



PRÁTICAS COLABORATIVAS E REDES DE APRENDIZAGEM EM PROJETOS ARTÍSTICO-EDUCATIVOS: UM ESTUDO DE CASO EM SALVADOR

RITA FERREIRA DE AQUINO

EIXO: 16. ARTE, EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Resumo

Este estudo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa qualitativa que demonstra como constituir redes de aprendizagem para o desenvolvimento cultural, contribuindo com a sustentabilidade de projetos artístico-educativos em artes cênicas. A hipótese foi de que a implementação de práticas colaborativas favorece a constituição das referidas redes. Trata-se de um estudo de caso único longitudinal das abordagens artístico-pedagógicas do projeto Mediação Cultural: Programa de Formação em artes Cênicas, 2013 e 2014. De caráter interdisciplinar, o quadro teórico articula sobretudo os campos da educação e da arte. Verificamos que três núcleos de educadores implementados em Salvador, Bahia, constituíram redes de formação a partir de práticas colaborativas, e um configurou-se como uma “comunidade inventada em andamento”, confirmando a hipótese inicial.

Palavras-chave: 1. Artes cênicas 2. Educação 3. Práticas colaborativas.

Abstract

This study presents part of the results of a qualitative research that demonstrates how to constitute learning networks for cultural development, contributing to the sustainability of artistic and educational projects in performing arts. The hypothesis was that the implementation of collaborative practices favors the creation of such networks. This is a single longitudinal case study of artistic and pedagogical approaches of the project Mediação Cultural: Programa de Formação em artes Cênicas, in 2013 and 2014. Interdisciplinary, the theoretical framework articulates especially the fields of education and art. We verify that three nucleus formed by educators, that were implemented in Salvador, Bahia, constituted learning networks from collaborative practices, and one was configured as an "invented community ongoing", confirming the initial hypothesis.

Key-words: 1. Performing arts 2. Education 3. Collaborative practices.

Premissas: compromisso político

Este estudo se posiciona na perspectiva de intervenção crítica na realidade, de encontro às injustiças oriundas dos processos de dominação capitalista, colonial e patriarcal, e que desaguam em problemas de caráter simultaneamente 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.

Problema e hipótese

Atuando em projetos artístico-educativos, temos observado que a sustentabilidade de iniciativas desta natureza no campo das artes cênicas no estado da Bahia, nordeste do país, é frequentemente um fator de fragilidade[i]. Neste contexto, perguntamo-nos como deslocar a ideia de sustentabilidade do projeto para as suas abordagens artístico-pedagógicas, isto é: como construir abordagens artístico-pedagógicas sustentáveis[ii]? Como estabelecer uma transição do modelo de algo que “se projeta sobre”, para investir em iniciativas “cultivadas a partir do chão”?

Investigamos o desenvolvimento de abordagens artístico-pedagógicas no contexto de projetos artístico-educativos

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* favorece a constituição de redes de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento cultural local.

Quadro teórico: redes de aprendizagem e práticas colaborativas

Com intuito de discutir as redes de aprendizagem para o desenvolvimento cultural local, partimos das contribuições do geógrafo Milton Santos[iii]. Heterogêneas[iv], o autor ressalta que as redes são concentradoras e dispersoras, condutoras de forças em múltiplas direções. Isto é, os fluxos não seguem um único sentido e são, por vezes, contraditórios. As redes são sempre abertas e se fortalecem desta abertura, que traduz não apenas o seu potencial de expansão, mas de transformação. O estabelecimento do dissenso na rede é um fator de constante provocação à fixação dos sujeitos e de suas produções. 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” (SANTOS, 2002, p. 279).

O pesquisador Antonio Collados reforça a dimensão móvel e fluida das redes, destacando seu caráter descentralizado e des-hierarquizado. Em suas palavras: “na rede se podem desenhar itinerários diferenciados, inclusive contrapostos (tradução nossa)[v] (COLLADOS, 2012, p. 19-20). Deste modo, 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)[vi] (COLLADOS, 2012, p. 20). O autor destaca a dimensão da heterogeneidade como elemento fundamental para o estabelecimento de processos mais densos e complexos de colaboração do ponto de vista social, cultural, educacional e político. Na sua perspectiva, isto possibilita a mediação e regeneração contínua dos saberes:

Essa característica permite aos projetos artístico colaborativos experimentar formas de produção que geram saltos e aprendizagens criativas, não apenas nos mesmos nós 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)[vii] (COLLADOS, 2012, p. 20)

A partir destas contribuições, nos referiremos às redes em um contexto de formação enquanto estruturas coletivas e abertas, 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 associadas à homogeneidade tampouco 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. A sustentabilidade da rede reside em seu potencial de transformação, de modo que o sentido de permanência não é tributário apenas da preservação, mas da reinvenção de relações no encontro entre agentes e instituições e nas diversas formas de coexistir.

