



Silfarlem J. de Oliveira (UDESC)

**Resumo**

Em suas atribuições um resumo de um artigo se assemelha a uma sinopse de um filme. Ambos lemos antes da peça principal. Para alguns a leitura do resumo/sinopse é indispensável, para outros não tanto. Em termos pragmáticos um resumo ou uma sinopse auxiliam na escolha da "refeição". No entanto, um resumo é um resumo e um artigo é um artigo. Quando o texto do resumo se confundi com o texto do artigo, das duas uma: leia apenas o resumo ou leia apenas o artigo. Abreviando, este texto, incluindo o resumo, é um artigo. Também é uma carta. Carta dirigida, primeiramente, aos colegas da disciplina "Sobre ser artista professor" e que tem como escopo comunicar algumas ideias sobre o *mesmo*: sobre arte, ensino e algo mais.

**Palavras-chave:** mesmo; arte; ensino; contexto; participação.

Prezados (as) leitores (as), como comentei anteriormente no resumo, este artigo é uma carta. Carta endereçada a todos os leitores (as) e, especialmente, aos meus colegas de estudo, pesquisa e trabalho que por ventura tenham algum interesse/curiosidade/afeto pelos assuntos nela abordado.

O tempo da escrita e o tempo da leitura não são coincidentes. Por esta razão, entre outras, as palavras agem de maneira dessemelhante em cada ocasião. Invariavelmente, nesse espaço-tempo da escrita, registro o desejo de que vocês estejam bem e que as palavras expostas nesta carta encontrem um rumo, mesmo que seja contrário ao conjunto aqui articulado.

Antes de entrar propriamente no assunto, que concerne ao conteúdo principal desta carta, quero registrar três acontecimentos recentes. Eles parecerão descabidos dentro da narrativa, embora sejam fundamentais para a noção de tempo presente. Por ordem cronológica os três episódios são: O rompimento, no dia 05 de novembro, da barragem de rejeitos da mineradora Samarco localizada no município de Mariana em Minas



Gerais; O início da ocupação das escolas estaduais em São Paulo no dia 10 de novembro pelos estudantes da rede de ensino público em protesto ao projeto de reestruturação do ensino público estadual que previa o fechamento de escolas estaduais; A abertura, no dia 02 de dezembro, de processo de afastamento da presidenta Dilma Rousseff autorizado pelo atual presidente da Câmara dos Deputados. O primeiro episódio é resultado do descaso dos seres viventes (espécie humana) com o meio ambiente. Em todos os pontos cardiais, a pedra de torque da humanidade continua sendo o desenvolvimentismo. Isto acarreta não apenas a destruição dos recursos naturais como também a perpetuação da lógica do trabalho. O segundo episódio um alento, uma fagulha de resistência provocada pelos corpos em ação de desobediência. Ocupar, organizar e ativar espaços, não deveria fazer parte da aprendizagem? O terceiro episódio, o pedido de impeachment, está mais próximo da catástrofe. Considerem esses eventos como uma espécie de colherada de elixir da memória. Composição em tempo real.

Dito isto, vamos ao ponto. Como é de conhecimento de todos, contemporaneamente, em diversas circunstâncias, aquilo que chamamos de arte, criação artística ou processo criativo deixou de se fundamentar primordialmente a partir de demandas puramente visuais. A realização de práticas artísticas revitalizadas e esvaziadas de sua natureza *morfológica definidora* permitiu recolocarmos aqueles postulados modernos que adjudicavam a criatividade como baluarte da experiência estética. Thierry De Duve (2003, p. 94.) afirma que "criatividade era o nome moderno atribuído à combinação de faculdades inatas da percepção e da imaginação". Nesses termos, a criatividade apresentava-se como uma substituta adequada para o desgastado uso que se perpetrou da palavra *talento*. A única "diferença entre talento e criatividade", reconhecida por De Duve, é o fato de o talento ser distribuído parcialmente e a



criatividade universalmente. Joseph Beuys provavelmente foi o artista que mais acreditou na capacidade democratizante da criatividade. Embora, com o mesmo gesto, tenha revitalizado a reencarnação redentora da figura do artista.

Como artista, que trabalha com procedimentos que não têm a *priori* aparência determinada, igualmente, não reconheço o ato criador nem a criatividade, em sua acepção personalista, como instâncias definidoras de tais possibilidades artísticas. Abertamente considero como contribuição fundamental das artes o esforço em tornar visível/legível os diversos modos de construção, apresentação e enquadramento de uma determinada realidade. Sendo a aparente *falta de realidade*, como aponta Joseph Kosuth (1991, p. 86), *precisamente a 'realidade' da arte*.

Jacques Rancière (2005, p.59), acompanhando Kosuth, declara que a arte, tanto quanto os saberes, constroem “‘ficções’, isto é, rearranjos *materiais* dos signos e das imagens, das relações entre o que se vê e o que se diz, entre o [que] se faz e o que se pode fazer.” Inclusive, para Rancière (2012, p.56), o que torna possível pensarmos sobre uma validade política da arte, ainda que em termos de uma *eficácia paradoxal*, são seus dispositivos. Sua maneira de “disposições dos corpos, em recorte de espaços e tempos singulares que definem maneiras de ser, juntos ou separados, na frente ou no meio, dentro ou fora, perto ou longe.”

Como produtor/colaborador, o modo que encontrei para tentar escapar da armadilha legitimadora de uma condição privilegiada em termos técnicos, de *status quo* ou de estilo, foi não fazer nada novo. Repetir o que já foi articulado/realizado sob uma perspectiva autoanalítica e subsequentemente desabilitar o ato criativo por meio da materialização de propostas ficcionais/políticas. Chamo esta ação de *construção do mesmo*. Para o *mesmo* a atenção aos modos



de apresentação, que inclui possibilidades expositivas extra-artísticas, é a maior contribuição da *arte para arte* e da *arte para o mundo* e não a criatividade.

Nesse sentido, valendo-se de variações tautológicas e contextuais, coloquei em funcionamento em 2008, um livro que acontece sonoramente a partir da leitura do texto "O ato criador" de Marcel Duchamp. Para disponibilizar o acesso ao livro-voz "O ato criador, mesmo" utilizo um cartão de visita como contato para agendamento da leitura. Primeiramente as leituras foram realizadas em espanhol e atualmente em português. A ideia de construir um livro falado, um "livro voz", tem seu precedente na novela de ficção científica *Fahrenheit 451* (1953) de Ray Bradbury. Nessa novela, devido à proibição oficial de produção, distribuição e leitura de livros impressos, pessoas que vivem em bosques e pequenos povoados aprendem de memória o conteúdo dos livros convertendo-se assim em livros ambulantes, "vagabundos por fora, bibliotecas por dentro" (BRADBURY, 2009, p.186). O livro voz, retomando parcialmente a oralidade por meio da leitura, propõe a escuta como modo de articulação discursiva no tempo. Frágil e vaporosa. Igualmente não há obra e não há ato criador o que temos são apenas situações/contextos.

Escrever sobre a noção de uma *demanda mesmo* remete ao deslocamento entre situações/contextos e situações/contextos. De diversos modos e com distintas intencionalidades para geração Neoconcreta, Conceitual e Fluxus combinar os meios, desfazer os meios, transitar entre os meios era transgressor e propositivo. Allan Kaprow comenta que para os artistas da sua geração as *mídias combinadas* eram um modo de tornar imprecisas as fronteiras das artes. "Contexto em vez de categoria. Fluidez em vez de trabalho de arte." (KAPROW, 2003, 223).

Para a geração presente - ou pelo menos para aqueles produtores politicamente interessados - o que reverbera, de



diversos modos e com distintas intencionalidades, são os deslocamentos contextuais. As operações intermédia continuam sendo significativas porque propiciam que todos os elementos/pares do "circuito" artístico e extra-artístico sejam agitados, deslocados e repensados (artista/espectador/prática/teoria/crítica/ensino/museu/cotidiano/vida/individuo/coletivo). Em efeito, como sabemos, não ocorreu a morte do autor, a consagração do espectador, a aniquilação dos limites entre prática e teoria e a tão esperada fusão entre arte e vida. Com esses escombros vivemos.

Muito mais do que o deslocamento e descentralização dos meios observo presente nas *construções do mesmo* com maior intensidade - coincidindo com muitas inquietações artísticas, culturais e ativistas, nos dias de hoje - o deslocamento entre situações/contextos. Cada situação/contexto aporta suas particularidades e suas tensões. O trânsito entre os meios, não estando vinculado a fatores contextuais, gera uma agitação restrita as variações delimitadas pelos próprios meios, um vaivém entre meios. O deslocamento entre situações e situações, incorporado os escombros das artes, pode gerar inquietações que extrapolam a pura circulação entre meios.

A *demanda mesmo* não responde e corresponde primordialmente a demanda de intercâmbio de meios. Ainda que cada situação/contexto apresente determinada materialidade. O que alimenta as *construções do mesmo* é a tentativa de estabelecer um constante posicionar-se diante do mundo a partir da arte. O movimento é uma espiral. Contextos se retroalimentam.

Por certo, se ouve muito dizer que toda a arte é política. Não sei qual é o pensamento de vocês sobre o tema, mas acredito que essa afirmação seja utilizada genericamente para esvaziar as construções artísticas de qualquer sentido mais contundente. Tentarei minimamente me explicar. Se toda arte é política temos que considerar que parte dela só é política no



sentido técnico ou neutral. Além disso, esta afirmação não deixa de ser um modo de evitar o assunto. Considerar inadvertidamente que toda arte é política nos libera de realizarmos qualquer reflexão mais abrangente sobre tais aspectos. Sinto que muitas vezes a afirmação de que "tudo é político" toma uma direção exatamente no sentido de anular as construções de mundo (inclusive as construções artísticas) de qualquer implicação política.

Para Rosalyn Deutsche (2001, p.292), "a aparição de tal assunto [o "político"] no mundo da arte" a partir da década de 1960, através do que ela chama de *arte pública crítica* (meios de comunicação, espaço público, etc.), "faz parte da emergência muito mais generalizada de debates relativos ao significado da democracia que tem lugar nos diversos âmbitos do presente." Conforme a autora, este questionamento, relativo ao modelo representativo, se estende por diversas áreas do conhecimento e da vida, como, por exemplo, "na filosofia política, nos novos movimentos sociais, na teoria educativa, nos estudos legislativos, nos meios de comunicação e na cultura popular". Apostando na construção de um pensamento sobre o *político* em sua forma radical, não necessariamente institucional, autores como Deutsche tem dado atenção sobre a diferença entre uma espécie de falsa política baseada no consenso (universal e heteronormativo) e uma política pluralista baseada no dissenso.

Tenho que dizer que quando suspeito da rápida afirmativa de que toda arte é política não quero com isso criar uma ingênua dicotomia entre proposições artísticas políticas e proposições artística apolíticas. Além de tudo, para teóricos como Chantal Mouffe (2007), esta distinção não tem nenhuma utilidade, não esclarece nada. Acredito que mais do que existir uma arte política e uma arte que não seja política o que existe é uma *disputa* (desacordo) pelo sentido (políticas



estéticas) das obras dentro do próprio terreno da arte e fora dele. Concordo com Mouffe (2007, p.26) quando argumenta que não se pode distinguir entre arte política e arte não política, "porque todas as formas de práticas artísticas ou bem contribuem a reprodução do sentido comum dado - e nesse sentido são políticas -, ou bem contribuem a sua desconstrução ou a sua crítica".

Portanto, toda arte é política, mas nem toda arte se preocupa em articular estratégias (implícitas ou explícitas) que de um modo ou de outro (dentro ou fora dos museus e galerias) analisam as implicações contextuais do campo da arte, questionando deste modo a ilusória neutralidade das manifestações artísticas, bem como de suas instituições e agentes. Assim, há dois modos de atuação e concepção política das atividades artísticas: uma concepção mais hegemônica (e supostamente neutral) entende que "as práticas artísticas desempenham um papel na constituição e na manutenção de uma dada ordem simbólica" por outro lado segundo a concepção antagônica de Mouffe existe uma "arte crítica [...] que fomenta o dissenso", tornando "visível o que o consenso dominante costuma ocultar e apagar" (MOUFFE, 2007, 64-67). Logo, ao afirmar uma condição praticamente indissociável entre a arte e o político é importante entendê-la potencialmente como uma circunstância capaz de produzir espaços que desabilitam a acomodação de consensos universais e permanentes. Já diz um velho jargão: "a arte abre mais feridas do que as cicatriza".

Sem abandonar o que foi dito até o momento, quero ainda tratar com vocês sobre algumas questões vinculadas ao ensino da arte. O ponto de partida é a convicção de que assim como os limites, usos e afinidades da produção artística foram tensionados e alargados, do mesmo modo, os pressupostos de



aprendizagem/difusão, desta mesma produção, se encontram conformados (ou deformados) por essas transformações.

Em um texto que reli recentemente, Benjamin Buchloh (2000, p. 185), sem fazer rodeios, fala sobre a irreversibilidade das mudanças que incidiram “nas condições cognitivas” da produção artística contemporânea e adverte que depois delas “qualquer retorno a uma autonomia incondicional da produção artística seria mera pretensão desprovida de lógica e consequência histórica”. Do mesmo modo, creio que não há como avançar nenhuma questão concernente ao ensino da arte, principalmente aquelas relacionadas às políticas do cotidiano (do afeto, do hoje e do amanhã), se em nossas produções e reflexões continuamos respondendo a um sistema extremamente refratário. Sistema que tem como fundamento manter-se imune aos efeitos do exterior.

Ao contrário, uma abertura propositiva dos usos e afinidades da arte - na produção, no ensino e na pesquisa - sem linhas duras, admite que “questões como a definição do material, seu lugar (físico, social e linguístico), seu modo de comunicação e o público” sejam verdadeiramente levadas em conta por todos os participantes/colaboradores. Igualmente, considerando ainda, como indica Ricardo Basbaum (2006, p.71), *as diferenças produtivas entre 'circuito de arte' e 'espaço acadêmico'* (que inclui noções do ensino), mas também as possibilidades de *passagens produtivas e ritmos relacionados entre diversos campos e papéis*, metodologicamente, é importante às pretensões do mesmo abarcar o próprio trabalho de pesquisa (a especulação teórica) como parte da produção artística e, do mesmo modo, perceber a produção prática como uma possibilidade discursiva.

Como comentei com vocês anteriormente, contextos reverberam contextos. Em última instância, não há obra (pelo menos no sentido tradicional da palavra). Temos somente





reapresentações, variações do mesmo. De modo abrangente, a recepção e a apresentação (e não o fazer) ocupam a centralidade da produção artística contextual. Para que haja recepção a obra realmente não precisa ser feita. Nesse sentido, *o mesmo* é uma espécie de *produção pela recepção*. Sendo a primeira recepção o próprio ato de reconstrução do mesmo. Nada de novo, analogamente o artista Edgardo Antonio Vigo em "Obras (in) completas", 1969, falava sobre uma translação de porcentagens da produção ao espectador, conforme uma teoria da participação.

A transformação de espectadores/intérpretes em produtores é sem dúvida alguma um salto conceitual irreversível nos rumos da prática artística. Testemunhamos nas últimas décadas, a descentralização do autor/sujeito (participação intelectual, sensorial e política) seja pela fragmentação da autoria (coautoria) ou pelo enquadramento contextual. As práticas artísticas ganhando os meios de comunicação, as ruas e outros tantos espaços operam simultaneamente (fisicamente e conceitualmente) dentro e fora do circuito de distribuição artístico. Em seu conjunto, estes deslocamentos e justaposições espaciais concretizam, pela aproximação da arte com o público, aquilo que Walter Benjamin (1985) designou em o "Autor como produtor": *o espectador como outro produtor*. Neste aspecto a construção, como coloca Hélio Oiticica (1986, p.91), se dá pela participação, semântica e mecânica, do espectador. No mesmo viés, John Cage propõe a organização de situações artísticas anárquicas "que estabeleçam analogias com circunstâncias socialmente desejáveis", nas quais "os intérpretes, no lugar de simplesmente fazer o que lhe ordenam, tem a oportunidade de utilizar suas próprias competências" (CAGE, 1999, p. 168-172).

Seja no âmbito literário, visual ou sonoro, as colocações referentes à construção pela recepção, feitas por Benjamin,



Oiticica e Cage, não estão circunscritas apenas ao domínio da produção artística. Elas abrangem a própria ideia de *diálogo horizontal*, paridade, entre sujeitos. A paridade, como recentemente discutimos na disciplina *Sobre ser artista professor*, não implica igualdade de posições. Paulo Freire reivindica para o ensino essas prerrogativas. O ensino é uma forma de intervenção no mundo, como também o é a produção artística, não se restringido apenas à absorção de conteúdos. O professor quando se limita a transmitir conteúdos, segundo Freire (1996, p. 98), só contribui para a “reprodução da ideologia dominante” impedindo a contradição e a participação do aluno.

Enquanto escrevo esta carta lembrei-me de algumas questões abordadas em um escrito que publiquei em 2007 - a partir das colocações de Duchamp sobre a produção artística - no qual teci algumas aproximações entre o ato criativo e o ato pedagógico. Acredito que, nesta ocasião, seja válido recuperar estas questões.

Do mesmo modo que Duchamp, na conferência sobre “O ato criador”, indica a existência de uma relação produtiva entre artista, obra de arte e espectador, no ensino da arte esta mesma relação pode ser pensada. A semelhança do que é colocado por Duchamp no *ato criador*, onde o espectador é um coautor que completa a obra, o *ato pedagógico* não é elaborado unicamente pelo professor: existe do outro lado o aluno que, consciente ou inconscientemente, através de sua participação, contribui com as aulas, acrescentando ao processo de transmissão, suas experiências e divergências. Na ação didática, isto é possível num ambiente que permite o encontro entre perspectivas e posições nem sempre concordantes. O diálogo prevê o conflito.

Descreverei para vocês um caso que considero emblemático e que situa de maneira prática as conexões entre arte e ensino, assim como certa ideia de participação não funcional



(automática) que desafia, ademais, o uso dos termos “presença” e “experiência” em suas acepções correntes. Charles Harrison, no texto “O ensino da arte conceitual” (2003) comenta que o sistema crítico teórico moderno cobrava dos alunos, e futuros artistas, que produzissem objetos para serem julgados segundo uma lógica própria ao limite moderno. Para ilustrar essa conjuntura, ele descreve um exemplo de correspondência entre o ensino da arte e o corpo teórico moderno que se passou na escola inglesa St. Martin’s School of Arts, em 1960, onde um dos estudantes introduziu um problema – para os moldes de ensino e de escolha dos professores/artistas dessa escola – ao expor um trabalho que metade estava presente e a outra metade “ausente”.

O misterioso trabalho do então estudante Richard Long, apresentado em St. Martin’s, não poderia ser julgado pela lógica modernista, segundo o professor e artista Anthony Caro, porque o mesmo não estava completamente presente para ser apreciado em relação às suas características estéticas formais. Long colocou um arranjo com galhos no salão da faculdade e explicou que aquilo era a metade da escultura composta de duas partes separadas, e que a outra parte estava no topo do Ben Nevis, uma montanha na Escócia. Com essa ação Long problematizou o modo de apresentação dos objetos artísticos para fora de uma lógica formalista até então vigente. A outra parte da escultura apresentada por ele a Caro estava ali presente pelo discurso (pela fala dele sobre a parte ausente), que indicava o lugar onde a outra parte se encontrava.

No mesmo viés, outro exemplo que ajuda pensar a respeito do desdobramento do discurso da arte não apenas como teoria *sobre arte*, mas *como arte*, ou como experiência estética, são as práticas coletivas do grupo conceitual anglo-saxão Art & Language. Esse grupo considerava seus encontros como uma



prática artística, através dos diálogos estabelecidos entre seus integrantes e participantes. E levando em consideração que alguns de seus membros eram professores, também uma oportunidade de criar uma participação ativa com os alunos e com o público em geral. Se for certo, como afirmam os integrantes do grupo, que quase tudo que sabemos das obras de arte sabemos a partir de publicações e conversas sobre arte, desde uma conferencia, passando pelas aulas, até às conversas informais de um individuo qualquer com outro, seria correto então dizer que as ações "pedagógicas" levadas a cabo pelo grupo anglo-saxão procuravam derrubar as fronteiras que separam "o estético do contingente, o empírico do teórico, o individual do coletivo, a alta arte da cultura popular e a arte da linguagem" (HARRISON, 1990, p. 28).

Os diálogos sobre arte - seja entre professores e alunos, conferencistas e ouvintes, ou entre duas pessoas quaisquer que de alguma maneira tocam no problema da arte - constituem um modo de manifestação da arte. Ou seja, não são apenas diálogos sobre arte, mas, sobretudo, diálogos como arte. Nessa perspectiva, podemos entender o labor artístico de modo ampliado, não restringido a uma única direção de fabricação de objetos. Tanto o professor e o aluno quanto o artista e o espectador, como todos aqueles que de alguma forma acessam informações concernentes a manifestações artísticas, mesmo que seja em uma conversa despretensiosa e informal, estão contribuindo por meio de seus atos comunicativos com a produção artística.

Voltando então ao ato pedagógico, o processo de troca entre professor e aluno concretiza uma possibilidade de por em movimento a dinâmica entre valores estabelecidos e valores contestados, acrescentando nessa relação à possibilidade dupla de difusão e, por conseguinte, sua reflexão. Quanto a isso, tomamos novamente emprestado o *coeficiente artístico* de



Duchamp para definir o "coeficiente pedagógico". Relembrando, o *coeficiente artístico* é a relação aritmética entre o que permanece inexpresso, embora intencionado, e o que é expresso e não intencionado. No ato pedagógico o professor propõe uma ação e o aluno participa completando essa ação; nem o professor tem consciência (controle) de tudo que é comunicado (expresso e não intencionado) como também não o tem sobre o que não foi dito (inexpresso embora intencionado). Assim, por essa mesma lógica, o aluno atua sobre o "coeficiente pedagógico" completando-o com sua participação.

Desse modo, ao invés da prática pedagógica se constituir como uma orientação didática, podemos pensar que ela se constituiu como *desorientação didática* (CALDAS, 1982, p. 5), engendrando lapsos de consciência que permitem um processo de subjetivação que escapa tanto aos saberes constituídos como aos poderes dominantes. Logo, como nos descreve Freire (1996, p.22), "[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção".

Levando em conta o que foi dito anteriormente, relacionado aos aspectos contextuais da arte contemporânea assim como as questões relativas à participação (afetiva, estética e política), estranho que ainda hoje muitas escolas e universidades, projetos educacionais, professores e produtores continuem baseando-se em pressupostos artísticos e educacionais herdados do século XIX sem fazer nenhuma objeção crítica aos postulados metodológicos das luzes.

Sem mais, acreditando ter abordado satisfatoriamente os assuntos que nesta carta foram expostos, inicio minhas despedidas. Contudo, admito que não encontro modo que seja igualmente satisfatório para encerrar nossa conversa. Nem propósito que não seja descabido para continuá-la. Optando, forçadamente, em prosseguir com a escrita corro o risco de insistir em assuntos que julgo já estão ditos. É mais prudente



finalizar. Antes de encerrar deixo anotado abaixo uma lista com as referências bibliográficas que foram utilizadas nesta carta. Não tendo nada que acrescentar, anúncio minha despedida seguro de que oportunidades futuras não faltarão para novos diálogos.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASBAUM, Ricardo. "O artista como pesquisador". In: Concinnitas - Revista do Instituto de Artes da UERJ. Ano , n. 9, julho 2006.
- BENJAMIN, Walter. "O autor como produtor". In: Magia, arte e técnica. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRADBURY, Ray. *Fahrenheit 451*. São Paulo: Globo, 2009.
- BUCHLOH, Benjamin. H. D. "Procedimentos alegóricos: apropriação e montagem na arte contemporânea." In: FERREIRA, Glória, VENANCIO FILHO, Paulo. (ed.). Arte & Ensaaios. Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais EBA-UFRJ, ano VII, n.7, 2000.
- CAGE, John. *Escritos al oído*. Murcia: Colegio Oficial de Aparejadores y Arquitectos Técnicos, 1999.
- CALDAS JR, Waltercio. Manual da ciência popular. Prefácio do catálogo, Texto de Paulo Venâncio Filho. Rio de Janeiro: Funarte, 1982.
- DE DUVE, Thierry. "Quando a forma se transformou em atitude - e além". In: FERREIRA, Glória; VENÂNCIO FILHO, Paulo (ed.). Arte & Ensaaios, n. 10. Rio de Janeiro: Mestrado em História da Arte/Escola de Belas Artes, UFRJ, 2003.
- DEUTSCHE, Rosalyn. "Agorafobia". In: CARILLO, Jesús et al. (orgs.). *Modos de hacer: arte crítico, esfera pública y acción directa*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2001.
- DUCHAMP, Marcel. "O Ato Criador". In: BATTCOK, Gregory (org.). *A nova arte*. São Paulo: Perspectiva. 1975.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HARRISON, Charles. "O ensino da arte conceitual". In: FERREIRA, Glória, VENANCIO FILHO, Paulo. (ed.). Arte &



**REVISTA  
APOTHEKE**

Ensaio, n. 10. Rio de Janeiro: Mestrado em História da Arte/Escola de Belas Artes, UFRJ, 2003.

HARRISON, Charles. "Objeto de arte y obra de arte" In: BUCHLOH, Benjamin H. D., et al. *Arte Conceptual: una perspectiva*. Madrid: Fundación Cajas de Pensiones, 1990.

KAPROW, Allan. "A educação do não-artista, parte I". In: GERALDO, Sheila C. (ed.). *Concinnitas: Revista do Instituto de Artes da UERJ*, n. 4. Rio de Janeiro: UERJ, 2003.

KOSUTH, Joseph. *Art after philosophy and after*. London: The MIT Press, 1991.

MOUFFE, Chantal. *Prácticas artísticas y democracia agonística*. Barcelona: MACBA, 2007.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: Ed. 34. 2005.

\_\_\_\_\_. *O espectador emancipado*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

**Silfarlem J. de Oliveira**, Doutorando em Artes Visuais Linha Processos Artísticos Contemporâneos PPGAV/UEDESC. Possui graduação em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo (2007), Diploma de Estudios Avanzados pela Universidad de Casilla La-Mancha/Espanha (2009) e Mestrado em Artes pela Universidade Federal do Espírito Santo (2014). Tem experiência na área de Artes desenvolvendo pesquisa como artista. Atua principalmente nos seguintes temas: arte contemporânea, conceitualismos, tautologia, espaço público, linguagem verbal e visual.