

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CURITIBA II
SETOR DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – STRICTO SENSU

LAILANA KRINSKI

LANCHONETE<>LANCHONETE
UMA PRÁTICA EM ARTE, POLÍTICA E EDUCAÇÃO

CURITIBA
2023

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CURITIBA II
SETOR DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – STRICTO SENSU

LAILANA KRINSKI

LANCHONETE<>LANCHONETE
UMA PRÁTICA EM ARTE, POLÍTICA E EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada à banca examinadora de defesa do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Artes, da Universidade Estadual do Paraná, Linha de Pesquisa: Experiências e Mediações nas Relações Educacionais em Artes, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes.

Orientadora: Professora Dra. Denise Bandeira

CURITIBA
2023

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e
Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP
e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Krinski, Lailana
Lanchonete<>Lanchonete uma prática em arte,
política e educação / Lailana Krinski. -- Curitiba-
PR, 2023.
83 f.: il.

Orientador: Denise Adriana Bandeira.
Coorientador: Giancarlo Martins.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Artes) -- Universidade Estadual do
Paraná, 2023.

1. Artes. I - Adriana Bandeira, Denise (orient).
II - Martins, Giancarlo (coorient). III - Título.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

ATA nº 23 /2023 - PPGARTES
BANCA DE DEFESA

No dia 14 de dezembro de 2023 às 14:00 horas, através de chamada de vídeo pelo aplicativo *meet*, em função da disponibilidade dos professores convidados, realizou-se o Banca de Defesa do Trabalho Acadêmico intitulado LANCHONETE<>LANCHONETE UMA PRÁTICA EM ARTE, POLÍTICA E EDUCAÇÃO da discente mestrand Lailana Krinski, que contou com a presença das professores/as doutores/as Cayo Vinicius Honorato da Silva (UFB), Giancarlo Martins (Unespar) e Ana Emília Jung, como membros titulares da banca avaliadora e da orientadora Denise Bandeira. Após a avaliação do Trabalho Acadêmico, a banca deliberou pela aprovação dos resultados parciais da pesquisa. Nada mais havendo a discutir, o Exame de Defesa deu-se por encerrado e eu, professora orientadora e presidente da banca, lavrei a presente ata, que segue assinada por mim e pelos demais membros da banca de avaliação.



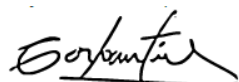
Profa. Dra. Denise Bandeira (Unespar) – orientador/a

Documento assinado digitalmente
 **CAYO VINICIUS HONORATO DA SILVA**
Data: 15/12/2023 13:53:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Cayo Vinicius Honorato da Silva (UFB)



Dra. Ana Emília Jung



Prof. Dr. Giancarlo Martins (Unespar)

À minha mãe (*in memoriam*).

RESUMO

Esta pesquisa disserta sobre a proposta artística *Lanchonete*<>*Lanchonete*, criada pela artista e ativista Thelma Vilas Boas. A reflexão abrange o contexto da *virada social* e *virada pedagógica* na arte, a partir de um recorte centrado na autora britânica Claire Bishop e seus interlocutores, principalmente quanto às relações estabelecidas entre arte, política e educação defendidas por Jacques Rancière, Paulo Freire e Luis Camnitzer. Este trabalho investiga como tal prática coloca em questão os processos pedagógicos tradicionais e o estatuto da arte em sua relação de aproximação e distanciamento com as discussões trazidas pelos autores. O recorte foi delimitado a partir da experiência em arte e educação que ocorreu em 2019 na *Lanchonete*<>*Lanchonete*, seus possíveis desdobramentos e sua continuidade em 2022 e 2023. Desenhada como um estudo de caso, a pesquisa contribui com o levantamento documental sobre o projeto *Lanchonete*<>*Lanchonete* e sua relação com o debate sobre a virada pedagógica no contexto brasileiro, bem como amplifica os significados construídos para que possam ser compartilhados com a comunidade. A fundamentação principal se concentra na contribuição de autores como Claire Bishop, Grant Kester, Jacques Rancière, Paulo Freire e Luis Camnitzer. Entre as metodologias de investigação, destacam-se uma revisão bibliográfica sobre o contexto e a opção pelo método cartográfico para os processos de análise. Conclui-se que *Lanchonete*<>*Lanchonete* pode ser pensada a partir das teorias da virada social e virada pedagógica. Apresentamos também como a *Lanchonete*<>*Lanchonete* participa das discussões internacionais sobre trabalhos de cunho participativo e como seus processos e diretrizes respondem às críticas levantas a respeito daquelas teorias.

PALAVRAS-CHAVE: virada pedagógica, virada social, *lanchonete*<>*lanchonete*

ABSTRACT

This case study is about the artistic purpose Lanchonete<>Lanchonete, raised by the artist Thelma Vilas Boas. It begins with a reflection on the context of the Social and Pedagogical Turn in art, from a section focused on the British author Claire Bishop and her interlocutors, mainly regarding the established relationships between art, politics and education defended by Jacques Rancière, Paulo Freire and Luis Camnitzer. The main objective is to investigate how such practice places in questão the traditional pedagogical processes and the statute of art in its relationship of approximation and distance with as discussed by the authors. The clipping was delimited from an experience in art and education that occurred in 2019 in Lanchonete<>Lanchonete and possible details and its continuity in 2022 and 2023. This research is justified by contributing with a documentary survey on this work and relationship to debate about the Pedagogical Virada in the Brazilian context, as well as how to disseminate the meanings constructed during this study so that they can be shared with a community. The main foundation focuses on the contributions of authors, such as: Claire Bishop, Grant Kester, Jacques Rancière, Paulo Freire and Luis Camnitzer. Among the research methodologies, we highlight a bibliographic review on the context and an option for the cartographic method for the analysis processes. It is concluded that Lanchonete<>Lanchonete can be thought from the theories of the Social Virada and Pedagogical Virada, in this work we present how Lanchonete<>Lanchonete participates in the international discussions about participatory work and how it responds to the criticisms raised by these theories.

KEY WORDS: *pedagogical turn, social turn, Lanchonete<>Lanchonete*

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Espaço Saracura-RJ com a placa da Lanchonete<>Lanchonete. (BOAS, 2018, p. 42)

Figura 2: Entrada do espaço Galpão Lanchonete<>Lanchonete com a placa da Escola por Vir. (Arquivo pessoal, 2023)

Figura 3: Esquema dos lugares organizados no Galpão. Fonte: <https://www.lanchonetelanchonete.com/>

Figura 4: Exposição/Oficina/Residência da Lanchonete<>Lanchonete na Casa do Povo em São Paulo-SP.

Fonte: <https://www.instagram.com/lanchonete.lanchonete/>

Figura 5: Exposição/Performance da Lanchonete<>Lanchonete na exposição Zil Zil Zil, Rio de Janeiro-RJ.

Fonte: <https://www.instagram.com/lanchonete.lanchonete/>

Figura 6: Exposição da Lanchonete<>Lanchonete na Casa Mário de Andrade em São Paulo-SP. Fonte: <https://www.lanchonetelanchonete.com/>

Figura 7: Primeiro momento do galpão, com placas elaboradas no mocambo gráfico. Fonte: <https://www.instagram.com/lanchonete.lanchonete/>

Figura 8: Momento de aula na cozinha em que as crianças elaboravam uma salada de feijão (Arquivo pessoal, 2022).

Figura 9: Exercício de escrita na definição das posições dos jogadores no campeonato do Time de Futebol (Arquivo pessoal, 2022).

Figura 10: Cartaz criado pelas crianças para a gincana da FLUP (Arquivo pessoal, 2023).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p. 12
1. LANCHONETE<>LANCHONETE	p. 19
1.1 Uma breve revisão	p. 19
2. AS VIRADAS	p. 30
2.1 Virada social	p. 30
2.2 Virada pedagógica	p. 42
3. LACUNAS CRÍTICAS	p. 55
3.1. Tem Thelma hoje?	p. 55
3.2. Museus maravilha e o amanhã do asfalto	p. 65
3.3. O motim do futebol	p. 68
CONSIDERAÇÕES FINAIS	p. 75
REFERÊNCIAS.....	p. 77
APÊNDICES.....	p. 82

INTRODUÇÃO

Este estudo de caso trata das experiências entre artista e comunidade que têm lugar na Lanchonete<>Lanchonete e propõe refletir sobre algumas das ações pedagógicas e artísticas desenvolvidas pela iniciativa.

Lanchonete<>Lanchonete é uma proposta da artista Thelma Vilas Boas que se utiliza dentre suas estratégias de aproximação e dispositivo relacional a comensalidade, trocas possibilitadas pelo compartilhamento de alimentos e refeições. Prática que se iniciou em 2016 como uma proposição na rua, cozinha aberta à comunidade local no bairro da Gamboa no Rio de Janeiro (RJ). Entre 2016 e 2023 a proposta muda-se três vezes de local dentro do bairro, torna-se uma Associação Cultural e ganha duas sedes, espaços de convivência e aprendizado, destinados às crianças e mulheres da região. Com a realização de diversas atividades e vivências ligadas à arte, moradia, letramento, alimentação e saúde, entre outros assuntos, a iniciativa tem como objetivo criar um ambiente e condições que promovam dignidade, justiça e bem-estar social para as crianças e suas famílias. É frequentado e conta com a participação de artistas, agentes comunitários, educadores, urbanistas, crianças, jovens e adultos da comunidade, pessoas que trabalham coletivamente em diversas propostas que, ao longo do tempo, se desenvolveram no local, tais como a Escola por Vir (escola criada para e com as crianças, em que são desenvolvidas diversas atividades como oficinas de arte, informática e capoeira).

Em 2018, começou meu interesse em pesquisar a Lanchonete<>Lanchonete, quando viajei ao Rio de Janeiro (RJ) para conhecer o projeto. Durante uma semana, participei de algumas atividades realizadas à tarde junto às crianças e adultos e teci conversas com a artista idealizadora sobre a história da Lanchonete, suas intenções artísticas e visões críticas sobre a relação entre arte, educação, política e engajamento social. Nesse ínterim, a Lanchonete<>Lanchonete foi convidada pela Casa do Povo para apresentar seu Projeto em São Paulo (SP). Para isso, Thelma propôs a ida de cinco crianças frequentadoras até o local. Devido à relação criada com as crianças e às trocas construídas com a artista, fui convidada a participar da viagem como arte educadora também responsável pelas crianças. A preparação para a viagem com as crianças levou cerca de 30 dias. Nesse período aconteceram encontros com atividades. Dentre essas atividades destaca-se minha proposição para que as crianças organizassem um diário de bordo da viagem com as impressões, sentimentos e descobertas que elas vivenciariam,

com produção textual e imagens fotográficas. O convite da Ocupação 9 de Julho¹ para a hospedagem do grupo proporcionou um ambiente de aprendizado político, que também fez parte desses acontecimentos, do acolhimento durante essa residência na Casa do Povo até sua repercussão nos dias atuais.

Nesse momento, a Ocupação 9 de Julho passava pela situação da prisão de Preta Ferreira e outras pessoas da liderança da Ocupação. A organização artístico-política desse coletivo (composto pelo grupo de artistas do coletivo Aparelhamento² e a liderança da Ocupação 9 de Julho, conduzida por Carmem Ferreira) foi vivenciada por nós nas reuniões de condomínio, nas festas da Ocupação, na relação com as crianças da ocupação que acompanhavam todas as questões políticas da comunidade. Tudo isso reverberou como potência política de conscientização das crianças da Lanchonete<>Lanchonete em suas situações de ocupação no Rio de Janeiro. No texto “O ‘por acaso que’ de David - A viagem de Chihiro da Lanchonete<>Lanchonete”, Vilas Boas (2019, p. 20) conta que as crianças “[...] ficaram profundamente tocadas com a diferença na organização do espaço coletivo, com a segurança e a ausência total de violência”. A cozinha da Ocupação também foi inspiração para a criação mais tarde do projeto Cozinha Guerreiras da Gamboa na Lanchonete<>Lanchonete, dentre tantas outras reverberações a serem compreendidas.

Assim, escolher e adentrar numa dissertação se deve ao desejo de compreender as criações e os significados das transformações que haviam ocorrido nessa convivência/deslocamento e, ao mesmo tempo, devido ao próprio acolhimento educativo do projeto na Ocupação 9 de Julho. A vontade que isso me provocou foi a de me aproximar novamente, mas de uma maneira diferente daquilo que se convencionou chamar de “pesquisa de campo”, para realizar uma pesquisa com o campo. Assim, retornei em 2022 às atividades na Lanchonete e, desde então, trabalho como arte educadora na Escola por Vir.

¹ A Ocupação 9 de Julho é um antigo prédio do INSS em São Paulo que foi ocupado desde 1997 pelo Movimento Sem Teto do Centro. Foi desalojado diversas vezes e em 2016 retomado, atualmente abrigando mais de 120 famílias. Possui uma cozinha coletiva na qual são feitos almoços beneficentes de arrecadação de dinheiro para o movimento. Possui uma galeria de arte chamada Reocupa em que artistas e intelectuais envolvidos no Movimento produzem exposições e leilões dos trabalhos com objetivo também beneficente para o local e pela causa.

² O coletivo Aparelhamento se formou em 2016 durante uma ocupação e exposição no Complexo Cultural FUNARTE em São Paulo, que reuniu 167 artistas em protesto ao impeachment da então presidente Dilma Rousseff. A ação mobilizou fundos com peças vendidas por valores bem inferiores do que os praticados por galerias e se reverteram nos anos seguintes em uma série de outras ações e atos intitulados *contragolpe*, estabelecendo uma rede que ficou conhecida com o nome de *Aparelhamento*. Dentre as ações estão a própria formação da Galeria Reocupa na Ocupação 9 de Julho e a Rádio Floresta, financiada pela rede e organizada pelo artista Gustavo Torrezan e voltada a povos ribeirinhos.

O projeto formalizado para a produção acadêmica da pesquisa foi a proposta inicial de compreender como Lanchonete<>Lanchonete se posiciona e se legitima como uma prática de arte em meio aos discursos teóricos desse campo de conhecimento. O que define essa prática como arte? Que estratégias ou relações agenciadas pelas ações colocam em questão os processos pedagógicos tradicionais e os fundamentos entre arte e política?

Para isso, criamos uma espécie de pano de fundo dessa prática, trabalhando numa revisão bibliográfica que levantasse os debates correntes sobre trabalhos como a Lanchonete<>Lanchonete em um cenário internacional. O objetivo inicial almejado foi o da ampliação do debate do ponto de vista da arte brasileira, além da própria contribuição que o trabalho acadêmico pudesse trazer para o diálogo e compartilhamento com a comunidade da Lanchonete. A linha de pesquisa em Experiências e Mediações nas Relações Educacionais propunha tanto tecer as relações entre arte e educação ou entre arte e pedagogia que se estabeleceriam na prática cotidiana da Lanchonete quanto uma análise teórica sobre esse fazer.

Devido ao recorte e à extensão do assunto, nos propomos ancorar essa pesquisa através de dois conceitos largamente debatidos no cenário internacional: *virada social* e *virada pedagógica* da arte, que abordam o período histórico da arte ocorrido entre os anos de 1990 e 2000, assim como as transformações ocorridas na arte desse período. Com foco principal nas investigações feitas por Claire Bishop (2008, 2012 e 2022), Grant Kester (2004 e 2006), Paul O'Neill e Mick Wilson (2010) e alguns de seus interlocutores – como Nicolas Bourriaud (2009), Luiz Camnitzer (1997, 2007, 2008, 2009 e 2017), Paulo Freire (1987, 2016 e 2021), Jacques Rancière (2002, 2004, 2005, 2007 2009, 2012) e Irit Rogoff (2010) – configuramos a primeira parte da pesquisa.

São autores se dedicaram a refletir sobre as transformações na arte durante essa época. A expressão *virada social* foi adotada por Claire Bishop para compreender as práticas artísticas do período e que, de modo geral, apresentam um “interesse artístico na coletividade, colaboração e no compromisso direto com grupos específicos” (2008, p. 145), aproximando-se de conceitos como arte socialmente comprometida, de índole participativa e de intervenção ou de engajamento social. O conceito de virada social é apresentado, principalmente, a partir da argumentação dos autores Claire Bishop (2008) e Grant H. Kester (2006). Conforme Bishop (2008), em concordância com Jacques Rancière, os trabalhos de arte mais destacados deste período seriam aqueles marcados pela contradição entre autonomia da arte e intervenção social e, por isso, demandam critérios estéticos para sua validação no campo da arte. Por outro lado, Kester (2006) problematiza

as posições de críticos da estética relacional que determinam diferenças entre a arte e as práticas culturais ativistas, propondo, ao contrário, que os mais desafiadores projetos de arte colaborativa estariam justamente relacionados ao ativismo cultural.

A expressão *virada pedagógica*, identificada primeiramente como título de uma publicação produzida por Paul O'Neill e Mick Wilson em 2010, corresponderia à quantidade de novos modelos pedagógicos que estariam sendo pensados e problematizados na arte, principalmente a partir dos anos 2000, seja como arte, crítica ou projetos curatoriais conforme já salientado por Bishop em seu livro *Artificial Hells: participatory art and the politics of spectatorship* (2012).

O'Neil e Wilson propuseram que, se formatos de oficinas, debates, palestras, simpósios, práticas, escolas ou mesmo a ideia de práticas discursivas (como uma aula) enquanto arte sempre existiram ou estiveram presentes enquanto papéis coadjuvantes na arte, a partir dessa temporalidade tais pensamentos sobre pedagogias passaram a se tornar centrais nas produções de arte contemporânea (2010, p. 9). Da mesma forma como ocorreu com a expressão utilizada por Bishop (2012), a expressão utilizada por O'Neil e Wilson (2010) tornou-se um polo de discussão e debate de muitas transformações educacionais na arte deste período.

Embora, ao longo desta pesquisa teórica inicial, tenhamos percebido que os debates corroboravam um cenário da História da Arte Ocidental (muito problematizado por seus termos não possibilitarem outras formas mais diversas de leitura da História da Arte), colocar o foco na discussão em torno destes autores nos possibilitou discutir, esquematizar e elencar algumas críticas pontuais a esses tipos de trabalhos, percebendo também que mudanças significativas aconteceram em países da América Latina no campo conceitual da arte para que esses fenômenos das *viradas* tenham sido conceituados por autores estrangeiros.

Uma das principais críticas se concentra sobre a dualidade entre a arte e um projeto social, já que, para Bishop (2012), há um paradoxo nesses trabalhos que por um lado se afirmam como arte e por outro se opõem à arte por serem compreendidos como uma política social real. Outra questão importante reside sobre a crítica à economia da experiência, em que a autora se pergunta até que ponto as experiências criadas pelos trabalhos afetam com relevância o público participante, e como essas experiências se relacionam com o mercado neoliberal quando o espectador passa a fazer parte do próprio espetáculo apresentado. Uma terceira crítica ainda recai sobre os critérios pelos quais os trabalhos são avaliados como arte; para a autora muitos dos trabalhos estavam sendo

avaliados a partir de critérios éticos ao invés de critérios estéticos, ou seja, mais sobre o que o trabalho é capaz de concretizar em termos sociais do que no meio de discussão da arte.

Em sua dissertação, Vilas Boas se refere à Lanchonete<>Lanchonete como uma prática de sensibilidade relacional, a partir da comensalidade, referenciada no debate sobre a estética relacional de Nicolas Bourriaud (1998) discutida por Claire Bishop (2012). Thelma aponta em sua dissertação que o papel do artista estaria implicado numa *virada pedagógica* política entre o fazer e pensar que transacionaria de uma *declaração* para a *constituição*, perfazendo “movimentos na direção de encontrar aberturas que levem a uma concepção de lugar da arte que seja capaz de suprir as necessidades de sua produção” (BOAS, 2019, p. 16).³ Essas aberturas são práticas denominadas por Vilas Boas de “intervenções urbanas, arte pública, arte relacional, lambe-lambe, ocupações por coletivos em defesa da moradia, cozinhas comunitárias, caminhadas e outras inúmeras *práxis*; que abrem espaço e tempo para lidar com este conflito do campo da arte, a confrontação de interesses institucionais e disputar outras perspectivas em seus projetos, que buscam a troca e a elaboração de novo vocabulário para arte”. Tais projetos funcionariam como “laboratórios de vivências sócio-políticas que em alguma instância elabora novos tecidos sociais, novas comunas, novas cidades, novos presentes”. (BOAS, 2018, p. 160)

Para esta pesquisa, considerou-se *a priori* que os modelos de atuação e a caracterização dessas organizações e das comunidades em seu entorno dependem de diferentes modos de convivência e de aproximação, como os do compartilhamento das informações, das proposições e das práticas artísticas, da atuação do coletivo, das ofertas e das demandas e, também, de um rol de metodologias de investigação com o campo. Tais distinções se fazem necessárias quando se propõe um mapeamento dessas associações

³ Thelma Vilas Boas pergunta se não se trata da responsabilidade de um agir do artista sobre/para a sociedade, articulando fragmentos da diversidade e que reconhece a produção da subjetividade e a produção do comum e propõe o conceito de *práxis*, que consiste inicialmente em uma intrínseca ligação dialética entre teoria e prática, referindo-se em específico ao sentido atribuído por Marx: “à atividade livre, universal, criativa e autocriativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo. É a concepção do homem como um criativo e livre ser da *práxis*, de forma tanto positiva como negativa, essa última por meio da autoalienação humana - a *práxis* se opõe à alienação. Portanto a *práxis* artística se plasma na criação de bens que demonstram um maior grau de marca da humanização na matéria, já que exprimem a capacidade da livre criação, que é uma das características distintivas da nossa ação. Em outras palavras, a arte nos permite acessar profundamente a consciência das nossas ações e objetivar no mundo bens que exprimem anseios e até microcosmos cristalizados de mundos inexistentes, o que permite uma capacidade crítica extremamente poderosa em relação ao mundo concreto. Mas que seja uma *práxis* política, revolucionária”. (BOAS, 2018, p. 78)

e suas combinações devido à flexibilidade dos interesses, das agendas e da multiplicidade de propósitos, de participantes e de trocas.

