

## **Historicidade e Totalidade no Ensino de Arte: Reflexões a partir do material pedagógico "Rupturas no Campo da Arte"**

Esmayler de Souza da Cruz<sup>1</sup>  
Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Este trabalho integra o “Projeto de Pesquisa Espaços Expositivos de Arte Contemporânea, diálogos com ambientes virtuais de formação” desenvolvido durante os anos de 2022 a 2025. Com o objetivo de Investigar as potencialidades de formação de professores de artes no âmbito das tecnologias, em especial com plataformas de aprendizagem e dispositivos para a mediação do ensino de arte criados por artistas e espaços expositivos de arte contemporânea. O projeto contou com financiamento do CNPq, edital Universal envolvendo estudantes dos cursos de licenciatura em artes visuais e pós-graduação dos programas PPGAV e FAED da UDESC. A metodologia deste artigo consistiu em elencar categorias essenciais presentes no material “Rupturas no Campo da Arte” (Fonseca da Silva, 2024). Com base em autores como Kosik (1976), Marx (2015) e Vázquez (1978), Para este artigo escolhemos aprofundar as categorias historicidade e totalidade, buscando identificar como elas contribuem para pensar o Ensino de Arte numa perspectiva histórico-crítica. Finalmente concluímos que nos colocamos a pensar tais conceitos como totalidade e historicidade dentro de uma perspectiva marxista, para não somente fundamentar referencialmente o material desenvolvido, como também, dialogar sobre os mesmos juntamente a práxis docente dentro do campo de artes visuais. Assim, ao pensar os fatos e os fenômenos dentro da produção humana, no intuito de compreender como o professor pode abordar os conteúdos clássicos e essenciais, para o desenvolvimento discente, uma vez que, através de eixos temáticos ou “rupturas”, que permeiam a realidade concreta da produção estética da humanidade, os alunos possam se apropriar de tais conteúdos. Desta forma, o ensino de artes visuais tem como primazia refletir e pensar questões nucleares que constituem criticamente e historicamente o pensamento científico, estético e filosófico da arte.

**Palavras-chave:** Ensino de arte, Totalidade, Historicidade.

### **INTRODUÇÃO**

O presente artigo analisa as categorias de historicidade e totalidade como elementos fundamentais do material pedagógico *Rupturas no Campo da Arte*. O estudo insere-se no projeto de pesquisa *Espaços Expositivos de Arte Contemporânea, diálogos com ambientes virtuais de formação*, desenvolvido entre 2022 e 2025, com financiamento do CNPq. A investigação busca compreender as potencialidades formativas de professores de arte no

<sup>1</sup> Acadêmico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais - CEART - Bolsista CNPq /UDESC

<sup>2</sup> Professora doutora do departamento de artes visuais e dos programas de pós-graduação em Artes Visuais, Educação e PROFARTES, todos pertinentes à UDESC. Coordenadora do projeto *Espaços expositivos de arte contemporânea, diálogos com ambientes virtuais de formação*. Líder do Grupo de Pesquisa Arte e Formação nos processos políticos contemporâneos.



contexto das tecnologias educacionais, especialmente no uso de plataformas digitais e materiais mediadores criados por artistas e espaços expositivos.

A partir dos referenciais teóricos de Kosik (1976) e Marx (2015), a abordagem sustenta-se na perspectiva histórico-crítica da educação, destacando o ensino da arte como um campo que exige reflexão sobre sua estrutura e função social. A pesquisa se debruça sobre a totalidade e a historicidade como conceitos essenciais para a práxis docente, explorando de que maneira esses elementos podem contribuir para a organização do ensino de artes visuais, destacando a importância dos conceitos de totalidade e historicidade na seleção e mediação dos conhecimentos artísticos. Nesse contexto, o material *Rupturas no Campo da Arte* é analisado como uma ferramenta didática que permite aos professores planejarem suas aulas de forma crítica e articulada com a realidade social, evitando abordagens engessadas.

A partir dessa fundamentação, discute-se como os conteúdos clássicos no ensino de arte não devem ser compreendidos apenas de maneira eurocêntrica ou fixada em um cânone restrito, mas sim inseridos na totalidade da experiência estética e histórica da humanidade. Assim, a pesquisa propõe um olhar crítico sobre a construção do conhecimento artístico, considerando as rupturas como elementos estruturantes para a compreensão das transformações na arte e sua relevância na formação educacional.

