

VIRADA SOCIAL E VIRADA PEDAGÓGICA: MULTIPLICIDADE DAS PRÁTICAS DA ARTE E DOS MODOS DE PARTICIPAÇÃO

Denise Bandeira¹
Lailana Krinski²

Resumo: Este artigo apresenta o significado da expressão virada social cunhada pela britânica, crítica e historiadora de arte, Claire Bishop (2004, 2006, 2012) para denominar práticas artísticas articuladas a problemas sociais. Na sequência, vai descrever e, também, analisar o fenômeno da virada educacional ou virada pedagógica. E, neste recorte temporal e localizado, apresenta os significados desses termos, bem como seus desdobramentos e principais contribuições a partir dos debates entabulados por teóricos, educadores e artistas, com base em um amplo panorama da crítica institucional e do novo institucionalismo, juntamente com algumas das suas repercussões, em especial, no cenário local. O principal objetivo deste estudo vai ser delimitar as características dessas práticas de acordo com a conceituação e o aporte teórico. Em futuro estudo, pretende-se identificar ações locais, algumas das suas características e participantes, condições de autoria, propósitos, tanto convergências quanto divergências em relação aos conceitos e condições da aplicabilidade desse aporte.

Palavras-chave: virada social, virada pedagógica, crítica institucional, práticas artísticas e pedagógicas

THE SOCIAL AND THE PEDAGOGICAL TURN: MULTIPLICITY OF ART PRACTICES AND MODES OF PARTICIPATION

Abstract: This paper presents the meaning of the expression social turn, coined by the British art historian and critic Claire Bishop (2004, 2006, 2012) to name artistic practices articulated to social problems. In the sequence, it will also describe and analyze the phenomenon of the educational turn or pedagogical turn. To study the topic within a particular context, it presents the meanings of these terms, as well as their developments and main contributions from the debates carried out by theorists, educators and artists, based on a broad panorama of institutional criticism and the new institutionalism, together with some of its repercussions, in particular, on the local scene. The main objective of this study will be to delimit the characteristics of these practices according to the conceptualization and theoretical contribution. In a future study, we intend to identify local actions, some of their characteristics and participants, authorship conditions, purposes, both convergences and divergences in relation to the concepts and conditions of the applicability of this contribution.

Keywords: social turn, pedagogical turn, institutional critique, artistic and pedagogical practices

¹ Professora associada do Programa de Pós-graduação – Mestrado Profissional em Artes da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, linha de Pesquisa em Experiências e Mediações nas relações Educacionais em Arte. E-mail: denise.bandeira@unespar.edu.br

² Aluna do Programa de Pós-graduação – Mestrado Profissional em Artes da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, linha de Pesquisa em Experiências e Mediações nas relações Educacionais em Arte. E-mail: lailanalailana@gmail.com

1. Virada social: opiniões e proposições

Nesta abordagem³, procura-se refletir sobre os desdobramentos dos fenômenos denominados virada social e virada educacional. Os significados dessas expressões, bem como as origens e concepções foram discutidos a partir de um recorte sobre a crítica institucional e o Novo Institucionalismo, acontecimentos notáveis em países do continente europeu e nos Estados Unidos, conseqüentemente, com reflexos no Brasil.

Ainda que se antecipe essa problemática, ao tratar do tema em questão, optou-se por apresentar um recorte histórico sobre as práticas da arte inter-relacionadas ao social e à educação, no cenário internacional e, em especial, em desdobramentos locais.

Outrossim, vai ser possível identificar diferenças, transformações e múltiplas conseqüências sobre as dinâmicas da arte e seus circuitos no país. É fato que diversas tensões entre mercado, artistas e público marcaram o desenvolvimento da arte e seus sistemas ao longo da história, além dos confrontos, cisões e rupturas entre esses polos (BANDEIRA, 2017).

Em estudo apresentado no livro Ensino das artes visuais em diferentes contextos (BANDEIRA, 2017), foram apresentados movimentos e manifestações das dissidências entre agentes e em suas articulações no sistema de arte, dentre tantos iniciados pelas vanguardas, em especial, pelas neovanguardas⁴ entre as décadas de 1960 e 1970. Dentre tais ações, destaca-se a crítica institucional, resultante do descontentamento quanto aos modos de mercantilização e comunicação da arte, em especial, empregados pelos museus de arte contemporânea, grandes bienais e feiras de arte.

Observa-se que a crítica institucional pode ser compreendida subdividida em três momentos e, conforme advoga Brian Holmes (2007), de acordo com três gerações de artistas: primeira fase (1960 – 1970); segunda fase (1980 – 1990) e a última que dos anos 2000 se estende até os dias atuais.

³ Este levantamento, em parte, integra a pesquisa para a dissertação de Lailana Krinsk a ser apresentada ao PPG-Artes no prazo da Turma de 2021.

⁴ O crítico e historiador de arte norte-americano Hal Foster (2014) avalia que enquanto as vanguardas do início do século XX representaram um rompimento com as convenções estéticas, as neovanguardas direcionaram seus questionamentos para a própria instituição da arte.

Nesse diapasão espaço-temporal, avolumaram-se esses questionamentos que ainda repercutem nas práticas artísticas: “Assim, indagações sobre o sistema, a mediação e o ensino de arte estão na pauta das grandes exposições internacionais e, inclusive, nos circuitos globais e locais de arte contemporânea.” (BANDEIRA, 2017, p. 69)

Na primeira fase da crítica institucional⁵ prevaleceu um posicionamento crítico, cujas motivações descendem, em parte, do descontentamento com a conjuntura sócio cultural e econômica daquele período. Essa etapa se estabelece principalmente com a potencialização de práticas não necessariamente só artísticas, mas que investigaram sistematicamente as instituições de arte, funções e objetivos, contribuindo para expor barreiras e os limites desses discursos. No entanto, a crítica institucional não se isolou e nem se manteve constrangida pelas regras do campo da arte, optando por uma atitude investigativa, que se transformou seguindo os rumos da sociedade.

Em seu estudo, a historiadora e professora de arte norte-coreana Miwon Kwon (2004; 2008) alega que na primeira fase da crítica institucional, além do espaço físico do museu, o lugar ocupado pela arte (ou *site*) precisava incluir uma diversidade de economias interconectadas, tais como museu, galeria, estúdio, público, mercado, coleções e outros locais nos quais o trabalho de arte circulava.

Quando a segunda fase da crítica institucional se inicia, acontece em um contexto de mudanças, com um desejo crescente pela subjetividade e por seus modos de constituição, ampliando as fronteiras do campo da arte e os interesses dos artistas por questões culturais, sociais, políticas ou econômicas.

Nesse embate, muitos artistas optaram por ocupar com suas criações, locais díspares, tais como hospitais, asilos, igrejas, parques e prisões. Ainda, além de explorar diferentes meios de comunicação e considerar a variedade dos públicos, as práticas identificadas por Kwon, continham uma especial atenção à especificidade do lugar no qual a arte estava presente, junto com o interesse de artistas em escapar do confinamento institucional, o que resultou em ações de maior engajamento com a vida cotidiana: “uma crítica da cultura que inclui espaços não especializados, instituições não especializadas e questões não especializadas em arte (na realidade, borrando a divisão entre arte e não arte)” (2008, p. 171).

⁵ A expressão crítica institucional surge muito tempo depois, mas foi adotada por teóricos e pesquisadores para nomear esses acontecimentos. A artista Andrea Fraser (2008) cunhou a expressão em um texto publicado em 1985 sobre o engajamento de artistas norte-americanos na crítica institucional.

Autores, como a pesquisadora norte-americana Julia Bryan-Wilson (2003), defendem integrar a crítica institucional aos demais movimentos da história da arte. Contudo, a crítica institucional, antes de ser delimitada como um movimento histórico, para o pesquisador e curador que vive em Berlim (AL), Simon Sheikh (2006), precisa ser compreendida como uma ferramenta analítica, um método de crítica política e de articulação espacial que tem condições de ser aplicado tanto às estruturas do mundo da arte, quanto aos outros espaços institucionais de outras áreas disciplinares.

A expressão crítica institucional, segundo Sheikh (2006), propõe uma conexão direta entre o método e o objeto: o método é a crítica e o objeto a instituição. Um dos legados dessas práticas seria questionar o papel da educação, da historiografia e da autocrítica institucional, ainda que essa nem tenha obtido pleno êxito ao investir contra a própria instituição da arte e, enfim, gerar mecanismos de controle da governabilidade a partir da sua internalização no sistema. Embora, essa discussão seja pertinente, muitos eventos da crítica institucional ainda não foram mapeados e seus múltiplos impactos no sistema de arte precisam ser identificados, além da sua contínua expansão até os dias atuais (BANDEIRA, 2017).

Observa-se que entre os principais focos da crítica institucional, desde o princípio, afirma-se a paradoxal natureza das instituições de arte, especialmente, tratando-se de combater a submissão da obra do artista ao sistema da arte. Ao debaterem esses acontecimentos, os autores Gerald Raunig e Gene Ray (2009) argumentam que, no início dos anos 2000, alguns artistas, ativistas e pesquisadores de vários países da Europa foram convidados para um projeto⁶ de investigação sobre políticas culturais, arte contemporânea e crítica institucional.

A fim de discutir esses temas e seus desdobramentos para a atualidade, esse Projeto surgiu sob o impacto das crises do início do século XXI em conjunto com a expansão dos movimentos sociais. Entre esses interesses e com essa finalidade, segundo Raunig e Ray (2009), sua programação contemplou uma série de simpósios, publicações e revistas, sendo considerado pelos pesquisadores, uma terceira onda da crítica institucional ou de práticas instituintes.

⁶ O Projeto *Transform* integrou, em um primeiro momento, um ciclo de investigações de 2002 a 2005 e, depois, uma segunda etapa contou diversas atividades realizadas entre 2005 e 2008, no *European Institute for Progressive Cultural Policies* (EIPCP). Essa instituição, criada em 2002, na cidade de Viena (Áustria), dedica-se à pesquisa sobre educação e cultura, do ponto de vista das políticas públicas de cultura. O pesquisador e crítico suíço Gerald Raunig trabalha no EIPCP e organizou várias publicações sobre esse tema e, também, em colaboração com o crítico e teórico austríaco Gene Ray.

Contudo, ao tratar dos contextos sul-americanos e seus sistemas de arte, a pesquisadora Fernández Lòpez (2011), relacionou o conjunto das questões da crítica institucional, principalmente, restrito à problemática estadunidense e dirigido à algumas das instituições de arte na Europa, tendo em vista a tradição da história ocidental da arte. A autora identifica problemas quanto à genealogia⁷ de Kwon (2008), já que a mesma se atém basicamente a citar artistas norte-americanos e contempla uma história da arte centralizada, o que torna invisível outras práticas, discursos e realidades.

Ao mesmo tempo, Fernández Lòpez (2014) avaliou a necessidade de reafirmar as múltiplas mudanças de perspectiva adotadas em diferentes disciplinas com o uso recorrente do termo virada e diretamente ligadas à reflexão sobre a especificidade do lugar (*site-specificity*). A variedade de abordagens que a autora menciona em sua prescrição para proceder a revisão do conceito de *site-specificity*, considera, principalmente: as mudanças em relação ao espaço, tanto produzidas socialmente quanto redefinidas pelo uso tático (Henri Lefebvre, Michel de Certeau); as diversas sociologias de tradução e de mediação (Bruno Latour, Ned Rossiter); o conceito de antagonismo (Chantal Mouffe, Ernesto Laclau) e, por fim, justifica a indicação dessas teorias, também, por fundamentarem práticas da virada social e da arte participativa.

Nesse transcurso, durante a década de 2000 e nos anos vindouros, os pesquisadores norte-americanos Grant Kester (2004, 2008) e Claire Bishop (2004, 2008, 2012), defenderam que a arte participativa, mais do que aumentou em termos de diferentes expressões, tornou-se um fenômeno global.

Destaca-se que, em uma publicação sobre o tema em Portugal, os editores Castellano e Raposo combinam um amplo panorama com opiniões autorais sobre os desdobramentos dessas produções, ao comentarem que “um dos principais problemas em relação aos debates sobre *a arte socialmente comprometida*” (2019, p. 12, grifo dos autores) ou dita engajada, concordam com às críticas ao número restrito de artistas explicitadas na genealogia proposta por Kwon (2008) e, em geral, fruto de investigações circunscritas aos Estados Unidos e Europa Ocidental.

⁷ Fernández Lòpez compara a abordagem de James Meyer publicado em 1995, *The functional site; or, the transformation of site specificity*. In: SUDERBERG, Erika (ed.) **Suderberg, Space, Site, Intervention: Situating Installation Art**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2000. p. 23-37; e o estudo apresentado por Miwon Kwon, *One place after another: notes on site specificity*. I; October, vol. 80. p. 85-110. Spring, 1997.

Observa-se que, entre esses autores, Bishop (2006) foi uma das precursoras nesses estudos, ao nomear essa tendência⁸ como arte socialmente engajada e, em sintonia com outros pesquisadores, tais como Kester (2004) que prefere o termo arte dialógica⁹ - rumo a uma tendência discursiva, de trocas, negociações e compartilhamento, cujas decisões seriam tomadas pelos participantes e, ao longo desse período, surgiram outras tantas e diferentes denominações associadas aos contextos investigativos.

Contudo, nos dias atuais, houve uma ampliação do número e da diversidade de agentes que atuam no sistema da arte, além disso, inúmeros artistas optam por combinar diferentes linguagens e tecnologias, investigar outros públicos e modos de participação, além de ampliar as relações entre a arte e outros campos de conhecimento, tais como: política, antropologia, ciências sociais ou ecologia. Os autores Castellano e Raposo (2019, p. 14) ressaltam que muitas dessas produções, eram justificadas por diferentes propósitos e repercutiam interesses sociais e educacionais, tais como experimentos em comunidades, colaboração e participação de agentes diversos, foco em aproximar arte contemporânea e grande público, ao mesmo tempo, “colocou questões relevantes acerca da função social dos artistas, da sua situação material, e da possível exploração das audiências quando são convidadas a participarem na criação da obra”.

