um caso exemplar de como o Mediação “bagunçou” o planejamento da instituição. Segundo esta educadora, algumas meninas desta instituição - que trabalha com questões de intolerância religiosa, empoderamento feminino, gênero e etnia - rejeitaram o espetáculo *Siré Oba* referindo-se de forma preconceituosa às religiões de matriz africana. A reação negativa destas meninas revelou a necessidade da própria instituição rever o seu trabalho, cujos resultados mostraram-se incoerentes com a missão da ONG. (DEPOIMENTO, 2013d)

Com intuito de oferecer aos educadores outras possibilidades para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, o projeto Mediação Cultural 2013 propôs a realização de oficinas artísticas nas instituições, atividade que discutiremos a seguir.

#### **3.4.8 Oficinas artísticas**

A realização das oficinas artísticas nas instituições de ensino buscou estabelecer um fluxo contrário àquele descrito anteriormente, desta vez do espaço cultural em direção à instituição educacional, deslocando o artista para a realidade dos educadores(as) e estudantes. O professor Maurício Oliveira relata (ANEXO H) esta experiência a seguir:

Acho “super” importante os artistas entenderem de onde vem esses alunos. A gente fala tanto em alteridade, de se colocar no lugar do outro... Não tem como você se colocar no lugar do outro se você não entende esse contexto. Você não entende onde essas pessoas estão inseridas e que você se permita estar no mesmo ambiente dialogando com eles. Eu acho que o grande êxito das oficinas é esse... a gente poder estar em espaços que os alunos se sintam não só acolhidos, que vocês sejam acolhidos também pelos alunos. Então as oficinas funcionaram nesse propósito. Quando os professores chegam lá e utilizam os espaços, mesmo não apropriados para as aulas de corpo, para as oficinas... e dialogam, e levam uma informação positiva para os alunos, dialogando com as informações deles também - isso é o mais importante. (DEPOIMENTO..., 2013e)

A oficina de Danças Afro-brasileiras, ministrada pela coreógrafa Marilza Oliveira no Colégio Estadual Noêmia Rego, no bairro de Valéria, cujos(as) estudantes haviam apreciado o espetáculo “Siré Obá: a festa do rei”, ilustra o depoimento do professor Maurício Oliveira. Outro exemplo similar foi a realização de uma oficina de introdução a arte do palhaço com João Lima na ONG ACOPAMEC, no bairro Mata Escura, após a experiência de apreciação do espetáculo “O Sapato do Meu Tio”. Apresentamos abaixo o quadro completo contendo o nome dos artistas, títulos das oficinas ministradas por eles(as) e instituições visitadas:

<b>Artista</b>	<b>Oficina</b>	<b>Instituição</b>
Clara Trigo	Mover Ventos	Escola Municipal Cid Passos
		Escola Municipal Eloyna Barradas
		Escola Municipal João Lino
Leda Ornelas	Dança Afrobrasileira	ONG Bahia Street
		Colégio Estadual Dinah Gonçalves
		Escola Marechal Mascarenhas de Moraes
		Escola Marechal Mascarenhas de Moraes
Gordo Neto	Iniciação Teatral e Perna de Pau	Colégio Estadual Noêmia Rego
		ONG Avante
		Espaço Cultural Pierre Verger
Igor Sant'Anna	E o palhaço, o que é?	Colégio Estadual Bezerra de Menezes
		Escola Municipal de Santa Teresinha
		Escola Comunitária Luiza Mahin
		Escola União Comunitária
		Biblioteca Comunitária Paulo Freire
		Grupo das Moças
		Escola de Música da Didá
		Escola Comunitária Luiza Mahin
João Lima	Iniciação à arte do palhaço	ONG ACOPAMEC
		ONG Lar Fabiano de Cristo
		Escola Municipal Dom Avelar
		Escola Municipal Eloyna Barradas
		Colégio Estadual Praia Grande
Marilza Oliveira	Dança Afrobrasileira	Colégio Estadual Bezerra de Menezes
		Colégio Estadual Noêmia Rego
		CASE - FUNDAC

Ricardo Fagundes	Cutucando vai!	Escola Ilha Amarela
		Escola Municipal Alto de Coutos
		Colégio Estadual Celina Pinho
		Colégio Estadual Noêmia Rego
		ONG Casa do Sol
Caica Alves	Teatro	Associação 20 de novembro
		Colégio Estadual Praia Grande
		Espaço Cultural Alagados
		Colégio Estadual Ruy Barbosa
		Colégio Ana Cristina Prazeres Mata Pires
		Centro Cultural Plataforma
		Colégio Estadual Frederico Costa
Márcio Nonato	Intervenção Urbana	Colégio Estadual Mascarenhas de Moraes
		Colégio Estadual Dinah Gonçalves
Fábio Vidal	Teatro Físico	Centro de Esporte, Arte e Cultura César Borges
		Escola de Dança da FUNCEB
Manhã Ortiz	Teatro Improviso	CMEI Baronesa de Sauipe
		Escola de Música Didá

**Quadro 8:** Relação das oficinas realizadas no Mediação FIAC 2013.

Fonte: (REALEJO PROJETOS, 2014a)

A cada realização, era possível notar certo orgulho dos(as) educadores(as), ao ver o artista desempenhando o seu “papel” na instituição. Este sentimento se somava, por sua vez, ao prestígio junto a colegas e gestores por ser o(a) articulador(a) que viabilizou tal atividade. Destacamos que algumas destas instituições sequer contavam com professores de arte, como é o caso do Colégio Estadual Bezerra de Meneses, no bairro de Pau da Lima.

A realização das oficinas tinha como principal objetivo propiciar aos educandos(as) a prática artística, ainda que de forma pontual, complementando as experiências de apreciação estética e reflexão crítica. Além disso, proporcionar ao(as) educadores(as) formas distintas de vivenciar a prática pedagógica junto aos(as) educandos(as). Em entrevista, o artista Igor Sant’Anna destaca o estado de presença como principal elemento da arte do palhaço, que pode reorganizar as relações sociais no ambiente educacional. Em suas palavras:

[...] Um dos princípios fundamentais é a presença. A presença do palhaço. O palhaço, ele está totalmente presente e espontâneo. E

essa presença e essa espontaneidade são estritamente necessárias para se gerar uma conexão real. E realmente [em] todo o trabalho que eu tenho feito de oficina [...] o princípio [...] tem sido trabalhar o foco, o olhar nos olhos, gerar conexão. Que é o que o palhaço... ele tem essa conexão humana, esse princípio da conexão humana. E aí é uma conexão humana realmente relacionada com a potência. Uma potência de vida. Uma potência de estar presente e que isso venha a substituir [a] relação de poder [entre educadores(as) e educandos(as)]. (ENTREVISTA, 2004d)

Se o trabalho de Sant'Anna enfatiza o foco e o olhar, o reposicionamento das relações ocorre, para a artista Clara Trigo, por sua vez, a partir do jogo com a gravidade e da percepção. Para ela, esta experiência física “transborda” para o simbólico, permitindo “se colocar num outro ponto de vista, escolher outro lugar para enxergar o mundo” (ENTREVISTA, 2014a). Um exemplo bastante concreto de sua prática é a exploração de gelatinas para refletores. Segundo a artista, a gelatina permite:

Enxergar de outras maneiras. É Manoel de Barros que ensina, né? ‘As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis, elas desejam ser olhadas de azul’. E esse negócio de olhar de azul, olhar de outra maneira... A mágica da percepção, né? É tão empolgante, é tão instigante. Simplesmente ver de outra maneira. É porque não é tão simples, mas uma gelatina, um filtro azul na sua frente já te mostra um ambiente diferente daquele que você tinha visto antes, e isso.... tem uma mágica nisso, né? Tem uma mágica que é bastante transformadora, a possibilidade de se colocar de outra maneira para olhar, de olhar de outra maneira, de ver de outra cor.

A fotografia a seguir retrata exatamente este momento de descoberta a que se refere Clara Trigo:



**Fotografia 29:** Registro da oficina “Mover Ventos”, ministrada por Clara Trigo na Escola Municipal Eloyna Barradas, no projeto Mediação Cultural 2013. Na fotografia, estudantes não identificados experimentam “ver o mundo” através de gelatinas para refletores. Autor: Aldren Lincoln.

Fonte: acervo da autora da pesquisa.

As oficinas mobilizaram o corpo e o coletivo de forma lúdica e prazerosa não apenas para os(as) educandos(as), mas também para os(as) educadores, que viram na atividade formas concretas de repensar a própria prática pedagógica, cumprindo seu propósito. Como expressou (ANEXO H) a professora Letícia da Conceição da Paz:

Foi uma experiência muito produtiva. Clara [Trigo] é uma profissional competente, esteve o tempo todo sensível às necessidades das crianças, aos seus desejos e anseios, a oficina foi conduzida de uma forma muito agradável e tranquila. Ela apresentou diversos elementos que podem ser integrados a dança, explorou os sons, os ritmos, as expressões, etc. O que facilitou e me deu possibilidades diversas de continuar trabalhando com os alunos nesse sentido. Também considero um ponto positivo o fato de a oficina ser selecionada com base no espetáculo assistido e ser apropriada para a idade das crianças. (QUESTIONÁRIO..., 2013b)

Ainda sobre a experiência das oficinas, o último ponto que gostaríamos de destacar diz respeito ao valor simbólico atribuído pelos(as) educadores(as) ao objeto

do certificado, entregue aos 1.291 educandos(as) que participam das atividades (REALEJO PROJETOS, 2014a). Esta foi uma das questões de grande repercussão para os participantes, enfatizada em diversas falas dos presentes no Encontro de educadores(as) do projeto Mediação Cultural 2013, realizado com intuito de promover um espaço coletivo de avaliação do trabalho desenvolvido ao longo do ano.

Bourdieu afirma que o diploma – neste caso, certificado - é uma forma de capital cultural em estado institucionalizado. O ato performativo de instituir, de reconhecer um determinado capital cultural sob a forma da atribuição de um diploma, é uma maneira de transpor a mágica fronteira coletiva, nas palavras do autor:

Ao conferir ao capital cultural possuído por determinado agente um reconhecimento institucional, o certificado escolar permite, além disso, a comparação entre os diplomados e, até mesmo, sua 'permuta' (substituindo-os uns aos outros na sucessão); permite também estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar. Produto da conversão do capital econômico em capital cultural, ele estabelece o valor, no plano do capital cultural, do detentor de determinado diploma em relação aos outros detentores de diplomas e, inseparavelmente, o valor em dinheiro pelo qual pode ser trocado no mercado de trabalho – o investimento escolar só tem sentido se um mínimo de reversibilidade da conversão que ele implica for objetivamente garantido. (BOURDIEU, 2008, p. 78-79)

Mesmo sendo óbvio que uma oficina artística com 06h de duração não é comparável a uma formação escolar, a força simbólica do objeto de certificação foi arrebatedora. De alguma forma, ao observar os educandos(as) recebendo um certificado, os educadores(as) realizaram no presente uma expectativa de futuro incerto. A fotografia a seguir documenta este momento de satisfação:





**Fotografia 30:** Registro da “Oficina de Teatro”, ministrada por Caíca Alves, no Colégio Estadual Praia Grande, no projeto Mediação Cultural 2013. Na fotografia, a turma da professora Adnilda Santos da Conceição (em pé à esquerda), exhibe os certificados recebidos. Autor: Danila Maia.

Fonte: acervo da autora da pesquisa.

Bourdieu explica que na instituição escolar os obstáculos se acumulam ao longo do tempo: “crianças de classes menos favorecidas que obtêm uma taxa de êxito fraca precisam de uma taxa de êxito forte para que seus familiares e professores pensem em fazê-las prosseguir com os estudos” (BOURDIEU, 2008, p. 53). Dito de outra maneira, o desejo, assim como a própria crença na possibilidade de ascensão social por meio da educação depende, de início, de chances objetivas razoáveis que motivem o educando e a sua família. Ainda nas palavras do autor:

As escolhas e atitudes a respeito da escola, da cultura escolar e da perspectiva de futuro oferecida pelos estudos são, em grande parte, a expressão de valores implícitos ou explícitos que se articulam à posição social. Isto é, a categoria social a que um determinado sujeito pertence constrói um determinado universo de condições objetivas em relação ao investimento escolar, conduzindo assim consciente ou inconscientemente à escolha do tipo de estabelecimento e nível de escolaridade dos filhos. Este processo decorre de um conjunto de experiências semelhantes no meio, de

estatísticas (intuitivas) que as enunciam e pelas apreciações do professor. Os objetivos das famílias reproduzem assim a própria estratificação social e o modo como ela se encontra nos estabelecimentos educacionais, o que exclui/interdita evidentemente a possibilidade de desejar o impossível. (BOURDIEU, 2008, p. 50)

De fato, não tínhamos, então, a consciência desde toda esta dimensão, cujo resultado prático foi reforçar a valorização dos educadores(as) e educandos(as) à qual nos referimos no princípio desta sessão.

### 3.4.9 Avaliação

Ao final do projeto Mediação Cultural 2013, os(as) educadores(as) foram provocados a pensar suas possibilidades de atuação local a partir das experiências vivenciadas. Reunimos três depoimentos (ANEXO H) que revelam diferentes posicionamentos dos participantes. No primeiro, o professor Ailton Ferreira dos Santos (Airesa), destacou diversas atividades que vinha desenvolvendo desde o mês de agosto de 2013, como por exemplo a articulação com o Colégio Estadual Ana Cristina Prazeres Mata Pires para participação desta instituição no projeto. Mas palavras do Prof. Airesa:

Já iniciamos [articulações locais], quando estabelecemos a extensão da parceria com a escola [Colégio Estadual Ana Cristina Prazeres Mata Pires] no Alto de Coutos, assim como: oficinas e apresentação do resultado em forma de espetáculo, começando no dia 29 pelo teatro Plataforma, dando seguimento em outros espaços culturais, inclusive com a [proposta de] ressignificação do trabalho em 2014, a partir da **criação coletiva e articulação que o próprio grupo está sendo estimulado a exercitar, como multiplicador** (grifo nosso). (QUESTIONÁRIO..., 2013c)

Destacamos no trecho acima, não apenas o estabelecimento de articulações pelo professor, mas o estímulo à sua sustentabilidade através de procedimentos de criação coletiva desenvolvidos junto aos(as) estudantes. Em outro trecho do documento, contudo, o professor ressaltou que tais conquistas não contaram, contudo, com o apoio da unidade de ensino:

Enfrentamos algumas dificuldades quanto ao apoio e incentivo na unidade de ensino com as suas dificuldades de recursos e administrativas e, tendo que adotar posições de modo individualizado e pessoal, até mesmo com a cobertura de traslado para os

educandos do próprio salário, sob pena de não acontecer a ação proposta. O que precisa ficar claro é que esta parceria aconteceu por uma assunção pessoal sem a participação formal da escola. (QUESTIONÁRIO..., 2013c)

Estas considerações finais do professor Ailton Ferreira dos Santos (Airesa) trazem uma nova camada a discussão. Embora o professor apresente iniciativa pessoal de promover articulações locais, ele não conta com um suporte da instituição a que está vinculado. Notadamente, Ailton Ferreira dos Santos identifica uma insatisfação e um custo pessoal que fragilizam a continuidade de seu próprio engajamento.

No segundo exemplo, o da professora Letícia da Conceição da Paz, da Escola Cid Passos, novamente se estabelece uma ressalva em relação a instituição. A educadora afirmou possuir a capacidade de desenvolver atividades artístico-culturais articuladas à sua prática pedagógica, contudo, destacou de que isto dependeria necessariamente de um alinhamento em relação ao planejamento escolar. Ou seja, a educadora condicionou a sua prática ao aval da instituição na qual está inserida, assim ela explica:

Eu posso colocar em prática tudo que aprendi, tanto no âmbito da minha sala de aula, quanto difundir essa prática para as outras professoras nos momentos de planejamento. Inclusive, tentei fazer isso esse ano, mas não foi possível devido a escola ter abraçado um projeto de investigação da linguagem gráfica das crianças, o que sobrecarregaria, mas pretendo dar continuidade com esse trabalho no próximo ano. (QUESTIONÁRIO..., 2013b)

Por fim, chegamos ao depoimento do educador Amando Marques, que aponta a necessidade de estreitamento do vínculo entre o projeto e os contextos educacionais. Para ele, os resultados de 2013 se traduziriam em um começo positivo, “porém carece de uma intervenção mais periódica com agendamentos mensais elaborados pelas instituições e FIAC [projeto Mediação Cultural 2013], criando uma rede e podendo dar continuidade no processo de ajuda mútua [...]” (QUESTIONÁRIO..., 2013a).

**Os pontos sintetizados nos três depoimentos anteriores apresentavam claros desafios à sustentabilidade das atividades de desenvolvimento cultural propostas. Os(as) educadores(as) ansiavam pela continuidade do projeto, assim como a equipe gestora do mesmo, cuja avaliação, ancorada nos pontos**

que descrevemos ao longo deste capítulo, considerou prematuro afirmar que a edição do projeto em 2013 tivesse constituído redes de aprendizagem entre os participantes. Esta questão moveu uma significativa reformulação do projeto **Mediação Cultural** no ano seguinte, em 2014, a qual será explorada e descrita no próximo capítulo.

## 4 REFORÇANDO AS REDES: EXPLORAÇÃO E DESCRIÇÃO DA TRAJETÓRIA DO PROJETO MEDIAÇÃO CULTURAL 2014

*De que recursos dispõe uma pessoa ou um coletivo para afirmar um modo próprio de ocupar o espaço doméstico, de cadenciar o tempo comunitário, de mobilizar a memória coletiva, de produzir bens e conhecimentos e fazê-los circular, de transitar por esferas consideradas invisíveis, de reinventar a corporeidade, de gerir a vizinhança e a solidariedade, de cuidar da infância ou da velhice, de lidar com o prazer ou a dor? Mais radicalmente, impõe-se a pergunta: que possibilidades restam de criar laço, de tecer um território existencial e subjetivo na contramão da serialização e das reterritorializações propostas a cada minuto pela economia material e imaterial atual?*

Peter Pál Pelbert (2002, p. 36).

Neste capítulo, daremos continuidade a descrição e exploração do processo de implementação do projeto Mediação Cultural, abordando a 2ª edição do mesmo, no ano de 2014. Do mesmo modo que no capítulo anterior, construiremos apontamentos ao longo do texto, com intuito de destacar nas abordagens artístico-pedagógicas do projeto, aspectos que se identifiquem com a definição provisória de *práticas colaborativas* proposta nesta tese. Reiteramos que esta definição busca responder ao problema de como constituir redes de aprendizagem para o desenvolvimento cultural, contribuindo para a sustentabilidade de projetos artístico-pedagógicos em artes cênicas.

### 4.1 ALINHAVANDO O PROJETO

Ao final do ano de 2013, existia uma grande expectativa em torno da continuidade do projeto por parte dos(as) educadores(as), expressa de forma evidente no Encontro final de avaliação, na presença de representantes das já referidas organizações envolvidas na manutenção do projeto, a saber: Caderno 2, Governo do Estado da Bahia e a empresa patrocinadora Braskem. Além da sensibilização com o discurso dos participantes do projeto, os patrocinadores apresentavam entusiasmo com os resultados numéricos expressivos (REALEJO

PROJETOS, 2014b) que superaram as expectativas iniciais, conforme o quadro abaixo:

Ações	Expectativas (Números previstos)	Resultados (Números alcançados)	
Encontro sobre mediação cultural	não previsto	25	<b>162</b>
Grupo de estudos em mediação cultural	não previsto	6	
Capacitação em mediação cultural seguida de acompanhamento pedagógico	150	131	
Lançamento do projeto Mediação Cultural 2013	não previsto	<b>150</b>	
Visitas guiadas a espaços culturais	2400	<b>2818</b>	
Sessões de espetáculo seguidas de bate-papo	2400	<b>2638</b>	
Oficinas artísticas	1250	<b>1291</b>	
Encontro de educadores(as) do Mediação Cultural 2013	não previsto	<b>32</b>	
Total*	2500	<b>Aprox. 3000<sup>1</sup></b>	

**Quadro 9:** Expectativas e resultados quantitativos do projeto Mediação Cultural 2013.

Fonte: (REALEJO PROJETOS, 2014b)

Diante da sinalização da continuidade do patrocínio, começamos a trabalhar na elaboração do projeto 2014, que se desvincularia totalmente do festival, deixando de carregar a marca FIAC em seu nome para designar-se Mediação Cultural: Programa de Formação em Artes Cênicas.

O desenho do projeto partiu da avaliação crítica de sua edição anterior, em 2013. No que diz respeito às dificuldades enfrentadas naquele ano, foram identificadas questões de distintas naturezas:

a) Otimismo excessivo. Por exemplo, o planejamento da edição 2013 criou expectativas iniciais muito elevadas, de modo que houve pouca ou nenhuma margem para acolher os imprevistos vivenciados ao longo do ano;

<sup>1</sup> É importante destacar em função das mesmas pessoas participarem de diferentes atividades, o total não corresponde a uma soma aritmética dos participantes por ação. O número de 3.000 pessoas é estimado em função do acompanhamento da participação ao longo do ano, por meio de listas de presença, borderôs, controles das escolas, etc.

b) Planejamento e comunicação interna. Por exemplo, mencionamos a dificuldade da equipe com ferramentas e atitudes que poderiam ajudar a manter o fluxo de informações atualizado, a falta de padronização da rotina de trabalho ou mesmo a suspensão das reuniões pedagógicas em função das numerosas atividades do projeto;

c) Tensões dos contextos de atuação. Por exemplo, o cancelamento das atividades escolares em função da disputa de traficantes no bairro (segurança), problemas com o abastecimento de água ou obras rodoviárias (infraestrutura urbana);

d) Comprometimento dos educadores(as). Por exemplo, quando um(a) determinador(a) educador(a) não mobilizava seus(as) educandos(as) para uma visita guiada, e um ônibus contratado com 50 lugares transportava apenas 20% de sua capacidade;

e) Articulação na instituição. Por exemplo, quando a falta de comunicação ou mesmo as disputas internas criavam atritos com gestores(as) ou outros(as) educadores(as), prejudicando a realização de uma oficina artística na instituição;

f) Constante cobrança do cumprimento de metas. Por exemplo, a pressão do patrocinador pelo alcance das expectativas iniciais, já descritas como excessivamente otimistas, fazendo com que toda instabilidade do processo fosse absorvida pela equipe do projeto.

Estas questões diziam respeito ao modo como construímos as relações entre os agentes envolvidos com o projeto Mediação Cultural em 2013. Portanto, a transformação destes pontos dependia, sobretudo, de uma revisão das formas de “fazer com o outro”<sup>2</sup>, as quais serão abordadas a seguir.

#### **4.1.1 Planejamento**

Em resposta às primeiras questões, o planejamento 2014 buscou a redução significativa das expectativas, tornando-se mais modesto em relação às metas, o que ajudava também a reposicionar o diálogo com o patrocinador. Optamos pela

---

<sup>2</sup> A expressão faz referência à definição provisória de práticas colaborativas, discutida ao final do primeiro capítulo.

redução da equipe pela metade, de modo a constituir uma relação mais próxima e direta com os integrantes, os quais apresentaram mais disponibilidade e dedicação ao projeto em comparação com o ano anterior. Deste modo, foram mantidos no projeto os(as) mediadores(as) culturais Marvan Carlos, Omar Leoni e Taína Assis. Quanto às tensões nos contextos de atuação, todo o trabalho do projeto consistia de uma forma de enfrentamento dos problemas históricos de desigualdades socioculturais, conseqüentemente a continuidade do próprio projeto era nossa melhor forma de ir de encontro à violência e às questões de estrutura e infraestrutura sinalizadas.

Além das medidas acima descritas, era necessária uma mudança no relacionamento com os(as) educadores(as) e instituições. Nesta perspectiva, começamos a nos perguntar como intensificar as relações de colaboração com educadores(as). Estes questionamentos se amplificaram: como criar formas de engajamento, como construir compromissos? Como contribuir para exercícios de autonomia? Como potencializar os encontros? Perguntas que nos levaram a uma revisão de formato, a principal marca do projeto em 2014: reformulação da atividade de acompanhamento pedagógico.

#### **4.1.2 Acompanhamento pedagógico: os círculos de formação**

Conforme mencionado no capítulo anterior, a atividade de acompanhamento pedagógico em 2013 não obteve o êxito esperado. De fato, ela teve, sobretudo, o caráter de complementação do mapeamento de informações sobre as instituições educacionais, tendo contribuído também para a construção de vínculos de afeto e confiança entre educadores(as) e mediadores(as). Contudo, os propósitos da atividade em si, pareciam pouco claros mesmo aos(as) integrantes da equipe do projeto, que em momentos de reunião pedagógica compartilhavam suas indagações. Buscamos recuperar, a seguir, alguns destes questionamentos dos(as) mediadores(as) culturais, registrados informalmente por meio de anotações: “minha função é acompanhar o trabalho do(a) educador(a) no espaço escolar? Devo assistir a aula do(a) educador(a) e comentar? A expectativa é de que eu atue junto com o(a) educador(a) em sala de aula? Devo instruir o(a) educador(a) no uso do material de



apoio pedagógico ou mesmo indicar outras referências teórico-práticas? Como planejar a atividade se conhecemos pouco o trabalho dos(as) educadores(as)? Como conseguir acompanhar com regularidade tantos(as) educadores(as) com seus distintos horários de trabalho, em distintas localidades?<sup>3</sup>”

Vista por este ângulo, a tarefa de acompanhamento pedagógico parecia, portanto, praticamente impossível. Por outro lado, mostrava-se também absolutamente necessária, pois parecia-nos que o efeito estruturante do projeto e seu potencial multiplicador – isto é, sua sustentabilidade - seriam muito insipientes caso o trabalho de formação dos(as) educadores(as) continuasse restrito à capacitação em mediação cultural, como em 2013. Neste momento, ficou evidente para nós que não poderíamos responder a este impasse sozinhos: para constituir uma situação de participação com os(as) educadores(as), era necessário **fazê-lo junto com eles(as)**.

Deste modo, transformamos radicalmente a proposta do acompanhamento pedagógico. Ao invés de encontros individuais entre um(a) integrante da equipe do projeto e um(a) educador(a), agendados em cada instituição, passamos para um **encontro coletivo, regular, em espaço comum**. A formação deveria ser **continuada, participativa e corresponsável**, baseada no **compartilhamento de experiências e estratégias de cada participante** junto aos(às) demais educadores(as), direcionando os estudos teórico-práticos em grupo, a partir da identificação de suas necessidades. Abaixo apresentamos um quadro contendo as principais alterações no acompanhamento pedagógico, correspondente as edições 2013 e 2014 do projeto:

Aspectos relevantes	Acompanhamento pedagógico 2013	Acompanhamento pedagógico 2014
Relação	Educador(a) e Mediador(a) Cultural. (1x1).	Educadores(as) e Mediadores(as) Culturais. (todos x todos)
Expectativas	Direcionadas ao projeto. ("Ele" – 3ª pessoa singular)	Compartilhadas com a comunidade. ("Nós" – 1ª pessoa plural)
Encaminhamentos	Sugeridos pelo(a) mediador(a) do projeto.	Definidos pelo grupo em coletivo.

<sup>3</sup> Tratam-se de registros informais, os quais não atribuímos a um(a) mediador(a) específico(a), mas à equipe de forma geral.

<b>Premissa</b>	A resposta às expectativas está no outro.	As possíveis respostas às expectativas são construídas construídas em coletivo.
<b>Local</b>	Instituição educacional a qual o(a) educador(a) está vinculado.	Esfera pública, espaço comum, território.
<b>Formato</b>	Supervisão / orientação.	Círculo, assembleia.
<b>Regularidade</b>	Encontros pontuais.	Encontros regulares mensais.

**Quadro 10:** Comparação entre as propostas de acompanhamento pedagógico no projeto Mediação Cultural em suas edições 2013 e 2014.

Fonte: autora da pesquisa.

O acompanhamento passou a focar em formas de cooperação para fortalecer as práticas pedagógicas e atuações comunitárias de cada educador(a), em cada contexto, na perspectiva do desenvolvimento cultural local. Destaca-se que o próprio sentido de contexto é ampliado: não se restringe mais apenas à instituição, mas visa fortalecer os vínculos com/no território, como forma de favorecer também as articulações entre as próprias instituições participantes e desta com outras organizações na cidade, com vistas à constituição de redes de aprendizagem que aponte para a construção de uma sociedade educativa e sensível.

Reiteramos mais uma vez que esta transformação foi possível pois princípios das *práticas colaborativas* já estavam presentes ao final do ano de 2013. O depoimento (ANEXO H) de Maria Lourdes dos Santos Correia (Lurdinha), educadora e líder comunitária da Associação de Moradores do Conjunto Santa Luzia, destaca que a forma de trabalho adotada desde a primeira edição do projeto “é o que vai fortalecer a cidadania”, provendo “qualidade de vida a comunidades que não têm acesso à água” e reduzindo o “extermínio da população negra na cidade” (DEPOIMENTO..., 2013f). A educadora ressaltou a relação amorosa no encontro entre a instituição por ela representada e a equipe do projeto, mencionando a obra de Freire:

Não há saberes que supere o saber de [ninguém], todos nós nascemos com um saber. E o papel desse saber é [de] se encontrar. A medida que a gente se encontra, aí a gente reproduz a metodologia. E [assim] eu vou me sentir sujeito, e o outro que está lá vai se sentir sujeito [também]. E eu acho que vocês foram eficazes nisso, em respeitar, em acolher, em fazer o momento do silêncio e aceitar os códigos que existe [sic] em cada espaço, em cada lugar.

Isso só vem acrescentar. Nós não vamos dizer a vocês que vocês fizeram nada pela [sic] gente, a gente não gosta de quem faça. A gente entendeu que quem faz é cada um da gente [sic], que isso serve para nos libertar, então se chega alguém que quer fazer pela gente...Cai fora! Porque quem mora aqui nessa comunidade é a gente, e a gente que tem que ser o sujeito. Vocês vêm e contribui [sic], a gente aceita a contribuição, agora a gente não aceita que ninguém faça nada pela gente. Então eu acho que vocês foram muito sábios nisso, em construir metodologia, primeiro que vocês respeitaram nossas crenças, a nossa cor... a gente não permite que ninguém diga que a gente tem [sic] afrodescendente ... a gente quer que cada um reforce isso... e essas diferenças que nós encontramos juntos que nós partilhamos, ela foi fundamental. [...] Melhorou a qualidade de vida. Não é o fazer. É fazer com. A grande diferença, do saque, é “fazer com” (grifo nosso). (DEPOIMENTO..., 2013f)

Os pontos identificados no depoimento da educadora Maria de Lourdes, sobretudo a noção de “fazer com”, grifada no trecho acima, foram enfatizados na transformação do acompanhamento de um formato pontual de encontros individuais, para o círculo: um grupo em que todos têm importância. Conforme mencionamos nos capítulos anteriores, a proposta do círculo tem dupla referência: os Círculos de Cultura e os Círculos de Formação. Os primeiros, relatados por Freire no final dos anos 1950, foram uma proposta em resposta aos espaços escolares, que então pareciam demasiadamente “carregados de passividade” (FREIRE,1967). Nos Círculos de Cultura, os(as) agentes podiam se redefinir, como diz Freire:

Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o *Coordenador de Debates*. Em lugar de aula discursiva, o *diálogo*. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o *participante de grupo*. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, *programação compacta*, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado. (FREIRE, 1967, p. 102-103)

Nos Círculos de Formação, estratégia que segundo o educador José Pacheco constituiu a experiência de reformulação da Escola da Ponte na década de 1970, o princípio é bastante similar. Nas palavras de Pacheco (2013):

O círculo constitui-se em instância de mediação entre singulares. O professor que participa do contato com outros fica outro, transforma transformando-se e disso adquire consciência. O requisito do respeito pela autonomia do formando e pela autonomia do círculo está intimamente ligado ao princípio de responsabilização a que esta modalidade apela. Dada a sua organização, o círculo é um verdadeiro núcleo de democracia participativa, na qual a responsabilidade é a responsabilidade de todos, e onde cada elemento é individualmente responsável pelos atos do coletivo. (PACHECO, 2013, p.41)

A **corresponsabilidade** ressaltada pelo autor foi uma das “chaves” para a transformação radical que tornou a atividade de acompanhamento pedagógico uma das principais – senão a principal – ação do projeto em 2014. Ao assumirmos as *práticas colaborativas* como forma de trabalho, nos distanciamos das metodologias pré-estabelecidas da mediação cultural, assumindo o encontro como princípio, meio e fim dos processos de aprendizagem e desenvolvimento cultural. Tomando as palavras de Pacheco, a partir deste momento o acompanhamento pedagógico:

[...] apresenta-se como espaço-tempo de intervenção em contextos de vida dos sujeitos, espaços-tempo reais e significativos em tudo distantes de situações de formação de aditamentos artificiais de mudança. **Talvez por essa razão se decline de uma metodologia e possibilite a elaboração participada de uma gramática indicadora de práticas formativas ainda não codificadas, nem compendiadas.** (PACHECO, 2013, p. 58)

#### 4.1.3 Os desafios da ampliação e da continuidade: Etapa 1 e Etapa 2

Após a aprovação do projeto, já incluindo as modificações teórico-práticas descritas na sessão anterior, o patrocinador provocou a ampliação do projeto para três municípios baianos da Região Metropolitana de Salvador: Camaçari, Dias d’Ávila e Simões Filho. Com esta solicitação, a formatação do projeto foi revisitada mais uma vez, e os últimos contornos foram modificados na proposta 2014. A possibilidade de lidar simultaneamente com educadores(as) e educandos(as) da cidade de Salvador, que já haviam participado do projeto ao longo de oito meses, e novos participantes da Região Metropolitana, que estariam ingressando neste momento no projeto, conduziu-nos a conceituar duas propostas distintas, designadas como Etapa 1 e Etapa 2.

A principal diferença entre as denominadas Etapa 1 e Etapa 2 foi a estrutura oferecida pelo projeto para provocar o desenvolvimento cultural nos contextos locais. Para os(as) integrantes que ingressavam no projeto em 2014, a Etapa 1 constituiria uma primeira experiência com as artes cênicas, e entendíamos que era necessário nos esforçarmos ao máximo para que ela fosse bem sucedida, garantindo através do projeto condições bastante razoáveis para a apreciação estética, reflexão crítica e prática artística. Por isso, a concebemos nos moldes do programa 2013, isto é,

com a realização das cinco atividades: (1) capacitação em mediação cultural para educadores(as); (2) acompanhamento pedagógico – no já referido novo formato; (3) visita guiada a espaços culturais; (4) apreciação de espetáculos seguida de bate-papo com artistas; (5) oficinas artísticas nas instituições de ensino.

A Etapa 2, por sua vez, teria outro enfoque: o trabalho se voltaria para as possibilidades de desenvolvimento cultural local. Pressupondo que os participantes da cidade de Salvador tivessem vivenciado as atividades acima mencionadas, a expectativa era de que se sentissem capazes de dar prosseguimento a tais experiências, apresentando hipóteses de como mobilizar os grupos e empreender atividades artístico-culturais. Em outras palavras, o principal objetivo era favorecer que os(as) próprios(as) participantes pudessem, em colaboração, identificar questões em seus contextos e construir meios de intervenção a partir dos recursos disponíveis no coletivo. Isto não significava que as visitas guiadas ou as apreciações estéticas fossem consideradas desnecessárias, ao contrário: justamente por constituírem atividades também de suma importância, sua realização não deveria depender dos recursos do projeto, cujas possibilidades são restritas. O acompanhamento pedagógico, então, teria como função promover a articulação entre as instituições participantes e destas com outras presentes em nossa sociedade, de forma a viabilizar a vivência da oferta cultural da cidade ao longo de todo o ano. Neste momento, retomamos a noção de redes no sentido das articulações institucionais construídas a partir do núcleo (“redes de articulação”). Posteriormente, ao longo do ano de 2014, percebemos que o sentido de rede era mais amplo, dizia respeito aos próprios processos de aprendizagem, por isto passamos a designá-las “redes de aprendizagem”.

Além do acompanhamento pedagógico, foram mantidas as oficinas artísticas como estratégia de reforçar o desenvolvimento local, no território, assim como dar continuidade ao contato com abordagens artístico-pedagógicas que pudessem reinventar a convivência entre educadores(as) e educandos(as), conforme discutimos no capítulo anterior. Por fim, foi proposto que dois grupos da Etapa 2 tivessem a oportunidade de vivenciar um processo de criação artística, visando à

experiência de apresentação de resultados<sup>4</sup>. Abaixo, apresentamos um quadro que demonstra os itens comparativos entre as Etapas 1 e 2, no projeto Mediação Cultural 2014, destacando as isonomias e distinções:

Etapa 1	Etapa 2
Capacitação em mediação cultural com a oferta de material de apoio pedagógico para o desenvolvimento de atividades.	Identificação de questões no contextos locais e criação de formas de intervenção nestes.
Acompanhamento pedagógico coletivo de experiências, compartilhamento e criação de atividades.	Acompanhamento pedagógico coletivo de experiências, compartilhamento e criação de atividades.
Visitas guiadas a espaços culturais com deslocamento para outras localidades.	Parcerias com espaços culturais para a criação de vínculos locais.
Oferta de programação artística e infraestrutura de transporte.	Vivência da oferta cultural da cidade e criação de soluções para infraestrutura.
Oferta de oficinas artísticas nas instituições.	Oferta de oficinas artísticas nas instituições.
-	Realização de processo de criação artística

**Quadro 11:** Comparação entre as Etapas 1 e 2 do projeto Mediação Cultural 2014.

Fonte: autora da pesquisa.

Estabelecidos os formatos de trabalho, o processo de aproximação com as instituições educacionais na Região Metropolitana da cidade de Salvador teve início, o que viabilizou a formação de cinco núcleos de educadores, conforme apresentamos na Introdução desta investigação.