## **OS CONTEÚDOS CLÁSSICOS E O ENSINO DE ARTE.**

Partimos do pensamento de Dermeval Saviani (2008), em que o autor nos coloca que dentro do currículo escolar há um conjunto de atividades basilares que compõem o desenvolvimento do indivíduo e sua humanização<sup>3</sup>. Tais conteúdos são necessários, segundo o autor, para que o ser humano possa enfrentar de forma crítica e autônoma os problemas que são apresentados pela sociedade. Logo, ao pensar o ensino de arte na escola a partir de uma perspectiva marxista, e dentro da pedagogia histórico crítica, foi desenvolvido dentro do grupo de pesquisa Arte e Formação nos Processos Políticos Contemporâneos, o projeto de pesquisa Espaços Expositivos De Arte Contemporânea, Diálogos Com Ambientes Virtuais De Formação - EFAC. O projeto é um desdobramento do projeto de pesquisa em Rede

<sup>3</sup> Compreendemos a humanização como o processo de acesso à cultura, aos conhecimentos historicamente estabelecidos ao longo da história da humanidade, em que o sujeito tem oportunidade das mais significativas aprendizagens, principalmente a ciência, a filosofia e as artes.



Observatório no âmbito do Ensino de Arte: Estudos Comparados entre Brasil e Argentina<sup>4</sup> que reúne 12 universidades no Brasil e 2 na Argentina. O projeto EFAC, é financiado pelo CNPq, um estudo que envolveu uma pesquisa com professores das 5 regiões do Brasil, dentro das escolas públicas no ensino de arte, para pensar a partir destes dados, quais seriam os conteúdos clássicos dentro do ensino de artes visuais. Também nos atemos aqui para dizer que clássico, não corresponde a um conteúdo específico e eurocêntrico, e sim dentro do campo de historicidade, ao pensar as produções estéticas e visuais dentro da totalidade da realidade concreta, isto é, os conteúdos que são imprescindíveis para a aprendizagem emancipadora das contradições<sup>5</sup> do tempo atual.

No decorrer do projeto ao pensar os conteúdos de artes visuais em temáticas que percorrem a produção estética e visual da humanidade, elaborou-se junto a outros professores mestres e doutores, e os graduandos do grupo de pesquisa, uma proposta de organização dos conteúdos intituladas de “Rupturas no campo das artes”. Estas tentam pensar, como a humanidade e o universo da arte, e em específico das artes visuais é permeado por conteúdos específicos, ou clássicos, mapeando momentos que as mudanças ocorridas transformaram a realidade. Assim, também, coloca-se em questionamento onde e como a história da arte deve ser abordada dentro da sala de aula, para que os alunos possam ter um maior contato com todos os períodos históricos das artes, sem que a arte contemporânea fique de fora do currículo dos discentes. Igualmente compreender que o ensino de arte não é o ensino da história da arte, mas um dos elementos pertencentes ao processo de formação no campo da arte na escola, junto com os processos artísticos, as técnicas, as produções e instituições do campo da arte. Portanto, ao tomar por temas, nomeados aqui como “Rupturas”, pensamos em uma criação pedagógica que possibilite ao professor a partir do material didático, uma organização dos conteúdos mais fluida e menos engessada. Na imagem a seguir é possível compreender melhor tais rupturas elencadas pelo projeto.

<sup>4</sup> <https://observatorio.formacaoarte.com.br/>

<sup>5</sup> Contradição na teoria marxista seria o movimento dialético que opõe um par binário que se contradiz. Muito além do uso do senso comum que emprega o termo como dissonante, divergente, oposição ou tensão, a concepção de contradição na teoria marxista parte sempre de um fenômeno contraditório em que a dissolução de um é a dissolução do outro. Por exemplo, a luta de classes x a luta da classe trabalhadora. Os documentos governamentais que defendem a qualificação do professor, em contradição com a entrega da formação para a iniciativa privada.





Figura 1- Material Rupturas no Campo da Arte, 2024

Podemos observar que as “Rupturas” elencadas permeiam de forma concreta a realidade da produção estética da humanidade e suas condições de produção, ao passo que estas pertencem a totalidade de fatos dos fenômenos concretos da práxis humana. Logo, toma-se como clássico aquilo que está nas raízes da estrutura social humana, em Saviani (2010, p.16) o autor nos coloca.

[...] clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo.

Para a PHC, entende-se que o aluno e o professor encontram-se em movimento, ao passo que o aluno dá um salto, ou seja que o mesmo entra em catarse, o professor por sua vez também acessa novos patamares de aprendizagem, logo, essa troca mútua de ensino e aprendizagem, coopera para que o aluno assim como o professor tornem-se a cada salto mais detentores dos processos históricos da humanidade como nos propõe Saviani (2008). O material parte de uma questão problematizadora e busca no campo das artes, suas teorias e suas abordagens, um caminho para o trabalho pedagógico. Coloca-se como exemplo a “ruptura pelo deslocamento”, presente na imagem 1. Ao compreender o movimento de deslocamento como um processo histórico da humanidade, encontra-se dentro da proporção histórica da arte a necessidade de compreender tal fenômeno. Ao tomarmos como exemplo imagens e obras que construam essa narrativa, conseguimos abordar de forma crítica tal questão. Desloca-se porque precisa sobreviver, deslocasse porque precisa se refugiar, por exploração, escravidão, e etc. Desta forma se constrói uma linha não linear de diálogos com a realidade concreta e a produção artística, sempre buscando compreender como a arte aborda

os deslocamentos na atualidade. Com as obras contemporâneas a seguir podemos propor diálogos acerca da ruptura pelo deslocamento.

1<sup>6</sup>



2<sup>7</sup>



3<sup>8</sup>



4<sup>9</sup>



fenômeno de deslocamento é inerente e pertencente à relação humana com o mundo. Portanto, este é um fato perfeitamente perceptível dentro da história da humanidade, onde por questões específicas, suscita nos artistas a necessidade de pensar esta relação do corpo com o objeto, do corpo com a realidade concreta. Assim entra o conceito de totalidade, e historicidade, pois a totalidade para Kosik (1978) é um tempo movente, que não está acabado, pois a humanidade vai transformando e interferindo na realidade criando novos fenômenos. O deslocamento por sua vez, não é apenas um fenômeno, e sim um fato dentro da totalidade de fatos da realidade, e este ganha sempre um novo olhar uma nova forma à medida que nos deparamos com a práxis do trabalho humano.

## A CATEGORIA TOTALIDADE E A CATEGORIAS HISTORICIDADE

<sup>6</sup> Retirantes, 1944 Cândido Portinari Óleo sobre tela 190 x 180 x 2,5 cm Fonte: [masp.org.br](http://masp.org.br)

<sup>7</sup> Brasil Terra Indígena, 2020 Denilson Baniwa Projeção à laser sobre Monumento às Bandeiras (SP) Instalação feita com animação, duração 4 minutos e 52 segundos Fonte: Revista Arte!Brasileiros

<sup>8</sup> Mapa-Múndi: frações de espaço, 2020 Marina Camargo Recortes em PVC macio 800 x 250 cm Fonte: [marinacamargo.com](http://marinacamargo.com)

<sup>9</sup> Crystall Ball, 201 Ai Weiwei 7 Cristal, coletes salva-vidas Fonte: Ai Weiwei Studio © 2022 Ai Weiwei



A categoria totalidade e historicidade são categorias que se articulam com a proposta “Rupturas no campo da arte” por tratar-se de uma proposta ancorada no materialismo histórico-dialético e na Pedagogia Histórico-crítica. Deste modo, nos fundamentamos em Karel Kosik (1976), para pensar esse movimento. Primeiramente buscaremos elucidar o que é o fenômeno e a essência, para isso compreender o que é a pseudoconcreticidade. Para o autor:

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade. O mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais; O mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da práxis fetichizada dos homens (a qual não coincide com a práxis crítica revolucionária da humanidade). O mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto da práxis fetichizada, formas ideológicas de seu movimento. O mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de ser condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens (Kosik, 1976, p., 11).

Logo, ao pensarmos primeiramente a ideia de concreticidade segundo o autor, nos deparamos com o conceito de fenômenos, compreendendo que estes pertencem ao mundo cotidiano como uma imagem, esta por sua vez, se apresenta em sua essência quando desvelada, ao compreender-se então a imagem a partir de uma análise crítica e histórica, das produções da humanidade. O conceito de totalidade é movente, pois o mesmo encontra-se em deslocamento, ao passo que não conseguimos ver a realidade contemporânea concreta em sua essência, sem que nos afastemos da mesma para analisá-la. Assim, pensar os fenômenos, como nos colocou o autor, é uma soma da relação de alguns pontos. Os fenômenos constituem a totalidade em oposição a sua essência, ou seja, a realidade é parte da transformação e modificação do meio, para a criação de novos processos. Assim nos coloca o autor.

O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças a seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva (Kosik, 1976, p. 11).

Ao pensar o fenômeno como algo que se manifesta dos fatos construídos pela humanidade, a práxis concreta quer capturar a essência, ou seja, entender e compreender porque tais processos se constituem, e ou de onde partem. Para o autor, compreender a essência dos fenômenos é indagar os fatos, questionar de forma crítica a relação do sujeito e



sua práxis, pois o indivíduo não pode atingir a essência dos fenômenos sem que se compreenda o mesmo a partir de uma perspectiva dialética e concreta.

Em concordância com a ideia da ruptura com o deslocamento proposto anteriormente, entende-se que historicamente a humanidade desloca-se, assim a produção de conteúdos científicos, históricos, artísticos e filosóficos, acompanha a trajetória da produção humana, da práxis humana com o mundo concreto. Portanto, a relação fenomênica proposta por Kosik(1976), equipare-se nesta tentativa de tornar os indivíduos conscientes dos conteúdos, ou movimentos essenciais da humanidade, para que este possa ser detentor de seu próprio pensamento, ao analisar a imagem que se impõem através dos fenômenos. Logo, as obras de arte, ao serem analisadas a partir do método dialético, partem da história em si, pois estas surgem de diálogos com a realidade concreta dentro da perspectiva marxista, neste caso não estamos abordando uma história cronológica, mas a tentativa de compreender as contradições postas, no estudo das condições de produção do fenômeno artístico. Não se abstém a produção subjetiva dos indivíduos, ao contrário, entende-se que a abstração para Marx (2007), é um produto da história, pois a história para Marx é a ciência em si. Logo, ao tomar o pensamento abstrato humano, não se efetiva sua concreticidade em relação à realidade no início, mas pode-se ser analisada no fim, pois o processo de análise dos fenômenos é em Marx é regressivo.

Ao pensarmos os processos sociais concretos, encontramos em Marx(1969) o conceito de história, onde nesta está presente o conceito de totalidade concreta da realidade, científica e empírica, logo, pensamos a historicidade do ser como fonte primária do processo de instrumentalização humana, entretanto a história se desenvolve através da humanidade, mas esta se inscreve no tempo para além das vontades humanas. Marx(1969) nos coloca que, “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (Marx, 1969. P 17). Deste modo há um movimento de luta, que precisa resolver as contradições para que a realidade não seja baseada na exploração. A escola sozinha não transforma a realidade, mas tão pouco podemos deixá-la à mercê dos interesses da classe dominante, a escola é um espaço de disputa de projetos antagônicos de sociedade.

O material pedagógico destaca os conceitos de totalidade e historicidade dentro de uma perspectiva marxista, porque entende que a práxis é, e só pode ser apreendida em relações históricas concretas. Também assume com ajuda dos autores que um conceito se encontra no outro, pois a abstração percorre o pensamento humano, mas sua prática efetiva é material, produz e modifica o meio social, através das necessidades, dos desejos e ideais que



possibilitam a criação. Marx, em suas palavras diz, “[...] o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem”. (Marx, 2013, p. 90). Portanto, ao retomarmos as rupturas propostas no material pedagógico, concebemos como processo histórico e das concepções humanas, a transposição concreta das ações humanas para com a realidade social, onde, os processos de deslocamento, reprodução da fé, reprodução do cotidiano, do papel social do artista, as mudanças de suporte, etc, é um estado de apreensão e transposição dos fenômenos, buscando compreender a história a contrapelo, na perspectiva de uma educação a partir da arte. Lukács nos coloca sobre o processo de totalidade e historicidade em Marx que.

[...] em toda reprodução ideal de uma conexão concreta, tem sempre em vista a totalidade do ser social e, com base nela, sopesa a realidade e o significado de cada fenômeno singular; uma análise ontológico-filosófica da realidade em si que jamais vaga, mediante a autonomização de suas abstrações, acima dos fenômenos operados, mas, ao contrário, justamente por isso, conquistou para si crítica e autocriticamente o estágio máximo da consciência, para poder captar todo ente na plena concretude da forma de ser que lhe é própria, que é específica precisamente dele. (Lukács, 2012 p. 295, 296).

Diante de Lukács(2012), e do pensamento de sistematização do conhecimento humano, entende-se que os fenômenos produzem fatos históricos concretos, ao passo que ao pensar no campo de ensino e aprendizagem destes fatos ou conteúdos da humanidade, leva-se em consideração as produções da realidade sócio-histórica, por isso, além de analisar o fenômeno unicamente, precisamos chegar na sua essência. Por consequência, ao elencar dentro do material pedagógico tais rupturas à disposição da prática pedagógica, não só cria-se um lugar de partida, mas como também possibilita o professor percorrer de forma anacrônica os conteúdos essenciais de artes visuais.

## **A PRÁXIS PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE ARTE**

No contexto da Pedagogia Histórico-crítica a escola possui três tarefas segundo Saviani (2012). A primeira delas seria identificar os conteúdos clássicos, ou seja, dentro da produção da humanidade o que é mais relevante sistematizar para ensinar na escola. Não podemos esquecer que a própria luta de classes dentro da sociedade capitalista, valida alguns conteúdos em detrimento de outros criando muitas vezes uma hierarquia ou mesmo excluindo conteúdos da escola.

A segunda tarefa seria a transformação desses conteúdos em conteúdos escolares, de acordo com as necessidades, níveis de compreensão e capacidade das crianças. E a terceira e última tarefa seria, dentro das condições possíveis, quais as melhores estratégias de aprendizagem. Como cada criança poderia aprender mais e melhor. Certamente uma práxis completa não seria possível de realizar na sociedade capitalista, pois assim como o



capitalismo é hostil à arte, ele também hostiliza a educação na medida que proporciona uma escola desigual entre as classes sociais. No entanto, na tentativa de alavancar o processo emancipatório, podemos contribuir para a construção de um processo pedagógico que acumule possíveis processos para disputar o projeto de uma escola emancipadora. Nesta escola o espaço as artes ocupam um papel transformador na medida em que não exista subalternidade entre as áreas de conhecimento. Na formação de professores, é preciso atuar na perspectiva de qualificar cada vez mais professores que tenham uma filiação à sua classe social e que ajam como intelectuais orgânicos (Gramsci, 1989) na via transformadora, não só da escola, como da sociedade de classes também.

Como aborda Saviani (2012), é justamente na escola que temos hoje, no seio da sociedade burguesa, que se coloca a necessidade da universalização da escola básica. Pois é a partir deste acesso que podemos enfrentar as necessidade de formação mais complexas, mais necessárias para a classe trabalhadora.

Deste modo elencamos algumas contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica, a partir de Galvão, Lavoura e Martins (2019).

Os autores trazem como contribuição a tríade conteúdo, forma e destinatário. Ou seja, o que ensinar, de que forma ensinar e para quem ensinar. Analisando nossa proposição partimos então do material “Rupturas no campo da arte” para sistematizar um conjunto amplo de conteúdos de arte abordados em sala a partir de problemas elaborados para cada uma das 8 pranchas elaboradas a partir das 8 rupturas apresentadas na figura 1.

Como podem observar na figura 2, a prancha busca detalhar e oferecer aos professores vários caminhos de partida a partir das sugestões dadas, buscando a possibilidade de abordar o contexto de cada fenômeno artístico, a produção artística que se desdobra e dialoga, as técnicas, as teorias e as formas de expressão dos estudantes. Também a compreensão do papel social dos espaços expositivos e elementos da história da arte, evidenciando as suas contradições.



## RUPTURA COM O USO DO SUPORTE



Figura 2 - Prancha ruptura com o uso do suporte, 2024

Como partimos da pedagogia Histórico-crítica, não podemos deixar de lado os apontamentos sugeridos por Saviani (1991), que longe de se colocarem como um passo a passo, buscam caminhos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. O autor elenca a prática social, a problematização, a instrumentalização, a catarse e o retorno à prática social, como elemento fundamental do processo dialético de ensinar e aprender.

Buscando então relacionar o uso das orientações de Saviani (1991) com as pranchas, podemos evidenciar as seguintes questões. A mudança do suporte se consolida ao longo do século XX, mas suas origens remontam ao século XIX. Na prática social inicial pudemos identificar o problema central da prancha, que é “ Como a multiplicidade dos suportes da arte contemporânea desafiam as categorizações tradicionais de valor, autenticidade e preservação da obra de arte?”

É preciso dizer que tradicionalmente os suportes da arte foram os materiais usados para erguer a arquitetura, que variaram em cada tempo histórico de acordo com as descobertas e tecnologias criadas. Um exemplo dessa realidade foi a abóbada de Brunelleschi, que causou uma revolução na arquitetura. Também os suportes da pintura, paredes, afrescos, telas, entre outros e os suportes da escultura, bronze, pedras, mármore entre outros. No campo da escultura uma grande revolução foi a mudança da forma a partir de Rodin e porque não dizer Camille Claudel.

Mas foi na virada do século XIX para o século XX com o desenvolvimento da indústria, as duas grandes guerras, a revolução Russa, a depressão de 1930, nos Estados Unidos, que a ideia de suporte do objeto artístico ganhou transformações icônicas. Ilimitadas



possibilidades entre os suportes tradicionais, computacionais até a inexistência do suporte, foram testadas pelos movimentos artísticos.

Já na problematização há uma infinidade de caminhos a serem percorridos, buscando elencar problemáticas a serem abordadas na instrumentalização os elementos que se evidenciam nas categorias tradicionais de valor, que busca compreender o mercado de artes e seu papel na consolidação do multiplicidade de suportes, assim como a ideia de autenticidade, discutida por Benjamin (1985) e preservação da obra de arte e materialização de objetos vendáveis, necessário tanto a sobrevivência do artista, quanto do mercado.

Após um longo processo educacional com a intencionalidade do professor, o acesso aos conhecimentos, podem se manifestar os processos catárticos, que não são lineares, nem ao final de cada unidade, mas são resultados de processos educativos qualificados que vão a partir de pequenas sinapses cerebrais, se consolidando em aprendizagens. A cada movimento de aprendizagem, o estudante torna-se apto a, a partir da ampliação de seu repertório, no desenvolvimento do seu processo estético, no manuseio e estudo das técnicas e suas formas de expressão e também as formas de expressão dos artistas, avançar na compreensão da prática social mais elaborada, inclusive com novas possibilidades de agir sobre ela junto ao coletivo. Pode-se dizer que longe de se tornarem cinco passos didatizados a serem cumpridos, as contribuições de Saviani (1991), nos auxiliam a pensar na amplitude do processo pedagógico, em uma perspectiva dialética. Neste caso, como abordam Galvão, Lavoura e Martins (2019), o processo de aprendizagem se dá da síncrese, conhecimento confuso, na direção à síntese, por meio da análise. Deste modo, se o estudante encontra-se no processo de síncrese no início do processo de ensino-aprendizagem, no final ele se aproxima da síntese inicial do professor, que nesse movimento, ao estudar, preparar suas aula e avançar na sua práxis pedagógica, também constrói uma nova síntese.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões apresentadas, este estudo reafirma a importância das categorias de historicidade e totalidade como fundamentos essenciais para o ensino de arte na perspectiva marxista e histórico-crítica. A análise do material pedagógico *Rupturas no Campo da Arte* demonstrou que a organização dos conteúdos a partir de uma abordagem dialética possibilita uma compreensão mais ampla dos fenômenos artísticos e de suas condições históricas de produção.



A pesquisa evidenciou que a práxis pedagógica deve ser concebida como um movimento constante entre teoria e prática, garantindo que os conteúdos clássicos da arte sejam abordados de maneira não engessada, mas articulada com a totalidade dos fatos e fenômenos concretos. Além disso, o estudo destacou a necessidade de compreender a arte para além da história da arte, incluindo os processos artísticos, as técnicas, as produções e as instituições do campo da arte. A concepção de ruptura, enquanto estratégia pedagógica, mostrou-se relevante para problematizar os deslocamentos históricos e culturais que permeiam a produção artística, promovendo um ensino mais crítico e emancipador.

Por fim, a pesquisa reforça que a escola é um espaço de disputa de projetos sociais, no qual a formação docente deve estar comprometida com a instrumentalização crítica dos conteúdos. Assim, a pedagogia histórico-crítica, ao articular os conceitos de totalidade e historicidade, embasam o pensamento dialético da concreticidade, ou seja da realidade em si e a relação do sujeito objeto e contribui para uma prática educativa que não apenas transmite conhecimento, mas possibilita a compreensão da arte como um fenômeno intrinsecamente ligado à construção histórica da humanidade.

## **BIBLIOGRAFIA**

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In.: Benjamin, W. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. **Obras escolhidas**. Volume 1. São Paulo, SP.: Editora Brasiliense. 1985.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Brasiliense. Civilização Brasileira, 1989.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

KOSIK, Karel - Dialética do concreto, 2ª ed., São Paulo: Paz e terra, 1976.

LUKÁCS, G. Para uma ontologia do ser social I São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. Tradução de Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. 18 Brumário de Luís Bonaparte. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.  
\_\_\_\_\_. O Capital: crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção capitalista. Trad. Ruben Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. Importância do conceito de “clássico” para a pedagogia. In: Teixeira Júnior A, organizador. Marx está vivo! Maceió: [s.ed]; 2010. p. 15-28.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 1991.