Ainda que, desde as neovanguardas, houvesse um interesse geral sobre essas produções, os modelos institucionais de museus, centros culturais, bienais, feiras e outros eventos de difusão permaneceram estáveis, enquanto a arte continuou a efervescer em suas dinâmicas de produção, divulgação e recepção.

Assim, a permanência da crítica institucional desde os anos de 1960 e em suas subseqüentes fases e desenvolvimento até chegar ao Novo Institucionalismo e seus desdobramentos no campo da arte, já nos anos 2000, faz crer no poder crítico da arte, de criticar o mundo e a vida, também, o quanto vale identificar essa contingência e seus desdobramentos ou como contribuíram para expandir os circuitos da arte.

⁸ BISHOP, Claire. The Social Turn: Collaboration and its Discontents. **Artforum** 44, p. 179-185, 2006. Disponível em: <http://www.gc.cuny.edu/CUNY_GC/media/CUNYGraduateCenter/PDF/Art%20History/Claire%20Bishop/Social-Turn.pdf>. Acesso em jan. 2022.

⁹ KESTER, Grant H. **Conversation Pieces: Community and Communication in Modern Art**. Oakland: University of California Press, 2004.

2. Virada educacional ou como partilhar pedagogias

A pesquisadora e curadora húngara Eszter Lázár (2012), em seu verbete¹⁰ para o *Curatorial Dictionary* sobre a expressão virada educacional (*educational turn*), identifica os autores Paul O'Neill e Mick Wilson como precursores ao trataram do tema em uma publicação¹¹ em 2008.

Nessa compilação, em uma reflexão sobre os significados da virada educacional, O'Neil e Wilson (2010) contaram com a contribuição de vários pesquisadores da comunidade europeia, tais como os comentários críticos oferecidos no artigo Intitulado *Turning* (2010) da curadora israelense Irit Rogoff.

Em relação aos desdobramentos dessas proposições, O'Neil e Wilson (2010) sugerem que a denominação aborda práticas do uso da arte como um modo ou um novo método de educação, tanto quanto a inclusão de arte em programas e processos educacionais, além de implicar em desdobramentos na própria produção da arte contemporânea, nos modelos de exposição institucionais e em ações em lugares fora dos circuitos tradicionais do sistema, com a convergência de questões sobre lugar, público, comunidade e educação.

Em sua argumentação e ao se referir ao contexto europeu, Lázár explica que a expressão¹² nomeou¹³ e sintetizou uma tendência na arte contemporânea iniciada nessa época, com “diferentes formas e estruturas educacionais, métodos e programas pedagógicos e alternativos que aparecem nas/como práticas curatoriais e artísticas”.

Enquanto, entre diversas inquietações, Rogoff (2010) indaga se a virada educacional teria origem na virada linguística ou se indica a relação e a tensão entre os dois sistemas, um pedagógico e outro de exibição e manifestação. Em relação à curadoria, a autora dúvida se

¹⁰ A proposta para compor e apresentar esta plataforma como um dicionário curatorial, surgiu no seminário *Curating and the c*—Seminar com a participação de Paul O'Neill e Mick Wilson, realizado em 2011, pela *Free School for Art Theory and Practice* em Budapeste (Hungria).

¹¹ Este texto foi publicado no livro *Curating and the educational turning* (2010) organizado por Paul O'Neill e Mick Wilson, compilação que reúne muitos pesquisadores em um debate sobre essa temática.

¹² Segundo a pesquisadora Denise Bandeira esta expressão que, também, pode ser compreendida como virada pedagógica nas artes, foi “tema de debate em um seminário realizado em 2008, com a presença dos curadores ingleses Paul O'Neill e Mick Wilson”. Nesse evento, denominado *You talkin' to me? Why are artists and curators turning to education?* cuja primeira edição foi realizada no *Institute of Contemporary Arts* (ICA) em Londres, Inglaterra, a curadora húngara Eszter Lázár destacou a contribuição da pesquisadora inglesa Irit Rogoff (2008) que problematizou a expressão usada para nomear essas transformações, combinando educação e arte. Nesse sentido, o termo foi principalmente identificado por Rogoff devido a quantidade de vezes que apareceu em diversas publicações, exposições, programações de eventos acadêmicos, museus e escolas de arte (BANDEIRA, 2017, p. 152).

¹³ “Educational turn describes a tendency in contemporary art prevalent since the second half of the 1990s, in which different modes of educational forms and structures, alternative pedagogical methods and programs appeared in/as curatorial and artistic practices.” (Tradução nossa)

essa ligação com a educação problematizou sobremaneira os aspectos da curadoria que, efetivamente, deveriam ser problematizados.

Preocupação semelhante foi manifestada, em entrevista ao pesquisador brasileiro Cayo Honorato, oportunidade em que Helguera (2010) questionou a capacidade da crítica institucional quanto a obter uma efetiva transformação das instituições da arte. Além disso, o autor manifestou suas dúvidas tanto quanto às condições de enfrentamento como em relação às posições consolidadas dos agentes no sistema de arte, tais como os papéis dos artistas e as funções dos museus. (HELGUERA, 2010)

Observa-se que para a virada educacional e suas metodologias foram frequentes as aproximações com as teorias da pedagogia crítica e outras ideias que visam estabelecer formas de construção e compartilhamento / democratização do conhecimento com outras áreas, articulando métodos antihegemônicos de ensino e aprendizagem.

Um dos fatores que estaria ligado à virada educacional¹⁴, segundo Lázár, seria, principalmente, um esforço da crítica institucional de transformação do papel educacional dos museus e locais de exposição, além de responder às mudanças na educação pública, na perspectiva da crítica institucional e do novo institucionalismo:

A virada educacional pode ser considerada principalmente como uma tendência na arte que molda os processos de criação, atua como um incentivo para a auto-organização (colaboração) e, também, diz respeito à (auto) revisão dos museus, bem como a transformação das instituições de arte em plataformas educacionais. Além disso, reage às mudanças na educação pública. (2012)

Igualmente, o propósito era incorporar a arte como um meio educacional para uma larga audiência¹⁵ e, por isso, uma das suas finalidades foi tratar da curadoria das exposições de arte a partir dessa perspectiva: “Não se trata simplesmente de propor que os projetos curatoriais tenham cada vez mais o tema educacional; é, antes, afirmar que a curadoria opera cada vez mais como uma práxis educacional expandida.” (O’NEIL; WILSON, 2010, p. 12)

Ainda, ao debater o fenômeno da virada educacional ou virada pedagógica, vale salientar que a expressão surgiu para nomear novos formatos, métodos, programas,

¹⁴ “The educational turn can be considered mainly a tendency in art that shapes the processes of creation, acts as an incentive for self-organization (~*collaboration*), and it also concerns the (self-)revision of museums, as well as the transformation of the art institutions into educational platforms. Furthermore, it reacts to changes in public education.” (Tradução nossa)

¹⁵ “This is not simply to propose that curatorial projects have increasingly adopted educational as theme; it is rather, to assert that curating increasingly operates as an expanded educational praxis.” (Tradução nossa)

processos, escolas abertas e temporárias, plataformas discursivas e procedimentos de natureza educacional.

No cenário internacional, a pesquisadora e artista portuguesa Andreia Molar Poças (2010) identificou maior diversidade e frequência dessas ações no final do século XX, diante da programação de grandes eventos artísticos, bem como disseminadas por artistas em suas práticas investigativas e inovadoras.

Observa-se que, nesse contexto, as ações emergentes que caracterizaram a virada educacional, consistiam de conversas, simpósios, programas, debates e outras que começaram a ser realizadas nesse período em maior número e frequência em instituições tradicionais e espaços de arte.

Por outro lado, O'Neill e Wilson (2010) avaliam que, desde então, o papel da exposição no circuito de arte internacional tem sido continuamente relativizado, principalmente, na última década com o desenvolvimento das intervenções discursivas que ocuparam um lugar de destaque na comunicação com o público, em detrimento das expografias das tradicionais exposições de arte. Nessa publicação, os autores defendem que, gradativamente, as intervenções discursivas vão se tornar centrais para as práticas contemporâneas e, muitas vezes, o principal foco desses eventos.

Tais produções não estavam apenas nos programas, eram experimentais e de curta duração, além disso, algumas optaram por criar novos modelos institucionais e incluir debates críticos e políticos, sobre vários campos de estudo, tais como: educação, pesquisa, produção de conhecimento e aprendizagem. Muitos desses embates ocorridos no *locus* institucional entre artistas-educadores, críticos e curadores, tiveram papel importante para fundamentar uma pedagogia como prática de arte (O'NEILL; WILSON, 2010).

No seu estudo, Poças (2010) se pergunta sobre o risco de agrupar uma variedade de projetos de arte, do ponto de vista curatorial ou das práticas artísticas, sob o mesmo guarda-chuva da virada educacional.

Vale lembrar que, inicialmente, tais movimentações que incluem redes de curadores, artistas e coletivos, se unificaram por uma insatisfação geral quanto às condições do ensino de arte implantadas pelo Declaração de Bolonha (1999) e, também, motivados por seus posicionamentos a favor da educação como espaço de produção de conhecimento (POÇAS, 2010).

Situação apontada por Lázár (2012), bem como essas motivações. Destacam-se, nessa abordagem, o contexto em que surgem vários dos projetos identificados por Lázár (2012) e, também, as motivações para a virada educacional e os movimentos de resistência no cenário internacional. Estas questões, contextualização, motivação e movimentos de resistência ou ativismo, foram realçadas e comentadas, em tempo, pela pesquisadora brasileira Monica Hoff Gonçalves (2014).

Desses exemplos apresentados por Poças¹⁶, a maioria¹⁷ localizada em países da Europa, manifesta seu engajamento com formatos educacionais e pedagógicos, mas diverge em escala, propósitos, *modus operandi*, recursos, visibilidade, duração, repercussão e grau de atualização: “Não que curadores ou artistas estejam adotando a educação como um tema, pelo contrário, operam com uma práxis educacional ampliada, incorporando a pedagogia em suas práticas curatoriais e artísticas.” (2010, p. 12)

Além disso, conforme Castellano e Raposo (2019, p. 10), esses acontecimentos que já foram marginais ao sistema das artes, rapidamente, passaram a integrar programações de museus e têm sido transformados em objetos de pesquisas acadêmicas, “como parte da sua linguagem de comunicação com a sociedade”. No entanto, a incorporação e a multiplicidade desses projetos em calendários oficiais das grandes bienais e mostras, segundo asseveram os autores, “estão longe de ser percebidas de maneira uniforme” (CASTELLANO; RAPOSO, 2019, p. 10).

Em síntese, as práticas artísticas colaborativas que se desenvolveram entre arte e educação nesse período, conforme Bandeira (2017, p. 197), “têm sido produzidas por diferentes coletivos e combinam produção artística, novas pedagogias, práticas culturais e diversas formas de atuação”. Portanto, tratar de um mapeamento dessas ações demandará determinar um recorte temporal e de localização, além de uma seleção de grupos e coletivos, com uma investigação das suas possíveis redes.

Enfim, para este artigo, ao considerar um desenho local, alguns acontecimentos e episódios notórios podem ser destacados e identificados como experiências entre arte e ensino, tais como: os Domingos de Criação – idealizados e conduzidos pelo crítico e curador

¹⁶ “It’s not that curators or artists are adopting education as a theme but rather that they are operating as an expanded educational praxis, incorporating pedagogy into their curatorial and artistic practices.” (Tradução nossa)

¹⁷ A pesquisadora também cita o projeto *The school of Panamerican Unrest* – escola nômade, criada por Pablo Helguera, para incentivar o debate sobre assuntos políticos e históricos, entre comunidades de língua espanhola e inglesa. (POÇA, 2010, p. 13)

Frederico Morais (2013), cujas edições ocorreram no Museu de Arte Moderna (MAM) do Rio de Janeiro (RJ), em 1971 e, para o circuito local, os Encontros de Arte Moderna.

Entre esses acontecimentos, período de inquietação política e artística no Brasil, a crítica brasileira e professora de arte, Adalice Araújo inaugura em 1968, o projeto Encontros de Arte Moderna (EAM) que integrava professores e alunos da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP) e a comunidade. Os eventos foram realizados com edições anuais entre 1969 e o início dos anos de 1980, contaram com manifestações variadas, conversas, debates e oficinas realizadas por artistas e críticos. Após esse etapa inicial, o EAM passou a ocorrer na cidade de Antonina (PR) com outro formato e organização.

Avalia-se que, entre essas edições, o III Encontro de Arte Moderna foi um divisor de águas para o cenário local, conforme o historiador brasileiro Artur Freitas (2014), intitulado Sábado de Criação, quando suas ações foram propostas por Frederico Morais e realizado no canteiro de obras a Rodoferroviária de Curitiba (PR) em 1971. Esse encontro contou com a participação de crianças, artistas, professores e alunos da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP), tendo sido objeto de diversos estudos, que já tratavam da sua abrangência e sobre os possíveis desdobramentos dessas práticas no campo da arte.

Concorda-se que, com diferentes conceituações dessas ações, dentro de um novo paradigma pedagógico ou virada educacional, resumidamente, muitas resultaram da experimentação crítica da arte contemporânea, das práticas artísticas, de ensino, de mediação e ações curatoriais, desenvolvidas nos espaços expositivos ou mesmo em locais alternativos¹⁸ e que se multiplicaram junto a outros acontecimentos que integraram o circuito internacional e, conseqüentemente, repercutiram no cenário nacional.

Entre outras abordagens sobre esse tema, particulariza-se o estudo de Gonçalves (2014) que analisou a virada pedagógica nas artes a partir de experiências que ocorreram no contexto brasileiro e, em especial, a 6ª Bienal Mercosul e, nessa edição, com a criação da função de curador pedagógico e a expansão das práticas educacionais experimentais.

A autora avalia que, no cenário europeu, esse movimento teve origem em parte na virada social das artes e, também, foi resultante da crítica dos artistas ao mercado da arte e

¹⁸ No entanto, observa-se que a proposta para a dissertação do PPGArtes - UNESPAR se concentra em um estudo, em andamento desde 2021, sobre as ações do espaço de convivência e aprendizado da *Lanchonete* <> *Lanchonete* que usa como dispositivo o cuidado e a comensalidade (AZEVEDO; PELED, 2015). Essa associação, criada e administrada pela artista Thelma Vilas Boas, funciona desde 2015 e está localizada no bairro da Gamboa, no Rio de Janeiro (RJ).

aos modelos de capital cultural, práticas enraizadas nas mostras das bienais e das grandes exposições. No entanto, a maioria das justificativas para movimentos de resistência e de ativismos que surgiram de diferentes maneiras e em espaços institucionais ou não, tanto da arte, das academias de arte e da educação, o motivo comumente apontado segundo Gonçalves era “decorrente da reação à lógica de mercado imposta às instituições de ensino europeias com a assinatura da Declaração de Bolonha (1999), entre tantas possíveis origens” (2014, p. 17 - 18). Nesse caso, a autora refere-se às reformas universitárias implementadas na Europa e o volume financeiro investido em programas educacionais no cenário internacional, uma espécie de “novo nicho de mercado” e, ao mesmo tempo, destaca o posicionamento da comunidade artística, quando:

Muitos artistas e curadores passam a atuar a partir de uma perspectiva marcadamente educacional, criando uma espécie de zona mole ou um entreposto entre a arte e a educação tanto no campo da prática artística, como da atividade curatorial; e também, no campo da educação com a implementação de novas formas de vida social e de produção de conhecimento através da fundação de espaços de reflexão, auto-instituições, escolas livres e academias autônomas, entre outros (2014, p. 17).

Embora, a relação entre arte e educação tenha inúmeros antecedentes¹⁹ se observa tanto maior ocorrência quanto aproximação entre estes campos, a partir dos anos de 1990, por motivos diversos, mas principalmente como respostas ao processo de mercantilização que sofreram a própria educação e os programas educacionais, perceptíveis em diferentes contextos da sociedade globalizada.

Esses acontecimentos, advoga Gonçalves (2014), foram propulsores para uma ativação de espaços dialógicos e proposição para situações de convívio. Na sua reflexão, a autora citou como exemplo, no cenário brasileiro, a iniciativa precursora do crítico Fernando Moraes, com a realização dos Domingos de Criação, no ano de 1971 (GONÇALVES, 2014).

¹⁹“É notório que as relações entre arte e educação não são novas e, que, ao longo do século XX, muitos foram os esforços para fazer desse diálogo uma condição de existência. Experiências como o construtivismo russo, a criação da Bauhaus, as teorias de John Dewey, iniciativas pedagógicas experimentais como a Black Mountain College e a Faculdade Livre Internacional, a criação do CIDOC no México, assim como a atuação política de Joseph Beuys, Allan Kaprow e Hans Hacke no contexto institucional da arte e da educação da arte nas décadas de 1960-70 e, mais recentemente, as práticas de Andrea Fraser voltadas à crítica institucional, são apenas alguns exemplos que podem ser citados sem qualquer risco de imprecisão.” No contexto brasileiro, Gonçalves cita as seis edições dos Domingos da Criação organizados por Frederico Moraes no MAM do Rio de Janeiro ao longo do ano de 1971 como um exemplo ainda a se constituir. (2014)

Sobretudo, pode-se conjecturar uma sintonia com outras produções, tais como aquelas indicadas por O'Neil, Wilson (2010), seguindo as propostas de aproximação entre arte e educação e que, naquele período, ocorreram em espaços institucionais da arte, envolvendo práticas de curadoria e práticas educacionais experimentais.

Ainda, em mais uma contribuição sobre cenário europeu, em seu levantamento sobre essas práticas, Rogoff (2010) descreve que seu envolvimento com a educação se deu no Projeto²⁰ A.C.A.D.E.M.Y: *learning from the museum* (2006) realizado no *Van Abbemuseum* em Eindhoven (Holanda) como mais uma resposta às reformas educacionais do ensino público previstas pela Declaração de Bolonha (1999).

Esse Projeto, para Rogoff (2010), buscava se contrapor à profissionalização, tecnocratização e privatização das instituições de ensino superior que resultaram dessas reformas, bem como à cultura de monetização baseada em resultados e que, nesse momento, eram as marcas desse modelo de educação na Europa.

Destaca-se que, inclusive, em suas práticas discursivas, o Projeto propôs diversos questionamentos, tais como: a educação poderia servir de modelo para melhor as práticas sociais? Como definir o conhecimento artístico e que significado a experiência tem como parte desse conhecimento? A educação pode servir de base para o desenvolvimento de uma prática artística?

Além disso, o Projeto, para a autora²¹, foi uma possibilidade de aplicar os princípios de uma educação crítica na atualização das práticas em espaços culturais, um questionamento que poderia ter sido remetido aos agentes políticos:

Vocês querem politizar a educação? Vamos realmente politizar a educação. Vamos torná-lo um princípio de atualização que realmente toque as instituições de cultura – não produzindo um treinamento perfeito, eficiente e trabalhadores informados para o setor cultural, mas pensando no setor cultural como uma economia de mercado, e trazendo os princípios da educação para operar como formas de atualização. (ROGOFF, 2010, p. 35).

²⁰ Esse Projeto pretendia discutir o que se pode aprender com o museu, com a proposta de produzir um arquivo cumulativo de experiências, histórias e dinâmicas, contava com a participação de diferentes agentes e convidados a contribuir nesse processo. O Projeto foi realizado pela primeira vez em 2005 no *Kunst-verein* em Hamburgo (Alemanha) e depois transitou por diferentes instituições museológicas.

²¹ "This could be a way of saying to the politicians: 'You want to politicize education? Let's make it a principle of actualization that really does touch the institutions of culture – not by producing perfectly trained, efficient, and informed workers for the cultural sector, but by thinking of the cultural sector as a market economy, and bringing the principles of education there operate as forms of actualization.'" (Tradução nossa)

Nesse interim, ao apresentar sua análise da cena internacional, Bishop concorda e aponta para a proliferação de trabalhos de arte ligados à pedagogia e concorda que, a partir dos anos 2000, muitas dessas produções foram realizadas tanto por artistas quanto por curadores (2012b, p. 241).

Esse crescimento foi acelerado com o cancelamento da Manifesta 6 - Bienal Europeia de Arte Contemporânea (2006), que propunha distanciar-se dos formatos tradicionais de bienais com exposição de objetos, ao prometer a realização de uma escola de caráter temporário, no lugar de uma exposição. Oportunamente surge um notável interesse entre os artistas e curadores que se concentra em examinar a relação entre arte e pedagogia e, conseqüentemente, muitos agentes passaram a se apropriar²² “do tropos da educação como método e forma: palestras, seminários, bibliotecas, salas de leitura, publicações, workshops e até escolas completas” (BISHOP, 2012b, p. 241).

Entre outros resultados, esse acúmulo acarreta, simultaneamente, no aumento dos departamentos educacionais e de programas nas instituições museológicas e, conforme Bishop (2012b) asseverou, surgem práticas que poderiam incluir redes de pesquisas com universidades, simpósios, além de eventos interdisciplinares, o que resultou em propostas muito além das tradicionais programações dos museus.