Em Camaçari foi estabelecida uma parceria institucional com a Secretaria de Educação Municipal (SEDUC). Deste modo, o projeto teve respaldo para desenvolver suas atividades no âmbito das Atividades Complementares (AC's) dos(as) professores(as) de arte, com atuação no Ensino Fundamental II, formando dois núcleos com este perfil – Turma 1 e Turma 2. O terceiro núcleo foi formado através de indicações da equipe do Teatro Cidade do Saber, que já possuía vínculos com instituições educacionais do município. Este último grupo – Turma 3 – se constituiu de forma heterogênea, reunindo escolas estaduais, organizações que

<sup>4</sup> Como até o momento de finalização da escrita desta tese a atividade, “realização de processo de criação artística”, ainda não havia sido concluída, não a inserimos neste estudo. A menção à mesma é feita apenas para fins de registro.

trabalham com pessoas que possuem necessidades especiais, e grupos de cultura popular. Ainda em Camaçari, foi estabelecida parceria institucional com a Coordenação de Desenvolvimento de Apoio Pedagógico (CODAP) do Instituto Raimundo Pinheiro, sediado na Cidade do Saber. A partir desta parceria, o quarto núcleo foi composto de professores(as) de teatro e dança que, através de um projeto da Coordenação de Educação (COEDU), realizavam aulas de artes no Ensino Fundamental I da rede municipal – Turma 4<sup>5</sup>.

No município de Dias d'Ávila, viabilizamos uma parceria institucional com a Secretaria de Educação Municipal (SEDUC) local, exatamente nos mesmos termos da experiência em Camaçari. Isto é, o núcleo foi constituído de professores(as) de arte com atuação no Ensino Fundamental I e II, ocupando o horário o Atividades Complementares (AC's) dos(as) referidos(as) professores(as) – Turma 5.

Na cidade de Salvador, por sua vez, foram organizados quatro núcleos de educadores(as), para os quais foram convidados(as) os(as) participantes de 2013 – além da possibilidade de entrada de novos(as) interessados(as). Os núcleos se definiram geograficamente em torno de quatro centros culturais com os quais já havia se estabelecido parceria institucional no ano anterior, e cujas localizações territoriais foram consideradas estratégicas em função dos fluxos de mobilidade urbana com transporte público, a saber: 1) educadores(as) do Subúrbio Ferroviário - Centro Cultural Plataforma; 2) educadores(as) da Península de Itapagipe - Espaço Cultural Alagados; 3) educadores(as) do bairro de Brotas e adjacências - Cine-Teatro Solar Boa Vista; 4) educadores(as) do Centro, Orla e Miolo - Espaço Xisto Bahia .

O projeto teve início com um evento de Lançamento no Teatro da Cidade do Saber, em maio de 2014. A plateia estava lotada com os(as) educadores(as) e educandos(as) dos quatro municípios anteriormente citados, para os quais foram apresentadas as propostas do projeto para o ano de 2014 (ANEXOS I e J), seguida do espetáculo “Uma Vez, Nada Mais”, com direção artística de Hebe Alves.

---

<sup>5</sup> Destacamos que a instituição do município de Simões Filho, o Centro Educacional Santo Antônio, foi convidada a compor os núcleos de Camaçari, visto que não se justificava constituir um núcleo na cidade, apenas para uma instituição.



**Fotografia 31:** Lançamento do projeto Mediação Cultural 2014 no Teatro da Cidade do Saber. Na primeira fotografia, estudantes da Rede Municipal de Educação de Camaçari no foyer do TCS. Na segunda fotografia, sobre o palco (da esquerda para a direita), os gestores Elisângela Sena, Ricardo Libório, Dalmo Peres e Emmanuel Lacerda, ao lado da autora da pesquisa. Na terceira fotografia, sobre o palco (da esquerda para a direita), as atrizes Lulu Pugliese e Aícha Marques. Autor: Aldren Lincoln.

Fonte: acervo da autora da pesquisa.



## 4.2 DESENVOLVIMENTO DOS NÚCLEOS DE EDUCADORES(AS)

Os núcleos de educadores(as) da Região Metropolitana e da cidade de Salvador iniciaram as atividades em maio de 2014. A equipe do projeto foi dividida, de modo que em Salvador cada núcleo foi composto de dois(as) mediadores(as), enquanto na Região Metropolitana os núcleos contavam com a participação de toda a equipe disponível. No mês de agosto esta divisão foi rearranjada com o ingresso de um quarto mediador na equipe do projeto, o experiente músico e arte-educador Edmar Brasil, conhecido artisticamente como EdBrass<sup>6</sup>.

Ao configurar o acompanhamento pedagógico como um espaço de corresponsabilidade a ser construído juntamente com os(as) educadores(as) participantes, cada núcleo desenvolveu-se de forma singular. O reconhecimento das questões locais e das possibilidades de colaboração em cada contexto foi mote para uma reorganização da prática pedagógica da equipe, que passou a identificar linhas de trabalho específicas para os nove núcleos do projeto. Abaixo (cf. Quadro 12) apresentamos um quadro no qual discriminamos os núcleos, os nomes dos(as) mediadores(as) responsáveis por cada núcleo e a identificação de linhas de trabalho:

<b>Núcleos</b>	<b>Mediadores(as) participantes dos núcleos de maio a agosto</b>	<b>Mediadores(as) participantes dos núcleos de agosto a dezembro</b>	<b>Identificação de linhas de trabalho</b>
Camaçari – Turma 1 - SEDUC	Rita, Omar, Marvan	Rita, Omar, Marvan e Edmar	Arte nos ambientes educacionais (ênfase: jogos colaborativos)
Camaçari – Turma 2 – SEDUC	Rita, Omar, Marvan	Rita, Omar, Marvan e Edmar	Arte nos ambientes educacionais (ênfase: jogos colaborativos)

<sup>6</sup> A entrada de Edmar Brasil estabeleceu um novo equilíbrio no projeto. Com uma vasta experiência com a formação de professores(as) de educação infantil, o trabalho de Edmar envolve sensibilização, reflexão sobre o fazer artístico (especialmente musical) nas escolas, criação de brinquedos sonoros, a partir da reutilização de sucatas, regência e direção de improvisos coletivos.

Camaçari – Turma 3 núcleo heterogêneo	Rita, Omar, Marvan e Taína	Rita, Omar, Marvan, Taína e Edmar	Apreciação estética
Camaçari – Turma 4 - CODAP	Rita, Omar, Marvan e Taína	Rita, Omar, Marvan, Taína e Edmar	Jogos cênicos para a educação infantil
Dias d'Ávila – Turma 5 - SEDUC	Rita, Omar, Marvan	Rita, Omar, Marvan e Edmar	Arte nos ambientes educacionais (ênfase: trabalho com poucos recurso)
Salvador - núcleo de educadores(as) Centro / Orla / Miolo	Omar e Marvan	Taína e Edmar	Arte nos ambientes educacionais: (ênfase: Teatro do Oprimido)
Salvador - núcleo de educadores(as) Brotas e Adjacências	Omar e Taína	Omar, Taína e Edmar	Pertencimento comunitário, mobilização e ancestralidade
Salvador - núcleo de educadores(as) Península de Itapagipe	Taína e Rita	Taína e Edmar	Mediação e cidadania
Salvador - núcleo de educadores(as) Subúrbio Ferroviário	Rita e Marvan		Processos de criação, desenvolvimento cultural local

**Quadro 12:** Divisão da equipe de mediadores para acompanhamento pedagógico dos nove núcleos de educadores(as) e suas linhas de trabalho.

Fonte: autora da pesquisa.

Estas linhas sugeriam temáticas para serem trabalhadas, de modo que organizamos um acervo físico e digital de referências teórico-práticas para planejamento das atividades, disponibilizado entre os integrantes do projeto através da ferramenta *Google Drive*. Nas palavras do mediador Edmar Brasil:

Os eixos temáticos que a gente estabeleceu, ajudaram bastante no planejamento dos acompanhamentos pedagógicos. A gente diagnosticou o interesse de cada grupo e categorizamos dessa forma: temas diferentes, interesses de cada grupo. No caso do Xisto a gente tinha colocado práticas pedagógicas e arte na escola. Foi o que acabou acontecendo mesmo. (ASSIS, T. et al., 2014)

Nesta perspectiva de desenvolvimento autônomo, as reuniões pedagógicas da equipe do projeto voltaram-se para o compartilhamento dos procedimentos desenvolvidos nos núcleos. Destacamos que neste estudo abordaremos apenas

alguns aspectos das trajetórias percorridas pelos núcleos de educadores(as) em 2014.

#### 4.2.1 Região Metropolitana – Turmas 1, 2, 3, 4 e 5

Com exceção do núcleo de educadores(as) referido como Turma 3, o qual foi formado a partir do contato direto com educadores(as) indicados(as) pela equipe do TCS, os demais núcleos da Região Metropolitana se constituíram a partir de contatos institucionais com gestores(as). Esta distinção parece-nos importante, pois apesar do projeto intencionar uma forma de relacionamento horizontalizada com os(as) participantes, o intermédio dos(as) gestores(as) nestes núcleos imprimiu uma verticalidade hierárquica ao trabalho, a qual explicaremos a seguir.

Nos núcleos de educadores(as) vinculados(as) às Secretarias de Educação Municipais (Turmas 1, 2 e 5), o projeto foi acolhido como proposta institucional de formação dos professores de arte, dentro da carga-horária das Atividades Complementares, o que lhe conferiu um ar de obrigatoriedade. Isso implicava, por sua vez, na necessidade de acordar as datas de trabalho junto aos(as) gestores(as), que ansiaram um papel de controle da comunicação com os(as) professores(as) e de sua presença nas atividades.

Nestes núcleos, imaginamos inicialmente que esta legitimação daria força ao trabalho. Contudo, logo no primeiro encontro, o exercício de apresentação dos(as) educadores(as) revelou que a carga de insatisfação por parte destes(as) com as Secretarias era uma barreira a ser transposta<sup>7</sup>, assim como a atitude de passividade que se instalou nos(as) mesmos(as) em função do desconforto com a “obrigatoriedade” institucional.

Com a construção coletiva do entendimento das intenções do projeto, esta atitude se transformou. Os(as) professores(as) passaram a comparecer, com entusiasmo e participação ativa. A fotografia a seguir ilustra as relações de **proximidade e afeto** desenvolvidas nestes núcleos:

---

<sup>7</sup> A paralização dos professores e funcionários da Rede Municipal de Educação de Camaçari durante o ano de 2014 ilustra as tensões a que nos referimos.



**Fotografia 32:** Acompanhamento pedagógico da Turma 2 em Camaçari no projeto Mediação Cultural 2014. Na fotografia, da esquerda para a direita, a professora Maria Lúcia Soares Costa, a autora desta pesquisa abraçando a educadora Tatiana Moreira Macedo de Carvalho, e a professora Maria das Graças Lima Gonçalves de braços abertos. Autor: Aldren Lincoln.

Fonte: acervo da autora da pesquisa.

Através da **partilha** de experiências, jogos e exercícios, assim como de atividades de apreciação estética de vídeos, fotografias e exposições no *foyer* da Cidade do Saber, foram debatidos diversos temas relacionados ao universo das instituições, a exemplo da valorização do professor de arte na escola, as tensões entre processos e produtos, e a reduzida carga horária de trabalho. Com o desenvolvimento das cinco atividades da Etapa 1, o acompanhamento foi guiado também pelo planejamento e avaliação de cada atividade, possibilitando a construção cuidadosa deste processo.

Nas Turma 3 e 4, por sua vez, não houve resistência inicial. Na Turma 4, grande parte dos(as) educadores(as) eram professores de teatro e dança com formação em ensino superior. Havia a presença também de professores(as) de outras disciplinas, gestores e até mesmo de uma escola particular, que fez uma breve passagem pelo projeto Mediação Cultural 2014. Neste núcleo, aprofundamos a discussão relacionada à linguagem das artes cênicas. A partir dos jogos e debates, foi possível, por exemplo: discutir questões relacionadas à formação dos(as) professores(as) de teatro e dança, problematizar as encenações voltadas para a celebração de datas comemorativas, refletir sobre formas de reconfigurar o

espaço escolar com as aulas de dança, e até mesmo problematizar o sentido da experiência estética.

Na Turma 3, constituída por educadores(as) populares, professores(as) de escolas formais e de educação especial, notamos que a expectativa de alguns(as) participantes era de que a equipe do projeto lhes “transmitisse” informações, as quais eles estavam ávidos para “sugar”. Estas expressões, reiteradas diversas vezes por exemplo pela professora Maria da Luz Lucena da Silva Souza, da Escola Especial de Camaçari, foram registradas por meio de observação participante. Em nossa avaliação, revelaram uma “concepção bancária de educação” (FREIRE, 1983) a que nos referimos no primeiro capítulo deste estudo. Colaborar para a transformação desta concepção constituiu o principal desafio para a equipe do projeto na Turma 3.

A mediadora Taína Assis comenta esta situação, enfatizando a dificuldade de construção de redes em contextos onde o entendimento de educação divide os sujeitos entre ativos e passivos. Em seguida, refere-se ao encontro do núcleo de educadores da Turma 3, no qual a professora Tânia Regina Silva Fonseca de Jesus, do Colégio Estadual Vila de Abrantes, expressou de súbito a compreensão da concepção educacional do projeto Mediação Cultural 2014:

Eu acho que [nestes contextos] é muito mais difícil você construir a rede, digo, ser um estímulo para a rede acontecer... Eu lembro que Tânia fez assim [...], de repente: ‘Entendi tudo! Vocês estão o tempo todo dizendo pra gente que a gente pode fazer!’. Então é isso, né [sic], o [projeto] Mediação [Cultural] não estava dizendo como fazer, mas o que pode ser feito. Então é isso, é dizer que é possível fazer. (ASSIS, T. et al., 2014)

A mudança de perspectiva exemplificada no depoimento da mediadora representou um importante passo para a equipe do projeto, pois demonstrou que a Etapa 1 atingiu seus objetivos de sensibilização e mobilização dos(as) participantes, conciliando o oferecimento de infraestrutura para o desenvolvimento de atividades artístico-pedagógicas, com a construção de um **pensamento crítico** não assistencialista. As fotografias a seguir ilustram algumas das atividades vivenciadas pelos núcleos de educadores(as) da Região Metropolitana:



**Fotografia 33:** Visita Guiada ao Teatro da Cidade do Saber em Camaçari no projeto Mediação Cultural 2014. Autor: Aldren Lincoln.

Fonte: acervo da autora da pesquisa.



**Fotografia 34:** Apreciação estética do espetáculo “As Rimas de Catarina”, da Cia. Rapsódia de Teatro, no Teatro da Cidade do Saber, no projeto Mediação Cultural 2014. Autor: Aldren Lincoln.

Fonte: acervo da autora da pesquisa.

De forma geral, os principais resultados obtidos nos núcleos de educadores(as) da Região Metropolitana foram:

- Conhecimento/contato com outros(as) educadores(as);
- Visibilidade do trabalho do(a) professor(a) de artes na instituição;

- Sensibilidade dos(as) gestores(as) de instituições formais de educação às particularidades do trabalho do(as) professor(as) de artes;
- Estabelecimento de possibilidades de cooperação envolvendo as instituições educacionais, os equipamentos culturais e grupos da comunidade;
- Ampliação do projeto da Coordenação de Desenvolvimento de Apoio Pedagógico da Cidade do Saber que oferece aulas de arte para escolas da Rede Municipal de Camaçari, incluindo a Escola Municipal Joanna de Angelis, em função da participação da professora Rosana Márcia de Santana Batista no projeto Mediação Cultural 2014;
- Fortalecimento de um espaço de encontro e compartilhamento entre os(as) professores(as) de arte;
- Criação de expectativas de trabalho para o próximo ano.

#### **4.2.2 Salvador – núcleo de educadores(as) do Centro/Miolo/Orla**

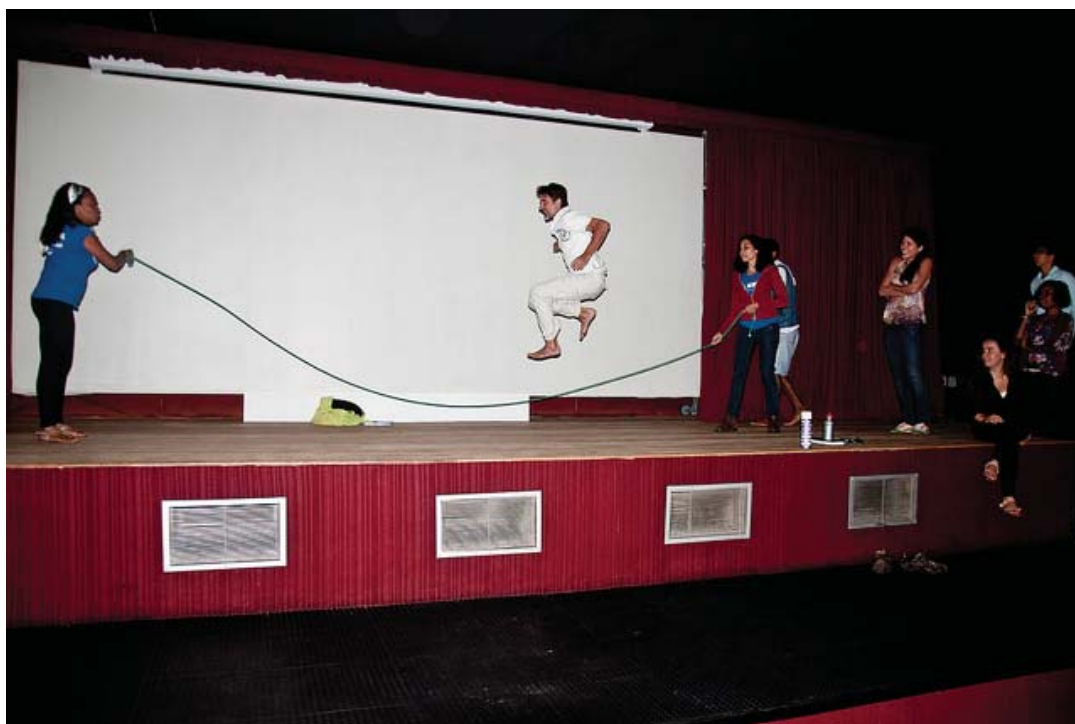
O núcleo de educadores(as) do Centro/Miolo/Orla encontrou-se regularmente no Espaço Xisto Bahia, no bairro dos Barris, local estratégico devido à estação de transbordo da Lapa, para a qual confluíam os ônibus de todas estas regiões. As atividades tiveram início com a tímida participação de uma educadora da Associação das Comunidades Paroquiais de Mata Escura e Calabetão (ACOPAMEC), dois educadores do Instituto Anísio Teixeira (IAT) e dois jovens estudantes do Curso de Licenciatura em Dança da UFBA que, através do Programa de Iniciação à Docência (PIBID/Dança), estavam atuando na Escola Municipal José Calazans, no bairro de Santa Cruz.

A presença destes estudantes provocou o diálogo com os(as) professores(as) responsáveis pelo PIBID/Dança, gerando o estabelecimento de uma parceria do programa com o projeto. Posteriormente, esta parceria se estendeu à ação extensionista de Atividade Curricular em Comunidade (ACC), promovida pela Escola de Dança da UFBA, com a liderança do professor David Iannitelli - que viria se tornar um grande articulador neste grupo.

No encontro seguinte, motivados pelo interesse dos participantes em relação à linguagem da dança, propusemos a oficina de dança intitulada “Jogos e

improvisação”, com a professora Daniela Guimarães, tendo ampla participação de público – educadores(as) da ACOPAMEC, IAT e estudantes da UFBA, mobilizados pelo Prof. David Iannitelli. Entretanto, após esta atividade, um episódio pontual de mudança de data para viabilização da referida oficina desmobilizou os(as) educadores(as) em relação aos demais encontros do núcleo. O esvaziamento dos participantes foi progressivo, até que no terceiro encontro ninguém compareceu. Esta situação impactou a equipe do projeto, que decidiu investir em atividades diferenciadas para atrair novamente o público. Foi o que motivou a realização da exibição do filme “Tarja Branca: a revolução que faltava”, gentilmente cedido pela produtora Maria Farinha Filmes, da cidade de São Paulo, para fins educativos.

Deste modo, foi realizada uma sessão do documentário na Sala Walter da Silveira, na Biblioteca Central dos Barris, seguida de debate e roda de brincadeiras, à qual compareceu um número significativo de educadores(as). A fotografia a seguir ilustra este momento:



**Fotografia 35:** Acompanhamento pedagógico na Sala Walter da Silveira com exibição do filme “Tarja Branca”, no projeto Mediação Cultural 2014. Na fotografia, o professor David Iannitelli brinca de pular corda com auxílio da mediadora Taína Assis (à esquerda) e de Rute Mascarenhas (a direita). Autor: Aldren Lincoln.

Fonte: acervo da autora da pesquisa.



A partir deste episódio, o grupo se restabeleceu com novo fôlego. Nas palavras do mediador Edmar Brasil:

Nesse grupo, o começo foi mais conturbado, não tinha muita frequência, e a gente utilizou o Cine-Mediação como uma forma de chamar essas pessoas, de reconvida-las, surtiu um efeito bacana. [...] Tanto que formou-se um grupo de fato, pelo menos por quatro encontros posteriores. [...] A gente arriscou [...], a gente foi mais fundo [...], abriu o jogo com as pessoas: 'olha, a gente quer manter este grupo aqui, o que é que move vocês? Qual o interesse [...], o que vocês estão a fim de investigar? Ai, ainda aqui no planejamento, a gente começou a separar alguns jogos, atividades. Muito pelo interesse da [mediadora] Taína [Assis] também, no trabalho de Boal, na poética do Oprimido. A gente fez o convite e eles "super" curtiram, disseram que tinha muito "a ver" com a atividade de ACC que eles estão desenvolvendo [no Colégio Estadual] Evaristo da Veiga. Então nós lançamos a proposta de trabalhar com o Teatro Fórum. A gente arriscou e deu certo, porque partiu de fato de um desejo coletivo, ao invés da gente chegar com uma programação mais 'verticalizada'. (ASSIS, T. et al., 2014)

Delineou-se um interesse de estudo – a técnica de Teatro do Oprimido, de Augusto Boal – que viria orientar o trabalho artístico-pedagógico. Pode-se afirmar que o principal resultado alcançado neste núcleo foi o estabelecimento de **cooperação institucional** com a Escola de Dança da UFBA, de modo que tornou-se um espaço comum de formação que mobiliza educadores(as) e estudantes da universidade e também de fora dela.

A fotografia a seguir, ilustra de forma metafórica esta cooperação institucional através de um exercício de contrapeso realizado pelos(as) participantes:



**Fotografia 36:** Acompanhamento pedagógico no Espaço Xisto Bahia, no projeto Mediação Cultural 2014. Na fotografia, em primeiro plano, o professor David Iannitelli realiza um exercício de contrapeso com a mediadora cultural Taína Assis. Autor: Omar Leoni.

Fonte: acervo da autora da pesquisa.

#### 4.2.3 Salvador – núcleo de educadores(as) de Brotas e adjacências

Dos nove núcleos de educadores(as), o do bairro de Brotas foi o que apresentou instabilidade ao longo de 2014. No primeiro dia de atividades, compareceu um grande número de educadores(as), contudo absolutamente nenhum deles(as) havia participado do projeto em 2013. Os (as) educadores(as) tampouco conheciam-se uns aos outros, exceto uma organização cuja missão é justamente criar laços comunitários, o Coletivo Jota, mantedor do “Nosso Engenho”, *site* do bairro<sup>8</sup>. Este encontro revelou que, apesar de fortemente marcadas por um discurso identitário relacionado às matrizes negro-africanas, as organizações do bairro de Brotas e adjacências estabeleciam pouco ou nenhum contato entre si. Outros

<sup>8</sup> Disponível em: <http://www.nossoengenho.com.br/>. Acesso em: 13 ago. 2014.

aspectos do bairro foram também abordados, sobretudo, relacionados à segurança dos seus(suas) moradores(as).

Este primeiro momento, portanto, foi dedicado ao estabelecimento de aproximações entre os(as) participantes, com vistas ao estabelecimento de vínculos comunitários. O encontro foi extremamente produtivo, tendo sido finalizado com compromissos de participação, inclusive com o Cine-Teatro Solar Boa Vista, que se comprometeu com o acolhimento dos grupos da comunidade. A fotografia a seguir ilustra a aproximação a que nos referimos:



**Fotografia 37:** Acompanhamento pedagógico no Cine-Teatro Solar Boa Vista, no projeto Mediação Cultural 2014. Autor: Rita Aquino.

Fonte: acervo da autora da pesquisa.

Pensando na discussão sobre o bairro e na necessidade de criar engajamento entre as instituições, planejamos uma oficina de intervenção urbana com o artista Márcio Nonato, como forma de materializar a ocupação do Parque Boa Vista de Brotas pela comunidade. A atividade não foi bem sucedida do ponto de vista da participação do público, que se restringiu a apenas três pessoas. Atribuímos este fato ao fato da oficina ter sido realizada em dias de semana, e não no sábado, dia de

encontro do núcleo – situação similar à relatada anteriormente, ocorrida no núcleo Centro/Miolo/Orla.

A partir deste episódio, os encontros seguintes do Núcleo de Brotas foram esvaziados e, a exemplo do núcleo Centro/Miolo/Orla., propusemos uma sessão do filme “Tarja Branca: a revolução que faltava”, para tentar reverter este quadro. Para tanto, houve um processo de visitas a diversas instituições no bairro, com intuito de não apenas mobilizar os(as) educadores(as) que já haviam comparecido ao encontro do projeto Mediação Cultural, mas também despertar o interesse de novos(as) parceiros(as). Contudo, a atividade ocorreu em uma semana na qual infelizmente o bairro vivenciou episódios de violência, com o assassinato de jovens da comunidade. Consequentemente, a sessão não surtiu o efeito desejado, e por sugestão de um dos poucos(as) educadores(as) que continuava frequentando os encontros, estes foram transferidos para uma associação cultural do bairro chamada Associação Beneficente Obá Kaiodê (ABOK), a qual está vinculada a um terreiro de candomblé.

A transferência para a ABOK mudou a perspectiva do trabalho. De fato, não se tratava mais de um núcleo de educadores(as), mas do desenvolvimento de atividades com participantes de uma única organização. O trabalho tornou-se endógeno, apresentando um risco a sua continuidade, o que acabou se efetivando com a desmarcação dos encontros ainda na vigência do projeto, no mês de novembro de 2014, situação interpretada como a desativação final do núcleo.

#### **4.2.4 Salvador – núcleo de educadores(as) da Península de Itapagipe**

Ao contrário dos núcleos anteriores, o trabalho junto aos(as) educadores(as) da Península de Itapagipe apresenta uma situação contextual extremamente singular: o território, composto por 14 bairros, é um exemplo de organização político-social na cidade de Salvador. A Comissão de Articulação e Mobilização dos Moradores da Península de Itapagipe – Rede CAMMPI – é formada por 48 organizações sociais locais que, fortalecidas ao longo da década de 1990, fundaram a rede cuja principal marca é a gestão participativa para discussão de interesses da comunidade.

Esta história de cooperação e solidariedade está presente nos integrantes do núcleo de educadores(as) da Península de Itapagipe, composto de membros da Associação de Moradores do Conjunto Santa Luzia, Escola Comunitária Luiza Mahin, Espaço Cultural Alagados, Rede de Protagonistas Jovens da Península de Itapagipe – REPROTAI, Biblioteca Comunitária Clementina de Jesus e Escola Municipal Eloyna Barradas. Deste modo, a rede já estava localmente tecida, cabendo ao núcleo de educadores(as) reforça-la, colaborando para o desenvolvimento local em relação a arte e a cultura. Nas palavras da mediadora cultural Taína Assis:

Cada vez que vou [ao núcleo da Península de Itapagipe] eu sinto que eu saio somando me sinto contribuindo... Eles já são. Eles são um grupo constituído por pessoas que querem, e isso é tudo. E tem a pessoa lá que mobiliza, que é a Jamira, que consegue agregar, agregar pessoas, agregar valores, agregar ideias naquele lugar... Eu acho que é um espaço que a gente realmente pode falar que é o nosso parceiro. Sem sombra de dúvidas. (ASSIS, T. et al., 2014)

Deste modo, o trabalho com os(as) educadores(as) da Península de Itapagipe vem sendo construído de forma absolutamente **participativa**. Todas atividades realizadas foram fruto da identificação coletiva de necessidades, como por exemplo a oficina de elaboração de projetos com a produtora cultural Talita Costa, que visou contribuir para os processos de desenvolvimento cultural da comunidade, através da apropriação dos meios de produção artística sob a forma de editais. O mesmo ocorreu com as experiências de apreciação estética de espetáculos indicados pela equipe do projeto, os debates sobre cidadania realizados no Espaço Cultural Alagados, o compartilhamento de jogos e exercícios cênicos pelos próprios educadores(as) para colaboração com a prática pedagógica dos(as) demais, o estudo das técnicas do Teatro do Oprimido e a apreciação e debate do filme “Tarja Branca: a revolução que faltava”. A respeito do filme, a mediadora Taína Assis, afirmou que os(as) participantes(as) do núcleo solicitaram a realização de novas sessões, para “compartilhar com o máximo de educadores da região” (ASSIS, T. et al., 2014), o que demonstra o caráter de abertura e transformação presente nesta rede, que através do projeto Mediação Cultural 2014 pode agregar educadores e instituições do território.

Em depoimento, a gestora cultural Jamira Alves Muniz, do Espaço Cultural Alagados, caracterizou os acompanhamentos pedagógicos como contextos de “troca de experiências, cheios de momento de reflexão” (QUESTIONÁRIO..., 2014c). A educadora Jandayra Neuza Bonfim, coordenadora pedagógica da Escola Comunitária Luiza Mahin, destaca, por sua vez, “a coletividades dos participantes, o compromisso e responsabilidade de cada um que participou”, e complementa afirmando que, como desdobramentos desta experiência, pôde “realizar a mediação de alguns eventos da instituição” (QUESTIONÁRIO..., 2014a). Nas palavras da educadora Silvana Campos do Nascimento, da mesma instituição, o núcleo de educadores(as): “contribuiu para o meu aprendizado, pois pude colocar em prática o que aprendi, quando estive em sala de aula” (QUESTIONÁRIO..., 2014b). Estes depoimentos revelam o potencial da rede enquanto **espaço de aprendizagem e intervenção efetiva na realidade**.

Como principal resultado deste núcleo, que decidiu dar prosseguimento aos encontros independente do período de vigência do projeto, destacamos a colaboração entre os(as) participantes para o desenvolvimento cultural local. Novamente, nas palavras da mediadora Taína Assis:

O percurso que a gente fez lá em Alagados tendo como eixo as questões sobre pertencimento, que são sempre muito discutidas lá por eles, foi um percurso que [...] a gente ia tentando colaborar. [...] Eu sinto assim, como se fosse muito mais um[a] colaborar[a] com o que já existe, do que [alguém que deveria] “levar algo novo”. (ASSIS, T. et al., 2014)

A fotografia a seguir ilustra, metaforicamente, esta depoimento da mediadora. Na imagem, em movimento, Taína Assis toca uma delicada bola de soprar, contribuindo para sua sustentação no ar:



**Fotografia 38:** Acompanhamento pedagógico da Península de Itapagipe no projeto Mediação Cultural 2014. Na fotografia, a mediadora cultural Taína Assis realiza um exercício com uma bola de soprar. Autor: Edmar Brasil.

Fonte: acervo da autora da pesquisa.

#### 4.2.5 Salvador – núcleo de educadores(as) do Subúrbio Ferroviário

O percurso do núcleo de educadores(as) do Subúrbio Ferroviário da cidade de Salvador, parece-nos o mais relevante do ponto de vista da constituição de uma rede de para desenvolvimento cultural local, por isto este processo será discutido em detalhes no capítulo seguinte.

Nas palavras do mediador Marvan Carlos:

A gente conseguiu formar mesmo este grupo mais conciso, e... Ele tá muito próximo [hoje] do que o próprio grupo de Alagados tem: esta rede. Mas, é uma rede que está começando a ser construída agora, e a partir da gente [...].(ASSIS, T. et al., 2014)

No trecho acima, o mediador destaca a transformação local ocorrida com o processo de trabalho disparado pelo projeto. Segundo ele:

A partir do que a gente foi trabalhando com eles, tanto ao longo do ano passado [2013], quanto principalmente deste ano [2014], eles foram criando neles [essa consciência] de que ‘a gente não precisa só do [projeto] Mediação [Cultural] para se unir e trabalhar juntos. Então, se eu tenho a areia, você tem o cimento, você tem o bloco, a

gente pode construir uma casa com isso, entendeu? Basta a gente unir essas forças'. (ASSIS, T. et al., 2014)

A percepção de Marvan Carlos vem ao encontro da descrição do desenvolvimento dos Círculos de Estudo feita por José Pacheco, segundo o qual “quanto mais os membros adquirem uma consciência de grupo, mais se solidarizam e mais se dirigem ao conjunto do grupo do que a indivíduos ou a quem preside a reunião” (SAINT-ARNAUD, Y. apud PACHECO, 2013, p. 148).

Os(as) educadores(as) se apropriaram dos encontros e sugeriram a sua realização em diferentes locais do território, com intuito de **mapear seus contextos** e possibilidades. Foi construído um processo de abertura e disponibilidade para o outro, que proporcionou o estabelecimento de **parcerias** entre os(as) participantes, para fortalecer os seus próprios espaços e produções culturais, a exemplo de peças teatrais do Colégio Estadual Praia Grande e do CEAC, que contaram com a colaboração uns dos outros na confecção de cenografia, elementos cênicos e preparação corporal, e já foram apresentadas no segundo semestre de 2014.

Retomando as palavras do pesquisador Antonio Collados, esta experiência possibilitou vivenciar:

[...] Formas de produção que geram saltos e aprendizagens criativas, não apenas nos mesmos nós [pontos] ou agentes envolvidos em um processo de participação, mas também nos espaços intersticiais que emergem entre eles, isto é, nas situações e espaços onde se produz colaboração. (tradução nossa)<sup>9</sup> (COLLADOS, 2012, p. 20)

As questões apontadas pelo pesquisador se tornaram evidentes mais uma vez no depoimento do mediador Marvan Carlos, que refere-se ao professor Edson de Souza Santos, do Colégio Estadual Praia Grande, para exemplificar as transformações vivenciadas no núcleo de educadores(as) do Subúrbio Ferroviário.

[O professor] Edson [de Souza Santos], a partir de toda vivência dele, através do projeto [Mediação Cultural], começou a mudar a

---

<sup>9</sup> Texto original: “*Aquí reside el potencial político del trabajo en red, en la capacidad de generar vínculos heterogéneos entre nodos, dando lugar a que los saberes se medien y regeneren continuamente. Esta característica permite a los proyectos artísticos colaborativos experimentar formas de producción con las que se generan saltos y aprendizajes creativos, no sólo en los mismos nodos o agentes que participan de un proceso de participación, sino también en los espacios intersticiales que emergen entre ellos, es decir, en las situaciones y espacios donde se produce la colaboración*” (COLLADOS, 2012, p. 20).



visão dele - enquanto sala de aula, enquanto educador, enquanto relação com os alunos... Tanto que ele não dá mais aula de química [como antes], ele dá todas as aulas dele no auditório. Auditório que foi aberto através de uma conversa nossa, que a gente tava [sic] tendo depois da minha oficina iluminação. [O professor Ailton Ferreira dos Santos, conhecido pelo apelido] Airesa, chegou pra ele e disse assim: “Edson, mas você tem um lugar na sua escola... Você pode invadir o espaço!” E ele: “Não, mas a chave está com a Direção, e aí... eu acho que está meio sujo e...”. E [o professor Ailton respondeu]: “Pede a ela, você limpa e usa o teatro”. Duas semanas depois ele fez isso. Ele [...] conseguiu [...] olhar pra muita coisa de outra forma, a partir das vivências e dos encontros que ele estava tendo com a gente. (ASSIS, T. et al., 2014)

A citação acima é apenas um exemplo de um conjunto de evidências da constituição desta rede. Outro importante aspecto foi a integração de educandos(as) e familiares ao núcleo, reinventando as relações sociais em uma comunidade de sentidos que se autodenominou “Família Mediação”. Destacamos também que o caráter de abertura desta rede proporcionou não apenas estas “entradas”, mas também a projeção de alguns integrantes em direção a outros contextos, buscando por iniciativa própria meios para potencializar o seu desenvolvimento cultural.



**Fotografia 39:** Núcleo de educadores(as) do Subúrbio Ferroviário, no projeto Mediação Cultural 2014. Na fotografia, da esquerda para a direita: Lukas Santana, Elisa Maria Ferreira de Souza, Emannuele Ribeiro dos Santos, a neta de Dona Elisa, Danilo - integrante da Associação Cultural Herdeiros de Angola não identificado, Eduardo Odúduwa, Marvan Carlos, Ísis Sacramento, Edson de Souza Santos, Ladailza Telles e Fabiana Silva. Autor: Rita Aquino.

Fonte: acervo da autora da pesquisa.

Efetivamente, este núcleo construiu um processo de autonomia e autogestão exemplar, que, conforme anunciamos anteriormente, será discutido em detalhes no próximo capítulo.

#### 4.3 DO PROGRAMA À ESTRATÉGIA: IDENTIFICANDO AS CONDIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE REDES DE APRENDIZAGEM

De forma sintética, o trabalho nos nove núcleos de educadores(as) do projeto Mediação Cultural 2014 pode ser comparado no quadro a seguir (cf. Quadro 13), que identifica o desenvolvimento destes em relação à existência de formas de organização comunitária precedentes, o processo de formação dos núcleos e, por fim, os casos em que houve a constituição de redes de aprendizagem.

<b>Núcleos de educadores(as)</b>	<b>Organização comunitária pré-existente</b>	<b>Formação do Núcleo</b>	<b>Formação / reforço de rede de aprendizagem</b>
Camaçari – Turma 1 - SEDUC	Não. Apesar de fazerem parte de uma mesma instituição, os(as) educadores(as) sequer se conheciam.	Indicação institucional	Não
Camaçari – Turma 2 – SEDUC	Não. Apesar de fazerem parte de uma mesma instituição, os(as) educadores(as) sequer se conheciam.	Indicação institucional	Não
Camaçari – Turma 3 – Constituído de instituições de diversas naturezas	Não.	Convite do projeto	Não
Camaçari – Turma 4 - CODAP	Sim. Os(as) educadores(as) estavam reunidos em um projeto, contudo a coordenadora do mesmo relatava certa dificuldade com o intercâmbio de práticas pedagógicas	Indicação institucional	Não
Dias d'Ávila – Turma 5 - SEDUC	Não. Apesar de fazerem parte de uma mesma instituição, os(as) educadores(as) sequer se conheciam.	Indicação institucional	Não

Salvador - Núcleo de Educadores(as) Centro / Orla / Miolo	Não. Embora, ao longo do desenvolvimento do projeto, com a diminuição da frequência dos(as) educadores(as), tenha-se recorrido a um grupo comunitário pré-estabelecido como estratégia de continuidade – ACC Escola de Dança da UFBA	Convite do projeto	Não
Salvador - Núcleo de Educadores(as) Brotas e Adjacências	Não. Embora, ao longo do desenvolvimento do projeto, com a diminuição da frequência dos(as) educadores(as), tenha-se recorrido a um grupo comunitário pré-estabelecido como estratégia de continuidade - ABOK	Convite do projeto	Não
Salvador - Núcleo de Educadores(as) Península de Itapagipe	Sim. A formação do núcleo reuniu redes comunitárias fortes e ativas da Península de Itapagipe – Santa Luzia, Luiza Mahin, Reprotai, Gruma -, destacando a presença de suas lideranças.	Convite do projeto	Sim
Salvador - Núcleo de Educadores(as) Subúrbio Ferroviário	Não.	Convite do projeto	Sim

**Quadro 13:** Avaliação dos núcleos de educadores(as) em 2014.

Fonte: autora da pesquisa.

Na edição 2014, ainda que na Etapa 1 o encadeamento das atividades sob a forma de um programa tenha sido mantido, a instituição do espaço de acompanhamento pedagógico sob a forma de núcleos, cujos participantes eram corresponsáveis, modificou significativamente o resultado do trabalho. Isto se evidenciou no fato de que a maioria dos depoimentos de educadores(as) em 2013 referia-se à atuação do “projeto”, enquanto em 2014 foram enfocadas as transformações nas relações entre os(as) agentes participantes.

Nos núcleos da Região Metropolitana foi destacada, sobretudo, a possibilidade de conhecer uns(umas) aos(às) outros(as) e estabelecer vínculos de cooperação, que até então eram inexistentes mesmo entre educadores(as) inseridos(as) em um mesmo contexto. Também se enfatizou a motivação e o acolhimento, principalmente nos núcleos formados por educadores(as) que atenderam a uma indicação institucional.

Os núcleos de Salvador, por sua vez, vivenciaram situações muito distintas. Dois deles, os núcleos de educadores(as) de Brotas e adjacências e do Centro/Orla/Miolo, atravessaram um período de crise, com o esvaziamento da participação dos(as) educadores(as). Em ambos, foram tomadas medidas emergenciais: realização de ações específicas, que pudessem atrair grande público, a exemplo das sessões do filme “Tarja Branca: a revolução que faltava”; e a mobilização de novos agentes e grupos comunitários.

Destes, o Núcleo do Centro/Orla/Miolo respondeu satisfatoriamente: novos(as) educadores(as) ingressaram apropriando-se deste espaço e estabelecendo seus rumos juntamente com a equipe do projeto, isto é, definindo de forma coletiva os interesses de estudo, planejamento, etc. No núcleo de Brotas e adjacências, por sua vez, os(as) educadores(as) se dispersam de tal maneira que o trabalho foi transferido para o interior da única instituição que permaneceu presente, até ser finalmente desarticulado.

No núcleo da Península de Itapagipe, que já contava com redes comunitárias pré-existentes, estas foram reforçadas com a entrada de novos(as) educadores(as) e jovens da comunidade. O processo de participação e construção coletiva potencializou de forma vertiginosa o trabalho, que em pouco tempo passou a ser definido conjuntamente. As interações entre a equipe do projeto e a comunidade se diversificaram com convites para participação de outras atividades, indicando mobilidade dos agentes e ingresso na rede. No Subúrbio Ferroviário, por sua vez, o trabalho suscitou a formação de uma rede comunitária inédita, envolvendo os(as) participantes e a equipe do projeto.

Observando o quadro anterior, se poderia afirmar que o núcleo de educadores(as) do Subúrbio Ferroviário – hoje autodenominado “Família Mediação” - foi o núcleo mais bem sucedido no sentido de que partimos de uma situação inicial de ausência de vínculos, em direção à coimplicação de uma rede de aprendizagem. Por este motivo, o próximo capítulo discutirá especificamente a experiência do Subúrbio Ferroviário, para explicar o modo como se constituiu esta rede de aprendizagem para o desenvolvimento cultural local - problema desta pesquisa.

Antes, no entanto, estabeleceremos um breve paralelo dos resultados obtidos pelo projeto Mediação Cultural 2013 e 2014, anteriormente relatados, com as

contribuições da historiadora de arte Miwon Kwon (DEL RIO; COLLADOS, 2013, p. 19-21).

A pesquisadora descreve quatro tipos de comunidades de acordo com as relações estabelecidas com projetos de caráter artístico. Nas duas primeiras, a comunidade é pré-existente ao projeto, podendo ser entendida como (a) um grupo ou organização baseada em um lugar (grupo de vizinhos, bairro de operários, estudantes de uma escola); ou (b) uma categoria social, o que ela chama de “Comunidades Localizadas” (tradução nossa)<sup>10</sup>, como por exemplo as comunidades de mulheres, os imigrantes ou latinos. As redes que formam o Núcleo de Educadores(as) da Península de Itapagipe encontram-se entre estas duas categorias – algumas são predominantemente vinculadas ao território, como a Associação de Moradores do Conjunto Santa Luzia, outras aos grupos identitários, por exemplo, Grupo de Mulheres Ativas do Uruguai - GRUMAI. De todo modo, conforme já mencionamos anteriormente, são comunidades pré-existentes ao projeto Mediação Cultural que participaram do mesmo em 2013 e 2014.

Os outros dois tipos apontados pela historiadora dizem respeito a situações nas quais não havia comunidades precedentes ao projeto, mas estas emergem justamente a partir de uma convocatória para uma determinada ação proposta por um artista ou agente cultural. Nestas situações emergem as (c) “Comunidades Inventadas (Temporárias)” (tradução nossa)<sup>11</sup>, comunidades que desaparecem após a conclusão do projeto, quando se atinge o objetivo deste, o apoio financeiro e institucional desaparece e o engajamento é dissipado. Poderíamos incluir os grupos participantes do Mediação Cultural na edição 2013 (com exceção daquele constituído no Espaço Cultural Alagados, que já foi contemplado na categoria anterior): os grupos de educadores(as) reunidos nas capacitações realizadas no Centro Cultural Plataforma, Cine-Teatro Solar Boa Vista, Espaço Xisto Bahia e Teatro SESC SENAC Pelourinho. Em relação à edição 2014 do projeto, se enquadram os núcleos de educadores(as) de Brotas e adjacências e o do Centro/Orla/Miolo.

---

<sup>10</sup> Termo original: *Sited Communities* (DEL RIO; COLLADOS, 2013).

<sup>11</sup> Termo original: *Invented Communities (Temporary)* (DEL RIO; COLLADOS, 2013).

Por fim, o último caso, é o das chamadas (d) "Comunidades Inventadas (Continuas)" (tradução nossa)<sup>12</sup>, que são criadas da mesma forma que as anteriores, contudo permanecem autônomas ao projeto quando os objetivos específicos deste são atingidos. A diferença substancial, portanto, está na construção de um processo de sustentabilidade da comunidade. Neste contexto, a relação com o artista ou agente cultural pode ser mantida ou não, ele pode se envolver na comunidade tornando-se um integrante, um colaborador ou mesmo afastar-se após o encerramento do projeto - a comunidade estabilizou-se e a partir daí poderá se desdobrar em múltiplas dimensões. É o caso do núcleo de educadores(as) do Subúrbio Ferroviário. Segundo os pesquisadores Alfonso Del Río e Antonio Collados:

O que emerge do quarto modelo de Miwon Kwon é uma mudança no paradigma da arte colaborativa com o surgimento de novos modelos de participação, onde as comunidades não respondem a um desenho pré-determinado por um artista ou curador, mas que reformulam os processos culturais reapropriando-se das ferramentas e recursos oferecidos pelos artistas ou programas artísticos para gerar outras modulações: outros espaços e plataformas expandidas não só no tempo, mas também nas redes comunitárias em que a colaboração foi iniciada. (tradução nossa) (DEL RIO; COLLADOS, 2013, p. 21)<sup>13</sup>

**A avaliação das edições 2013 e 2014 indica, portanto, que a constituição de redes de aprendizagem em 2014 foi viabilizada pela implementação dos núcleos de educadores(as), estrutura que viabilizou a intensificação das práticas colaborativas entre os(as) participantes. As práticas colaborativas, portanto, responderam de forma bem sucedida ao problema da sustentabilidade do projeto, indicando um percurso concreto de trabalho, que em alguns contextos já apresenta-se consolidado, como discutiremos no próximo capítulo.**

---

<sup>12</sup> Termo original: *Invented Communities (Ongoing)* (DEL RIO; COLLADOS, 2013).

<sup>13</sup> Texto original: "Lo que surge del cuarto modelo propuesto por Miwon Kwon, es un cambio en los paradigmas del arte en colaboración que tiene que ver con la emergencia de nuevos modelos de participación, en los que las comunidades no responden a un diseño predeterminado por un artista o comisario, sino que reformulan los procesos culturales reapropiándose de las herramientas y recursos ofrecidos por los artistas o programas artísticos para generar otras modularidades: otros espacios y plataformas no sólo expandidas en el tiempo, sino también en las redes comunitarias donde la colaboración fue iniciada" (DEL RÍO; COLLADOS, 2013, p. 21).

Deste modo, as *práticas colaborativas* operaram uma significativa reformulação do projeto Mediação Cultural marcando a passagem do programa pré-estabelecido a estratégias relativas à participação dos(as) envolvidos(as). Nas palavras do filósofo Edgar Morin:

O programa é a determinação *a priori* de uma sequência de ações tendo em vista um objetivo. O programa é eficaz, em condições externas favoráveis, que possam ser determinadas com segurança. Mas as menores perturbações nessas condições desregulam a execução do programa e o obrigam a parar. A estratégia, como o programa, é estabelecida tendo em vista um objetivo; vai determinar os desenvolvimentos da ação e escolher um deles em função do que ela conhece sobre um ambiente incerto. A estratégia procura incessantemente reunir as informações colhidas e os acasos encontrados durante o percurso [...]. Todo nosso ensino tende para o programa, ao passo que a vida exige estratégia. (MORIN, 2003, p. 62).

## 5 PRÁTICAS COLABORATIVAS: ANÁLISE DE UMA VIVÊNCIA NO SUBÚRBIO FERROVIÁRIO DA CIDADE DE SALVADOR

*Quando você olha só pro lado vazio, quando você vê este lado vazio, a solução não transforma, por que a solução para o lado vazio é só encher. E aí, isso não muda, porque esvazia de novo, vai embora, então você vai só fazer mais do mesmo. E por que que a gente não olha pra cá [apontando a água dentro do copo]? Porque aqui implica um outro instrumental, é outra mirada, é um outro exercício.*

Tião Rocha (QUANDO..., 2014)

Como vimos ao final do capítulo anterior, as formas de convívio e partilha vivenciadas em um projeto artístico-pedagógico constituem diferentes tipos de comunidade, as quais se organizam no tempo e no espaço em um amplo espectro do que pode-se denominar sustentabilidade. O tipo de comunidade que estamos abordando é o de comunidades inventadas, conforme a definição anteriormente estudada da historiadora de arte Miwon Kwon, isto é, que permanecem ativas como redes de aprendizagem com uma sobrevida ao projeto que lhes deu origem, constituindo uma potente forma de organização para o desenvolvimento cultural local.

Segundo os pesquisadores Alfonso Del Rio e Antonio Collados (2013), a partilha em uma comunidade diz respeito a determinados interesses específicos, podendo envolver também um espaço ou território comum, e em geral implica em algum nível de afinidade entre os(as) participantes. Estas aproximações poderiam sugerir que a comunidade constitui-se como uma organização homogênea e consensual, evocando certo romantismo de uma coletividade harmoniosa e bem sucedida. Contudo, já demonstramos anteriormente tanto na teoria (SANTOS, 2002; DEL RIO; COLLADOS, 2013, RODRIGO, 2009) quanto nas práticas do estudo de caso descrito e explorado, que esta é uma perspectiva ilusória, visto que deixa de fora a pluralidade e a diferença, as quais necessariamente implicam em contradições e conflitos, que na prática se sucedem.

Os autores destacam que “se entendemos o espaço da comunidade como um microtopos social, compreendemos que nele se dão as mesmas tensões que ocorrem em outros espaços onde as identidades e culturas sociais se enfrentam”



(tradução nossa)<sup>1</sup> (DEL RIO; COLLADOS, 2013, p. 22). Da mesma forma, a heterogeneidade, conforme anunciou Milton Santos (2002), está presente no espaço assim como nas redes.

Levando em conta tais apontamentos, iniciaremos este capítulo situando o núcleo de educadores(as) no Subúrbio Ferroviário, isto é, apresentando uma breve contextualização histórica do desenvolvimento urbano desta macrorregião da cidade de Salvador nas últimas décadas e suas características sociais. Neste contexto, apresentaremos as instituições e educadores(as) participantes do projeto em 2014 para então explorarmos e descrevermos o trabalho artístico-pedagógico realizado no cotidiano do Núcleo de Educadores(as) do Subúrbio Ferroviário ao longo do referido ano.

Por fim, discutiremos a formação da rede de aprendizagem local a partir de uma reflexão sobre *práticas colaborativas* vivenciadas no núcleo de educadores(as) do Subúrbio Ferroviário, chamando atenção para o caráter de sustentabilidade alcançado.

## 5.1 SOBRE TERRITÓRIOS E LUGARES

Gostaríamos de iniciar a contextualização da macrorregião do Subúrbio Ferroviário de Salvador com uma ideia de território proposta pelo geógrafo Milton Santos. O autor afirma que este “não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence”. (SANTOS, 2000, p. 47) Dito de outra forma, o território é sempre um espaço vivenciado – seja pelo trabalho, pela moradia, pelas trocas ali estabelecidas. Citando o estadista Winston Churchill: “primeiro fazemos nossas casas, depois elas nos fazem...” (CHURCHILL apud SANTOS, 2000, p. 47).

---

<sup>1</sup> Texto original: “*Si entendemos el espacio de la comunidad como un micro-topos social, comprendemos que en él se ensayan las mismas tensiones que se dan en otros espacios donde se batallan las identidades y culturas sociales*” (DEL RÍO; COLLADOS, 2013: 22)

A partilha de um território, segundo Santos, possibilita a emergência de uma “solidariedade orgânica” (SANTOS, 2000), que deve ser compreendida como condição favorável ao estabelecimento de vínculos sociais. O pesquisador Angelo Serpa (2009) reconhece este fenômeno na cidade de Salvador, identificando “redes cotidianas” de vizinhança, amizade e solidariedade presentes nos bairros populares da cidade. De caráter presencial e em espaços contíguos, estas “redes” seriam, segundo o autor, possíveis bases para a formação de “redes submersas”, que dão base por sua vez à organização de “quase grupos” - como, por exemplo, as relações de proximidade estabelecidas no uso cotidiano do transporte coletivo (SERPA, 2009, p. 163).

Não se trata, portanto, de acordos necessariamente explícitos, esta tendência a uma integração solidária é antes uma construção tácita mediante a abertura de caráter horizontal ao outro (SANTOS, 2000). Os encontros e desencontros que surgem neste espaço atualizam o engajamento social e a própria política. Nas palavras do pesquisador Muniz Sodré, “a lógica das articulações do lugar, portanto, a teoria das forças, das linhas de tensão e atração, presentes no laço invisível que desenha a cidade como um lugar comum (*koiné*) ou comunidade (*communitas*)” (SODRÉ, 2012, p. 74).

O que estes autores afirmam, em outras palavras, é que o território funda o sentido de pertencimento. Esta compreensão parece-nos relevante para fundamentar a ideia de desenvolvimento cultural local. Território, afirma Sodré, “é o lugar ampliado” (SODRÉ, 2012, p. 74). Por isso, é no âmbito local, isto é, referente ao lugar, que se realiza a noção de cidadania (SANTOS, 2000).

Santos situa o lugar como a base para o exercício de existência plena, que deverá ser conquistada em um movimento “de baixo para cima”.

Nisso o papel do lugar é determinante. Ele não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro. A existência naquele espaço exerce um papel revelador sobre o mundo. (SANTOS, 2000, p. 56)

Seguindo este raciocínio, o autor anuncia o que chama de problema crucial: “como passar de uma situação crítica a uma visão crítica – e, em seguida, alcançar uma tomada de consciência”? (Santos, 2000, p. 57). Conjugando subsistência e

resistência, o geógrafo conclui: “então a existência é produtora de sua própria pedagogia” (SANTOS, 2000, p. 57).

Nossa proposta é que esta existência seja intencionalmente construída localmente por meio de *práticas colaborativas*. No capítulo anterior examinamos a intencionalidade desta proposta explorando e descrevendo o projeto Mediação Cultural 2014. Neste, discutiremos o seu local - Subúrbio Ferroviário da cidade de Salvador - e forma de implementação de tais práticas, de modo a responder ao problema de como constituir redes de aprendizagem para o desenvolvimento cultural.

## 5.2 HISTÓRIAS DA “VELHA SÃO SALVADOR”<sup>2</sup>

O município de Salvador foi fundado em 1549 e dividido em 22 subdistritos. Após sucessivos desmembramentos que deram origem a municípios que fazem parte hoje da Região Metropolitana - Candeias (1958), Simões Filho (1961), Lauro de Freitas (1962) e Madre de Deus (1989) – a área territorial de Salvador foi reduzida para aproximadamente 1/3 daquela que possuía na primeira metade do século XX, em torno de 313 km<sup>2</sup>. (SEDHAM SALVADOR, 2009, p. 29-30).

As primeiras subdivisões territoriais da cidade, no período colonial “para fins administrativos e censitários”, foram as “freguesias”, herança da tradição eclesiástica portuguesa, segundo a publicação “Cadernos da Cidade”:

Num período em que era muito tênue a linha divisória entre os papéis da Igreja e do Estado, a criação de uma freguesia muitas vezes se constituía no primeiro passo para a povoação de um território e a partir delas criavam-se novas vilas e municípios. Fundamentalmente, porém, a criação dessas unidades tinha por objetivo a organização das atividades da Igreja e o controle do número de “almas” sob a sua responsabilidade. (SEDHAM SALVADOR, 2009, p. 30-31)

As antigas freguesias deram origem a tradicionais bairros da cidade, a exemplo da Sé, Brotas e Santo Antônio. Seus limites fazem parte do imaginário dos moradores, pois de fato a formalização institucional dos bairros da cidade de Salvador:

[...] foi abandonada pela municipalidade por volta da década de 1970, talvez porque o crescimento urbano sem precedentes da

---

<sup>2</sup> Subtítulo inspirado na canção “Terra” de Caetano Veloso.

década tenha dificultado a identificação dos limites das novas unidades de vizinhança, o que fez com que o conceito de 'bairro' em Salvador não tenha hoje um estatuto próprio como em outras cidades do Brasil. (SEDHAM SALVADOR, 2009, p. 31)

Isto é, o crescimento da cidade na segunda metade do século XX e seu desenvolvimento espacial não foram acompanhados pela administração pública, de modo que o abairramento não foi efetivado. Diversas subdivisões foram feitas ao território da cidade seguindo critérios e formatos variados, contudo, mesmo não oficial, a divisão distrital em bairros manteve-se como referência no cotidiano da capital.

A divisão da cidade em Regiões Administrativas (RA's) data do Decreto número 7.791, de 1987, e desde então, constitui referência para a administração municipal. Atualmente, são 18 RA's agrupadas em seis Macrounidades "que se distinguem uma das outras em função de especificidades ambientais, socioeconômicas, de infraestrutura, de uso e ocupação do solo e, também, por corresponderem a estágios diferenciados do desenvolvimento urbano de Salvador" (SEDHAM SALVADOR, 2009, p. 32). Estas divisões podem ser observados a seguir, no quadro e na figura ilustrativos:

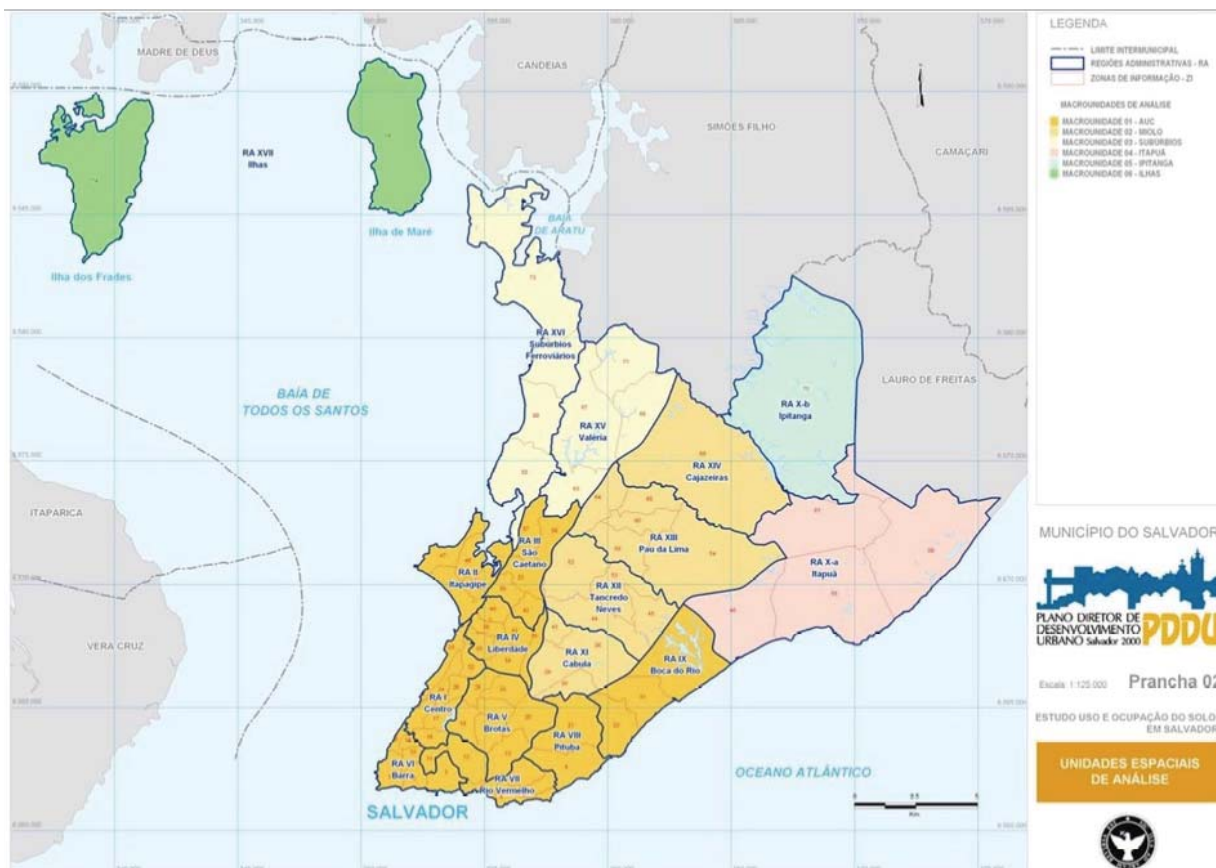
MACROUNIDADES	ÁREA	SUBDIVISÃO
Macrounidade 01 (Área Urbana Contínua <sup>3</sup> )	Corresponde às áreas de ocupação mais antiga de Salvador, que evoluíram a partir do núcleo inicial de fundação da Cidade até preencher toda a ponta da península, limitada, ao norte, pelo estuário do rio do Cobre e, a leste, pelo vale do rio Camaragibe (desde a sua cabeceira até a desembocadura do seu braço norte, nas imediações do Costa Azul), e também espaços contíguos, de ocupação mais recente, os trechos sul e sudeste da Orla Atlântica.	Subdivide-se nas regiões Centro (RA I), Itapagipe (RA II), São Caetano (RA III), Liberdade (RA IV), Brotas (RA V), Barra/Ondina (RA VI), Rio Vermelho (RA VII), Pituba (RA VIII) e Boca do Rio (RA IX).
Macrounidade 02 (Miolo)	Corresponde à maior parte do chamado Miolo de Salvador - espaço situado entre os dois principais eixos de articulação urbano-regional de Salvador – a BR-324 e a Av. Luiz Viana Filho (Paralela) – que desempenham importante função na segregação dos espaços e na macroestruturação da Cidade.	Subdivide-se nas regiões Cabula (RA XI), Tancredo Neves (RA XII), Pau da Lima (RA XIII) e Cajazeiras (RA XIV).
Macrounidade 03 (Subúrbios)	Faixa de território correspondente à parte norte da região da falha geológica de Salvador, abrangendo também os terrenos sedimentares voltados para a Baía de Todos os Santos e toda a bacia do rio do	Subdivide-se nas regiões de Valéria (RA XV) e dos Subúrbios Ferroviários (RA XVI),

<sup>3</sup> Subdivisão da área urbana de Salvador de acordo com o Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano – PDDU/ 1985. (SEDHAM SALVADOR, 2009, p. 104)

	Cobre.	tendo sido subtraída desta última a Ilha de Maré.
Macrounidade 04 (Itapuã)	Região ainda com grandes espaços vazios, compreende a faixa litorânea que se estende desde as proximidades da represa de Pituaçu até o limite de Salvador com o Município de Lauro de Freitas, na Base Aérea, avançando na direção norte até atingir o rio Ipitanga, depois de atravessar a Av. Paralela.	Corresponde a uma única região: Itapuã (RA X-a), uma subdivisão da RA X
Macrounidade 05 (Ipitanga)	Corresponde à chamada Zona Rural continental, uma das últimas regiões de Salvador na qual ainda predominam extensivamente baixas densidades populacionais. Localiza-se entre os limites intermunicipais de Salvador com Simões Filho (através das represas do rio Ipitanga) e com de Lauro de Freitas.	Corresponde a uma única região: Ipitanga (RA X-b), uma subdivisão da RAX.
Macrounidade 06 (Ilhas)	O arquipélago formado pelas Ilhas dos Frades, de Maré, do Bom Jesus dos Passos, de Santo Antônio e algumas ilhotas constitui-se numa região pouco integrada ao desenvolvimento urbano da Cidade do Salvador, em razão da descontinuidade territorial e das dificuldades de acesso e comunicação direta com o continente, que as tornam relativamente estanques aos processos vivenciados no restante do Município, conferindo-lhes dinâmica própria.	Corresponde a uma única região: Ilhas (RA XVII), na qual foi incluída a Ilha de Maré.

**Quadro 14:** Apresentação das Macrounidades de Salvador.

Fonte: (SEHAM SALVADOR, 2009, p. 32-33).



**Figura 5:** Território Municipal de Salvador: Regiões Administrativas e Macrorregiões.

Fonte: (SALVADOR, 2009, p. 40).

O processo de expansão urbana da cidade teve início com a ocupação das partes altas e planas da cidade. A partir do século XX, as vertentes e fundos de vale passaram também a ser ocupados, sobretudo com a implementação de um sistema de mobilidade baseado nas avenidas de vale, que levou ao aproveitamento das áreas mais baixas.

O impacto ambiental provocado por esta ocupação afetou os sistemas naturais de drenagem das águas pluviais, gerando problemas graves de alagamento. Foi um período também de ocupação das áreas de restinga e dunas. De acordo com os estudos da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano, Habitação e Meio Ambiente (SEDHAM) da Prefeitura Municipal de Salvador:

Na primeira metade do século já se encontrava completamente ocupada a península de Itapagipe – um terraço sedimentar situado na parte baixa da falha geológica – inclusive com acréscimos de área resultantes de aterros que conquistaram espaços ao mar e mediante a implantação de palafitas, um tipo de ocupação extremamente precária que avançou sobre a Enseada dos Tainheiros (Alagados) e

mais recentemente também sobre a Enseada do Cabrito, comprometendo o manguezal da foz do rio do Cobre. (SEDHAM SALVADOR, 2009, p. 36)

É importante destacar que a partir das décadas de 1940 e 1950, o município de Salvador passou por um intenso processo de mudanças econômicas e sociais. Com a decadência do ciclo da cana no Recôncavo Baiano e a estagnação do ciclo do cacau no Sul do estado, o campo não oferecia mais oportunidades de trabalho e houve uma intensificação da migração em direção à capital. Como a cidade de Salvador também não dispunha de uma estrutura que absorvesse os trabalhadores, muitos ingressaram na economia informal. A crise habitacional anunciava que a antiga capital colonial não era mais um modelo viável. O quadro retratado no final da década de 1950 por Santos destacava as “consequências para a vida urbana” decorrentes do “aumento da população de subempregados e desempregados, resultantes de um êxodo rural sempre crescente” (SANTOS, 1959, p. 58-60 apud SEDHAM SALVADOR, 2009, p. 41).

A concentração da terra e a “enfiteuse, herança da tradição jurídica portuguesa introduzida com a colonização, que tornara perpétuos os direitos de posse sobre terrenos de propriedade do Município” constituíam um sistema fundiário extremamente rígido (SALVADOR, 2009, p.43), no qual o poder público eximiu-se de interferir. A crise habitacional na cidade de Salvador desembocou em uma série de invasões. Segundo a referida publicação:

As primeiras “invasões” surgiram na segunda metade dos anos 1940 como uma solução premente para as demandas habitacionais da população de baixa renda face à impossibilidade financeira de adesão aos sistemas formais ou informais existentes e à rigidez do sistema fundiário de Salvador. Caracterizavam-se – como a rigor até hoje – pela posse coletiva de áreas públicas ou privadas, onde eram levantadas rapidamente construções precárias, com o que se garantia a ocupação da área invadida, depois de apressadamente dividida em lotes. São emblemáticos desse período os episódios do Corta-braço, Alagados e Gingibirra, amplamente registrados pela crônica local. (SEDHAM SALVADOR, 2009, p.44)

A história da cidade de Salvador é marcada por um processo de luta e resistência da comunidade pelo direito à moradia. No final da década de 1960, um conjunto de medidas seria adotado para redirecionar a expansão urbana da cidade, dentre as quais está a Lei Municipal Número 2.181, de 1968, “conhecida como Lei da Reforma Urbana, que autorizou o Executivo Municipal a alienar terras de

propriedade do Município localizadas nos limites de Salvador” (SALVADOR, 2009, p. 47). Além desta, a construção das “avenidas de vale”, reformas no Código de Urbanismo e um programa de Erradicação de Favelas foram implementados. Ainda, segundo os dados dos “Cadernos da Cidade”:

Entre 1971 e 1975 foram implantadas as duas pistas da Av. Luiz Viana Filho (Av. Paralela) e as ligações entre esta e a Orla, a duplicação da BR-324, a construção do Acesso Norte e das rodovias CIA–Aeroporto e Parafuso, melhorando as condições de acessibilidade e de circulação de mercadorias no espaço urbano e regional. Quase simultaneamente, o Governo do Estado implantaria o Centro Administrativo da Bahia (CAB), numa das margens da Av. Paralela, centralizando toda a burocracia estadual, e a nova Estação Rodoviária de Salvador, na confluência dos dois principais eixos rodoviários do Município – a Av. Paralela e a BR-324. (SEDHAM SALVADOR, 2009, p.49)

Os anos seguintes seriam marcados ainda por empreendimentos da iniciativa privada, a exemplo da construção do *Shopping Iguatemi* e do Centro Empresarial Iguatemi. Grandes empresas, como a Construtora *Odebrecht* e o jornal *A Tarde*, estabeleceriam suas sedes também fora do centro da cidade, onde se desenvolveram loteamentos residenciais para população de alto poder aquisitivo, como os bairros Caminho das Árvores e Itaigara. “Conjuntamente, estes empreendimentos seriam as âncoras do novo centro que se consolidaria na região do vale do Camaragibe, entre a Pituba e Brotas, reconfigurando as relações de centralidade no espaço de Salvador” (SEDHAM SALVADOR, 2009, p. 49). Intervenções do poder público viriam completar a estrutura viária da região, como as Av. Antônio Carlos Magalhães (1975) e a Av. Juracy Magalhães (1978). No princípio da década de 1980 um projeto de valorização da orla marítima levaria à duplicação da Av. Otávio Mangabeira. Como bem sintetiza o sociólogo Gey Espinheira:

No âmbito do urbanismo – aqui entendido como ação sobre o espaço das relações de produção, em que o próprio espaço é transformado em mercadoria – os investimentos urbanos, públicos e privados, tomaram uma orientação oposta ao espaço do subúrbio. (ESPINHEIRA, 1998, p.23)

### 5.3 “SUBURBANO CORAÇÃO”<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Subtítulo inspirado na canção homônima de Chico Buarque de Holanda.



O desenvolvimento da Macrounidade dos Subúrbios na década de 1970 teve como principal marca a implantação da Av. Suburbana, que favoreceu a ocupação das margens da Enseada do Cabrito com Alagados e Novos Alagados. Segundo a SEDHAM:

Fora dos eixos mais valorizados, merece destaque a implantação da Av. Afrânio Peixoto (Suburbana), em 1969, atravessando a região dos Subúrbios Ferroviários, quase paralela à linha férrea existente, desde Lobato até Paripe. Esta via se constituiu numa importante alternativa rodoviária para os deslocamentos da população da região até as áreas centrais de Salvador, o que só era possível por meio do transporte ferroviário. A sua implantação teve grande impacto no crescimento populacional da região dos Subúrbios nos anos seguintes, que se tornaria, já no início dos anos 1980, uma das mais populosas do Município. (SEDHAM SALVADOR, 2009, p. 50)

A Base Naval de Aratu deflagrou também um processo de aceleração na ocupação de lotes que haviam sido criados na região durante as décadas de 1950 e 1960, mas ainda permaneciam ociosos. O crescimento da população dos Subúrbios favoreceu a implementação de novos loteamentos da região entre os atuais bairros de Plataforma e Paripe, dentre os quais destacam-se: Fazenda Coqueiro, em Itacaranha, e o Parque Setúbal e Parque Carvalho, em Periperi (SEDHAM SALVADOR, 2009, p.51-52).

Na década seguinte foram implementados conjuntos habitacionais para atender às demandas de moradia nos Subúrbios Ferroviários, assim como no Miolo. Segundo os dados da referida publicação:

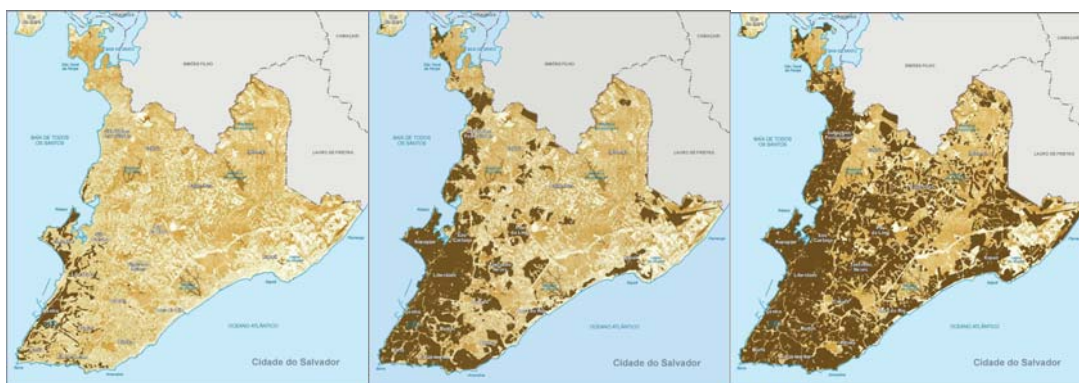
Os programas habitacionais implantados em grande número nas décadas de 1970 e 1980 pelo Governo do Estado e por cooperativas habitacionais financiadas pelo extinto BNH – Banco Nacional da Habitação –, tiveram papel semelhante ao dos loteamentos nas décadas de 1950 e 1960, abrindo novas fronteiras de urbanização e impulsionando a expansão periférica ao levar infra-estrutura para espaços distantes da Área Urbana Contínua, aumentando significativamente os vazios intersticiais entre esta e o limite urbano do Município. (BAHIA apud SEDHAM SALVADOR, 2009, p.52)

Deste modo, na cidade de Salvador, ocorreu um “adensamento de toda a região dos Subúrbios Ferroviários (RA XVI)”, como consequência de ocupações regulares e irregulares de loteamentos implantados pelo poder público nas décadas de 1960 e 1970 e também pela implantação e ocupação de parcelamentos clandestinos. Deste modo, desenvolveram-se as regiões de Periperi, Coutos e

Itacaranha, assim como Santa Bárbara, Parque Bela Vista e Planalto Real (SALVADOR, 2009). No princípio da década de 1980, a ocupação popular da região de Fazenda Coutos ocorre pela remoção de famílias que haviam invadido as Malvinas (atual Bairro da Paz). Segundo os estudos da SEDHAM, “posteriormente também seriam transferidas para o local, pessoas desabrigadas pelas fortes chuvas do período” (SEDHAM SALVADOR, 2009, p. 53).

A década de 1990 foi marcada por “ocupação extensiva de toda a região dos Subúrbios Ferroviários (RA XVI), e expressivo adensamento populacional” (SEDHAM SALVADOR, 2009, p. 54). Também foi significativa a ocupação da região do atual bairro de Valéria, tanto de forma clandestina quanto por meio de programas habitacionais do Governo do Estado. Nesta, “a ocupação irregular do solo começa a avançar perigosamente em direção à área de conservação ambiental da represa do Cobre, onde já se observa intenso desmatamento na parte mais ao norte” (SEDHAM SALVADOR, 2009, p. 54).

O crescimento da área urbana ocupada na cidade de Salvador (sinalizada com cor escura) pode ser visualizado nos três mapas abaixo, que correspondem aos períodos de 1940, 1976 e 1998, respectivamente:



**Figura 6:** Evolução Urbana de Salvador: Área Ocupada – 1940-1976-1998.

Fonte: (SEDHAM SALVADOR, 2009, p. 57-59).

O crescimento demográfico da cidade de Salvador faz desta a terceira cidade do país em número de habitantes: 2.902.927 (IBGE, 2014<sup>5</sup>). A XVII Região Administrativa Subúrbio Ferroviário abrigava, em 2010, uma população de 278.561

<sup>5</sup> População estimada pelo IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=292740>. Acesso em: 16 nov. 2014.

peças distribuídas pelos 22 bairros que a constituem. A XVI Região Administrativa Valéria contava, então, com 72.601 moradores. Abaixo, as principais características desta região são destacadas, de acordo com os dados da SEDHAM (2009):

<b>MACROUNIDADES DE ANÁLISE</b>	<b>MACROUNIDADE 03 (SUBÚRBIOS)</b>
<b>REGIÕES INTEGRANTES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• RA XV - Valéria</li> <li>• RA XVI – Subúrbios Ferroviários (excluindo Ilha de Maré)</li> </ul>
<b>SITUAÇÃO E ABRANGÊNCIA GEOGRÁFICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreende os espaços localizados no limite norte do Município, entre a BR-324 e a Baía de Todos os Santos, abrangendo os assentamentos localizados ao longo da linha férrea, implantados sobre a região da falha geológica, e os espaços da Bacia do Rio do Cobre.</li> <li>• Abrange uma área correspondente a 16% do território do Município e em 1996 concentrava 13,0% da população total.</li> </ul>
<b>CARACTERÍSTICAS E ESTÁGIO DE CONSOLIDAÇÃO DO ASSENTAMENTO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Macrounidade em processo de consolidação da ocupação, na qual coexistem espaços densamente ocupados e outros com densidade média e baixa, e grandes espaços vazios.</li> <li>• Grande homogeneidade nos padrões de ocupação do solo, com predominância de usos residenciais e atividades de apoio ao uso residencial</li> </ul>
<b>COMPROMETIMENTO DO ESPAÇO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 68,83% da área total da macrounidade.</li> <li>• Os vazios correspondem a um total de 1.550 ha.</li> </ul>
<b>CONFIGURAÇÃO GERAL DO USO DO SOLO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O uso predominante é o uniresidencial, com alguma participação de atividades comerciais e serviços de apoio ao uso residencial e atividades industriais nas proximidades da BR-324 (DINURB).</li> <li>• As concentrações de comércio e serviços são pouco estruturadas e atendem principalmente a vizinhança residencial, destacando-se, pelo porte, Periperi e Paripe.</li> </ul>
<b>CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE E MOBILIDADE URBANA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As condições de acessibilidade são insatisfatórias e limitadas a dois eixos de maior capacidade: a Avenida Afrânio Peixoto (Suburbana) e a BR-324, além da linha férrea que funciona precariamente no transporte de passageiros entre Calçada e Paripe.</li> <li>• A topografia acidentada também dificulta a integração dos espaços internos da macrounidade.</li> </ul>
<b>CAPACIDADE DE ATENDIMENTO DA INFRAESTRUTURA EM REDE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A infraestrutura em rede é considerada insuficiente, além de apresentar problemas operacionais.</li> <li>• As condições de acessibilidade e a precariedade da ocupação do solo dificultam a operação de serviços como a limpeza e manutenção urbana.</li> </ul>
<b>OFERTA DE SERVIÇOS E EQUIPAMENTOS URBANOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os níveis de atendimento dos serviços urbanos são considerados aquém das demandas existentes.</li> </ul>
<b>FATORES DE SENSIBILIDADE E/OU CONFLITO AMBIENTAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grande parte dos espaços da macrounidade encontra-se na região da falha geológica de Salvador, caracterizada por encostas íngremes e instáveis.</li> <li>• As características geotécnicas do solo – Formação Ilhas –, tornam complexas as soluções para o esgotamento sanitário e drenagem, e contraindicam altas densidades populacionais e de ocupação do solo.</li> <li>• A represa do Cobre constitui-se num dos mananciais de abastecimento humano ainda em operação no Município, e tem sua nascente na Lagoa da Paixão, localizada dentro da mesma região de Valéria.</li> </ul>
<b>ATRIBUTOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nesta macrounidade está localizada uma das principais unidades de</li> </ul>

<b>ESPECIAIS</b>	conservação do Município – o Parque de São Bartolomeu/ Pirajá, inserido na APA estadual da Bacia do Cobre/ São Bartolomeu – com remanescentes de Mata Atlântica considerados de alta qualidade ecológica.
<b>TENDÊNCIAS DEMOGRÁFICAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O ritmo do crescimento populacional tem diminuído, como em todo o Município, porém as taxas anuais de crescimento demográfico ainda são bastante expressivas, sendo que a região de Valéria apresenta a maior taxa entre todas as regiões de Salvador (4,6% anuais no período 1991-1996).</li> </ul>

**Quadro 15:** Síntese de caracterização das Macrounidades de análise.

Fonte: (SEHAM SALVADOR, 2009, p. 109-111).

Após termos caracterizado o território do Subúrbio Ferroviário de Salvador, a seguir, apresentaremos os(as) educadores(as) e instituições do núcleo, para então descrever e analisar o percurso do que denominamos *práticas colaborativa* como eixo de construção da sustentabilidade do projeto Mediação Cultural 2014.

#### 5.4 EDUCADORES(AS) E ORGANIZAÇÕES

No âmbito da Macrounidade 03 isto é, dos Subúrbios, o núcleo de educadores(as) participantes do projeto Mediação Cultural 2014 foi constituído de representantes de organizações governamentais e sociais de diferentes naturezas: escolas formais de administração estadual e municipal, centros culturais, associações e bibliotecas comunitárias.

Conforme destacamos ao final do capítulo anterior, trata-se de uma configuração distinta do núcleo de educadores(as) da Península de Itapagipe, no qual o projeto Mediação Cultural praticamente aderiu às redes comunitárias pré-existentes, as quais já teciam vínculos entre os(as) educadores(as) e uma larga experiência em formas de cooperação no âmbito político-social. A história da Península de Itapagipe, como vimos na seção anterior, é uma história de luta política pela moradia. A organização popular, a resistência e o desenvolvimento de estratégias para sobreviver são marcas deste território, cujos moradores(as) viveram tantos anos sobre palafitas e sob a hegemonia do capital.

No Subúrbio Ferroviário não encontramos este mesmo modo de vida de forma tão ativa. Contudo, identificamos que as instituições apresentavam um histórico de parcerias anteriores e os(as) educadores(as) demonstravam abertura e um desejo de transformação. Segundo Serpa:

Tão importantes quanto o espaço das associações de moradores para elaboração de ativismos socioculturais nos bairros populares de Salvador, os terreiros de candomblé, escolas, igrejas, templos, clubes esportivos e campos de futebol constituem sua base espacial, definindo novas formas de relações e articulações sociais numa esfera pública urbana que condiciona e é condicionada a um só tempo por conteúdos culturais e políticos. Esses espaços constituem a 'espacialidade primária', baseada na contiguidade, para atuação de redes associativistas e submersas, extrapolando, muitas vezes, os limites dos bairros onde se inserem, articulando dimensões e recortes que variam do local ao global. (SERPA, 2009, p. 166)

Parecia-nos fundamental, deste modo, investir nas instituições e, sobretudo, nas pessoas que estavam efetivamente interessadas em participar do projeto Mediação Cultural 2014. Em relação a estas, o núcleo deveria considerar "seu potencial de conhecimento e experiências, sua história, personalidade, compromissos", de modo a colher e articular "dimensões complementares em projetos de resposta coletiva, que fazem apelo a rendibilização de recursos sociais, e contempla tanto o indivíduo quanto o grupo social de pertença" (PACHECO, 2013, p. 148). Deste modo, apresentamos a seguir as instituições juntamente com os mediadores que ocupam a "espacialidade primária" (SERPA, 2009), identificada no núcleo de educadores(as) do Subúrbio Ferroviário.

Iniciamos esta apresentação pelo Colégio Estadual Praia Grande. A unidade da rede estadual de educação localiza-se no bairro de Periperi e conta com infraestrutura de biblioteca, auditório, quadra esportiva e refeitório, e promove uma Feira de Ciências anual. O Colégio integra os programas Mais Educação e Pró-jovem, além de estabelecer convênio com a Universidade Federal da Bahia através do PIBID/Química. Deste colégio, o professor Edson de Souza Santos, responsável pela disciplina de química no ensino médio e na educação de jovens e adultos, integra o núcleo de educadores(as).

O professor Edson tinha desenvolvido uma proposta de ensino de química através do teatro há dez anos, tendo montado na ocasião uma peça teatral junto aos estudantes, intitulada "A guerra dos espermatozoides contra os anticoncepcionais", que teve algumas apresentações dentro da escola. A obra abordava o sexo e a natalidade, explorando os fenômenos químicos relacionados à geração da vida, assim como questões sociais, a exemplo da gravidez na adolescência, uso de preservativos, etc. Após a participação no projeto Mediação Cultural 2013, o

professor Edson “ganhou novo fôlego” para “voltar a fazer as maluquices dentro da escola<sup>6</sup>”, e voltou em 2014 extremamente motivado com o projeto.

Outra escola formal que se integrou ao núcleo de educadores(as) foi o Colégio Estadual Ana Cristina Prazeres Mata Pires, localizado no bairro Alto de Coutos. A unidade escolar já contou com os programas Mais Educação, FACE e TAL, mas esses não se encontram ativos no momento. A escola conta com quadra esportiva e uma biblioteca.

Este colégio estadual é representado pela professora Rosemeire Machado da Silva, que trabalha na 8<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental II com Ensino de Biologia, Ciências da Natureza, e Educação das Relações de Gênero e Sexualidade. Conforme mencionado anteriormente, esta escola ingressou no projeto Mediação Cultural em 2013 através de uma articulação do professor Ailton Ferreira dos Santos, conhecido como professor Airesa, do Centro Cesar Borges de Esporte Arte e Cultura, tendo participado ativamente do processo desde então.

A terceira escola do núcleo é a Escola Municipal Professora Olga Mettig, unidade da rede municipal de educação localizada no bairro de Nova Brasília de Valéria. A escola conta com pátio, biblioteca, laboratório de informática com lousa eletrônica, e integra o programa Mais Educação. Dela participa a professora Fabiana Silva, professora do 5<sup>o</sup> ano no Ensino Fundamental II que também ocupa o cargo de Vice-Diretora no turno da manhã. A professora Fabiana também compõe o Núcleo de Robótica da escola, e afirma estar “bastante interessada em fundar um grupo de teatro na escola no turno matutino, assim gostaria de materiais e vivências que pudessem embasar vivências e reflexões com grupos de crianças e adolescentes [...] [além] de oficinas que falassem das diversas facetas do teatro, como figurino cenário etc.<sup>7</sup>” Ela ingressou no Mediação Cultural em 2013, a convite da educadora Elisa Maria Ferreira de Souza, professora aposentada e mediadora voluntária de leitura da Biblioteca Comunitária Parque São Bartolomeu, no bairro de Ilha Amarela. À época, a professora Fabiana trabalhava na Escola Municipal Santa Teresinha, mas em 2014 mudou de instituição.

---

<sup>6</sup> Palavras do professor Edson de Souza Santos, registradas informalmente por meio de observação participante.

<sup>7</sup> Palavras da professora Fabiana Silva, registradas informalmente por meio de observação participante.

A quarta instituição é o Centro Cesar Borges de Esporte, Arte e Cultura – CEAC. Criado em 2002 no bairro de São João do Cabrito, localidade de Plataforma, o CEAC é administrado, hoje, pela Secretaria Estadual de Educação, e desenvolve atividades de Esporte, Arte e Cultura para estudantes da rede estadual e para a comunidade. Atualmente, esta instituição oferece cursos livres de futebol, karatê, capoeira, teatro, dança, música, ginástica rítmica e artes visuais. O CEAC integra o PIBID/Teatro e o PIBID/Dança da UFBA e os programas FACE, AVE e TAL. No projeto Mediação Cultural é representado pelo Ailton Ferreira dos Santos (Airesa), responsável pelas aulas de teatro. Através da mobilização do professor Airesa, o Vice-Diretor Ivã Pinheiro e o professor de música Laécio Beethoven participaram também do núcleo de educadores(as) do Subúrbio Ferroviário, de forma irregular.

Dentre as organizações sociais participantes do núcleo de educadores(as) está a Associação Cultural Herdeiros de Angola, com sede no Centro Cultural Plataforma, no bairro que lhe dá nome. A associação foi fundada em 2005, com o objetivo de propor “melhor qualidade de vida” às pessoas desta comunidade. A Associação Cultural Herdeiros de Angola (ou Herdeiros de Angola apenas, como é comumente referida), se propõe educar, capacitar e elevar a autoestima, acreditando no futuro e na garantia dos direitos como cidadãos. A associação mantém um grupo artístico, cujo objetivo é proporcionar o desenvolvimento dos bens culturais e artísticos da comunidade. Desta organização participa ativamente sua líder, a coordenadora e educadora Nauzina Santos.

Por fim, constituem o núcleo de educadores(as) do Subúrbio Ferroviário educadores(as) vinculados a três bibliotecas comunitárias. De acordo com a Secretaria de Cultura do Estado da Bahia:

[...] considera-se biblioteca comunitária um espaço físico criado e mantido por iniciativa da comunidade, sem intervenção do poder público, sendo necessário que a instituição possua um acervo bibliográfico multidisciplinar e minimamente organizado e tenha por objetivo ampliar o acesso da comunidade à informação, ao livro e à leitura. (SECULT BAHIA, [2012])<sup>8</sup>

A Biblioteca Comunitária Parque São Bartolomeu foi inaugurada em novembro de 2005 através de uma iniciativa da Associação de Moradores Nova Esperança Ilha Amarela – ASSMOILHA/Parque São Bartolomeu, cujo objetivo era oferecer aos

---

<sup>8</sup> Disponível em <http://www.cultura.ba.gov.br>. Acesso em 27 nov. 2013

moradores do bairro acesso mais rápido e fácil a acervo literário e de pesquisa, pois não havia biblioteca na vizinhança. A biblioteca realiza levantamento de documentos sobre a história do Parque e do Subúrbio Ferroviário de Salvador, e disponibiliza as informações para a comunidade. A instituição funciona semanalmente, nos dois turnos, com atividades de incentivo à leitura e de apoio escolar. Duas educadoras da Biblioteca Comunitária Parque São Bartolomeu integram o núcleo de educadores(as) do Subúrbio: Elisa Maria Ferreira de Souza e Emanuelle Ribeiro dos Santos. Desde 2009, a biblioteca faz parte a Rede “EMredando Leituras”<sup>9</sup>.

A Biblioteca Comunitária Paulo Freire foi criada pelo SOFIA Centro de Estudos em 2001, e também integra esta rede. Localizada ao lado da estação de trem de Escada, a biblioteca desenvolve atividades educativas e culturais ao longo do ano, contribuindo com a democratização do acesso a informações, conhecimentos, cultura e entretenimento da população. Consolidando-se, assim, como um relevante espaço de participação e socialização no Subúrbio Ferroviário de Salvador, representada pela educadora Ladailza Telles.

Por fim, a Biblioteca Comunitária Abdias Nascimento, primeira biblioteca comunitária especializada em cultura afro-brasileira e africana no Subúrbio Ferroviário de Salvador, está localizada na Fazenda Coutos. O foco de trabalho da biblioteca é a promoção da leitura e a valorização da identidade afro-brasileira, fortalecendo a autoestima e dando apoio à aplicação da Lei Federal 11.645/08, que regulamenta o estudo obrigatório da história e cultura afro-brasileira e indígena, conforme as diretrizes e bases da educação nacional. A Biblioteca Abdias Nascimento é representada no projeto Mediação Cultural 2014 pelo educador Eduardo Odùdúwa e pela educadora Isis Sacramento, cuja participação e frequência se caracteriza por irregularidade, devido às suas atividades desenvolvidas nesta instituição.

**As oito instituições apresentadas acima constituem o microtopos social do núcleo de educadores(as) do Subúrbio Ferroviário. São estes(as) educadores(as) que reinventam o seu lugar e as possibilidades de existir. É a partir deste ponto de vista que refletimos sobre a formação de uma rede de**

---

<sup>9</sup> A atuação da rede “Emredando Leituras” tem como objetivos: formar novos leitores; formar mediadores de leitura; favorecer acesso ao livro; qualificar os espaços de leitura; acompanhar as políticas públicas do livro e da leitura. Disponível em: <http://emredandoleitura.blogspot.com.br/p/a-rede.html>. Acesso em 15 ago. 2014.



aprendizagem para o desenvolvimento cultural, aprendendo com eles e com as suas solidariedades locais formas de estar junto. As abordagens artístico-pedagógicas que descreveremos a seguir são, portanto, experiências construídas neste encontro.



**Fotografia 40:** Vista da janela do camarim do Centro Cultural Plataforma, localizado no bairro de Plataforma, Subúrbio Ferroviário de Salvador (2014). Autor: Rita Aquino.

Fonte: acervo da autora da pesquisa.

## 5.5 PROCESSO DE TRABALHO

O primeiro encontro com os(as) educadores(as) do núcleo em 2014 ocorreu no âmbito do Lançamento do projeto Mediação Cultural, através do evento realizado no Teatro da Cidade do Saber, em Camaçari (20/05/2014). Conforme descrevemos no capítulo anterior, o evento reuniu aproximadamente 600 educadores(as) e educandos(as) das cidades de Salvador, Camaçari, Dias d'Ávila e Simões Filho. A programação consistiu de uma apresentação institucional do projeto 2014, seguida de apreciação do espetáculo *Uma Vez, Nada Mais*, com direção artística de Hebe Alves.

Para o deslocamento dos(as) educadores(as) ao evento, foi oferecida

infraestrutura de transporte e alimentação aos(as) participantes, de modo que a estes(as) cabia apenas a confirmação de participação. Dos seis ônibus que saíram da cidade de Salvador para o município de Camaçari, cinco estavam atendendo a instituições da região do Subúrbio Ferroviário, a saber: CEAC, Herdeiros de Angola, Escola Municipal Ana Cristina Prazeres Mata Pires, Colégio Estadual Dinah Gonçalves, Associação XX de Novembro e Lar Fabiano de Cristo<sup>10</sup>. No intuito de começar a estabelecer uma relação participativa e de intensificação da autonomia com os(as) educadores(as), solicitamos a um deles – o professor Ailton Ferreira dos Santos (Airesa) - se seria possível que fosse responsável por todo o grupo no ônibus, o qual não contaria, então, com um integrante do projeto, o que seria o habitual. Caberia ao educador apenas acompanhar a entrada dos grupos, contar a quantidade de pessoas e fazer contato caso houvesse necessidade.

O ato de dividir esta responsabilidade com o educador foi uma consequência direta do processo de avaliação da edição anterior do projeto, no qual concluímos que este ainda vinha provendo as necessidades e centralizando parte significativa das decisões em 2013. Pareceu-nos, então, ser evidente que a “falta de compromisso” de alguns(as) educadores(as), era construída também por nós, que não possibilitávamos a eles(as) comprometer-se com o trabalho - por vezes, assumíamos inclusive as suas próprias responsabilidades, por exemplo, ao gerirmos o grupo de educandos(as) sozinhos, em uma saída da instituição.

O ato de dividir a responsabilidade com o educador, no episódio acima relatado, deslocou-nos a todos do lugar fixo que vínhamos ocupando há um ano, e possibilitou a emergência de uma série de tensões produtivas, que atravessavam as relações mediador(a)-educador(a), educador(a)-educador(a), educador(a)-educandos(as). Deste modo, começamos a nos perguntar: Quem é responsável? Quem toma as decisões? Como tomar decisões sem pensar somente nos próprios interesses? Como considerar os contextos na tomada de decisões? Como conhecer estes contextos para poder considerá-los? Como expor de forma clara as próprias ideias? Como escutar de forma atenta as ideias do outro? Como suportar uma decisão, quando não se concorda com ela? Temos a capacidade de arcar com as consequências das nossas decisões? Somos solidários para arcar com as

---

<sup>10</sup> Por motivos diversos, as três últimas instituições não seguiram participando do núcleo de educadores(as) do Subúrbio Ferroviário, razão pela qual não as apresentamos detalhadamente na sessão anterior.

consequências das decisões coletivas?

A constituição do núcleo de educadores(as) do Subúrbio Ferroviário nasce com estes questionamentos. O segundo encontro do núcleo (07/06/2014), constituiu um posicionamento muito concreto em relação a tais perguntas, ao propormos uma experiência radical de deslocamento para todos(as) participantes, no que diz respeito a prover necessidades e centralizar decisões.

O primeiro ponto de deslocamento consistiu de uma transição *do geral para o particular*: ao invés do conjunto de educadores(as) do projeto Mediação Cultural, reunimos apenas educadores(as) do Subúrbio Ferroviário. Podemos afirmar que saímos também “do grande para o pequeno”, se considerarmos que o primeiro encontro havia ocorrido no Teatro da Cidade do Saber, segundo maior do estado, e que neste momento, por indisponibilidade de pauta na Sala Principal do Centro Cultural Plataforma, nos reunimos no camarim deste, em uma área de aproximadamente 09m<sup>2</sup>. Ainda sobre a espacialidade, o deslocamento acima descrito pode ser interpretado também como sendo “da frontalidade ao círculo”, uma vez que ao invés de um palco italiano sobre o qual somente a equipe do projeto expõe suas intenções, estabelecemos fisicamente uma roda de cadeiras, em igualdade uns com os outros. Também a equipe do projeto não estava ali para expor propostas, passando “da afirmação para a dúvida” ao optar por se colocar junto ao grupo em uma atitude de interrogação. Deste modo, convidamos os participantes ao contato, em um deslocamento “da visão ao tato”. Finalmente, a equipe do projeto se propôs não a dizer, mas sobretudo a ouvir.

A fotografia a seguir ilustra este momento:



**Fotografia 41:** Núcleo de educadores(as) do Subúrbio Ferroviário (07/06/2014). Na fotografia da esquerda, da esquerda para a direita: Ailton Ferreira dos Santos, Rosemeire

Machado da Silva, Elisa Maria Ferreira de Souza, Emanuelle Ribeiro dos Santos e Fabiana Silva. Na fotografia da direita, da esquerda para a direita: Emanuelle Ribeiro dos Santos, Marvan Carlos, Elisa Maria Ferreira de Souza, Ana - a filha de Edson de Souza Santos, Ailton Ferreira dos Santos, Rosemeire Machado da Silva, Fabiana Silva e o já referido Edson de Souza Santos. Autor: Rita Aquino.

Fonte: acervo da autora da pesquisa.

Estes deslocamentos tinham a intenção de provocar um movimento no conjunto de participantes, que desestabilizasse as posições fixas e acomodadas que cada um de nós constrói para si e para o(a) outro(a). Nas palavras de Pacheco, “no círculo não existe um saber constituído. Os projetos que o atravessam são geradores de um saber constituinte sobre o qual novos conhecimentos podem emergir” (PACHECO, 2013, p. 123).

Nesta perspectiva, o encontro promoveu a avaliação das atividades realizadas em 2013 através de um jogo, no qual o direito à fala estava vinculado ao recebimento de um objeto – neste caso, uma bolinha de tênis. Ao terminar de falar, a bolinha era passada para outra pessoa e, assim por diante. A ideia de receber a palavra, ao invés de toma-la do outro, consistiu um duplo exercício: primeiramente de escuta, pois uma vez entendido que era necessário esperar que alguém lhe presenteasse com a palavra e que não havia nenhum controle sobre quando isso aconteceria, a ansiedade de falar diminuía consideravelmente e a escuta se abria ao outro. Nas palavras de Pacheco: “o professor, no círculo, escuta-se escutando o outro” (PACHECO, 2013, p. 163). Em segundo lugar, a compreensão de que presentear o outro com a palavra não necessariamente é um exercício de poder sobre o outro – pode ser, é claro, mas pode ser também um exercício de **generosidade**. Entender que cabe ao grupo estabelecer uma economia de generosidades é fundamental: se um fala demais, é sinal de que outra pessoa não está tendo a oportunidade de falar. E não se trata de controlar o tempo, como em certa ocasião sugeriu uma educadora do núcleo de Camaçari: trata-se de estabelecer uma forma de perceber a si e ao grupo, isto é, perceber-se em grupo.

Outra proposta relevante neste dia foi o jogo “desfazendo os nós”, sugerido pelo mediador Marvan Carlos. Em círculo, todos(as) os integrantes deveriam colocar, um a um, a mão direita no centro da roda – uma sobre a outra. Em seguida, sem tirar as mãos, repete-se a mesma operação com as mãos esquerdas, formando

uma grande “pilha” de mãos sobrepostas, uma sobre a outra. A partir daí, a pessoa que estivesse com a mão por cima de todas as demais, no topo, dava a mão àquele(a) que estivesse imediatamente abaixo. O mesmo procedimento ia se estabelecendo, sequencialmente, na ordem em que as mãos estavam empilhadas, até a última, na base. Deste modo, todos davam as mãos uns aos outros, formando um grande “nó”. Então, sem soltar as mãos tampouco comunicar-se verbalmente, a tarefa do grupo em coletivo é “desatar o nó”. O jogo exigiu observação, paciência, engajamento corporal, cooperação, capacidade de propor e também de ceder, uma vez que a solução do desafio é, necessariamente coletiva.

O último exercício realizado foi a construção de um planejamento coletivo para 2014. Para tanto, foram fixadas folhas de cartolina nas paredes, e cada educador(a) deveria apresentar sua proposta levantando-se e escrevendo diretamente na cartolina. Isto é, não havia necessidade de um(a) “mediador(a)” para a organização do planejamento, mas uma integração de educadores(as) e mediadores(as), todos com igual participação na definição coletiva do que seria realizado ao longo do ano. Neste contexto, uma das propostas sugeridas pelo professor Edson, e reiterada por Fabiana, foi a realização de atividades formativas que “ajudassem a criar um espetáculo”, como oficinas técnicas e vivência de processos criativos.

Destacamos também que os próprios(as) educadores(as) se mostraram interessados nas possibilidades de articulação com os espaços culturais para apreciação de espetáculos. Além disso, foi sugerido pelo professor Ailton (Airesa) que cada encontro se realizasse em uma das instituições, de modo que todos os educadores(as) pudessem conhecer os contextos de trabalho uns dos outros, e conseqüentemente, o potencial do próprio território do Subúrbio Ferroviário. Todas as propostas, discutidas no coletivo, tornaram-se metas para o núcleo sob a corresponsabilidade de todos(as) participantes, que acordaram junto a data, horário e o local do encontro seguinte, a ser realizado no CEAC.

Deste modo, a equipe do projeto Mediação Cultural 2014 funcionou na condição de “catalizadora” ou facilitadora de condições para o processo, e não como um(a) diretor(a), direcionador(a) ou solucionador(a) de problemas. Ou seja, uma **postura horizontal de colaboração** para que o núcleo, no conjunto de seus integrantes, pudesse tecer uma rede autonomizada em cada nó. Nas palavras de Pacheco:

O formador em círculo é formador numa rede relacional afetiva na qual acompanha tomadas de conhecimento e mudanças decididas pelo indivíduo e coletivo da formação. [...] O formador, sempre transitório, pode gerar uma tensão produtiva entre o potencial de experiências dos pares e uma reflexão globalizante distanciada. Se quisermos tomar em consideração todas as consequências dessa não diretividade, chegaremos à desaparecimento do formador enquanto investido de uma atividade autônoma. Não se recusa ao formador uma especificidade, uma técnica, uma qualificação. Atribui-se-lhe o estatuto de agente em desenvolvimento que gere processos mais complexos que os habitualmente percorridos em formação. (PACHECO, 2013, p. 159)

Antes do encontro seguinte, através de uma articulação com o Centro Cultural Plataforma mediada pela educadora Nuzina Santos, os(as) educadores(as) e mediadores(as) do núcleo do Subúrbio Ferroviário participaram da programação do “Caldeirão Cultural”, evento realizado pela Diretoria de Espaços Culturais da SECULT. Outra atividade vivenciada neste “intervalo” foi a apreciação do espetáculo *Namíbia Não!*, com a direção artística de Lázaro Ramos, através de uma parceria com o Espaço Xisto Bahia. A vivência da oferta cultural da cidade se materializava nestas atividades, que foram apenas as primeiras de inúmeras experiências dos(as) educadores(as) e equipe do projeto, fora dos momentos de encontro do núcleo. Pacheco explica que:

A informalidade tem valor equivalente às situações formais. O tempo entre encontros é sempre de formação, não se separa o formal do informal, o trabalho do lazer, o prazer do dever. As reuniões de formação em que não há espaço para a emoção são monstruosidades. Os professores são profissionais, mas são também pessoas, convém não esquecer. (PACHECO, 2013, p. 176)

Deste modo, a partilha destas experiências foi a primeira atividade do encontro seguinte dos(as) educadores(as) realizado no CEAC (05/07/2014), ao qual compareceram jovens vinculados ao próprio Centro Cesar Borges, assim como a Associação Cultural Herdeiros de Angola. A posição destes jovens era ambígua – por um lado eram educandos, por outros, já vinham desempenhando a função de multiplicadores em seus contextos de atuação. Esta característica pareceu-nos relevante, pois marcavam o envolvimento de outros(as) agentes nesta rede aberta, contribuindo para a pluralidade da mesma, isto é, uma ecologia sustentável. Estes participantes, assim como outro(as) que viriam a se juntar ao núcleo – educadores(as), educandos(as) e familiares, foram extremamente bem-vindos. O

professor Ailton Ferreira dos Santos se refere ao modo como o envolvimento dos agentes foi transformando as práticas pedagógicas dos participantes:

Neste processo, conseguimos envolver outros 'pares' da u.e. [unidade escolar]... As aulas mudaram de padrão, à medida que novas ações eram apresentadas e, as relações estreitadas... No caso específico do CEAC, vale salientar, que o nosso trabalho foi retroalimentado pelo Mediação, no tocante; principalmente pelas Oficinas. Encontros onde as discussões bem direcionadas e muito bem coordenadas, deverão resultar em algo importante... (QUESTIONÁRIO..., 2014d)

Neste encontro, propusemos uma forma de partilha com uma adaptação do jogo “desenhando o espetáculo” (WENDELL, 2013). O jogo propunha que cada pessoa fizesse um desenho a partir da experiência estética vivenciada, e que o desenho fosse interpretado em conjunto, como um disparador do debate que tinha como premissa as diferentes formas de ver, apreciar e compreender o espetáculo. A proposta do exercício, portanto, não era fazer uso de uma posição de autoridade para o fornecimento de um sistema interpretativo único, para os fenômenos culturais em questão, mas explorar a possibilidade de produzirmos colaborativamente um ambiente para formas de criação, interpretação e reflexão que pudessem articular-se, possibilitando intervenções na realidade. Nas palavras de Rancière (2010):

Quanto à emancipação, essa começa quando se põe em questão a oposição entre olhar e agir, quando se compreende que as evidências que assim estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer pertencem elas próprias à estrutura da dominação e da sujeição. A emancipação começa quando se compreende que olhar é também uma ação que confirma ou transforma essa distribuição das posições. O espectador também age, como o aluno ou o cientista. Observa, seleciona, compara, interpreta. Liga o que vê com muitas outras coisas que viu noutros espaços cênicos e noutro gênero de lugares. Compõe o seu próprio poema com os elementos do poema que tem à sua frente. Uma espectadora participa na performance refazendo-a à sua maneira, por exemplo, afastando-se da energia vital que esta supostamente deve transmitir para dela fazer uma pura imagem e associar essa imagem pura a uma história que leu ou que sonhou, que viveu ou que inventou. [...] Este é um ponto essencial: os espectadores veem, sentem e compreendem algo na medida em que compõem o seu próprio poema, como, a seu modo, fazem os actores ou os dramaturgos, os realizadores, os bailarinos ou os performers. (RANCIÈRE, 2010, p. 22-23)

A fotografia a seguir ilustra o momento do exercício, com a educadora Elisa Maria apresentando um dos desenhos produzidos:



**Fotografia 42:** Núcleo de educadores(as) do Subúrbio Ferroviário (05/07/2014). Na fotografia, a educadora Elisa Maria Ferreira de Souza e o educador Lukas Santanna. Autor: Rita Aquino.

Fonte: acervo da autora da pesquisa.

O exercício seguinte propunha uma composição de corpo e movimento em grupo: o “jogo do cardume”. Na proposta, a partir da visão periférica, o grupo exploraria o desafio de movimentar-se em uníssono, alterando a liderança, conforme o grupo se movesse no espaço – àquele que estivesse “à frente” caberia liderar os demais, até que a frente mudasse, sem a necessidade de designação verbal, todo o processo através do movimento no espaço. Segundo Garcez:

A visão periférica não é uma visão de conjunto. Não é uma visão panorâmica. Não sintetiza nem sobrevoa. Ao contrário: é a capacidade que tem o olho sensível para inscrever o que vê em um campo de visão que excede o objeto focalizado. Foi descoberta como propriedade da retina ao final do século XIX e o que assinalou foi precisamente a heterogeneidade de sensibilidades que compõe a visão humana. O olho sensível nem isola nem totaliza. Não vai do todo à parte ou da parte ao todo. O que faz é relacionar o focalizado com o não focalizado, o nítido com o vago, o invisível com o visível. E o faz em movimento, em um mundo que não está nunca de todo em frente, mas que o rodeia. A visão periférica é a de um olho implicado: implicado com o corpo de quem olha e implicado com o mundo no qual se move. Que consequências tem repensar nossa



condição de espectadores do mundo a partir daí? (tradução nossa)<sup>11</sup>  
(GARCEZ, 2005, p. 69-70)

Neste jogo, a transição sutil entre liderar e ser liderado se dilui no espaço entre os corpos que compõem o coletivo, através de “negociações que implicam interativamente os parceiros de troca” (DARRAS In: BARBOSA; COUTINHO, 2009, p. 39).

O exercício abriu um potente espaço de **integração e cumplicidade**, que foi sucedido pelo compartilhamento de práticas dos(as) educadores(as). Este compartilhamento havia sido provocado, no encontro anterior, pela seguinte pergunta: “você poderia oferecer ao grupo algo de sua atuação local como educador(a)?” A princípio havíamos pensado que a partilha teria caráter verbal e expositivo, mas o que sucedeu foi uma roda de performances encadeadas, como uma espécie de *jam session*, na qual cada um percebeu o momento de assumir a liderança, em um exercício paradigmático de autogestão.

Deste modo, foram apresentadas “contações de história”, coreografias, exercícios teatrais e brincadeiras populares. Destaca-se que todos(as) criaram maneiras “performáticas” de apresentar-se diante dos demais, demonstrando a percepção do jogo cênico através da intensificação da presença, da prontidão e da conexão com o “público”.

---

<sup>11</sup> Texto original: “*La visión periférica no es una visión de conjunto. No es la visión panorámica. No sintetiza ni sobrevuela. Todo lo contrario: es la capacidad que tiene el ojo sensible para inscribir lo que ve en un campo de visión que excede el objetivo focalizado. Fue descubierta como propiedad de la retina a finales del siglo XIX y lo que señaló fue precisamente la heterogeneidad de sensibilidades que componen la visión humana. El ojo sensible ni aísla ni totaliza. No va del todo a la parte o de la parte al todo. Lo que hace es relacionar lo enfocado con lo no enfocado, lo nítido con lo vago, lo visible con lo invisible. Y lo hace en movimiento, en un mundo que no está nunca del todo enfrente sino que le rodea. La visión periférica es la de un ojo involucrado: involucrado en el cuerpo de quien mira e involucrado en el mundo en el que se mueve. ¿Qué consecuencias tiene replantear nuestra condición de espectadores del mundo desde ahí?*”. (GARCEZ, 2005, p. 69-70)



**Fotografia 43:** Núcleo de educadores(as) do Subúrbio Ferroviário (05/07/2014). Na fotografia, o grupo de educadores(as) assiste a apresentação de dança do jovem Danilo, da Associação Cultural Herdeiros de Angola. Autor: Rita Aquino.

Fonte: acervo da autora da pesquisa.

De acordo com as demandas do coletivo, organizamos diversas atividades para o “intervalo” entre os encontros. Em relação a apreciação estética, foram assistidos dois espetáculos: *O vento da Cruviana*, do grupo baiano Finos Trapos Cia de Teatro, em parceria com o Teatro SESC SENAC Pelourinho, e do espetáculo *Paper MacBeth*, da Fazenda Fita Cia. Artística, de Santa Catarina, também em parceria com o Espaço Xisto Bahia.

Foi realizada ainda uma oficina de Iluminação Cênica com o mediador Marvan Carlos no Teatro do Movimento, na Escola de Dança da UFBA. Novamente, além dos(as) educadores(as), houve também a participação de educandos(as) – do CEAC e do Colégio Estadual Praia Grande. Conforme o relato do mediador Marvan Carlos ao final do capítulo anterior, a atividade foi extremamente marcante enquanto estímulo aos participantes para o desenvolvimento de atividades artístico-culturais em suas instituições. A fotografia a seguir ilustra esta oficina:



**Fotografia 44:** Registro da “Oficina de Iluminação”, ministrada por Marvan Carlos no Teatro do Movimento, Escola de Dança da UFBA. Na fotografia, estudantes(as) do Colégio Estadual Praia Grande e do CEAC percebem-se iluminados pelos refletores. Autor: Benin Ortiz.

Fonte: acervo da autora da pesquisa.

O encontro seguinte (09/08/2014) teve início com uma breve conversa sobre as atividades realizadas no intervalo, na qual foi relatado o impacto da oficina de Iluminação Cênica para os participantes. A presença dos educandos(as) foi ainda maior do que no encontro anterior, motivados pelos educadores(as) e colegas do CEAC e do Colégio Estadual Praia Grande. O professor Edson contou a todos que após a oficina de iluminação cênica, decidiu “invadir” o auditório da escola, que se encontrava sempre trancado, e após uma faxina coletiva com os estudantes, as aulas de química passaram a ser realizadas no local, com uma nova montagem teatral, abordando o alcoolismo. Este momento foi emblemático de como o projeto Mediação Cultural 2014 estava afetando os(as) participantes, e estes(as), por sua vez, intervindo de forma concreta na realidade local. Efetivamente, o movimento do professor Edson e seus estudantes era de **reinventar a própria escola**. Com esta novidade, o Prof. Edson convidou a todos(as) para que o encontro seguinte fosse realizado no Colégio Estadual Praia Grande, e então deixamos agendado este compromisso.

Aproveitamos o entusiasmo para propor uma reflexão em conjunto.

Espalhamos diversas folhas de papel ofício sobre o chão, e alguns *pilots* coloridos. Pedimos a todos(as) participantes, fossem educadores(as) ou educandos(as), que pensassem em algumas palavras que associariam ao tipo de prática pedagógica que eles estavam relatando – fosse oficina de iluminação cênica ou as aulas de química que passaram a ser realizadas no auditório. Como um exercício coletivo, era importante não apenas escrever no papel, mas também compartilhar com os demais a associação desta(s) palavra(s) à prática pedagógica. Acordamos que a equipe do projeto não se ocuparia da função de moderar o debate, caberia a todos(as) exercitar a fala e a escuta. A fotografia a seguir ilustra este momento:



**Fotografia 45:** Núcleo de educadores(as) do Subúrbio Ferroviário (09/08/2014). Na fotografia, o grupo realiza um debate sobre as práticas pedagógicas vivenciadas. Autor: Rita Aquino.

Fonte: acervo da autora da pesquisa.

Algumas das palavras que surgiram no círculo foram: “descoberta”, “respeito”, “criatividade”, “colaboração”, “alegria” e “prazer”. Esta proposta, aparentemente trivial, possibilitou associar uma formulação teórica à vivência, contribuindo para o desenvolvimento de uma **consciência crítica apropriada da experiência**.

Em seguida, iniciamos nossa prática de corpo e movimento com uma proposta conduzida pelo mediador Marvan Carlos, de mobilização articular, que foi continuada pelo professor Ailton (Airesa), que sugeriu algumas com indicações verbais para a exploração dos fatores de movimento fluxo e espaço. Na sequência, sem dissociar os momentos de atividade motora e reflexão, lemos um pequeno fragmento de um

livro do sociólogo Richard Sennett, sobre dialogia e colaboração, que citamos a seguir:

Geralmente, quando falamos das capacidades de comunicação, nós nos concentramos na melhor maneira de expor algo com clareza, apresentamos o que pensamos e sentimos. De fato, são necessárias habilidades para fazê-lo, mas elas são de caráter declarativo. Ouvir bem exige outro conjunto de habilidades, a capacidade de atentar de perto para o que os outros dizem e interpretar antes de responder, conferindo sentido aos gestos e silêncios, tanto quanto às declarações. Embora talvez precisemos nos conter para observar bem, a conversa que daí resultará será enriquecida, mais cooperativa, mais dialógica. (SENNETT, 2013, p. 26)

De forma muito evidente, a grande questão de trabalho no núcleo de educadores(as) do Subúrbio Ferroviário era a própria experiência de estarmos juntos(as). Com perspicácia, o mediador Edmar Brasil propôs um exercício de percussão corporal coletiva, sucedido de um jogo de palavras proposto pelo professor Ailton (Airesa). A **alternância da condução** das atividades demonstrava a dissolução de uma centralidade, de modo que a posição ocupada pela equipe do projeto era percebida em posição de igualdade com a dos demais participantes<sup>12</sup>. Nas palavras de Pacheco: “a autonomia do círculo afirma-se na proporcionalidade inversa ao protagonismo do formador” (PACHECO, 2013, p. 162).

O encontro foi finalizado com uma visita especial dos artistas Jorge Alencar e Neto Machado, diretores do Encontro de Artes Interação e Conectividade (IC8) para falar sobre o festival que seria realizado ao longo do mês de agosto. O debate girou em torno de questões relacionadas à construção de formas de viabilizar a participação dos educadores(as) e educandos(as) no IC8. Este fato foi marcante pois, além da valorização destes(as) implícita no convite presencial dos diretores do IC8 à participação no evento, havia um acordo de que a vivência cultural deveria ser consequência de um interesse e engajamento mútuo, isto é, **corresponsável**. O convite era, sobretudo, ao exercício do **empoderamento** dos(as) participantes.

A fotografia a seguir ilustra a visita dos artistas, assim como o encerramento do encontro, que ficou por conta da apresentação musical da violonista autodidata

---

<sup>12</sup> Destacamos, entretanto, que esta situação não apagava as assimetrias entre os participantes, apenas relativizava a hierarquia entre equipe do projeto e participantes. As tensões entre educadores(as) e educandos(as), por mais suaves que sejam, continuam presentes.

Sandra, educanda do CEAC:



**Fotografia 46:** Núcleo de educadores(as) do Subúrbio Ferroviário (09/08/2014). Na fotografia de cima, o grupo de educadores(as), educandos(as) e mediadores(as) em círculo, juntamente com os artistas Neto Machado e Jorge Alencar. Na fotografia de baixo, a violonista autodidata Sandra canta uma canção para o encerramento do encontro. Autor: Rita Aquino.

Fonte: acervo da autora da pesquisa.

O intervalo até o encontro no mês de setembro foi preenchido de diversas atividades. Por indicação da professora Rosemeire, o professor Edson elaborou um projeto para apresentação da montagem artística “Malcoólicas”, que estava desenvolvendo no Colégio Estadual Praia Grande, no evento Jovens Cientistas em Cena da UFBA. A aprovação do projeto de Edson motivou professor Ailton (Airesa) a estabelecer uma parceria institucional entre o CEAC e o Colégio Estadual Praia Grande para colaboração na montagem, ministrando aulas de teatro para parte dos estudantes envolvidos.

Paralelamente, foi realizado na Biblioteca Comunitária um encontro que reuniu moradores e líderes comunitários do Subúrbio Ferroviário que, juntamente com professores(as) e estudantes de pós-graduação da UNEB, estão implementando a

Universidade Popular do Subúrbio, em Salvador. A participação na atividade, ilustrada na fotografia a seguir, possibilitou o contato com outra iniciativa de constituição de rede no território:



**Fotografia 47:** Implementação da Universidade Popular do Subúrbio (04/10/2014). Na fotografia da esquerda, o Prof. Dr. Luciano Santos, do PPGEDU da UNEB conduz uma palestra sobre a Universidade e Saberes Populares. Na foto da direita, os participantes assistem a atividades, dentre os quais a autora desta pesquisa, ao centro. Autor: Desconhecido.

Fonte: acervo da autora da pesquisa.

No âmbito do projeto, realizamos também neste “intervalo” a “Oficina de Perna de Pau” com o ator AC Costa, e a “Oficina de Teatro” com o ator Ricardo Fagundes. Indicamos ainda outras atividades da oferta cultural da cidade, como por exemplo a “Oficina de Máscaras” conduzida pelo professor Maurício Pedroza, na Casa Preta, da qual a educadora Elisa Maria participou.

Foi justamente neste período que a professora Rosemeire cunhou o termo “Família Mediação”, em uma correspondência eletrônica direcionada aos participantes do núcleo. Neste ato performativo, a professora rebatizou o núcleo de educadores(as) do Subúrbio Ferroviário, reconfigurando definitivamente as relações sociais: além do reconhecimento da participação de educandos(as) e familiares, Rosemeire deu projeção aos vínculos afetivos que nos uniam. Nas palavras de Pacheco, “o contágio afetivo desempenha um papel primordial no grau de coesão do

círculo”. (PACHECO, 2013, p. 89)

Conforme combinado, o encontro seguinte (06/09/2014) foi realizado no auditório do Colégio Estadual Praia Grande. Estiveram presentes muitos estudantes do Colégio, alguns familiares e também o professor David Iannitelli, da Escola de Dança da UFBA, que já vinha participando de outro núcleo de educadores(as), mas estava interessado em conhecer a “Família Mediação”. Diante de tantas pessoas novas, iniciamos o trabalho conversando sobre o projeto Mediação Cultural, o que vínhamos construindo juntos e nossas possibilidades de articulação enquanto núcleo, ou melhor, “Família Mediação”. Mobilizado pela fala do professor Edson no encontro anterior e pela implementação da Universidade Popular do Subúrbio, iniciamos uma reflexão sobre o sentido das palavras “Invasão” e “Ocupação”, partindo de um dicionário etimológico. Deste modo, buscávamos diferenciar o ato de “entrar à força em, entrar hostilmente” (DICIONÁRIO..., 2005, p. 443) de “estar na posse de, conquistar” (DICIONÁRIO..., 2005, p. 557). Parecia-nos que a segunda palavra, “ocupação”, estabelecia uma relação potente com a noção de empoderamento e exercício da cidadania, dimensão que procuramos destacar no debate.

O encontro seguiu com uma atividade de acolhimento: foram realizados jogos de apresentação dos(as) participantes utilizando bolinhas de tênis, que proporcionaram um dinâmico aquecimento. Conduzimos um exercício de composição, que na interação com o grupo conduziu-nos a uma grande improvisação coletiva. A interação entre os fluxos espaciais e a apropriação simbólica do lugar ocupado trouxe a dimensão de “benção do palco” do colégio, “abrindo os caminhos” para o grupo teatral recém-criado em Periperi.

O encontro seguiu com a apreciação do processo de criação “Malcoólicas”, que contou com refletores do Teatro do Movimento da UFBA, cedidos pelo professor David Iannitelli. No debate foram abordados aspectos técnicos, questões de atuação e encenação e, indo muito além do próprio trabalho, a possibilidade de adequação do espaço do auditório para criação de um equipamento cultural (“caixa cênica”), no bairro de Periperi. O encontro terminou quando a noite chegou, já que no auditório – ainda sem iluminação suficiente – não conseguíamos mais ver uns aos outros.

No decorrer do mês de setembro e início de outubro, foram realizadas outras oficinas, a saber: “Oficina de Teatro” com o ator Fagundes, “Oficina de Dança Afro”



com a coreógrafa Marilza Oliveira e “Oficina de Palhaço” com o ator Igor Caxambó. Ocorreram as apresentações do espetáculo do Colégio Estadual Praia Grande no auditório da escola e no evento Jovens Cientistas em Cena da UFBA, com a participação de aproximadamente 400 espectadores, segundo o professor Edson<sup>13</sup>.

O encontro seguinte (11/10/2014) da “Família Mediação” foi realizado na Biblioteca Comunitária Paulo Freire, no bairro de Escada. Lá, estava agendada a exibição do filme “Tarja Branca: a revolução que faltava”, com direção de Cacau Rhoden, contudo alguns(as) educadores(as) avisaram que não poderiam comparecer e decidimos remarcar a sessão. Aproveitamos, assim, para participar de outra atividade, que também estava acontecendo na Biblioteca: um “bate-papo” das crianças da comunidade com o escritor mirim Lucas Yuri, que aos 12 anos de idade possui cinco livros publicados. Deste modo, contribuímos para a mediação da atividade comemorativa do “Dias das Crianças”, e começamos uma conversa sobre a participação comunitária na revitalização da Biblioteca, que está com poucos recursos financeiros e necessita reparos no telhado e no anfiteatro, instalado na extensa área que circunda o imóvel.



**Fotografia 48:** Mediação do encontro do escritor mirim Lucas Yuri (fotografia à direita), com as crianças da comunidade na Biblioteca Comunitária Paulo Freire. Na fotografia à esquerda, a educadora Ladailza Telles conversa com o grupo de crianças. (11/10/2014). Autor: Rita Aquino.

Fonte: acervo da autora da pesquisa.

<sup>13</sup> Depoimento informal do professor Edson de Souza Santos, em 29 de novembro de 2014, registrado por meio de observação participante.

O mês de outubro foi marcado por diversas atividades. Destacam-se a participação dos(as) educadores(as) no Seminário Internacional de Curadoria e Mediação em Artes Cênicas realizado na 7ª edição do Festival Internacional de Artes Cênicas (FIAC), no pátio do *Goethe Institut*. A presença dos(as) educadores(as) no evento, foi relevante pois possibilitou a partilha em outro contexto social das referências teórico-práticas da equipe do projeto Mediação Cultural 2014. Mencionamos também a apreciação estética de diversos espetáculos da programação do FIAC Bahia; a participação em uma “Oficina de mediação cultural” na programação do Xistinho, evento promovido pelo Espaço Xisto Bahia, no mês das crianças; e o ingresso da educadora Dona Elisa em um curso livre de teatro.

No mês de novembro (08/11/2014) foi realizada a apreciação do filme “Tarja Branca: a revolução que faltava” na Escola Municipal Professora Olga Mettig. A professora Fabiana convidou outros(as) professores(as) da unidade escolar, e após a exibição do filme foi realizado um debate entre os(as) presentes. A fotografia a seguir ilustra a apreciação do documentário:



**Fotografia 49:** Núcleo de educadores(as) do Subúrbio Ferroviário (08/11/2014). Na fotografia, Edson de Souza Santos, Fabiana Silva e Elisa Maria Ferreira de Souza assistem ao filme “Tarja Branca: a revolução que faltava”, junto a outros(as) educadores(as) não identificados na imagem. Autor: Marvan Carlos.

Fonte: acervo da autora da pesquisa.

Em homenagem ao mês da consciência negra, o professor Edson montou outra apresentação com os estudantes do Colégio Estadual Praia Grande, cujas

apresentações tiveram o auditório lotado. A educadora Elisa Maria passou a frequentar as sessões do projeto Cine-Teatro no Martins Gonçalves, assistindo a uma programação sobre o trabalho de Augusto Boal, na Escola de Teatro da UFBA.

Ainda no final do mês de novembro (29/11/2014), realizamos no CEAC o último encontro do ano, pois em função do calendário escolar, dezembro mostrava-se um período difícil para a reunião dos(as) participantes. O foco do encontro foi a realização de um processo coletivo de avaliação através da ferramenta “sociograma”, compartilhada pelos pesquisadores Antonio Collados e Javier Rodrigo no âmbito da oficina conduzida no referido Seminário internacional de Mediação Cultural e Curadoria. O sociograma consiste de um mapa dos agentes sociais que se põem em jogo em um determinado projeto, com suas relações e posições. O objetivo da ferramenta é viabilizar uma análise crítica do trabalho realizado, empreendida de forma coletiva. Deste modo, o sociograma revela a complexidade estrutural das práticas contextualmente desenvolvidas, os artefatos culturais e seus impactos, além do potencial de multiplicação. A utilização da ferramenta constitui, em si, um processo de aprendizagem coletiva, pois demanda uma atitude de escuta ativa e o já referido exercício de economia das generosidades (RODRIGO, J.; COLLADOS, A., [s.d.]).

O mapa é construído com papéis coloridos, onde cada cor corresponde a uma categoria: vermelho designa o “grupo motor”, isto é, empreendedores das ações; em verde são os “colaboradores”; a cor roxa foi dedicada aos “artefatos e produtos” desenvolvidos nas ações; e o amarelo coube aos “multiplicadores”, isto é, às formas de continuidade sustentável das ações. Para nosso trabalho, estabelecemos algumas adaptações, acrescentando papéis laranjas para identificar “temas”, e adesivos autocolantes amarelo, verde limão e rosa, respectivamente para “problemas”, “resultados positivos” e “hipóteses”. Esta adaptação buscou enfatizar os aprendizados da experiência pedagógica vivenciada pelos(as) participantes(as). A elaboração do sociograma consistiu de um produtivo processo de compartilhamento, que foi vivenciado por mediadores(as), educadores(as) e educandos(as), como mostra a fotografia a seguir:

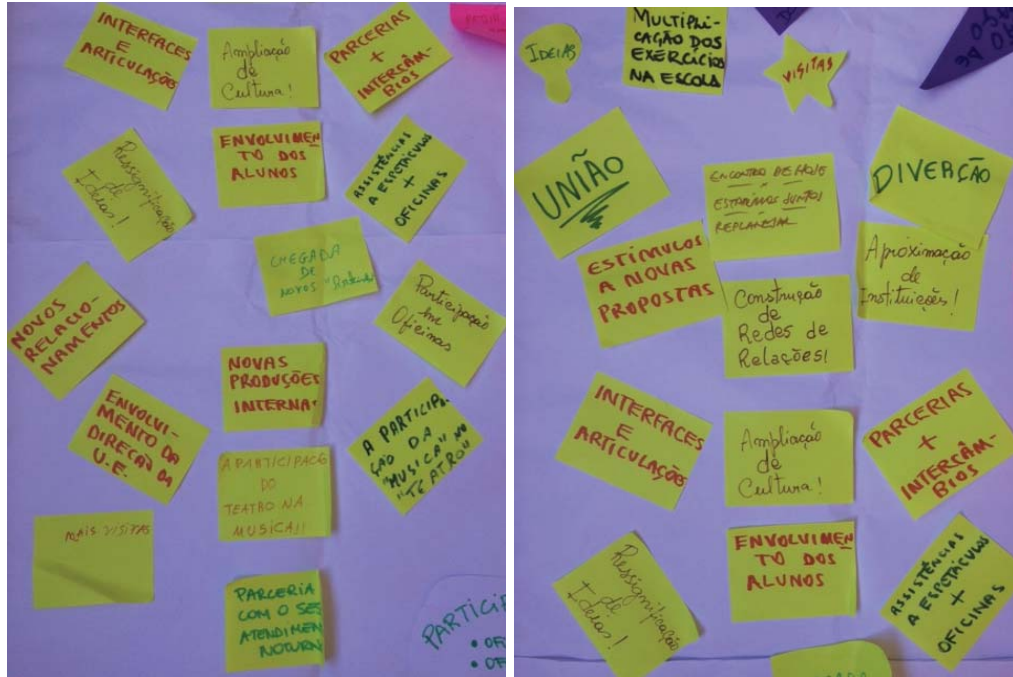


**Fotografia 50:** Núcleo de educadores(as) do Subúrbio Ferroviário (29/11/2014). Na fotografia, educandos(as) e educadores(as) do núcleo realizam um processo de avaliação utilizando a ferramenta do sociograma Autor: Rita Aquino.

Fonte: acervo da autora da pesquisa.

Dentre as questões apontadas na avaliação, destacamos o reconhecimento de que o grupo motor da “Família Mediação”, isto é, os responsáveis pelo seu empreendimento, não se restringe à equipe do projeto Mediação Cultural 2014: juntamente com mediadores(as) e patrocinadores, os participantes identificavam que as instituições, os(as) educadores(as) e educandos(as) eram igualmente responsáveis pelas atividades e pela sua multiplicação. Outro ponto a destacar foi o reconhecimento das famílias dos estudantes como colaboradoras dos processos pedagógicos, ao apoiar a participação destes(as) no núcleo. A diversificação dos agentes apontada nestes dois exemplos indica o caráter de abertura e diversidade de participação, contribuindo para a ecologia do projeto, isto é, sua sustentabilidade. Os artefatos, por sua vez, incluíram tanto atividades viabilizadas pelo projeto quanto empreendidas pelos(as) educadores(as), atribuindo valor e forma igualitária às atividades, demonstrando o reconhecimento e valorização de todos(as) participantes. Dentre os resultados obtidos, destacaram-se as peças do Colégio Estadual Praia Grande, assim como o desenvolvimento de novos pontos de vista ou novas parcerias. A dificuldade de dissociar processos e produtos foi evidenciada também na dúvida de como classificar os encontros do núcleo no sociograma.

“União”, “diversão”, “envolvimento”, “redes de relações”, “interfaces e articulações”, “estímulo a novas propostas” foram alguns dos termos atribuídos aos resultados positivos, como mostra a fotografia a seguir:



**Fotografia 51:** Detalhe do sociograma do núcleo de educadores(as) do Subúrbio Ferroviário: pontos positivos (2014). Autor: Rita Aquino.

Fonte: acervo da autora da pesquisa.

Dentre os problemas, por sua vez, foram identificados que: os(as) mediadores(as) culturais deveriam estar mais presentes; alguns(as) educadores(as) apresentavam atitudes muito egocêntricas; um funcionário de uma das instituições era muito desrespeitoso com os(as) estudantes; e faltavam equipamentos na escola. Revelavam-se, assim, conflitos e contradições, abrindo espaço para a busca de soluções coletivas para tais problemas.

As hipóteses foram interpretadas como sugestões gerais, e não propriamente formas de enfrentar as dificuldades encontradas. Dentre muitas solicitações de “mais” atividades, um dos adesivos continha a seguinte frase: “não parar nas férias”.



**Fotografia 52:** Detalhe do sociograma do núcleo de educadores(as) do Subúrbio Ferroviário: hipóteses/sugestões (2014). Autor: Rita Aquino.

Fonte: acervo da autora da pesquisa.

Esta frase, tão simples e espontânea, demonstra a força da presença e da afetividade a que já nos referimos anteriormente, e revela: “o aperfeiçoamento do coletivo nutre-se da permanência e está no prazer do que se faz por prazer” (PACHECO, 2013, p. 104). O encontro contou ainda com a apresentação de um trecho do espetáculo que está sendo montado no CEAC, e uma confraternização com entrega de cartões de Natal, criados pelas crianças e jovens do CEAC. Este foi, efetivamente, o último do ano de 2014.

O ano de 2015, entretanto, teve início com uma atividade na Biblioteca Comunitária Ilha Amarela (10/01/2015), organizado por iniciativa dos(as) participantes do núcleo, de forma autônoma. Nas palavras de Pacheco:

O formador em círculo é formador numa rede relacional afetiva na qual acompanha tomadas de conhecimento e mudanças decididas pelo indivíduo e coletivo da formação. [...] O formador, sempre transitório, pode gerar uma tensão produtiva entre o potencial de experiências dos pares e uma reflexão globalizante distanciada. Se quisermos tomar em consideração todas as consequências dessa não diretividade, chegaremos à desaparecimento do formador enquanto investido de uma atividade autônoma. Não se recusa ao formador uma especificidade, uma técnica, uma qualificação. Atribui-se-lhe o

estatuto de agente em desenvolvimento que gere processos mais complexos que os habitualmente percorridos em formação. (PACHECO, 2013, p. 159)

Não foi possível participarmos do encontro organizado pelos(as) educadores neste dia, por coincidir com a etapa final de redação da tese. Isso não os impediu de organizar uma mostra artística dos trabalhos que vêm desenvolvendo em seus contextos artístico-pedagógicos, prevista para fevereiro de 2015, no Centro Cultural Plataforma. Com este fato concluímos que a posição que ocupamos hoje na “Família Mediação” parece ser efetivamente a de mais um integrante desta organização, colaborando, assim como os(as) demais. **O núcleo de educadores(as) do Subúrbio Ferroviário de Salvador reitera, mais uma vez, a constituição de uma rede de aprendizagem para o desenvolvimento cultural local sustentável.**



**Fotografia 53:** Encontro da “Família Mediação” na Biblioteca Comunitária Parque São Bartolomeu. (2015). Na fotografia, os educadores Edson de Souza Santos, Fabiana Silva, Elisa Maria Ferreira dos Santos, Ailton Ferreira dos Santos e Sandra em meio a outras quatro educadoras não identificadas, que se agregaram ao núcleo neste encontro. Autor: Marvan Carlos.

Fonte: acervo da autora da pesquisa.

## 5.6 DO NÚCLEO À FAMÍLIA: REINVENTANDO A COMUNIDADE EM UMA REDE DE *PRÁTICAS COLABORATIVAS*

Na análise da experiência junto ao núcleo de educadores(as) do Subúrbio Ferroviário buscamos destacar nas formas de trabalho, elementos que reconhecemos como constituintes de *práticas colaborativas* entre os(as) participantes. O filósofo Jacques Rancière nos ensina que:

Não existe forma privilegiada, tanto quanto não existe ponto de partida privilegiado. Por todo o lado existem pontos de partida, cruzamentos e laços que nos permitem aprender algo de novo, se recusarmos, em primeiro lugar, a distância radical, em segundo lugar, a distribuição dos papéis, e em terceiro lugar, as fronteiras entre os territórios. (RANCIÈRE, 2010, p. 28)

Conforme descrevemos ao final do primeiro capítulo, estas práticas não se propõem a uma metodologia pré-estabelecida, uma forma exemplar ou receita. Tampouco constituem um conteúdo – o educador Joseph Jacotot diria que qualquer coisa serve para fazê-lo (RANCIÈRE, 2005). Isto porque, antes de mais nada, as *práticas colaborativas* dizem respeito a inventar, a cada momento, formas de “fazer com” os(as) outros(as), nascem do e no encontro, da e na diferença, da e na pluralidade - matéria prima da diversidade, da democracia política e do pluralismo ideológico (SERPA, 2009).

As *práticas colaborativas* são abertas e reconhecem a sua incompletude. Só se realizam no coletivo e, assim, acolhem de forma **dialógica** as contradições, dissensos e conflitos da convivência. São, portanto, potentes e precárias. Ao mesmo tempo, **críticas** e **políticas** por questionarem as condições de produção e se proporem a intervir nestas, a transformar a realidade. São **criativas**, pois inventam a todo tempo as formas de intervenção. A inventividade destas práticas pressupõe a **afetividade** através da valorização dos participantes, da escuta, cumplicidade e atenção, reconhecendo a condição humana de igualdade que nos une. Baseiam-se na **presença** enquanto possibilidade de efetivação dos encontros, ainda que esta possa assumir um caráter dinâmico, conjugando aproximações e distanciamentos. Por tudo isso, as *práticas colaborativas* se comprometem com o investimento radical em formas de criação e difusão de conhecimento horizontalizadas, baseadas na reciprocidade como possibilidade de uma produção teórico-prática que não reduza a complexidade da vida.



Deste modo, possibilitam a efetivação do potencial de solidariedade e sociabilidade que, conforme desenvolvemos no princípio do capítulo, está atrelado ao próprio local. Os procedimentos descritos - como jogos, exercícios, debates, apreciação estética, indicação de referências bibliográficas – foram frutos de uma vivência sensível, buscando a coimplicação com um mundo comum.

“Família Mediação”: microtopos, esfera pública, laboratório de experiências estéticas e políticas. Ressignificação do território (espaço) e da presença (tempo). As dificuldades, intrínsecas, nos ensinam sobre nós mesmo, o outro, e o que podemos construir juntos. A perspectiva de resultados - a curto, médio e longo prazo – nos é promissora: juntos reavivamos o interesse pelo conhecimento, criamos formas de cooperação, abrimos espaço para a criatividade, a vivência de uma prática artística e o agenciamento de formas de desenvolvimento cultural.

Já não se trata do ideal de transformação total da sociedade e de suas estruturas, embora vislumbremos a utopia de integrar as *práticas colaborativas* com outros modos de produção - horizonte que aprendemos a ver a partir do Subúrbio Ferroviário. Seguimos trilhando ações locais que tencionam o espaço comum e nele, nossos corpos, flexionando relações pré-estabelecidas para reinventar a existência que nos une.

## 6 CONCLUSÃO

*A vida não voltará a ser a mesma, porque a certeza injustificável em um mundo comum é agora, para mim, para nós, a base da verdade. Digo “para mim, para nós”, porque este descobrimento é individual e coletivo: é irreduzivelmente próprio e, por sua vez, concerne a outros. Se dá em uma relação paradoxal entre a felicidade do encontro e a solidão radical, entre a aparição de preocupações compartilhadas e a necessidade de assumir suas consequências com a própria vida. Eu não sei dizer onde começa minha voz e acaba a dos outros. Não quero saber-lo. É minha forma de agradecer a presença, em mim, do que não é meu (tradução nossa)<sup>1</sup>.*

Marina Garcez (2013, p. 10)

Começamos esta conclusão não tomando-a como fechamento, mas como ponto de inflexão em uma experiência viva, presente e em curso. Deste modo, lançamos mão das palavras da educadora Emília Ferreiro, ao afirmar que “minhas certezas são poucas, minhas verdades, provisórias”.

Esta pesquisa, de caráter participatório e reivindicatório, buscou se posicionar na perspectiva de uma intervenção crítica na realidade. Partimos do contexto teórico-prático global da desigualdade de oportunidades culturais em nossa sociedade, e do contexto teórico-prático local de sustentabilidade de projetos artístico-pedagógicos em artes cênicas. Este contexto prático conduziu-nos ao problema de pesquisa, formulado da seguinte maneira: como constituir redes de aprendizagem para o desenvolvimento cultural local? O problema pressupunha, portanto, uma associação entre as redes de aprendizagem para o desenvolvimento cultural local, com a questão da sustentabilidade anteriormente descrita. A hipótese de pesquisa foi de que o desenvolvimento de *práticas colaborativas* baseadas no diálogo, presença e afetividade possibilitavam gerar um processo de coimplicação

---

<sup>1</sup> Texto original: “*La vida no volverá a ser la misma, porque la certeza injustificable en un mundo común es ahora, para mí, para nosotros, la base para la verdad. Digo «para mí, para nosotros», porque este descubrimiento es individual y colectivo: es irreductiblemente propio y, a la vez, concierne a otros. Se da en una relación paradójica entre la felicidad del encuentro y la radical soledad, entre la aparición de preocupaciones compartidas y la necesidad de asumir sus consecuencias desde la propia vida. Yo no sé decir dónde empieza mi voz y acaba la de otros. No quiero saberlo. Es mi forma de agradecer la presencia, en mí, de lo que no es mío*” (GARCÉS, 2013, p. 10).

com o desenvolvimento cultural coletivo de forma sustentável. A hipótese conduziu-nos a uma opção metodológica pelo estudo de caso único longitudinal, no qual exploramos, descrevemos e analisamos a experiência do projeto artístico-pedagógico Mediação Cultural em suas edições 2013 e 2014 na cidade de Salvador. Estas breves informações foram apresentadas na Introdução deste trabalho, cujo objetivo foi situar o leitor na investigação.

No primeiro capítulo, conduzimos uma revisão de literatura através de uma abordagem *mit-disciplinar* de referências dos campos da arte e da educação que apresentavam como denominador comum o engajamento social praticado no restabelecimento de vínculos comunitários e nos processos de ativação da relação com o outro (educando ou público) com vistas à emancipação dos sujeitos. Trata-se de uma opção notadamente política, ao encontro dos contextos teórico-práticos global e local, e do problema e hipótese de pesquisa anunciados anteriormente. No campo da educação, o recorte estabelecido foi o da educação problematizadora, a qual foi contextualizada seguida da breve descrição do trabalho do educador Paulo Freire, e dos cruzamentos deste com as contribuições do filósofo Jacques Rancière e do biólogo Humberto Maturana,

No campo da arte, estabeleceu-se como recorte a arte participativa, que não estabelece a priori um recorte entre linguagens artísticas, mas evidencia as relações de participação entre artistas/provocadores, obras/projetos e público/colaborador. Iniciamos a sessão com uma breve apresentação de uma definição da arte participativa e de seus marcos teóricos, e em seguida a contextualizamos historicamente destacando sua implicação política. Neste processo, a principal referência teórica adotada foi o trabalho da pesquisadora Claire Bishop, que é complementado com contribuições de diversos outros autores, dentre os quais Christian Kravagna, Grant H. Kester, Patrice Pavis, Hans-Thies Lehmann, Antonio Collados, Javier Rodrigo, entre outros. Deste modo, abordamos exemplos nas vanguardas europeias, do Neoconcretismo no Brasil, e da contemporaneidade, mapeando as tendências indicadas pela pesquisadora Claire Bishop, como as performances “delegadas” e os projetos pedagógicos. Nos projetos pedagógicos as relações entre o campo da arte e da educação se tornam evidentes, e numa sessão diferenciamos as iniciativas de artistas e de instituições, e nestas últimas localizamos as práticas de mediação cultural. Sobre estas, trouxemos a contribuição

de diversos autores, dentre os quais a recente publicação do Instituto de Arte e Educação da Universidade de Artes de Zurique, assinada por Carmem Mörsch entre outros. Para enriquecer o debate, contamos com os estudos de Ana Mae Barbosa, Rejane Coutinho, Javier Rodrigo, e Bernard Darras.

Diferenciando-se das práticas de mediação cultural, apresentamos uma definição provisória de *práticas colaborativas*, adotada contextualmente nesta investigação. Destacamos que não se trata de uma formulação fechada, rígida ou excludente, mas de apontamentos que podem contribuir com a discussão. Enfatizamos a dimensão da pluralidade e da diferença assim como do movimento a partir a etimologia do termo, buscando ultrapassar as divisões binárias entre atividade/passividade. Posicionamos a colaboração no âmbito da invenção de formas de “fazer com” o outro, enfatizando as dimensões da presença e da afetividade de um tipo de encontro que pressupõe reconhecimento e valorização mútua, ao mesmo tempo em que acolhe dúvidas, dissensos e conflitos. Caracterizamos, assim, as práticas como dialógicas e não-hierárquicas, eminentemente críticas e políticas. Reconhecemos o problema da sustentabilidade, o caráter pedagógico e estético deste tipo de prática, a qual seria *mit-disciplinar* por natureza.

No segundo capítulo, partimos da concepção de espaço proposta pelo geógrafo Milton Santos, que não dissocia sistemas de objetos de sistemas de ação para examinar a noção de rede, que é descrita com contribuições também do investigador Antonio Collados. Dentre as características das redes, destacamos a horizontalidade, a abertura, a multiplicidade de sentidos e a heterogeneidade. Em seguida, anunciamos que a exploração e descrição do caso estudado com vistas a discutir a formação de redes e os princípios das abordagens pedagógicas presentes nas duas edições do projeto Mediação Cultural – a saber, diálogo, presença e afetividade.

As sessões subsequentes apresentam o projeto desde a sua concepção no âmbito do Festival Internacional de Artes Cênicas da Bahia - FIAC, as primeiras experiências em mediação ainda dentro do festival, para então debruçar-se sobre a experiência vivenciada nas edições 2013 e 2014, estudadas respectivamente nos segundo e terceiro capítulos.

A exploração e descrição incluem a apresentação das etapas e ações constituintes de cada ano de implementação do programa de formação em artes cênicas, destacando suas especificidades. Na comparação estabelecida destacam-se aspectos relacionados aos formatos, concepções e formação de vínculos comunitários. A consolidação do formato coletivo e corresponsável do acompanhamento pedagógico dos(as) educadores(as), inspirado nas experiências de Paulo Freire e José Pacheco, emerge como o grande diferencial no processo de participação de uma edição a outra, reposicionando as relações entre os(as) agentes envolvidos no projeto, que se afastam da aplicação de uma metodologia predefinida em direção às *práticas colaborativas*. Analisados os resultados, as experiências com os cinco grupos de educadores(as) em 2013 e com os nove núcleos em 2014 é categorizada em relação ao tipo de comunidade constituída, de acordo com a divisão proposta pela historiadora Miwon Kwon. A tipologia distingue as comunidades pré-existentes daquelas formadas pela intervenção do projeto, e nestas, as de caráter temporário e as que se apropriaram dos meios de trabalho e constituíram redes de aprendizagem sustentáveis. Aprofundamos a discussão desta última categoria com a experiência do núcleo de educadores(as) do Subúrbio Ferroviário, constituído na Etapa 2 da edição 2014 do projeto Mediação Cultural.

Iniciamos o último capítulo retomando as contribuições de Milton Santos, com ênfase na discussão sobre as noções de território e lugar. Os apontamentos, com contribuições do pesquisador Angelo Serpa e do pesquisador Muniz Sodré, debruçaram-se sobre a solidariedade construída a partir da geografia, para que pudessemos reconhecer a condição de abertura e o potencial de articulação que se apresentava “organicamente” nos(as) educadores(as) que constituíam o núcleo do Subúrbio Ferroviário. Em seguida, apresentamos o desenvolvimento urbano da Macrorregião do Subúrbio Ferroviário da cidade de Salvador nas últimas décadas, destacando as tensões sociais que habitam este território. Neste panorama, contextualizamos as oito instituições que compuseram o núcleo ao longo de 2014, abordando sua natureza e apresentando os(as) educadores(as) que as representaram para, em seguida, descrever e analisar o processo de trabalho no núcleo. Destacamos o modo como as *práticas colaborativas* favoreceram processos de apropriação do próprio grupo, colocando em relevo as formas de participação construídas pelos(as) educadores(as) durante o ano e que evidenciam o

estabelecimento de uma rede de aprendizagem para o desenvolvimento cultural. Dentre estas evidências estão: o mapeamento do território; o estabelecimento de parcerias entre os educadores(as) para fortalecer os seus próprios espaços e produções culturais; a projeção de alguns integrantes em direção a outros contextos, buscando, por iniciativa própria, meios para potencializar o seu desenvolvimento cultural; a integração de educandos(as) e familiares ao núcleo, reinventando as relações sociais em uma comunidade de sentidos que se autodenominou “Família Mediação”; a persistência da rede com a autogestão e permanente aprendizado do grupo, que já se organiza para o ano de 2015.

Concluimos esta investigação **confirmando a hipótese inicial** do estudo, de que as práticas colaborativas favoreceram a constituição da rede de aprendizagem entre os(as) participantes, sustentando os processos de desenvolvimento cultural local.

Destacamos que a rede não é absoluta tampouco homogênea – as relações de poder circulam por esta estrutura, de forma assimétrica. O desejo de renomear o núcleo ao identificar a emergência de uma comunidade não apaga as tensões tampouco harmoniza as relações entre os agentes, elas continuam sendo conflituosas e mesmo incoerentes em determinados momentos. A rede revela-se, como microtopos social, como espaço de dissenso sem, contudo, perder o caráter colaborativo, corresponsável e descentralizado. Deste modo, a rede atualiza-se como terreno fértil para a diversidade cultural, a pluralidade ideológica e a democracia política.

Convém destacar que, apesar do primeiro capítulo reunir uma quantidade significativa de referências bibliográficas em sua revisão de literatura, na fase final de nossa pesquisa tivemos acesso a publicações ainda mais recentes, de grande valor, que infelizmente não puderam ser incluídas no estudo por falta de tempo, constituindo possibilidade de desenvolvimentos futuros. Ainda em relação aos desenvolvimentos futuros deste estudo de caso, outra abordagem que nos parece pertinente é a investigação dos impactos da *prática colaborativa* em um espectro mais amplo – por exemplo, analisar os possíveis desdobramento desta experiência nas relações familiares, profissionais, etc. Outra questão que nos parece fundamental no desenvolvimento de pesquisas similares é a possibilidade de ampliar

o debate acadêmico em torno das *práticas colaborativas*, contribuindo para qualificar a definição provisória que apresentamos neste estudo.

Por fim, em relação à generalização deste trabalho, acreditamos que os resultados obtidos ao longo desta experiência teórico-prática não devam ser compreendidos como modelos, mas possam constituir referência para investigações e intervenções similares na interface entre os campos da arte e da educação.

Indicamos que, no âmbito das políticas públicas, a noção de *práticas colaborativas* discutida nesta investigação pode constituir uma ferramenta para novas reflexões e ações que avancem nos debates sobre a sustentabilidade, posicionando diferentes perspectivas para o entendimento do termo, para além da necessária distribuição de recursos. Interessa-nos, particularmente, investigar como estas práticas, implementadas em âmbito local, podem alicerçar uma proposta de desenvolvimento em ampla escala. Acreditamos que este caminho possa fornecer alternativas, a nível global, para contrapor-se às históricas desigualdades de oportunidades culturais em nossa sociedade.

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. **A comunidade que vem**. V. 1. Tradução de António Guerreiro. Lisboa: Editorial Presença, 1993.
- ALENCAR, V. P. D. **O mediador cultural**: considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de museus e exposições de arte. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2008.
- ANTUNES, A. **Leitura do mundo no contexto da planetarização**: por uma pedagogia da sustentabilidade. Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 286. 2002.
- AQUINO, R. F. de. (Org.). **Mediação cultural**: ideias para olhar e ver. Salvador: Realejo Projetos, 2013.
- AQUINO, R. F. de. **A constituição do campo acadêmico da dança no Brasil**. 2008. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: <[https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8151/1/RITA%20AQUINO%20\\_PPGDANÇA\\_%20-%20PRÉ-TEXTUAL%20DA%20DISSERTAÇÃO.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8151/1/RITA%20AQUINO%20_PPGDANÇA_%20-%20PRÉ-TEXTUAL%20DA%20DISSERTAÇÃO.pdf)>. Acesso em: 14 jan. 2014.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo, Perspectiva, 1990.
- ARGAN, G. C. **Arte moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- ASSIS, T. et al. **Gravação em áudio da avaliação do projeto Mediação Cultural 2014, em reunião da equipe de mediadores(as) culturais, realizada em 15 dez. 2014**. Salvador: [s.n.], 2014.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS. [S.l.: s.n., s.d.]. Disponível em: <<http://portalabrace.org/1/>>. Acesso em: 08 jan. 2014.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA. [S.l.: s.n., s.d.]. Disponível em: <<http://www.portalanda.org.br/anda/site/>>. Acesso em: 08 jan. 2014.
- BANNES, S. **Greenwich Village 1963**: avante-garde, performance and the effervescent body. E-book. Durham and London: Duke University Press, 1993.
- BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. (Orgs.). **Arte educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Unesp, 2009.
- BARDAWIL, A. **Tecido afetivo**: por uma dramaturgia do encontro. Fortaleza: Cia. da Arte Andanças, 2010.
- BAUMAN, Z. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Trad.: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BEECH, D. **Include me out**. [S.l.: s.n.], 2010. Disponível em: <<http://visualintosocial.wordpress.com/2010/09/01/include-me-out-dave-beech/>> Acesso em: 28 dez. de 2014.
- BENJAMIN, W. O autor como produtor. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad.: Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 8.ed. Obras Escolhidas, v.1. São Paulo: Brasiliense, 2012.



- BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução, apresentação e nota de Marcus Vinicius Mazzari; posfácio de Flávio Di Giorgi. São Paulo: Livraria Duas Cidades; Ed. 34, 2002.
- BETTI, M. S. A politização do teatro: do arena ao CPC. In: FARIA, J. R. **História do teatro brasileiro**. V. 2. São Paulo: Perspectiva; SESC SP, 2013.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte, UFMG, 1998.
- BIBLIOTECA VIRTUAL ANÍSIO TEIXEIRA. [S.l.: s.n. s.d.]. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br>>. Acesso em: 08 jan. 2014.
- BISHOP, C. **Artificial hells**: participatory art and the politics of spectatorship. London; Nova York: Verso, 2012.
- BISHOP, C. **Participation**. Cambridge; London: The MIT Press & White chapel, 2006.
- BOFF, L. Quarenta anos da teologia da libertação. [S.l.: s.n., s.d.]. Disponível em: <<https://leonardoboff.wordpress.com/2011/08/09/quarenta-anos-da-teologia-da-libertacao/>> Acesso em 14 jan. 2015.
- BORER, A. **Joseph Beuys**. V. 1. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Org.). Petrópolis: Vozes, 2008.
- BOURDIEU, P. **Lições da aula**. São Paulo: Ática, 2003.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel; Bertrand Brasil, 1989.
- BRASIL. Ministério da Cultura. **Estruturação, Institucionalização e Implementação do Sistema Nacional de Cultura**. Brasília, DF: Ministério da Cultura, 2011.
- BURNHAM, T. F. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. **Em aberto**, ano 12, n.58, abr./jun. 1993.
- CAMNITZER, L.; PÉREZ-BARREIRO, G. **Educação para a arte, arte para a educação**. Trad.: Gabriela Petit *et al.* Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009.
- CAPES: Banco de Teses e Dissertações. [S.l.: s.n., s.d.]. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: 08 jan. 2014.
- CARTA DA TERRA BRASIL. [S.l.: s.n.], 2000. Disponível em: <<http://www.cartadaterrabrasil.org/prt/index.html>>. Acesso em: 09 jan. 2015.
- CHARMATZ, B. **Je suis une école**: experimentation, art, pédagogie. Paris: Les Belles Lettres, 2009.
- CHIOVATTO, M. **O professor mediador**. [S.l.: s.n., s.d.]. Disponível em: <[http://fvcb.com.br/site/wp-content/uploads/2012/05/Canal-do-Educador\\_O-Professor-Mediador.pdf](http://fvcb.com.br/site/wp-content/uploads/2012/05/Canal-do-Educador_O-Professor-Mediador.pdf)>. Acesso em: 27 jul. 2014.
- CLEVELAND, W. **Mapping the field**: arts-based community development. [S.l.: s.n., s.d.]. Disponível em: <<http://communityinnovation.berkeley.edu/presentations/William-Cleveland.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2014.

CO-. In: DICIONÁRIO Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

COELHO, T. **A cultura e seu contrário**: cultura, arte e política pós-2001. São Paulo: Iluminuras; Itaú Cultural, 2008.

COHEN-CRUZ, J. An introduction to community art and activism. **Community Arts Network**. [S.l.: s.n.], 2002. Disponível em: <[http://library.upei.ca/sites/default/files/an\\_introduction\\_to\\_community\\_art\\_and\\_activism\\_cohen\\_cruz.pdf](http://library.upei.ca/sites/default/files/an_introduction_to_community_art_and_activism_cohen_cruz.pdf)>. Acesso em: 27 nov. 2014.

COLLADOS, A. La imagen participada: complejidades y tensiones en los procesos artísticos colaborativos. **Revista Creatividad y Sociedad**, n.19, diciembre 2012.

COLLADOS, A.; RODRIGO, J. **TRANSDUCTORES**: Pedagogías en red y prácticas instituyentes. Granada: Centro de Arte José Guerrero, 2012.

CORBIN, A.; COURTINE, J.-J.; VIGARELLO, G. **História do corpo**: as mutações do olhar - o século XX. V. 3. Petrópolis: Vozes, 2011.

CORNAGO, O. **Manual de emergencia para práticas escénicas**: comunidad y economías de la precariedad. Madri: Continta me Tienes, 2014.

COUTINHO, R. G. **Considerações sobre a cultura da pesquisa e a formação de educadores mediadores**. 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas “Entre Territórios”. Cachoeira: Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. 2010. p. 2417-2427. 20 a 25/09/2010 – Cachoeira – Bahia – Brasil.

COUTINHO, R. G. **Questões sobre a formação de mediadores culturais**. 18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Transversalidades nas Artes Visuais. Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. 2009. p. 3737-3749.

COUTINHO, R. G. **Questões sobre mediação e educação patrimonial**. [S.l.: s.n., s.d.]. Disponível em: <[http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/rejane\\_galvao\\_coutinho.pdf](http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/rejane_galvao_coutinho.pdf)>. Acesso em: 27 nov. 2014.

CRUZ, S. **Palco giratório**: uma difusão caleidoscópica das artes cênicas. Ceará: SESC, [s.d.].

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Trad. Estela dos Santo Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DEL RÍO, A.; COLLADOS, A. modos y grados de relación e implicación en las prácticas artísticas colaborativas: relaciones fluctuantes entre artistas y comunidades. **Revista Creatividad y Sociedad**, Madrid, n. 20, 2013.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; UNESCO, 2004.

DELORS, J. **A Educação para o século XXI**: questões e perspectivas. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DEPOIMENTO da diretora artística Fernanda Júlia. Direção: Susan Kalik. Intérpretes: Fernanda Júlia. Salvador: Realejo Projetos, 2013a. Cor. 1'26”.

DEPOIMENTO da educadora Marilene da Conceição Nascimento no Encontro de

Educadores(as) do projeto Mediação Cultural 2013. Direção: Daniel Fróes. Intérpretes: Educadora Marilene da Conceição Nascimento. Salvador: Realejo Projetos, 2013b. Cor. 2'43".

DEPOIMENTO da gestora Isabela Silveira no Encontro de Educadores(as) do projeto Mediação Cultural 2013. Direção: Daniel Fróes. Intérpretes: Gestora Isabela Silveira. Salvador: Realejo Projetos, 2013c. Cor. 3'57".

DEPOIMENTO da educadora Bárbara Cristina Cardoso da Silva no Encontro de Educadores(as) do projeto Mediação Cultural 2013. Direção: Daniel Fróes. Intérpretes: Educadora Bárbara Cristina Cardoso da Silva. Salvador: Realejo Projetos, 2013d. Cor. 4'20".

DEPOIMENTO do professor Maurício Oliveira no Encontro de Educadores(as) do projeto Mediação Cultural 2013. Direção: Daniel Fróes. Intérpretes: Professor Maurício Oliveira. Salvador: Realejo Projetos, 2013e. Cor. 11'23".

DEPOIMENTO da educadora Maria Lurdes dos Santos no Encontro de Educadores(as) do projeto Mediação Cultural 2013. Direção: Daniel Fróes. Intérpretes: Educadora Maria Lurdes dos Santos Correia. Salvador: Realejo Projetos, 2013f. Cor. 7'00".

DESGRANGES, F. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

DESGRANGES, F. **Pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2011.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. Trad.: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DOMENICI, E. O Encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo. In: **Pro-Posições**, Campinas, 21, mai./ago. 2010. 69-85.

ENTRE os muros da escola. Direção Laurent Cantet. Produção: Simon Arnal, Caroline Benjo, Barbara Letellier e Carole Scotta. Roteiro: Laurent Cantet, Robin Campillo, François Bégaudeau. Intérpretes: François Bégaudeau et al. França: Haut et Court, 2013. 130min, son., color.

ENTREVISTA com a artista Clara Trigo. Entrevistador: Rita Ferreira de Aquino. [S.l.: s.n.]. 28 nov. 2014a. Meio: digital (78min).

ENTREVISTA com a educadora Elisa Maria Ferreira dos Santos. Entrevistador: Rita Ferreira de Aquino. [S.l.: s.n.]. 03 dez. 2014b. Meio: digital (49min).

ENTREVISTA com a mediadora cultural Taína Assis. Entrevistador: Rita Ferreira de Aquino. [S.l.: s.n.]. 28 nov. 2014c. Meio: digital (52min).

ENTREVISTA com Jorge Larrosa Bondía. Entrevistador: Ederson Granetto In: Programa Desafios da educação. São Paulo: UNIVESPTV, 2013. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=AzI2CVa7my4>>. Acesso em: 14 dez. 2013.

ENTREVISTA com Muniz Sodré. Entrevistador: Ederson Granetto. São Paulo: UNIVESPTV, 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XzIIX98vuKw&feature=youtu.be.%3E>>. Acesso em 14 nov. 2014.

ENTREVISTA com o artista Igor Sant'Anna. Entrevistador: Rita Ferreira de Aquino. [S.l.: s.n.]. 27 nov. 2014d. Meio: digital. (76min).

ENTREVISTA com o coordenador Felipe de Assis. Entrevistador: Rita Ferreira de Aquino. [S.l.: s.n.]. 27 nov. 2014e. Meio: digital (60min).

ENTREVISTA com o coordenador Ricardo Libório. Entrevistador: Rita Ferreira de Aquino. [S.l.: s.n.]. 28 nov. 2014f. Meio: digital (45min).

EVELIN, M. Esse acontecimento vai se dar em silêncio. In: GREINER, C; SANTO, C. E.; SOBRAL, S. (Orgs.). **Cartografia Rumos Itaú Cultural dança: formação e criação**. São Paulo: Itaú Cultural, 2014.

FAGUNDES, N. C.; BURNHAM, T. F. Transdisciplinaridade, multirreferencialidade e currículo. **Revista da FACED**, n.05, 2001.

FARIAS, S. C. B. **A mit-disciplinaridade como desafio para os profissionais de arte e educação na contemporaneidade**. [S.l.: s.n.], 2011. Disponível em: <<http://www.ihac.ufba.br/2011/10/a-mit-disciplinaridade-como-desafio-para-os-profissionais-de-arte-e-educacao-na-contemporaneidade/>>. Acesso em: 13 nov. 2014.

FARIAS, S. C. B. **O lugar da arte nas ações socioculturais**. [S.l.: s.n., s.d.].

FERNANDES, S. **Teatralidades contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

FESTIVAL INTERNACIONAL DE ARTES CÊNICAS DA BAHIA. [S.l.: s.n., s.d.]. Disponível em: <<http://fiacbahia.com.br>>. Acesso em: 08 jan. 2014.

FESTIVAL INTERNACIONAL DE ARTES CÊNICAS DA BAHIA. **Catálogo 2008**. Salvador: Realejo Projetos, 2008.

FESTIVAL INTERNACIONAL DE ARTES CÊNICAS DA BAHIA. **Catálogo 2009**. Salvador: Realejo Projetos, 2009.

FESTIVAL INTERNACIONAL DE ARTES CÊNICAS DA BAHIA. **Catálogo 2010**. Salvador: Realejo Projetos, 2010.

FESTIVAL INTERNACIONAL DE ARTES CÊNICAS DA BAHIA. **Catálogo 2011**. Salvador: Realejo Projetos, 2011.

FESTIVAL INTERNACIONAL DE ARTES CÊNICAS DA BAHIA. **Catálogo 2012**. Salvador: Realejo Projetos, 2012.

FESTIVAL INTERNACIONAL DE ARTES CÊNICAS DA BAHIA. **Catálogo 2013**. Salvador: Realejo Projetos; 7Oito Projetos & Produções, 2013.

FESTIVAL INTERNACIONAL DE ARTES CÊNICAS DA BAHIA. **Catálogo 2014**. Salvador: Realejo Projetos; 7Oito Projetos & Produções, 2014.

FISCHER, S. **Processo colaborativo e experiências de companhias teatrais brasileiras**. São Paulo: Hucitec, 2010.

FREINET, C. **A pedagogia do bom senso**. Trad. J. Baptista. 7ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, P. **Discurso do professor Paulo Freire em Angicos, ao encerramento do curso de alfabetização de adultos**. [S.l.: s.n.], 1963. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1707#page/1/mode/1up>> Acesso em: 11 jan. 2015.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2003.
- GAGNEBIN, J. M. Documentos da cultura: documentos da barbárie. **Revista Ide: psicanálise e cultura**. São Paulo, v.31, n.46, jun. 2008. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31062008000100014&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062008000100014&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 14 jan. 2014.
- GAGNEBIN, J. M. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Ed. 34, 2006.
- GARCÉS, M. **Un mundo común**. Barcelo: Bellaterra, 2014.
- GINOT, I.; MICHEL, M. **La danse au XX siècle**. V. 1. Paris: Larousse, 2002.
- GOMGRICH, E. H. **A história da arte**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos (LTC), 1999.
- IANNITELLI, L. M. Dança, corpo e movimento: a criatividade artística. In: BIÃO, A.; PEREIRA, A.; CAJAÍBA, L. C. e P. (Org.). **Temas em contemporaneidade, imaginário e teatralidade**. 1.ed. São Paulo: Annablume, 2000.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. [S.l.: s.n., s.d.]. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 16 nov. 2014.
- INSTITUTO ITAÚ CULTURAL. [S.l.: s.n., s.d.]. Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br>>. Acesso em: 29 dez. 2014.
- INSTITUTO PAULO FREIRE. Acervo Paulo Freire. [S.l.: s.n., s.d.]. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org>>. Acesso em: 02 jan. 2015.
- INVADIR. In: DICIONÁRIO Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- JEROME BEL. Disponível em: <<http://www.jeromebel.fr>>. [S.l.: s.n., s.d.]. Acesso em: 29 dez. 2014
- JUAN DOMINGUES ROJO. [S.l.: s.n., s.d.]. Disponível em: <<http://juandominguezrojo.com>>. Acesso em: 29 dez. 2014
- KESTER, G. H. Community and Communicability. In: KESTER, G. H. **Conversation Pieces Community and Communication in Modern Art**. Berkeley: University of California Press, 2004. p. 152-191.
- KESTER, G. H. **Dialogical aesthetics: a critical framework for littoral art**. [S.l.: s.n.], 1998. Disponível em: <[https://www.academia.edu/5768008/Dialogical\\_Aesthetics\\_A\\_Critical\\_Framework\\_for\\_Littoral\\_Art\\_1998\\_](https://www.academia.edu/5768008/Dialogical_Aesthetics_A_Critical_Framework_for_Littoral_Art_1998_)> Acesso em: 27 nov. 2014.
- KESTER, G. H. **The one and the many: contemporary collaborative art in a global context**. E-book. Durham: Duke University Press, 2011.
- KRAVAGNA, C. **Working on the Community: models of participatory practice**. Tradução de Aileen Derieg. [S.l.: s.n.], 1998. Disponível em: <<http://eipcp.net/transversal/1204/kravagna/en>>. Acesso em: 27 nov. 2014.

KWON, M. **One place after another**: site-specific art and locational identity. Cambridge: MIT Press, 2002.

LA EDUCACIÓN prohibida. Direção: Germán Doin. Produção: Daiana Gomez, Eimi Ailen Campos, Fernanda Blanc, Florencia Moreno. Roteiro: Germán Doin, Verónica Guzzo, Julieta Canicoba, Juan Vautista. Intérpretes: Santiago Magariños et al. Argentina: Eulam Producciones, 2012. 205min, son., color. Disponível em: <<http://www.educacionprohibida.com>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

LABOR. In: DICIONÁRIO Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

LARROSA, J. B. Conferência acerca de la experiencia com Jorge Larrosa. In: ARGENTINA. Ministério de la Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. Encuentro Nacional "Formar en Futuro Presente": Programas Aprender Enseñando y Elegir la Docencia. Mar Del Plata, Septiembre, 2007. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=k7OpdwOwaNY>>. Acesso em: 14 jul. 2013.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad.: João Wanderley Geraldi. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.19, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19\\_04\\_JORGE\\_LARROSA\\_BONDIA.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2010.

LARROSA, J. B. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Trad.: Alfredo Veiga-Neto. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEHMANN, H.-T. **Teatro pós-dramático**. Trad.: Pedro Sússekind. São Paulo: Cosac Naif, 2007.

LEPECKI, A. Planos de composição. In: GREINER, C. *et al.* (Orgs.). **Cartografia Rumos Itaú Cultural Dança 2009-2010**. São Paulo: Itaú Cultural, 2010.

LYGIA PAPE. [S.l.: s.n., s.d.]. Disponível em: <<http://www.lygiapape.org.br>>. Acesso em: 29 dez. 2014

MARTIN, A. S. de S. **La política relacional en las prácticas artísticas colaborativas**. Barcelona: Facultat de Belles Arts Universitat de Barcelona, 1996.

MARTINS, J. B. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.26, maio/jun./jul./ago. 2004.

MARTINS, M. C. *et al.* (Orgs.). **Mediando contatos com arte e cultura**. São Paulo: UNESP, 2007.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. (Orgs.). **Mediação cultural para educadores andarilhos na cultura**. Rio de Janeiro: Instituto Sangari, 2008.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Trad.: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MATURANA, H. Transdisciplinaridade e cognição. In: NICOLESCU, B. **Educação e transdisciplinaridade**. Trad.: Judite Vero, Maria F. de Mello e Américo Sommerman. Brasília: UNESCO, 2000.

MEDIAÇÃO CULTURAL: PROGRAMA DE FORMAÇÃO EM ARTES CÊNICAS. [S.l.: s.n., s.d.]. Disponível em: <<http://mediacaocultural.com.br>>. Acesso em: 08 jan. 2014.

MILLER, J. C. **A escuta do corpo**: abordagem da sistematização da Técnica Klauss Vianna. Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2005.

MIWON KWON. **One place after another**: site-specific art and locational identity. Cambridge, Massachusetts; London, England: The Mit Press, 2004.

MOLINA, A; AQUINO, R. Um olhar sobre os formadores. In: GREINER, C; SANTO, C. E.; SOBRAL, S. (Orgs.). **Cartografia Rumos Itaú Cultural dança**: formação e criação. São Paulo: Itaú Cultural, 2014.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3.ed. Brasília, DF: UNESCO, 2001.

MORIN, E.; FREITAS, L.; NICOLESCU, B. **Carta da transdisciplinaridade**. Documento adotado no Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade. Convento de Arrábida, Portugal, 2-6 nov. 1994.

MÖRSCH, CARMEN. **What is cultural mediation?** [S.l.: s.n.], 2014. Disponível em: <<http://kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/v1/?m=0&m2=1>>. Acesso em: 27 dez. 2014.

MOURA, L. R. de. **Arte e educação**: uma experiência de formação de educadores mediadores. 185f. il. 2007. Dissertação(Mestrado) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

NASCIMENTO, L. A.; AZEVEDO, G.; GHIGGI, G. O conceito de amorosidade em Freire e a recuperação do sentido de educar. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 8., [S.l.: s.n.], 2013. Disponível em: <<http://coloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/viii-coloquio/paper/view/46>>. Acesso em: 19 ago. 2014.

NATA. Núcleo Afrobrasileiro de Teatro de Alagoinhas. [S.l.: s.n., s.d.]. Disponível em: <<http://sireoba.blogspot.com.br/p/nata.html>>. Acesso em: 17 jan. 2015.

NETO, E. D. S.; SILVA, M. R. P. D. **Infância e Inacabamento**: um encontro entre Paulo Freire e Giorgio Agamben. [S.l.: s.n., s.d.]. Disponível em: <[http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000153/Legado\\_Infancia\\_e\\_inacabamento.pdf](http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000153/Legado_Infancia_e_inacabamento.pdf)>. Acesso em: 7 set. 2013.

NEVES, N. **Klauss Vianna**: estudo para uma dramaturgia corporal. São Paulo: Cortez, 2008.

NICOLESCU, B. **Educação e transdisciplinaridade**. Trad.: Judite Vero, Maria F. de Mello e Américo Sommerman. Brasília: UNESCO, 2000.

OCUPAR. In: DICIONÁRIO Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

OITICICA FILHO, C.; COHN, S.; VIEIRA, I. (Orgs.). **Encontros**: Hélio Oiticica. Rio de Janeiro: Azougue, 2009.

OITICICA, H. **A dança na minha experiência**. [S.l.: s.n.], 1965. Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia/ho/index.cfm?fuseaction=dOCUMENTOS&cod=477&tipo=2>>. Acesso em: 05 jan. 2014.

- OITICICA, H. **Bases fundamentais da definição do 'Parangolé'**. [S.l.: s.n.], 1964. Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia/ho/index.cfm?fuseaction=documentos&cod=49&tipo=2>>. Acesso em: 29 dez. 2014.
- OLIVEIRA, N. W. C. **A mediação teatral na formação de público**: o projeto Cuida Bem de Mim na Bahia e as experiências artístico-pedagógicas nas instituições culturais do Québec. 2011. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- PACHECO, J. **Escola da Ponte**: formação e transformação da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- PALACIOS, A. El Arte Comunitario: origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas. **Arteterapia**: papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, 4, 2009. p. 197-211.
- PAOLI, M. C. Empresas e responsabilidade social: os enredamentos da cidadania no Brasil. In: SANTOS, B. de S. (Org.) **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Porto: Afrontamento, 2003. p. 311-335.
- PAVIS, P. **A encenação contemporânea**: origens, tendências, perspectivas. Trad.: Nancy Fernandes. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- PAVIS, P. **Dicionário de teatro**. Trad.: J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- PELBART, P. P. Poder sobre a vida, potência da vida. In: **Lugar comum**: estudos de mídia, cultura e democracia. Rio de Janeiro, n. 17, set./abr. 2001/2002. 33-43. Disponível em: <[http://uninomade.net/wp-content/files\\_mf/113003120907Poder%20sobre%20a%20vida%20pot%C3%Aancia%20da%20vida%20-%20Peter%20P%C3%A1l%20Pelbart.pdf](http://uninomade.net/wp-content/files_mf/113003120907Poder%20sobre%20a%20vida%20pot%C3%Aancia%20da%20vida%20-%20Peter%20P%C3%A1l%20Pelbart.pdf)>. Acesso em: 14 nov. 2014.
- PORTAL G1 BAHIA. [S.l.: s.n., s.d.]. Disponível em: <<http://g1.globo.com/bahia/noticia/2012/08/professores-suspendem-greve-na-rede-estadual-da-bahia-apos-114-dias.html>>. Acesso em 02 jan. 2015.
- PRO dia nascer feliz. Direção: João Jardim. Produção: Flávio R. Tambellini e João Jardim. Roteiro: João Jardim. Brasil: Coprodução Globo Filmes, Tambellini Filmes, Fogo Azul Filmes, 2005. 88min., son., color.
- PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS. [S.l.: s.n., s.d.]. Disponível em: <<http://www.ppgac.tea.ufba.br>>. Acesso em: 08 jan. 2014.
- PROJETO HÉLIO OITICICA. [S.l.: s.n., s.d.]. Disponível em: <<http://www.heliooiticica.org.br/biografia/bioho1960.htm>>. Acesso em: 29 dez. 2014
- QUANDO sinto que já sei. Direção: Antônio Sagrado, Anderson Lima e Raul Perez. Produção: Antônio Sagrado, Raul Perez e Anielle Guedes. Roteiro: Interpretação: Tião Rocha et al. Brasil, Projeto independente com financiamento coletivo através do *site* Catarse, 2014. 78min, son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg>>. Acesso em: 23 nov. 2014.
- QUESTIONÁRIO de avaliação das atividades formativas do FIAC 2012. Preenchido pela educadora Ana Lúcia Cerqueira Ramos. Realejo Projetos. Salvador. 2012.
- QUESTIONÁRIO de avaliação do projeto Mediação Cultural 2013 preenchido pelo



educador Amando Carvalho Filho. Realejo Projetos. Salvador. 2013a.

QUESTIONÁRIO de avaliação do projeto Mediação Cultural 2013 preenchido pela educadora Letícia da Conceição da Paz. Realejo Projetos. Salvador. 2013b.

QUESTIONÁRIO de avaliação do projeto Mediação Cultural 2013 preenchido pelo educador Ailton Ferreira dos Santos [Airesa]. Salvador: Realejo Projetos, 2013c.

QUESTIONÁRIO de avaliação do projeto Mediação Cultural 2014 preenchido pela educadora Jandayra Neuza Bonfim. Salvador: Realejo Projetos, 2014a.

QUESTIONÁRIO de avaliação do projeto Mediação Cultural 2014 preenchido pela educadora Silvana Campos do Nascimento. Salvador: Realejo Projetos, 2014b.

QUESTIONÁRIO de avaliação do projeto Mediação Cultural 2014 preenchido pela gestora Jamira Alves Muniz. Salvador: Realejo Projetos, 2014c.

QUESTIONÁRIO de avaliação do projeto Mediação Cultural 2014 preenchido pelo educador Ailton Ferreira dos Santos. Salvador: Realejo Projetos, 2014d.

RANCIÈRE, J. **O espectador emancipado**. Lisboa: Orfeu Negro, 2010.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 2.ed. Trad.: Lilin do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RANCIÈRE, J. **On the shores of politics**. London; New York: Verso. Acesso em: 08 nov. 2014.

REALEJO PROJETOS; 70ITO PROJETOS & PRODUÇÕES. **Folder de divulgação do projeto Mediação Cultural 2014**. Salvador: Realejo Projetos, 2014.

REALEJO PROJETOS. **Relatório Final de Atividades do projeto Mediação Cultural 2013**. Salvador: Realejo Projetos, 2014a.

REALEJO PROJETOS. **Relatório Final de Atividades Formativas do Festival Internacional de Artes Cênicas da Bahia 2012**. Salvador: Realejo Projetos, 2012.

REALEJO PROJETOS. **Relatório Parcial de Atividades do projeto Mediação Cultural 2014**. Salvador: Realejo Projetos, 2014b.

REEVO. Una red de educación libre, abierta y colaborativa. Proyecto para aprender, compartir y accionar colectivamente en una comunidad global de educación alternativa. [S.l.: s.n., s.d.]. Disponível em: <<http://blog.reevo.org>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

RENGEL, L. P. **Uma conceituação de mediação a partir das reflexões e argumentações do comitê dança em mediações educacionais**. [S.l.: s.n.], 2011. Disponível em: <[www.portalanda.org.br/index.php/anais](http://www.portalanda.org.br/index.php/anais)>. Acesso em: 08 ago. 2014.

ROCHA, Lucas Valentim. **Processos compartilhados em dança**: experiências de criação e aprendizagem. 123fl. 2013. Dissertação – Programa de Pós-graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

RODRIGO, J. 2014. **Taller en el FIAC**: crónica de cuerpos en movimiento, tropicalismo pedagógico. [S.l.: s.n.], 2014. Disponível em: <<https://redesinstituyentes.wordpress.com/2014/11/24/taller-en-el-fiac-cronica-de-cuerpos-en-movimiento-tropicalismo-pedagogico/>> Acesso em: 15 nov. 2014.

RODRIGO, J. **Dispositivos y ensamblajes:** problemas y retos de la distribución y articulación de conocimientos. [S.l.: s.n.], 2009. Disponível em: <<http://aulabierta.info/node/949>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

RODRIGO, J. **Educación artística y practicas artístico-colaborativas:** territorios de cruce transversales. Valladolid: Consejería de Cultura y Turismo, 2007. p. 76-96. Disponível em: <<http://www.box.net/shared/4vd9kugpfe/1/24434306/256758988>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

RODRIGO, J. **El trabajo en red y las pedagogías colectivas:** retos para una producción cultural. Acciones reversibles. Seminario sobre arte, educación y territorio en el Centre d'Arts Contemporanies de Vic. [S.l.: s.n.]. 2008a.

RODRIGO, J. La otra Documenta 12: contrapartidas pedagógicas. **Papers de Art**, n. 94. [S.l.: s.n.], 2008b. Disponível em: <<http://aulabierta.info/node/956>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

RODRIGO, J. **Las pedagogías colectivas como producción cultural:** desbordes reversivos y políticas culturales. [S.l.: s.n.], 2010a. Disponível em: <<http://javierrodrigomontero.blogspot.com.br/2010/12/las-pedagogias-colectivas-como.html>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

RODRIGO, J. **Las pedagogías colectivas como trabajo en red:** itinerarios posibles. [S.l.: s.n.], 2011. Disponível em: <<https://www.box.com/s/e977b68e87b45de8d91a>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

RODRIGO, J. **Mediación y educación en museos/centros de arte.** [S.l.: s.n., s.d.]. Disponível em: <<https://redesinstituyentes.wordpress.com/glosario-y-referentes/mediacion-y-educacion-en-museos-centros-de-arte/>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

RODRIGO, J. **Políticas de colaboración y prácticas culturales:** redimensionar el trabajo del arte colaborativo y las pedagogías. [S.l.: s.n.], 2010b. Disponível em: <<http://javierrodrigomontero.blogspot.com.br/2011/12/politicas-de-colaboracion-y-practicas.html>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

RODRIGO, J.; COLLADOS, A. **Gestionar jugando:** el sociograma como juego de relaciones de poder y análisis de posicionalidades. [S.l.: s.n., s.d.]. Disponível em: <<http://transductores.net/?q=es/content/gestionar-jugando-el-sociograma-como-juego-de-relaciones-de-poder-y-an%C3%A1lisis-de-posicionalid>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

ROGER BERNART. [S.l.: s.n., s.d.]. Disponível em: <<http://rogerbernat.info/>>. Acesso em: 29 dez. 2014

SAADI, F., GARCIA, S. (Org.). **Próximo Ato:** questões da teatralidade contemporânea. São Paulo: Itaú Cultural, 2008.

SANCHES NETO, A. R. **Diálogos com Terpsícore:** movimentos de uma reforma curricular em dança. 181 f. Il. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, 2012.

SANT'ANNA, I. R. D. **Educação, território e estratégias de desenvolvimento sustentável:** práticas socioeducativas no Parque Metropolitano de Pirajá, Salvador - BA. 2011. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UNEB, 2011.

SANTANA, J. (Org.). **Caderno de entrevistas FIAC**. Salvador: Realejo Projetos, 2014.

SANTOS NETO, E. dos; SILVA, M. R. P. da. **Infância e inacabamento**: um encontro entre Paulo Freire e Giorgio Agamben. Disponível em: <[http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000153/Legado\\_Infancia\\_e\\_inacabamento.pdf](http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000153/Legado_Infancia_e_inacabamento.pdf)>. Acesso em: 7 set. 2013.

SANTOS, B. de S. (Org.) **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Porto: Afrontamento, 2003.

SANTOS, B. de S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M.P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, M. A **Natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2000.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SECULT BAHIA. Secretaria de Cultural do Estado da Bahia. [S.l.: s.n.], [2012]. Disponível em: <<http://www.cultura.ba.gov.br>>. Acesso em: 27 nov. 2013.

SEDHAM SALVADOR. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano, Habitat e Meio Ambiente. **Cadernos da Cidade**: uso e ocupação do solo em Salvador. Salvador: [s.n.], v. 1, 2009.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE CURADORIA E MEDIAÇÃO EM ARTES CÊNICAS do Festival Internacional de Artes Cênicas da Bahia 2014. Mesa: Projetos, performances e intervenções no mundo. Participantes: Juan Dominguez, Javier Rodrigo, Antonio Collados e Alexandre Molina (mediador). [S.l.: s.n.], 27 out. 2014a. Meio: digital (208min).

SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE CURADORIA E MEDIAÇÃO EM ARTES CÊNICAS do Festival Internacional de Artes Cênicas da Bahia 2014. Mesa: Sobre artistas e públicos, escolas, mostras festivas. Participantes: Andrea Bardawil, Sidnei Cruz, Marcos Gallon e Alexandre Molina (mediador). [S.l.: s.n.], 28 out. 2014b. Meio: digital (222min).

SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE CURADORIA E MEDIAÇÃO EM ARTES CÊNICAS do Festival Internacional de Artes Cênicas da Bahia 2014. Mesa: Museus, galerias, festivais e outros rituais contemporâneos. Participantes: Luiz Guilherme Vergara, Marcelo Rezende e Alexandre Molina (mediador). [S.l.: s.n.], 29 out. 2014c. Meio: digital (254min).

SENNETT, R. **Juntos**: os rituais, os prazeres e a política da cooperação. Tradução: Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SERPA, A. (ORG.). **Espaços culturais vivências, imaginações e representações**, Salvador, 2008. 426.

- SETENTA, J. **Comunicação performativa do corpo: o fazer-dizer da contemporaneidade**. 2006. 169 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Faculdade de Comunicação, Pontifícia Universidade de São Paulo, 2006.
- SILVA, A. C. de A. O processo colaborativo no Teatro da Vertigem. **Revista Sala Preta**, São Paulo, n.6, 2006.
- SODRÉ, M. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- STRAZZACAPPA, M.; MORANDI, C. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança**. São Paulo: Papirus, 2006.
- TARJA Branca: a revolução que faltava. Direção: Cacau Rhoden. Produção: Juliana Borges, Estela Renner, Luana Lobo e Marcos Nisti. Interpretação: Antonio Nóbrega et al. Brasil: Maria Farinha Filmes. 2014. 80min, son., color.
- TEIXEIRA, A. Autonomia para a educação na Bahia. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.11, p.89-104, jul./ago. 1947.
- TEIXEIRA, A. Educação e cultura na Constituição do Estado da Bahia. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, 65, n. 151, set./dez. 1984. 685-696.
- TEIXEIRA, A. Padrões brasileiros de educação escolar e cultura. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, 22, n. 55, jul./set. 1954. 3-22.
- TELES, G. M. **Vanguarda europeia e modernismo brasileiro: apresentação dos principais poemas, manifestos, prefácios e conferências vanguardistas, de 1857 a 1972**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- TONIOLO, J M dos S de A. **Diálogo e amorosidade em Paulo Freire: princípios às atitudes na formação de professores**. Santa Maria: UFSM, 2010.
- TRIDAPALLI, Gladistoni. **Aprender investigando: a educação em dança é criação compartilhada**. 2008. 96 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.
- VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico - elementos metodológicos para elaboração e realização**. São Paulo: Libertad, 2008.
- VIANNA, K.; CARVALHO, M. A. de. **A dança**. São Paulo: Siciliano, 1990.
- WENDELL, N. **Caderno de formação de público: atividades em artes cênicas**. Salvador: Realejo Projetos, 2011.
- WENDELL, N. **Caderno de mediação cultural: atividades de formação de público**. Salvador: Realejo Projetos, 2012.
- WENDELL, N. **Caderno de mediação cultural: atividades de formação de público em artes cênicas**. 3.ed. Salvador: Realejo Projetos, 2013.
- WOODS, P. **Investigar a arte de ensinar**. Porto: Porto Editora, 1999.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad.: Ana Thorell. Porto Alegre: Bookman, 2010.

## **APÊNDICE A** – Protocolo de Estudo de Caso: carta de apresentação<sup>2</sup>

Universidade Federal da Bahia  
Programa de pós-Graduação em Artes Cênicas

Pesquisadora: Rita Ferreira de Aquino  
Orientação: Profa. Dra. Suzana Martins  
Pesquisa: Abordagens artístico-pedagógicas de caráter colaborativo: estudo de caso do projeto Mediação Cultural

Nível: Doutorado  
Linha de pesquisa: Processos educacionais em artes cênicas  
Bolsa: CAPES DS

Protocolo de investigação de estudo de caso

### CARTA DE APRESENTAÇÃO

Salvador, 27 de novembro de 2014.

Prezado(a) \_\_\_\_\_,

Estou desenvolvendo uma pesquisa de doutorado no Programa de pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA, na linha de pesquisa Processos Educacionais em Artes Cênicas, sob orientação da Profa. Dra. Suzana Martins.

Trata-se de uma investigação que busca identificar e documentar por meio de estudo de caso as abordagens artístico pedagógicas do projeto Mediação Cultural com vistas a uma discussão sobre desenvolvimento cultural local sustentável.

Para tanto, gostaria muito de contar com um pouco de seu tempo e experiência para responder a algumas questões por meio de uma entrevista presencial. Me disponibilizo a comparecer ao local, dia e horário de sua preferencia.

Aguardo retorno assim que possível, pois tenho prazos bastante justos para atender a esta tarefa. Desde já agradeço imensamente pela colaboração e me coloco a disposição para qualquer esclarecimento que se faça necessário.

Atenciosamente,  
Rita Aquino  
71 8197.9990  
aquino.rita@gmail.com

---

<sup>2</sup> Documento elaborado pela autora desta investigação em 28 nov. 2014.

## APÊNDICE B – Protocolo de Estudo de Caso: instruções para a coleta de dados<sup>3</sup>

Universidade Federal da Bahia  
Programa de pós-Graduação em Artes Cênicas

Pesquisadora: Rita Ferreira de Aquino  
Orientação: Profa. Dra. Suzana Martins  
Pesquisa: Abordagens artístico-pedagógicas de caráter colaborativo: estudo de caso do projeto Mediação Cultural

Nível: Doutorado  
Linha de pesquisa: Processos educacionais em artes cênicas  
Bolsa: CAPES DS

Protocolo de investigação de estudo de caso

### INSTRUÇÕES PARA A COLETA DE DADOS

#### 1. Introdução ao estudo de caso e finalidade do protocolo

*Resumo, contexto, objetivos e patrocínios do projeto; questões substantivas e leituras relevantes sobre o tópico sendo investigado.*

- a) Resumo, contexto e objetivos da pesquisa
- b) Questões e proposições do estudo de caso
- c) Expectativa de contribuições da pesquisa
- d) Estrutura teórica para o estudo de caso (modelo lógico)

#### 2. Planejamento da coleta de dados

- a) Reservar tempo adequado
- b) Solicitar local calmo e reservado
- c) Confirmar o acesso / permissão ao local
- d) Levar para a entrevista: documentação própria, recursos necessários (papel, lápis, borracha, gravador, computador, máquina fotográfica), protocolo impresso e pré-preenchido, termo de compromisso impresso, material complementar, folhas adicionais, vestir roupa adequada.

#### 3. Procedimento da coleta de dados

*Apresentação das credenciais, acesso aos locais do estudo de caso, linguagem pertencente a proteção dos participantes, fontes de dados, recursos materiais necessários, programação logística das atividades, advertências de procedimentos para proteção dos participantes.*

- a) Nome das pessoas, contatos, formação, dados profissionais
- b) Locais a serem visitados, dia e horário
- c) Tipo de evidência esperada, forma de coleta e forma de registro
- d) Preparação esperada anterior às visitas aos locais (informação específica e assunto)

---

<sup>3</sup> Documento elaborado pela autora desta investigação em 28 nov. 2014.

- e) Proteção: entrega de termo de compromisso (consentimento informado, proteção de danos, proteção da privacidade e confidencialidade; proteção de grupos vulneráveis)
- f) Durante a entrevista: anotar a hora de início, anotar os pontos mais importantes e informações não verbais, manter-se focado nas proposições e relações lógicas.
- g) Ao final da entrevista: abrir espaço para comentários adicionais, solicitar permissão para estabelecer contato posterior para complementar informações se necessário, solicitar críticas ao modo como a entrevista foi conduzida, solicitar a sugestão de outras pessoas que possam contribuir com a pesquisa (incluir contatos), combinar a checagem posterior com datas e prazos, anotar horário, agradecer, fornecer estimativa de conclusão e divulgação da pesquisa, colocar-se disponível para qualquer necessidade.
- h) Após a entrevista: lembrar e fazer anotações adicionais, terminar de preencher o protocolo, transferir o conteúdo para formato textual digital e armazená-lo em banco de dados, preparar as interpretações e os dados para enviar ao entrevistado, visando checagem posterior.

#### 4. Esboço do relatório de estudo de caso

*Esboço – questões, hipóteses, descrição do projeto, aparato e procedimentos de coleta de dados, apresentação dos dados coletados, análise dos dados, discussão e conclusão -, formato para os dados, uso e apresentação de outra documentação e informação bibliográfica.*

#### 5. Questões de estudo de caso

*Questões específicas do estudo de caso que o investigador deve ter em mente na coleta de dados, estrutura das tabelas - título, cabeçalho e categorias – para série específicas de dados, potenciais fontes de informação para responder à cada questão. Nível das questões: 2. questões feitas sobre casos individuais*

*Atenção: vocabulário adequado, apresentação dos termos, clareza das questões, clareza dos contextos das questões, captar dados específicos e não gerais, adequação ao público, evitar o tédio – estrutura das perguntas, nível de formalidade, agrupamento de perguntas.*

**APÊNDICE C** – Roteiro para entrevista semiestruturada com os coordenadores do projeto Mediação Cultural 2014<sup>4</sup>.

<b>Universidade Federal da Bahia</b>
<b>Programa de pós-Graduação em Artes Cênicas</b>
<b>Pesquisadora:</b> Rita Ferreira de Aquino
<b>Orientação:</b> Profa. Dra. Suzana Martins
<b>Pesquisa:</b> Abordagens artístico-pedagógicas de caráter colaborativo: estudo de caso do projeto Mediação Cultural
<b>Nível:</b> Doutorado
<b>Linha de pesquisa:</b> Processos educacionais em artes cênicas
<b>Bolsa:</b> CAPES DS
<b>Protocolo de investigação de estudo de caso - Procedimento de coleta de dados</b>
<b>Objetivo da coleta de dados</b>
Problema da pesquisa
Hipótese da pesquisa
Evidência esperada
Forma de coleta
Registro
<b>Condições da coleta de dados</b>
Ambiente
Envolvidos
Horário (início e fim)
<b>Fonte</b>
Nome
Formação
Atuação profissional
Condição de anonimato
<b>Visão Geral</b>
Você poderia por gentileza descrever o que é o Mediação Cultural?
O Mediação Cultural é um Programa de Formação em Artes Cênicas? Por quê?
Você já tinha referência de outras experiências similares ao Mediação Cultural anteriormente ou foi com o projeto que começou a se aproximar deste campo? Poderia por favor citar algumas referências que lhe parecem importantes hoje para este tipo de trabalho?
Você poderia por favor estabelecer uma comparação entre o Mediação Cultural e estas referências? Quais as semelhanças? quais as singularidades?
<b>História e mudanças no Mediação Cultural</b>
Você poderia descrever como surgiu o projeto? Qual foi a motivação inicial? Qual era

<sup>4</sup> Documento elaborado pela autora desta investigação em 28 nov. 2014.



o contexto, quando e como ocorreu?
Você percebeu mudanças no Mediação Cultural ao longo do tempo?
Seria possível distinguir diferentes momentos do projeto? Qual(is) seria(m) a(s) principal(is) característica(s) de cada momento?
<b>Objetivos</b>
Os objetivos do Mediação Cultural variaram ao longo destes diferentes momentos?
Quais são os objetivos do Mediação Cultural hoje?
<b>Resultados</b>
Quais são os principais resultados positivos do projeto?
De acordo com o projeto, um dos objetivos do Mediação Cultural é atuar em contextos locais para reduzir as desigualdades de oportunidades culturais em nossa sociedade. Você acha que o projeto produz algum resultado em relação a essa questão? Se sim, qual? Se não, a que atribui?
O que você considera insuficiente no Mediação Cultural? Como poderia melhorar?
<b>Perspectivas Futuras</b>
Você acha que seria importante que esta trabalho tivesse continuidade? Por que?
A continuidade implicaria em alterações no formato? Por quê?
Imagine que o projeto não seja aprovado no próximo ano. O que você acha que aconteceria com as demais relações entre os participantes? Por quê?
A perspectiva do projeto é deixar de existir algum dia? Por quê?
(Até que chegue esse dia), como você avalia a sustentabilidade do Mediação Cultural?
Qual seria a sua proposta para tornar este trabalho sustentável? O que seria necessário?
<b>Contexto</b>
Você tem expectativas pessoais em relação ao Mediação Cultural?
Como você vê o Mediação Cultural em relação à produtora que o realiza?
Como você vê o Mediação Cultural em relação a um contexto espaço-temporal mais amplo? Como o Mediação Cultural se inscreve em Salvador, Bahia, no ano de 2014?
<b>Finalização da entrevista</b>
Minhas perguntas chegaram ao fim, você gostaria de acrescentar algo mais?
Você poderia me ajudar a aprimorar meu procedimento de entrevista? Como se sentiu? Gostaria de sugerir algo?
Você gostaria de indicar outra pessoa para ser entrevistada? Poderia me fornecer seu contato?

**APÊNDICE D** – Roteiro para entrevista semiestruturada com os(as) mediadores(as) culturais do projeto Mediação Cultural 2014<sup>5</sup>.

<b>Orientação:</b> Profa. Dra. Suzana Martins
<b>Pesquisa:</b> Abordagens artístico-pedagógicas de caráter colaborativo: estudo de caso do projeto Mediação Cultural
<b>Nível:</b> Doutorado
<b>Linha de pesquisa:</b> Processos educacionais em artes cênicas
<b>Bolsa:</b> CAPES DS
<b>Protocolo de investigação de estudo de caso - Procedimento de coleta de dados</b>
<b>Objetivo da coleta de dados</b>
Problema da pesquisa
Hipótese da pesquisa
Evidência esperada
Forma de coleta
Registro
<b>Condições da coleta de dados</b>
Ambiente
Envolvidos
Horário (início e fim)
<b>Fonte</b>
Nome
Formação
Atuação profissional
Condição de anonimato
<b>Visão Geral</b>
Você poderia por gentileza descrever o que é o Mediação Cultural para você?
<b>Relação com o Mediação Cultural</b>
Você poderia descrever como você ingressou na equipe do Mediação Cultural?
Você já teve outras atuações semelhantes a do Mediação Cultural? Se sim, quais? Qual a semelhança?
<b>Expectativas pessoais</b>
Você se recorda das suas expectativas iniciais em relação ao Mediação Cultural? Poderia por favor dividi-las comigo?
Você percebeu mudanças em relação a estas expectativas ao longo do tempo?
Quais são as suas expectativas hoje?
<b>História e mudanças no Mediação Cultural</b>
Você percebe mudanças no Mediação Cultural ao longo do tempo?
Seria possível distinguir diferentes momentos do projeto? Se sim, qual(is) seria(m) a(s)

<sup>5</sup> Documento elaborado pela autora desta investigação em 28 nov. 2014.

característica(s) de cada momento?
<b>Contextos</b>
Como você descreveria o(s) contexto(s) de atuação do Mediação Cultural?
Você identifica questões, problemas, inquietações nestes contextos? Qual(is)?
Você identifica mudanças neste(s) contexto(s) ao longo do Mediação Cultural?
Como você se sente em relação a este(s) contexto(s) - possui mais afinidade com uns do que com outros, se sente parte do contexto ou como uma pessoa externa intervindo localmente?
<b>Relações</b>
Você poderia representar o Mediação Cultural com um desenho esquemático? Como seria?
Você poderia localizar / acrescentar os contextos de atuação que mencionou anteriormente?
Você poderia localizar / acrescentar ao desenho as relações estabelecidas entre os elementos identificados? Qual a natureza destas relações?
Você identifica processos de aprendizagem nestas relações? Se sim, poderia localiza-los / acrescenta-los ao desenho?
Como você caracterizaria estes processos de aprendizagem? Ex.: são processos de aprendizagem impostos ou participativos, coletivos ou individuais, construídos a priori ou durante o processo, rígidos ou flexíveis?
<b>Abordagens</b>
Pensando nestes processos de aprendizagem, você poderia descrever detalhadamente as abordagens artístico-pedagógicas do Mediação Cultural?
Poderia citar referências para estas abordagens - práticas, bibliográficas, artísticas, educacionais, etc.?
A partir das referências citadas você avalia que o termo artístico-pedagógico é coerente para caracterizar estas abordagens? Por quê?
Onde está a dimensão do artístico no Mediação Cultural? Considere, se possível as experiências 2013 e 2014.
Você daria um outro nome a estas abordagens? Se sim, qual seria?
<b>Práticas</b>
Como estas abordagens ganham forma? Você poderia citar exemplos de práticas do Mediação Cultural? Exercícios, jogos, dinâmicas, etc.
Você conseguiria relacionar algumas destas práticas com as referências que elencou?
Que aprendizados ocorrem através destas práticas? Poderia dar alguns exemplos?
Na sua opinião, estas práticas se diferenciam daquelas já desenvolvidas nos contextos de atuação, independentemente do Mediação Cultural? Qual seria então a importância destas práticas?
Você diria que estas práticas podem transformar os contextos? Se sim, de que forma?
<b>Corpo e percepção</b>
Você diria que a percepção é abordada nas práticas do Mediação Cultural? Se sim, que formas de percepção e como são abordadas?
Em termos de ênfase, você diria que no Mediação Cultural os aprendizados se constroem a partir do corpo, da fisicalidade, da percepção (sensível), ou trata-se de um aprendizado mais discursivo, lógico, consciente (racional)? Considere o conjunto de atividades do projeto e, se possível, suas diferentes naturezas.
Em relação a pergunta anterior, seria necessário intervir neste desequilíbrio? Por quê?
Em relação a pergunta anterior, como intervir e quais as possíveis consequências?
<b>Afetividade</b>

Você identifica relações de afetividade no Mediação Cultural?
Se sim, quais são as formas de afeto presentes no Mediação Cultural?
Você acha que estes afetos trazem consequências para o Mediação Cultural? Se sim, qual(is)?
Você acha que afetividade identificada no âmbito do Mediação Cultural é construída ou é um acaso? Se é construída, qual(is) é(são) as formas de construção?
Você diria que a afetividade é parte das abordagens do Mediação Cultural? Faz parte do processo de aprendizagem?
Há um risco desta afetividade construir um lugar de conforto? Quais as estratégias para não dissolver as possibilidades de dissenso no calor do acolhimento?
<b>Processos Colaborativos</b>
Você caracterizaria os processos de aprendizagem no Mediação Cultural como processos colaborativos? Por que? Considere todas as relações no projeto.
Você identifica princípios ou práticas de construção de processos colaborativos? Se sim, qual(is) seria(m)?
Você acredita que seria importante tornar os processos de aprendizagem do Mediação Cultural (mais) colaborativos? Por que? Gostaria de sugerir algo?
<b>Tempo e Espaço</b>
Você diria que os processos de aprendizagem no Mediação Cultural geram alterações do tempo e/ou do espaço nos contextos locais? Se sim, poderia descrevê-las?
<b>Relações de poder</b>
Você diria que os processos de aprendizagem no Mediação Cultural geram alterações no estatuto de poder dos contextos locais? Se sim, poderia descrevê-las?
<b>Conhecimentos</b>
Voltando ao seu desenho, você acredita que conhecimentos foram construídos e/ou compartilhados no âmbito do Mediação Cultural? Se sim, poderia dizer qual a natureza destes aprendizados e dar alguns exemplos? Se não, a que atribui essa questão?
Estes conhecimentos são de que natureza? Pertencem a um campo, são transdisciplinares ou indisciplinados?
Você se lembra de outros conhecimentos que considera importante para propor no âmbito do Mediação Cultural? Poderia dar um exemplo?
Pensando um pouco no que respondeu até aqui, o Mediação Cultural é um programa de formação em artes cênicas? Por quê?
<b>Coimplicação</b>
Voltando mais uma vez para o seu desenho e considerando o que conversamos até aqui, você poderia estabelecer nele que agentes fazem parte do grupo motor, isto é, aqueles que movem o Mediação Cultural?
Na sua perspectiva, que agentes seriam colaboradores do Mediação Cultural, que contribuem para sua realização?
E quais seriam os multiplicadores, aqueles que ajudam a dar continuidade ao trabalho? Por quê?
<b>Resultados</b>
Quais os resultados do Mediação Cultural? (Favor abordar o projeto como um todo, mas também especificamente os grupos em Salvador com os quais está mais envolvido/a)
De acordo com o projeto, um dos objetivos do Mediação Cultural é atuar em contextos locais para reduzir as desigualdades de oportunidades culturais em nossa sociedade. Você acha que o projeto produz algum resultado em relação a essa questão? Se sim, qual? Se não, a que atribui?

O Mediação Cultural é um lugar de Diálogo? Por que e como?
O Mediação Cultural é um lugar de Partilha? Por que e como?
O Mediação Cultural é um lugar de Invenção? Por que e como?
Quais são as suas principais críticas ao Mediação Cultural? O que você considera insuficiente no Mediação Cultural? Como poderia melhorar?
<b>Perspectivas Futuras</b>
Você acha que seria importante que esta trabalho tivesse continuidade? Por quê?
Imagine que o projeto não seja aprovado no próximo ano. O que você acha que aconteceria com as demais relações entre os participantes? Por quê?
A perspectiva do projeto é deixar de existir algum dia? Por quê?
(Até que chegue esse dia) como você avalia a sustentabilidade do Mediação Cultural?
Qual seria a sua proposta para tornar este trabalho sustentável? O que seria necessário?
<b>Correlatos</b>
Você se recorda de outras iniciativas de caráter semelhante? Poderia por gentileza elencá-las?
<b>Finalização da entrevista</b>
Minhas perguntas chegaram ao fim, você gostaria de acrescentar algo mais?
Você poderia me ajudar a aprimorar meu procedimento de entrevista? Como se sentiu? Gostaria de sugerir algo?
Que educadores de Salvador você sugere que eu entreviste para avaliação do trabalho?
Você gostaria de indicar outra pessoa para ser entrevistada? Poderia me fornecer seu contato?

**APÊNDICE E** – Roteiro para entrevista semiestruturada com educadores(as) culturais do projeto Mediação Cultural 2014<sup>6</sup>.

<b>Universidade Federal da Bahia</b>
<b>Programa de pós-Graduação em Artes Cênicas</b>
<b>Pesquisadora:</b> Rita Ferreira de Aquino
<b>Orientação:</b> Profa. Dra. Suzana Martins
<b>Pesquisa:</b> Abordagens artístico-pedagógicas de caráter colaborativo: estudo de caso do projeto Mediação Cultural
<b>Nível:</b> Doutorado
<b>Linha de pesquisa:</b> Processos educacionais em artes cênicas
<b>Bolsa:</b> CAPES DS
<b>Protocolo de investigação de estudo de caso - Procedimento de coleta de dados</b>
<b>Objetivo da coleta de dados</b>
Problema da pesquisa
Hipótese da pesquisa
Evidência esperada
Forma de coleta
Registro
<b>Condições da coleta de dados</b>
Ambiente
Envolvidos
Horário (início e fim)
<b>Fonte</b>
Nome
Formação
Atuação profissional
Condição de anonimato
<b>Visão Geral</b>
Você poderia por gentileza descrever o que é o Mediação Cultural para você?
<b>Início da relação com o Mediação Cultural</b>
Você poderia descrever qual a sua relação com o projeto Mediação Cultural?
Quando esta relação com o Mediação Cultural teve início? Você se lembra de que forma soube do projeto ou de como ocorreu este primeiro contato? Poderia nos dizer algo a respeito?
Em que contexto você atuava à época deste primeiro contato? Encontrava-se vinculado(a) a alguma instituição, organização, movimento? Você continua vinculado(a)? Descreva este contexto, por favor.

<sup>6</sup> Documento elaborado pela autora desta investigação em 28 nov. 2014.

<b>Expectativas Iniciais</b>
Você se lembra das suas expectativas iniciais em relação ao projeto Mediação Cultural? Poderia por favor dividi-las comigo?
Você percebeu mudanças em relação a estas expectativas ao longo do tempo?
Estas expectativas estabeleciam ou ainda estabelecem alguma relação com seu contexto de atuação? Existia ou existe alguma questão, problema, inquietação específica em seu contexto? Poderia dar um exemplo?
<b>História e mudanças no Mediação Cultural</b>
Você percebe mudanças no Mediação Cultural ao longo do tempo? Considere as edições 2013 e 2014.
Seria possível distinguir diferentes momentos do projeto? Se sim, qual(is) seria(m) a(s) característica(s) de cada momento?
<b>Acolhimento / Escuta</b>
Você considera que a sua inquietação foi acolhida pelo projeto, isto é, você encontrou espaço no projeto para colocar suas questões, expectativas, anseios?
Se não, a que atribui essa situação - opção pessoal de não se colocar, dificuldade de expressão, pouca receptividade por partes das pessoas...? Se sim, você poderia descrever como este acolhimento ocorreu?
Ainda em relação a pergunta anterior, você sentiu-se acolhido por quem (equipe do projeto, educadores, gestores...)? Houveram diferentes níveis / formas de acolhimento? Poderia exemplificar?
Você percebeu o acolhimento de questões / inquietações / expectativas de outros envolvidos? Poderia exemplificar?
<b>Relações</b>
Além da questão do acolhimento, como você percebe as relações entre os envolvidos com o projeto - equipe, educadores, gestores, estudantes...?
Você poderia representar estas relações com um desenho esquemático? Fique a vontade para fazê-lo à sua maneira.
Você identifica processos de aprendizagem inscritos nestas relações? Poderia acrescentá-los ao desenho?
Como ocorrem tais processos - qual a motivação, forma de condução, engajamento e participação...?
<b>Abordagens e práticas</b>
Pensando nestes processos de aprendizagem, você poderia descrever as abordagens do Mediação Cultural?
Como estas abordagens ganham forma? Você poderia citar exemplos de práticas do Mediação Cultural? Exercícios, jogos, dinâmicas, etc.
Que aprendizados ocorrem através destas práticas? Poderia dar alguns exemplos?
Na sua opinião, estas práticas se diferenciam daquelas já desenvolvidas em seu contexto de atuação, independentemente do Mediação Cultural? Qual seria então a importância destas práticas?
Você diria que estas práticas produzem transformações em seu contexto? Se sim, de que forma?
<b>Corpo e percepção</b>
Você diria que a percepção é abordada nas práticas do Mediação Cultural? Se sim, que formas de percepção e como são abordadas?
Em termos de ênfase, você diria que no Mediação Cultural os aprendizados se constroem a partir do corpo, da fisicalidade, da percepção (sensível), ou trata-se de um aprendizado mais discursivo, lógico, consciente (racional)? Considere o conjunto

de atividades do projeto e, se possível, suas diferentes naturezas.
Em relação a pergunta anterior, seria necessário intervir neste desequilíbrio? Por quê?
Em relação a pergunta anterior, como intervir e quais as possíveis consequências?
<b>Afetividade</b>
Você identifica relações de afetividade no Mediação Cultural?
Se sim, quais são as formas de afeto presentes no Mediação Cultural?
Você acha que estes afetos trazem consequências para o Mediação Cultural? Se sim, qual(is)?
Você acha que afetividade identificada no âmbito do Mediação Cultural é construída ou é um acaso? Se é construída, qual(is) é(são) as formas de construção?
Você diria que a afetividade é parte das abordagens do Mediação Cultural? Faz parte do processo de aprendizagem?
<b>Processos Colaborativos</b>
Você caracterizaria estes processos como colaborativos? Por quê?
Que princípios ou elementos estão presentes nas relações para caracteriza-las ou não como vínculos de colaboração?
Você acredita que seria importante tornar os processos de aprendizagem do Mediação Cultural (mais) colaborativos? Por que? Gostaria de sugerir algo?
Você poderia estabelecer uma comparação entre os processos de aprendizagem que vivencia no Mediação Cultural e em seu contexto de atuação? Seriam semelhantes ou distintos? Em que sentido?
<b>Tempo e Espaço</b>
Você diria que os processos de aprendizagem no Mediação Cultural geram alterações do tempo e/ou do espaço nos contextos locais? Se sim, poderia descrevê-las?
<b>Relações de poder</b>
Você diria que os processos de aprendizagem no Mediação Cultural geram alterações no estatuto de poder dos contextos locais? Se sim, poderia descrevê-las?
<b>Conhecimentos</b>
Voltando ao seu desenho, você acredita que conhecimentos foram construídos / partilhados no âmbito do Mediação Cultural? Se sim, poderia dar exemplos? Se não, a que atribui essa questão?
Estas construções / partilhas de conhecimento te interessam? Por quê?
Você teria interesse em construir / partilhar outros conhecimentos no âmbito do Mediação Cultural? Se sim, quais seriam?
Você teria sugestões de como construir / partilhar conhecimentos no âmbito do Mediação Cultural? Poderia descrever algumas ideias, princípios, mesmo que vagos?
<b>Atividades</b>
Você participou de atividades do Mediação Cultural? Quais? Poderia por gentileza descrevê-las?
Você participou de outras atividades a partir do Mediação Cultural - desdobramentos, indicações, parcerias? Quais? Poderia descrevê-las?
Estas atividades (do Mediação ou a partir do Mediação) se relacionaram de alguma forma com o seu contexto de atuação? Qual? Poderia descrever?
Você gostaria que tivessem se relacionado de outras formas? Quais seriam? Por quê?
Você participou do planejamento destas atividades? Se sim, como foi a experiência?



Se não, gostaria de ter participado?
Como você se sente diante da possibilidade de participar ainda mais ativamente do planejamento, isto é, tomar parte da condução do projeto? Que consequências você imagina que poderia trazer? Fique a vontade para considerar consequências a si próprio, ao seu contexto de atuação e aos demais envolvidos no projeto.
<b>Coimplicação</b>
Voltando mais uma vez para o seu desenho, você poderia estabelecer nele que agentes fazem parte do grupo motor, isto é, aqueles que movem o Mediação Cultural?
Na sua perspectiva, que agentes seriam colaboradores do Mediação Cultural, que contribuem para sua realização?
E quais seriam os multiplicadores, aqueles que ajudam a dar continuidade ao trabalho? Por quê?
Você acha que seria importante que esta trabalho tivesse continuidade? Por quê?
Imagine que a equipe do projeto não pudesse mais dar continuidade ao trabalho. O que você acha que aconteceria com as demais relações entre os participantes? Por quê?
Qual seria a sua proposta para a sustentabilidade deste trabalho?
<b>Proposição</b>
Você considera que o Mediação Cultural é um programa de formação em artes cênicas? Por quê? Qual dimensão das artes cênicas você identifica?
Você identifica resultado(s) do Mediação Cultural? Qual(is)?
Um dos grandes objetivos do Mediação Cultural é atuar em contextos locais para reduzir as desigualdades de oportunidades culturais em nossa sociedade. Você acha que o projeto produz algum resultado em relação a essa questão? Se sim, qual? Se não, a que atribui?
O Mediação Cultural é um lugar de Diálogo? Por que e como?
O Mediação Cultural é um lugar de Partilha? Por que e como?
O Mediação Cultural é um lugar de Invenção? Por que e como?
Quais são as suas principais críticas ao Mediação Cultural? O que você considera insuficiente no Mediação Cultural? Como poderia melhorar?
<b>Correlatos</b>
Você se recorda de outras iniciativas de caráter semelhante? Poderia por gentileza contribuir com um levantamento que estou realizando?
<b>Finalização da entrevista</b>
Minhas perguntas chegaram ao fim, você gostaria de acrescentar algo mais?
Você poderia me ajudar a aprimorar meu procedimento de entrevista? Como se sentiu? Gostaria de sugerir algo?
Você gostaria de indicar outra pessoa para ser entrevistada? Poderia me fornecer seu contato?

## ANEXO A

Documento de avaliação do Festival Internacional de Artes Cênicas da Bahia 2012.



### *Festival Internacional de Artes Cênicas da Bahia – FIAC 2012 Atividades Formativas*

#### **Formação de Público**

**Educador:** Ana Lúcia Cerqueira Ramos

**Instituição:** Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola Parque

**Quantidade de educandos participantes da ação:** 15

**Espectáculo assistido:** “Entre Nós”

#### **1. Quais exercícios pré-espetáculos aplicados na turma e os resultados obtidos?**

**Fizemos o exercício “Marionete Humana” e Texto com várias mãos.**

**Estas foram algumas reflexões feitas após a dinâmica:**

Após a dinâmica da marionete, conversamos sobre ser marionete. Todas gostaram da posição, pois acharam mais fácil: “Não precisa fazer nada”. Alguns disseram. Confesso que fiquei surpresa, ninguém pensou que ser marionete é ser manipulado. Conversamos sobre o poder que as pessoas podem ter sobre as outras e as formas de poder: cultural, econômico, religioso. Aos poucos eles foram se percebendo como marionetes em alguns momentos e como manipuladores em outros.

Falei da importância de não aceitar tudo pronto, de questionar, de buscar alternativas para aprender, viver, conhecer.

Na segunda parte, peguei um trecho do livro “Bisa Bia” e pedi que cada um transformasse em gestos uma frase do livro da página 05. Através desta atividade eles colocaram em jogo a possibilidade de ser fazer entendido pelo gesto. Frisei que nas artes cênicas este tipo de atividade é mais comum que se pode imaginar.

#### **2. Quais exercícios pós-espetáculos aplicados na turma e os resultados obtidos?**

**Além dos comentários no grupão, que foram muito importantes, optamos por fazer algumas questões que seguem em anexo [a seguir].**

#### **3. De que maneira a participação dos educandos nas atividades do FIAC foram importantes para o grupo e para a instituição?**

Os alunos mostraram-se felizes com todo o processo. Quiseram participar. Houve alguns que não fizeram todas as etapas, mas de modo geral, a maioria participou dos três momentos.

**Avaliação:**

### 1. Relação com a equipe do FIAC

(  ) Ótima      (    ) Boa      (    ) Regular      (    ) Ruim

Por quê?

Todos receberam bem, deram informações precisas, não criaram expectativas que não foram resolvidas.

### 2. Sua Instituição participou da visita guiada ao Xisto Bahia?

(  ) sim    (    ) não – Se SIM, Comente a experiência.

Os alunos ficaram inquietos no primeiro momento, quando chegaram ao teatro, e quase se desentenderam com outros colegas do outro grupo, mas depois participaram de tudo.

### 3. Houve obstáculos para garantir a participação do seu grupo na Mediação Cultural? Comente.

Não houve obstáculos. Senti que os alunos não dão tanta importância à esse tipo de evento, por isso alguns faltaram. Eles não têm o hábito de ir ao teatro e já consideram ruim. (pré – conceito)

### 4. Dê sugestões para a próxima edição da ação Mediação Cultural?

É difícil sugerir algo para uma ação tão completa, mas em todo caso, seria bom que durante os espetáculos fossem sorteados uns convites para outro.

A seguir, colocarei umas fotos<sup>7</sup> de uns slides que publiquei no blog do nosso núcleo.



#### Mediação cultural

• Etapas do projeto:

- Pré-espetáculo: atividades de sensibilização, aguçamento da criatividade e curiosidade; contextualização das artes cênicas.
- Durante o espetáculo: visitas guiadas ao espaço cultural e bate-papo com artistas.
- Pós-espetáculo: desdobramentos da experiência estética em sala de aula a partir de debates, exercícios de criação, produção de textos, entre outros.



#### MEDIAÇÃO CULTURAL

A ideia do projeto é trabalhar com formação de público para ampliar o acesso às artes cênicas. É uma ação artística e educacional, que dá oportunidade a escolas públicas, particulares, ONG e associações comunitárias de participar de atividades formativas antes, durante e depois das apresentações. Esta é uma das atividades desenvolvidas por conta do FIAC (Festival Internacional de Artes Cênicas). Nossos alunos assistirão à peça "Entre Nós" no dia 05 de outubro. Estamos nos preparando para isso. Vejam a seguir algumas fotos da preparação.

<sup>7</sup> Selecionamos apenas parte deste material, para fins ilustrativos.

Enfim, a experiência foi maravilhosa. Eu fiquei querendo levar estes meninos e meninas, constatemente, ao teatro. Já faço isso com os alunos da escola privada, estou devendo isso aos alunos da escola pública. As artes não podem ser exclusividade das elites (intelectuais ou econômicas). Esta ação me inspirou a tomar outras providências para que eles tenham acesso às artes. Estou muito grata À coordenação do FIAC por esta oportunidade.

Ana Lúcia Cerqueira Ramos

### **Sobre a peça teatral “Entre Nós”<sup>8</sup>.**

Conversei com os alunos após a peça, e pensei que eles poderiam fazer uma resenha ou até mesmo um comentário com estrutura narrativa, mas eles preferiram escrever em forma de questionário. Abaixo seguem algumas respostas. Não acrescentei todas pois havia repetição.

#### **1º - O que você achou da peça entre nós?**

Daniel - Boa porque eu aprendi que todo tipo de pessoa é igual e não importa a diferença de sexo.

Cássia - Eu achei legal a peça e do figurino dos jeitos de eles representarem varias pessoas.

SI- Eu achei bom e no beijo demorou mais de 1 minuto e 20 segundo.

Lucas - Achei muito legal porque eles tentam nos ensinar a não ter preconceito com gays, porque eles também são gente e nós não devemos ter preconceito com nenhum homossexual.

#### **2º - O que mais chamou a sua atenção na peça? E por quê?**

Daniel - A encenação dos personagens que com duas pessoas conseguiram mostrar que a diversidade é uma coisa que devia ser aceita por todos, mas não é assim.

Cássia – O beijo deles. Por que eu nunca vi dois homens se beijando em público.

SI – O beijo dos atores e também que os dois faziam vários personagens!

Lucas- O beijo porque foi muito para eles, porque durou um minuto e vinte, foi muito reumático.

#### **3º- Qual sua opinião sobre o tema abordado na obra?**

Daniel -Eu acho que e uma coisa que deve ser lembrado e discutido

Cássia – Diversidade sexual. Eu Achei Muito Massa Esse titulo tem haver sim com a peça.

SI – **Sobre diversidade sexual eu acho que foi bom para alertar as pessoas.**

Lucas - Uma opinião que achei foi que atuaram muito bem eles tem futuro para atores

#### **4º- Que personagens fizeram partes da peça?**

Daniel - Fabinho, Carmem, Larissa, mãe de Fabinho, Rodrigo e etc.

Cássia – Larissa, Fabinho, Dona Carmem, Rodrigo, Bruno, Mãe e Pai de Fabinho e Irmão de Fabinho.

SI – Rodrigo, Fabinho, Pedrão, mãe de Fabinho, Carmen, Larissa.

Lucas - Carmem, Fabinho, Rodrigo, Larissa.

#### **7º - Fale sobre o formato de apresentação (cenário figurino e outros)**

Daniel - Eu achei que o cenário estava muito realista para a situação

Cássia – Foi boa a apresentação o figurino e outro eu gostei.

SI – Foram bem educados o cenário estava ótimo!

---

<sup>8</sup> Material complementar encaminhado pela educadora.

Lucas - Pra mim foi uma coisa boa

**8º - Fale sobre a organização do FIAC.**

Daniel - Gostei da organização, pois ao chegar lá minha escola foi muito bem recebida e isso me agradou.

Cássia – A organização e tudo certo, organizado.

SI – A organização foi boa porque tinha boa e mais estrutura e foi bom

Lucas - Muito organizado, gostei de verdade.

## ANEXO B

Exercício realizado junto aos(as) educadores(as) na capacitação em mediação cultural do projeto Mediação Cultural 2013.



**Mediação FIAC**  
Programa de Formação  
em Artes Cênicas



REALEJO PROJETOS

### O que é mediação cultural?

Mediação para mim é criar pontes e canais de interação com algo ou alguém. No caso da mediação cultural, é possibilitar canais de aproximação com a cultura, que é uma forma de expressão ~~(...)~~ e trocas do ser humano com o meio que o circunscreve.

Nome: Joanna Paula Castro Oliveira

Instituição: AVANTE - Educação e Mobilização Social

Salvador, 13 de junho de 2013.



Mediação FIAC  
Programa de Formação  
em Artes Cênicas



REALEJO PROJETOS

### O QUE É MEDIAÇÃO CULTURAL?

É a possibilidade de intervir entre o público e as diversas formas de manifestações culturais, de modo a aproximar, fomentar o diálogo o acesso e a visão crítica.

Nome: Eduardo Pereira Oduduwa

Instituição: Biblioteca Abdias Nascimento

Salvador, 12 de junho de 2013.

## ANEXO C

Modelo do formulário de identificação de educadores(as) do projeto Mediação Cultural 2013



### Identificação dos educadores e instituições

*A Equipe do Mediação FIAC deseja conhecer mais sobre você e a instituição onde atua. Compartilhe conosco estas informações!*

#### Dados do educador

Nome	
Telefone 1	Telefone 2
E-mail	

#### Dados da instituição

Nome
Dependência administrativa <input type="checkbox"/> Estadual <input type="checkbox"/> Municipal <input type="checkbox"/> Organização sem fins lucrativos <input type="checkbox"/> Comunitária
Telefone
E-mail
Endereço
Nome do dirigente



--

### Características da instituição

A instituição realiza atividades artísticas regulares (cursos, oficinas, etc.)? Quais e com que regularidade?
A instituição realiza eventos artísticos (feiras, mostras, festivais, etc.)? Quais e com que regularidade?
Existem grupos artísticos na instituição (dança, teatro, música, etc.)? Quem são os responsáveis e como funcionam?
A instituição realiza ações em parceria com espaços ou grupos da comunidade (centro cultural, biblioteca comunitária, redes comunitárias)? Quais e como?
A instituição participa de programas de governo (Mais Educação, Escola Aberta, Segundo Tempo, FACE, AVE, TAL, etc.)? Quais?
A instituição desenvolve projetos em parceria com outras instituições (empresas)? Quais?
A instituição participou de algum programa de Mediação Cultural recentemente? Qual programa e que atividades foram realizadas? Quando ocorreu?
Caso sua instituição seja uma escola, existe grêmio estudantil?

### Infraestrutura da instituição

A instituição possui sede própria?
Na instituição existem espaços de convivência? Quais?
Existem acervos de livros, revistas ou vídeos? Como funcionam?

Existe laboratório de informática? Como funciona?
Existe sala para atividades artísticas? Como funciona?
Existe auditório ou teatro ? Como funciona?

#### Atuação do educador na instituição

Atividade que realiza na instituição
Horários e dias de trabalho na Instituição

#### Educandos mediados

Faixa etária
Série escolar (se houver)
Perfil (gênero, situação social, etc.)
Quantidade de educandos que serão mediados (estimativa mínima e máxima)
Quais os dias e horários em que você encontra este grupo?
Indique o melhor turno para que seu grupo faça a Visita Guiada a um espaço cultural:  ( ) matutino   ( ) vespertino
Indique o melhor turno para que seu grupo assista um Espetáculo em um espaço cultural:  ( ) matutino   ( ) vespertino
Indique o melhor turno para que seu grupo participe de uma Oficina artística na instituição:

( ) matutino ( ) vespertino
Você como educador possui interesse em algum assunto/temática específico? ( ) Não ( ) Sim Qual? _____
Enumere por ordem de prioridade seu interesse: ( ) Espetáculo de teatro ( ) Espetáculo de rua ( ) Espetáculo infanto-juvenil ( ) Espetáculo de dança ( ) Espetáculo de circo ( ) Performance / intervenção
Você gostaria de indicar alguma outra instituição para integrar este Programa ?  <i>(nome, contatos e-mail/telefone, perfil do grupo, etc.)</i>

#### Avaliação do Curso

Qual a sua avaliação do Curso?
Com que aspectos você mais se identificou?
Existe algo que você já relacione à sua prática?
Após o curso restaram dúvidas a respeito do programa?
Você teria alguma sugestão para o Mediação FIAC?

## ANEXO D

Exemplares dos questionários de avaliação dos(as) educadores(as) do projeto Mediação Cultural 2013<sup>9</sup>.



### MEDIAÇÃO FIAC: PROGRAMA DE FORMAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

#### AVALIAÇÃO

*A equipe do Mediação Fiac quer saber sua avaliação sobre a implementação do projeto! Para responder estas questões você pode utilizar imagens, depoimentos de alunos, relatos da ação, e o que mais achar pertinente!*

#### 1. IDENTIFICAÇÃO

Educador: *Ailton Ferreira Santos*

Instituição: *Centro de esporte, Arte e Cultura César Borges.*

#### 2. Perfil e quantidade (aproximada) de educandos participaram do projeto Mediação Fiac:

Crianças, adolescentes e jovens, da comunidade do entorno de Plataforma que estudam em escolas públicas e oriundos de famílias sem grande poder aquisitivo, sendo alguns em condição de pobreza. (\*). A média quantitativa de alunos no processo como um todo, envolvendo a parte técnica da parceria, a artística e mais o trabalho desenvolvido como forma devolutiva e avaliação em sala de aula (no CEAC), e que conflui – além do grupo de teatro – com alguns da modalidade de Dança, GR (ginástica), pauta-se em 38 (trinta e oito) sendo acrescida das 05 bolsistas ligadas ao Projeto interdisciplinar, PIBID/UFBA.

#### 3. PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES DO PROJETO:

1. Você participou do Curso de Capacitação em Mediação Cultural? Sim ( X ) Não ( )  
Como você avalia os resultados desta experiência?

Estimulador... A partir dessa parceria, pudemos colocar com amplitude, um compromisso firmado com o grupo ao que se refere sair de da escola e “passear” artisticamente por outros Espaços Cênicos e Culturais.

O plano anual elaborado junto à U.E. e, mais, compatibilizando com o sub projeto Teatro e Educação (PIBID/UFBA), foi deveras beneficiado, nos colocando numa posição de poder realizar atividades que, provavelmente o professor (Airesa), não tivesse como efetivar, por ausência de condição financeira pessoal, visto que a Escola não dispõe de alguns recursos que outras regulares percebem em termos financeiros.

2. O grupo realizou visita guiada? Sim ( X ) Não ( )

Se a visita foi realizada, por favor, assinale o espaço cultural visitado:

R. Centro Cultural Plataforma | Plataforma ( )

\* Cine Teatro Solar Boa Vista | Brotas ( X ) Visita + Apreciação de espetáculo

\* Espaço Xisto Bahia | Barris ( \* ) Apreciação de espetáculo.

<sup>9</sup> Textos originais dos(as) educadores(as).

- \* Espaço Cultural Alagados | Uruguai ( \* ) Apreciação de espetáculo.  
 \* Teatro SESC SENAC Pelourinho | Pelourinho ( \*\* ). Oficinas e Espetáculos.

Como foi esta experiência?

Muito importante para o crescimento do grupo enquanto outras percepções e visão do diferente, além de proporcionar debates enriquecedores e análise da prática em sala de aula.

- Outra Com Fábio Vidal. Marcada para 26 e 28 de novembro dentro do próprio Centro César Borges.

R. A forma mais real de definir esta experiência seria de; 'renovação!'

Refiro-me aos alunos, professores envolvidos e para uma nova dimensão na própria Unidade de Ensino... Para a figura do mediador, outras possibilidades de estender a parceria, como no caso da Escola Teresa Mata Pires, em comunhão com ações interligadas ao Projeto Interdisciplinar do PIBID/UFBA, através da Professora 'Rose', onde pudemos acrescer o número de alunos para a complementação das ações descritas acima e que, a 'posteriori' a Unidade em alusão, pode trabalhar com a independência junto à equipe do Mediação/FIAC.

Buscamos (sem a exitosidade desejada), a maior dimensão no que se refere ao nosso papel de mediador e, sobretudo, tentando valorizar o empenho da equipe e do custo-benefício empregado... Infelizmente, nem em todos os momentos fomos felizes, a exemplo das oportunidades oferecidas pela equipe do Pelourinho. [...] De outro lado, enfrentamos algumas dificuldades quanto ao apoio e incentivo na U.E. com as suas dificuldades de recursos e administrativas e, tendo que adotar posições de modo individualizado e pessoal, até mesmo com a cobertura de traslado para os educandos do próprio salário, sob pena de não acontecer a ação proposta. O que precisa ficar claro é que esta parceria aconteceu por uma assunção pessoal sem a participação formal da escola.

Fica o sabor do cumprimento da ação e, a prova disto é o trabalho que estaremos apresentando no Teatro Plataforma no próximo dia 29 de novembro/2013, às 19:00 com entrada franca, num "MIX" de relações entre as atividades estimuladas pelo Mediação FIAC e o sub projeto teatro e educação. [\*]...

CEAC c/ atividade por Omar Leone e Marvan. (\*). 2.

3. O grupo assistiu a algum espetáculo na programação? Sim ( X ) Não ( )

Se o grupo assistiu, por favor indique qual: "Entre nós" = teatro dos Alagados;

R. "O sapato do meu tio" = Cine Solar Boa Vista".

\* Enquanto educador e mediador pude identificar os verdadeiros interessados pelas Artes Cênicas, o que resultou na montagem de um novo trabalho (com apresentação em 29/11/13), como devolutiva desse empreendimento... A mobilidade na Unidade Escolar adquiriu outra vertente, promovendo o interesse e participação de alunos de outras modalidades pelas Artes Cênicas.

4. O grupo vivenciou alguma oficina artística? Sim ( X ) Não ( )

Se o grupo vivenciou, por favor, indique qual:

R. No processo da oficina guiada, como dinâmica, mas que serviu de análise em estar experienciando, uma atuação dentro de um espaço apropriado para a prática do teatro, com os mediadores guias (Rute, Omar Leone e Marvan).

Como foi esta experiência?

(\*) *Decidimos por uma remarcação com o Fábio Vidal.*

- "Nunca nade sozinho" = Espaço Xisto;

*Experiência de foco. Viagem de trem como exercício para laboratório. Que resultou em texto e cena (Estação de Plataforma), colocadas no trabalho: 'Tudo é nada na linha do tempo' apresentado a partir de 29 de nov. 2013. Ref.*

## MATERIAL DE APOIO PEDAGÓGICO

5. O caderno do educador foi utilizado? Quais exercícios pré-espetáculo e/ou pós-espetáculos foram realizados? Quais os resultados obtidos?

R: A foto como ilustração, responde a essa pergunta.

Tecnicamente as atividades se renovaram a partir de conteúdos trabalhados de modo mais dinâmico. Ref. Fotos (\*).

*Preparação de atividades com relaxamento (\*)*

6. O caderno do estudante foi utilizado? De que maneira? Quais os resultados obtidos?

R. Na preparação do grupo quanto à importância dos exercícios e a sua utilização em cenas propriamente ditas... Além disso, a certeza de que um trabalho foi elaborado visando a orientação e visão, para o aprimoramento técnico de cada um deles.

Cabe ainda salientar, uma condição fundamental de preparar-se para assistir como expectador e considerando o espírito do artista, tanto em cena, quanto fora dela. E mais, conseguir perceber que outras pessoas tem a preocupação (além do professor), com a elevação e descoberta de potencialidades em cada um deles.

*Exercícios em sala de aula de acordo c/ o caderno de atividades. (\*) Ref. Fotos.*

7. O caderno do estudante é feito de perguntas / questionamentos. Gostaríamos muito de sua ajuda para uma nova publicação - que perguntas lhe ocorrem em relação a arte, processo artístico, relação com o público? Quais são os seus questionamentos? Por favor, não hesite em escrever-nos, não há erros nem acertos.

*Solicito permissão para envio posterior das sugestões e adendos. (Airesa)*

## AValiação GERAL

8. Em sua avaliação, a participação no Mediação FIAC foi importante? Houve resultados para você enquanto educador? E quanto aos estudantes e à instituição, como você avalia os resultados, da implementação do projeto?

R> Como um presente num momento em que existia certo desestímulo, no trabalho, onde o aluno sentia falta de inovação... Isso refletido no âmago do educador, responde às próprias expectativas da Unidade Escolar quanto à falta de possibilidades de colocar um plano mais ousado e o aluno com atividade extra classe que pudesse favorecer o crescimento no processo ensino aprendizagem.

9. Como mediador cultural, o que você percebe que pode fazer em seu contexto de atuação para promover o desenvolvimento de ações artístico-pedagógicas?

R. Já iniciamos quando estabelecemos a extensão da parceria com a Escola Teresa Mata Pires no Alto de Coutos assim como; oficinas e apresentação do resultado em forma de espetáculo, começando no dia 29 pelo teatro Plataforma, dando seguimento em outros espaços Culturais, inclusive com a ressignificação do trabalho em 2014, a partir da criação coletiva e articulação que o próprio grupo está sendo estimulado a exercitar, como multiplicador.

10. Como foi a relação com a equipe do Mediação FIAC? Considere os aspectos artísticos-pedagógicos e de logística de produção.

( X ) Ótima      (   ) Boa      (   ) Regular      (   ) Ruim

Por quê?

R. Pelo modo supra atencioso e profissional – sem perder a elegância e carinho - Boa comunicação e colocando-nos sempre na “fila” da prioridade, sem deixar de prestigiar as outras tantas parcerias. O detalhe importante é que sempre fomos ouvidos nas tomadas de decisões, numa demonstração de respeito aos direitos e até limitações, considerando o nosso papel de educador e não de Direção escolar.

11. Dê sugestões para o Mediação FIAC! As sugestões podem estar relacionadas ao formato do projeto, tipo de ações realizadas, forma de articulação com as instituições, campos de interesse, etc. Sua colaboração é fundamental para qualificar o nosso trabalho! R. de igual modo, solicito permissão para envio posterior das sugestões e observações que considero pertinentes.

De modo geral, o projeto desenvolve uma 'performance' satisfatória e, que nos deixa quase sem acréscimo e/ou críticas ao seu desempenho.

*Grato, por tudo e forte abraço com saudações ecológicas a todos!*

*Ailton (Airesa) Ferreira Santos.*



## **MEDIAÇÃO FIAC: PROGRAMA DE FORMAÇÃO EM ARTES CÊNICAS**

### **AVALIAÇÃO**

*A equipe do Mediação FIAC quer saber sua avaliação sobre a implementação do projeto!  
Para responder estas questões você pode utilizar imagens, depoimentos de alunos, relatos da ação, e o que mais achar pertinente!*

### **IDENTIFICAÇÃO**

Educador: Letícia da Conceição da Paz

Instituição: Escola Cid Passos

Perfil e quantidade (aproximada) de educandos participaram do projeto Mediação FIAC:  
Foram 15 crianças da Educação Infantil, Grupo 3, entre 3 e 4 anos.

### **PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES DO PROJETO**

1. Você participou do Curso de Capacitação em Mediação Cultural? Sim ( X ) Não ( )  
Como você avalia os resultados desta experiência?

Pensar em formar educadores para serem mediadores culturais é uma proposta muito boa, principalmente quando esses futuros mediadores terão como objetivo atingir uma parcela da sociedade que não tem acesso a determinadas expressões artísticas, logo o objetivo por si só já é algo positivo.

E o que dizer dos encontros de capacitação? Como defini-los? Posso dizer que foram momentos de busca, de trocas, de muita discussão, aprendizagens, conhecimentos... enfim, enriquecedores, seja pela condução dos responsáveis pelo curso (Grupo FIAC, muito bom!), seja pelo grupo que participou da capacitação no Centro Cultural Plataforma. Sendo assim, o Curso de Capacitação em Mediação Cultural foi uma oportunidade muito boa para nós, educadores, nos apropriarmos de conhecimentos voltados para a condução do trabalho de mediação com as artes cênicas.

2. O grupo realizou visita guiada? Sim ( X ) Não ( )

Se a visita realizada, por favor assinale o espaço cultural visitado:

Centro Cultural Plataforma | Plataforma ( )

Cine Teatro Solar Boa Vista | Brotas ( )

Espaço Xisto Bahia | Barris ( )

Espaço Cultural Alagados | Uruguai ( )

Teatro SESC SENAC Pelourinho | Pelourinho ( X )

Como foi esta experiência?

Dizem que uma imagem muitas vezes fala muito mais que qualquer palavra, diante disso, acho que essa foto retrata muito bem a Visita Guiada que o meu grupo fez ao Teatro SESC SENAC Pelourinho, pois eles ficaram muito atentos a todas aquelas coisas que estavam sendo apresentadas. Tudo era novo, despertava a curiosidade e o interesse dos meus alunos.

Confesso que fui para o passeio com um pouco de receio de como essa visita seria conduzida e, inclusive, pensando em fazer intervenções para que o meu grupo pudesse entender o que estava acontecendo, mas logo na chegada desfiz toda essa impressão, pois as pessoas do teatro que conduziram a visita foram muito bacanas, falaram a linguagem das crianças, foram pacientes e cativaram a todos.

Posso afirmar que essa visita supriu a todas as expectativas e que não foi apenas um passeio para crianças pequenas, como muitos devem pensar, pois elas aprenderam muita coisa, e o mais importante, criaram um interesse enorme pelo teatro.



Por exemplo, semanas após a visita uma colega de trabalho me entregou um ingresso que eu a pedi para comprar, entrei na sala com ele na mão e uma criança me perguntou: “É teatro pró?” (o ingresso lhe remeteu ao teatro) Despertando o interesse dos colegas e todos quiseram saber o que era aquilo e a me perguntaram se eles também iriam. Aproveitei o momento para fazer uma roda e conversar sobre o ingresso, sobre o show de Nando Reis e para explicar o porquê eles não poderiam ir. Achei muito interessante como eles se lembraram de que aquilo era uma entrada para o teatro.

Outra situação interessante ocorreu no momento da Oficina artística, pois uma das atividades desenvolvidas por Clara Trigo era com gelatina e assim que ela tirou da sacola uma criança falou: “Olha minha pró a gelatina!”. E em todas as nossas conversas sobre a visita, sobre as coisas que tem no teatro eles sempre repetem: “Tem o camarim, a coxia, o palco, as luzes...”, ou seja, eles aprenderam mesmo.

3. O grupo assistiu a algum espetáculo na programação? Sim ( X ) Não ( )

Se o grupo assistiu, por favor indique qual: Pequena Coleção de Todas as Coisas

Como foi esta experiência?

Foi uma experiência fabulosa. Falamos muito sobre o palco e os artistas, inclusive, aproveitando o palco do auditório da escola pra isso, com jogos, brincadeiras, músicas, sempre lembrando o que eles tinham visto na visita guiada, e focando que no próximo passeio eles iram ver o espetáculo com os artistas com seus figurinos, o palco com diversas cores, etc.

Durante o espetáculo surgiram várias emoções, algumas crianças tiveram medo das expressões faciais dos artistas, outras tiveram dúvidas: “Pró, cadê os artistas?”, “Por que ele está fazendo isso?”, muitas ficaram impressionadas, extasiadas, mas uma coisa é geral, ao final do espetáculo estavam todos encantados, maravilhados com o que viram. Até mesmo uma criança que tem mais dificuldade em se concentrar durante as atividades não se desviou da apresentação em nenhum instante.

Foi muito bom ter proporcionado essa experiência para eles, sei que sempre se lembrarão. Tanto que até hoje me perguntam se vamos ao teatro novamente.

4. O grupo vivenciou alguma oficina artística? Sim ( X ) Não ( )

Se o grupo vivenciou, por favor indique qual: Oficina Mover Ventos ministrada por Clara Trigo

Como foi esta experiência?

Foi uma experiência muito produtiva. Clara é uma profissional competente, esteve o tempo todo sensível às necessidades das crianças, aos seus desejos e anseios, a oficina foi conduzida de uma forma muito agradável e tranquila.

Ela apresentou diversos elementos que podem ser integrados a dança, explorou os sons, os ritmos, as expressões, etc. O que facilitou e me deu possibilidades diversas de continuar trabalhando com os alunos nesse sentido.

Também considero um ponto positivo o fato de a oficina ser selecionada com base no espetáculo assistido e ser apropriada para a idade das crianças.

Seguem algumas fotos:

#### MATERIAL DE APOIO PEDAGÓGICO

5. O caderno do educador foi utilizado? Quais exercícios pré-espetáculo e/ou pós-espetáculos foram realizados? Quais os resultados obtidos?

Considero o caderno um material rico, com uma linguagem clara e esclarecedora, é um apoio muito bom para o mediador. E o bom é que esse material ficará disponível na escola para utilizarmos sempre que necessário.

Apreendi muito com ele, embora os exercícios não sejam adequados à idade dos meus alunos, por isso, fiz algumas adaptações dos exercícios, como: recriando personagens, movimento com os ritmos, desenhando o espetáculo, entre outros, além de muita conversa e encenações com a utilização dos materiais que dispomos em sala.

Seguem algumas fotos de uma apresentação que fizemos após todos os exercícios e vivências sobre as artes cênicas:

6. O caderno do estudante foi utilizado? De que maneira? Quais os resultados obtidos?  
Não utilizei o caderno, pois não se adequa a idade dos meus alunos.

7. O caderno do estudante é feito de perguntas / questionamentos. Gostaríamos muito de sua ajuda para uma nova publicação - que perguntas lhe ocorrem em relação a arte, processo artístico, relação com o público? Quais são os seus questionamentos? Por favor, não hesite em escrever-nos, não há erros nem acertos.  
Acho que quem utilizou terá mais propriedade em responder.

#### AValiação GERAL

8. Em sua avaliação a participação no Mediação FIAC foi importante? Houveram resultados para você enquanto educador? E quanto aos estudantes e à instituição, como você avalia os resultados da implementação do projeto?

Os resultados são muito positivos. Para mim, enquanto educadora apaixonada por teatro, por aprimorar meus conhecimentos para trabalhar em sala de aula com a temática das artes cênicas e do acesso à cultura; para os educandos, por possibilitar-lhes a vivência com atividades artístico-culturais, o contato com o espetáculo teatral que amplia horizontes, abre reflexões e interpretações diferenciadas, enfim, o contato com a cultura que, infelizmente, ainda não está acessível a todos os grupos sociais; bem como, para a instituição, pois ela ganhou com a formação de duas educadoras e com o despertar de interesse de seus alunos pelas artes, pois todos queriam fazer parte desse processo, tenho certeza de que meus alunos no próximo ano cobrarão essa vivência e eu buscarei de alguma forma dar prosseguimento.

9. Como mediador cultural, o que você percebe que pode fazer em seu contexto de atuação para promover o desenvolvimento de ações artístico-pedagógicas?

Eu posso colocar em prática tudo que aprendi, tanto no âmbito da minha sala de aula, quanto difundir essa prática para as outras professoras nos momentos de planejamento. Inclusive, tentei fazer isso esse ano, mas não foi possível devido a escola ter abraçado um projeto de investigação da linguagem gráfica das crianças, o que sobrecarregaria, mas pretendo dar continuidade com esse trabalho no próximo ano.

10. Como foi a relação com a equipe do Mediação FIAC? Considere os aspectos artísticos-pedagógicos e de logística de produção.

( X ) Ótima      ( ) Boa      ( ) Regular      ( ) Ruim

Por quê?

Acho que conduziram todo o processo muito bem. Percebi muita organização no curso de capacitação, nos momentos de estruturação e seleção dos espaços para as visitas, os espetáculos e oficinas, pensaram na faixa etária, no número de crianças, na temática, responderam prontamente aos e-mails e ligações, enfim, estava tudo muito bem organizado. A equipe está de parabéns!

No entanto, após o curso de capacitação tive contato direto com quatro pessoas da equipe FIAC e duas delas não se aproximaram nem de mim nem das crianças, senti certo distanciamento e não considerei isso algo positivo. Também senti falta do acompanhamento artístico-pedagógico que não foi desenvolvido. Não vejo motivo para o distanciamento, mas com relação ao acompanhamento sei que vocês tiveram muitas demandas durante esse período.

Gostaria de parabenizá-los mais uma vez e dizer que foi muito bom estar com vocês, a nossa parceria gerou muitos frutos positivos. Boa sorte para o próximo ano! Espero reencontrá-los um dia.



## MEDIAÇÃO FIAC: PROGRAMA DE FORMAÇÃO EM ARTES CÊNICAS AVALIAÇÃO

*A equipe do Mediação FIAC quer saber sua avaliação sobre a implementação do projeto!  
Para responder estas questões você pode utilizar imagens, depoimentos de alunos, relatos da ação, e o que mais achar pertinente!*

### IDENTIFICAÇÃO

Educador: Amando Marques de Carvalho Filho

Instituição: Lar Fabiano de Cristo – Casa de Eugênia

Perfil e quantidade (aproximada) de educandos participaram do projeto Mediação FIAC:  
8 Educadores Social que trabalham nos Setores Educacional e Social.

### PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES DO PROJETO

1. Você participou do Curso de Capacitação em Mediação Cultural? Sim (X) Não ( )  
Como você avalia os resultados desta experiência?

Esta sendo bastante proveitoso, trabalhar com essa Equipe do FIAC é um aprendizado super enriquecedor, e o que me chama mais atenção é a cumplicidade harmoniosa grupal o que é bastante complicado normalmente.

2. O grupo realizou visita guiada? Sim (X) Não ( )

Se a visita realizada, por favor assinale o espaço cultural visitado:

Centro Cultural Plataforma | Plataforma (X)

Cine Teatro Solar Boa Vista | Brotas ( )

Espaço Xisto Bahia | Barris (X)

Espaço Cultural Alagados | Uruguai ( )

Teatro SESC SENAC Pelourinho | Pelourinho ( )

Como foi esta experiência?

Bastante proveitosa, pois tivemos a oportunidade de compartilhar com as crianças e idosos da Instituição momentos de entretenimentos cultural bastante rico e nós sabemos da dificuldade, pois muitos adentraram pela primeira vez nesses espaços.

3. O grupo assistiu a algum espetáculo na programação? Sim (X) Não ( )

Se o grupo assistiu, por favor indique qual: "O sapato do meu tio" e "Nunca Nade sozinho"

Como foi esta experiência?

Muito legal, pois a diversidade dos temas nos traz muitos recortes da criatividade artística desempenhada aqui no estado, pois a maioria das pessoas só tem acesso a TV o que bitola muito as cabeças das pessoas principalmente das classes "mais baixas" se podemos dizer assim, que é o caso do nosso público alvo.

Particularmente meu caso que trabalho diretamente com os idosos, fizemos uma roda de conversas sobre a peça "Nunca nade sozinho" onde foi extremamente interessante, eles por sua experiência de vida tem muito a nos ensinar e arte é uma das formas mais eficiente nesse processo.

Convido o grupo de vocês fazerem uma atividade numa sexta feira aqui, vamos combinar.

4. O grupo vivenciou alguma oficina artística? Sim ( ) Não (X)

Se o grupo vivenciou, por favor indique qual:

---

Como foi esta experiência?

Obs.: Com os idosos não.

#### MATERIAL DE APOIO PEDAGÓGICO

5. O caderno do educador foi utilizado? Quais exercícios pré-espetáculo e/ou pós-espetáculos foram realizados? Quais os resultados obtidos?

Fico devendo nesse quesito com os idosos, faremos um planejamento e que tal nesse convite da visita?

6. O caderno do estudante foi utilizado? De que maneira? Quais os resultados obtidos? Como aprendizado pessoal, porém não multipliquei como gostaria, planejaremos para 2014.

7. O caderno do estudante é feito de perguntas / questionamentos. Gostaríamos muito de sua ajuda para uma nova publicação - que perguntas lhe ocorrem em relação a arte, processo artístico, relação com o público? Quais são os seus questionamentos? Por favor, não hesite em escrever-nos, não há erros nem acertos.

Nós temos dificuldades em após os espetáculos participar de uma roda de bate papo, pois normalmente as casas de espetáculos são um pouco distante na nossa Instituição e temos a responsabilidades de retorno das nossas crianças e adolescente e idosos, então sugiro alguma alternativa como uso da internet ou visitas regulares do grupo de vocês as instituições.

#### AVALIAÇÃO GERAL

8. Em sua avaliação a participação no Mediação FIAC foi importante? Houveram resultados para você enquanto educador? E quanto aos estudantes e à instituição, como você avalia os resultados da implementação do projeto?

Avalio bom para um começo de projeto porém carece de uma intervenção mais periódica com agendamentos mensal elaborados pelas instituições e FIAC, criando uma rede e podendo dar continuidade no processo de ajuda mutua, porém acredito que depende mais das instituições de que de vocês, quem sabe em 2014.

9. Como mediador cultural, o que você percebe que pode fazer em seu contexto de atuação para promover o desenvolvimento de ações artístico-pedagógicas?

No caso em particular do LFC precisamos focar bastante no adolescente, coisa que não conseguimos até então, por esse motivo solicito se vocês tiverem ainda esse ano alguma apresentação para esse publico que nos convide, temos um grupo de aproximadamente 30 pessoas, pois seria um presente de final de ano para eles.

10. Como foi a relação com a equipe do Mediação FIAC? Considere os aspectos artísticos-pedagógicos e de logística de produção.

( X ) Ótima      ( ) Boa      ( ) Regular      ( ) Ruim

Por quê?

Não me canso de falar o que mais me chamou atenção do grupo FIAC foi o entrosamento, comprometimento e eficiência da equipe, só falta mesmo é mais esse feedback e acompanhamento, isso que vocês já estão fazendo através desse questionário.

11. Dê sugestões para o Mediação FIAC! As sugestões podem estar relacionadas ao formato do projeto, tipo de ações realizadas, forma de articulação com as instituições, campos de interesse, etc. Sua colaboração é fundamental para qualificar o nosso trabalho! Maior aproximação da sua equipe com as instituições, montando ou assessorando nos projetos internos como "Sarau de arte" "Festival de arte" trazendo esquetes Teatral de temas voltados principalmente para o publico adolescente e idosos.

Essas inquietações sabemos que depende muito também da nossa participação nessa parceria, portanto coloco-me a disposição para ajudar dentro das nossas possibilidades.

"Sonho que se sonha só...é só um sonho...sonho que sonhamos JUNTOS é REALIDADE"

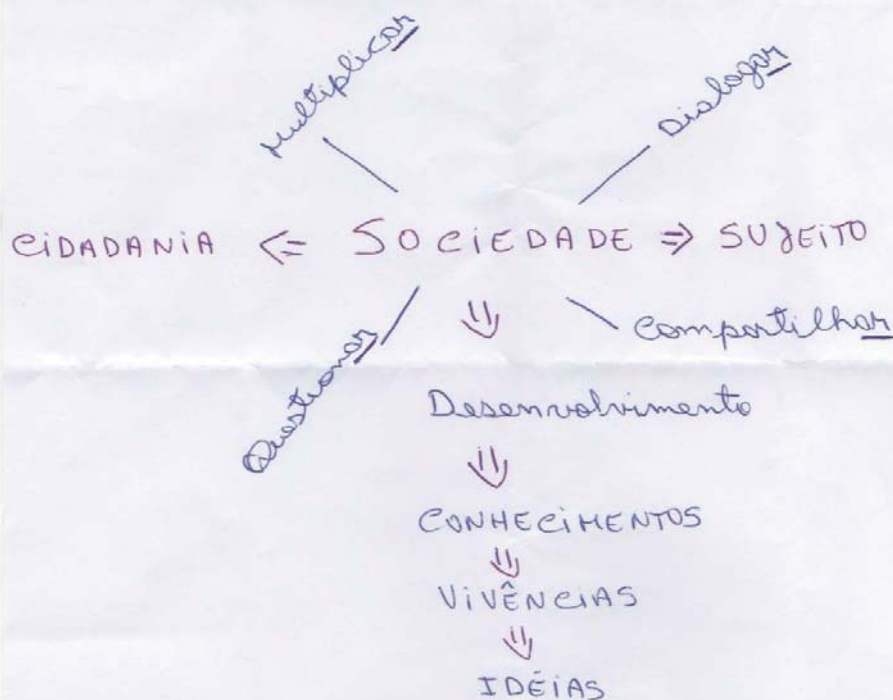
(Raul Seixas)  
E foi o dito "Maluco"... Beleza (sim) que disse isso..

**Amando Marques**  
**Educador Social**  
**Casa de Eugênia - Lar Fabiano de Cristo**  
**(71) 35211940**  
[amando.filho@lfc.org.br](mailto:amando.filho@lfc.org.br)





O que é mediação cultural?



Nome: Janete Matos

Instituição: Instituto Raimundo Pinheiro

Salvador, 20 de maio de 2014.

MEDIÇÃO CULTURAL: PROGRAMA DE FORMAÇÃO EM ARTES CÊNICAS 2014

mediacaocultural.com.br | mediacaocultural@realejo.com | 71 3037.0100 e 8197.9990

## ANEXO F

Modelo do formulário de identificação de educadores(as) do projeto Mediação Cultural 2014.



### Identificação dos educadores e instituições

*A Equipe do Mediação Cultural deseja conhecer mais sobre você e a instituição onde atua. Compartilhe conosco estas informações!*

#### Dados do educador

Nome	
Telefone 1	Telefone 2 (se houver)
E-mail	
Rede Social / Blog (se houver)	

#### Dados da instituição

Nome
Dependência administrativa <input type="checkbox"/> Estadual <input type="checkbox"/> Municipal <input type="checkbox"/> Organização sem fins lucrativos <input type="checkbox"/> Comunitária
Telefone
E-mail
Endereço



Nome do dirigente
-------------------

### Características da instituição

A instituição realiza atividades artísticas regulares (cursos, oficinas, etc.)? Quais e com que regularidade?
---

A instituição realiza eventos artísticos (feiras, mostras, festivais, etc.)? Quais e com que regularidade?
--

Existem grupos artísticos na instituição (dança, teatro, música, etc.)?
---

A instituição realiza ações em parceria com espaços ou grupos da comunidade (centro cultural, biblioteca comunitária, redes comunitárias)? Quais e como?
--

A instituição participa de programas de governo (Mais Educação, Escola Aberta, Segundo Tempo, FACE, AVE, TAL, etc.)? Quais?
---

A instituição desenvolve projetos em parceria com outras instituições (empresas)? Quais?
--

A instituição participou de algum programa de Mediação Cultural recentemente? Qual programa e que atividades foram realizadas? Quando ocorreu?
--

Caso sua instituição seja uma escola, existe grêmio estudantil?
---

### Infraestrutura da instituição

A instituição possui sede própria? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
--

Na instituição existem espaços de convivência? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Se sim, quais?
--

Existem acervos de livros, revistas ou vídeos? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Se sim, como funcionam?
Existe laboratório de informática? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Se sim, como funciona?
Existe sala para atividades artísticas? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Se sim, como funciona?
Existe auditório ou teatro ? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Se sim, como funciona?

### Atuação do educador na instituição

Atividade que realiza na instituição
Horários e dias de trabalho na Instituição

### Educandos mediados

Faixa etária
Série escolar (se houver)
Perfil (gênero, situação social, etc.)
Quantidade de educandos que serão mediados (estimativa mínima e máxima)
Quais os dias e horários em que você encontra este grupo?
Indique o melhor turno para que seu grupo faça a Visita Guiada a um espaço cultural: <input type="checkbox"/> matutino <input type="checkbox"/> vespertino
Indique o melhor turno para que seu grupo assista um Espetáculo em um espaço cultural: <input type="checkbox"/> matutino <input type="checkbox"/> vespertino

Indique o melhor turno para que seu grupo participe de uma Oficina artística na instituição:  <input type="checkbox"/> matutino <input type="checkbox"/> vespertino
Você como educador possui interesse em algum assunto/temática específico?  <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim Qual? _____
Enumere por ordem de prioridade seu interesse:  (    ) Espetáculo de teatro    (    ) Espetáculo de rua    (    ) Espetáculo infanto-juvenil (    ) Espetáculo de dança    (    ) Espetáculo de circo    (    ) Performance / intervenção
Você gostaria de indicar alguma outra instituição para integrar este Programa ?  <i>(nome, contatos e-mail/telefone, perfil do grupo, etc.)</i>

#### **Avaliação da Capacitação**

Qual a sua avaliação da Capacitação?  <input type="checkbox"/> Muito bom <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Insatisfatório  Comente:
Com que aspectos você mais se identificou?
Existe algo que você já relacione à sua prática?
Após o curso restaram dúvidas a respeito do programa?
Você teria alguma sugestão para o Mediação Cultural 2014?

## ANEXO G

Modelos do questionário de avaliação de educadores(as) do projeto Mediação Cultural 2014 – Região Metropolitana e Salvador.



### AVALIAÇÃO MEDIAÇÃO CULTURAL 2014 - REGIÃO METROPOLITANA<sup>10</sup>

*A equipe do Mediação Cultural quer saber sua avaliação sobre a implementação do projeto!*

*Para responder estas questões você pode utilizar imagens, depoimentos de alunos, relatos da ação, e o que mais achar pertinente!*

#### IDENTIFICAÇÃO

\*Obrigatório

Educador\*:

Instituição\*:

Telefone\*:

E-mail\*:

#### AVALIAÇÃO

Como você avalia os encontros de acompanhamento pedagógico?\*

Sua instituição participou de outra atividade do Mediação Cultural?

Oficina Artística ( )

Visita Guiada ( )

Apreciação de espetáculo ( )

Como você avalia esta(s) experiência(s)?

Quais os desdobramentos do Mediação Cultural em sua prática pedagógica / contexto de atuação? Houve desdobramentos na relação com outros contextos?\*

Qual a sua avaliação geral do projeto Mediação Cultural?\*

Excelente ( )

Muito bom ( )

Bom ( )

Razoável ( )

Satisfatório ( )

Insatisfatório ( )

Comente sua avaliação.

Quais as suas sugestões para o Mediação Cultural?

<sup>10</sup>

Disponível

em:

<[https://docs.google.com/forms/d/1VjETrQrvtiJvqfCA0Rpee\\_U4jLI73hNZJ6g50kdx2\\_l/viewform?c=0&w=1](https://docs.google.com/forms/d/1VjETrQrvtiJvqfCA0Rpee_U4jLI73hNZJ6g50kdx2_l/viewform?c=0&w=1)>



## AVALIAÇÃO MEDIAÇÃO CULTURAL 2014 - REGIÃO METROPOLITANA<sup>11</sup>

*A equipe do Mediação Cultural quer saber sua avaliação sobre a implementação do projeto!*

*Para responder estas questões você pode utilizar imagens, depoimentos de alunos, relatos da ação, e o que mais achar pertinente!*

### IDENTIFICAÇÃO

\*Obrigatório

Educador\*:

Instituição\*:

Telefone\*:

E-mail\*:

### AVALIAÇÃO

Como você avalia os encontros de acompanhamento pedagógico?\*

Quais aspectos você destacaria?

Você participou de atividades artístico-culturais este ano? Quais?

Considere atividades oferecidas pelo projeto assim como a vivência da oferta cultural da cidade.

Como você avalia esta(s) experiência(s)?

Quais os desdobramentos do Mediação Cultural em sua prática pedagógica / contexto de atuação? Houve desdobramentos na relação com outros contextos?\*

Qual a sua avaliação geral do projeto Mediação Cultural? \*

Excelente ( )

Muito bom ( )

Bom ( )

Razoável ( )

Satisfatório ( )

Insatisfatório ( )

Comente sua avaliação.

Quais as suas sugestões para o Mediação Cultural?

<sup>11</sup>

## ANEXO H

O DVD anexo possui os seguintes documentos:

Publicação do projeto Mediação Cultural 2013.

AQUINO, R. F. de. (Org). **Mediação cultural: ideias para olhar e ver**. Salvador: Realejo Projetos, 2013.

Publicação do Festival Internacional de Artes Cênicas da Bahia 2011.

WENDELL, N. **Caderno de formação de público**: atividades em artes cênicas. Salvador: Realejo Projetos, 2011.

Publicação do Festival Internacional de Artes Cênicas da Bahia 2012.

WENDELL, N. **Caderno de mediação cultural**: atividades de formação de público. Salvador: Realejo Projetos, 2012.

Publicação do projeto Mediação Cultural 2013.

WENDELL, N. **Caderno de mediação cultural**: atividades de formação de público em artes cênicas. 3.ed. Salvador: Realejo Projetos, 2013.

Depoimentos audiovisuais dos participantes do Encontro de educadores do projeto Mediação Cultural 2013.

*Folder* do projeto Mediação Cultural 2014.

Vídeo institucional de lançamento do projeto Mediação Cultural 2014 disponível no *site* institucional.

*Folder* do Seminário Internacional de Curadoria e Mediação em Artes Cênicas 2014.