



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

A CRIAÇÃO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO. POR QUE ESTUDAR JOAN MIRÓ?

Enmilly da Costa Coffacci

Erika Natacha Fernandes de Andrade

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - UFMS/CPAN

RESUMO: Neste texto o ensino e o trabalho do professor são concebidos como atos estéticos e artísticos, que afetam as paixões dos alunos e criam processos de formação permanente. Entende-se que a formação estético-artística, expressiva e comunicacional dos professores pedagogos é indispensável para o desenvolvimento de suas sensibilidades e de formas de pensar criativas, viabilizando a renovação das práticas pedagógicas, a formação do educando consciente, com identidade fortalecida e autoral. Tendo em vista a centralidade dos processos criativos no ensino e na docência, defende-se a necessidade de desenvolvimentos teóricos sobre a criação, a partir da análise dos escritos de Joan Miró (1893-1983); busca-se a identificação dos *marcos discursivos* que organizam a argumentação do artista sobre o ato de criação, o que contribuirá para o esclarecimento de suas principais teses. O conceito de criação mironiano foi elaborado em meio às experiências do artista, correspondendo a um processo artístico e a uma atitude psicológica que faculta a renovação dos hábitos e a consciência, que impulsiona o emergir do inédito e a reconstrução do próprio ser humano. Para Miró, a processualidade artística e estética de criação é a principal via para aprender, é o melhor contexto para a constituição do eu, além de ser o caminho para a transformação. Entendimentos dos argumentos de Miró sobre a criação possibilitarão refletir a formação dos professores pedagogos na contemporaneidade; a conclusão da pesquisa também indicará caminhos para futuros trabalhos, pois as teses de Miró poderão ser refletidas na relação com as proposições de outros pensadores do campo da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Joan Miró; formação de professores; pedagogo; análise do discurso.

INTRODUÇÃO

Este trabalho vincula-se aos Grupos de Pesquisa *Retórica e Argumentação na Pedagogia* (USP-CNPq) e *Discursos e Práticas Poéticas na Educação* (UFMS/CPAN-CNPq), com estudos que se voltam para a análise dos discursos de pensadores das ciências humanas, almejando refletir a educação. O conhecimento de diferentes abordagens sobre o ser humano, e seus processos de formação e desenvolvimento,



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

viabiliza diálogos que superam a dispersão epistemológica, contribuindo para o exame dialético dos problemas pedagógico-educacionais (MAZZOTTI, 2006; CUNHA, 2010).

Sobre as fontes teóricas usadas em pesquisas teóricas, os trabalhos desenvolvidos por Lampert; Siqueira (2016) e Siqueira, (2017) chamam a atenção para a riqueza dos escritos dos artistas. Por meio de textos, descrições dos processos criativos, desenhos, esboços etc., artistas podem elaborar verdadeiras filosofias e pedagogias da arte, tratando a educação que promove experiências estéticas intensas, que contribui para a formação do artista e/ou do ser humano com pensamento libertário (SIQUEIRA, 2017).

Loponte (2017, p. 442) corrobora que as vivências artísticas e os conhecimentos sobre modos de criação dos artistas podem potencializar o trabalho docente; é possível pensar em uma “docência artista” que se vale de novas formas de pensamento, encontrados primordialmente no campo das artes. A defesa de Loponte (2017) é compatível com a tese de Dewey (2010), que sobreleva os processos vivenciados e sistematizados pelos artistas, os quais devem ser modelos para a filosofia e para a educação, por representarem experiências verdadeiramente capazes de integrar o natural e o cultivado, de transformar o eu e o meio.

O estudo dos escritos de artistas, dos seus processos estéticos e criativos, ou mesmo de suas obras memorialísticas, vem se destacando como um campo de pesquisa profícuo, não apenas para o ensino da arte, mas para a educação em geral. O interesse nesse tipo de fonte bibliográfica nos levou à proposição de uma pesquisa de iniciação científica, cujo objetivo é a análise das asserções de Joan Miró (1893-1983) sobre a criação, refletindo suas contribuições para o trabalho do professor pedagogo na contemporaneidade.

O presente texto dispõe resultados parciais da pesquisa que está em andamento. A primeira seção aborda o ensino e o trabalho do professor como atos artísticos e estéticos; verifica-se a importância da criação como um dos eixos de sustentação das práticas pedagógicas, o que a torna um problema de pesquisa. A segunda seção traz dados sobre Joan Miró, justificando a importância da obra mironiana para os desenvolvimentos teóricos sobre a criação e, conseqüentemente, para as reflexões sobre a formação do pedagogo. As considerações finais vislumbram possibilidades para a continuidade de pesquisas envolvendo as teses mironianas.



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

A CRIAÇÃO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: UM PROBLEMA DE PESQUISA

Quando a escola serve aos interesses fabris, ou aos propósitos dos mercados de capitais, o que se vislumbra é a veiculação de conhecimentos básicos, formando o trabalhador servil, com corpo e mente resiliente, que se adapta a condições severas, como as de privação de direitos, bens e serviços (TARDIFF, 2009). O conteúdo escolar é padronizado, os processos de ensino e de aprendizagem são mecanizados e constantemente mensurados; o professor é compreendido como um “administrador em uma linha de produção” (BIESTA, 2019, p. 1); o estudante é concebido como “objeto das ações do professor” e não como um sujeito que existe e é consciente (BIESTA, 2019, p. 1).

Para Biesta (2019, p. 551), a escola contemporânea deve problematizar e “redescobrir” o que é o ato de ensinar e, conseqüentemente, o que é ser professor. Ensinar é levar o aluno a querer existir e ser sujeito, o que requer o encontro com o mundo, o outro, os produtos e conteúdos culturais etc. O educando é chamado para “entrar no jogo”, criando diálogos com todo material externo que tiver acesso. Assim, as possibilidades existenciais são alargadas e ensinar é mais que facultar a apropriação de saberes; o sujeito cria significados e sentidos sobre seu tempo, contexto e lugar social, sendo autor, também, de novos fins pessoais e coletivos, de suas possibilidades de lutas e transformações (BIESTA, 2019, p. 552).

Para a emancipação do ser e do existir, os professores “precisam inventar constantemente formas de fazer” (BIESTA, 2019, p. 553). O professor é artista e criador porque “a educação é, por natureza, um exercício estético” e “um processo artístico” (FREIRE, 2013, 4, 1996)¹. Quando se entra na sala de aula, ao cumprimentar os alunos, inicia-se um “jogo estético”; todas as ações, palavras, entonações, expressões, posturas etc., impactam os alunos. Na criação de meios que auxiliam o processo de formação permanente dos alunos, os professores são artistas de algum tipo; serão bons artistas na medida em que a dimensão estética do ensino estiver integrada à sua dimensão política, promovendo o conhecimento e o empoderamento do aluno que existe e é sujeito de direitos (FREIRE, 2013, 4, 1999).

¹ Consulta em E-Book sem indicação de páginas; a citação é encontrada no capítulo 4, parágrafo (§) 96.



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

Conforme Corrêa e Ostetto (2018), formar os professores, os pedagogos, para a arte de ensinar implica a inserção dos profissionais em formações estéticas, veiculadas especialmente pelas vivências artísticas. A arte afeta e é humanizadora; quando os professores são impactados e se apropriam da humanidade podem compreender melhor a integralidade do ser humano; tornam-se mais sensíveis, atentos e capazes e (re)significar as singularidades, o cotidiano, as relações afetivas, os saberes e fazeres das crianças, as experiências e os conhecimentos que precisam ser promovidos nas instituições escolares.

Prestar atenção, reparar – o mundo, seus cantos, recantos e encantos; a cultura, a diversidade cultural, a arte que nos rodeia e nos olha; as relações e paisagens internas que nos habitam –, limpar os olhos, aguçar todos os sentidos, são caminhos de formação estética (OSTETTO; SILVA, 2018a, p. 193).

As formações estéticas e artísticas também promovem o desenvolvimento de um pensar diferente que não dicotomiza emoção e razão, evita mecanicismos e ousa itinerários variados e novos (LOPONTE, 2014; OSTETTO; SILVA, 2018b). O sujeito se torna ativo, criativo e autor no processo de problematização, coordenação e significação dos objetos e fenômenos que são percebidos (ANDRADE; CUNHA, 2016b). Em sua profissão, os docentes podem se valer de um raciocínio criativo para sair dos lugares estáveis que se posicionam cotidianamente, concebendo as escolas como espaços de experimentação, de renovação das práticas pedagógicas, de transcendência do sujeito no enfrentamento das dificuldades pessoais e/ou sociais (LOPONTE 2014; 2017).

Investigações sobre as proposições humanistas da Sofística (SILVA, 2016; 2018), de Aristóteles (ANDRADE; CUNHA, 2016), de John Dewey (ANDRADE; CUNHA, 2016; 2017) e de Vigotski (ANDRADE; CUNHA, 2019) têm possibilitado reflexões sobre as práticas docentes no âmbito de uma *pedagogia retórica*; considerando que a pedagogia é uma “diretriz orientadora da ação educativa” (LIBÂNEO, 2001, p. 17), a pedagogia qualificada como *retórica* é uma diretriz cujo eixo primordial é o esforço pelo equacionamento, ou coordenação, de diferentes teses – opiniões, pontos de vistas, sentidos, significados etc. –, sem silenciamentos, pelo uso das linguagens, pela via da comunicação estética e poética (SBRANA; CUNHA, 2019).

Os estudos sobre a *pedagogia retórica* corroboram a indispensabilidade da formação estético-artística, expressiva e comunicacional dos professores,



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

possibilitando-lhes domínios das linguagens e das produções humanas, novos conhecimentos, enriquecimentos nos significados e sentidos que constroem acerca das relações e dos fazeres humanos. Os profissionais se tornam sensíveis e abertos às singularidades; adquirem condições para problematizar e apresentar seus pontos de vista; se abrem às múltiplas possibilidades linguísticas dos educandos, valorizando as trocas intersubjetivas (ANDRADE; CUNHA, 2019).

A prática educacional retórica, incorporando a poética e a estética, visa a criação de eventos comunicativos e dialógicos, para que os sujeitos transformem informações e materiais brutos, criando cultura, história e o próprio eu. O processo de criação implica o encontro dos educandos com situações-problema e o acesso a bens e saberes; o professor identifica os momentos mais oportunos para intervir, questionar e instaurar a dúvida, incitando nos educandos a necessidade da reflexão, do debate, da organização de consensos que devem ser éticos, porém podem ser múltiplos, abarcando as necessidades dos grupos minoritários (ANDRADE; CUNHA, 2019).

Se o equacionamento, ou a coordenação, dos pensamentos diferentes é um eixo primordial da *pedagogia retórica*, o trabalho criativo é um princípio assessor e indispensável. Os pressupostos da *pedagogia retórica* reforçam o ato de ensinar e trabalho do professor como ações estético-artísticas voltadas para a criação da existência dos educandos, por meio de instrumentos sociais e psíquicos poderosos que são as linguagens e os processos comunicativos. A formação de professores na *pedagogia retórica* tem o objetivo de “auxiliar” o profissional “na criação de modos autorais e criativos de superar problemas, tanto os que decorrem da vida política do país, quanto os que se apresentam no cotidiano das escolas” (ANDRADE; CUNHA, 2019, p. 14).

O pedagogo é o profissional que permanece com as crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental a maior parte do tempo, sendo o principal responsável pela formação humanista e pelo desenvolvimento integral dos educandos. Estudos das teorizações e reflexões dos artistas sobre a criação podem ajudar a enriquecer a formação inicial e/ou continuada do pedagogo. O objetivo é o desenvolvimento de uma profissionalidade, e de uma identidade docente, criativa, sensível e indagadora, capaz de compor raciocínios que engendram caminhos



inusitados, de promover ambientes educacionais criativos e a educação do sujeito autoral.

JOAN MIRÓ: FONTE BIBLIOGRÁFICA PARA O ESTUDO DA CRIAÇÃO

Joan Miró (1893-1983) nasceu na cidade de Barcelona, localizada na região da Catalunha, no nordeste da Espanha; conhecido principalmente pelas suas pinturas, o artista também produziu em outras esferas artísticas, como na área de tapeçarias, esculturas, gravuras, cerâmicas, teatro e monumentos públicos, com o objetivo de expressar suas ideias criativas e revolucionárias (ROSS, 1998; MINK, 2015).

O artista catalão recebeu o título de “poeta entre os surrealistas” (MINK, 2015, p. 3). A arte surreal valoriza o sonho como via de acesso a um mundo psíquico inconsciente; a expressão mironiana, contrariamente, busca o encontro com o mundo real para, então, exercer a arte poética (*poiesis*), aventando transformações para o que existe. Em seu processo criativo Miró construiu “um universo fantástico de seres e de símbolos” (MINK, 2015, p. 37); a poesia em Miró é potencializada, como “num jogo lúdico”, consagrando-o como criador de uma linguagem própria (MALET, 2015, p. 17).

Miró foi uma criança introvertida, “fechada sobre si própria, de saúde débil”; não foi um bom aluno; se saía bem na “disciplina de geografia”, uma matéria “ilustrativa” que lhe possibilitava algum tipo de exploração e de ação intuitiva (MINK, 2015, p.10). Para “escapar do peso do cotidiano” de uma escolaridade difícil, começou a frequentar, com sete anos, “aulas de desenho” na mesma instituição que estudava, no contraturno; ele se lembra de “não conseguir copiar uma face humana a partir de uma reprodução”, mas de “desenhar as folhas das árvores com cuidado amoroso” (MIRÓ, 1992, p. 44).

A biografia de Miró comprova seus acessos a vivências estéticas que lhe aguçavam a percepção, o olhar, o interesse pelas artes e pela vida. Visitando avós, Miró fez viagens à região de Maiorca, aproveitando os passeios de barco, as mitologias mediterrâneas, as pinturas paleolíticas, os afrescos medievais românicos; passou temporadas em Montroig, região da Catalunha em que sua família mantinha uma propriedade, com riqueza tanto popular quanto cultural (MALET, 2015; MINK, 2015). Miró (1990, p. 17) relembra que, em Barcelona, “com oito ou dez anos” ia “sozinho, todo domingo de manhã, ao Museu de Arte Romana” e “ficava embevecido”.



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

As aulas de desenho, de arte, e de artes decorativas, continuaram presentes na vida de Miró (1992, p. 44) até a juventude, pois lhe ajudavam a “escapar” da realidade maçante, a se manter como um “sonhador, com espírito de rebelião” e a “olhar para frente” (MIRÓ, 1992, p. 45). Os pais de Miró não colocavam muita expectativa em seus sonhos, em sua vontade de seguir a carreira artística, chamando-a de “um mau caminho” (MINK, 2015, p. 9). O descrédito acontecia no próprio contexto artístico, pois, comparado a Picasso que na mesma idade “dominava já todas as técnicas acadêmicas, Miró era, ainda, um noviço de talento indefinido” (MINK, 2015, p. 10).

Para que pudesse superar as dificuldades, Miró (1990, p. 17) destaca a importância de professores, como os mestres Modesto Inglada, Francesc Galí e José Pasco Merisa. Pasco ajudou Miró a desenvolver “o gosto pela liberdade artística e o convenceu a seguir as suas próprias tendências” (MINK, 2015, p. 10). Galí o encorajou de modo particular e criou meios para ensiná-lo, promovendo a sua confiança, ajudando no aprimoramento de seus conhecimentos e de suas habilidades na arte (MIRÓ, 1990).

Galí propiciava experiências riquíssimas para todos os alunos, não os limitando a “pintar uma natureza-morta ou a desenhar um modelo que aparecesse”; frequentemente os levava para passear e o objetivo não era a realização de croquis, mas apreciar paisagens, curtir o contexto e as relações. Para expandir o universo de conhecimentos dos alunos, Galí organizava momentos musicais e de leitura de poesia; para Miró isso foi mais significativo “que o aprendizado da técnica e da representação”; foi neste contexto, e não no familiar, que ele aprendeu a ler e a gostar de poesia e nunca mais parou de ler “os poetas catalães e os estrangeiros” (MIRÓ, 1990, p. 17).

Refletindo sua história, Miró nega a ideia de talento inato e a noção de virtuosidade como algo a ser priorizado. O artista catalão valoriza o encontro do sujeito com o mundo, assim como o percurso que possibilita ao indivíduo a autenticidade, o fortalecimento da própria existência, a criação de meios para a expressão singular.

[...] o virtuosismo me irrita. Nunca invejei o virtuosismo de Picasso, posso mesmo dizer que ele sempre me foi desagradável. Quanto a mim, eu estava longe de ser um virtuoso; desenhava muito mal. [...] Não é que ‘apesar’ disso eu quisesse ser pintor; mas principalmente por causa disso, porque me exigia um esforço enorme. Havia luta, necessariamente, e a luta sempre me atraiu na vida. Queria tornar-me pintor, consagrar-me inteiramente à pintura. Evidentemente, não podia aceitar algo mediano. Gali me ajudou muito, de uma forma original, nada acadêmica: ele me fazia fechar os olhos e tocar o modelo com os



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

dedos [Miró fecha os olhos, pega um pedregulho, tateia-o, apalpa-o, revira-o nas mãos, com o rosto tenso e os olhos cerrados]. E eu então desenhava. [...] Eu era incapaz de ver um objeto e reproduzi-lo com o senso de sombra, concavidades, tudo isso... Não tinha habilidade, não podia fazer. Então Gali inventou para mim esse método tão arguto quanto ele próprio, e que permanece até hoje. Mas, na época, não poder fazer o que meus companheiros faziam com tanta facilidade me deixava muito angustiado, muito (MIRÓ, 1990, p. 111-112).

O desejo maior de Miró foi o de “existir” (PUNYET MIRÓ, 2015, p. 37). Para firmar a sua existência, o artista apostou na inquietude, no movimento e na indagação. Miró “rejeitou a identificação com uma escola ou estilo” de pintura; buscou “ultrapassar todas as categorias e inventar um idioma capaz de expressar suas origens e de ser ele mesmo, com autenticidade” (ROWEL, 1986, p. 8). Avesso às produções aligeiradas, Miró sabia que criar um modo próprio de ser, pensar e produzir levaria tempo; assim, desenvolveu reflexões contínuas sobre o processo de criação, sobre o trabalho criativo.

Conforme João Cabral de Melo Neto (2018, p. 43), o conceito de criação mironiano foi tecido em meio às experiências do artista, que implicaram a exploração, a problematização, a luta, o sofrer, assim como a elaboração de hipóteses e de caminhos levando em conta as condições de trabalho e julgamentos minuciosos acerca de cada resultado alcançado. Criar, em Miró, é fazer artístico e é “atitude psicológica” que revoluciona e desconstrói hábitos, que conscientiza e provoca a lucidez, possibilitando o emergir do inédito e a reconstrução do próprio ser humano.

Para o processo de criação, Miró considerou importante o encontro com as coisas do mundo; contestando uma lógica burguesa que valoriza o que é grandioso e dá *status*, Miró buscou descrever a vida – ou dar vida – ao que é considerado menos importante, ao que nem sempre é visto: o inseto, a pedra, o pássaro, a estrela, o papelão, a lata etc. As pessoas não precisariam gostar de suas obras, mas deveriam ser tocadas – de algum modo, positiva ou negativamente –, mantendo abertas as vias para as trocas expressivas, para o diálogo e para a transformação (MIRÓ, 1986; 1990).

Miró “viveu duas Grandes Guerras, a Guerra Civil Espanhola e todo o período da ditadura franquista”; ademais, “por ter vivido na Espanha e na França, conheceu de perto mais tentativas de supressão das liberdades individuais do que muitos de seus contemporâneos”; com personalidade mais retraída, Miró não foi um “artista panfletário”, mas usou o processo de criação para elaborar e objetivar no mundo as suas



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

críticas políticas; “em momentos chave dedicou obras ao elogio dos oprimidos e aparentemente sem esperança” (MYADA, 2015, p. 33).

Vivendo experiências criativas profundas, Miró se fortaleceu, contribuiu para a liberdade estética da pintura e para o cultivo do espírito poético e democrático das pessoas. (MINK, 2015). Para Miró, a criação estava inexoravelmente ligada ao “adjetivo *vivo*”; o trabalho e a pintura de Miró aspiravam essa expressão de qualidade: *vivo* (MELO NETO, 2018, p. 56).

Miró disciplinou-se de tal modo a si próprio que se tornou, ele também, um grande artista. Soube lutar, aprender e evoluir durante a sua vida, sem trair seu estilo. Não deixou de criar uma arte vibrante de cores e de imaginário, sem esquecer o mundo espiritual do seu tempo. O cartaz ferroviário, que Miró descobriu num armazém e depois pendurou à porta do seu atelier lembra-nos que ele tinha razão: << O COMBOIO NÃO PARA >> (MINK, 2015, p. 91).

É possível refletir as experiências de Miró na perspectiva pedagógica e afirmar que suas vivências com arte, seus acessos culturais e, especialmente, a mediação estética, ética e criativa que recebeu de professores, foram fundantes para a consolidação de um eu fortalecido, que não desiste, e que se torna cada vez mais capaz de coordenar tensões, paixões e saberes, em prol da consolidação de projetos pessoais, inclusive com impactos sociais.

Esse aspecto da história do artista já se mostra fecundo para refletir a formação dos professores, cujos trabalhos devem propiciar o acesso dos educandos às melhores produções da humanidade, enriquecendo as possibilidades de existência das crianças, jovens e adultos, que frequentam as escolas. Nota-se, também, o papel central do professor para ajudar os educandos a acreditar nas próprias possibilidades, auxiliando-os na construção de uma autoimagem positiva que projeta fins belos para si e para o coletivo, e elabora meios de autogovernança.

Comentadores de Miró mostram que a sua obra é, também, um tratado sobre o ato de criação. No universo mironiano, a experiência de criar – isto é, a processualidade artística e estética de criação – é a principal via para aprender, é o melhor contexto para a constituição do eu que é forte e autêntico, além de ser o melhor caminho para a transformação. Para Messeri (2017), Miró encontrou os motivos, os objetos e a poética de suas obras no decorrer de suas reflexões sobre o processo criativo; na perspectiva



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

mironiana, vivenciar a criação é criar a vida, ou seja, é projetar uma vida autônoma, livre e heterogênea, “um mundo em movimento”.

Para um espírito livre, tudo na vida produz uma sensibilidade diferente e o que gostaríamos de ver na tela é a vibração do espírito, uma vibração bastante heterogênea. [...]. Após a liberação contemporânea das artes nós veremos artistas que não prendem a uma bandeira, com seus espíritos vibrando diferentes tipos de música (MIRÓ, 1986, p. 51).

Considerando a *criação* como um problema a ser pesquisado na educação, especialmente na relação com a formação do professor pedagogo, os escritos de Joan Miró – textos de sua autoria, transcrições de suas entrevistas e correspondências – constituem-se fontes importantes e ricas de estudo. Destaca-se a obra *Miró. I worklike a gardener* (MIRÓ, 2017), cujo valor remete à explanação didática e amadurecida que Miró tece sobre o trabalho criador. Esta é uma obra sucinta – livro com dimensões pequenas e com 42 páginas –, sendo factível sua análise em uma pesquisa de iniciação científica.

Na análise dos discursos de textos de pensadores das ciências humanas, Silva (2013, p. 23) afirma que é possível identificar “formas típicas” usadas pelos autores para organizar as suas argumentações e defender as suas teses; o modo peculiar de argumentar é o que se pode chamar de “*marco discursivo*”; por exemplo, o principal *marco discursivo* dos textos de Platão é a dicotomização entre o inteligível e o sensível; a separação dessas noções é constantemente usada pelo filósofo para guiar o raciocínio de seu auditório e apresentar suas teses sobre o homem, o mundo e o conhecimento.

Seguindo a proposta metodológica de Silva (2013), as próximas etapas da pesquisa proposta vislumbram encontrar os principais *marcos discursivos* utilizados por Miró ao argumentar sobre o trabalho criativo – definições, separações/ligações entre noções, analogias etc. – para, enfim, clarificar as especificidades da criação em Miró. Por fim, serão realizadas reflexões sobre as prováveis contribuições dos argumentos de Miró sobre a criação para a formação dos professores pedagogos.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por que estudar Joan Miró? A contribuição dos pressupostos mironianos para desenvolvimentos teóricos sobre a criação, e para incitar reflexões no campo da formação do pedagogo na contemporaneidade, foi justificada no decorrer do texto.

Na perspectiva da formação emancipatória, e que fortalece a existência, os estudos envolvendo Miró também contribuirão para o enriquecimento do repertório cultural das pesquisadoras, haja vista que as investigações possibilitam acessos não apenas às teorizações do artista, mas também a contextos históricos e poéticos da arte; esse arcabouço cultural poderá ser veiculado em práticas de extensão e de formações voltadas para a construção da profissionalidade docente.

As conclusões da pesquisa também poderão indicar caminhos para futuros trabalhos; por exemplo, as concepções mironianas podem enriquecer a continuidade dos estudos da *Pedagogia retórica*, especialmente sobre sua dimensão artística; as teses de Miró ainda podem ser refletidas na relação com as proposições de outros pensadores do campo da educação, destacando John Dewey cujo ideário é estudado nos Grupos de Pesquisa mencionados.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Erika Natacha Fernandes; CUNHA, Marcus Vinicius. Linguagem e acordos linguísticos em Aristóteles: contribuições para uma educação artística, poética e retórica. **Educação e Filosofia**, v. 30, n. Especial, p. 243-268, 2016a.

ANDRADE, Erika Natacha Fernandes; CUNHA, Marcus Vinicius. A contribuição de John Dewey ao ensino da arte no Brasil. **Espacio, Tiempo y Educación**, 3(2), p. 301-319, 2016b.

ANDRADE, Erika Natacha Fernandes; CUNHA, Marcus Vinicius. Action research with John Dewey's poetic and rhetoric pedagogy. **International Journal of Action Research**, v. 13, p. 261-275, 2017.

ANDRADE, Erika Natacha Fernandes; CUNHA, Marcus Vinicius. Sophistry in Vygotsky: Contributions to the Rhetorical and Poetic Pedagogy. **Studies in Philosophy and Education**, p. 1-15, 2019.

BIESTA, Gert. Should Teaching be Re(dis)covered? Introduction to a Symposium. **Studies in Philosophy and Education**, p. 549-553, 2019.



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

CORRÊA, Carla Andréia; OSTTETO, Luciana Esmeralda. Sobre Formação Estética e docência: as professoras de Educação Infantil desejam mais arte! **Laplage em Revista**. (Sorocaba), v. 4, n. especial, p. 23-37, 2018.

CUNHA, Marcus Vinicius. História da educação e retórica: ethose pathos como meios de prova. In: SILVA, Marilda; VALDEMARIN, Vera Teresa. (org.). **Pesquisa em educação: métodos e modos de fazer**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução Adriana Lopes. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

LAMPERT, Jociele; SIQUEIRA, Juliano. **Sobre ser artista professor**. O trabalho do artista professor. Santa Catarina: UDESC-SEART-PPGAV, 2016.

LIBÂNIO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, n. 17, p. 153-176, 2001.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte contemporânea, inquietudes e formação estética para a docência. **Educação e Filosofia**, v. 28, n. 56, p. 643-658, jul./dez. 2014.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, p. 429-452, abr.-jun., 2017.

MALET, Rosa Maria. **Joan Miró**. A força da matéria. In: INSTITUTO TOMIE OHTAKE. **Joan Miró, a força da matéria**. São Paulo: Instituto Tomie Ohtake, 2015.

MAZZOTTI, Tarso. Ciências da educação em questão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 539-550, set./dez. 2006.

MESSERI, Robert Lubar. Preface. In: MIRÓ, Joan. **Miró**. I work like a gardener. New York: Princeton Architectural, 2017.

MIRÓ, Joan. **Joan Miró**. Selected writings and interviews. New York: Da Capo, 1986.

MIRÓ, Joan. **A cor dos meus sonhos**. Entrevistas com Georges Raillard. Tradução Neide Luzia de Rezende. São Paulo: Estação Liberdade, 1990.

MIRÓ, Joan. **Miró**. I worklike a gardener. New York: Princeton Architectural, 2017.

MINK, Janis. **Miró**. Tradução Alice Milheiro. Köln: Taschen, 2015.

MYADA, Paulo. Os caminhos da espontaneidade de Joan Miró. In: INSTITUTO TOMIE OHTAKE. **Joan Miró, a força da matéria**. São Paulo: Instituto Tomie Ohtake, 2015.



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

NETO, João Cabral de Melo. **Joan Miró**. São Paulo: Ipsis, 2018.

OSTTETO, Luciana Esmeralda; SILVA, Greice Duarte de Brito. Arte na formação docente para Educação Infantil: Procura-se! **Unisul**, v. 12, n. 21, p. 185-203, 2018. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>.

PUNYET MIRÓ, Joan. **Joan Miró e a poética existencial**. In: INSTITUTO TOMIE OHTAKE. Joan Miró, a força da matéria. São Paulo: Instituto Tomie Ohtake, 2015.

ROSS, Nicholas. **Artista famosos: Miró**. Tradução Helena Gomes Klimes. São Paulo: Callis, 1998.

ROWEL, Margit. Introduction. In: MIRÓ, Joan. **Joan Miró**. Selected writings and interviews. New York: Da Capo, 1986.

SBRANA, Roberta Aline; CUNHA, Marcus Vinicius. A pedagogia retórica em Jean-Jacques Rousseau e John Dewey. **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, n. 2, p. 41-55, 2019.

SILVA, Tatiane. **A presença da filosofia platônica na Pedagogia do Estado Novo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

SILVA, Tatiane. Paideia Sofista: a retórica na formação do cidadão democrático. **Educação e Filosofia**, 2016.

SILVA, Tatiane. Dewey e os Sofistas: a tirania do *logos* e as bases para uma educação retórica. **Espaço Pedagógico**, 2018.

SIQUEIRA, Juliano. Os Escritos de Peciar: notas sobre arte e pedagogia no atelier do Mestre. **Revista Apotheke**, v. 6, p. 166, 2017.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução João Batista Kreuch. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.