

**O DISCURSO DE JOAN MIRÓ SOBRE A CRIAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**THE DISCOURSE OF JOAN MIRÓ ON CREATION: CONTRIBUTIONS TO
TEACHER TRAINING**

**EL DISCURSO DE JOAN MIRÓ SOBRE LA CREACIÓN: CONTRIBUCIONES A
LA FORMACIÓN DOCENTE**

ANDRADE, Erika Natacha Fernandes de
E-mail: erika.andrade@ufms.br
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
<http://orcid.org/0000-0003-2711-481X>

COFFACCI, Enmilly da Costa
E-mail: milly_coffacci@hotmail.com
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
<http://orcid.org/0000-0003-1253-4985>

RESUMO: Este artigo tem por objetivos examinar o discurso de Joan Miró sobre a criação e refletir acerca de suas contribuições para a formação do professor na atualidade. A análise retórica é o referencial metodológico adotado para o estudo do discurso mironiano, com destaque para o uso da metáfora do cultivo. Os resultados mostram a criação como processo que envolve o encontro com a natureza e a cultura, as trocas dialógicas, a problematização e a investigação. A recontextualização do conceito mironiano de criação nas discussões sobre formação de professores e sobre profissionalidade enseja o desenvolvimento de uma docência pedagógico-artística, criativa, erigida em meio à unidade estética, entre trocas decorosas e kairóticas, possibilitando questionamentos, reflexões e transformações.

Palavras-chave: Análise retórica. Joan Miró. Formação de professores.

ABSTRACT: The aim of this work is to examine the discourse of Joan Miró on creation and reflect on its contributions to teacher training in contemporary times. Rhetorical analysis is the methodological reference adopted for the study of Mironian discourse, with emphasis on the use of the cultivation metaphor. The results show creation as a process that involves meeting with nature and culture, dialogical exchanges, problematization and investigation. The recontextualization of the Mironian concept of creation in discussions on teacher education and professionalism leads to the development of a pedagogical-artistic and creative teaching erected in the midst of the aesthetic unity between decorous and kairotic exchanges, enabling questioning, reflections and transformations.

Keywords: Rhetorical analysis. Joan Miró. Teacher training.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo examinar el discurso de Joan Miró sobre la creación y reflexionar sobre sus contribuciones a la formación docente en la actualidad. El análisis retórico es el marco metodológico adoptado para el estudio del discurso mironiano, con énfasis en el uso de la metáfora del cultivo. Los resultados muestran la creación como un proceso que implica el encuentro con la naturaleza y la cultura, los intercambios dialogados, la problemática y la investigación. La recontextualización del concepto mironiano de creación en discusiones sobre la formación y la profesionalidad del profesorado conduce al desarrollo de una enseñanza pedagógica-artística, creativa, erigida en medio de la unidad estética entre los intercambios decorosos y kairóticos, permitiendo el cuestionamiento, reflexiones y transformaciones.

Palabras clave: Análisis retórico. Joan Miró. Formación docente.

1 INTRODUÇÃO

Por que estudar o pensamento de Joan Miró em pesquisas situadas no campo da educação? Pode-se dizer que os saberes relativos à vida e à obra de artistas, assim como o conhecimento das variadas formas de manifestação da cultura, são imprescindíveis para compor o repertório de professores e educandos, de modo a contribuir para a democratização das produções humanas e para o desenvolvimento de pessoas mais sensíveis. Esse é, com certeza, um fim que as práticas educativas precisam ter em vista. Mas a relação dos artistas com a educação pode ser mais ampla: seus modos de pensar, proceder e exprimir propósitos podem ser concebidos como fundamentos da educação e assim dar sustentação ao trabalho dos professores.

Os estudos de Lampert (2016) e Siqueira (2017) chamam a atenção para a riqueza das produções escritas de artistas, que podem ser assumidas como fontes teóricas para tratar as relações entre a educação e a arte, entre o pensamento artístico e a formação humana. Por meio de textos, descrições de processos criativos, desenhos, esboços etc., os artistas elaboram “[...] 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” (COFFACCI; ANDRADE, 2019, p. 2).

Para Loponte (2017), é possível potencializar a formação dos professores envolvendo-os em experiências estéticas que os levem a compartilhar conhecimentos



sobre os modos de criação, as visões de mundo e as escolhas poéticas dos artistas. Loponte (2017, p. 442) defende a promoção de uma “docência artista”, em que as relações e os pensamentos sejam flexíveis e criativos, possibilitando mais e melhores condições para que os profissionais da educação repensem o grande espaço narrativo que é a escola.

Em *Arte como experiência*, John Dewey (2010, p. 581) afirma que “a arte é o órgão incomparável da instrução”, pois o pensamento pode ser usado imaginativamente para elaborar “significados que transcendem os hábitos arraigados”, bem como para dar vida a “propósitos que vão além das evidências”. Por isso, o pensamento filosófico e a educação devem aprender com o modo de pensar e imaginar dos artistas, os quais lidam ritmicamente com as dimensões natural e cultural do mundo, transformando-o poeticamente, criando fins que a realidade ainda não consegue identificar objetivamente.

Os discursos orais e/ou escritos de artistas, as explicações sobre os seus processos estéticos e criativos e, até mesmo, as suas obras memorialísticas tornam-se fontes de pesquisa proveitosas não apenas para o ensino da arte, mas, também, para a educação e a formação humana em geral. O interesse por esse tipo de literatura impulsionou o desenvolvimento de uma pesquisa com o objetivo de analisar o discurso de Joan Miró sobre a criação, refletindo sobre suas contribuições para a formação do professor na atualidade.

Joan Miró (1893-1983) nasceu na cidade de Barcelona, na região da Catalunha. Conhecido por suas pinturas, o artista também produziu em outras áreas das artes visuais, elaborando tapeçarias, esculturas, gravuras, cerâmicas e monumentos públicos (ROSS, 1998; MINK, 2015; COFFACCI; ANDRADE, 2019). Miró nunca teve a intenção explícita de teorizar sobre a arte, mas é possível afirmar que seus escritos – decorrentes de cartas enviadas para amigos – e seus posicionamentos em entrevistas, que foram transcritas e organizadas em várias obras, congregam discursos que podem ser lidos como uma autêntica filosofia da arte e da experiência estética, envolvendo ainda reflexões sobre a formação humana.

Neste artigo, apresenta-se primeiramente a *análise retórica*, referencial metodológico que guia o exame do discurso mironiano, com destaque para o papel da metáfora como estratégia argumentativa que auxilia oradores/autores a organizar

seus raciocínios e a orientar o modo de pensar de seus ouvintes/leitores. A *metáfora do cultivo* – em referência a termos como terra, jardineiro, jardim, semente e germinação da vida – permeia a argumentação de Miró em diferentes momentos, razão pela qual focalizamos o sentido que essa metáfora assume no discurso mironiano sobre a criação.

O artigo é finalizado com a recontextualização – para o campo da educação – das principais ideias de Miró acerca do trabalho criativo, com o intuito de contribuir para as discussões sobre a formação do professor no cenário educacional contemporâneo. Os resultados mostram que os professores atuam como artistas quando se envolvem em processos de criação de fins e meios educacionais que abarcam a comunicação decorosa, acolhendo as narrativas dos educandos em suas formas singulares e desenvolvendo diálogos kairóticos que incitam a problematização e o agir investigativo.

2 A ANÁLISE RETÓRICA E A UNIDADE ESTÉTICA DA METÁFORA

A retórica é uma tradição discursiva originária dos Sofistas, cujos principais paradigmas decorrem das formulações de Protágoras (490-415 a.C.), Górgias (485-380 a.C.) e Hípias (460-400 a.C.) (CRICK, 2010; SILVA, 2018). Atualmente, há estudos que revisitam o valor da Sofística e mostram que a retórica não é simplesmente a arte de argumentar persuasivamente, mas um empenho destinado à formação do cidadão capaz de utilizar a palavra (*logos*) e a comunicação para expor pontos de vistas, refletir, debater e deliberar em prol da coletividade. A argumentação persuasiva não visa convencer a qualquer custo, tampouco almeja o prazer de iludir uma audiência; nos debates públicos, a persuasão é necessária, pois ajuda a conclamar o auditório para um problema que merece ser debatido por todos, mas a retórica não prescinde da apresentação de ideias fundamentadas no estudo científico, na dialética, na ética e na busca pelo bem comum (CRICK, 2010; JALLES; CUNHA, 2018; SILVA, 2018; ANDRADE; CUNHA, 2019).

Na tradição retórica, o discurso tem como ponto de partida a identificação de uma *situação retórica*, um cenário ou tema problemático que demanda debate, reflexão e deliberações para enfrentar os dilemas do momento. Em uma situação



retórica são usadas três formas discursivas: (i) *decorum*, que exprime pontos de vistas vigentes, geralmente sem oposições, assumidos pelo senso comum; (ii) *kairós*, que, diferentemente, remete à manifestação criativa e problematizadora, explicitada em um momento oportuno, questionando ou subvertendo noções hegemônicas; (iii) e *antilógica*, recurso que pressupõe que toda questão polêmica sempre abarca variadas opiniões, exigindo dos debatedores uma atitude de abertura para com a divergência e uma disposição para tornar permanente a investigação (CRICK, 2010; SILVA, 2018; ANDRADE; CUNHA, 2019).

As formas argumentativas *decorum* e *kairós* são, à primeira vista, inconciliáveis, mas, quando usadas de modo complementar, compõem o que Crick (2010, p. 184) denomina “unidade estética” da retórica. O discurso decoroso assume o *status quo*, uma base discursiva estável a partir da qual o orador deve identificar o momento oportuno para a ação kairótica, que consiste em questionamento, transgressão, atuação criativa e poética (ANDRADE; CUNHA, 2019). Ao utilizar as duas formas argumentativas, o discurso retórico torna-se eloquente e consolida uma experiência estética, pois integra tanto as paixões quanto as ideias estruturadas das pessoas, possibilitando novas composições e firmando a concepção de que todos participam de uma construção coletiva (CRICK, 2010).

Um dos recursos retóricos mais relevantes e comuns em todas as ciências é a metáfora, instrumento que auxilia a organização do discurso e do pensamento. A compreensão de uma metáfora requer primeiramente a identificação da analogia da qual ela se origina, ou seja, da associação que o orador/autor estabelece entre um ‘tema’ que requer esclarecimento e um ‘foro’ familiar para a audiência. A fórmula genérica da analogia é A está para B (tema) assim como C está para D (foro); pressupõe-se que, pelo fato de o foro ser conhecido pelo auditório, saberes prévios são mobilizados e transportados para o tema, ajudando no seu entendimento (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002).

A metáfora é uma expressão que condensa uma analogia, sendo formada pela junção entre os termos A (pertencente ao tema) e C (pertencente ao foro), resultando no esquema A é C. A metáfora freiriana da *educação bancária*, por exemplo, decorre da seguinte analogia: *A educação tradicional* (A) *está para o aluno* (B) assim como *A atividade bancária* (C) *está para os valores monetários* (D); a sua condensação resulta

na expressão *a educação tradicional (A) é uma atividade bancária (C)*, aludindo a práticas que visam inculcar conteúdos na mente do aluno, cujo protagonismo é desprezado. Paulo Freire (1974) utiliza essa metáfora para que o leitor transporte os significados de um domínio que lhe é supostamente familiar – a operação bancária – para o campo relativo aos fins da educação.

Para que a metáfora cumpra o seu papel, faz-se necessário que o auditório consiga acessar os valores que sustentam o foro e transferi-los imediatamente ao tema, estabelecendo os significados desejados pelo orador/autor. Mesmo supondo que a metáfora é consentida pelo auditório, o orador/autor pode decidir desenvolver a analogia que a origina por meio de outras estratégias discursivas, a fim de reforçar a ligação inicial sem causar rupturas (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002). Pode acontecer ainda de o orador/autor usar o desenvolvimento discursivo para problematizar os termos do foro e as suas relações com o tema, produzindo assim certo desvio nas formas dominantes de pensar (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002).

Uma metáfora pode, portanto, ser usada por oradores/autores diferentes, assumindo sentidos diversos. Pode ocorrer que um enunciatário utilize um foro conhecido para acordos iniciais sobre um tema, levando o auditório a acessar determinada imagem e, na continuidade da argumentação, produza a retificação de qualidades inerentes às relações suscitadas. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002, p. 432) explicam que essa técnica recebeu de Émile Bréhier (1876-1952) o nome de “correção de imagens”.

A metáfora tem sempre uma prescrição original, em consonância com as intenções de quem a elabora, mas isso não implica uma interpretação necessária, pois o intérprete pode elaborar diferentes modulações sobre o prescrito. Um orador/autor pode iniciar seu discurso utilizando o sentido fechado de uma metáfora por meio de argumentos decorosos, em sintonia com as disposições do senso comum, e, no prolongamento de seu discurso, subverter o sentido usual introduzindo novas conotações ou relações por intermédio de um discurso kairótico, revelando uma transgressão da noção hegemônica.

Tal qual acontece na complementaridade entre *decorum* e *kairós*, compondo a unidade estética da retórica, podemos nos referir a uma unidade estética da metáfora,

atingida quando as duas formas, a decorosa e a kairótica, são utilizadas dialeticamente para produzir uma argumentação inovadora a partir de uma metáfora aparentemente de fácil assimilação pelo senso comum. Trata-se de um caminho argumentativo arriscado, pois o auditório pode não acatar a nova proposição do foro. Não obstante, é um caminho genuinamente criativo e poético.

Certos oradores/autores recorrem às chamadas metáforas fundamentais (*root metaphors*), assim nomeadas porque, no decorrer da história, ganharam força e destaque em determinados discursos, sendo usadas recorrentemente para organizar uma linha de raciocínio em certa área do conhecimento (SILVA, 2017). Nas humanidades, a *metáfora do cultivo* atravessa os séculos e se torna uma base aparentemente consistente para o debate acerca das relações entre a natureza, o que é inato, predeterminado, de um lado, e a cultura, que resulta da experiência humana, de outro. Muito se discutiu e ainda se discute sobre o intercâmbio entre o que nasce, cresce e se desenvolve naturalmente e o que é cultivado artisticamente pela intervenção humana.

Há situações em que a metáfora do cultivo é utilizada para retomar imagens e sentidos concernentes à germinação sem romper com a narrativa decorosa. O que vem à mente é o jardineiro dedicado, que trabalha para atualizar as potencialidades naturais da semente; que cria meios e utiliza instrumentos para que as sementes de uma rosa, por exemplo, desenvolvam-se até a formação de uma linda roseira. O jardineiro se satisfaz com seu trabalho, mas sabe que não pode vislumbrar outro fim para a semente de rosa, cujo projeto foi definido pela natureza, não por ele. No campo pedagógico, a expressão metafórica do cultivo significa que o educador, mesmo quando munido de práticas culturais adequadas e cuidadosas, nada faz além de impulsionar as potencialidades naturais do educando, como se elas brotassem de uma semente previamente delineada.

A contribuição inovadora de Fröebel (1752-1852) para a educação infantil efetivou-se por meio do uso decoroso da metáfora do cultivo: cada criança é um “ser em germinação” (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007); os aprendizes possuem “[...] uma força interna natural impulsionadora do processo de desenvolvimento”, o que implica um projeto pedagógico no qual o adulto – o jardineiro – auxilie a criança a desenvolver



e a utilizar as suas aptidões e o seu dinamismo interno em conformidade com os ditames de uma ordem natural (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 42).

Rousseau (1712-1778), cujas contribuições para a educação não são menos importantes, também utiliza a metáfora do cultivo, porém com outro direcionamento: o preceptor – tal como o jardineiro – é um “homem sensível”, um “artista” (PAIVA, 2009, p. 152). No exercício de sua função artística, a filosofia rousseuniana não desconsidera a natureza humana, as necessidades e as paixões primevas dos educandos, mas integra os componentes inatos a um projeto educativo que é do educador, não da natureza (PAIVA, 2009). O preceptor deve auxiliar o educando a tomar posse da ‘terra’, que é ele mesmo, pois precisa desenvolver consciência dos próprios desejos, das condições que já possui, para que vá paulatinamente adquirindo disposição para cultivar o seu próprio jardim com as sementes que vier a escolher (SBRANA, 2018).

Decorosamente, Rousseau mantém a transferência de valores do jardineiro para o educador, mas não identifica o educando com a semente, como seria o usual. A natureza do educando – seus desejos, energias e impulsos – compõe a figura da terra, cujo cultivo pode ser feito de múltiplas maneiras, dando oportunidade a diversos plantios; sua lavra pode ser realizada inúmeras vezes e com sementes diferentes, pois as sementes são as lições ou situações criadas pelo preceptor, não pela natureza, compondo escolhas em cooperação com o educando. Essa subversão rousseuniana, esse seu olhar kairótico para a metáfora do cultivo abre caminho para o entendimento de que a natureza humana é tão somente um ponto de partida para a educação, e não o seu fim.

A análise retórica de uma metáfora, portanto, deve ir além do exame de sua função instrumental. Mais do que revelar o significado esclarecedor produzido pela ligação entre diferentes domínios do conhecimento, o que se efetiva por meio do transporte de termos do foro ao tema, a análise da expressão metafórica deve nos levar a refletir sobre o seu caráter estético como via para a construção de discursos problematizadores, transgressores, criativos e poéticos. A identificação de uma metáfora não reduz o discurso a um rol de significados necessários, sendo preciso acompanhar o desenvolvimento da argumentação para apreender a organicidade do propósito do orador/autor, que pode optar por um ritmo discursivo dissonante para

surpreender o auditório e levar as pessoas a raciocinar de modo antilógico, considerando pontos de vista divergentes.

Utilizando esses referenciais teóricos e metodológicos, é possível analisar pensadores situados em contextos intelectuais e culturais diversos, bem como transpor as suas contribuições à análise do cenário educacional contemporâneo (ANDRADE; CUNHA, 2019; CARNIEL; CUNHA, 2020; CUNHA; SBRANA, 2018; SILVA, 2017). O propósito deste artigo é examinar Joan Miró, que, atuando como artista e pensador da arte no início do século XX, fez uso da metáfora do cultivo para explicar a sua concepção de criação, bem como o seu próprio processo de trabalho criativo. O objetivo da próxima seção deste artigo é analisar o significado assumido por essa metáfora no discurso mironiano, à luz de suas conceituações no campo da atividade artística.

3 A METÁFORA DO CULTIVO NO DISCURSO DE MIRÓ SOBRE A CRIAÇÃO

Miró (2017, p. 37) afirma que “trabalha como um jardineiro ou como um vinicultor”, que pacientemente observa, escolhe, semeia, cuida, nutre, poda, enxerta, imagina e descobre possibilidades para o crescimento, até o resplandecer da vida. Essa afirmação foi feita em 25 de novembro de 1958, em entrevista concedida ao pintor e escritor francês Yvon Taillandier (1926-2018), posteriormente compilada na obra *Miró. I work like a gardener* (MIRÓ, 2017). À época da entrevista, Joan Miró estava com 65 anos, “no auge do seu trabalho”, com maturidade suficiente para “fazer uma revisão de sua carreira” (MESSERI, 2017, p. 7). Para Messeri (2017, p. 9), a figura do jardineiro resume bem o trabalho mironiano de “criar vida”, o que implica “esforço físico”, “engajamento profundo com os elementos materiais da obra” e reconhecimento de que é preciso deixar “o pensamento germinar e criar raízes”.

Na análise retórica da metáfora do cultivo no discurso de Miró, consideremos primeiramente a significação e o valor dados à figura da terra. “Sinto-me como um vegetal. E é por isso que vivo em Palma. Tenho raízes aqui”, diz Miró (1990, p. 33). Ao utilizar termos associados à metáfora do cultivo – vegetal, raízes – para explicar a si mesmo, Miró aproxima o universo da arte à vida comum das pessoas, transmitindo a mensagem de que seu ofício visa ao cultivo da vida, tal qual ela se apresenta na

natureza. Trata-se de uma modalidade decorosa da metáfora do cultivo, pronunciada de modo a favorecer a argumentação kairótica que vem a seguir.

O artista discorre sobre a sua origem catalã, especificamente sobre Montroig e Palma, territórios que lhe propiciaram os primeiros encontros estéticos com o mundo, suscitando-lhe emoções e uma espécie de ‘choque’ capaz de movimentar seu espírito e seu pensamento, conduzindo-o a indagações, explorações e ideias passíveis de serem trabalhadas – ou cultivadas – com o tempo (MIRÓ, 1990).

É a terra, a terra: algo mais forte do que eu. As montanhas fantásticas têm um papel importante na minha vida, e o céu também. Não no sentido do romantismo alemão. Mais que a visão, é o choque das formas sobre meu espírito. Em Montroig, o que me alimenta é a força, a força. (MIRÓ, 1990, p. 33).

O elemento terra, componente natural que é mais forte do que o homem, transmuta-se agora na ideia de experiência capaz de provocar um choque, um conflito que desperta a força. Apresentando a sua história de vida, Miró (1986, p. 44) fala sobre as experiências e pessoas que despertaram nele a ousadia de pensar além de suas disposições inatas, ajudando-o a manter-se como um “sonhador, com espírito de rebelião”.

Miró (1990, p. 111) conta que “estava longe de ser um virtuoso”, pois “desenhava muito mal”, “era incapaz de ver um objeto e reproduzi-lo com o senso de sombra, concavidades, tudo isso... Não tinha habilidade, não podia fazer” (MIRÓ, 1990, p. 112). Foram professores como Modesto Inglada, José Pasco Merisa e, principalmente, Francesc Galí que o ajudaram a entender que poderia transformar a sua angústia em luta para alcançar o sonho de ser pintor, consagrando-se “inteiramente à pintura”. Com criatividade, os mestres colocaram Miró em outra terra, não a terra natural, mas a terra fertilizada.

Para Miró (2017, p. 33), a tela – a escultura, a gravura, etc. – também é terra em que se pode atuar, devendo ser “fértil” e “dar nascimento a um mundo”; não importa se o que se vê são “flores, pessoas, ou cavalos”, desde que a obra “revele um mundo, algo vivo” (MIRÓ, 2017, p. 47). A terra significa experiências e meios – espaciais, materiais ou relacionais – com qualidade estética, que o tocam profundamente e são imprescindíveis para germinar a percepção, o olhar, o interesse e a ação. A terra é o processo artístico do homem que já não se submete à natureza,

pois é nos territórios de produção que as formas “se mostram” e “ganham objetividade” (MIRÓ, 1986, p. 211).

Miró (2017) considera que as sementes da atividade de criação são as matérias que resultam do encontro do artista com a natureza, com os objetos culturais simples, elementares e até mesmo despercebidos em contextos que valorizam a opulência, a riqueza, a grandeza e a ostentação. Por isso, o início do ato de criação, do qual emerge um extenso vocabulário de formas, é sempre o maravilhamento com tudo o que é natural, simples e até imóvel, porque tais elementos, aparentemente finitos, “desencadeiam grandes movimentos” na mente (MIRÓ, 2017, p. 26).

Ilustrando as matérias, ou sementes, que surgem do seu encontro com a natureza, Miró (1990, 2017) alude ao espetáculo do céu, às planícies vazias, às plantinhas, à árvore, ao caracol, à lagartixa, aos insetos, à casca dos eucaliptos, à gota d’água, à partícula de pó, ao brilho de luz, às pedras na praia deserta etc. Essas imagens da natureza se somam a componentes próprios da civilização: as luzes noturnas, a caixa de fósforos, o pedaço de fio, o papelão, a lata, o papel do pacote, a tinta escorrida, o ponto, a marca, o brilho da cerâmica, a pequena linha, o prato rústico em que o camponês toma a sua sopa etc.

Coisas, relações e lugares ostensivos são fechados, finitos, fracos e desestimulantes, porque não deixam aberturas para explorações inéditas (MIRÓ, 2017). Segundo Miró (1986, p. 147), a matéria simples e aberta tem uma força que a ele “fornece novas possibilidades” e “permite encontrar incentivos novos e mais poderosos para fugas futuras”. Do encontro com a matéria fechada da natureza vem o combate: problematizações, investigações e resoluções processuais, pois “cada forma pode engendrar uma outra” e “cada obra deve ser um novo nascimento” (MIRÓ, 1990, p. 157). Para Miró (1986, p. 147), esse é o caminho para a formação do “espírito revolucionário” que “cultiva” as suas “próprias batatas”.

Tudo o que eu sei é que tenho uma bela matéria e não devo desperdiçá-la. Desperdiçá-la seria perder esta força. Mas é muito difícil, e corro o risco de estragar a tela. É preciso, então, que eu vá elaborando isso lentamente em minha mente. Mesmo que não trabalhe, sento-me aqui, na frente da tela, e vou elaborando. Todas essas ideias vão amadurecer. (MIRÓ, 1990, p. 118).

Miró (1990, p. 157) adverte que as obras, as ideias e os processos de criação preconcebidos só “atravancam” o “caminho”, e, desse modo, a “reprodução é um

objeto morto” (MIRÓ, 1986, p. 223). O processo criativo do artista – tal como a ação do jardineiro – implica um uso qualitativo e alargado do tempo, uma vez que não há como precisar o início e o término das problematizações e soluções. O artista explica que se apaixona por uma tela à medida que trabalha: “é um amor que nasce da compreensão”, que é fomentada “vagarosamente”; por isso, atua com os materiais e com as obras com regularidade, revisitando-os, refletindo sobre eles continuamente (MIRÓ, 1986, p. 57).

O discurso de Miró é kairótico ao redefinir as figuras da terra e da semente, e a conotação que oferece à metáfora do cultivo alcança a unidade estética plena ao destacar a disposição do profissional para acolher e ouvir as (os) matérias/instrumentos, estabelecendo vias de comunicação que guiam os atos de investigação e reflexão. O jardineiro também busca entender as necessidades naturais das sementes, mudas e plantações, mas certamente não consegue travar debates que influenciem o fim do cultivo. Miró quebra kairoticamente essa rigidez mostrando que o cultivo feito pelo artista é indeterminado, poético e singular justamente porque é impossível saber de antemão o resultado da comunicação estabelecida com as (os) coisas/seres; o diálogo se ancora em saberes e estados existentes, mas também apresenta o inesperado, rompendo com o *status quo*.

A chave do discurso mironiano consiste em explicitar a qualidade dialógica do processo criativo, contrariando a noção comum de que o artista comanda todo o percurso. Conforme diz Miró (1986, p. 218), “existe um diálogo” entre o material e o artista: por um lado, a matéria, ou o instrumento, “dita” técnicas, apresenta suas forças e indica possibilidades de ação; por outro, o artista é impactado, acolhe os dizeres e responde – é a sua vez de dizer “eu ataco” (MIRÓ, 2017, p. 40). Esse movimento dialógico gera o “inesperado”; buscando modos de resolver os problemas postos, o artista se torna “um grande lutador” (MIRÓ, 2017, p. 41). O resultado do processo criativo advém da “força de combate”, a qual “se exterioriza”, possibilitando a germinação da vida em formas e modos infinitos e até inimagináveis (MIRÓ, 1990, p. 181).

Miró (2017, p. 43) afirma que a obra finalizada e apresentada ao mundo se torna uma nova semente, impulsionando o espectador a “descobrir coisas novas todas as vezes que a olha”. Priorizando o valor da expressão em detrimento do mero

produto, Miró diz que alguém pode “olhar para uma obra por uma semana e nunca mais pensar nela”, como também “pode olhar um quadro por um segundo e pensar nele pelo resto da vida” (MIRÓ, 2017, p. 43). A verdadeira obra é aquela cuja força expressiva leva o outro a ter experiências estéticas, que desestabiliza o pensamento usual, incitando a criação de novos sentidos, o esclarecimento de ideias, a continuidade da comunicação (MIRÓ, 1990, p. 156).

Mais do que o quadro em si, o que conta é o que ele lança no ar, o que ele exala. Não importa se a tela for destruída. A arte pode morrer; o que importa é que ela espalha sementes na terra. Eu gostei do surrealismo porque os surrealistas não consideravam a pintura como um fim. Na realidade, não devemos nos preocupar se a obra ficará de tal maneira, mas se ela viabiliza crescimentos, se ela lança sementes a partir das quais outras coisas nascerão (MIRÓ, 2017, p. 46).

A formação estética de Miró o transformou em um artista questionador das formas artísticas e das disposições de quem aprecia uma obra de arte. Em 1917, Miró (1986) envia uma carta ao amigo José Francisco Ràfols, pintor e historiador de arte espanhol, posicionando-se como um profissional que problematiza e investiga continuamente. O artista relata que as pinturas feitas naquele verão são, na grande maioria, paisagens, mas “o sentimento implicado em cada uma é diferente, ocorrendo o mesmo com a execução”. Miró (1986, p. 50-51) afirma ser “triste” ver uma pessoa “reagindo da mesma forma”, seja diante de “uma paisagem em que a cidade e a montanha se opõem”, seja observando um local “em que tudo é cor e música dispostas liricamente”. A pessoa mansa, despreocupada, move-se, fala e pinta sempre do mesmo modo; “com o mesmo sentimento que pintaria Maiorca”, “também pinta Toledo, mudando apenas os detalhes ‘fotográficos’ ou realistas” (MIRÓ, 1986, p. 51).

Na carta, Miró (1986, p. 51) acrescenta que “o tipo oposto de homem vê um problema diferente em cada árvore e em cada pedaço do céu”; é a pessoa que “sofre”, que “está sempre em movimento”, que “sempre tropeça e se levanta novamente” e que “nunca fará o que as pessoas chamam de trabalho ‘definitivo’”; pelo contrário, seu trabalho é “sempre um novo começo”, como se “estivesse apenas começando a pintar”. Miró assegura que a maturidade profissional do artista e a sua liberdade são cultivadas em meio a problematizações. Citando três telas nomeadas *Pintura mural para a célula de um homem solitário I-II-III*, de 1968, Miró (1986, p. 275) diz que “levou

um instante para desenhar a linha com seu pincel”, mas “demorou meses, talvez anos de reflexão para criar a ideia do quadro”.

João Cabral de Melo Neto (2018, p. 43) avalia que a obra de Miró é, antes de tudo, uma “atitude psicológica” voltada tanto para a valorização da atividade mental de criação quanto para a luta por se tornar um homem e um profissional autêntico, com capacidade para invenção permanente. A finalidade psicológica do trabalho mironiano ajuda a esclarecer a necessidade do artista de semear a vida: uma vida que se opõe aos estados de harmonia ou de equilíbrio, em meio aos quais a sensibilidade humana permanece “adormecida” (MELO NETO, 2018, p 56).

A unidade estética que caracteriza a metáfora do cultivo no discurso mironiano caracteriza também o conceito mironiano de criação: para Miró, a criação é ato de encontro profundo com as coisas e os seres, de acolhimento de seus estados e dizeres. Essa comunicação decorosa – assim denominada porque apresenta respeitosamente o que existe – afeta as paixões do artista, impulsionando o diálogo kairótico, a problematização e o pensamento investigativo. O discurso mironiano sobre a criação, enfim, é fundamental não só para compreender a arte, mas, também, para refletir sobre a formação humana e a transformação social.

4 MIRÓ E O DEBATE CONTEMPORÂNEO SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Cunha (2007, p. 371) afirma que é impossível caracterizar o que seria uma “leitura verdadeira ou correta”, assim como “uma leitura falsa ou incorreta de qualquer texto”. Qualquer leitor pode efetuar a “desleitura” de uma obra, especialmente quando nela encontra “algo temível e indesejável”, ficando assim impedido de assimilar plenamente as intenções do autor lido. Servindo de guia para o exame das concepções de um pensador no limite de seus textos/discursos e contextos, de modo a evitar valorações *a priori*, a análise retórica busca fazer um movimento de apropriação o mais justo possível, no que tange aos propósitos de quem se pronuncia (CUNHA, 2007).

É necessário reconhecer que a tal apropriação consiste em uma “recontextualização”, por meio da qual retiramos “[...] ideias de seu tempo e lugar



próprios, com o intuito de atender [a] necessidades específicas de um novo contexto de enunciação” (CUNHA; GARCIA, 2009, p. 178). Mantendo controle consciente desse procedimento, podemos transportar para a atualidade as concepções de filósofos, sociólogos, artistas e outros produtores de ideias, posicionando-as em um campo muitas vezes alheio às suas preocupações originais (CUNHA, 2015). Nesta seção, faremos a recontextualização do discurso mironiano sobre a criação com o intuito de despertar reflexões acerca da formação de professores no cenário contemporâneo.

Desde a década de 1990, os debates acerca da formação de professores têm focalizado o tema da profissionalidade, que diz respeito ao que é “[...] específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1999, p. 65). A elucidação dos saberes e competências próprios à atividade docente revela o quanto é imprescindível a atuação social desse ofício, especialmente frente às disputas travadas em torno da “execução de um trabalho socialmente necessário” (ALVES; ANDRÉ, 2013, p. 3).

Roldão (2005, p. 109) elenca quatro descritores concernentes ao processo de construção da profissionalidade docente: (i) “o reconhecimento social da especificidade da função”; (ii) “o saber específico”, quer pedagógico quer relacionado às diferentes áreas do conhecimento; (iii) o “controle” e a “responsabilização” pelas ações desenvolvidas, bem como a “autonomia” do exercício profissional; (iv) e a “pertença a um corpo coletivo” que “defende o prestígio e a exclusividade do seu saber”. As reflexões sobre esses descritores são complexas, pois precisam levar em conta as singularidades do ser professor nos diferentes níveis e etapas da educação.

Para Roldão (2005, p. 113), o “elo mais fraco” da profissionalidade reside nos saberes necessários para o cumprimento da função docente, principalmente os de caráter pedagógico, primordiais para o professor “saber mobilizar modos de agir mediadores”, envolvendo a dimensão “conteudinal em causa” e a “sua apropriação pelos aprendentes”, de modo que crianças, adolescentes e adultos consigam utilizar os saberes adquiridos e internalizados para construir “conhecimento novo” (ROLDÃO, 2005, p. 122).

A recontextualização de princípios que ancoram o discurso mironiano sobre a criação é profícua para enriquecer o debate sobre os saberes pedagógicos a serem mobilizados na formação de professores, contribuindo assim para a construção da profissionalidade docente. Em primeiro lugar, pode-se estabelecer uma aproximação entre a figura do professor e a do artista, considerando que ambos precisam manter-se envolvidos em processos que têm por objetivo principal criar as melhores possibilidades para a promoção da vida.

O artista cria vidas ao operar a transformação poética das matérias, tal como ocorre com a “árvore” que ganha olho e orelha e passa a ter “uma alma, um espírito” (MIRÓ, 1990, p. 57). Suas obras impulsionam a gênese de novas formas de vida no mundo, pois levam os espectadores a imaginar o que não existe – ou ainda não existe. De modo similar, o professor promove a vida quando atua como mediador do desenvolvimento integral dos educandos, ajudando-os a descobrir, reelaborar ou fortalecer as suas próprias identidades; cada criança, jovem ou adulto também semeia a vida, pois, nesse processo, torna-se veículo ativo para novos empreendimentos e novas discussões voltadas à elaboração de novos modos de ver o mundo, de pensar e de agir.

No processo mironiano de criação, os “estudos” e o “planejamento” existem e são necessários (MIYADA, 2015, p. 29). O ato criativo, porém, envolve mais do que um empenho racionalista, pois requer diálogos cujas narrativas trazem o “imprevisto” (MIRÓ, 2017, p. 41). No processo de criação docente, o domínio de conteúdos e metodologias, o planejamento, a organização dos espaços e dos tempos, os currículos, etc. são dimensões *sine qua non*, mas esse aparato pedagógico só se enriquece quando coordenado pela comunicação e pela problematização. A comunicação que acolhe as necessidades e as condições primevas, singulares e diferenciadas dos educandos, e o debate que problematiza e investiga a qualidade da mediação profissional tornam-se componentes do saber pedagógico a serem continuamente enriquecidos pelas ações desenvolvidas na formação docente.

A relação intersubjetiva dialógica começa com o exercício da observação acolhedora e do diálogo, ambos norteados por uma atitude decorosa, a fim de que os educandos se sintam livres para expressarem o que conhecem e o modo como percebem a si mesmos, sem silenciamentos ou interrupções abruptas. O modo como

os educandos enunciam suas vivências pode não parecer tranquilo nem harmonioso, mas, quando se abre espaço para a livre expressão – qualquer que seja a forma de linguagem –, todos vão ganhando confiança e liberdade para expor, sendo incitados a um sentimento de liberdade e harmonia interna.

Com o acolhimento de tudo o que lhe é apresentado, o professor integra a mesma frequência enunciativa do educando, podendo identificar necessidades e encontrar potências ou emergências imprevistas. Nesses momentos oportunos surgem as problematizações, que alimentam os diálogos com qualidades kairóticas, o que não é fácil nem tranquilo, pois as lutas que se travam despertam ideias impossíveis de serem “previstas de antemão” (MIRÓ, 1986, p. 284). Nesse movimento pedagógico-artístico, o professor aventa possibilidades poéticas para os educandos – crianças, jovens ou adultos –, com vistas à complexificação dos objetivos do ensino.

Saber criar em meio a encontros dialógicos, envolvendo-se em problematizações e investigações, é uma capacidade que não decorre de virtuosismo. Para Miró (1990), a capacidade criativa do artista – e aqui podemos pensar no professor que é artista – advém da formação, do estudo, da sensibilização que impulsiona a luta, da disciplina em prol da manutenção do estado mental indagador e investigativo. “Até mesmo fora da pintura”, acrescenta Miró (1990, p. 178), as noções de virtudes e habilidades inatas, ou a de “bom aluno”, são preocupantes, porque incentivam a ataraxia. Tais noções reforçam a crença de que a arte e o desenvolvimento artístico-pessoal do ser humano ocorrem por caminhos sem percalços, sem combates – em uma palavra: naturais.

Como propiciar aos professores uma formação voltada à atuação pedagógico-artística? Miró (1990) fornece algumas sugestões: o acesso a experiências estéticas e o oferecimento de possibilidades de enriquecimento cultural por meio de diversas linguagens – a literatura, a música, as artes visuais e tantas outras formas artísticas; a vivência sensível com os formadores, exemplos vivos de acolhimento, de encontro com o mundo, de trocas dialógicas, que auxiliam os profissionais a coordenarem suas vontades, energias e estudos, para que adquiram novas capacidades; o envolvimento com a problematização e com ações investigativas no interior de processos temporais alargados e não fixados *a priori*, uma vez que o diálogo regula o processo de criação



das ações subsequentes e acrescenta circunstâncias fortuitas que demandam mais reflexões e cuidados específicos.

Além de contribuir para a dimensão pedagógica da profissionalidade docente, o desenvolvimento da capacidade comunicacional, problematizadora e investigativa por parte dos professores pode assumir objetivos políticos. Os coletivos de professores – juntamente com os de pesquisadores, gestores de sistemas de ensino e outros coletivos sociais – podem participar de embates públicos em apoio à dimensão criativa da educação, em franca oposição a práticas que visam ao controle exacerbado dos conteúdos do ensino e das formas de ensinar. A formação artística pode incentivar o exame crítico dessas práticas, cujo propósito consiste em hierarquizar saberes e modalidades de ação social por meio da metrificacão do conhecimento, como se a formação humana pudesse ser expressa em dados quantitativos.

A recontextualização da obra mironiana, com o intuito de fomentar a discussão acerca da formação de professores e da profissionalidade docente, é um convite ao desenvolvimento de atitudes docentes pedagógico-artísticas, criativas, integradas em unidades estéticas que coincidem com aquelas reflexões de Miró consubstanciadas na metáfora do cultivo a que aludimos. Um dos fundamentos dessas reflexões, como mencionado acima, é o incentivo a relações discursivas decorosas que acolham as múltiplas narrativas componentes do espaço escolar. Miró diria aos professores que esse encontro radical com a empiria – da forma como ela se apresenta, sem juízos, sem represálias – é o elemento fundante do enriquecimento da sensibilidade humana.

O outro fundamento das reflexões mironianas reside no estímulo a relações discursivas e expressivas com teor kairótico – responsáveis pelo questionamento, pela transgressão – que impulsionem o desenvolvimento do ser humano autêntico e a produção de trabalhos inéditos. Isso requer a compreensão de que o percurso educativo é, predominantemente, indeterminado e tecido pela investigação artística. Novamente, a dimensão pedagógica é integrada à política, uma vez que os professores precisam de apoio para conquistar o tempo e a tranquilidade necessários ao cultivo de seus jardins e à composição de suas mediações, cujas formas não serão idênticas, mas indistintamente poéticas, reafirmando a responsabilidade social do



trabalho docente e da escola por ações que projetem o melhor desenvolvimento para cada educando.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exame do pensamento mironiano revela o valor dos componentes estético-artístico, comunicacional e dialógico na formação de professores. Trata-se de componentes imprescindíveis na elaboração de ferramentas conceituais, práticas e discursivas voltadas à criação de processos de ensino que promovam a sensibilização, a problematização e a investigação, visando à criação de modos autorais de fazer e pensar a educação. Tal qual se vê no artista, o professor torna-se cada vez mais sensível e aberto às singularidades dos educandos, sendo capaz de elaborar sentidos positivos para as suas expressões. O professor aprende a problematizar e apresentar os seus pontos de vista, investigando a qualidade de suas próprias condutas e refletindo criticamente sobre as orientações advindas dos gestores e das políticas educacionais.

Considerando a riqueza do pensamento de Joan Miró para a formação humana, esperamos que este artigo incentive novos estudos sobre o ideário mironiano, inclusive no que tange à sua relação com as teorias filosóficas que fundamentam a educação. Uma das possibilidades da análise retórica é orientar a investigação de possíveis convergências e divergências, muitas vezes inimaginadas, entre as ideias de autores distanciados temporal e espacialmente, bem como por suas respectivas áreas de atuação. O trabalho ora concluído sugere a possibilidade de desenvolvimentos teóricos que analisem a hipótese de aproximar as reflexões mironianas acerca do trabalho criativo e as elaborações de John Dewey (2010) sobre a educação como experiência reflexiva, com especial destaque para a sua teoria estética.

Investigações dedicadas a promover o intercâmbio entre filosofia, arte e educação podem trazer valiosas contribuições para o entendimento da pedagogia e para os estudos sobre a formação e o desenvolvimento humanos. A promoção de diálogos entre as ideias de diferentes autores, ainda que de diferentes áreas do conhecimento, pode impulsionar descobertas preciosas, capazes de oferecer

resposta a problemas contemporâneos. Mesmo que tais diálogos não remetam a ideias inéditas, o pesquisador que lida com discursos ficará “[...] satisfeito apenas vagando com segurança na beira da praia, apanhando conchas bonitas” (BILLIG, 2008, p. 50), pois, como acredita o pesquisador antiquário caracterizado por Billig (2008), algumas delas serão, certamente, “espécimes excelentes”.

ERIKA NATACHA FERNANDES DE ANDRADE

Professora adjunta na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – *Campus* de Naviraí. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS – *Campus* do Pantanal. Líder do Grupo de Pesquisa Discursos e Práticas Poéticas na Educação (CNPq-UFMS/CPAN).

ENMILLY DA COSTA COFFACCI

Graduanda em Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – *Campus* do Pantanal. Bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) da UFMS. Membro do Grupo de Pesquisa Discursos e Práticas Poéticas na Educação (CNPq-UFMS/CPAN).

REFERÊNCIAS

ALVES, C. da S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 36. 2013, Goiânia. *Anais* [...]. Rio de Janeiro: ANPEd, 2013. p. 1-17. Disponível em: <https://bit.ly/38p5HBS>. Acesso em: 10 maio 2020.

ANDRADE, E. N. F. de; CUNHA, M. V. da. Sophistry in Vygotsky: Contributions to the Rhetorical and Poetic Pedagogy. *Studies in Philosophy and Education*, [S. l.], nº 39, p. 85-99, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09683-y>. Acesso em: 10 abril 2020.

BILLIG, M. *Argumentando e pensando: uma abordagem retórica à psicologia social*. Tradução: Vera Lúcia Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARNIEL, F. R.; CUNHA, M. V. da. A sofística no discurso filosófico e educacional de Michel de Montaigne. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 14, p. 1-17, jan./dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271993045>. Acesso em: 2 maio 2020.

COFFACCI, E. da C.; ANDRADE, E. N. F. de. A criação na formação do pedagogo. Por que estudar Joan Miró? *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO CPAN, 4; SEMANA INTEGRADA GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO DO CPAN, 3. 2019,

Corumbá. *Anais [...]* Corumbá: UFMS, 2019. v. 1, p. 1-13. Disponível em: <https://bit.ly/2XIUrQs>. Acesso em: 20 set. 2019.

CRICK, N. *Democracy and rhetoric: John Dewey on the arts of becoming*. Columbia: University of South Carolina, 2010.

CUNHA, M. V. Leituras e desleitura da obra de John Dewey. In: BENCOSTA, M. L. A. (org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 357-378.

CUNHA, M. V. da. A atualidade de John Dewey para a educação: mais arte, não menos. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 28, p. 67-83, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3nnCkV1>. Acesso em: 20 set. 2019.

CUNHA, M. V. da; GARCIA, D. C. A apropriação de John Dewey na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1964). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 224, p. 176-203, jan./abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.90i224.504>. Acesso em: 20 set. 2019.

CUNHA, M. V. da; SBRANA, R. A. A presença de Jean-Jacques Rousseau no discurso educacional de John Dewey. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 25, n. 1, p. 82-98, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5335/rep.v25i1.8033>. Acesso em: 15 maio 2020.

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

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

JALLES, A. R.; CUNHA, M. V. da. A sofística no discurso educacional de Agostinho de Hipona. *Cadernos Cimeac*, Uberaba, v. 8, n. 2, p. 18-37, 2018. DOI: <https://doi.org/10.18554/cimeac.v8i2.3166>. Acesso em: 20 set. 2019.

KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 37-63.

LAMPERT, J. Sobre ser artista professor. In: LAMPERT, J. (org.). *Sobre ser artista professor*. Florianópolis: Udesc, 2016. p. 9-14.

LOPONTE, L. G. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 429-452, abr./jun. 2017. ISSN 1809-449X. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017226922>. Acesso em: 20 set. 2019.

MELO NETO, J. C. de. *Joan Miró*. São Paulo: Ipsis, 2018.

MESSERI, R. L. Preface. In: MIRÓ, J. *Miró: I work like a gardener*. New York: Princeton Architetural, 2017.

- MINK, J. *Miró*. Tradução: Alice Milheiro. Köln: Taschen, 2015.
- MIRÓ, J. *Selected writings and interviews*. New York: Da Capo, 1986.
- MIRÓ, J. *A cor dos meus sonhos*. Entrevistas com Georges Raillard. Tradução: Neide Luzia de Rezende. São Paulo: Estação Liberdade, 1990.
- MIRÓ, J. *Miró: I work like a gardener*. New York: Princeton Architectural, 2017.
- PAIVA, W. A. de. O jardim de Rousseau e a virtude do jardineiro. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, [S. l.], 14, 1, p. 147-178, 2009. e-ISSN: 2317-806X. Disponível em: <https://bit.ly/3s1YP5t>. Acesso em: 3 abr. 2020.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Tradução: Maria E. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- ROLDÃO, M. do C. N. Profissionalidade docente em análise – Especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: Estudos sobre Educação*, [S. l.], ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005. Disponível em: <https://bit.ly/3noWpdJ>. Acesso em: 30 abr. 2020.
- ROSS, N. *Artista famosos: Miró*. Tradução: Helena Gomes Klimes. São Paulo: Callis, 1998.
- SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto, 1999. p. 63-92.
- SBRANA, R. A. *A filosofia educacional de John Dewey e Jean Jacques Rousseau: Um estudo comparativo por meio da Análise Retórica*. 2018. 230 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2018.
- SILVA, T. *Análise Retórica da influência Sofista no discurso filosófico e educacional de John Dewey*. 2017. 178 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2017.
- SILVA, T. Dewey e os sofistas: a tirania do *logos* e as bases para uma educação retórica. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 25, n. 1, p. 114-139, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5335/rep.v25i1.8035>. Acesso em: 4 abr. 2020.
- SIQUEIRA, J. Os Escritos de Peciari: notas sobre arte e pedagogia no atelier do Mestre. *Revista Apotheke*, Florianópolis, ano 3, v. 6, n. 1, p. 166-189, jul. 2017.

Recebido em: 24/06/2020.

Aprovado em: 01/02/2021.