Para compreender as relações estabelecidas entre os agentes que compõem estas redes, parece-nos fundamental a construção de uma definição provisória[viii] de *práticas colaborativas*, o que conduziu-nos a uma revisão de literatura interdisciplinar. No campo da educação, o recorte estabelecido foi o da educação problematizadora, tendo como referência principal o trabalho do educador Paulo Freire (FREIRE, 1967, 1983, 1996). Interessa-nos especificamente colocar em relevo os meios que caracterizam o método dialógico desenvolvido por Freire[ix]. Em suas palavras, “uma relação horizontal de A com B”, ocorre “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.” (FREIRE, 1967, p. 107). A abordagem de Freire propõe 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. É a partir daí que as diferenças entre os sujeitos e suas consequências são debatidas criticamente.

Esta consciência marca outra experiência emancipatória na pedagogia, mais distante no tempo e no espaço. Trata-se da vivência do pedagogo francês Joseph Jacotot (1770-1840), atualizada pelo filósofo Jacques Rancière na obra “O mestre ignorante” (2005). 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 uma relação entre educador e educando baseada no compartilhamento de experiências. A igualdade de inteligências é abordada também pelo biólogo Humberto Maturana (2000), e justamente o cruzamento das contribuições destes três autores têm fornecido bases para esta definição provisória.

No campo da arte, apesar da variedade de terminologias caracterizam o interesse em participação e colaboração na atualidade[x], estabelecemos como recorte a arte participativa e seus marcos teóricos[xi], destacando sua implicação

política. Em tais trabalhos, a participação redefine as relações entre artista, objeto de arte e público: o artista se desloca de um indivíduo criador de objetos para um colaborador que produz “situações”; o trabalho artístico 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 são necessariamente bem definidos; por fim, o público, se reposiciona: não corresponde mais ao espectador convencional, passando a posição de correalizador ou “participante” (BISHOP, 2012). A principal referência adotada foi o trabalho da pesquisadora Claire Bishop, complementado pelas contribuições de diversos autores, dentre os quais Antonio Collados e Javier Rodrigo.

A partir da educação problematizadora e da arte participativa, destacamos nas *práticas colaborativas* a dimensão do trabalho com a diferença (RODRIGO, 2007) que estabelece 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 em um encontro que pressupõe reconhecimento e valorização mútua. 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 agentes e/ou instituições envolvidos – ao contrário, a ecologia dos projetos é fundamental para o desenvolvimento do trabalho e seu potencial de sustentabilidade (RODRIGO, 2010; SEMINÁRIO..., 2014). As dinâmicas de “negociação” conferem um caráter pedagógico às *práticas colaborativas*, uma vez que a necessidade de aprender “como fazer junto” é uma demanda constante e insolúvel.

Metodologia: estudo de caso

A partir do quadro teórico apresentado, esta investigação se desenvolveu sob a forma de um *estudo de caso único longitudinal* do projeto Mediação Cultural: Programa de Formação em Artes Cênicas, cujo tópico foi o desenvolvimento de abordagens artístico-pedagógicas no âmbito do projeto ao longo de suas edições 2013 e 2014, na cidade de Salvador (Bahia), e Região Metropolitana. A abordagem da investigação foi exploratória, descritiva e analítica. A pesquisa baseou-se em múltiplas fontes de evidência – 1. Análise de documentos; 2. Registros em arquivo; 3. Entrevistas semiestruturadas do tipo conversacional, tendo como informantes-chave integrantes da equipe realizadora do projeto, educadores 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. Na análise das evidências, foi 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). Apresentamos brevemente neste estudo alguns resultados qualitativos referentes aos núcleos de formação de educadores na cidade de Salvador, na edição 2014.

Descrição

O projeto Mediação Cultural: Programa de Formação em Artes Cênicas surgiu a partir da prática de mediação cultural[xii] no contexto das atividades formativas do Festival Internacional de Artes Cênicas da Bahia (FIAC) em 2011, na cidade de Salvador. 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 aos bens que compunham a programação artística do evento[xiii] (DESGRANGES, 2003). O trabalho nascia, portanto, sob a perspectiva da cidadania cultural[xiv].

Em 2013, o eixo de mediação cultural do FIAC Bahia tornou-se um projeto autônomo ao próprio Festival[xv]. Este processo possibilitaria uma radical ampliação no espaço e no tempo, envolvendo um número maior de bairros de Salvador, expandindo sua atuação 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[xvi]. Nesta edição, o programa viabilizou a participação de aproximadamente três mil educadores e educandos de escolas públicas estaduais e municipais, ONGs e associações comunitárias na cidade de Salvador no conjunto de atividades oferecidas (REALEJO PROJETOS, 2014a).

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[xvii]. Sua abrangência estendeu-se também aos municípios baianos de Camaçari, Dias D'Ávila e Simões Filho, além da cidade de Salvador, mobilizando aproximadamente 4,5 mil pessoas (REALEJO PROJETOS, 2014b).

A trajetória percorrida pelo projeto constituiu um ambiente de experimentação de práticas artístico-pedagógicas, viabilizado pela estrutura oferecida – recursos financeiros e legitimação social –, que possibilitou o exercício de formatos e a interlocução com diversos segmentos da sociedade. Surgiram as primeiras perguntas: quais as respostas sociais deste trabalho? O que as experiências vivenciadas nos ensinam? Qual a efetiva capacidade de intervenção na realidade de um projeto desta natureza?

A avaliação do trabalho do ano anterior indicou a necessidade de fortalecer os laços com os educadores, o que desencadeou uma reformulação 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, o qual denominamos *núcleos* de formação. Estes núcleos tiveram duas inspirações: os “círculos de cultura”[xviii] idealizados por Paulo Freire no final da década de 1950 (FREIRE, 1967; SAVIANI, 2013) e os “círculos de estudo”[xix], 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, 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” (PACHECO, 2013, p. 78).

Seguindo estas referências, propusemos a atividade de acompanhamento pedagógico do projeto em 2014 como um núcleo de formação participativa e corresponsável continuado, com encontros mensais. O objetivo era fortalecer as possibilidades de desenvolvimento cultural integradas às práticas pedagógicas e atuações comunitárias de cada educador, em seus respectivos contextos. A troca de experiências e o compartilhamento de vivências passaram a direcionar coletivamente os estudos teórico-práticos dos núcleos de educadores do projeto em 2014, favorecendo as articulações entre as próprias instituições participantes, em direção a formação de redes de aprendizagem.

A transformação correspondeu, portanto, a um redimensionamento conceitual: afastamo-nos de uma metodologia ou programa constituído de ações sequenciadas, para a construção de estratégias que possibilitassem a vivência de um processo participativo, indo ao encontro de interrogações, e não de certezas. 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)

Nesta perspectiva, foram constituídos nove núcleos, cinco na Região Metropolitana, nos municípios de Camaçari e Dias d'Ávila, e quatro na cidade de Salvador. Considerando que o trabalho foi desenvolvido de forma distinta em tais contextos[xx] - o que demandaria uma descrição e exploração mais detalhada de suas singularidades -, nos deteremos neste estudo somente na avaliação dos núcleos da capital baiana.

Em Salvador, foram organizados quatro núcleos de educadores, para os quais foram convidados os participantes de 2013, além da possibilidade de entrada de novos interessados. Os núcleos se definiram geograficamente em torno de centros culturais cujas localizações territoriais foram consideradas estratégicas[xxi], a saber: 1) núcleo de educadores do Subúrbio Ferroviário - Centro Cultural Plataforma; 2) núcleo de educadores da Península de Itapagipe - Espaço Cultural Alagados; 3) núcleo de educadores do bairro de Brotas e adjacências - Cine-Teatro Solar Boa Vista; 4) núcleo de educadores do Centro, Orla e Miolo - Espaço Xisto Bahia[xxii]. Estes núcleos se desenvolveram de modos distintos, conforme apresentaremos a seguir.

Exploração e análise

Dos quatro núcleos em Salvador, nem todos constituíram redes de formação. Os núcleos de educadores de Brotas e adjacências e do Centro/Orla/Miolo atravessaram um período de crise, com o esvaziamento da participação dos educadores. Em ambos, foram tomadas medidas emergenciais para tentar manter as redes de formação, a exemplo da realização de ações específicas que pudessem atrair grande público – como sessões de exibição de filmes e

discussão, mobilização de novos agentes e grupos comunitários para integrar-se aos núcleos.

O núcleo do Centro/Orla/Miolo respondeu satisfatoriamente: estabeleceu-se uma parceria com a Escola de Dança da UFBA e novos educadores e jovens em formação ingressaram na rede, 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. As práticas colaborativas, contudo, não tiveram adesão suficiente para manutenção da rede de aprendizagem para além do projeto, a qual foi desfeita ao final de semestre.

No núcleo de Brotas e adjacências, por sua vez, foi notável a dificuldade para o estabelecimento de práticas colaborativas entre as instituições participantes. Embora os agentes estivessem fortemente vinculados a contextos de mobilização social de caráter identitário, parece-nos que não houve identificação destes com o projeto, tampouco entre si, o que teria dificultado a construção de laços de pertencimento e colaboração. Os educadores se dispersam de tal maneira que a estratégia adotada para manutenção da rede foi transferir o trabalho para o interior da única instituição que permaneceu participando das atividades. Avaliamos posteriormente que esta não foi uma boa estratégia, pois reafirmou a diminuição da heterogeneidade do núcleo, tendo este sido finalmente desarticulado antes mesmo da conclusão do projeto.

No núcleo da Península de Itapagipe, por sua vez, o resultado foi totalmente distinto. O território já contava com redes comunitárias pré-existentes[xxiii], as quais já teciam vínculos entre os educadores e uma larga experiência em formas de cooperação no âmbito político-social. A história da Península de Itapagipe é de luta política pela moradia, de forma que organização popular, resistência e desenvolvimento de estratégias de sobrevivência são marcas deste território, cujos moradores viveram tantos anos sobre palafitas. Deste modo, a rede já estava localmente tecida, cabendo ao núcleo reforça-la, colaborando para o seu desenvolvimento em relação a arte e a cultura. Neste núcleo verificamos como as práticas de colaboração potencializavam de forma vertiginosa o trabalho. As interações entre a equipe do projeto e a comunidade se diversificaram, indicando mobilidade dos agentes e ingresso na rede.

No núcleo do Subúrbio Ferroviário, por sua vez, o trabalho promoveu a formação de uma rede de aprendizagem inédita, isto é, que não existia previamente, e envolveu de forma horizontal os participantes e a equipe do projeto. Na análise detalhada da experiência junto a este núcleo[xxiv] buscamos destacar elementos que reconhecemos como constituintes de *práticas colaborativas* entre os participantes. Os procedimentos utilizados - como jogos, exercícios, debates, apreciação estética, indicação de referências bibliográficas - foram frutos de uma vivência sensível, buscando a coimplicação com um mundo comum que efetivaram potenciais de solidariedade e sociabilidade dos participantes. Destacamos algumas respostas sociais ao trabalho: (a) a proposta dos educadores 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 para fortalecer as suas produções culturais, as quais já apresentam resultados concretos ao final de 2014; (c) a integração de educandos e familiares ao núcleo, reinventando as relações sociais em uma comunidade que se declarou “Família Mediação”; (d) aumento da frequência de encontros por mês; (e) a persistência da rede com a autogestão do grupo, que vem se mantendo ativo ao longo do ano de 2015 até o presente momento.

Os resultados obtidos nos três núcleos em que identificamos redes de aprendizagem podem ser analisados das contribuições da historiadora de arte Miwon Kwon (DEL RIO; COLLADOS, 2013). A pesquisadora descreve quatro tipos de comunidades de acordo com as relações estabelecidas com projetos de caráter artístico, destacando não apenas a emergência, mas a possível continuidade da mesma, isto é, sua sobrevida à intervenção externa. Esta tipologia nos parece pertinente pois esta continuidade ou sustentabilidade é construída justamente na apropriação dos meios de produção para o desenvolvimento local. O trabalho de Kwon permite-nos, portanto, articular o entendimento das redes de aprendizagem e das práticas colaborativas que a sustentam, à criação e permanência de comunidades.

Nos dois primeiros tipos identificados por Kwon, a comunidade é pré-existente ao projeto, podendo ser entendida como (a) um grupo ou organização baseada em um lugar, ou (b) uma categoria social, o que ela chama de “Comunidades Localizadas” (tradução nossa)[xxv]. As redes que formam o Núcleo de Educadores 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.

Os outros dois tipos apontados pela historiadora dizem respeito a situações nas quais não havia comunidades precedentes ao projeto, mas estas emergem a partir de uma convocatória para uma ação proposta por um artista ou agente cultural. Dentre estas, Kwon identifica as (c) “Comunidades Inventadas (Temporárias)” (tradução nossa)[xxvi] como comunidades que desaparecem após a conclusão do projeto, quando se atinge o objetivo deste, o apoio financeiro e/ou institucional desaparece e o engajamento é dissipado. Se enquadra aqui o núcleo de educadores do Centro/Orla/Miolo.

Por fim, o último caso, é o das chamadas (d) "Comunidades Inventadas (Continuas)" (tradução nossa)[xxvii], que são criadas da mesma forma que as anteriores, contudo permanecem autônomas ao projeto quando seus objetivos específicos são atingidos. A diferença substancial, portanto, está na emergência de formas de participação sustentáveis através da apropriação dos modos de produção oferecidos, suas ferramentas e recursos, desencadeando processos de desenvolvimento cultural. Isto possibilita "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 RÍO; COLLADOS, 2013, p. 21)[xxviii]. 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 do Subúrbio Ferroviário. Deste modo pode-se afirmar que este núcleo foi o 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 meio do desenvolvimento de práticas colaborativas que sustentam, até o presente momento, uma comunidade inventada em contínua atividade.

Conclusão

Confirmamos a hipótese inicial do estudo, de que as práticas colaborativas favoreceram a constituição de redes de aprendizagem entre os participantes, a qual atualiza-se como terreno fértil para a diversidade, pluralidade ideológica e democracia política, sustentando processos de desenvolvimento cultural local.

Referências

- 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. 307f. il. 2015. Tese (Doutorado) – Escolas de Dança e Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- 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.
- BRASIL. Ministério da Cultura. **Estruturação, Institucionalização e Implementação do Sistema Nacional de Cultura**. Brasília, DF: Ministério da Cultura, 2011.
- CARTA DA TERRA BRASIL. [S.l.: s.n.], 2000. Disponível em: <<http://www.cartadaterrabrasil.org/prt/index.html>>. Acesso em: 09 jan. 2015.
- COLLADOS, A. La imagen participada: complejidades y tensiones en los procesos artísticos colaborativos. **Revista Creatividad y Sociedad**, n.19, diciembre 2012.
- 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.
- DESGRANGES, F. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.
- 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/7891/1707page/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.
- KWON, M. **One place after another**: site-specific art and locational identity. Cambridge: MIT Press, 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.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 8a.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- 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&12296;=e>>. Acesso em: 27 dez. 2014.
- PACHECO, J. **Escola da Ponte**: formação e transformação da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 2.ed. Trad.: Lilin do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- REALEJO PROJETOS. **Relatório Final de Atividades do projeto Mediação Cultural 2013**. Salvador: Realejo Projetos, 2014a.

- REALEJO PROJETOS. **Relatório Parcial de Atividades do projeto Mediação Cultural 2014**. Salvador: Realejo Projetos, 2014b.
- 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. La otra Documenta 12: contrapartidas pedagógicas. **Papers de Art**, n.94. [S.l.: s.n.], 2008. Disponível em: <<http://aulabierta.info/node/956>>. 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.], 2010. Disponível em: <<http://javierrodrigomonte.blogspot.com.br/2011/12/politicas-de-colaboracion-y-practicas.html>>. Acesso em: 15 nov. 2014.
- SANTOS, M. A **Natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 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. 2014. Meio: digital (208min).
- SERPA, A. (ORG.). **Espaços culturais vivências, imaginações e representações**, Salvador, 2008. 426.
- YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad.: Ana Thorell. Porto Alegre: Bookman, 2010.

[i] A (in)sustentabilidade da base de financiamento de tais iniciativas parece ser o mais agudo dos problemas em relação a sua própria viabilidade. Por atuarem nas lacunas que apenas políticas públicas poderiam efetivamente preencher, estas ações frequentemente dependem do interesse da iniciativa privada e estão submetida a restrições muito severas que comprometem sua continuidade.

[ii] Neste deslocamento, o sentido de sustentabilidade proposto se distancia de um debate exclusivamente vinculado a aspectos administrativo-financeiros e se insere na dimensão das práticas artístico-pedagógicas, passando a ser compreendido como transformação local de comunidades através de meios democráticos de produção. Esta concepção vai ao encontro do documento “Carta da Terra” (2000), declaração de princípios éticos para construção de uma sociedade global justa, sustentável e pacífica. No primeiro princípio, “respeitar e cuidar da comunidade de vida”, destacamos o item 3: “construir sociedades democráticas que sejam justas, participativas, sustentáveis e pacíficas”. Documento disponível em: . Acesso em 09 jan. 2015.

[iii] 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 como circuito (SANTOS, 2002).

[iv] Santos afirma que “não existe homogeneidade do espaço, como, também, não existe homogeneidade das redes” (SANTOS, 2002, p. 267).

[v] Texto original: “(...) *en la red se pueden dibujar itinerarios diferenciados, incluso contrapuestos*” (COLLADOS, 2012, p. 19-20).

[vi] 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).

[vii] Texto original: “*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).

[viii] Ressaltamos que a definição provisória apresentada não pretende uma categorização rígida e excludente. O prefixo de origem latina “co-”, traduzido por “com”, 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. 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.

[ix] 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, termo que adotamos com a mesma grafia (letras minúsculas).

[x] Alguns exemplos são *relational aesthetics, socially engaged art, community-based art, experimental communities, dialogic art, littoral art, interventionist art, participatory art, collaborative art, contextual art* e *social practice*. (BISHOP, 2012). 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).

[xi] Dentre os pensadores cujas produções forneceram instrumental para a arte participativa e colaborativa ao longo século XX estão Walter Benjamin, Michel de Certeau, Guy Debord, Gilles Deleuze e Félix Guattari, Nicolas Bourriaud, Jacques Rancière e Peter Lamborn Wilson - que escreve sob o pseudônimo de Hakim Bey[xi] (BISHOP, 2012).

[xii] 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. Para maiores informações, ver Mörsch (2014) e Rodrigo (2007; 2008). Neste estudo, 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.

[xiii] 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. 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.

[xiv] 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).

[xv] Referimo-nos à independência administrativa e financeira, sendo o projeto mantido pela iniciativa privada através de Lei de Incentivo Fiscal Estadual.

[xvi] Destacamos que nos referiremos ao longo do texto ao Mediação FIAC como Mediação Cultural 2013 com intuito de facilitar a compreensão do(a) leitor(a).

[xvii] É importante ressaltar 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”. Contudo, a pesquisa indica um deslocamento em relação às práticas, que ultrapassavam a designação da mediação cultural em direção às *práticas colaborativas* para o desenvolvimento cultural local.

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

[xix] 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).

[xx] Por exemplo, mencionamos o fato de que na Região Metropolitana estabeleceu-se uma parceria com a Secretaria de Educação Municipal de Camaçari e Dias d'Ávila, no âmbito das Atividades Complementares (AC's) dos professores de arte de ambas as redes com atuação no Ensino Fundamental II.

[xxi] Para Milton 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). O geógrafo Angelo Serpa (2008) também se debruçou sobre a solidariedade construída a partir da geografia, contribuições fundamentais para que reconheçêssemos a condição de abertura e o potencial de articulação dos educadores que constituíam os núcleos.

[xxii] A representação geográfica dos espaços culturais não se adequa plenamente às subdivisões das 18 Regiões Administrativas da cidade de Salvador, tampouco das seis Macrounidades mapeadas pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano, Habitação e Meio Ambiente da Prefeitura Municipal de Salvador (SEDHAM, 2009). Contudo, do ponto de vista prático, esta subdivisão possibilitava a participação dos educadores com os quais o projeto já havia constituído vínculos, além de favorecer processos de empoderamento em relação aos espaços culturais localizados nas proximidades – ou nos fluxos de mobilidade urbana – das instituições ou organizações por eles representadas.

[xxiii] A Península de Itapagipe, composta 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.

[xxiv] Para maiores detalhes, sugerimos consultar Aquino (2015).

[xxv] Termo original: *Sited Communities* (DEL RIO; COLLADOS, 2013).

[xxvi] Termo original: *Invented Communities (Temporary)* (DEL RIO; COLLADOS, 2013).

[xxvii] Termo original: *Invented Communities (Ongoing)* (DEL RIO; COLLADOS, 2013).

[xxviii] Texto original: “(...) *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).

[i] Professora Doutora da Escola de Dança da UFBA e artista da dança. E-mail: aquino.rita@gmail.com.

Recebido em: 05/07/2015

Aprovado em: 05/07/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: