

# ARTE PARTICIPATIVA, MEDIAÇÃO CULTURAL E PRÁTICAS COLABORATIVAS: PERSPECTIVAS PARA UMA CURADORIA EXPANDIDA

Rita Aquino<sup>1</sup>

**Resumo:** A partir de considerações sobre arte participativa em uma perspectiva histórica, a mediação cultural é situada no âmbito das tendências contemporâneas de desenvolvimento de projetos artístico-pedagógicos, sublinhando sua potência enquanto ambiente de experiências que friccionam arte, política, educação e sociedade em diferentes escalas, de modo a provocar traduções culturais em múltiplas direções. É neste contexto que se apresenta uma definição provisória de práticas colaborativas, destacando o caráter pedagógico, estético

e ético presente na necessidade de aprender “como fazer junto”. Estas reflexões são atualizadas no debate da curadoria, em questões que dizem respeito a relação do curador com comunidades – sejam de artistas e/ou não-artistas –, através de uma tipologia de quatro situações distintas. Conclui-se que a arte participativa, a mediação cultural e as práticas colaborativas enfatizam uma pertinente dimensão política no campo artístico, que pode vir a apontar caminhos para experiências de curadoria expandida em artes cênicas.

**Palavras-chave:** Arte participativa; Mediação cultural, Práticas colaborativas; Curadoria; Artes cênicas.

**Abstract:** Beginning with considerations about participatory art in a historical perspective, cultural mediation is situated within the framework of contemporary trends in the development of artistic and pedagogical projects, emphasizing its potential as an environment of experiences that articulates art, politics, education and society on different scales, in order to provoke cultural translations in multiple directions. It is in this context that a provisional definition of collaborative practices is presented, highlighting the pedagogical, aesthetic and ethical character present in the need to learn "how to do something together". These reflections are updated in curatorship's debate, in questions that concern the curator's relationship with communities - whether of

<sup>1</sup> Professora da Escola de Dança e do Programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA. Doutora em Artes Cênicas, Mestre em Dança, Especialista em Estudos Contemporâneos em Dança (UFBA). Vice-coordenadora do projeto Arte no Currículo: convênio entre a UFBA e a Secretaria Municipal de Educação de Salvador - SMED (2015-2016). Co-organizadora do Seminário Internacional de Curadoria e Mediação em Artes Cênicas (2014-2016). Coordenadora Pedagógica do Mediação Cultural (2014) e do Mediação FIAC (2013), ambos programas de formação em artes cênicas. Coordenadora das Atividades Formativas do Festival Internacional de Artes Cênicas da Bahia - FIAC. Pesquisa práticas colaborativas em contextos artísticos e educativos. Dentre seus trabalhos artísticos recentes destacam-se Looping: Bahia Overdub, Feitocal e a intervenção urbana pingos & pigmentos.



artists and / or non-artists - through a typology of four different situations. The conclusion is that participatory art, cultural mediation and collaborative practices emphasize a pertinent political dimension in arts, which may contribute to experiences of expanded curatorship in performing arts.

**Key-words:** Participatory art; Cultural mediation, Collaborative practices; Curatorship; Performing arts.

## Arte participativa

Uma variedade de terminologias busca caracterizar o interesse artístico em participação: *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). Seria possível incluir a esta lista a concepção de *relational aesthetics* proposta por Nicolas Bourriaud (2009) 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). Também a recente denominação do *new genre of public art*, vem sendo discutida (KRAVAGNA, 1998; KESTER, 2004; COLLADOS, 2012). Aspectos específicos neste debate têm chamado atenção na literatura, como a relação de projetos artísticos com as comunidades e experiências de ativismo (MIWON KWON, 2004; CRUZ, 2002; CLEVELAND, 2002; PALACIOS, 2009).

Adotamos a terminologia “arte participativa” não na perspectiva de um movimento artístico, tampouco de uma linguagem específica, mas seguindo a pesquisadora Claire Bishop (2006, 2012), para quem o termo:

[...] 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) (BISHOP, 2012, p. 1)

O sentido de participação é, portanto, mais específico do que o de “engajamento social”, que Bishop critica por considera-lo excessivamente amplo. Ainda segundo a autora, a participação tende a ser expressa de forma mais contundente no encontro ao vivo, entre pessoas e em contextos particulares, estabelecendo, portanto, uma evidente aproximação com as artes da cena.

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 são bem definidos. Por fim, o público, se reposiciona: não corresponde mais ao(a) espectador(a) convencional, passando a ser compreendido como um correalizador ou “participante” (BISHOP, 2012).

Destacamos ainda que alguns autores estabelecem uma distinção entre participação e colaboração (BEECH, 2010; MORSCH, 2012; RODRIGO, 2010a, 2010b). Em nosso trabalho (2015), temos investigado a arte participativa buscando destacar aspectos que contribuem para uma definição provisória de *prática colaborativa*.

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 - 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). 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?" (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 música, o filósofo afirma que seria neces-

sário “primeiro, eliminar a oposição entre intérpretes e ouvinte, e segundo, eliminar a oposição entre técnica e conteúdo” (BENJAMIN, 2012, p. 139). Para ele, 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, a autoria “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 corroboram para o debate relacionado a arte participativa ao longo século XX estão ainda 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 escreve sob o pseudônimo de Hakim Bey (BISHOP, 2012). É importante destacar as referências à produção do educador Paulo Freire e do diretor e dramaturgo Augusto Boal (BISHOP, 2006, 2012; DEL RÍO; COLLADOS, 2013; RODRIGO, 2008), ressaltando a importância de estabelecer pontes entre as experiências de participação nos campos da arte e da educação (cf. AQUINO, 2015).

A contribuição do filósofo Jacques Rancière ao debate reside na crítica à oposição entre atividade e passividade. Em “O espectador emancipado” (2010), o autor estabelece uma articulação entre a discussão sobre emancipação na pedagogia, e o espetáculo teatral – termo que o autor utiliza “para incluir todas as formas de espetáculo – ação dramática, dança, performance, mímica ou outras – que colocam corpos em ação perante um público reunido” (RANCIÈRE, 2012, p. 8). O filósofo argumenta que:

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 ação. O teatro é o lugar onde uma ação é conduzida ao seu

acabamento por corpos em movimento frente a corpos vivos que se trata de mobilizar. Estes últimos podem ter renunciado ao seu poder. Mas este poder é retomado, reativado 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 ativo, 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(a) – ele(a) é ativo(a) em sua relação com o mundo:

[...] É precisamente essa distância argumentante que deve ser abolida. O espectador deverá ser subtraído à posição de observador que examina calmamente o espetáculo que lhe é proposto. Deverá ser desapossado desse domínio ilusório e arrastado para dentro do círculo mágico da ação 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. A comunidade deve ser entendida neste contexto “como maneira de ocupar um lugar e um tempo, como o corpo em ato 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 aparecem no trabalho do pesquisador Patrice Pavis, que se alinha ao sentido de comunidade anunciado por Rancière. Em suas palavras: “[...] 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).



A arte participativa vem posicionando um debate que podem ser sintetizado 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 conseqüente responsabilidade coletiva por esta. Bishop (2006) 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. 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) (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 – ainda que as funções de artistas e espectadores(as) se mantenham distintas. A dimensão da ação é portanto, essencial à arte participativa ultrapassando a oposição binária entre atividade e passividade do(a) espectador(a) platônico(a).

## Contextualização histórica

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 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) (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. De acordo com Teles, com a fundação do fascismo em 1919, o “futurismo se torna porta-voz oficial do partido” (TELES, 1997, p. 86). 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)

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) (BISHOP, 2012, p. 46).

O segundo episódio que destacamos remete ao 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 (1996), estas manifestações dissolviam a noção de individualismo em exibições propagandísticas da coletividade. 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. 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 *Hoover Symphonies*: celebrações de sons maquímicos (sirenes de fábricas, motores, turbinas, buzinas, etc.) executadas por centenas de participantes, dirigidos por condutores sinalizados nos telhados. (tradução nossa) (BISHOP, 2006, p. 10-11)

O terceiro exemplo diz respeito ao Movimento Dada em Paris, que transforma a relação com os(as) espectadores(as) das salas dos cabarés em eventos mais participativos realizados nas ruas da cidade. 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 simulação de um julgamento do autor anarquista Maurice Barres, no qual membros do público foram convidados a fazer parte do júri.

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 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) (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).

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 em proposições artísticas absolutamente comprometidas com as relações de produção de seu tempo, de modo que a dimensão política é parte inerente de sua concepção.

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) (GROYS apud BISHOP, 2012, p. 275). A noção de ativação do público 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, *Happening 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 jogo e trabalho, do corpo, do papel das mulheres [...]” (tradução nossa) (BANNES, 2007, p. 2). Ativismo e 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. Dentre os diversos artistas que compõem o movimento, como Amílcar de Castro, Ferreira Gullar, Franz Weissmaner, Reinaldo Jardim, Lygia Clark 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 “Parango-

lés” - 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’ mas se criam segundo a necessidade criativa nascente. (OITICICA, 1964)

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. Sua criação foi precedida por outras séries nas quais o artista já vinha propondo formas de participação, como nas estruturas manuseáveis denominadas Bólides, mas é de fato no Parangolé que a relação com o corpo se radicaliza. No texto “A dança na minha experiência” (1965), ao descrever o seu interesse pela dança, Oiticica 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” (OITICICA, 1965).

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). Oiticica 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” (OITICICA FILHO, C.; COHN, S.; VIEIRA, I., 2009, p. 41).



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 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 agrupá-los – como exemplo, o autor menciona a produção de Rirkrit Tiravanija (Buenos Aires), Park Fiction (Hamburgo), 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.

### 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. Gostaríamos de mencionar três trabalhos de artes cênicas exemplares.

O primeiro exemplo 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 veiculadas em meios de comunicação de massa, e um grupo previamente estabelecido de aproximadamente vinte pessoas, entre artistas e não artistas, segue de forma literal as instruções

das letras da canções. Neste caso, os acordos são previamente estabelecidos e há espectadores na plateia, assistindo ao espetáculo. A familiaridade das canções, assim como a não especialização do movimento, funcionam como elemento de identificação direta para o público, que em alguns momentos chega a romper a quarta parede, cantando e acompanhando as canções com movimentos dos braços, em uma experiência de comunhão Com os intérpretes.

O segundo deles é “*La Consagración de La Primavera*” (2010) de Roger Bernat (Espanha), uma reencenação da versão de Pina Bausch (1975), para a música de Igor Stravinsky. Na obra de Bernat, o público é o protagonista do espetáculo, que é a um só tempo um jogo e uma coreografia. Utilizando fones de ouvido através dos quais é possível ouvir instruções diretas (eg. “ande até o centro da sala”) com a música Stravinsky ao fundo, 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 espectadores além dos(as) próprios(as) participantes, isto é, todos os que ali se apresentam são parte da performance e precisam negociar entre si e em tempo real a própria encenação.

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 uma 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. Seu comprometimento é complexo com a possibilidade de interferência na própria série, deixando a 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.

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).

Para Bishop (2012), público é constantemente reinventado: seja enquanto multidão, massa, pessoas, excluídos, comunidade, aos voluntários do *reality show* e das redes sociais. Neste percurso, seu papel também se transforma: 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 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”.

### 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 este fenômeno, e de forma crítica se questiona:

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) (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 dos projetos, organizações e instituições que se reconhecem em seu potencial educador – contexto em que problematizaremos as práticas de 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) e Thomas Hirschhorn (França). Uma das principais referências continua sendo o trabalho do artista alemão Joseph Beuys (1921-1986). 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). Bishop destaca Beuys antecipou a postura de muitos artistas e curadores da atualidade:

[...] 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) (BISHOP, 2012, p. 244)

### Mediação cultural

Ainda neste segundo caso das tendências contemporâneas, identificamos uma série de iniciativas de caráter institucional que também diz respeito ao desenvolvimento projetos pedagógicos. As terminologias, assim como os posicionamentos em relação a arte e à educação, são diversas: mediação cultural, mediação artística, animação cultural, educativo, educação artística entre outros. Estes termos estão ancorados em concepções que correspondem a distintas tradições - *Médiation Culturelle*, *Kulturvermittlung*, *kulturelle Bildung*, *Museumspädagogik*, “*Cultural Mediation*”, “*Art Mediation*”, *Education*, *Audience Development*, *Participation* (MÖRSCH, 2014).

Segundo Carmen Mörsch:

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 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) (MÖRSCH, 2014, p. 33)

Examinando a situação brasileira, as educadoras Ana Mae 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 perspectiva do oferecimento de um sistema interpretativo das obras pré-estabelecido (DARRAS In: BARBOSA; COUTINHO, 2009), 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 as 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) (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.

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.

Com isto queremos dizer que a mediação cultural é uma prática de tensão, em que o interesse de combater as históricas desigualdades a partir da cultura e a exaltação de um projeto disciplinar de legitimação de um discurso colonialista 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) (MÖRSCH, 2014, p. 33).

A perspectiva de mediação que nos interessa aqui é justamente aquela que reconhece esta tensão para problematizá-la, questionando as relações de poder, os subtextos e as formas de relacionar-se com a instituição artística, a exemplo do projeto educativo da Documenta 12 de Kassel (RODRIGO, 2008). Esta perspectiva se alinha com a arte participativa e a educação problematizadora (AQUINO, 2015) ao se posicionar como prática conflitiva, que assume o tensionamento como potência para multiplicar continuamente as diferenças, contradições e possibilidades de abertura dos discursos artísticos. A mediação compreendida como dispositivo catalizador de traduções culturais em múltiplas direções, retroalimentando o campo da arte na produção de heterogeneidades.

Deste modo, não se reduz a um serviço que pretende promover a aproximação entre público e obra, mas fundamentalmente a construção de experiências que friccionam arte, política, educação e sociedade em diferentes escalas. Neste entendimento, destacamos a dimensão do trabalho em rede e a implicação com o desenvolvimento cultural local (AQUINO, 2015).

## Práticas colaborativas

Esta compreensão de mediação vincula-se diretamente ao desenvolvimento de práticas colaborativas. 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 que discutimos anteriormente.

Nas *práticas colaborativas*, a dimensão do “trabalho com a diferença” (RODRIGO, 2007) estabelece de partida uma especificidade: 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).

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.



As práticas colaborativas 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).

### **Perspectivas para uma curadoria expandida**

Este entendimento de mediação, alinhado à arte participativa e práticas colaborativas, chega a se confundir com a própria concepção de curadoria quando compreendida em uma perspectiva expandida. Dentre os problemas que vem sendo anunciados recentemente por diversos autores referentes às práticas curatoriais em artes cênicas (ASSIS, 2015; FERDMAN; 2014; MALZACHER, 2010; SELLAR, 2014), destacamos o acompanhamento dos artistas e relação com os públicos. Estes autores ressaltam a necessidade de deslocamento do curador da posição encastelada de autor para o fundamental exercício de sua função articuladora no campo da arte, “negociador de categorias” (SELLAR, 2014), a quem caberia sobretudo o desenvolvimento de competências sociais. Nesta direção, Assis enfatiza que caberia ao curador “acompanhar compreender e dialogar com o artista; posicionar a obra em relação a linguagem e a outras obras e comunicá-la; criar contextos para aproximar obra, artista e público e expandir experiências estéticas” (ASSIS, 2015, p. 89).

O que nos parece pertinente aqui é justamente propor que este deslocamento considere uma efetiva implicação crítica e política. Isto é, que a partir da perspectiva da arte participativa, da mediação enquanto campo de dissenso e das práticas colaborativas, o curador problematize a própria noção de autoria que lhe foi historicamente atribuída (ASSIS, 2015; O'NEILL, 2012). Nesse sentido, o engajamento social do curador reside substancialmente na consciência de que seu trabalho não se realiza em gabinete, mas desde e sobretudo com a(s) comunidade(s), tanto de artistas quanto não-artistas. É justamente aí que transborda o potencial performativo da curadoria, aproximando-a mais radicalmente das práticas artísticas, como sugere Assis (2015).

É importante destacar que aqui não nos referimos apenas ao curador institucional, cuja atuação apresenta maior taxa de estabilidade no que diz

respeito a vinculação a um determinado território, mas também ao curador independente, cuja experiência com a temporalidade em sua relação com a(s) comunidade(s) precisa ser considerada com ainda mais atenção.

A pesquisadora Miwon Kwon (2002) descreve quatro tipos de comunidades de acordo com as relações estabelecidas com projetos / iniciativas artístico-culturais. Nas duas primeiras, chamadas “Comunidades Localizadas” (tradução nossa), a comunidade é pré-existente ao projeto, podendo ser entendida como (a) um grupo ou organização baseada em um lugar, a exemplo de uma escola ou um bairro; ou (b) uma categoria social, como um grupo de mulheres ou uma comunidade remanescente quilombola.

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 determinada ação proposta por um artista, agente cultural ou curador. Nestas situações emergem as chamadas “Comunidades Inventadas” (tradução nossa), que frequentemente (c) apresentam caráter temporário, desaparecendo após a conclusão do projeto. Notam-se, entretanto casos em que as comunidades são criadas da mesma forma que as anteriores, contudo (d) mantem-se contínuas, permanecendo autônomas ao projeto mesmo após os objetivos específicos deste terem sido atingidos. 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)

Deste modo, compreendemos que a arte participativa, a mediação cultural e as práticas colaborativas atualizam uma pertinente dimensão política



no campo artístico, a qual pode apontar caminhos para experiências de curadoria expandida, reiterando a importância de nossa inserção crítica nas relações de produção do nosso tempo.

## Referências

- AQUINO, R. F. *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.
- ASSIS, M. F. M. *Por uma prática curatorial mediadora e colaborativa em artes cênicas*. 114f. Il. 2015. Dissertação (mestrado) – Escolas de Dança e Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- ARGAN, G. C. *Arte moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- 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.
- 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: *Mágia 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.
- BISHOP, C. *Artificial bells: participatory art and the politics of spectatorship*. London; Nova York: Verso, 2012.
- BISHOP, C. *Participation*. Cambridge; London: The MIT Press & White chapel, 2006.
- BORER, A. *Joseph Beuys*. V. 1. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.
- BOURRIAUD, N. *Estética relacional*. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Martins, 2009.
- 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.
- 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.
- 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.
- FERDMAN, B. *From Content to Context: the emergence of the performance curator*. Theater, Durham, n. 44, p. 5-19, 2014.
- FERNANDES, S. *Teatralidades contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- GARCÉS, M. *Un mundo común*. Barcelo: Bellaterra, 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 Dierig. [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.
- LEHMANN, H.-T. *Teatro pós-dramático*. Trad.: Pedro Sússekind. São Paulo: Cosac Naif, 2007.
- MALZACHER, F. *Cause & Result: about a job*



with an unclear profile, aim and future.

*Frakcija curating performing arts*, Zagreb, 1, n. 55, 2010. 10-19.

MARTIN, A. S. de S. *La política relacional en las prácticas artísticas colaborativas*. Barcelona: Facultat de Belles Arts Universitat de Barcelona, 1996.

MIWON KWON. *One place after another: site-specific art and locational identity*. Cambridge, Massachusetts; London, England: The Mit Press, 2004.

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□=e>>. Acesso em: 27 dez. 2014.

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.

O'NEILL, P. *The culture of curating and the curating of culture(s)*. Cambridge: MIT Press, 2012.

PALACIOS, A. El Arte Comunitario: origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas. *Arte-terapia: papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 4, 2009. p. 197-211.

PAVIS, P. *A encenação contemporânea: origens, tendências, perspectivas*. Trad.: Nancy Fernandes. São Paulo: Perspectiva, 2010.

PROJETO HÉLIO OITICICA. [S.l.: s.n., s.d.]. Disponível em: <<http://www.heliooiticica.org.br/biografia/bioho1960.htm>>. Acesso em: 29 dez. 2014

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.

RODRIGO, J. 2014. *Taller en el FLAC: crónica de cuerpos en movimiento, tropicalismo pedagógico*. [S.l.: s.n.], 2014. Disponível em: <[\[tituyentes.wordpress.com/2014/11/24/taller-en-el-fiac-cronica-de-cuerpos-en-movimiento-tropicalismo-pedagogico/\]\(https://redesins-tituyentes.wordpress.com/2014/11/24/taller-en-el-fiac-cronica-de-cuerpos-en-movimiento-tropicalismo-pedagogico/\)> Acesso em: 15 nov. 2014.](https://redesins-</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

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 prácticas 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://redesinstitutuyentes.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.

SELLAR, T. *The Curatorial Turn*. Theater, Durham, n. 44, p. 20-29, 2014.

TELES, G. M. *Vanguarda europeia e modernismo brasileiro*: apresentação dos principais poemas, manifestos, prefácios e conferências vanguardistas, de 1857 a 1972. Petrópolis: Vozes, 1997.