A constituição desse ambiente foi propícia para o surgimento do conceito de pedagogia coletiva, sintetizado pelo educador espanhol Javier Montero (2010), como parte dos resultados de investigações estabelecidas entre pesquisadores e suas redes. Montero (2010), ao experimentar o funcionamento dessas conexões, identificou a ocorrência de uma série de práticas, nas quais o trabalho educativo se divide entre diferentes agentes, meios, instituições e políticas, realizado com o cruzamento de saberes heterogêneos e procedentes de diversas disciplinas, tais como urbanismo, ecologia ou das ciências sociais, no campo da sociologia, antropologia e cultura visual, cujos resultados empregam diferentes processos e procedimentos.

Com semelhante propósito investigativo sobre as práticas pedagógicas, desenvolvidas no âmbito das bienais internacionais, além da Manifesta 6 (2006), Gonçalves aponta a 6ª Bienal do Mercosul (2007), eventos que ocorreram nesse período, como marcos para análise da virada pedagógica da arte no Brasil.

²² “Since then, both artists and curators have become increasingly engaged in projects that appropriate the tropes of education as both a method and a form: lectures, seminars, libraries, reading-rooms, publications, workshops and even full blown schools.” (Tradução nossa)

Observa-se que, como partícipe de um cenário global, a 6ª Bienal do Mercosul optou por incluir em sua organização, um curador educativo, papel desempenhado por Luís Camnitzer, artista e curador, nascido na Alemanha e radicado no Uruguai, com grande experiência na arte latino-americana. Nessa oportunidade, a organização “buscava reposicionar e refletir sobre a prática curatorial e a função das bienais num contexto ampliado – não apenas do ponto de vista artístico ou econômico, mas também social, político e cultural” (GONÇALVES, 2014, p. 18).

Com essas decisões institucionais, para Gonçalves (2014), surgiram as condições ideais para propor um investimento em práticas educacionais experimentais e metodologias desenvolvidas e compartilhadas pelos artistas, além de debater o lugar das propostas educativas nos eventos bienais de arte e seu entendimento como serviço. Igualmente, nessa oportunidade, Camnitzer definiu sua função e sua expectativa quanto a participação do público, já que propunha resgatar a arte como uma metodologia do conhecimento e o papel do curador pedagógico como: “É alguém que atua como embaixador do público e observa o evento com os olhos do visitante.” (2009, p.15).

Por outro lado, Bishop (2012b, p. 242) avalia que outra importante contribuição Camnitzer enquanto curador pedagógico da 6ª Bienal Mercosul, foi examinar a história da arte conceitual Latina Americana, a partir da perspectiva²³ em que “a arte e a pedagogia alternativa compartilhavam um projeto de resistência aos abusos de poder do Estado na década de 1960”. E entre outros motivos, a autora justifica que na América do Sul, as convulsões educacionais tinham como objetivo o acesso à educação, o que diverge dos embates na Europa e nos Estados Unidos, onde se exigiam mudanças apenas no conteúdo da educação (BISHOP, 2012b).

Contudo, em escritos anteriores sobre a arte na América Latina, Camnitzer identifica que nesse cenário, já se propunha o objeto artístico, como um desencadeador de situações relacionais antes mesmo de sua identificação pelas teorias vindouras no contexto europeu: “Nas tradições norte-americana e europeia, o objeto de arte é o portador do valor artístico. Na tradição latino-americana e outras tradições periféricas, o objeto de arte desencadeia situações.” (1997, p. 2).

²³ “The artist Luis Camnitzer is more to the point when he surveys the history of Latin American conceptual art, and notes that art and alternative pedagogy shared a project in resisting abuses of power by the state in the 1960s.” (Tradução nossa)

Entre os exemplos latino-americanos, apontados pelo autor, destaca-se o movimento uruguaio de guerrilha urbana “Tupamaros” que atuou no país entre os anos de 1960 e 1970, revelando como um “problema definidor da arte conceitual latino-americana: a incorporação de arte e política em uma expressão integrada.” (CAMNITZER, 1997, p. 5). Além disso, Camnitzer relembra, também, o evento “Tucuman Arde” que aconteceu na Argentina em 1968 e reuniu uma série de ações de exposição e protestos em resposta à repressão do governo ditatorial (1997, p. 30).

Por outro lado, ao refletir sobre o contexto brasileiro, Camnitzer (1997) cita o movimento neoconcreto brasileiro, trabalhos de Helio Oiticica e as proposições artísticas com objetos de Lygia Clark. Essas ações continuam uma característica fundamental, a ideia de articulação do espectador enquanto co-criador da obra “o objeto era um recipiente provisório e transitório, de modo que a essência imediatamente daria forma as inter-relações humanas, deixando para trás uma carcaça vazia” (CAMNITZER, 1997, p. 24).

3. Questões críticas e a virada pedagógica: alguns apontamentos

Nos embates e no cenário localizado das suas investigações, Bishop (2012b) vai apontar o final dos anos de 1970 como o período em que a crítica institucional atinge um autoexame da educação e entre os autores da pedagogia crítica adotados nessas práticas, destaca-se Paulo Freire e a repercussão do seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1968). A autora perscruta uma semelhança entre o método de Freire, como crítica da educação bancária e a ideia defendida pelo filósofo francês Jacques Rancière em seu livro *Le Maître ignorant* (1987) sobre a proposição do professor como co-produtor de conhecimento.

Essa concepção em defesa da igualdade de inteligências, segundo Bishop (2012, p. 266), foi fundamental para discussões sobre arte e pedagogia, além de ter sido utilizada por Rancière para propor sua teoria do espectador emancipado. No entanto, Bishop²⁴ comenta a ausência de referência no livro de Rancière, sobre o surgimento da pedagogia crítica no final dos anos 1960, enquanto, um dos expoentes dessa tendência, Freire já sustentava que “a hierarquia nunca pode ser totalmente apagada” e que “a pedagogia crítica retém autoridade mas não autoritarismo”. Ao partilhar desse pensamento, Bishop afirma que:

²⁴ “The critical pedagogy can therefore be seen as a rupture in the history of education that is contemporaneous with upheavals in art’s own history circa 1968: its insistence on breakdown of teacher / pupil hierarchy and participations as a route to empowerment finds its direct correlate in the breakdown of medium-specificity and heightened attention to the viewer’s role and presence in art.” (Tradução nossa)

A pedagogia crítica pode, portanto, ser vista como uma ruptura na história da educação que é contemporânea e às convulsões na própria história da arte por volta de 1968: sua insistência na quebra da hierarquia entre professor / aluno e na participação como caminho para o empoderamento encontra seu correlato direto na quebra de especificidade do meio e uma atenção redobrada no papel do espectador e sua presença na arte. (2012b, p. 267)

Outra contribuição para esses debates, foi apresentada por Pablo Helguera, crítico e artista mexicano, que estuda a produção artística e o ensino de arte na América Latina e, também, se destacou ao observar e teorizar as relações entre arte e educação.

Helguera participou junto com Gonçalves, da 8ª Bienal do Mercosul, oportunidade na qual recuperou questões de projetos que haviam sido propostos para a 6ª e a 7ª edições, com o intuito de estabelecer diálogos e finalizar os projetos iniciados nesses eventos (GONÇALVES, 2011, p. 122). Um dos resultados da atuação de Helguera, na 8ª edição, poderia ser pensado, segundo Gonçalves (2011), como uma continuação epistemológica da virada educacional no âmbito da proposta pedagógica da Bienal do Mercosul.

Antecipando-se ao tema, em seu livro *Education for Socially Engaged Art* publicado em 2011, Helguera discutiu projetos de arte socialmente engajada e propôs o conceito de transpedagogia para abordar práticas que relacionam arte e educação, justamente pela “necessidade de descrever um denominador comum do trabalho de vários artistas que fugiam das definições normais usadas em relação a arte participativa” (2011a, p. 11).

Nessa publicação e em outros dos seus escritos, Helguera (2012) afirma seu entendimento sobre a crítica institucional e a estética relacional²⁵ como referências inspiradoras, porém problemáticas: “Em outras palavras, temos que assumir que, na medida em que estamos dentro do discurso da arte, todos somos institucionais”. E, nesse caso, a crítica institucional deveria estabelecer uma oposição entre indivíduos e instituições, o que de fato não aconteceu enquanto a estética relacional propunha um tipo de sociabilidade, já constitutiva das próprias relações e práticas sociais entre artista e público nos eventos artísticos e nas exposições de arte.

²⁵ Nesse comentário, Helguera faz menção à expressão Estética Relacional, cuja formulação foi proposta pelo curador francês Nicolas Bourriaud, em livro publicado em 1998, pela editora Les Presses du Réel (Paris – FR) com o título *Esthétique Relationnelle*. Esse conceito, configurado por Bourriaud, inicialmente, a partir de um ideia sobre arte sociológica e da sua própria experiência como teórico e crítico, em meados dos anos de 1990 e, depois, pelo contato direto com propostas de artistas, como diretor do *Palais de Tokyo* em Paris (FR), local privilegiado para as manifestações contemporâneas de arte.

Ainda, Helguera (2012) se vale desses subsídios para defender uma negociação permanente entre os distintos papéis sociais assumidos pelos agentes no sistema da arte e, também, para problematizar os diversos projetos artísticos que criam escolas independentes e visam ensinar a arte, enquanto que: “Como resultado, esses projetos acabam utilizando a noção de escola como instrumento doutrinador que apenas cumpre o objetivo de autojustificar a existência do cânon artístico hegemônico.”

Assim, a partir das suas avaliações, o autor afirma que se preocupa mais em como a pedagogia pode transformar a arte do que a arte poderia transformar a pedagogia²⁶. Porém, em frente ao interesse excessivo da arte atual pela educação, destaca dois pontos que devem ser refletidos pelos artistas:

Quando um projeto de arte apresenta-se como uma escola ou oficina, devemos perguntar o que, especificamente, está sendo ensinado ou aprendido, e de que forma. (...) Em segundo lugar, é necessário perguntar se um projeto dessa natureza oferece uma nova abordagem pedagógica para a arte. Se um projeto pedagógico tiver como objetivo criticar as noções convencionais de pedagogia, como é frequentemente declarado ou desejado, devemos perguntar em quais termos essa crítica está sendo articulada. (HELGUERA, 2011b, p. 11)

Nessa chave de análise, Helguera (2012) expôs várias admoestações quanto aos projetos de arte relacional, cuja categorização foi criada em meados dos anos de 1990, por Bourriaud: “Existe nessas obras uma estrutura criada pelo artista, mas costuma ser uma estrutura aberta na qual o espectador participa, mas sua experiência não os leva ativamente a refletir de forma crítica sobre sua própria realidade.”

Como Bishop (2012) e Kester (2004), Helguera (2010, 2011a, 2011b) em diferentes oportunidades, destacou a contribuição da pedagogia crítica de Paulo Freire em suas referências e, principalmente, seu método/propósito de conscientização. Em síntese, Helguera defende projetos que utilizam formatos e processos artísticos como veículos pedagógicos, distanciando-se dos modos tradicionais da produção da arte, de modo que esta “não esteja mais direcionada para si mesma, mas sim, focada no processo de troca social.” (2011b, p. 12).

Observa-se que esses debates globalizados confrontam as relações entre produção, distribuição e recepção da arte, além de questionar os diferentes campos de saber imbricados,

²⁶ Em alguns projetos de arte socialmente engajada se destacam as teorias de educação feminista e decoloniais ou periféricas que se propõem como uma continuidade à investigação crítica e conscientização enquanto processos educacionais, como a proposição da pedagogia da encruzilhada de Luiz Rufino (2019).

propondo novas denominações ou identificações tanto para as práticas artísticas e seus interesses generalizados por novas formas de sociabilidade na arte quanto novas pedagogias, tais como transpedagogia, pedagogias coletivas e pedagogias da encruzilhada.

Esses acontecimentos resultaram de reações de artistas, educadores e outros agentes do sistema da arte ao ataque frontal implacável do neoliberalismo aos remanescentes do ideário da social-democracia e ao estreitamento do político quanto aos programas educacionais em um mundo globalizado.

Observa-se que a aproximação entre arte e educação pode ser considerada um reflexo ou uma continuação da crítica institucional, assim como apontam alguns dos autores citados, permanece aberto às investigações quanto o Novo Institucionalismo e suas consequências tanto sociais e educacionais quanto artísticas no contexto brasileiro.

Se, no contexto Europeu, conforme Bishop (2012a), o Estado promove projetos artístico-educacionais, entendidos como práticas de assistência social, desviando-se das principais finalidades das políticas públicas tanto sociais quanto de cultura, questiona-se o que diferencia ou aproxima esses programas daqueles executados no contexto local?

Por outro lado, vários autores, tais como Bishop (2012b) e Kester (2004), asseveram que continuam escassas as avaliações quanto aos resultados dos projetos de arte socialmente engajada e das produções da virada pedagógica na vida dos participantes e das comunidades, principalmente, no que tange à conscientização e transformação da realidade.

Do ponto de vista do ensino público, até que ponto as ideias progressistas de educação, ao serem trabalhadas/criadas pelos artistas/educadores, têm sido capturadas ou respondem às necessidades de expansão do mercado da educação? No Estado do Paraná, por exemplo, as recentes mudanças curriculares²⁷ possibilitaram a supressão das aulas de Filosofia, Arte e Sociologia no ensino médio nas escolas públicas enquanto as escolas particulares investem nestas disciplinas. É fundamental e urgente investigar e propor análises críticas de projetos artísticos que tem articulações com a chamada virada educacional e questionar seus atributos estéticos e artísticos, propósitos e possíveis contribuições para resistência e retoma das abordagens críticas, tanto para a educação quanto para as práticas artísticas e, também, refletir sobre os imbricamentos entre esses e outros campos de saber.

²⁷ A Instrução Normativa Conjunta nº 011/2020 publicada pela Secretaria de Educação e Esportes do Paraná (SEED) altera a matriz curricular reduzindo o número de aulas das disciplinas de Filosofia, Arte e Sociologia no Ensino Médio.

Referências

- AZEVEDO, Elaine; PELED, Yiftah. "Artevismo" Alimentar. **Contemporânea**. v. 5, n. 2 p. 495-520. Jul.–Dez. 2015. Disponível em: <<https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/343/149>> Acesso em: jan. 2022.
- BANDEIRA, Denise. **Ensino das artes visuais em diferentes contextos**: experiências educativas, culturais e formativas. 1ª Edição. Curitiba: Editora Intersaberes, 2017.
- BISHOP, Claire. Antagonism and Relational Aesthetics. **October** 110, p. 51-79, 2004. Disponível em: <http://www.marginalutility.org/wp-content/uploads/2010/07/Claire-Bishop_Antagonism-and-Relational-Aesthetics.pdf> Acesso em: jan. 2022.
- _____. **A Virada social**: colaboração e seus desgostos. **Concinnitas**. Ano 9, vol. 1, n. 12, julho 2008. Rio de Janeiro: UERJ. p.145-155.
- _____. Antagonismo e Estética Relacional. **Revista Tatuí**, nº 12, 2012a. Disponível em: <https://issuu.com/tatui/docs/tatui12/7>. > Acesso em: jan. 2022.
- _____. **Artificial Hells**. Participatory Art and Politics of Spectatorship. London, Nova York: Verso, 2012b.
- BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. São Paulo: Martins, 2009.
- CAMNITZER, Luis. Ni arte ni educación. In: **Ni arte ni educación**. Una experiencia em la que lo pedagógico vertebraba lo artístico. Grupo de Educación de Matadero. Madrid: 2017. P. 19-26. Disponível em: <<https://issuu.com/mataderomadrid/docs/ni-arte-ni-educacion>> Acesso em: jan. 2022.
- CAMNITZER, Luis. **Uma genealogia da arte latino-americana**. São Paulo: Fórum Permanente. Nº 9 abril, 2021. (Texto publicado em 1997). Disponível em: <http://www.forumpermanente.org/revista/periodico-permanente-9/textos-em-pdf/uma-genealogia-da-arte-conceitual-latino-americana-versao-pdf>> Acesso em: jan. 2022.
- _____. **A arte como atitude**. Entrevista concedida a Cayo Honorato. Concinnitas, Rio de Janeiro, ano 9, n. 12, v. 1, p. 79-85, jul. 2008. Disponível em: <<https://issuu.com/websicons4u/docs/revista12>>. Acesso em: jan. 2022.
- _____. **Conceptualism in Latin American Art**: Didactics of Liberation. Austin: University of Texas Press, 2007.
- _____. Introdução. In: PÉREZ-BARREIRO, G.; CAMNITZER, L. (Org.). **Educação para a arte/Arte para a educação**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009. p. 13-24.

CASTELLANO, Carlos Garrido; RAPOSO, Paulo. **Textos para uma História da Arte Socialmente Comprometida**. Lisboa: Sistema Solar/Documenta: 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Artur. Corpo em festa: Frederico de Moraes e o Sábado da Criação. **VIS**. Revista do Programa de Pós-graduação em Arte da UnB, Brasília, v. 13, n. 1, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/revistavis/article/download/15223/10901>>. Acesso em: 4 jan. 2022.

GONÇALVES, Mônica Hoff. **Virada educacional nas práticas artísticas e curatoriais contemporâneas e o contexto brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). , 272 f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul Instituto de Artes. Porto Alegre, 2014.

FOSTER, Hal. **O retorno do real: a vanguarda do século XX**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

HELGUERA, Pablo. **Cruzando fronteiras entre educação, arte e política: o projeto da Escuela Panamericana del Desasosiego**. E entrevista realizada por Cayo Honorato, em 02/09/2010. São Paulo: Fórum Permanente. Vol 1. N. 1. 2012. Disponível em: <<http://www.forumpermanente.org/revista/educacao-0/entrevistas/pablo-helguera>> Acesso em: jan. 2022.

_____. **Education for Socially Engaged Art: a Materials and Techniques Handbook**. New York: Jorge Pinto Books, 2011a.

_____. Transpedagogia. In: HELGUERA, Pablo; GONÇALVES, Mônica Hoff (Org.). **Pedagogia no campo expandido**. Porto Alegre : Fundação Bial de Artes Visuais do Mercosul, 2011b. P. 11-12.

HONORATO, Cayo. **Educação, Arte e Política à sombra de Paulo Freire**. Relato. Fórum Permanente. Eventos. Relato sobre a Mesa 2 do Seminário Internacional sobre Educação, Arte e Política, da 29ª Bienal de São Paulo, realizada no dia 21/08/2010, das 10h às 13h, no auditório do MAC-Ibirapuera.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das encruzilhadas Exu como Educação. Revista **Exitus**, 9(4), 2019. p. 262 - 289.

KESTER, G. H. Colaboração, arte e subculturas. In: HARA, H. (Org.). **Caderno Videobrasil 02: Arte Mobilidade Sustentabilidade**. São Paulo: Associação Cultural Videobrasil, Sesc São Paulo, 2006.

_____. **Conversation Pieces: Community and Communication in Modern Art**. Oakland: University of California Press, 2004.

KWON, Miwon. Um lugar após o outro: anotações sobre o site- specificity. Revista **Arte & Ensaios** 17. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, EBA, UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

LÁZÁR, Eszter. Educational turn. **Curatorial Dictionary**, 2012. Disponível em: <<http://tranzit.org/curatorialdictionary/index.php/dictionary/educational-turn/>>. Acesso em: 4 jan. 2022.

MONTERO, Javier Rodrigo. Las pedagogias colectivas como trabajo en red: itinerários posibles. In: COLLADOS, A.; MONTERO, J. R. (Ed.). **Pedagogias coletivas e políticas espaciais**. Granada: Diputación de Granada, 2010. p. 66-76.

MORAIS, Frederico. A arte não pertence a ninguém. [entrevista]. **Revista UFMG**, Belo Horizonte, v. 20, n.1, pp. 336-351, jan./jun. 2013.

O'NEILL, Paul; WILSON, Mick (Eds.). **Curating and the educational turn**. London /Amsterdam: Open Edition / De Appel, 2010. Disponível em: <<http://betonsalon.net/PDF/essai.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2022.

POÇAS, Andreia Molar. **An educational turn in curatorial and artistic practices**. Falmouth: UC Falmouth, 2010. Disponível em: < <http://s3.amazonaws.com/arena-attachments/74868/pdf.pdf?1360389419>> Acesso em: 4 jan. 2022.

PODESVA, Kristina L. A Pedagogical Turn: Brief Notes on Education as Art. Fillip 6/2007; fillip.ca, Fillip. Web. 2012.szept. 9, 2017. Disponível em: < <http://fillip.ca/content/a-pedagogical-turn> >: Acesso em: jan. 2022.

RANCIÈRE, Jacques. **O Espectador Emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

_____. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ROGOFF, Irit. Turning. In: O'NEILL, Paul; WILSON, Mick (Eds.). **Curating and the educational turn**. London / Amsterdam: Open Edition / De Appel, 2010. Disponível em: < <http://betonsalon.net/PDF/essai.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2022.

SHEIKH, Simon. **Notes on institutional critique**, 2006. Disponível em: <<https://transversal.at/transversal/0106/sheikh/en>>. Acesso em: 4 jan. 2022.

Recebido em 31/01/2022.

Aceito em 10/05/2022