Assim, o primeiro capítulo apresenta o objeto de pesquisa a partir de uma descrição detalhada desta práxis, considerando aspectos da história e do contexto local em que a *Lanchonete* atua, assim como uma breve cronologia e o detalhamento dos principais acontecimentos, com informações sobre propostas e duração, participantes, sua relação institucional com o campo da arte (exposições, citações, etc.) e uma revisão bibliográfica de textos sobre o projeto. Em seguida, descreve-se com mais detalhes as proposições ocorridas na *Lanchonete* no ano de 2022, em especial, da Escola por Vir.

O segundo capítulo discorre sobre o debate da *virada social* e a *virada pedagógica* e a terceira e última parte deste estudo corresponde à pesquisa com o campo, momento no qual os detalhes referentes às ações descritas no primeiro e segundo capítulo foram revistos e reorganizados, valendo-se de procedimentos do método cartográfico (ROLNIK, 1989).

Assim, para o terceiro capítulo elaboramos três tópicos que visam responder às críticas elencadas por Bishop (2012) acerca dos trabalhos de arte de cunho participativo com o objetivo de discutir como a *Lanchonete* responde ou reformula essas críticas. O primeiro tópico, intitulado “Tem Thelma Hoje”, investiga os modos de apresentação e circulação da *lanchonete* no campo da arte e na sociedade para pensar como funciona essa dualidade entre a autonomia artística do projeto em relação à sua postura ética enquanto projeto social. O segundo, intitulado “Museus e amanhã” investiga a questão da economia da experiência, em que perguntamos junto com Bishop até que ponto as experiências criadas na *Lanchonete* (e também nas suas relações institucionais) afetam com relevância o público participante, e como estas experiências se relacionam com o mercado neoliberal quando o espectador passa a fazer parte do próprio espetáculo apresentado. Neste subitem, observamos a participação do coletivo da *Lanchonete* em três Museus do Rio de Janeiro, sendo: uma visita das crianças ao Museu do Amanhã (2022); a participação em um projeto e um passeio ao Museu do Futuro (2022) e a participação na Feira Tihuana acontecida no MAM Rio (2023). No último tópico, intitulado “O motim do futebol”, trabalhamos na conexão entre arte e educação no projeto, onde aprofundamos com mais detalhes as práticas educativas através da arte na Escola por Vir. O texto apresenta uma das práticas ocorridas no ano letivo de 2022 junto à turma do Time de

Futebol com o objetivo de compreender como a Escola por Vir coloca em questão os processos pedagógicos tradicionais e pensa a arte em seu fazer educacional.

Nesta terceira etapa da pesquisa (terceiro capítulo), relacionamos as práticas do projeto ao pensamento de Jacques Rancière, que afirma a indissociabilidade entre estética e a política em textos tais como *A Partilha do Sensível* (2009) e, também, trata das relações com a educação em *O Mestre Ignorante* (2005) e *O espectador emancipado* (2012).⁴ Do ponto de vista da pedagogia, esta discussão vai aproximar as práticas da *Lanchonete*<>*Lanchonete* do pensamento de Paulo Freire, a partir da perspectiva da educação como um processo de diálogo, libertação e conscientização, presente em textos tais como *A pedagogia do Oprimido* (2021), *Educação como prática de liberdade* (2021), e *Conscientização* (2016). A partir destes autores e das investigações sobre as práticas, compreende-se as ações, estratégias ou relações agenciadas que colocam em questão os processos pedagógicos tradicionais e as questões entre arte e política levantados.

Destaca-se que a escolha da cartografia (RONLIK, 2011) se afirma por ser um processo de análise do desejo, um espaço de exercício ativo das estratégias das formações do desejo no campo social, formadora de sociedade e, por isso, imediatamente política. Assim, toda pesquisa cartográfica é de intervenção porque se dá no plano da experiência. Portanto, entende-se que o uso de procedimentos da cartografia se faz importante e necessário porque configura um balizamento ético, ao traçar um plano em comum que possibilite espaços para o protagonismo dos principais envolvidos e, também, por permitir que a participação, a inclusão e a tradução apareçam de forma transversal nesta pesquisa.

⁴ Compreendemos que outro texto a ser considerado sobre as relações entre artistas e comunidades é *A noite dos proletariados* de Jacques Rancière, no entanto ele não foi analisado para esta dissertação, podendo ser tomado nos próximos estudos.

1. LANCHONETE<>LANCHONETE

Neste capítulo apresentamos a Lanchonete<>Lanchonete a partir de uma revisão bibliográfica e também a partir da minha experiência durante as participações no projeto, considerando os objetivos e justificativas que levaram a pesquisa desta dissertação.

1.1 Uma breve revisão

Lanchonete<>Lanchonete foi nomeada a partir de uma placa em desuso apropriada pela artista Thelma Vilas Boas⁵ em 2017, durante uma residência artística no espaço Saracura, localizado no bairro da Saúde no Rio de Janeiro. Thelma virou residente a convite da curadoria de Paula Borghi⁶, o que deu lugar a uma proposta que a artista já desenvolvia nas ruas da região do centro do Rio de Janeiro desde 2015, como o projeto La Boca no espaço Capacete RJ.

A ação era o preparo e alimentação compartilhadas de comidas em mesas ou churrasqueiras improvisadas na rua com a participação da comunidade transeunte e moradora do entorno.⁷ O local é a região Portuária do Rio de Janeiro conhecida como Gamboa, Valongo ou Pequena África⁸; trata-se da paisagem parte do contraste na história do Brasil, ao mesmo tempo que contém diversos patrimônios da Diáspora Africana; é um

⁵ Thelma Vilas Boas é natural de São Paulo, formada em fotografia e pedagogia tem mestrado em Artes Visuais pela Escola de Belas Artes da UFRJ e Pós-Graduação em Cinema Documentário pela FGV. Participou de exposições artísticas e após sua vinda ao Rio de Janeiro passou a participar de algumas residências artísticas em diversos espaços independentes e regiões periféricas, até a criação e desenvolvimento coletivo da proposição Lanchonete<>Lanchonete. Thelma se descreve como fotógrafa e atualmente ocupa o cargo de presidente da Associação Cultural Lanchonete<>Lanchonete.

⁶ Paula Borghi é Mestre em Artes Visuais na linha de pesquisa História e Crítica da Arte pelo PPGAV/UFRJ e Bacharel em Artes Visuais pela FAAP. Atua principalmente como curadora e tem parceira com a Lanchonete<>Lanchonete em diversos projetos desde 2016 quando foi coidealizadora do espaço independente Saracura, que aconteceu entre 2016 e 2018, e também no projeto Potência Ativa, uma plataforma de “articulação de projetos de arte que debate urgências do mundo e gera recursos para organizações que trabalham diariamente no front das lutas sociais”, por meio da venda e promoção de trabalhos de projetos destes *fronts*. Ao longo de sua trajetória vem atuando com processos curatoriais voltados a residências artísticas e exercícios de práticas democráticas com curadorias e cocuradorias produzidas no Brasil e em outros países como Cuba e Alemanha. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0047222225476106> e <https://www.potenciativa.org/sobre>

⁷ Em sua dissertação (BOAS, 2018), Thelma narra as Esculturas Olímpicas, churrasqueiras improvisadas na calçada com os materiais em obras para construção do VLT para as Olimpíadas.

⁸ Pequena África foi uma expressão cunhada por Heitor dos Prazeres à região do Rio de Janeiro que compreende os bairros da Gamboa e da Saúde e parte de Santo Cristo, onde se encontravam as comunidades remanescentes de Quilombos da Pedra do Sal, entre outros locais habitados por escravos alforriados. A região atualmente continua sendo habitada pelos seus descendentes somando-se a outros imigrantes do Nordeste, grande parte vinda a partir dos anos 70. Valongo refere-se ao Cais do Valongo, porto principal da entrada dos povos africanos na América.

território submetido à violência do racismo e da pobreza, da escravidão, das grandes desocupações, ocorridas e ocorrentes ao longo da história.⁹



Figura 1: Espaço Saracura-RJ com a placa da Lanchonete<>Lanchonete.
(BOAS, 2019, p. 42)

Segundo relato de Thelma, ao adentrar no espaço da residência no Saracura (Fig. 1), iniciou-se uma relação de convívio entre adultos que frequentam o campo da arte,

⁹ Além do processo escravagista pelo qual a história colonial brasileira desencadeou o racismo e a pobreza, a região também sofreu e sofre diversos estágios de especulação imobiliária e abandono público gerando em diferentes épocas processos de desocupação. Por exemplo, antes houveram diversas desocupações no início do século XIX com implosões de morros e destruição de cortiços para construção dos projetos urbanos idealizados por Pereira Passos. Depois, as remoções ocorridas para a construção da perimetral e depois com a destruição da perimetral para o novo Projeto do Porto Maravilha. Após este novo projeto equipamentos culturais públicos foram instalados, como o Museu do Amanhã e o Museu de Arte Moderna. Atualmente a área conta com um volume expressivo de espaços de arte e cultura independentes (principalmente após as Olimpíadas). O processo de tentativa e estágios de gentrificação da área é investigado na tese *A utopia da Pequena África: Projetos Urbanísticos, Patrimônios e Conflitos na Zona Portuária Carioca* de Roberta Sampaio Guimarães, disponível em: <http://objdig.ufrj.br/34/teses/772610.pdf>

cultura e educação e principalmente crianças da comunidade local.¹⁰ O desenvolvimento deste diálogo – a partir da comensalidade, das vivências e trocas com as crianças, comunidade, artistas, estudantes, curadores e professores que passaram pelo espaço – começou a moldar o projeto que foi se aproximando de um espaço/encontro de cultura e aprendizado.

Em 2018, com o fim da residência, a Lanchonete<>Lanchonete procura outro lugar para sua continuidade e encontra acolhimento no Bar Delas, um bar térreo fruto de uma ocupação pela luta de moradia em 1980, de posse e administrado comercialmente pela ativista feminista e uma das lideranças da comunidade local, Kriss Coiffeur.¹¹ Conforme relato de Thelma, os primeiros meses “foram dedicados à aproximação entre as pessoas, à implementação das dinâmicas de convivência, à identificação da vocação do lugar, dos desejos dos seus usuários e moradores, além da realização de pequenas reformas e mutirões”. (BOAS, 2019, p.118) Por exemplo, uma cozinha improvisada foi organizada no canto do bar e os dois quartinhos ao fundo passaram a ser utilizados para oficinas e proposições de serviço gráfico.

No mês de julho foi lançado a programação de oficinas, cursos, debates, mostras e festividades organizadas num programa mensal chamado “NO MEIO DISSO TUDO ALGO DE BOM ACONTECE” com o apoio da curadora Izabella Pucu. Os cartazes do programa foram distribuídos pelo bairro com três subtítulos explicativos: “O que é a Lanchonete<>Lanchonete”, “O que é o Bar Delas” e “O que é a Lanchonete<>Lanchonete – Ocupação Bar Delas” com os nomes de quem faria parte do programa de acontecimentos. “No meio de tudo isso” referia-se à lembrança levantada por Thelma em sua dissertação e, também, no programa: o processo de gentrificação e desocupações iniciados na região já há tantos anos foi retomado com muita força para as Olimpíadas de 2016 com a passagem

¹⁰ “Neste contexto, as urgências e demandas elencadas através dos corpos dos participantes definiram o espaço, propuseram seu funcionamento, sua gestão, suas regras, sua agenda e sua festa(...) Assim que a porta da Lanchonete<>Lanchonete foi aberta para rua, as crianças do bairro surgiram e não se intimidaram em entrar e perguntar do que se tratava aquele espaço, liam a placa Lanchonete<>Lanchonete disposta na calçada e já indagavam ‘o que tem para comer?’, ‘quanto custa?’, ‘que horas abre, que horas fecha?’. Suas perguntas eram respondidas com outras perguntas: ‘tem sanduíche, tia? - você sabe fazer um sanduíche, garoto?’, ‘O que é aqui? - O que você gostaria que fosse?’, ‘A que horas fecha? - Depende da gente!’.” (BOAS, p. 43-44, 2018).

¹¹ Antes da chegada de Thelma ao Bar Delas, Kriss fazia a administração de dois hostels destinados aos marinheiros e mercantes em trânsito e pacientes em cuidado indicado pelo Serviço de Atendimento da Capitania dos Portos do Rio de Janeiro (CPRJ) e sempre deu atendimento e comida aos moradores da região que estavam em necessidade. Atualmente é também administradora do Bar Delas. A biografia da ativista e sua relação com a comunidade está disponível em seu depoimento registrado em: PORTOS ABERTOS. Memórias da Gamboa com Kriss Coiffeur e Cosme Felippsen. YouTube, 2021. E também narrada por Thelma em sua dissertação (BOAS, 2019, p.109)

do Veículo Leve sobre Trilhos - VLT, somando-se ao fato de que a região também vivia em constante combate entre traficantes, polícia e milícia.

Diversos outros eventos ocorreram no espaço do projeto nesse período. Em 2019, por exemplo, foi organizada uma minibiblioteca para crianças com a editora Bolha, enquanto Thelma mantinha uma constante partilha junto a elas na ativação da cozinha, uma espécie de aula que se construía ludicamente a partir do dispositivo da comensalidade. Por exemplo, no preparo de uma salada de feijão as crianças aprendem sobre o preparo dos alimentos, ouvem histórias, contam e desenhavam os feijões, até a partilha final dos alimentos.

Em 2019 o projeto se mudou novamente, desta vez para um galpão, na mesma quadra do Bar Delas. É no galpão que ele se constitui legalmente como Associação Cultural. Enquanto associação, a *práxis* se torna cada vez mais coletiva, principalmente com as mulheres responsáveis pelas crianças que se aproximam mais do local. A prática da cozinha com compartilhamento de alimentos ganha outros projetos mais específicos como a proposição da Cozinha Eco Afro Afetiva¹². Além disso, atividades educacionais e de discussão de interesses comuns são formadas, como as Mulheres Multiplicadoras¹³ que incluíam a Atenção Psicossocial e o projeto da Moradia Comum. O espaço ganha também outra placa, a da “Escola por Vir”. Esta nomeia o projeto destinado especialmente às crianças com atividades diversas que funciona no contraturno escolar com atividades ligadas principalmente ao letramento, comensalidade, cuidado e artes.

¹² Refere-se à própria prática após a instauração da cozinha no Galpão e sua ação de compartilhamento de alimentos e aprendizado. No site do projeto define-se esse nome a partir da seguinte reflexão: “ECO porque cuida das relações estabelecidas entre os seres vivos e destes com o meio ambiente. AFRO porque reconhecemos a riqueza histórica e cultural do patrimônio legado pelas africanas a toda a humanidade. AFETIVA porque confiamos nas lembranças desencadeadas pela percepção sensorial de determinado elemento, um cheiro, uma receita, um objeto.” (COZINHA ECO AFRO AFETIVA, LANCHONETE<>LANCHONETE, 2023)

¹³ No conjunto de vivências com as famílias pós-pandemia e sua aproximação formou-se um grupo chamado Mulheres Multiplicadoras com o objetivo de “Cuidado consigo, com sua família e com sua comunidade para produção de Territórios Saudáveis”. O programa desenvolvia metas e atividades coletivas entre as mulheres no território desde a defesa da saúde pública diante da pandemia da COVID-19 até a formação de outros tipos de frente devido à convivência e aproximação com a comunidade, como o projeto Moradia, que consiste em “Moradias de transição que são compartilhadas entre pequenos grupos de mulheres em situação de vulnerabilidade social, reunidas por empatia nos seus desafios por sobrevivência com dignidade e bem-estar, durante 3 anos”. (LANCHONETE<>LANCHONETE, 2023)



Figura 2: Entrada do espaço Galpão Lanchonete<>Lanchonete com a placa da Escola por Vir. (Arquivo pessoal, 2023)

Uma das atividades presentes na programação junto ao Bar Delas era o Mocambo gráfico de Marcelo Oliveira, que se atualiza no galpão como um ateliê estruturado com atividades continuadas e já reconhecidas pelas crianças. Há também a inclusão de outros projetos e ações importantes como “Deslocar é preciso”, que em julho de 2019 deslocou 5 crianças do Rio de Janeiro até São Paulo com hospedagem na Ocupação 9 de Julho durante 10 dias a convite de um projeto de residência artística pela Casa do Povo.

Entre 2020 e 2021, a chegada da Pandemia¹⁴ não afugentou a constituição cada vez mais abrangente do projeto, que contribuiu para a redução de danos às saúdes das famílias com a criação de um Entrepasto que doa até hoje mantimentos mensais para elas, e também de suas práticas educacionais (cadernos pedagógicos) que eram elaboradas e trocadas entre os educadores e as casas. Neste ano (2021) também foi realizado um curso de Formação em Panificação e o programa Roda das Mulheres junto à ONG Casa da Árvore, visando atender a saúde psicossocial das mulheres e dos adolescentes. Também foram realizados outros projetos que visaram capacitar e inserir as mulheres da

¹⁴ Refere-se à emergência sanitária global de COVID-19 que ocorreu mundialmente entre 2019 e 2022.

comunidade no mercado de trabalho. A Cantina da Lanchonete<>Lanchonete foi ativada servindo mais de 400 refeições por dia, inicialmente no projeto Cozinha Solidária em 2020 e depois como Cantina da Lanchonete em 2021, realizando neste segundo ano 100 refeições diárias para as crianças, educadores e famílias.

Em 2022 o trabalho foi organizado em plano para dois anos, estruturado sobre os eixos Equidade Racial e Sistemas Alimentares. Esta estrutura dividia-se em cinco Grupos de Trabalho (GT), que iniciaram ou deram continuidade aos diferentes projetos: GT Educação, GT Sistemas Alimentares, GT Moradia, GT Psicossocial e GT Arte. Este último era responsável por pensar também a circulação e editais de fomento junto ao circuito da Arte.

Em 2022, os grupos foram formados por diferentes pessoas e profissionais, incluindo profissionais de arquitetura, arte, psicologia, professores universitários, produtores, entre diversos outros, alguns estrangeiros à cidade, grande parte da comunidade local, grande parte da comunidade regional, entre voluntários, funcionários com cachê em editais ou contratados via MEI (Microempreendedor Individual). O principal financiamento do projeto neste ano veio do Instituto Ibirapitanga¹⁵. Os principais programas desenvolvidos foram as parcerias junto ao Museu do Amanhã com o projeto Sabores dos Saberes, que promoveu cursos e encontros de culinária e publicou um livro sobre a cultura culinária das cozinheiras da região junto à Lanchonete<>Lanchonete em conjunto com o coletivo Dulcinéia Catadora. Também neste ano, com o apoio do Moinho Fluminense, foi inaugurado o funcionamento da Casinha, um segundo local da Lanchonete localizado na rua do Propósito, com a “Biblioteca do Erê” toda digitalizada, um laboratório de informática, um estúdio para a Rádio Comunitária e um novo ateliê de pintura e serviços gráficos. Ao final de 2022 o trabalho intersectorial dos GTs havia construído pontes plurais entre diversos setores sociais com o objetivo de estreitar estrategicamente as relações com sujeitos e entidades que pudessem facilitar o acesso dos sujeitos do território aos serviços públicos de direito.¹⁶

O GT Educação é um dos grupos de trabalho que permeia todos os outros. No ano de 2022 passaram pela Escola por Vir cerca de 60 crianças por mês, com uma frequência

¹⁵ O Instituto Ibirapitanga é uma organização que funciona desde 2017 e apoia iniciativas (organizações, movimentos e coletivos da sociedade civil brasileira) a partir de dois programas: Sistemas Alimentares e Equidade Racial. As organizações são selecionadas por meio de identificação direta (carta-convite), editais específicos ou apresentação de propostas. A organização foi fundada pelo cineasta Walter Salles, e opera com recursos próprios a partir dos rendimentos de um fundo patrimonial. (Disponível em: <https://www.ibirapitanga.org.br/sobre/instituto/>).

média de 25 crianças por dia. Só a Escola por Vir gerou uma quantidade enorme de documentos no ano de 2022. Um deles é o planejamento anual detalhado para o programa 2022-2023 onde são elencados principalmente o foco de trabalho (cuidado e letramento), todo o agendamento anual e sua ligação com os outros programas da Lanchonete e também as propostas e justificativas para as divisões de turmas e projetos.

Após este documento geral, documentos internos ao GT também foram produzidos, estudos de formação e orientações pedagógicas com a coordenação da Yara Maria Miguel¹⁷, em que estudávamos as práticas educacionais e elaborávamos juntos os planejamentos e pesquisas detalhados para os projetos e aulas em andamento semanalmente.

Somam-se a esses documentos relatórios diários sobre as atividades em andamento e acontecimentos, avaliações e autoavaliações pessoais dos educadores e coordenadores e também do trabalho na Escola por Vir. Esses relatórios configuraram percepções e sugestões de aprendizagem assim como o desenvolvimento muito minucioso do planejamento anual para 2022. Muitos desses documentos foram elaborados apenas para consulta interna da instituição. Partes deles não poderão ser trazidas para leitura devido às questões éticas a serem levadas em conta sobre a relação com a comunidade.

Houve também em 2022 uma entrevista concedida por Thelma e Livea Mattos¹⁸, coordenadora do educativo, intitulada “O desafio de pensar uma escola por vir na Pequena África”, em seminário online organizado pelo Parquinho Lage da Escola do Parque Lage, que aconteceu no dia 26 de outubro de 2022. Nela foi contado como funciona a Escola por Vir e os desafios encontrados no ano letivo de 2022. No entanto, a palestra não ficou disponível para consulta online.

¹⁷ Yara Maria Miguel é educadora Griô, Mestra em Psicologia da Educação pela PUC/SP, pedagoga, mediadora de leitura e formadora de profissionais que atuam em programas educativos no ensino formal e não formal. Atualmente é assessora da gestão institucional, pedagógica e da equipe da Escola Por Vir nos conteúdos referentes ao compartilhamento de saberes de oralidade, leitura e escrita.

¹⁸ Livea Mattos atuou em 2023 como coordenadora educativa da Escola por Vir. É formada em Psicologia pela UFRJ e diretora de produção pelo SATED-RJ. Possui formação em educação pelo Museu Bispo do Rosário e em Pedagogia Griô pela Escola de Formação em Pedagogia Griô. Atuou durante 6 anos no projeto Arte, Educação e Comunidade como coordenadora geral do núcleo pedagógico, social e cultural na Unicirco Marcos Frota no Rio de Janeiro, trabalhando em campo em várias favelas cariocas; Foi responsável pela coordenação de logística no Projeto Estações Culturais no Teleférico do Complexo de Favelas do Alemão; foi diretora de produção e agenciamento artístico dos mestres Nelson Sargento, Tatinho da Mangueira, Rubem Confete, Lazir Sinval e do grupo Razões Áfricas (as cantoras herdeiras do Jongo da Serrinha); Diretora de produção dos shows Samba e Histórias, Samba Canção também é Samba, Nelson Sargento em Casa, Nelson Sargento com Vida, Palco Iluminado (projeto com cantores amadores da terceira idade), Tatinho: no meu tempo, e a coordenação do projeto Griôs da Cultura Popular Brasileira, envolvendo crianças e jovens da Favela da Mangueira e os griôs Nelson Sargento, Tia Maria do Jongo, Rubem Confete, Monarco e Tatinho da Mangueira.

Outros documentos foram produzidos a partir de propostas em parceria com diversos museus e instituições museológicas. Sobre estas participações há a entrevista concedida por Thelma para o Ciclo de Estudos Selvagens no dia 15 de março de 2022, em que a artista retoma os propósitos da Lanchonete e faz uma fala emocionada em resposta ao refletir e praticar o projeto em relação ao circuito da arte, à comunidade e aos museus numa perspectiva decolonial.

Há um projeto de práticas antirracistas junto ao Museu do Amanhã, que planejou a visita das crianças ao Museu tecendo um caderno de entrevistas sobre. Houve no mesmo ano a participação das crianças e educadores na exposição Zil Zil Zil no Centro Municipal Hélio Oiticica. A participação também desta vez de objetos e obras produzidos pela comunidade da Lanchonete na exposição elaborada por Paula Borghi a partir de sua dissertação na Biblioteca da Casa Mário de Andrade em São Paulo. E ainda, a visita e participação das crianças junto a um projeto do Museu Oi Futuro em que novamente foram feitas uma série de entrevistas institucionais com as crianças e mulheres da comunidade sobre arte, cultura e cotidiano das crianças junto ao projeto da Lanchonete.



Figura 3: Esquema dos lugares organizados no Galpão. Fonte: <https://www.lanchonetelanchonete.com/>

Há ainda em 2022, desde a instalação do projeto no Galpão (Fig. 3) e, posteriormente, na Casinha, os múltiplos espaços elaborados de convivência, que são dispositivos também importantes de serem “lidos” como plataformas de acontecimentos da

Escola por Vir (como a *Buraqueira*, onde as crianças guardam seus trabalhos e pertences, ou o *Sementário*, a *Boca de cena*, *Banheiros para banho* ou ainda o *Sol*, lugar de roda onde são realizadas as rodas de conversa, a *Lousa e abecedário*, a *Cozinha*, o *Parquinho gráfico*, a *Brinquedoteca*, o *Entrepasto*, a *Biblioteca* e o *Ygarapé*, espaço que se pode encher de água onde as crianças se refrescam em dias de calor).

E finalmente, a documentação das próprias aulas/projetos que foram realizados nas diferentes turmas (informática, biblioteca, cinema, ateliê, futebol), com foco especial nos projetos de que fiz parte como arte-educadora: “Mesa Mágica”, uma ativação de uma mesa de ateliê livre com as crianças que ao longo do tempo foi sendo destinada por elas para a elaboração do “Projeto Casinha”, no qual as crianças inventaram com sucatas casas e outros equipamentos que compõe uma cidade, além do acompanhamento e produção das aulas de letramento para a turma do “Time de Futebol”.

Há uma diferença importante entre as minhas duas convivências e atuações junto à Lanchonete. A primeira, numa experiência de deslocamento conjunta na viagem à São Paulo e, a segunda, a experiência de meu deslocamento até o Rio para a pesquisa/ trabalho como educadora e contribuições e convívios também diversos. A primeira experiência encontrava o projeto em deslocamento (do Bar Delas para o Galpão), sendo um momento em que tecemos muitas conversas sobre o caráter transitório do projeto, suas intenções de institucionalização e suas relações em formação com a comunidade. Nesta etapa ainda não havia tanta aproximação com os adultos. Não havia, por exemplo, inscrições para as crianças nem a cozinha todos os dias, e o número de frequentadores era bem menor. Já a segunda experiência encontrava o projeto consolidado e em ampliação com forte relação com as mulheres da comunidade, a maioria mães das crianças, programas melhor estabelecidos financeiramente e relações institucionais mais amplas.

Na prática educativa, na primeira convivência, além de toda relação pedagógica que é a visita a outra cidade, houve o contexto de nos hospedarmos na Ocupação 9 de Julho. Nessa ocasião fomos recebidos pelas crianças que tinham um conhecimento político sobre suas situações e a importância de suas lutas coletivas com o MSTC. Preta Ferreira, filha de Carmem Ferreira (ativista e liderança do movimento MSTC), era na época uma presa política. Lá participamos de visitas a instituições artísticas, aulas de arte e jardinagem agroecológica. Outra relação pedagógica relevante foi a participação das atividades de residência junto à Casa do Povo, onde tivemos aulas com o grupo Box autônomo e participamos da elaboração do Jardim no terraço.

Nos preparativos e ao longo da viagem desenvolvemos um diário de bordo composto

por fotos e registros escritos das nossas impressões, sentimentos e aventuras. Levei como dispositivo apenas um livro de literatura infanto-juvenil, *Aimó*, de Reginaldo Prandi, que também tratava de uma viagem feita por uma menina no plano/campo dos Orixás, o qual líamos durante as noites.

Já no segundo encontro, com o projeto da Lanchonete ampliado, a relação com os adultos da comunidade havia se estendido aos diversos programas de participação e formação. O projeto apresentava-se em seu caráter mutável e múltiplo, portanto impossível de tentar atribuir definições fechadas. Thelma também esteve sempre muito ocupada com as demandas da Lanchonete<>Lanchonete e as conversas aconteciam sempre num devir coletivo nas reuniões de quarta-feira, em que os grupos apresentavam os seus trabalhos uns aos outros e se tecia uma discussão administrativa para a próxima semana. Os conteúdos de formação enfatizavam a meta da alfabetização entendida como um lugar de interesse da comunidade.

As narrativas sobre o surgimento do projeto Lanchonete<>Lanchonete até sua presença junto à Ocupação Bar Delas e ao Galpão, bem como sua atuação artística são discutidas com detalhes nas diversas publicações organizadas sobre o projeto disponíveis no site¹⁹, mas também e principalmente nas dissertações elaboradas por Thelma Vilas Boas, “Lanchonete<>Lanchonete” em 2019, por Paula Borghi, “Arte como afeto de transformações sociais” em 2021 e no artigo *Common Grounds: Quilombizing the Subject, the Museum, and the World to Inhabit It* de Filipe Lippe, em 2023.

Em sua dissertação, Thelma narra o surgimento do projeto até o momento da Ocupação Bar Delas / Lanchonete<>Lanchonete através de uma analogia de itinerários com o desdobramento de sua práxis. Propõe Lanchonete<>Lanchonete como uma proposta artística, uma prática com sensibilidade relacional principalmente a partir da comensalidade. Ainda que, na defesa de uma não definição e atualização do que é a Lanchonete<>Lanchonete, a artista traz ao final da dissertação alguns depoimentos de pessoas que trabalharam no coletivo.

A dissertação de Borghi apresenta três trabalhos: Lanchonete<>Lanchonete, Dulcinéia Catadora e JAMAC, defendendo a arte como afeto de transformações sociais.

¹⁹ As publicações: *Cadernos Desilha 2* de organização de Livia Flores, Michelle Sommer (2019), o artigo *Escola do mundo: ideias para adiar o fim da arte, do bairro (Gamboa) e do mundo* de 2019 com autoria de Luiz Guilherme Vergara (Universidade Federal Fluminense, Brasil) Kriss Coiffeur (Bar Delas, Rio de Janeiro, Brasil), Ligia Veiga (Grande Companhia de Mysterios e Novidades, Brasil) Thelma Vilas Boas (Lanchonete<>Lanchonete e Escola Por Vir, Brasil) e outro intitulado *Lanchar e curar: resistência e cultura na área portuária do Rio de Janeiro*, de Marcia de Noronha Santos Ferran.

Sua pesquisa contextualiza a palavra afeto no campo da micropolítica, compreendendo a atuação da arte como uma política de produção de subjetividade que nos orientaria no mundo, “uma vez que ela é capaz de produzir outras maneiras de vê-lo e senti-lo através dos afetos em nosso próprio corpo”. (BORGHI, 2021, p. 84) Na primeira parte da pesquisa há uma longa entrevista concedida por Thelma na qual ela narra com detalhe o surgimento da Lanchonete, o cotidiano de diálogo nos espaços, o momento da pandemia e também fala da relação do projeto com o sistema, o mercado de arte e aspectos sobre o financiamento do projeto.

Outro trabalho acadêmico realizado sobre a Lanchonete<>Lanchonete é o ensaio *Common Grounds: Quilombizing the Subject, the Museum, and the World to Inhabit It* de Felipe Lippe publicado na revista acadêmica *Stedelijk Journal* do Museu de Amsterdã. Nele o autor propõe a possibilidade de aplicar o quilombismo como um princípio anti-colonial/anti-capitalista/antirracista na prática artística e nas instituições de arte utilizando Lanchonete<>Lanchonete como exemplo. Ainda, Lippe comenta sobre a impossibilidade de leitura de trabalhos como esse dentro da teoria de arte ocidental e defende o quilombismo por ser um tipo de devir-comunidade, sendo o devir “o *ethos* que orienta o esforço dos indivíduos quilombolas para habitar o mundo e pertencer a ele” em oposição a “racionalidade colonial-capitalista-neoliberal que identifica a terra como propriedade privada que deve ser explorada”. (LIPPE, 2023) Assim, “no quilombo o indivíduo reconhece a comunidade e a terra como parte de sua identidade”. (LIPPE, 2023) Propõe que a organização estrutural de Lanchonete<>Lanchonete está baseada na vida comunitária do quilombo justamente por estar ligada de maneira intrínseca ao contexto social da Gamboa.²⁰

²⁰ É possível afirmarmos que o movimento decolonial não é exclusivo da Lanchonete<>Lanchonete. Há um contexto mais amplo sobre a decolonialidade que aparece no campo da produção artístico-cultural em geral a partir de 2015-2017.

3. AS VIRADAS

Neste capítulo partimos dos conceitos *virada social* e *virada pedagógica* para investigarmos discussões teóricas que envolvem trabalhos de arte, surgidos em grande volume a partir dos anos 90, que são engajados socialmente e tem relação com a educação. Os principais teóricos abordados serão Claire Bishop, Grant Kester, Jacques Rancière, Luiz Camnitzer e Paulo Freire.

3.1 Virada social

Este texto dedica-se a apresentar brevemente a discussão da expressão *virada social* a partir de três autores principais Grant Kester, Claire Bishop e Jacques Rancière, este último por ser o aporte teórico principal de Bishop, com o objetivo de elencarmos e discutirmos as principais críticas produzidas por estes autores.

A virada social marcaria um momento histórico em que é possível identificar a ampliação global da ocorrência de trabalhos que estariam de alguma forma mais ligados à vida e às questões sociais, mais próximos a acontecimentos do que de exposições e que propunham mais participações, relações entre arte e as pessoas do que contemplações de pessoas a objetos. Na visão de Bishop, essas proposições²¹ apresentavam um “interesse artístico na coletividade, colaboração e no compromisso direto com grupos específicos” (2008, p. 145), aproximando-se de conceitos como arte socialmente comprometida, de índole participativa, de intervenção ou de engajamento social.

²¹ Embora haja esta afirmação nos autores pesquisados, os trabalhos citados são em maioria europeus ou norte-americanos. Sobre as proposições que Bishop se refere: “O canal de tevê na internet para idosos envolvidos em um projeto de moradias em Liverpool (*Tenantspin*, 1999) do Superflex; Annika Eriksson convidando pessoas a comunicar suas ideias e habilidades na Feira de Arte Frieze (*Do you want an audience?* 2003); A Parada Social, para mais de 20 organizações sociais em San Sebastián (*Social Parade*, 2004) de Jeremy Deller; Lincoln Tobier treinando moradores de Aubervilliers, a nordeste de Paris, para produzir programas de rádio de meia hora (*Radio Ld'A*, 2002); uma clínica de aborto flutuante, *A-Portable*, do Ateliê Van Lieshout (2001); o projeto de Jeanne van Heeswijk, que visa transformar um *shopping center* condenado em Centro Cultural para os moradores de Vlaardingen, em Roterdã (*De Strip*, 2001–2004); as oficinas de Lucy Orta em Joanesburgo (e em outros lugares) que ensinam novas habilidades de costura e moda a desempregados e discutem solidariedade coletiva (*Nexus Architecture*, 1995–); um espaço para a vizinhança improvisado em um terreno vazio em Echo Park, Los Angeles (*Construction Site*, 2005) do coletivo Temporary Services; Pawel Althamer tirando um grupo de adolescentes “difíceis” de seus lares, no distrito operário de Bródno, em Varsóvia (inclusive seus próprios dois filhos) e os levando para passear em sua exposição retrospectiva, em Maastricht (*Bad Kids*, 2004); Jens Haaning, produzindo um calendário que apresenta retratos em preto-e-branco de refugiados na Finlândia que aguardam o resultado de seus pedidos de asilo (*The Refugee Calendar*, 2002)” (BISHOP, 2008, p.145).

Segundo a autora, muitos artistas que trabalhavam dentro dos circuitos de galeria e tinham seus nomes reconhecidos no mundo da arte passaram a atuar em formas de colaboração social, entendendo-as como “extensão de sua prática cultural ou escultural” (BISHOP, 2008, p. 147). Nesse contexto, a autora afirma que, apesar da diferença de objetivos e modos de produção desses trabalhos, muitos artistas estavam conectados “pela crença na criatividade da ação coletiva e nas ideias compartilhadas como forma de tomada de poder” (BISHOP, 2008, p. 147).

Em seu livro *Artificial Hells*, Bishop (2012) apresenta diversas referências teóricas que orientam aspectos da bibliografia daquele momento sobre arte participativa e colaborativa. Entre os autores de maior influência apontados pela crítica e historiadora, destaca-se Guy Debord, sobretudo por suas acusações da alienação causada pelo capitalismo e que foram difundidas pelo seu livro *A Sociedade do Espetáculo* (1967), abordagem que Bishop comenta em uma síntese sobre seu pensamento:

Para muitos artistas e curadores de esquerda, a crítica de Debord atinge o cerne do porquê a participação é importante como um projeto: ela reumaniza uma sociedade entorpecida e fragmentada pela instrumentalidade repressiva da produção capitalista. Dada a quase total saturação do mercado de nosso repertório de imagens, a prática artística não pode mais girar em torno da construção de objetos a serem consumidos por um espectador passivo. Em vez disso, deve haver uma arte de ação, fazendo interface com a realidade, dando passos - por menores que sejam - para reparar o vínculo social (2012, p. 11).²²

Bishop aponta que, entre essas motivações e ao lado desse discurso sobre a sociedade do espetáculo, surgiu também o interesse na colaboração e a afirmação no entendimento sobre a coletividade como uma oposição ao individualismo, posições que refletiam um distanciamento crítico em relação à nova ordem mundial neoliberal: “em vez de abastecer o mercado com mercadorias, a arte participativa é percebida como um canal de capital simbólico da arte para uma mudança social construtiva” (2012, p. 12-13)²³.

Assim, em diferentes regiões, inúmeros artistas ligados aos movimentos sociais, às práticas ativistas ou a outros compromissos socioculturais, fundaram plataformas de experimentação ou deram início a outros modos de pensar e fazer arte que se tornaram uma contribuição para problematizar a relação entre arte e política.

²² “For many artists and curators on the left, Debord’s critique strikes to the heart of why participation is important as a project: it rehumanises a society rendered numb and fragmented by the repressive instrumentality of capitalist production. Given the market’s near total saturation of our image repertoire, so the argument goes, artistic practice can no longer revolve around the construction of objects to be consumed by a passive bystander. Instead, there must be an art of action, interfacing with reality, taking steps – however small – to repair the social bond.” (Tradução nossa).

²³ “Instead of supplying the market with commodities, participatory art is perceived to channel art’s symbolic capital towards constructive social change.” (Tradução nossa).

Nesse sentido, as reverberações dessas ações e suas diferentes denominações e propósitos que refletem um descontentamento, assim como as respostas dos artistas tanto quanto às funções da arte quanto à captura das atividades artísticas pelo mercado, terão múltiplos desdobramentos. Nas palavras de Bishop:

Tal heterogêneo panorama de obras socialmente colaborativas forma a princípio o que temos de *avant-garde* nos dias de hoje: artistas que usam situações sociais para produzir projetos desmaterializados, anti-mercadológicos, e politicamente engajados, que levam adiante o apelo modernista de mesclar a arte à vida. (2008, p. 147)

No entanto, em diversos textos, Bishop analisa criticamente o panorama de obras socialmente colaborativas e percebe que se aproximam das práticas de inclusão social. Nesse sentido, adverte e ressalta ser “crucial discutir, analisar e comparar tais trabalhos como arte, criticamente”, na medida em que “este é o campo institucional em que ela é endossada e disseminada” (BISHOP, 2008, p.147).

A autora destaca como problema grande parte da crítica de arte valer-se de critérios éticos para o julgamento desses trabalhos. Portanto, defende que, por parte de alguns autores que discutem a arte socialmente engajada, surge uma negação à estética ou uma tendência que definiu a estética como algo meramente visual ou “um reino elitista de sedução desenfreada cúmplice do espetáculo”²⁴ (BISHOP, 2012, p. 26).

Com esse entendimento em defesa de critérios estéticos, Bishop vai fundamentar sua argumentação no filósofo Jacques Rancière, para quem o regime estético da arte se refere à “habilidade para pensar a contradição” (2008, p.155). Para o autor

O regime estético da arte institui a relação entre as formas de identificação da arte e as formas de comunidade política de um modo que recusa de antemão qualquer oposição entre uma arte autônoma e uma arte heterônima, uma arte pela arte e uma arte a serviço da política, uma arte do museu e uma arte de rua. Porque a autonomia estética não é essa autonomia do fazer artístico que o modernismo celebrou. É a autonomia de uma forma de experiência sensível. (...) Não há então conflito entre pureza da arte e sua politização. Os dois séculos que nos separam de Schiller atestaram ao contrário: é em função de sua pureza que a materialidade da arte conseguiu se propor como a materialidade antecipada de outra configuração da comunidade. (RANCIÈRE, 2010, p.27)

Outrossim, para a autora, isentar-se da discussão estética ou renegociá-la com critérios éticos seria suprimir a própria concepção de política inerente ao regime estético da arte. Por outro lado, Bishop afirma ser necessário uma “linguagem mais matizada para abordar o *status* artístico desta obra”, que vá além de um discurso sociológico, pois, do

²⁴ “More significant is the tendency for advocates of socially collaborative art to view the aesthetic as (at best) merely visual and (at worst) an elitist realm of unbridled seduction complicit with spectacle.” (Tradução nossa).

contrário, “corremos o risco de discutir essas práticas apenas em termos positivistas, ou seja, com foco no impacto demonstrável”²⁵ (BISHOP, 2012, p. 18).

Nesse sentido, para a autora a arte parece ser compreendida como uma zona independente “livre da burocracia institucional e dos rigores da especialização”, e que ela deve, “paradoxalmente, permanecer autônoma para iniciar ou alcançar um modelo de mudança”²⁶ (BISHOP, 2012, p. 27).

Dentro dessa problemática, Bishop avalia a contribuição do crítico de arte Nicolas Bourriaud e sua teoria intitulada Estética relacional. A abordagem defendida pelo crítico ganhou destaque no cenário internacional como uma argumentação sobre arte produzida com intenções que se propunham relacionais entre artista, obra e público. Para a autora, a arte relacional estava concentrada em trabalhos que visavam a “criação de encontros intersubjetivos [...] em que o sentido é elaborado coletivamente”, ao invés de “realizado em um espaço privatizado de consumo individual” (2012, p. 111). Os resultados seriam obras que “insistem no uso em detrimento à contemplação” ou que “tendem a fazer uso de formas culturais já existentes” (2012, p. 111).

Segundo o crítico e curador francês Nicolas Bourriaud (2009, p. 62), uma obra de Estética relacional “considera a intersubjetividade e a interação [...] como os principais elementos a dar forma a sua atividade”. Para o crítico, o que essas obras produzem, em síntese, pode ser compreendido como “espaços-tempos relacionais, experiências inter-humanas que tentam se libertar das restrições ideológicas da comunicação de massa, são lugares onde se elaboram sociabilidades alternativas, modelos críticos, momento de convívio construído” (BOURRIAUD, 2009, p. 62).

A relevância de tal abordagem estética ocorre quando, segundo o crítico “não se procura mais avançar por meio de posições conflitantes, e sim com a invenção de novas montagens, de relações possíveis entre unidades distintas, de construções de alianças entre diferentes parceiros” (BOURRIAUD, 2009, p. 62).

No entanto, Bishop (2012, p. 119) irá problematizar essa última afirmação, associando-a a uma visão particular de juízos éticos e políticos. A autora retoma a argumentação de Jacques Rancière (2004, 2010) – que advoga uma noção de democracia

²⁵ “Without finding a more nuanced language to address the artistic status of this work, we risk discussing these practices solely in positivist terms, that is, by focusing on demonstrable impact.” (Tradução nossa).

²⁶ “At the same time, these advocates also argue that art is an independent zone, free from the pressures of accountability, institutional bureaucracy and the rigors of specialization. The upshot is that art is perceived both as *too removed* from the real world *and yet* as the only space from which it is possible to experiment: art must paradoxically remain autonomous *in order to* initiate or achieve a model for social change”. (Grifo do autor. Tradução nossa).

e política que se funda justamente no dissenso²⁷ – para afirmar que julgar os trabalhos por uma concepção harmoniosa das relações seria se colocar em contraposição a uma relação de cunho verdadeiramente democrático, na qual os conflitos interessam e o dissenso se faz presente, opondo-se, portanto, à perspectiva defendida por Bourriaud.

Outra questão apontada por Bishop (2012, p. 109) é que a teoria de Bourriaud ajudou a promover o modo de funcionamento de algumas práticas como um laboratório, referindo-se às experimentações criativas em oposição às convenções expositivas. Essa concepção e outras aproximações das práticas, os modos de criação e os processos artísticos com modelos de criatividade ou com laboratórios de inovação também apareceram alinhadas aos programas de incentivo à economia criativa dos governos neoliberais. Além disso, essas práticas poderiam facilmente tornar-se vendáveis como modo de lazer e entretenimento, configurando-se como um novo ideal capitalista de funcionamento das instituições.

Pode-se retomar a posição de Bishop exatamente no ponto em que a Virada social na arte contemporânea se torna responsável por incitar uma virada ética na crítica de arte, evidenciada justamente pela maneira com que a ideia de colaboração era empreendida:

Os artistas estão sendo crescentemente julgados por seu processo de trabalho – o grau em que eles suprem bons ou maus modelos de colaboração – e criticados por qualquer sinal de possível exploração que falhe em representar ‘completamente’ seus temas, como se isso fosse possível. (2008, p. 148, grifo da autora).

Acerca desta virada ética na crítica de arte e a retirada da arte do domínio estético, apontada por Bishop, encontramos em Rancière uma análise que divide a mesma questão: “a virada ética significaria que hoje existe uma tendência crescente de submeter a política e a arte a julgamentos morais sobre a validade de seus princípios e as consequências de suas práticas”, processo que também teria tido reflexos no papel da educação (RANCIÈRE, 2010, p. 184).

Rancière avalia que, ao longo da história, acreditou-se em pressupostos defendidos pelas vanguardas, como o de que a arte iria criar outro modo de sociedade, apontando um pensamento utópico que não se realizou. A arte das vanguardas não transformou a sociedade, o que aconteceu foram totalitarismos, outros modos de governos não democráticos e uma crescente especulação do capital. Assim, segundo o filósofo, o

²⁷ “Arte e política têm a ver uma com a outra como formas de dissenso, operações de reconfiguração da experiência comum do sensível.” (RANCIÈRE, 2012, p. 63)

pensamento utópico das vanguardas foi recusado por grande parte das teorias estéticas, que, por sua vez, são reduzidas a teorias de pressupostos éticos e contra arte, uma parte delas tendo se tornado um conjunto de teorias denunciativas que pretenderiam mostrar que, “por trás das ilusões da arte pura” ou das “proclamações das vanguardas, a realidade das restrições econômicas, políticas e ideológicas fixa as condições da prática artística” (RANCIÈRE, 2004, p. 9-10) .

Além disso, para Bishop, a denegação da estética nesses trabalhos ignorava a confusão indesviável entre a autonomia e heteronomia que funda o regime estético da arte²⁸ e funciona até hoje. Para a autora, tentar desfazer essa tensão buscando respostas mais concretas para a arte seria perder a própria habilidade de pensar “a contradição produtiva do relacionamento da arte com a transformação social, caracterizada de maneira precisa por aquela tensão entre a fé na autonomia da arte e a crença na arte como algo inextricavelmente atado à promessa de um mundo melhor por vir” (BISHOP, 2008, p.146).

No texto *A Estética como Política*, Rancière se vale de *Cartas sobre a educação estética do homem*, de Schiller (1795), para examinar o que ele considera ser uma das primeiras formulações da política inerente ao regime estético da arte. A partir disso, o filósofo avalia que a propriedade de ser da arte no regime estético não é dada por critérios de perfeição técnica, mas pela “inscrição em uma certa forma de apreensão sensível”, e que se refere “a uma distinção entre os modos de ser.” (2010, p. 25) Tais condições essenciais da experiência estética convocam, segundo o autor, uma suspensão das conexões entre aparência e realidade, entre forma e matéria, atividade e passividade e, também, entre razão e sensibilidade.

Rancière aponta que essa experiência, já denominada por Schiller como jogo lúdico, gera uma nova forma de vida em comum. O autor defende que tal política de identificação

²⁸ Para Rancière “no que diz respeito ao que chamamos de arte, pode-se com efeito distinguir, na tradição ocidental, três grandes regimes de identificação” (RANCIÈRE, 2009, p. 28): o primeiro é o regime ético, que trata de “imagens que são julgadas em função de sua verdade intrínseca e de seus efeitos sobre o modo de ser dos indivíduos e da coletividade” (2010a, p. 24). Neste regime há a indistinção da arte, ou seja, a questão “de saber no que o modo de ser das imagens concerne ao ethos, à maneira de ser dos indivíduos e das coletividades”, que “impede a arte de se individualizar enquanto tal” (2009, p. 29). O segundo o regime é representativo, quando a imagem é “vista através de toda uma grade de convenções expressivas (...) uma capacidade artística de dar às figuras convenientes as formas de expressão convenientes” (2010a, p. 24) e que também pode ser nomeado de regime poético das artes. E, por último, o regime estético que pode ser resumido a “um certo regime de identificação da arte, isto é, uma relação específica entre práticas, formas de visibilidade e modos de inteligibilidade que permitem identificar seus produtos como pertencentes à arte ou a uma arte” (2010 a, p. 24). É o regime moderno das artes, ou dispositivo estético, a grade de inteligibilidade de se considerar alguma coisa como arte, cujo modelo permite reconhecer as práticas como arte e cujo pensamento que o caracteriza é a “ideia de uma forma de experiência sensível específica, desconectada das formas normais da experiência sensível” (2005, p. 4).

existente no regime estético da arte “define as coisas da arte por seu pertencimento a um *sensorium* diferente daquele da dominação” (2010, p. 26, grifo do autor). O regime estético institui a relação entre as formas de identificação da arte e as formas de comunidade política e, por isso, insiste em negar a separação entre arte autônoma e arte heterônima, uma arte pela arte e uma arte a serviço da política, uma arte do museu e uma arte de rua.

Assim, Rancière (2010), a partir do conceito de regime estético, nega a dicotomia entre autonomia e heteronomia da arte e, portanto, considera que seu atributo, o que a faz singular, seria justamente o fato dela “operar um novo recorte do espaço material e simbólico” (2010 p. 20) na partilha do sensível.²⁹ Ou seja, o autor compreende a autonomia e heteronomia da arte como um paradoxo interno ao regime da arte, ligado também à relação que a arte estabelece com a política.

Um autor que participa dos debates trazidos por Bishop, e que também vai contextualizar o cenário da virada social na arte foi o crítico e pesquisador estadunidense Grant H. Kester. Em relação a ampliação da ocorrência dessas práticas nesse cenário e período, Kester concorda com esse crescimento em quantidade, apontando que “as práticas artísticas colaborativas e coletivas tem experimentado uma espécie de renascença” a partir de meados dos anos 1990, não apenas local, mas enquanto um fenômeno global, bem como o aumento do interesse do mundo da arte pela “estética relacional”. (KESTER, 2006, p. 11)

Kester aponta que essas práticas artísticas que investigam questões com foco no espaço público e na intervenção ativista eram consideravelmente diferentes daquelas práticas geralmente baseadas em objetos, uma vez que o engajamento do espectador se dá pelo processo de participação ao invés de uma contemplação visual. Outro destaque para o autor e que vai alimentar os debates sobre esses trabalhos se concentra na condição autoral, que não é mais individual, mas coletiva, coparticipativa ou múltipla (2006, p. 11).

Porém, Kester (2006) observa que haveria no cânone emergente da estética relacional um desejo de determinar diferenças entre as práticas culturais ativistas e a arte. Numa síntese sobre as práticas de arte engajada socialmente, o autor explica que tanto para Bishop quanto para Bourriaud, “o trabalho ativista dispara um tipo de resposta sacrificial, como se até mesmo reconhecer este trabalho como ‘arte’ de alguma forma ameaçasse a legitimidade de práticas que eles apoiam” (2006, p. 19, grifo do autor).

²⁹ Partilha do sensível é um conceito de Rancière que significa “o modo como se determina no sensível a relação entre um conjunto comum partilhado e a divisão de partes exclusivas” (2017, p. 7). Para o autor, é “a partilha do sensível que faz ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce”. (2009, p. 16).

Contudo, para Kester, seria possível afirmar ao contrário, e que “alguns dos mais desafiadores projetos de arte colaborativa estão situados dentro de um contínuo com as formas de ativismo cultural, mais do que sendo definidos em oposição pura e simples a elas” (2006, p. 21).

Ao defender esse ponto de vista, Kester identifica o que cada um dos demais teóricos, ao contrapor a autonomia da arte ao caráter social desses trabalhos, privilegia em suas argumentações:

A prática relacional é assim caracterizada por uma tensão entre dois movimentos. Um deles ocorre ao longo de um contínuo que vai do visual ao háptico (o desejo de literalizar a interação social em um espaço não virtual), e outro percorre um contínuo que vai da obra como uma entidade pré-estabelecida à obra improvisatória e situacionalmente responsiva. Para preservar a legitimidade da prática relacional como uma expressão hereditária da arte de vanguarda, críticos como Bourriaud e Bishop precisam privilegiar o primeiro movimento sobre o segundo (2006, p. 19).

Kester, porém, aposta na relação com a história da arte moderna construída de outra forma, a partir de um conceito que define como arte ou estética dialógica, fundamentado no conceito de arte de Mikhail Bakhtin, cujos argumentos defenderiam que a obra “poderia ser vista como uma forma de conversação; um locus diferente de significados, interpretações e pontos de vista” (2005, p. 77).³⁰

Segundo o autor (KESTER, 2004, p. 4), a estética dialógica contrapõe-se ao modelo da estética convencional em duas diferenças. A primeira delas seria que o modelo de estética dialógica não pretende fornecer ou exigir algum tipo de fundamento universal ou objetivo, mas, pelo contrário, propõe a geração de um conhecimento consensual local, provisoriamente vinculativo e baseado no nível de interação coletiva.

A segunda diferença trata da relação específica entre identidade e experiência discursiva, pois “no modelo da estética convencional o sujeito é preparado para participar do diálogo por meio de uma experiência essencialmente individual e somática de gosto” (2004, p. 4).³¹ Já as propostas artísticas vinculadas à estética dialógica, tratariam da facilitação do diálogo entre diferentes comunidades e, assim, estariam “preocupadas com formas colaborativas e potencialmente emancipatórias de diálogo e conversação”, nas quais a própria ideia de conversa é “reformulada como um processo ativo e gerador que

³⁰ “The concept of a dialogical art practice is derived from the Russian literary theorist Mikhail Bakhtin who argued that the work of art can be viewed as a kind of conversation; a locus of differing meanings, interpretations and points of view.” (Tradução nossa).

³¹ “In the Enlightenment model of the aesthetic, the subject is prepared to participate in dialog through an essentially individual and somatic experience of ‘liking’.” (Tradução nossa).

pode nos ajudar a falar e imaginar além dos limites das identidades fixas e do discurso oficial” (KESTER, 2004, p. 2).³²

Para Kester (2004, p. 4), os pressupostos vanguardistas sobre a relação entre obra de arte e público destinavam-se a desafiar ou perturbar as expectativas do espectador sobre uma determinada imagem, objeto ou sistema de significação, sendo necessário ao espectador uma certa interrupção para superar sua dependência de formas de percepção. Assim, haveria uma situação antidiscursiva na obra de arte de vanguarda em que o espectador ou o público é sempre definido por sua carência epistemológica, “sua suscetibilidade ao canto da sereia das formas fáceis e vulgares da cultura”. Diante disso, o autor pergunta se “é possível para a arte reivindicar uma relação menos violenta com o espectador, preservando ao mesmo tempo as percepções críticas que a experiência estética pode oferecer como forma objetificante de conhecimento” (KESTER, 2004, p.4).³³ Os projetos de arte dialógica aos quais ele se refere (KESTER, 2004, p.3) incentivam os participantes a questionar as identidades estabelecidas e estereótipos, e o “fazem por meio de um processo cumulativo de troca e diálogo, em vez de um único choque instantâneo de percepção”³⁴ (KESTER, 2004 p.3).

Sobre o artista, o autor aponta que, se antes este era visto “como uma espécie de sujeito burguês exemplar, atualizando sua vontade por meio da transformação heroica da natureza ou a assimilação da diferença cultural”, na estética dialógica ele é “definido em termos de abertura, de escuta e uma vontade de aceitar a dependência e vulnerabilidade intersubjetiva”³⁵ (KESTER, 2004, p. 5).

O caráter consensual da estética dialógica, assim como essa nova postura empática do artista, no sentido da facilitação da comunicabilidade, entre outras estruturas do pensamento conceitual de Kester, é, para o autor, fundamentado no conceito de discurso de Jürgen Habermas e sua “tentativa de construir um modelo de subjetividade baseado na

³² “These projects mark the emergence of a body of contemporary art practice concerned with collaborative, and potentially emancipatory, forms of dialogue and conversation. While it is common for a work of art to provoke dialogue among viewers this typically occurs in response to a finished object. In these projects conversation becomes an integral part of the work itself. It is re-framed as an active, generative process that can help us speak and imagine beyond the limits of fixed identities and official discourse.” (Tradução nossa).

³³ “The viewer or audience-member is, in turn, always defined by their epistemological lack: their susceptibility to the siren song of vulgar and facile forms of culture. The artists and groups I’m discussing here ask whether it’s possible for art to re-claim a less violent relationship with the viewer while also preserving the critical insights that aesthetic experience can offer into objectifying forms of knowledge.” (Tradução nossa).

³⁴ “While the projects I’m discussing here do encourage their participants to question fixed identities, stereotypical images, and so on, they do so through a cumulative process of exchange and dialogue, rather than a single, instantaneous shock of insight, precipitated by an image or object.” (Tradução nossa).

³⁵ “A dialogical aesthetic suggests a very different image of the artist; one defined in terms of open-ness, of listening and a willingness to accept dependence and intersubjective vulnerability.” (Tradução nossa).

interação comunicativa” para sugerir uma “estrutura avaliativa residente na condição e no caráter da própria troca dialógica”³⁶ (2005, p. 76).

Porém, uma das diferenças mais salientes entre o pensamento de Bishop e Kester é justamente a contraposição essencial entre as dos filósofos Jacques Rancière e Jürgen Habermas, referências para a construção do pensamento estético destes autores. Conforme o pensamento de Habermas, seria necessária e operativa a condição de um consenso para a existência da política, o que foi entendido por Kester como um consenso local, temporário, dado por um procedimento dialógico. Por outro lado, a posição de Rancière seria agonística, ao compreender que a dimensão política e, por isso, consequentemente estética, só existe no dissenso, pois “o que o consenso pressupõe (...) em suma, é o desaparecimento da política” (RANCIÈRE, 2018, p. 114).

Rancière afirma que a arte, na estratégia de alguns artistas, seria justamente o trabalho que realizaria dissensos, espécie de ficção que “muda os modos de apresentação do sensível e as formas de enunciação, mudando quadros, escalas, ritmos, construindo relações novas entre a aparência e a realidade, o singular e o comum, o visível e sua significação (2012, p. 64). O autor (2012, p. 59) também defende que o dissenso não se trata do conflito entre ideias ou sentimentos pessoais, mas do conflito entre vários regimes de sensorialidade.

Outra contribuição importante para esse debate foi apresentada pela cientista política Chantal Mouffe (2007, p. 3) sobre a abordagem agonística e também por sua defesa de que a arte deveria provocar o dissenso, ou seja, “tornar visível o que o consenso dominante tende a obscurecer e obliterar” e, assim, constituir-se como uma “multiplicidade de práticas artísticas que visam dar voz a todos aqueles que são silenciados no quadro da hegemonia existente”³⁷.

Kester, no entanto, também não deixa de analisar as críticas feitas ao modelo consensual trazido na referência de Habermas, e aponta que a principal delas, que atinge a ideia da arte dialógica na prática relaciona-se com sua definição de esfera pública como um espaço de disputas de opiniões e interesses, em que o choque de argumentação

³⁶ “If, as I am suggesting, the evaluative framework for these projects is no longer centered on the physical object, then what is the new locus of judgment? I would contend that it resides in the condition and character of dialogical exchange itself. Given this focus I consider Jürgen Habermas’s work to be an important resource for the development of a dialogical model of the aesthetic, especially his attempt to construct a model of subjectivity based on communicative interaction.” (Tradução nossa).

³⁷ “According to the agonistic approach, critical art is art that foment dissensus, that makes visible what the dominant consensus tends to obscure and obliterate. It is constituted by a manifold of artistic practices aiming at giving a voice to all those who are silenced within the framework of the existing hegemony.” (Tradução nossa).

contundente resulta em uma posição vencedora final que pode obrigar o consentimento das outras partes.(...) Habermas implica que, como sujeitos racionais, respondemos apenas à força ilocucionária do melhor argumento ou boas razões.³⁸ (KESTER, 2004, p. 5-6)

A partir dessa ponderação, Kester se pergunta com qual referência pode-se julgar um argumento bom e se há maneiras de se sair dessa “campanha persuasiva”, como seria, por exemplo, a ação de simplesmente ouvir. Ele também aponta caminhos como os da epistemologia feminista (citando como exemplo a identificação por Mary Field Belenky e coautores do que é chamado de conhecimento conectado), e o do conhecimento procedimental, ou seja, aquele não baseado “em argumentos contrapostos, mas em um modo conversacional em que cada interlocutor trabalha para se identificar com a perspectiva dos outros”³⁹, que ocorre a partir da empatia (2004, p.6).

Para Kester, neste modelo reconhece-se a inserção social e o contexto dentro do qual os outros falam, e assim torna-se visível o que antes estava invisibilizado, reconhece-se a força operativa da desigualdade que atua na esfera pública que é na proposta de Habermas rejeitada⁴⁰ (2004, p. 6).

A partir da discussão e contribuição dos autores apresentada nesta seção, ainda que defendam pontos de vista e um arcabouço de obras e teóricos diferentes e até opostas em suas pesquisas e intenções, foi possível traçar algumas dessas argumentações e perseguir suas contribuições.

Apresentaremos, a seguir, alguns questionamentos sobre a extensão da virada social no âmbito das artes visuais, conforme as referências dos autores, bem como as diversas mudanças significativas e questões que essas práticas e suas possíveis conexões

³⁸ “The most relevant criticism of Habermas, from the perspective of dialogical art practice, relates to his definition of the public sphere as a space of contending opinions and interests, in which the clash of forceful argumentation results in a final winning position that can compel the assent of the other parties. Discursive participants may have their opinions challenged, and even changed, but they enter into, and depart from, discourse as ontologically stable agents. Habermas implies that as rational subjects we respond only to the “illocutionary force” of the better argument or ‘good reasons’.” (Tradução nossa).

³⁹ “But why should we necessarily respond to reason? What precisely makes an argument “good”? With reference to what, or whose, standard, values or interest is this superior strength or legitimacy determined? Further, what incentive do all these forceful speakers have to suspend their suasive campaigning in order to simply listen? How do we differentiate an assent won by rhetorical attrition from true understanding? One set of answers can be found in attempts to define a distinctly feminist model of epistemology. In their study *Women’s Ways of Knowing* (1986) Mary Field Belenky and her co-authors identify what they term “connected knowing”; a form of knowledge based not on counterpoised arguments, but on a conversational mode in which each interlocutor works to identify with the perspective of the others.” (Tradução nossa).

⁴⁰ This involves a recognition of the speakers’ history (the events or conditions that preceded their involvement in a given discursive situation) and their position relative to modes of social, political and cultural power both within the discursive situation and outside it (thus acknowledging the operative force of the oppression and inequality that is ostensibly bracketed—and hence disavowed—in the Habermasian public sphere).” (Tradução nossa).

trouxeram para o debate crítico da arte. Em especial, tratando-se das relações entre o caráter social da arte engajada socialmente e a autonomia da arte.

Como se apresentou nesta seção, tanto para Bishop quanto para Kester houve um deslocamento da contemplação do objeto físico para uma experiência, identificada por diferentes denominações e de relação social. Assim, o espectador deixa de ser passivo diante da obra e passa a ser participante, usuário, colaborador, ou até mesmo cocriador dela, borrando a ideia de autoria artística. O processo artístico é valorizado mais do que um produto final e, ao invés de uma apresentação ou exposição, tem-se uma situação, um acontecimento, com uma certa duração de tempo. A ideia de representação da realidade desloca-se para a ação, para a intervenção na realidade, e por consequência a arte questiona-se em sua própria autonomia e função.

Bishop (2008, 2012) e Kester (2004) confirmam em suas narrativas uma preocupação em construir uma narrativa histórica da arte para abarcar esses projetos de arte socialmente engajada. Os autores também valorizam a qualidade das relações geradas por esses trabalhos participativos que se multiplicaram a partir dos anos de 1990, bem como a importância de avaliá-las no campo da arte.

Bishop (2012) destaca a importância na crítica dos critérios éticos e de que não se sobreponham aos critérios estéticos, enquanto Kester (2004) defende que o aparecimento do caráter ativista ou social dos trabalhos não pode ser compreendido como uma anulação da autonomia da arte, desenvolvendo a partir disso um novo modelo estético para pensar esses trabalhos baseado no componente dialógico das relações. Cremos que ambos os argumentos adotados pelos autores continuam válidos para a construção de uma crítica atual sobre obras de arte participativa não ignorando nem a autonomia da arte e nem seu caráter social. Porém, Kester (2004) parte da ideia de convergência dessas questões, enquanto Bishop (2012) se posiciona a partir de uma ideia de contradição entre elas. Seria necessário então uma análise mais ampliada, ainda, também reflexiva e crítica, para compreender quais contradições e aproximações se estabelecem entre esses pensamentos estéticos e até que ponto conexões poderiam ser estabelecidas entre a teoria da estética dialógica e o conceito de arte enquanto um dissenso em operação na partilha do sensível.

3.2 Virada pedagógica

A expressão *virada pedagógica* surge como título de uma publicação organizada por Paul O'Neil e Mick Wilson em 2010. Trata-se de um convite dos organizadores a diversos pensadores e artistas para debater determinado fenômeno nas artes visuais que corresponderia à quantidade de novos modelos pedagógicos que estariam sendo pensados e problematizados na arte desde os anos 1990, sejam como arte, crítica ou projetos curatoriais tanto em instituições como museus, escolas formais quanto em micropráticas não vinculadas diretamente às instituições. O'Neil e Wilson salientam o fato de que os formatos de oficinas, debates, palestras, simpósios, práticas, escolas ou mesmo a ideia de práticas discursivas (como uma aula) enquanto arte sempre existiram ou estiveram presentes enquanto papéis coadjuvantes na arte. No entanto, a partir desta temporalidade tais eventos passaram a tornar-se centrais nas produções de arte contemporânea, enquadradas em termos de educação, pesquisa, produção de conhecimento e aprendizagem. (O'NEIL; WILSON, 2010, p. 9)

O'Neil e Wilson explicam que a educação tem sido ao longo da história contestada, principalmente o ensino público no que diz respeito a sua qualidade e acesso, ativando assim “uma chave para conflitos sociais, políticos e econômicos”. Se antes a disputa era pelo próprio conteúdo e propósito da educação, no momento atual da globalização ela se desenha como um setor de serviços e um espaço da iniciativa privada, que domina os lucros produzidos colocando em disputa a própria noção de educação.

Assim, a amplamente referenciada Declaração de Bolonha, o processo de alinhamento do ensino superior em toda a Europa, não propõe principalmente uma homogeneização internacional de currículos e conteúdos programáticos ou uma padronização de 'resultados', mas sim uma interoperabilidade de prestação de serviços e um sistema de equivalência de troca para 'resultados' - um mercado comum. (...) Indiscutivelmente, os ataques à educação pública são simultaneamente mobilizados como ataques à provisão 'pública' no que é visto como um mercado em expansão cheio de potencial de lucro (privado) e como ataques a uma noção básica do que a 'educação' deveria ser. (O'NEIL; WILSON, 2010, p. 9, grifo dos autores)

Embora os autores não proponham a ideia de 'virada' como um dispositivo retórico para postular um momento particular de realinhamento por considerar um tanto “banal, um tanto superficial e facilmente modificável” (O'NEIL; WILSON, 2010, p. 8), a expressão também participou na continuação do debate sobre transformações educacionais e suas relações com a arte, que se intensificaram e ganharam outras questões, em especial com

a declaração de Bolonha. Sendo assim, as propostas dos textos organizados não pretendiam ser críticas, por exemplo, aos resultados do acordo de Bolonha, mas uma crítica aos modelos de subjetividade impostos pelo acordo, refletindo também outras práticas de cunho processual que evitariam a exclusão de fins, mas não a um nível retórico “implantado para isolar nossos empreendimentos culturais de uma responsabilidade crítica mais ampla”.

Os autores salientam o próprio campo da educação informal e as pedagogias culturais menos amplamente conhecidas dos meios de comunicação de massa como novas possibilidades importantes que surgem na “reengenharia do aparato educacional do estado”, tencionando e fornecendo outras normas de educação mais “compensatórias ou divergentes” (O’NEIL; WILSON, 2010, p. 17). Este papel da disputa sobre a natureza da educação teve lugar mais amplo de discussão e muitos dos autores tiveram uma grande resistência em pensar a arte-como-educação mesmo que embora muitos dos protagonistas destas conversas estejam envolvidos com a educação universitária. Nesta perspectiva,

A especificidade dos modelos atuais pode, em parte, decorrer precisamente desse deslocamento de precedentes da arte em favor de um apelo a tradições não artísticas de mobilização e intervenção micropolítica. (...) isso reforça a sensação de que há uma especificidade no momento atual que justifica a descompactação em vez da reificação. revezamento em uma multiplicidade contínua e dispersa de conversas e práticas (O’NEIL; WILSON, 2010, p. 20)

Irit Rogoff, uma das convidadas para a publicação de O’Neil e Wilson (2010), vê a ideia de virada “como um processo ativo, um movimento, que decompõe real e criticamente os próprios componentes de uma prática”, desmancha “sua marca como um estilo reconhecível” e, por isso, “pode então ser perfeitamente apropriado por uma variedade de atividades, desde a curadoria até a redação de pedidos de financiamento e a produção de ‘resultados de pesquisa’”. (2010, p. 33, grifo da autora)

Um dos principais riscos desta apropriação é que quando esta problematização encontra profundidade na ideia de educação todas as questões em torno da produção de conhecimento, pesquisa, educação, produção aberta e pedagogias auto-organizadas parecem ter convergido na atualidade para alguma faceta renovada da produção. Dentro desta ideia de economia do conhecimento, sua preocupação está no fato do risco que estas iniciativas “serem cortadas de seu ímpeto original” e “estar se consolidando em um estilo reconhecível” (ROGOFF, 2010, p. 34).

Rogoff (2010, p. 39) pensa a educação como uma forma de coletividade, “comunidades pequenas e ontológicas são impulsionadas pelo desejo e pela curiosidade, consolidadas pelo tipo de empoderamento que vem do desafio intelectual”. Um campo que permanece aberto onde subjetividades diversas e dissidentes encontram possibilidades de participação numa arena ainda não sinalizada. Deste modo a educação se aproxima dos conceitos de atualização (a potencialidade de agir que não se limita à capacidade de agir) e potencialização, um aspecto que traz dentro de si a própria falibilidade, entendendo-a como uma forma de produção de conhecimento. A autora aproxima a educação de uma forma processual, que “incorpora a duração e a elaboração de um terreno comum contestado”. E propõe que ao invés da união para o lamento sobre os problemas da educação é necessário passar de uma educação da emergência para uma de urgência:

– a emergência é sempre reativa a um conjunto de imperativos do estado que produz uma cadeia interminável de crises, principalmente de nossa própria autoria. Muitos de nós participamos de painéis miseráveis sobre ‘a crise na educação’. A urgência diz respeito à possibilidade de produzirmos para nós mesmos uma compreensão de quais são as questões cruciais, para que se tornem forças motrizes. (ROGOFF, 2010, p. 40)

A autora sinaliza outra ressalva, a da necessidade de rompermos com certa lógica de equiparação do trabalho como processo (“experimentação e especulação abertas, imprevisibilidade, auto-organização e criticidade”) que caracteriza a compreensão da educação no mundo da arte.

Irit Rogoff explica que embora muitas dessas ideias tenham sido produtivas, elas se prestariam “muito facilmente a emular instituições de ensino de arte, arquivos, bibliotecas, práticas baseadas em pesquisa, etc. como estratégias representacionais”. No que diz respeito à ocupação de espaços institucionais para tantos destes encontros ela se questiona se “atribuímos algum valor ao que realmente se dizia ou privilegiamos o encontro das pessoas no espaço e confiamos que daí emergiriam formatos e substâncias?” (ROGOFF, 2010, p. 42)

Rogoff identifica por fim que a virada pode ser um momento em que justamente lidamos com a produção e articulação de verdades, enquanto “aquilo que reúne em torno de si subjetividades que não são reunidas nem refletidas por outros enunciados”, assim,

Afirmar verdades em relação às grandes questões e dentro das grandes instituições da época é relativamente fácil, pois elas ditam os termos pelos quais tais verdades são alcançadas e articuladas. Dizer verdades nos espaços marginais e

malformados, quase irreconhecíveis, nos quais os curiosos se reúnem é outro projeto conjunto - a relação pessoal de cada um com a verdade. (ROGOFF, 2010, p. 46)

Bishop também vai estudar as intensificações das relações e projetos entre arte e educação surgidas a partir dos anos 2000. Neste período muitas dessas produções foram realizadas tanto por artistas quanto por curadores (2012b, p. 241), aceleradas 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. Para autora surge a partir daí 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 apropriar⁴¹ “do tropos da educação como método e forma: palestras, seminários, bibliotecas, salas de leitura, publicações, workshops e até escolas completas” (BISHOP, 2012b, p. 241). Por outro lado, paralelo a estes surgimentos haveria também um

crescimento dos departamentos de educação de museus, cujas atividades não se restringem mais a aulas e workshops para aprimorar a compreensão do espectador de uma exposição ou coleção em particular, mas agora podem incluir redes de pesquisa com universidades, simpósios que refletem sobre sua prática e conferências interdisciplinares cujo escopo vai muito além do aprimoramento do programa de exibição de um museu. Em museus e arte escolas em toda a Europa (e cada vez mais nos Estados Unidos), conferências foram realizadas para reexaminar a política e as potencialidades da educação artística, enquanto várias revistas de arte produziram edições especiais examinando a interseção entre arte, educação e performance (...) (BISHOP, 2012b, p. 242)

Bishop explica que o que teria motivado este aumento por um lado seria a preocupação e desejo artística em aumentar o conteúdo intelectual das artes participativas, e por outro o desenvolvimento do ensino superior em sua ascensão do capitalismo acadêmico em discussão desde o tratado de Bolonha. Entretanto, a historiadora vê uma dificuldade de pensar arte como educação, pois para ela a arte sempre foi para ser vista enquanto a educação não tem imagem (BISHOP, 2012b, p. 241). E, por isso, pensa a relação entre arte e educação do ponto de vista social da arte, de sua relação entre arte e

⁴¹ “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).

vida propondo a reflexão a partir de um desdobramento de suas reflexões sobre arte participativa, espectador, público e processos educacionais. A autora tem uma visão otimista sobre a educação universitária atual enquanto uma aliada potencial da arte em uma época que o espaço público está cada vez menor diante de uma privatização desenfreada e burocracia instrumentalizada. A pesquisadora ressalta que “os projetos pedagógicos ainda são marginais em relação aos negócios em curso do mercado de arte, embora tenham cada vez mais influência no setor público europeu”. (BISHOP, 2012b, p. 241).

Bishop observa atentamente o pensamento de Rogoff e questiona se haveria um deslize da autora entre termos como “educação”, “pedagogias auto-organizadas”, “pesquisa” e “produção de conhecimento”, propondo que as vertentes radicais entre arte e pedagogia poderiam ser facilmente confundidas com o “ímpeto neoliberal de tornar a educação um produto ou ferramenta na economia do conhecimento” (BISHOP, 2012b, p. 242).

Bishop considera Camnitzer, Lygia Clarck, Joseph Beuys, Jef Geys e Tim Rollins como alguns dos exemplos dos artistas percursores das práticas contemporâneas interseccionadas entre arte e pedagogia, que tem a educação como preocupação central em seus trabalhos. É então em Luis Camnitzer que a autora se apoiará para refletir o passo anterior do caminho das relações entre pedagogia e arte, quando este propõe um levantamento da história da arte latino-americana a partir da perspectiva⁴² em que “a arte e a pedagogia alternativa compartilhavam um projeto de resistência aos abusos de poder do Estado na década de 1960” (BISHOP, 2012, p. 242).

A pesquisadora britânica argumenta que as convulsões educacionais na América do Sul tinham como premissa o acesso e o equipamento de novas ferramentas criativas à educação, o que diverge dos embates na Europa e nos Estados Unidos, onde os estudantes foram comparados aos oprimidos, “levando a mudanças apenas no conteúdo da educação, com base na libertação da individualidade com o pressuposto de que a democracia viria a seguir” (BISHOP, 2012, p. 242 e 243).

De fato, 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.

⁴² “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).

“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” (CAMNITZER, 1997, p. 2).

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 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).

Salienta-se que, ao refletir sobre o contexto brasileiro, Camnitzer (1997) cita o movimento neoconcreto brasileiro, trabalhos de Hélio Oiticica e as proposições artísticas com objetos de Lygia Clark. Essas ações continham uma característica fundamental, a ideia de articulação do espectador enquanto cocriador 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).

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 chega no mesmo momento de um autoexame da educação, e que determinadas rupturas resultaram em movimentos que passaram de modelos autoritários de transferência de conhecimento em direção ao objetivo de empoderamento por meio da consciência coletiva (de classe). Entre os autores da pedagogia crítica adotados nessas práticas, destaca-se como um dos mais citados Jacques Rancière em seu livro *O mestre ignorante* (1987).

Neste livro, Rancière conta a história do professor francês Jacotot que propõe o estudo em aulas que se falam flamenco, e para a comunicação propõe o estudo de um livro bilíngue com a classe comparando os textos. Com tal ação se apresentava a igualdade de inteligências entre ele e seus alunos. Para Rancière, a igualdade seria um método e princípio de funcionamento ao invés de um objetivo, que estaria continuamente verificada ao ser posta em prática.

Rancière adverte que no método de Jacotot a igualdade não vem depois, como um objetivo a ser atingido, mas deve ser colocada antes. Propõe que a própria desigualdade social já supõe uma igualdade: “aquele que obedece a uma ordem deve, primeiramente, compreender a ordem dada e, em seguida, compreender que deve obedecê-la. Deve, portanto, ser já igual ao seu mestre, para submeter-se a ele.” (RANCIÈRE, 2005, p. 11)

Assim a questão da igualdade em Jacotot é diferente do modo como é vista pelo Estado, segundo o autor. A Escola e a sociedade pedagogizada estariam pretendendo reduzir uma desigualdade que não param de reproduzir justamente porque estabelecem a igualdade como um objetivo a ser atingido. Assim, ao invés de reconhecerem em princípio a igualdade, reconhecem e afirmam a desigualdade postergando-a para sempre num ensino embrutecido da qual o aluno jamais superaria o seu ensinador. Desta forma, para Rancière, o ato da instrução seria o da emancipação.

Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é só sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar. Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo emancipação. (RANCIÈRE, 2005, p. 11 - 12)

Rancière vê essa questão não como uma questão de método, em formas particulares de aprendizado, mas no sentido de a questão propriamente filosófica “saber se o ato mesmo de receber a palavra do mestre – a palavra do outro – é testemunho de igualdade ou desigualdade. E neste sentido a questão levantada é política: “saber se o sistema de ensino tem por pressuposto uma desigualdade a ser reduzida ou uma igualdade a ser verificada”. Ele pontua que com a chegada do poder socialista e com as novas teorias das ciências sociais que haviam revelado os problemas educacionais frutos das desigualdades, a reflexão política adotada no contexto europeu, da qual ele analisa os anos 80, entrou num debate entre duas grandes estratégias de redução desta desigualdade, problematizando a pedagogia progressista principalmente para as camadas mais desfavorecidas

De um lado, a chegada ao poder do Partido Socialista havia inscrito na ordem do dia as proposições da sociologia progressista que a obra de Pierre Bourdieu, em particular, encarnava. Esta obra, como se sabe, instalava no âmago da desigualdade escolar a violência simbólica imposta por todas as regras tácitas do jogo cultural, que asseguravam a reprodução dos herdeiros e a auto-eliminação dos filhos das classes populares. Mas ela retira dessa situação, e segundo a própria lógica do progressivismo, duas consequências contraditórias. Por um lado, ela propõe a redução das desigualdades pela explicitação das regras do jogo e pela racionalização das formas de aprendizagem. De outro, ela enuncia implicitamente a vanidade de qualquer reforma, fazendo dessa violência simbólica um processo que reproduz indefinidamente suas próprias condições de existência. Os reformistas governamentais não estão, porém, muito interessados nesta duplicidade própria de toda pedagogia progressista. Da sociologia de Pierre Bourdieu, eles extraíram, portanto, um programa que visava reduzir as desigualdades da escola, reduzindo parte que cabia à grande cultura legítima, tornando-a mais convival, mais adaptada

às sociabilidades das crianças das camadas desfavorecidas - isso é, essencialmente, os filhos de emigrantes. Esse sociologismo restrito não fazia, infelizmente, senão afirmar melhor o pressuposto central do progressivismo, que determina que aquele que sabe se faça – acessível aos desiguais – confirmando desta forma, a desigualdade presente. (RANCIÈRE, 2005, p. 12 - 13)

A pedagogia crítica seria distinguida da pedagogia progressista por não partir desta desigualdade. Essa concepção em defesa da igualdade de inteligências, segundo Bishop (2012, p. 266), foi fundamental para discussões sobre arte e pedagogia, mas também foi compreendida por Rancière dentro do campo da arte a partir de sua teoria do Espectador emancipado. Nela o autor traz a questão do mestre ignorante que havia pensado as discussões políticas de educação para pensar a arte retomando que “O que o protocolo de transmissão de saber ensina em primeiro lugar ao aluno é que a ignorância não é um saber menor, é o oposto do saber” e, assim, “o saber não é um conjunto de conhecimentos, é uma posição” (RANCIÈRE, 2012, p. 14).

Defendendo a postura de Jacotot de que não há equiparação possível das inteligências, Rancière compreende a distancia entre um saber e outro não como um mal a abolir, mas um trabalho poético de tradução, condição normal de toda a comunicação, trazendo uma nova compreensão da ideia de espectador na arte. Um espectador emancipado deixaria de estar num lugar passivo para estar num lugar de participante ativo, empoderado da capacidade de conhecer e do poder de agir.

A emancipação, por sua vez, começa quando se questiona a oposição entre olhar e agir, quando se compreende que as evidências que assim estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer pertencem à estrutura da dominação e da sujeição. Começa quando se compreende que olhar é também uma ação que confirma ou transforma essa distribuição das posições. O espectador também age, tal como o aluno ou intelectual. Ele observa, seleciona, compara, interpreta. Relaciona o que vê com muitas outras coisas que viu em outras cenas, em outros tipos de lugares. Compõe seu próprio poema com os elementos do poema que tem diante de si. Participa da performance refazendo-a à sua maneira, furtando-se por exemplo, à energia vital que esta supostamente deve transmitir para transformá-la em imagem e associar essa outra imagem a uma história que leu ou sonhou, viveu ou inventou. Assim, são ao mesmo tempo espectadores distantes e intérpretes ativos do espetáculo que lhes é proposto. (RANCIÈRE, 2012, p. 17)

Do lugar do mestre ignorante que traz consigo um comum, o papel do artista não seria o de criar uma espécie de lugar de sentido ao espectador, mas o de propor, por exemplo, que a performance seria justamente uma terceira coisa que nem o artista nem o espectador é proprietário, cujo sentido nenhum deles possui, que se mantém entre eles,

afastando qualquer transmissão fiel, qualquer identidade entre causa e efeito” (RANCIÈRE, 2012, p. 19).

Rancière frisa, como um obstáculo, a leitura: “Tudo começa pelo obstáculo aparentemente mais intransponível: o da leitura” (RANCIÈRE, 2003, p. 191). E aponta que antes da leitura a pessoa que ainda pensa não saber ler sabe outros símbolos de leitura como o lugar do calendário, por exemplo. À exemplo dos alunos de Jacotot, que ainda não sabiam determinadas letras, mas sabem que aquilo existe, há sempre pontos de partida. Na arte o artista pode propor sua obra de um modo emancipador ou um embrutecedor, criar uma obra fechada de sentidos em que o lugar do espectador já está dado, ou uma obra aberta de sentidos múltiplos, onde o lugar do espectador está no de se fazer pensar no ponto de partida que é a obra ao invés de um sentido determinado pelo artista.

Rancière ainda explica que o emancipador não pode ser considerado um colonizador cultural. Ele não é alguém que vai emancipar outrem ao ir ao seu encontro, pois a ideia de emancipação já se supõe como um processo que alguém quer passar; “assim, a questão é saber o que passar vai querer dizer”. Embora isso implique que o emancipador adote uma posição de certa universalidade, neste caso a universalidade é o da igualdade, não havendo uma barreira “entre as culturas, entre o universal e o particular, entre a ignorância e o saber, mas a barreira entre aqueles que têm a opinião da igualdade e os que têm a opinião da desigualdade” (RANCIÈRE, 2003, p. 194 e 195).

A emancipação recusa a concepção da diversidade cultural como repartição de superioridades. Não se trata nem do particularismo cultural nem o universalismo da lei. Se a emancipação supõe o funcionamento igual da inteligência, então ela recusa “a ideia de que haveria uma cultura específica do universal, a ser oposta às culturas particulares”. Isso porque para Rancière “tal distribuição supostamente igualitária das culturas remete, em última instância, à ideia de que cada uma das culturas assim distribuídas é sempre superior às demais” (RANCIÈRE, 2003, p. 196). E explica que a emancipação intelectual como é formulada por Jacotot,

é um pensamento que nasce no momento em que se desenvolvem os grandes programas do que se poderia chamar a colonização cultural interior. É o momento em que as elites dirigentes descobrem que é preciso educar um pouco os bárbaros que estão às suas portas, em suas ruas e avenidas, em seus campos. É preciso fazer com que entrem os bárbaros, os autóctones, os povos fechados em seu universo cultural, no país de um certo saber, de uma cultura comum. (...) Ele só se dirige a quem se dirige a ele. Quando está diante de alguém que quer entrar no país do saber, ele lhe indaga: ‘o que significa entrar no país do saber, o que procuras,

exatamente, o que queres exatamente? O que buscas no país do saber é a confirmação de tua ignorância, da incapacidade comum, ou a ampliação de tua própria capacidade? É claro que isso supõe um pensamento de tipo universalista, que interroga a duplicidade inerente à afirmação da singularidade das culturas. (...). A história da colonização foi fundada nessa espécie de duplicidade lógica permanente. A colonização – penso na colonização francesa – sempre esteve baseada em uma dupla ideia: é preciso integrar os indígenas, fazê-los beneficiarem-se da cultura, do universalismo dos saberes; e, por outro lado – e esse era o argumento para limitar a instrução e para barrar a emancipação: atenção, é preciso respeitar a cultura dos indígenas, que não lhes permite ter acesso à universalidade a que nós temos acesso. Era uma lógica bastante perversa, que dizia, por exemplo, que os argelinos não podiam ser realmente cidadãos franceses, mas apenas sujeitos franceses, porque sua cultura jurídica específica, baseada no Alcorão, os impedia de se alinharem efetivamente às normas de um direito dito universalista. É preciso considerar que os argumentos multiculturais já foram usados, e usados de maneira ambígua, na época da colonização. (RANCIÈRE, 2003, p. 195)

No texto *Pedagogic Projects: How do you bring a classroom to life as if it were a work of art?*, em *Artificial Hells*, Bishop (2012) perscruta uma semelhança entre o método de Emancipação de Rancière com as pedagogias críticas surgidas no final da década de 60, em especial de Paulo Freire, principalmente repercutida no seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1968). O método de Freire propunha a alfabetização não por um processo de repetição de palavras, mas num reexistencializar criticamente as palavras do mundo do aluno, para que cada um saiba usar e dizer suas próprias palavras aproximando a educação de um processo de constituição mais antropológico do que antropocêntrico, que se oporia a um processo massificador de consciências que o ensino pela repetição personifica.

No livro anterior de Freire, *Educação como prática de liberdade* (1ª edição de 1965), o autor enfatiza a educação em sua relação com o processo de redemocratização do país, uma transição que envolvia a educação em diferentes contradições, “choques entre algo que se esvaziava e pretendia preservar-se e algo que emergia e buscava plenificar-se”, sendo o ponto de partida a sociedade fechada brasileira colonial, escravocrata, sem povo, reflexa e antidemocrática. Freire propunha que entre nós havia uma inexperiência democrática, uma experiência desfavorecida pelas condições estruturais de nossa colonização enraizada em verdadeiros complexos culturais que não nos permitia ter desenvolvido a democratização pelo mutismo e falta de diálogo em nosso processo colonizador.⁴³

⁴³ Realmente o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas (O Brasil nasceu e cresceu sem experiência de diálogo, de cabeça baixa, com receio da Coroa. Sem imprensa. Sem relações. Sem escolas) O sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o poder do senhor se alongava das terras as gentes também e do trabalho escravo inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima

Para o educador brasileiro, importamos a estrutura do estado nacional democrático sem nenhuma prévia consideração a nosso contexto colonial (FREIRE, 2021, p. 106) e na fase de transição para a democracia era necessária uma educação criticizante, que dispusesse meios capaz de colaborar com a organização dos pensamentos da sociedade, que oferecesse ao educando instrumentos com os quais resistisse aos poderes do “desenraizamento” produzido pela civilização industrial a que fazemos parte. Uma “educação que colocasse em diálogo constante com o outro (...) a procura de verdades comuns, ouvindo, perguntando, investigando”. (FREIRE, 2021, p. 118 - 119).

Freire propunha uma educação que não poderia ser um depósito de conteúdos, da qual ele chamava de método bancário, mas sim o da problematização dos homens em suas relações com o mundo.⁴⁴

Assim, para Bishop, a pedagogia crítica significaria uma ruptura na história da educação contemporânea paralela à própria história da arte dos anos 70:

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)

Porém, Bishop (2012b) faz uma referência de divergência no pensamento de Freire e Rancière quando nota que é significativo que Freire afirme que a hierarquia nunca pode ser totalmente apagada. Em Freire encontramos uma passagem que afirma que o educador não seria apenas o que educa, mas o que enquanto educa é educado, e ao ser educado o educando também educa (FREIRE, 2021b, p. 95). “Ambos, assim, se tornariam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já não valem. Em que para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas” (FREIRE, 2021b, p. 96).

Bishop esclarece (2012, p. 266) que “O diálogo não existe no vácuo apolítico. Não é um ‘espaço livre’ onde você fala o que quer. O diálogo ocorre dentro de algum programa e

cultural de democrático, no homem brasileiro, (...) Nossa colonização foi sobretudo uma empreitada comercial (...) Marchou a nossa colonização no sentido da grande propriedade (...) A força concentrou-se nas mãos dos senhores feudais, propriedades separadas umas das outras pelas próprias disposições legais, por léguas, não havia mesmo uma outra maneira de vida que não fosse a de se fazer os moradores desses domínios, protegidos dos senhores, todos poderosos, das incursões predatórias dos nativos. (FREIRE, 2021, p. 90 e 91)

⁴⁴O método investigado de Freire teve práticas por exemplo, no Movimento de Cultura popular do Recife, no Projeto Educação para Jovens e adultos que posteriormente lançou duas instituições básicas para educação popular, O círculo de cultura e Centro de Cultura, em síntese, no Círculo promoviam-se debates para esclarecimentos e discutiam-se assuntos que queriam ser debatidos, no Centro acontecia a programação de debates (FREIRE, 2021, p. 135).

conteúdo.” Segundo a autora, essas condicionantes criam tensão na consecução dos objetivos da educação dialógica, fazendo com que a pedagogia mantenha a autoridade, mas não o autoritarismo. Tais liberdades crescem e amadurecem precisamente porque “autoridade e liberdade aprendem autodisciplina”. Assim, considera e aponta que a estrutura de Freire se relaciona à história da arte participativa abordada em seu livro: “um único artista (professor) permite ao observador (aluno) liberdade dentro de uma forma de autoridade recém-autodisciplinada” (BISHOP, 2012, p. 266).

Bishop retoma a educação estética em Schiller para refletir e perguntar se devemos permanecer sobre o caráter estético da educação como apenas um caminho para a educação moral e não um fim em si mesmo. A partir de Roland Barthes a autora adverte em última análise que a educação não tenha espectadores, “ela é mais eficaz em um processo social fechado (...) através de modalidades temporais ou performativas” (BISHOP, 2012, p. 272). Se por um lado o público secundário nunca deixa de existir é essencial pois sua presença, afirmando ainda que todos podem aprender com projetos desse tipo, já que estes permitem que “instâncias específicas se tornem generalizáveis, estabelecendo uma relação entre o particular e o universal muito mais generativa do que o modelo do exemplo e gesto ético.” (BISHOP, 2012, p. 272)

Bishop se apoia em Felix Guatarri em seu pensamento de um novo paradigma ético-estético na arte. Tal paradigma é composto na reivindicação da arte como “uma posição chave da transversalidade em relação a outros universos de valor, provocando formas mutantes de subjetividade e reumanizando as instituições disciplinares” (BISHOP, 2012, p. 272). Para Guatarri

A arte leva ao ponto extremo uma capacidade de invenção de coordenadas mutantes, de engendramento de qualidades de ser inéditas, jamais vistas, jamais pensadas. O limiar decisivo de constituição desse novo paradigma estético reside na aptidão desses processos de criação para se autoafirmar como fonte existencial, como máquina auto-poiética. (...) em criação, fala em responsabilidade da instância criadora em relação à coisa criada, em inflexão de estados de coisas, em bifurcação para além de esquemas pré estabelecidos, e aqui, mais uma vez, em consideração do destino da alteridade em suas modalidades extremas. (GUATARRI, 2012, p. 122-123)

Assim, para Bishop, a linguagem da dupla finalidade – ética e estética da arte – proposta por Guatarri “fala da dupla ontologia de projetos interdisciplinares com os quais nos deparamos com tanta frequência hoje, principalmente entre eles a arte como

pedagogia”. E finaliza propondo que esses projetos artísticos pedagógicos cristalizam e colocam em primeiro plano um dos problemas mais centrais da arte no campo social:

eles exigem que examinemos nossas suposições sobre ambos os campos de operação e ponderemos as sobreposições e incompatibilidades produtivas que podem surgir em sua conjunção experimental, com a consciência de perpetuamente reinventar ambos.

Entre os autores brasileiros que pesquisaram o tema da virada pedagógica destacam-se Cayo Honorato e Mônica Hoff. Ambas as teses dos pesquisadores trabalham na síntese desta expressão e nos auxiliaram a compreender melhor o debate apresentado neste capítulo. Porém, Honorato pesquisa mais especificamente a relação da virada pedagógica com as questões de mediação da arte, enquanto Hoff se concentra na relação entre arte e educação em projetos artísticos que se formalizam como escolas de arte.

Nosso foco em específico no estudo de caso da Lanchonete<>Lanchonete não trata nem do ensino da arte nem da mediação da arte, mas de uma escola (de vida?) que nasce dentro de um projeto artístico e como parte dele. A partir do seu contexto em específico no que tange a relação entre arte e educação, compreende-se a partir dos autores estudados que o que está em jogo é a negociação conjunta do valor estético da educação e o valor social da arte.

4. LACUNAS CRÍTICAS

Este capítulo vai pensar a relação da Lanchonete<>Lanchonete com as teorias abordadas no segundo capítulo. A partir de críticas elencadas na fala de Bishop acerca dos trabalhos de arte de cunho participativo, o objetivo será discutir como a Lanchonete<>Lanchonete responde ou reformula estas críticas.

A primeira questão diz respeito à dualidade entre arte e projeto social, e a necessidade e relevância de critérios estéticos na abordagem crítica da arte relacional. Intitulado “Tem Thelma hoje?” o texto investiga os modos de apresentação e circulação do projeto no campo da arte e na sociedade, ou seja, como se dá a relação entre sua autonomia artística e sua posição ética enquanto projeto social.

A segunda questão que é tratada no capítulo aborda a crítica à economia da experiência, em que Bishop se pergunta até que ponto as experiências criadas pelos trabalhos afetam com relevância o público participante, e como estas se relacionam com o mercado neoliberal quando o espectador passa a fazer parte do próprio espetáculo apresentado. Intitulado “Museus maravilha e o amanhã do asfalto”, o texto analisa a participação do coletivo da Lanchonete em três museus do Rio de Janeiro: uma visita das crianças ao Museu do Amanhã (2022), a participação em um projeto e um passeio ao Museu do Futuro (2022) e a participação na Feira Tihuana acontecida no MAM.

O terceiro e último texto deste capítulo investiga a conexão entre arte e educação no projeto, onde aprofundamos com mais detalhes as práticas educativas através da arte na Escola por Vir. Intitulado “O motim do futebol”, o texto apresenta uma das práticas ocorridas no ano letivo de 2022 junto à turma do “Time de Futebol” com o objetivo de compreender como a Escola por Vir coloca em questão os processos pedagógicos tradicionais e pensa a arte em seu fazer educacional.

4.1. Tem Thelma hoje?

Na Lanchonete, ela é conhecida como Thelma, e frequentemente referenciada no lugar da Lanchonete pelas crianças quando perguntam: tem Thelma hoje? Ou mesmo nos visitantes que chegam à procura de Thelma para conhecer a Lanchonete<>Lanchonete ou participar de alguma das atividades. Essa ambivalência entre Thelma e Lanchonete, diferentes estratégias de representação de Thelma em relação ao projeto, pode nos

aproximar das questões que observamos nas discussões das viradas. A princípio, pode não ser sobre Thelma e Lanchonete que se faz um divisor de sentidos, mas sobre a Associação Cultural Lanchonete<>Lanchonete e uma proposição artística.

O Código Civil (Lei no 10.406/02) define as associações culturais como a união de pessoas que se organizam para fins não econômicos (Art. 53). Além do Estado e de empresas, a formação de associações ocorre também pelo Terceiro Setor, como Organizações da Sociedade Civil (também conhecidas como ONGs, Organização não Governamentais) que se apresentam juridicamente como Associações ou Fundações e não possuem fins lucrativos.

Para se constituir como uma Associação Cultural é necessária a instituição de um Estatuto Social (instrumento legal que registra as características e o conjunto de regras relativas ao seu funcionamento). Este documento deve atender, no mínimo, aos requisitos básicos dispostos pelo Código Civil (Lei no 10.406/02 e Lei no 13.019/14), que institui que os objetivos estejam voltados à promoção de atividades e finalidades de relevância pública e social. Pela lei, toda associação definida como Associação Cultural compreende-se na categoria do trabalho de Educação.

As atividades ou o trabalho produzido pelas Associações geralmente são conhecidas pelo nome de Projeto Social e se destinam a impactar positivamente no desenvolvimento social, econômico ou cultural de uma comunidade, sociedade ou grupo. Assim, é possível afirmar que Lanchonete<>Lanchonete se configura como um Projeto Social, visando transformar a sociedade, já que ela tem essa premissa em seu próprio estatuto legal.

No site da Lanchonete<>Lanchonete aparece como descrição do projeto sua missão legal enquanto projeto social tendo como ponto fundamental “apoiar o desenvolvimento saudável da primeira infância, da adolescência e de mulheres residentes em ocupações da região - território que foi historicamente submetido à violência do racismo e da pobreza”. (LANCHONETE<>LANCHONETE, 2023). Em seguida, o texto aponta suas relações principais com o meio educacional e artístico

Diante da desumanização naturalizada há séculos, nos movimentamos na conquista do direito à vida digna, com infâncias atendidas na fome, saúde, educação, moradia, lazer e liberdade. Desenvolvemos circunstâncias para conscientização da responsabilidade da branquitude na desigualdade social e na dívida histórica com as nações indígenas e africanas, a fim de implicar a pessoa branca ativamente na reparação dos danos causados em todas as instâncias das existências, inclusive economicamente. Vislumbramos novos paradigmas também no campo ampliado da arte (LANCHONETE<>LANCHONETE, 2023).

Conforme vimos, o campo ampliado ao qual refere-se o projeto pode vir a ser o mapeado pela virada social e virada pedagógica, em que há uma desmaterialização do objeto artístico em prol do processo de relação intersubjetiva entre pessoas a partir de sensibilidades relacionais que bem podem envolver a comensalidade e a educação, assim como faz a Lanchonete.

A comensalidade, uma das mais antigas práticas relacionais exercidas em todas as culturas foi utilizada por diversos artistas como dispositivo de ativação. Trata-se de um dispositivo cultural já existente. Bourriaud (2009) utilizará como exemplo o artista tailandês Rirkrit Tiravanija para pensar a ação da comensalidade como uma prática relacional e sensorial.

De início, podemos refletir que a ação de partilhar uma comida como fez Tiravanija, e faz a Lanchonete, parece compor o que Bourriaud confere a um trabalho de arte cunhado na estética relacional: “espaços-tempos relacionais, experiências inter-humanas que tentam se libertar das restrições ideológicas da comunicação de massa, são lugares onde se elaboram sociabilidades alternativas, modelos críticos, momento de convívio construído” (2009, p. 62).

No entanto, há entre os dois trabalhos uma diferença de extremos, em quem partilha essa comida e os motivos pelo qual faz. Tiravanija partilhou entre pessoas que visitavam a Galeria de arte 303, em Nova York, enquanto a Lanchonete partilha comida com crianças e adultos de um território em contexto de violência e fome com um objetivo primeiro de justiça social. Embora a questão colocada pelo coletivo da Lanchonete é a de que não é possível experienciar uma prática relacional de estômago vazio, não quer dizer que Lanchonete<>Lanchonete seja uma entidade assistencialista. Não se trata somente do ato de dar comida, de matar a fome, mas de promover interações e a qualidade das interações. Um ambiente amplo e organizado esteticamente num lugar que começa com uma cozinha é um exemplo de criação desta qualidade.

Não se trata de um julgamento a partir de critérios éticos, mas sobre a constatação de que o agir da comensalidade atua talvez no caso da Lanchonete horizontalmente, frente a um contexto específico com o objetivo do alcance da “autonomia de uma forma de experiência sensível”. Este não é um discurso sociológico, essa horizontalidade do dispositivo da comensalidade é, ao mesmo tempo, a ética e a estética da relação entre a arte e a política dentro do trabalho. Figurativamente poderíamos dizer que a comensalidade é a linguagem em discussão na Lanchonete<>Lanchonete.

Ao contrário de outros trabalhos que atuam em comunidades que não implicam questões estéticas (como o exemplo de *Oda Projesi*, proposto por um coletivo turco de arte e apresentado na discussão de Bishop, 2012b), e distante de ser confundido com programas de incentivo à economia criativa dos governos neoliberais, Lanchonete<>Lanchonete não deixa de se afirmar como arte, inclusive institucionalmente. Ao mesmo tempo que não deixa de afirmar-se enquanto um projeto social através de sua organização e cumprimento legal enquanto Associação Cultural. Talvez este seja o primeiro localizador de sentido possível de ser identificado na operação poética/política que este trabalho tece.

Para Bishop, a tendência mais comum para artistas engajados socialmente é adotar uma posição paradoxal a respeito da relação do caráter social (eles se opõem a que seu projeto seja chamado de arte porque também é um processo social real, ao mesmo tempo em que afirmam que todo esse processo é arte). Lanchonete não parece se opor a ser chamado de arte ou processo social. Além disso, é também através da instituição da arte que se constroem os currículos e modos de participação do artista em sua profissão.

Lanchonete<>Lanchonete participa de diversas exposições e modos de aparição no campo da arte, mas de forma diferente em cada uma delas. Não ficam estabelecidos os limites entre a arte e um projeto social, ou os limites entre a representação do projeto através do nome e da pessoa Thelma ou da Lanchonete, embora as participações sejam anunciadas pelo nome Thelma ou do coletivo. Nos espaços institucionais da arte o projeto parece ora prevalecer como forma de representação ora como forma de participação.

Um dos exemplos foi a residência artística na Casa do Povo⁴⁵ em São Paulo. A proposta de apresentação/participação da Lanchonete<>Lanchonete constituiu-se como um evento de dois dias em que foram apresentados trabalhos realizados pelas crianças, oficinas de gravura e participação de outros artistas envolvidos na Lanchonete<>Lanchonete (Almofadas pedagógicas de Traplev e o slam de Pauli Floki).

O formato de exibição dos trabalhos das crianças e a montagem das mesas das oficinas aproximou-se de um ateliê, sem serem organizados ou concebidos para uma exposição artística, mas concebidos pelas próprias crianças. A vivência das pessoas nos

⁴⁵ Fundada a partir de uma associação cultural sem fins lucrativos logo após a Segunda Guerra Mundial, em 1946, a “Casa do Povo foi erguida pelo esforço coletivo de uma parcela da comunidade judaica então chamada de ‘progressista’, originária da Europa Oriental, politicamente engajada e instalada majoritariamente no bairro do Bom Retiro” (...) Atualmente funciona como um Centro Cultural e “abriga e incentiva práticas artísticas focadas no processo, na experimentação e na transdisciplinaridade, estabelecendo estreita relação com seu bairro e seu passado”. (CASA DO POVO, 2023) Disponível em: <https://casadopovo.org.br/>

encontros se configurou como o lugar estético mais importante, sendo a visualidade do ambiente apresentado um cumprimento meramente trivial de funcionalidade (da oficina), registro e exibição do que na Lanchonete<>Lanchonete era produzido (fotos, desenhos, mapas trabalhados nos preparativos da viagem). Poderíamos nos perguntar quanto o acontecimento desta residência atravessam as figuras de artista e comunidade (de crianças). Na ocasião, o coletivo (Fig. 4) foi residente. Sendo assim, mutuamente a residência foi da comunidade e da Thelma como artista (misturando os papéis de artista e de comunidade, lugar de cocriação).



Figura 4: *Exposição/Oficina/Residência da Lanchonete<>Lanchonete na Casa do Povo em São Paulo-SP.*
 Fonte: <https://www.instagram.com/lanchonete.lanchonete/>

Outra participação que trazemos como exemplo foi na exposição Zil Zil Zil no Centro Municipal de Arte Hélio Oiticica (2022). Para esta participação crianças e educadores (Fig. 5) se deslocaram com uma réplica colorida do divisor de Lygia Pape que havia sido confeccionada pela primeira vez em 2017 (no espaço Saracura) até o Centro HO, e lá foi instalado o divisor para exibição. A proposta da criação do divisor foi dos artistas Marcos Cardoso e Edmilson Nunes.

Neste modo de participação dois momentos poderiam ser analisados, o primeiro quando o objeto de criação assinado pelo coletivo Lanchonete<>Lanchonete é posto em exibição num museu, por exemplo, e o outro, a criação e a performance coletiva das crianças no deslocamento, ativando o objeto. Novamente há uma aproximação entre o lugar do artista proponente e a comunidade, que entra enquanto cocriador da obra. A visualidade do objeto desta vez cria outro aparecimento por conta de sua relação com o espaço museal, não está lá para ser experimentado, mas para ser visto/conhecido, assim é uma apresentação mais relativa aos modelos de exposição tradicionais.

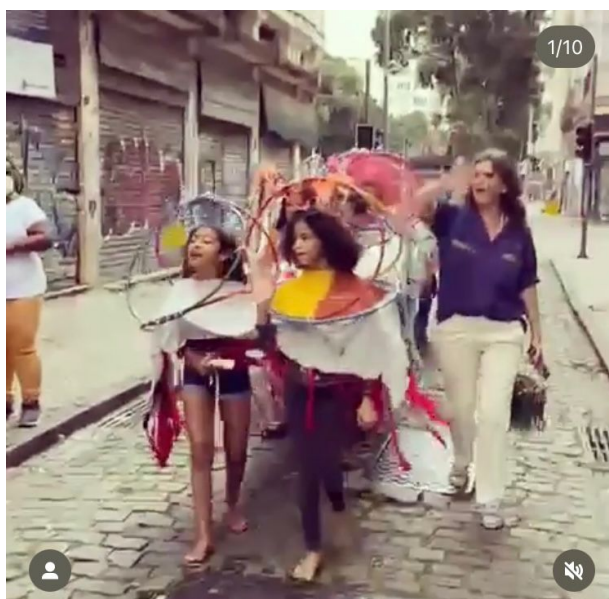


Figura 5: Exposição/Performance da Lanchonete<>Lanchonete na exposição Zil Zil Zil, Rio de Janeiro-RJ.
Fonte: <https://www.instagram.com/lanchonete.lanchonete/>

Outro exemplo de participação dentro do campo da arte que pode ser citado é a exposição “Independência é vida”, que foi realizada na Casa Mário de Andrade (Fig. 6) com curadoria de Paula Borghi (2023). Trata-se de uma exposição culminância de sua pesquisa de mestrado em que apresenta os três trabalhos pesquisados (Dulcinéia Catadora, JAMAC e Lanchonete<>Lanchonete). Na parte destinada à Lanchonete, em duas salas, foram

mostrados diversos trabalhos desenvolvidos com os adultos e crianças, como a bandeira realizada pelo Time de Futebol e uma série de autorretratos. “Partes” da Lanchonete<>Lanchonete também foram transferidas ou reproduzidas no espaço, como o abecedário que originalmente fica sobre a lousa, o sol pintado no chão e as cadeiras aludindo à roda de centro e atividades do galpão. Percebe-se que esta exposição concentrou maior foco na apresentação da Lanchonete<>Lanchonete como um registro, uma simulação do espaço em sua visualidade mais do que uma ativação do espaço em outro lugar, como foi no acontecimento da Casa do Povo ou na performance proposta para a Zil Zil Zil.



Figura 6: Exposição da Lanchonete<>Lanchonete na Casa Mário de Andrade em São Paulo-SP. Fonte: <https://www.lanchonetelanchonete.com/>

Poderíamos nos perguntar se processos que se baseiam em trocas intersubjetivas tais quais analisados por Bishop poderiam se referir ao que acontece dentro da Lanchonete<>Lanchonete e seu espectador (mesmo a própria comunidade Lanchonete<>Lanchonete) ou junto ao público secundário (a partir dos objetos em exposição). Poderíamos nos perguntar se há experimentação na simulação e contemplação do registro, no caso destas exposições, mas o fato é que cada

exposição/acontecimento tem sua forma singular de negociação com o meio da arte e sua circulação, geralmente feita por Thelma enquanto artista, mas também diretora da Associação. Além de exposições/participações há também as falas públicas de Thelma em instituições museais que corroboram para esta circulação⁴⁶.

É possível identificar que todas estas participações constituem parte do currículo artístico da Lanchonete<>Lanchonete, que retorna enquanto valor simbólico ou financeiro para a Associação, através de inscrições em programas de editais ou doações. Assim, a relação da Lanchonete seja a figura de Thelma, como artista do coletivo ou como ativista, seja com as instituições da arte não parece estar no campo da negação, mas no da negociação, uma estratégia política de alavancamento de questões artísticas e ativistas, além das questões artísticas também questões de financiamento e promoção daquilo que interessa para o coletivo do território.

Porém, há uma questão mais profunda na frase do título deste texto. A Thelma à qual o garoto se referia não se relaciona apenas com as questões de sua figura como artista proponente e sua aparição no meio das artes, mas sim à associação, através da figura de Thelma e de suas relações de privilégio identificadas de forma inconsciente pela criança.

Ao longo de seu acontecimento dentro do campo social e artístico, Lanchonete<>Lanchonete recebeu e considerou todas as críticas inerentes à participação de pessoas brancas no posicionamento com a luta das pessoas pretas, ao mesmo tempo que vem tentando gradativamente descentralizar a direção da instituição na figura de Thelma com a participação de outras pessoas nesta gestão.

Um exemplo desta proposta é o grupo de estudos de branquitude⁴⁷ que divide e discute o acervo da Lanchonete sobre o assunto entre os colaboradores do coletivo, outro é a própria construção democrática da gestão que vem ocorrendo nas reuniões coletivas que acontecem entre todos os colaboradores nas quartas feiras pela manhã. Estima-se e trabalha-se para que futuramente as mulheres do território assumam funções de gestão financeira e administrativa no projeto.

⁴⁶ Como a roda de conversa do programa o Beijo do Beija Flor do Cilco Selvagem do MAM.

⁴⁷ A branquitude é um construto ideológico, no qual o branco se vê e classifica os não brancos a partir de seu ponto de vista. Ela implica vantagens materiais e simbólicas aos brancos em detrimento dos não brancos. Tais vantagens são frutos de uma desigual distribuição de poder (político, econômico e social) e de bens materiais e simbólicos. Ela apresenta-se como norma, ao mesmo tempo em que como identidade neutra, tendo a prerrogativa de fazer-se presente na consciência de seu portador, quando é conveniente, isto é, quando o que está em jogo é a perda de vantagens e privilégios (MULLER; CARDOSO, 2018, p. 27-28).

Refletir sobre a branquitude em nós brancos é compreender que o conceito se trata de um dispositivo de análise que faz emergir o pensamento racial, mais especificamente o pensamento do branco, sua subjetividade, em conceitos aparentemente não racializados, e depois revistos e dispostos para serem revistos. Considerando neste sentido que a branquitude crítica não é dada a priori, mas é uma desconstrução que é parte intrínseca da educação antirracista.

O deslocamento de Thelma para a ativação da proposta pode também ser comparado ao meu deslocamento para a relação de trabalho junto ao coletivo e à escrita desta dissertação. Estes deslocamentos de pessoas brancas e relação com grupos periféricos são estudados por muitos teóricos do racismo estrutural e da decolonialidade. A principal crítica estende-se ao conceito de “branco salvador”, que diz respeito ao sentimento nocivo de salvacionismo de brancos a pessoas negras. É a partir destas constatações (Fig. 7) que o letramento racial se inicia até o papel da branquitude na reparação. Atualmente Thelma considera-se como uma aquilombada⁴⁸. Que quer dizer um aliado na luta contra o racismo.

Do ponto de vista da relação de colaboração inter-racial, estas e outras falas se relacionam sob uma lógica em que as pessoas brancas devem: passar por um processo de construção de uma identidade racial, reconhecendo os seus privilégios a partir do lugar da branquitude e, se possível, desconstruí-los; 2- aceitar que, no Movimento Negro, as ações de organização, comando, liderança, lugar de fala, representatividade e protagonismo devem ser de caráter exclusivo de pessoas negras; 3-dispor os seus privilégios objetivos e simbólicos para as necessidades e demandas do Movimento e cooperar para que os mesmos não sejam exclusivos do seu grupo racial e; 4- construir processos de formação e comunicação antirracista entre o seu próprio grupo racial. (MULLER, CARDOSO, 2017, p.277)

⁴⁸ Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial. (...) A sociedade quilombola representa uma etapa no progresso humano e sócio-político em termos de igualitarismo econômico. Os precedentes históricos conhecidos confirmam esta colocação. Como sistema econômico, o quilombismo tem sido a adequação ao meio brasileiro do comunitarismo e/ou ujamaísmo da tradição africana. Em tal sistema as relações de produção diferem basicamente daquelas prevalentes na economia espoliativa do trabalho, chamada capitalismo, fundada na razão do lucro a qualquer custo. Compasso e ritmo do quilombismo se conjugam aos mecanismos operativos, articulando os diversos níveis da vida coletiva cuja dialética interação propõe e assegura a realização completa do ser humano. Nem propriedade privada da terra, dos meios de produção e de outros elementos da natureza. Todos os fatores e elementos básicos são de propriedade e uso coletivo. Uma sociedade criativa no seio da qual o trabalho não se define como uma forma de castigo, opressão ou exploração; o trabalho e antes uma forma de libertação humana que o cidadão desfruta como um direito e uma obrigação social. Liberto da exploração e do jugo embrutecedor da produção tecno-capitalista, a desgraça do trabalhador deixará de ser o sustentáculo de uma sociedade burguesa parasitária que se regozija no ócio de seus jogos e futilidades. (NASCIMENTO, 2002, p. 269-274). Disponível em: http://www.letas.ufmg.br/literafro/arquivos/ensaistas/qQuilombismo_um_conceito_cientfico_historico-social.pdf



Figura 7: Primeiro momento do galpão, com placas elaboradas no mocambo gráfico. Fonte: <https://www.instagram.com/lancheonete.lancheonete/>

3.2. Museus maravilha e o amanhã do asfalto

Poderíamos dizer que há múltiplos públicos na Lanchonete, e diferentes relações com a arte. Se temos o público da arte que conhece a Lanchonete<>Lanchonete pela sua participação no meio artístico e vem em eventos abertos ao público, temos também o coletivo Lanchonete<>Lanchonete composto por diferentes pessoas e formações que convivem diariamente e participam diretamente nas ações e proposições que não são abertas ao público. Em ambos os públicos poderíamos nos perguntar, assim como fez Bishop, até que ponto as experiências criadas na participação deste trabalho afetam com relevância estes públicos e como a Lanchonete<>Lanchonete se relaciona com o mercado neoliberal: será que no caso da Lanchonete o espectador passa a fazer parte do próprio espetáculo apresentado? Para tanto, tendo em vista a complexidade e diversidade destes públicos, e da própria diferença entre público e participantes, analisaremos apenas o coletivo que participou diretamente em três experiências fora da Lanchonete<>Lanchonete, mas como coletivo Lanchonete. As participações ocorreram em três Museus do Rio de Janeiro: uma visita das crianças ao Museu do Amanhã (2022), um passeio ao Museu do Futuro (2022) e a participação na Feira Tihuana acontecida no MAM (2023).

O convite do Museu do Amanhã para a visita das crianças surgiu a partir de um mapeamento feito pela instituição com o objetivo de promoção da ideia de um museu antirracista. Antes da visita foi proposto que as crianças respondessem a um questionário sobre o que compreendiam do racismo, o que foi feito de forma oral, pois a maioria não sabia ler nem escrever. A visita foi no mínimo complexa. Dentro do ônibus as crianças estavam entusiasmadas e eufóricas, pulando de um banco para o outro com difícil concentração. Uma das crianças relatou que aquele museu era seu porque era do seu bairro, dentro de sua comunidade. Fomos recebidos por pessoas com deficiência visual, e este foi o único momento em que as crianças pararam para ouvir. Cada regra imposta na sequência era quebrada pelas crianças que deram voltas correndo no museu ouvindo pessoas perguntando “de onde são estas crianças?”. A visita foi interrompida e a oficina do educativo foi suspensa devido à fuga das crianças. Votamos no mesmo ônibus onde ganhamos kit com camisetas e garrafinhas de água com a logo *museu antirracista*. Uma das crianças no questionário respondeu que racismo “é uma coisa bem hipócrita”. O Museu do Amanhã faz parte do complexo de construções do projeto Porto Maravilha, responsável

também pela tensão dos moradores da região de ocupações conhecida como “asfalto” (por estarem na base do morro), ameaçados pela gentrificação e desocupação.

A participação na exposição no Museu Oi veio a partir do convite deles para a comunidade de crianças da Lanchonete. Para isso foram feitas gravações com as crianças tecendo uma conversa sobre arte que compôs a exposição. No dia da exposição houve uma fala da Thelma sobre educação e diversas oficinas de criação com materiais de diferentes tipos. Em televisores, as crianças viram suas entrevistas enquanto experimentavam as diferentes obras de arte e tecnologia com realidade aumentada que compunham a exposição. Por mais envolvente que a proposta tenha sido, embora também perigosa por toda essa sedução espetacular do museu como mais um lugar de entretenimento do que reflexão, um ponto mais nevrálgico e adjacente logo de início transpareceu: os lanches entregues pelas barraquinhas para o coletivo eram diferentes dos vendidos para o público que visitava a exposição (por exemplo o picolé só podia comer o de limão, a tapioca era três vezes menor e só sabor de queijo). Atitudes como esta, segregadoras e que recortam as pessoas colocando-as em lugar de constrangimento, foram percebido pelas crianças, que tendo uma relação com uma comida farta e compartilhada igualmente na Lanchonete logo sentiram diferença.

A terceira experiência foi uma participação na feira Tihuana de publicações no pátio do Museu de Arte Moderna do Rio. O convite foi fruto da organização e reconhecimento do trabalho do Mocambo Gráfico por Marcelo de Oliveira e Ana Clara junto às bolsistas e adolescentes do território. O coletivo estudou a técnica de serigrafia e criou uma produção de objetos estampados com imagens produzidas anteriormente pelos alunos (crianças e adultos) nos cursos do Mocambo na Lanchonete, como pano de prato, bolsas e gravuras. O trabalho foi comercializado pelo mesmo grupo que organizou os preços entre preço de custo e preço com reparação, ao referir-se a um preço maior que estaria auxiliando na reparação histórica. O valor dos trabalhos vendidos foi convertido inteiro para renda das bolsistas e adolescentes a partir de uma organização orçamentária feita pelos participantes.

Em todas estas trocas há uma negociação do capital simbólico da Lanchonete<>Lanchonete junto a outros capitais simbólicos e financeiros das instituições. No caso das visitas das crianças, os museus veem a Lanchonete<>Lanchonete como um público de crianças da região às quais eles querem acessar, teoricamente para sensibilizar. Projetos como a Lanchonete<>Lanchonete são canais para isso, são eles que se conectam diretamente com a comunidade, os museus por si mesmos não parecem ser efetivos para se aproximar destas crianças no tempo e planejamento que isso exige.

Sobre as atividades de mediação ou o encontro com o museu, que podem ser encantadoras para as crianças (como a oficina de criação livre com diferentes materiais ocorrida no Museu do Oi Futuro ou a própria arquitetura envolvente do Museu do Amanhã que as fizeram correr), não quer dizer que o que é programado, aquilo que tem uma intencionalidade, é o que acontece. Não houve, por exemplo, envolvimento anterior da equipe de mediação com as crianças, os questionários sobre o racismo não foram ativações sensíveis suficientes para lidar com a questão na realidade, desde a recepção de crianças pretas periféricas vizinhas do museu, moradoras do bairro. Há também nossa responsabilidade como educadores de não colocar as crianças em situações segregadoras previamente não avaliadas.

Essas questões não são menos complexas no terceiro exemplo de participação, ocorrida na feira Tihuana no MAM. Apesar de ter essa relação de troca financeira, a presença no MAM da Lanchonete<>Lanchonete como coletivo gerou bastante discussões. Houveram questões sobre a participação de crianças e adolescentes, como pensar o trabalho das crianças, aproxima-se ou não de um trabalho infantil? Sobre o preço reparação histórica que foi sugerido, como o público lidou com a questão? Como o coletivo lidou com a reflexão sobre este termo em diálogo com o público da feira? Já a autoria dos trabalhos envolveu diversas pessoas desde educadores, crianças e mulheres do território. No início o coletivo assinaria como Lanchonete mas devido alguns questionamentos levantados foi decidido que as obras teriam os nomes individuais dos seus autores.

A crítica de Bishop sobre a economia da experiência considera a passagem da produção de bens para uma economia de serviços na arte contemporânea, questionando se as relações produzidas em trabalhos de cunho participativo, que acontecem principalmente em grandes instituições museais não fazem parte desta economia. Bishop critica o funcionamento destas instituições como espécies de laboratórios que visam repensar a relação de arte e vida e que, no entanto, acabam criando relações superficiais, repetindo o que a economia faz no mundo comum, oferecendo experiências fugazes, de entretenimento. Quando pensamos a relação da Lanchonete<>Lanchonete com os Museus a partir da perspectiva dos exemplos das visitas das crianças, notamos que essa ideia laboratorial dos museus não ocorre com profundidade. O que é diferente da criação comunitária que se dá dentro do espaço institucional da Lanchonete, nos encontros fechados do dia a dia do coletivo que talvez possa ser considerado um grande laboratório de vida ao qual almejam essas grandes instituições.

3.3. O motim do futebol

Se Lanchonete<>Lanchonete participa de diversas exposições e modos de aparição no campo da arte, há também a prática e educacional que acontece nos programas realizados pela e na Lanchonete, frequentado principalmente pela comunidade de crianças. Esta relação entre arte e educação em diversas interfaces do projeto Lanchonete<>Lanchonete nos aproxima das questões vistas no subcapítulo em que discutimos a virada pedagógica. O público/aluno/professor/artista é coparticipante, cocriador, e as experiências tendem a cumprir o formato dialógico de emancipação e conscientização realizadas através de encontros, festas, eventos, oficinas e aulas.

Como vimos, um dos programas pilares, iniciado com a cozinha, é a Escola por Vir que ao longo do tempo ofertou diferentes aulas e programas destinados às crianças e adolescentes que se dividiam em grupos e se revezavam nos cursos ofertados. Foi apenas em 2020 que a instituição começou a formalizar as fichas de inscrição das crianças frequentadoras. Até 2022 tinham estado ou passado por lá cerca de 100 crianças.⁴⁹ A Escola por Vir se diferencia em diversos sentidos de escolas formais e do ensino tradicional envolvendo a transdisciplinaridade e a arte, afirmando um aprendizado não hierarquizado, mas dialogal e democrático.

No início de 2022, quando iniciei como educadora base na Escola por Vir, muitas reformas administrativas estavam em execução na Lanchonete. Dúvidas em relação à condução de diferentes ações frente aos problemas de violência enfrentados estavam sendo discutidos para ações mais efetivas no ano seguinte, incluindo pesquisas, entrevistas com os educadores e visitas a outras instituições. Nos processos de formação, Yara Maria Miguel (coordenadora do GT Educação da Lanchonete) nos conduziu a um plano junto a ideias da Pedagogia Griô.

A Pedagogia Griô foi trazida a partir de um curso de formação (2022) ministrado por Lilian Pacheco, fundadora da Escola Griô (BA). Trata-se de uma pedagogia que propõe rituais de vínculo e aprendizagem a partir de um método de encantamento, vivencial, dialógico e partilhado (Fig. 8). Com foco na expressão da identidade, reconhece a partir da ancestralidade africana o letramento enquanto saber oral além da escrita. Foi através da

⁴⁹ No ano letivo de 2022 organizamos as fichas de inscrição de todos os anos, muitas estavam incompletas, mais da metade das crianças estiveram presentes dois anos ou mais na instituição e duas delas estavam presentes de 2020 (quando estive na Ocupação Bar Delas) até 2023. É possível que mais crianças tenham estado na instituição. Nos meses de junho, julho, agosto e setembro de 2023 a média de crianças registradas foram 57 por mês.

pedagogia grão que iniciamos os ritos de canto antes do início das atividades na Escola por Vir.⁵⁰



Figura 8: Momento de aula na cozinha em que as crianças elaboravam uma salada de feijão (Arquivo pessoal, 2022).

As turmas foram organizadas e nomeadas em analogia ao desenvolvimento da natureza: Grupo sementes (com crianças menores, 4-7 anos), Grupo brotos (com crianças maiores, 8-11 anos), Grupo de adolescentes e o “Time de Futebol”. Este último foi um grupo que se negava a participar de qualquer outra atividade ou proposta que não fosse jogar futebol, por isso também não se enquadraram em nenhuma turma ou curso. O desafio era grande pois os alunos não aceitavam a programação que previa o objetivo de letramento (mais da metade ainda não sabia ler e escrever) e por outro lado se negavam a não participar da Lanchonete, estavam presentes todos os dias e solicitavam que os educadores fossem com eles até o campo de futebol.

Grade de aulas e turmas 2022	
Cursos oferecidos	Turmas
Gráfica	Sementes (4 – 7 anos)
Pintura	Brotos (8 – 11 anos)

⁵⁰ Uma das músicas mais quistas pelas crianças é *O marinheiro*, aprendida pelos educadores com Yara, que aprendeu em seu curso de formação grão que por sua vez foi uma cantiga aprendida com Formiga, soldado da Irmandade Nossa Senhora do Rosário que aprendeu com o Capitão Carlos Henrique; “Oh! marinheiro é hora, é hora de trabalhar, é o céu, e a terra, e o mar... oh! marinheiro, olha o balanço do mar.”

Cinema	Adolescentes (12 à 16 anos)
Futebol	Time de Futebol
Capoeira	
Percussão	
Kick Boxing	

Foi no segundo semestre de 2022 que iniciei junto aos educadores Rafael Martinez e Livea Mattos. Livea e Rafael a regência da Turma de Futebol. Na turma ocorriam estudos de técnicas e histórias do futebol no samba com a própria prática do futebol. O primeiro aspecto interessante se deu na primeira aula em que participei, a proposição foi a leitura das regras do futebol. No entanto as crianças não aceitaram organizar-se em carteiras⁵¹ e logo estigmatizaram a Casinha (lugar onde era a biblioteca e as salas mais reservadas) como um lugar que não gostariam de estar. Desta forma, a prática começou a ocorrer no galpão, sendo a segunda atividade uma ideia vinda das próprias crianças: a criação de um convite para jogar contra o time da ONG Gamboa e Ação, um time que eles já conheciam e sempre jogavam. Desta vez a organização se deu em volta de uma mesa na construção de um texto coletivo.

Foi então que em torno do jogo de futebol diversas atividades foram desenvolvidas, sendo a primeira um planejamento elaborado por Livea e Yara e um segundo por mim, Livea e Yara. Nestes planejamentos as atividades ocorreram em negociações democráticas com as crianças, muitas vezes por isso eles eram refeitos a cada dia ou semana, junto às crianças, pois era necessário que elas estivessem de acordo, caso contrário se negavam a se envolver. O processo se dava em discussões acaloradas em rodas de conversa envolvendo argumentações que aos poucos tornavam-se diálogo.

Por exemplo, outra ideia que surgiu das crianças foi a criação das camisetas com nome e número, atividade na qual elas se organizaram rapidamente para executar devido ao interesse que o jogo gerava. Para isso elaboramos uma máscara de papel que era usada com tinta spray. Num dia que não teve jogo a leitura de um livro sobre futebol foi iniciada durante o almoço e se alongou ao correr da tarde. Continuamos nos intervalos dos jogos de uma forma não forçada. A partir destes interesses criamos um estandarte, um símbolo do time a partir de referências Adinkras⁵² trazidos para observação e criamos também o

⁵¹ A casinha havia recebido uma doação de carteiras escolares que ficaram dispostas na sala que usávamos.

⁵² “Os Adinkras são um conjunto de símbolos pertencente ao povo Ashanti, atualmente localizados principalmente nos países Gana, Burkina Faso e Togo, na África Ocidental, mas também estão presentes em outros lugares do globo, principalmente em consequência dos processos das diásporas africanas. (...) São ideogramas que expressam valores tradicionais, ideias filosóficas, códigos de conduta e normas sociais.”

texto convite para o bairro assistir o jogo. As criações de textos ligavam-se ao cotidiano da necessidade dos jogos, fazendo com que a leitura se tornasse prazerosa, pois acompanhava a história análoga à que eles viviam no dia a dia, tal como as camisetas criavam um sentimento de grupo. Ao final não ganhamos o jogo (Fig, 9), mas uma experiência de uma sala de aula sem paredes, carteiras e hierarquias.

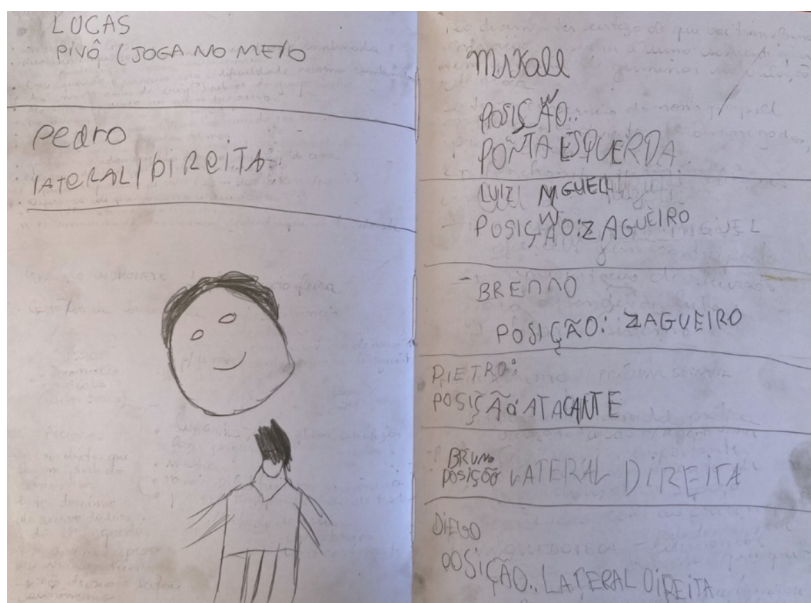


Figura 9: Exercício de escrita na definição das posições dos jogadores no campeonato do Time de Futebol (Arquivo pessoal, 2022).

Camnitzer compreende a arte como uma forma singular de pensar (2017, p. 4) e a educação com o significado de “formar cidadãos capazes de pensar criticamente, ou seja, capazes de questionar e usar seu pensamento criativamente” (2017, p. 5). Assim, poderíamos refletir que a arte e sua relação com a educação, neste processo educativo junto ao Time de Futebol, estariam então no modo de pensar criativamente, no modo de diálogo e posicionamento crítico estabelecido junto aos educadores, na inaceitabilidade do processo pedagógico tradicional, mas também na criação de um modo singular de realizá-lo. “A arte é um meio de especular sobre as conexões que são consideradas inaceitáveis, ilegais ou inconcebíveis em outras metodologias que também lidam com o conhecimento.” (CAMNITZER, 2016, p. 5).

Se anteriormente Camnitzer (2018 p. 129) trazia a subversão como base da expansão do conhecimento, o autor explica que atualmente (2017 p. 13) ele prefere usar a expressão pensamento crítico.

O pensamento crítico é uma subversão que está localizada num momento e lugar corretos para que, em vez de promover uma vingança violenta, inicie e se mantenha como uma atividade construtiva. O pensamento crítico permite a comparação e a escolha de ideias ao invés de sua derrocada, ou pelo menos de sua derrocada imediata. (CAMNITZER, 2017, p. 13)

Compreende-se que a Escola por Vir utiliza-se de linguagens e técnicas artísticas em suas proposições, é um ambiente em que circulam e participam muitos artistas, inclusive muitos dos educadores são também artistas. Porém, não se trata de uma escola de ensino da arte, mas da arte como forma de educação, como método de elaboração de pensamento crítico.

Poderíamos pensar que as ações de decisão coletiva em escrever uma carta, organizar os jogos, acionar o desejo pela leitura, bem como o pensamento crítico dado pelos diálogos e planejamentos das aulas do Time de Futebol veio da relação de organização e troca entre os educadores e as crianças. Revelando a questão trazida por Rancière de que se “Tudo começa pelo obstáculo aparentemente mais intransponível: o da leitura.” (RANCIÈRE, 2003, p. 191), o saber não é uma aglomeração de conhecimentos, é uma tomada de posição.

Atualmente em 2023 o processo de letramento tem se relacionado cada vez mais à arte na forma de projetos, não há mais divisão de turmas relacionadas por idade, há cursos ofertados como a informática e o *Kick Boxing* que funcionam através de inscrições, mas há também a programação diária de segunda à sexta que envolvem diferentes atividades organizadas pelo coletivo de educadores base, GT moradia, GT psico-social e GT Cozinha.

Grade de aulas e projetos 2023	
Cursos oferecidos	Projetos
Informática	Cuidado com o chão (Oficina GT moradia)
Capoeira	Gincana FLUP (Festa Literária das Periferias)
Iniciação Musical	Mês da consciência Negra
Kick Boxing	Festa dos Ibejis
Gráfica	Festa Junina
Vivência Casinha	Ecossistema (Erva dos saberes)

Estas atividades diárias que funcionam em formato de projeto atendem toda a turma incluindo todas as idades (25 – 30 crianças, 6 – 12 anos). Nos projetos, é o formato de iniciar algo dinâmico, investigativo, com início meio e fim, de interesse, e ver cada passo se concretizando o que engaja as crianças. As atividades em roda, na mesa ou no chão, as

divisões em pequenos grupos ou a atividade realizada com acompanhamento individual são agenciadas dependendo da especificidade do objetivo a ser alcançado.

Um dos exemplos de trabalho de letramento foi a Gincana da FLUP (Festa Literária das Periferias) ocorrida durante os meses de agosto, setembro e outubro de 2023. A proposta eram diversos desafios semanais a serem cumpridos por diversas entidades que atendiam crianças na região da Gamboa e Providência. Neles as crianças criaram grito de guerra, um mapa afetivo do caminho de suas casas até a Lanchonete, um parágrafo sobre nossa representante ancestral (Eli, mulher do coletivo que trabalhou na cozinha e atualmente está no educativo), dois vídeos contando a história da Ocupação Cabeça de Porco, um cartaz com palavras geradoras da história que pesquisaram a partir de entrevistas, entre outras propostas.⁵³

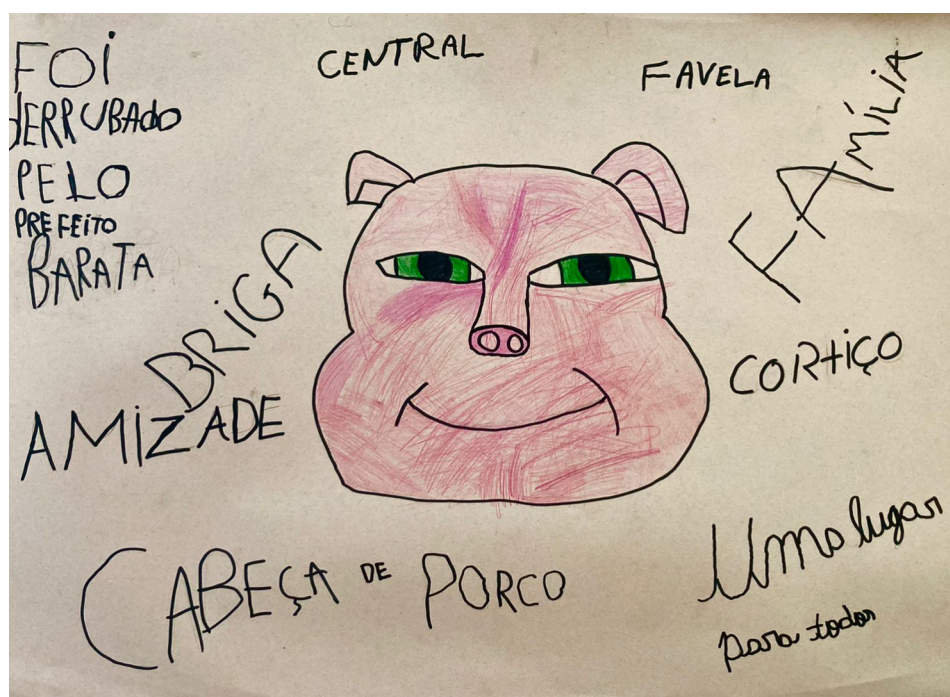


Figura 10: Cartaz criado pelas crianças para a gincana da FLUP (Arquivo pessoal, 2023).

⁵³ A programação muito rica conta com uma equipe composta de educadores todos negros, além dos desafios temos diversos encontros formativos como o encontro com a Historiadora Alexandra Lima para saber mais sobre a história da ocupação, e o passeio Rolê dos Favelados com Cosme Felippsen num encontro no Cais do Valongo e uma subida cheia de histórias com as crianças da região até o topo do morro da Providência. No passeio passamos por diversos lugares e cheios de perguntas, dentre eles o terreiro da Mãe Glória Ilê asê omirin fun fun e a casa onde Machado de Assis viveu a infância que atualmente é a casa onde vive uma das crianças.

O método dos projetos e o aspecto político do letramento junto à turma de futebol (Fig. 10) nos remetem à divergência do pensamento de Freire e Rancière citada anteriormente, quando Freire afirma que a hierarquia nunca pode ser totalmente apagada. A experiência junto à Turma de Futebol nos prova que o diálogo acontece num campo político fazendo com que se amadureçam liberdades dentro de um campo de autoridade, mas sem autoritarismos, onde “autoridade e liberdade aprendem autodisciplina”.

O letramento é uma questão de interesse para quem não lê, e a postura de emancipação não é uma colonização quando se parte da postura da igualdade de inteligências. Não é sobre o mundo da arte que a escola por vir propõe um aprendizado, é sobre o aspecto de leitura, tradução e criação de mundo. A escola da Lanchonete<>Lanchonete é parte de um projeto de arte que relaciona arte e educação no sentido defendido por Bishop, do ponto de vista social da arte, de sua relação entre arte e vida propondo reflexão a partir de um desdobramento de suas reflexões sobre arte participativa, espectador, público e processos educacionais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto Lanchonete<>Lanchonete trata de uma prática artística que pode ser lida a partir da perspectiva da arte relacional ainda que divergente de como foi identificada por Nicolas Bourriaud (2009), incluindo as críticas elencadas por Claire Bishop (2012). Trata-se de uma arte de sensibilização relacional, de criação e afirmação de comunidade, em que se misturam os papéis de artista e participante. Abordada neste estudo de caso, a partir dos conceitos da virada social e virada pedagógica da arte, Lanchonete<>Lanchonete em sua *práxis* problematiza a arte e a educação, em debates e ações que não estão distantes dos debates internacionais que envolveram tais conceitos conforme foram apresentados nesta pesquisa e pelo estudo de autores como Grant Kester (2004 e 2006), Luiz Camnitzer (1997, 2007, 2008, 2009 e 2017) e Jacques Rancière (2002, 2004, 2005, 2007 2009, 2012).

Das críticas elencadas por Bishop (2012), a primeira diz respeito à relação contraditória entre a autonomia da arte e o ativismo social onde critérios éticos estavam sendo utilizados mais do que critérios estéticos para julgamento de trabalhos de cunho participativo. Acerca dessa questão pudemos observar que há uma relação dupla e não contraditória sobre a autonomia da arte e o ativismo social da Lanchonete<>Lanchonete, que não se esquivava em compreender-se como arte em seu campo expandido, discutindo elaborações estéticas em sua *práxis*, nem deixa de afirmar-se, inclusive legalmente, como projeto social incluindo todas suas incumbências sociais e exigências legais. As práticas expositivas, as residências artísticas e a *práxis* em educação, que ocorre na Escola por Vir são exemplos que não demandam apenas critérios éticos para sua validação.

Na segunda questão, que recai sobre a crítica da economia da experiência e problematiza as experiências criadas pelos trabalhos de cunho participativo (incluindo os modos que se relacionam com o mercado neoliberal quando o espectador passa a fazer parte do próprio espetáculo apresentado), pudemos observar que existem diferenças em relação às experiências criadas no corpo do coletivo, fechado no ambiente da Lanchonete<>Lanchonete, e em experiências que ocorrem a partir de proposições do coletivo em instituições da arte, onde analisamos em específico a participação em eventos ocorridos em museus e outras instituições. Assim se constatou que nem sempre a intenção ética de relação e criação de comunidades consegue escapar da força de espetacularização das instituições artísticas.

Na terceira questão, que reflete como acontece a conexão entre arte e educação no projeto, analisamos a Escola por Vir. A partir da narrativa sobre o envolvimento da Turma

de Futebol ao longo do ano letivo de 2022 percebemos como os processos pedagógicos tradicionais foram postos em questão a partir de uma argumentação democrática, surgida de uma percepção das crianças e do acolhimento dos educadores, muito próxima, por exemplo, da forma dialógica feminista argumentada por Grant Kester (2004). Os processos educativos assemelham-se a processos investigativos da arte onde a subjetividade tem protagonismo no conhecimento, funcionando como uma espécie de metodologia singular.

A pesquisa tem consciência ainda que muitos pontos ficaram em aberto sobre o trabalho pesquisado, como, por exemplo, a falta de depoimentos dos próprios participantes para os exemplos citados ao longo da pesquisa. A Lanchonete<>Lanchonete ao mesmo tempo que é a materialização de um processo é também um processo que nunca para de se desenrolar. Cada ação, projeto dentro do projeto, é um núcleo possível de se analisar, assim como outras organizações poderiam ser possíveis para esta pesquisa como um olhar com mais especificidade sobre o letramento na Escola por Vir e sua relação com novas pedagogias de cunho decolonial.

Minha permanência de atuação no projeto inicia-se em 2018 como arte educadora e retorna em 2022 e 2023 onde permaneço nestes dois anos letivos como educadora base da Escola por Vir. Identifica-se que Lanchonete<>Lanchonete ocorre ao longo do tempo em diferentes fases pontuadas pela vivência nas ruas da Gamboa, no Espaço Saracura, no Bar Delas e depois no Galpão, além de suas participações em outros espaços institucionais. Além da ampliação do número de participantes e da legalidade na transformação do coletivo em Associação Cultural, as mudanças também se deram na organização improvisada de uma cozinha/sala de aula para a organização do trabalho nos eixos de Equidade Racial e Sistemas Alimentares, além dos Grupos de Trabalho, que demonstram a ampliação e complexificação do projeto.

O deslocamento desde minha primeira participação até o retorno no Galpão junto à escrita desta dissertação é a cartografia pela qual perpasso junto ao coletivo, o que me permitiu e permite aos participantes ampliar os paradigmas do fazer artístico e educacional na vivência destas transformações. Lanchonete<>Lanchonete é um ambiente/ideia educacional e artístico para todas as pessoas que estabelecem relação com o projeto, mas principalmente para quem vivencia todo dia suas problematizações. Lanchonete<>Lanchonete é um exemplo de trabalho de arte que negocia a autonomia da arte, sua relação com a vida e o engajamento social. Sua própria condição de existência tensiona os campos da arte, da sociedade e da educação.

REFERÊNCIAS

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 de 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.

BOAS, Thelma V. **LANCHONETE<>LANCHONETE**. Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

_____. O Por acaso que? De Davi - A Viagem de Chihiro da Lanchonete (L<>L). **Nossa Voz**, 2019, p. 16–23. Disponível em: http://casadopovo.org.br/wp-content/uploads/2020/03/nv_previsualizacao_paginas_individuais_rotacao_1_compressed.pdf

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. São Paulo: Martins, 2009.

CAMNITZER, Luis. Ni arte ni educación. In: **Ni arte ni educación**. Una experiencia en la que lo pedagógico verbera 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.

_____. **Uma genealogia da arte latino-americana**. São Paulo: Fórum Permanente. Nº 9 de abril de 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.

_____. Arte y Pedagogia. **Esferapública**, mai. 2015. Disponível em: <http://esferapublica.org/nfblog/arte-y-pedagogia/>.

_____. 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.

CASA DO POVO, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://casadopovo.org.br/>

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

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

_____. **Conscientização**. São Paulo: Cortez editora, 2016.

GUATARRI, Felix. **Caosmose**. Um Novo Paradigma Estético. São Paulo: editora 34, 2006. 4ª Reimpressão.

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.

HONORATO, Cayo. Expondo a mediação educacional: questões sobre educação, arte contemporânea e política. **Ars**, São Paulo, V.5 N. 9, p. 117 – 127, 2007.

IBIRAPITANGA, Instituto Ibirapitanga. Associação Cultural Lanchonete<>Lanchonete. ETAPA#2023_OXIGENAÇÃO 2022_2023. Fevereiro de 2023.

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: The Role of Dialogue in Socially-Engaged Art**. University of San Diego: California, 2004. Disponível em: http://cam.usf.edu/CAM/exhibitions/2008_8_Torolab/Readings/Conversation_PiecesGKester.pdf. Acesso em: jan. 2022.

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.

LANCHONETE<>LANCHONETE. Rio de Janeiro, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022. Disponível em: <https://www.instagram.com/lanchonete.lanchonete/?hl=en> Acesso em: jan. 2022.

LANCHONETE<>LANCHONETE. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://linktr.ee/lanchonete.lanchonete> Acesso em: jan. 2022.

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

LIPPE, F. **Common Grounds: Quilombizing the Subject, the Museum, and the World to Inhabit It**. Stedelijk Studies Journal, Stedelijk Museum Amsterdam, Vol 12, 2023. Disponível em: <https://stedelijkstudies.com/journal/common-grounds-quilombizing-subject/>

MEMORIAL DOS PRETOS NOVOS. Museus do Rio, 2014. Disponível em: https://www.museusdoriorio.com.br/joomla/index.php?option=com_k2&view=item&id=83:memorial-dos-pretos-novos. Acesso em: 15/09/2020.

MORAES, Diogo de. Aqui e Ali. **Fórum Permanente**, 2007. Disponível em: http://www.forumpermanente.org/event_pres/mesas/a-curadoria-no-campo-expandido-pos-institucionalismo-1/ali-e-aqui. Acesso em: jan. 2022.

MOUFFE, Chantal. Artistic Activism and Agonistic Spaces. **Art&Research**. Art and Research: A Journal of Ideas, Contexts, and Methods, Vol. 1, No. 2, Summer 2007. P. 1–5. Disponível em: https://chisineu.files.wordpress.com/2012/07/biblioteca_mouffe_artistic-activism.pdf Acesso em: jan. 2022.

MULLER, Tânia M. P., CARDOSO, Lourenço. **Branquitude Estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Editora Apris, 2017.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. 2. ed. Brasília / Rio de Janeiro: Fundação Palmares / OR Editor Produtor, 2002, p. 269-274.

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.

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

_____. **A Partilha do Sensível**. São Paulo: Editora 34, 2009.

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

_____. “The Aesthetic Revolution and its Outcomes: emplotments of autonomy and heteronomy”. In: **New Left Review** n. 14, Março – Abril 2002, pp. 133

_____. Art of the possible. In: **Artforum**, Vol. 45, n. 7, Março 2007, pp. 256 - 269.

_____. A few remarks on the method of Jacques Rancière. In: **Parallax** (vol. 15, no. 3, 2009, pp. 114-123).

_____. Será que a arte resiste a alguma coisa. In.: LINS, Daniel (org). **Nietzsche e Deleuze. Arte e resistência**. Simpósio Internacional de Filosofia. Rio de

Janeiro, 2005. Disponível em: <https://docplayer.com.br/20337-Sera-que-a-arte-resiste-a-alguma-coisa-jacques-ranciere.html> Acesso em: 02/08/2021

_____. **Malaise dans l'esthétique**. Paris: Galilée, 2004.

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.

ROLNIK, Suely. **Esferas da Insurreição, Notas para uma vida não cafetinada**. São Paulo: n-1 editora, 2018. 2ea.

_____. **Cartografia Sentimental, Transposições Contemporâneas do Desejo**. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1989.

SHEIKH, Simon. Representação, contestação e poder: o artista como intelectual público. 2004. IN: MAIA, Ana Maria; CARVALHO, Ananda (org.). **Sobre artistas como intelectuais públicos, Respostas a Simon Sheikh**. São Paulo: Selo prólogo e Casa Tomada, 2012.

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

VERGARA, L., COIFFEUR, K. VEIGA, L., BOAS, T. V., Escola do mundo: ideias para adiar o fim da arte, do bairro (Gamboa) e do mundo. **Poiésis**, 34, Niterói, 2019. Disponível em <https://doi.org/10.22409/poiesis.v20i34.40099>. Acesso em: jan. 2022.

VICENZI, Vinícius. O giro ético da estética e da política na contemporaneidade a partir de Jacques Rancière. **Cadernos de estética aplicada**, n. 22, p. 184 – 192, jan- jun, 2018.

APÊNDICES

Material pedagógico elaborado para o início das atividades em 2024 que comunica às crianças a curva de vivência diária na Lanchonete:

ESCOLA POR VIR

O que tem na Lanchonete este ano?



E___LA POR VIR

O que tem na L_____ este ano?



Diagrama elaborado para esta dissertação para a comunicação das diversas camadas do projeto Lanchonete<>Lanchonete em 2024:

