

**Teorizando espaços  
entre arte e educação**  
**Génese e desenvolvimento  
do projeto de investigação**

238 239

**Ana Luísa de Oliveira Pires**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

**Elisabete Xavier Gomes**

Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich

**Teresa N. R. Gonçalves**

Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

**Investigadoras na Unidade  
de Investigação em Educação  
e Desenvolvimento,  
Universidade Nova de Lisboa**

O projeto de investigação «Teorizando Espaços entre Arte e Educação» baseia-se no entendimento de que a educação é um campo de ação e de pensamento multirreferenciado, no qual se aceitam e assumem dinâmicas resultantes de diferentes perspetivas – epistemológicas, disciplinares e metodológicas (Alves & Azevedo, 2010). Assim, investigar em educação é uma atividade de natureza complexa que exige dois requisitos: *atenção* ao mundo e aos fenómenos que constituem educação nos nossos dias, e *abertura* no modo de olhar, relativamente ao que escolhemos conhecer e compreender, sem antecipar sentidos nem modelos previamente definidos (Alves & Azevedo, 2010).

A escolha de estudar o *10x10* partiu do interesse da equipa de investigadoras em conhecer um projeto que parecia conter um potencial imenso e ainda não aprofundado – principalmente do ponto de vista teórico-conceptual –, e cuja sistematização e disseminação poderia constituir um relevante contributo para a educação e a pedagogia. Assim sendo, a equipa adotou um desenho de investigação qualitativa, aberto, de caráter emergente e flexível, de forma a respeitar o objeto de estudo, tendo progressivamente construído o quadro teórico que sustenta o seu modo de olhar o *10x10*.

As autoras assumiram como desafio a possibilidade de estabelecer a investigação como estratégia de acompanhamento, teorização e disseminação de experiências inovadoras e transformadoras, que dão forma a estas práticas de educação contemporâneas. Através da análise, reflexão e acompanhamento de uma experiência educativa particular, o nosso projeto visa, pois, contribuir para a sistematização de experiências educativas contemporâneas e para a construção de um pensamento crítico/reflexivo sobre práticas educativas emergentes, na sua relação com processos educativos consolidados e naturalizados, numa lógica de continuidades e descontinuidades.

O estudo desenvolvido integrou-se na lógica de investigação que tem vindo a ser desenvolvida pela Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento (UIED) sobre práticas, agentes, contextos e experiências de educação ao longo da vida, baseadas em abordagens inter e transdisciplinares e de natureza inter e transdiscursiva (Gonçalves, 2010), que reconhecem o caráter complexo da experiência educativa e a necessidade da construção teórica em torno do fenómeno educativo nas suas diversas manifestações, pluralizando as relações teoria/prática e teoria/investigação.

Neste capítulo, apresentamos os principais posicionamentos e pressupostos teóricos a partir dos quais a investigação foi desenvolvida, bem como a metodologia e uma síntese das suas principais conclusões, remetendo para o próximo capítulo a análise mais aprofundada de um conjunto de dimensões que se pretende destacar.

## 1. POSICIONAMENTO E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Num primeiro momento, consideramos fundamental apresentar os posicionamentos por nós assumidos face a alguns dos conceitos e questões centrais que subjazem ao *10x10* e à análise das suas práticas. O nosso olhar foi construído a partir da teoria da educação, tendo em conta as discussões existentes no campo da educação e as intenções do projeto de investigação referidas acima. A clarificação do posicionamento teórico parece-nos fundamental relativamente à construção e explicitação posterior do projeto de investigação e da análise que propomos no capítulo seguinte.

O termo «pedagogia» tem sido usado com sentidos diversos, nem sempre congruentes (Gonçalves, Azevedo & Alves, 2013; Biesta, 2011). A ambiguidade do termo está ligada ao desenvolvimento histórico da educação como disciplina (tradição alemã) ou como campo científico (tradição anglo-saxónica) e tem sido objeto de análise por diferentes autores. Estrela (2007) refere que essa ambiguidade se mantém na atualidade. Segundo a autora, o termo «pedagogia» é usado simultaneamente para se referir a uma ciência aplicada (dedutiva), à ciência que estuda as relações entre os fenómenos educativos (indutiva), a uma forma específica de educação – a educação escolar – e à reflexão acerca dela, e ainda à ação pedagógica ou prática, e à reflexão acerca dela ou à confluência entre pensamento e ação. A pluralidade e simultaneidade dos usos do conceito, frequentemente pressupostos mas não explicitados, que deslocam a pedagogia para o campo da prática, que remetem para uma relação dualista entre teoria e prática, ou que reduzem a pedagogia a um conjunto de princípios e de procedimentos de ordem operativa ou mesmo técnica, limitam e empobrecem a teorização no campo da educação. Essas ambiguidades devem-se, em nosso entender, a uma certa naturalização do conceito, que exime frequentemente da explicitação dos sentidos e pontos de partida que subjazem ao seu uso em diferentes textos e contextos. Por isso, parece-nos fundamental esclarecer o que entendemos por «pedagogia» e o sentido que lhe atribuímos nesta investigação.

«Pedagogia» implica, em nosso entender, um modo de vida – aquilo que Jorge Larrosa (2015) designou como «vida pedagógica» – que, simultaneamente, se constrói e é construído a partir de uma certa relação com o mundo. Uma vida pedagógica implica uma relação consigo mesmo e com o mundo que vai para além da formalização e tecnicização que os diversos entendimentos acima enumerados implicam. Enquanto campo relacional, o campo pedagógico é tensional e aberto ao intempestivo,

UMA CERTA  
IDEIA DE  
PEDAGOGIA

requer modos de pensar e de agir que materializem uma atenção para com, um cuidado pelo e um compromisso com o outro e com o mundo. Por isso se exigem neste âmbito formas de pensar, decidir e agir que configurem possibilidades para além do que está prescrito, predeterminado, predefinido e que produzam os seus próprios modos de teorização e de expressão, que, simultaneamente, pluralizem e singularizem as suas diversas manifestações e expressões: os discursos, as práticas, as linguagens. A relação com o mundo no campo da pedagogia dá-se numa esfera não produtiva, acontece num tempo e num espaço que se querem verdadeiramente livres. O tempo e espaço da pedagogia, como tempo e espaço do encontro, da construção do nós, do comum, só existe no espaço público (Masschelein & Simons, 2013), num espaço que não pode ser privatizado nem mercantilizado. O cerne da pedagogia é o interesse pelo bem comum, pela construção de espaços e tempos de liberdade que tornem possível, a cada momento, a decisão sobre o que é desejável do ponto de vista educativo, sendo que o que é desejável num momento ou situação não o é necessariamente num outro momento ou situação e não o é certamente em relação à lógica produtiva vigente, assim como não obedece a requisitos de ordem meramente técnica ou operativa. Por isso, a referida «vida pedagógica», só pode ser entendida, e vivida, nas suas dimensões ética, estética e política.

Nesta linha, alguns autores francófonos (Houssaye, Hameline & Fabre, 2004) propõem a recuperação da figura do «pedagogo», como aquele que através da sua ação conjuga teoria e prática – trata-se de um prático-teórico da ação educativa. A pedagogia é entendida como um «entre» que acontece na interação específica entre a teoria e a prática que existem em educação. Representa, segundo Meirieu (2006), a oportunidade para pensar (e manter) as contradições inerentes à educação e à tarefa educativa, assim como para pensar os princípios, propósitos, factos e ações educativos. O interesse desta proposta para a análise das práticas *10x10* reside no facto de ela permitir pensá-las de acordo com a sua natureza educativa, relativamente aos princípios e propósitos educativos que sustentam as ações desenvolvidas. Ela tem uma dimensão política, antropológica e filosófica que permite ir além das questões meramente técnicas ou didáticas.

Outros autores, anglo-americanos e norte-europeus, têm defendido a necessidade de recuperar a dimensão pública da pedagogia (Masschelein & Simons, 2013), refém das tendências produtivistas e privatizadoras em voga, através da recuperação da ideia da educação como «um processo libertador, um processo cujo objetivo é a realização da liberdade» (Biesta & Säfström, 2011). Ao afastarem a educação de uma visão moderna do progresso, os autores propõem um entendimento atemporal da educação como «responsabilidade pelo presente», cujo propósito é a liberdade. Assistimos assim a uma recuperação de uma perspectiva ética, política e estética da pedagogia. No âmbito desta perspectiva, a dimensão pública da pedagogia constitui um aspeto central para o entendimento dos contextos, processos e ações educativos. Assim, a tarefa da pedagogia está intimamente relacionada com o bem comum, com a possibilidade de preservar e construir um mundo comum. O seu carácter público tem, pois, a ver com a edificação desse

mundo, com a forma como ele é tornado público através da educação, pela construção de possibilidades e experiências de liberdade. Analisar as práticas *10x10* à luz desta dimensão pública permite-nos abordá-las a partir da sua relação com a liberdade, com o bem comum, em suma, com a própria experiência da democracia. Será interessante considerar o modo e a medida em que elas tornam o mundo público. Que conhecimento, que significados, que experiências são tornadas públicas através das práticas *10x10*?

Este entendimento da pedagogia, num sentido lato, porém não totalizador, combina as dimensões teórica e prática e permite enquadrar ações, relações, conversas, contextos e regras com princípios e propósitos educativos. Neste sentido, a pedagogia permite pensar a singularidade e a particularidade do evento educativo, na sua dimensão existencial e pública, entendida como relacional e coletiva. Afastamo-nos, por isso, de perspetivas vigentes que ligam a pedagogia à produção de determinados resultados predefinidos, segundo uma lógica produtiva e produtivista, para pensarmos como ela pode instaurar espaços de liberdade, enquanto exercício vital de relação com o mundo e com os outros.

A observação de experiências pedagógicas e artísticas desenvolvidas no âmbito dos programas de educação em museus e noutros centros de atividade artística (veja-se, por exemplo, Leite & Vitorino, 2008; Eça, Saldanha & Vidal, 2012; Thomson, Hall, Jones & Green, 2012), bem como a produção no campo da teoria da educação (Larrosa, 2013; Rancière, 2010b, 2010c), permitem construir um renovado posicionamento sobre as relações entre arte e pedagogia. As experiências vividas e os caminhos percorridos organizam-se em torno de correntes, nem sempre convergentes: o ensino artístico, a educação estética, a educação pela arte (vejam-se, nomeadamente, os trabalhos de Herbert Read, Arquimedes Silva Santos, João Pedro Fróis).

De entre os autores que têm procurado sistematizar estas relações, destacamos o contributo de Helguera (2011), desenvolvido a propósito da apresentação do projeto pedagógico da 8ª Bienal do Mercosul. A partir do conceito de «reterritorialização», trabalhado por Deleuze e Guattari, Helguera propõe «imaginar a pedagogia como um território que possui diferentes regiões. Uma delas, a mais conhecida, situa-se no âmbito da interpretação ou da educação como instrumento para entender a arte; a segunda é a fusão de arte e educação [...], e a terceira é a arte como instrumento da educação, [...] a arte como conhecimento do mundo» (Helguera, 2011, p. 6).

A primeira região é trabalhada a partir da relação dialógica que se estabelece entre o mediador e o público, na perspetiva da partilha de reflexões e da expansão do conhecimento individual, mobilizando, por exemplo, as ideias da pedagogia crítica de Paulo Freire e da dinâmica de grupos de Augusto Boal. A segunda região, a fusão entre arte e educação, pode ser encontrada a partir da exploração de obras de arte específicas, a partir das quais se convida o público a entrar num «mundo lúdico», libertando-se da realidade temporal, através de jogos e de dinâmicas pedagógicas nas quais a «experiência não é apenas uma vivência dispersa», mas sim «uma experiência construtiva, geradora e satisfatória para

• «Esta capacidade de demonstrar o que fazem as artes – seja melhorar os resultados ou levar-nos a ser melhores seres humanos – tornou-se o Santo Gral dos defensores das artes. [...] A retórica dos efeitos fica sempre presa numa lógica positivista [...]. Para mais, o enfoque nos efeitos tendeu a obscurecer as experiências concretas – sejam elas positivas, negativas ou de outro tipo – que ocorrem dentro de contextos definidos pelas práticas e pelos processos de criatividade simbólica associados ao conceito de artes [...]» (Tradução de Diana V. Almeida)

todos os membros do grupo» – mesmo que disso não tenham consciência imediata. A terceira área, que o autor designa como «arte como conhecimento do mundo», explora a obra do artista «como objeto de estudo para se valorizar como tal, mas também como uma janela para se poder adquirir uma compreensão de temas de relevância [noutros] âmbitos» (Helguera, 2011, p. 7); ou seja, a obra de arte é articulada e explorada a partir de determinados domínios disciplinares, tais como a Geografia, a História ou a Literatura.

Também Gaztambide-Fernández (2013) reflete sobre diversos discursos e debates em torno das artes na educação, identificando tensões entre diferentes correntes e tendências. Identifica a corrente expressionista, que defende que através das artes as crianças se exprimem mais e melhor; a corrente reconstrucionista, que atribui às artes o poder de transformar a pessoa e a sociedade; e ainda o racionalismo científico, que enfatiza a relação heurística entre arte e conhecimento. Sublinhe-se especialmente a sua crítica contundente à prevalente instrumentalização das artes na educação:

*This ability to demonstrate what the arts do – whether it is to improve achievement or to make us better human beings – has become the holy grail of arts advocacy. [...] The rhetoric of effects is always caught in a positivist logic [...]. Moreover, a focus on effects has tended to obscure the actual experiences – whether positive, negative, or otherwise – that evolve within contexts defined by practices and processes of symbolic creativity typically associated with the concept of the arts [...].* (Gaztambide-Fernández, 2013, p. 213) ●

Alinhamo-nos nesta posição no intuito de perceber se no  $10 \times 10$  a centralidade reside nos processos e na abertura dos processos de trabalho, ou na busca e confirmação de efeitos e de impactos previamente definidos. O conceito de «bricolage», usado por Paley (1995) para pensar a relação entre arte e educação, remete para as possibilidades de transformação pela incorporação das práticas artísticas no campo pedagógico. Segundo a mesma autora, «bricolage» implica descontinuidade e justaposição, descentramento, associação entre partes desconexas. Representa uma alternativa à compartimentação do conhecimento, permite a articulação da «diferença», resistindo à objetivação e à redução da heterogeneidade das experiências e criando a possibilidade de um intertexto.

A análise histórica desenvolvida por Bordes (2007) assume ainda uma outra perspetiva, na medida em que propõe e evidencia uma relação intrínseca entre a emergência de Pedagogias Novas na Europa a partir do século XVIII, especificamente a partir de Rousseau, e a possibilidade de desenvolvimento das vanguardas artísticas no princípio do século XX. Bordes estuda a infância de alguns artistas das vanguardas, bem como as propostas pedagógicas de, por exemplo, Froebel ou Pestalozzi, em torno do desenho, dos jogos educativos e de um largo conjunto de novos exercícios trazidos para a educação das crianças. O crítico evidencia o modo como as Pedagogias Novas proporcionaram o início da democratização de formas artísticas (tendencialmente elitistas) de observar, exprimir e movimentar o corpo, permitindo ainda a separação entre as práticas artísticas, a obra de arte e o autor.

Tendo em conta as abordagens teóricas que aliam pedagogia e arte, também nós afirmamos a possibilidade de um diálogo heterodoxo entre o trabalho/as práticas pedagógico/as e o trabalho/as práticas artístico/as. Ao escolhermos a designação «diálogo», estamos a querer afirmar que neste modelo nem a pedagogia serve a arte, nem a arte é instrumentalizada pela pedagogia. De facto, na esteira de Larrosa, pretendemos «pensar a arte e a sala de aula como lugares que têm a ver com uma certa responsabilidade e um certo amor pela infância e pelo mundo» (2013, p. 40).

Larrosa (2013) e Rancière (2010a) perspetivam a arte e um certo entendimento do trabalho artístico como a abertura de um espaço e tempo outro que consiste na partilha do sensível, na partilha da capa sensível do mundo: «[...] as práticas artísticas não são “uma exceção” quando comparadas com outras práticas. Elas representam e reconfiguram a partilha destas atividades» (Rancière, 2010a, p. 53). Na sua elegia do comum, Silva afirma que «a arte é um dos nomes do conjunto de técnicas pelo qual o homem dá forma ao mundo e se forma a si próprio» (2011, p. 29). Esta abordagem permite reforçar o elo entre as práticas artísticas e as práticas pedagógicas por via da relação que ambas têm com a construção do comum e com a formação humana.

É desta perspetiva que nos interessa observar o  $10 \times 10$ : pelo modo como abre espaço e tempo a este diálogo que fecunda o trabalho artístico e o trabalho pedagógico e os posiciona enquanto elementos da construção de um mundo comum.

Considerando que uma das dimensões estruturantes do projeto  $10 \times 10$  se situa ao nível do desenvolvimento de situações pedagógicas que se procuram constituir como experiências formativas significativas tanto para os docentes como para os artistas e os alunos, convocando de forma implícita os conceitos de experiência e de aprendizagem, considerámos fundamental enquadrar estes conceitos do ponto de vista teórico-conceptual.

São várias as correntes educativas que atribuem um lugar central à experiência, reconhecendo que ela é uma das bases e também a condição para a aprendizagem e o desenvolvimento. John Dewey, um dos autores de referência na valorização do papel da experiência na educação, defendia uma conceção de educação como a «contínua reconstrução da experiência» (Dewey, 1916, p. 80, citado por Pires 2005, p. 145). Ao reconhecer a importância das experiências individuais, das dinâmicas interpessoais e da autonomia do sujeito no processo de aprendizagem, Dewey influenciou de forma significativa a conceção de aprendizagem experiencial e atribuiu um papel central ao pensamento reflexivo – estabelecendo a diferença entre «atividade» e «experiência», pôs em evidência que só através da reflexão será possível atribuir sentido à experiência, tornando-a formadora.

Como sabemos, o conceito de experiência é complexo. De entre as suas propriedades fundamentais, Honoré (1992) destaca a relacionalidade, a temporalidade e a reflexividade. Em continuidade com esta perspetiva, identificamos a proposta de Larrosa (2002), para quem a experiência é globalizadora e faz apelo a todos os sentidos, tendo como condição a existência de um contexto espaciotemporal. Para mais, a experiência exige

● Eis o que a autora diz a este propósito: «Inventar o seu mundo é decifrar os signos que irrompem de forma inesperada na experiência humana de sujeito. É a partir desse encontro com os signos que o sujeito tem uma experiência de problematização, quando o diferencial do signo lhe toca, criando um problema para o pensamento. É a partir daí que o sujeito busca dar um sentido para o problema, que busca solucioná-lo para delimitar-lhe uma verdade.» (Uberti, 2013, p. 1232)

passividade (no sentido de paciência e atenção), recetividade (enquanto disponibilidade fundamental) e abertura. De facto, a abertura e a recetividade são essenciais não só para que o sujeito possa estar disponível para a vivência – ouvindo, escutando, sentindo –, como também para atribuir sentido à experiência. A experiência é, pois, simultaneamente existencial e contextual, como Larrosa sublinha, destacando «a sua relação com a existência, com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto» (2002, p. 27). Assim, é através da experiência e dos saberes por ela produzidos que as pessoas se constroem e se apropriam dessa sua construção: «A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos da nossa própria vida» (Larrosa, 2002, p. 27).

Sublinhe-se ainda que a experiência é singular, heterogênea e plural, remetendo para o domínio da «não ordem», do desconhecido, incerto, imprevisível e irrepetível (Larrosa, 2002). É pura «transformação», na medida em que forma e transforma o sujeito: «Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência. Daí que o sujeito da experiência não seja o sujeito do saber, ou o sujeito do poder, ou o sujeito do querer, senão o sujeito da formação e da transformação» (Larrosa, 2011, p. 7). Ou seja, subjacentes a esta proposta encontram-se também os princípios da incerteza e da liberdade – «A experiência é um talvez» (Larrosa, 2011, p. 19).

Já no que diz respeito à aprendizagem, entendemos que aprender não é uma forma de o sujeito se adaptar ao mundo, de o reconhecer ou enquadrar, mas sim uma forma de o sujeito inventar o seu mundo, de acordo com a proposta de Deleuze (1987, citado por Uberti, 2013) ●. Se considerarmos que aprendizagem é um processo criativo de procura de sentidos e de resolução de problemas, que produz saberes de natureza múltipla e diversa, há que ter em consideração que estes saberes são duplamente situados: por um lado, eles são construídos a partir dos quadros de referência do(s) sujeito(s), em constante (re)invenção; por outro, são influenciados pelos elementos e pelas condições em que a própria situação/experiência ocorre.

## 2. METODOLOGIA GERAL DA INVESTIGAÇÃO

A teoria e o método estão ligados entre si, como sustentam Graue e Walsh (2003). Tanto a teoria como o método são ferramentas que sustentam (e por vezes restringem) a investigação. Conscientes desta dupla possibilidade, procurámos assumir sempre uma perspetiva baseada na abertura e na flexibilidade, consonantes com a natureza e os propósitos do estudo. Assim sendo, partilhamos o pressuposto de que «a nossa forma de olhar afeta aquilo para onde olhamos, e aquilo para onde olhamos afeta a nossa forma de olhar. [...] A investigação, como a própria vida, é um esforço interligado» (Graue & Walsh, 2003, p. 48).

O estudo realizado assenta nos pressupostos da investigação qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994; Alves & Azevedo, 2010) e interpretativa (Erickson, 1986; Graue & Walsh, 2003) e, como já foi referido, o quadro teórico de referência foi construído progressivamente, de forma indutiva, a partir da análise das situações, das práticas, das características e das dinâmicas que foram emergindo ao longo do projeto *10x10*.

Pretendeu-se desenvolver uma metodologia que assegurasse uma relação dinâmica entre investigação teórica e investigação empírica, de modo a manter a necessária abertura que a construção indutiva de conhecimento exige. Ao invés de traduzir teoria em prática, com esta proposta pretendemos teorizar a prática e manter o caráter experimental do exercício teórico que acompanha, observa e interpela o projeto empírico. Neste sentido, o projeto de investigação desenvolveu-se articulado em três eixos/questões centrais, que se intercetaram e se alimentaram mutuamente, a saber:

- A) *Como têm sido teorizadas experiências sobre relações entre educação e arte? Como se podem teorizar experiências educativas inovadoras?*
- B) *Quais as características, os impactos e as possibilidades educativas abertas pelo projeto 10x10?*
- C) *Quais as estratégias de disseminação mais adequadas à natureza do projeto?*

O trabalho de investigação que deu corpo ao primeiro eixo, baseado na análise crítica e na escrita, consistiu na definição de um quadro teórico-conceptual que nos permitisse fazer tanto uma leitura compreensiva de experiências educativas, como estudar a potencial ampliação dos seus efeitos/características/impactos, e ainda interrogar e pluralizar as relações entre teoria, prática e investigação, no sentido da construção indutiva de uma teoria da educação.

O segundo eixo orientou-se para a identificação das finalidades e dos pressupostos empíricos e de ação do projeto *10x10*, para a

## 2.1. INSTRUMENTOS DA INVESTIGAÇÃO

compreensão das suas continuidades e descontinuidades, e ainda para a legitimação do uso das micropedagogias *10x10*. Para tal, procedemos à análise dos documentos produzidos no âmbito do projeto, à construção, aplicação e análise de um questionário aos professores participantes nas três primeiras edições, à observação participante nas reuniões da equipa da FCG/artistas/professores, e também à observação não participante e ao registo das aulas públicas.

Já o terceiro eixo teve como finalidade divulgar as experiências e os resultados da investigação em curso, proporcionar uma discussão em fóruns nacionais e internacionais, promovendo a disseminação como estratégia de teorização, e ainda estabelecer/fortalecer redes de trabalho com outras instituições nacionais e internacionais. Este eixo desenvolveu-se através de uma abordagem teórico-científica, consistindo na apresentação de comunicações em seminários e conferências, nacionais e internacionais, e em diversos tipos de publicação de natureza científica: atas de conferências, artigos de revista, capítulos de livro. Por fim, este eixo deu ainda corpo à organização do seminário internacional «Espaços entre Arte e Educação», realizado na UIED-FCT/UNL, a 14 de dezembro de 2015.

Consideramos, tal como Graue e Walsh (2003, p. 148), que «um instrumento é uma ferramenta de investigação utilizada para auxiliar de maneira sistemática a obtenção de um certo tipo de dados». Como tal, fomos construindo as nossas ferramentas ao longo da investigação, adequando-as aos contextos, de forma a recolher informação relevante e pertinente, tendo em conta as nossas perguntas de investigação iniciais, que também foram sendo (re)formuladas ao longo do estudo.

Procurámos também garantir a triangulação dos dados – principalmente através do uso de diferentes fontes de informação, espaços e pessoas (Denzin, 1978, citado por Graue & Walsh, 2003). Note-se que o facto de a equipa ser constituída por três investigadoras doutoradas em Ciências da Educação mas com diferentes formações de base e ainda com experiências plurais, também contribuiu para a adoção de um olhar multirreferenciado, que acompanhou sempre a realização deste estudo.

Assim, com base nestes princípios, recorremos aos seguintes procedimentos:

- *Observação não participante das aulas públicas apresentadas pelos participantes no Auditório 2 da FCG, no início de cada ano civil (Janeiro de 2013, Janeiro 2014, Janeiro 2015).*
- *Observação participante das reuniões de acompanhamento do projeto 10x10, realizadas entre a equipa da FCG, os docentes e os artistas, ao longo do tempo de duração do projeto de investigação (três anos). Para uma das reuniões foi elaborado um guião de questões centradas na conceção e no uso das micropedagogias, que foi utilizado como o documento desencadeador de uma discussão coletiva no grupo (focus-group).*
- *Questionários dirigidos aos docentes (aplicados nas três primeiras edições) ●, com a finalidade de caracterizar, compreender e avaliar o impacto do projeto de formação ao nível das suas conceções e práticas. O questionário foi organizado em cinco grupos temáticos: caracterização pessoal, desenvolvimento profissional,*

*percepções sobre o 10x10, micropedagogias e balanço final. Foi operacionalizado em questões abertas, questões fechadas e escalas de Likert (com quatro posições). Pretendeu-se o seguinte: caracterizar as perspetivas dos docentes relativamente aos efeitos do projeto a vários níveis e dimensões (nos alunos, nas práticas educativas e nas conceções dos docentes); fazer um balanço global do projeto, identificando os pontos fortes e os aspetos menos bem conseguidos; recolher sugestões de mudança melhoria.*

— *Análise documental dos materiais realizados pelos docentes e pelos artistas: planos de aula, relatórios e outros registos e documentos sobre as estratégias produzidas; documentos do projeto 10x10 elaborados pela equipa da FCG, como os Cadernos de Aulas Públicas e o documento das Micropedagogias, entre outros.*

Na análise documental e na análise dos registos das observações, privilegiou-se um olhar de natureza interpretativa, de forma, por um lado, a respeitar a riqueza do material recolhido e, por outro, a dar-lhe visibilidade.

Como sustentam Bogdan e Biklen (1994, p. 50), «os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva», mobilizando conceitos a partir de abstrações que decorrem da recolha e do agrupamento dos dados. A teoria é construída «de baixo para cima»; isto é, vai-se construindo um quadro à medida que as suas formas se vão delineando e que as suas partes se vão constituindo, numa dinâmica heurística de produção de conhecimento.

- Foi realizado um pré-teste do questionário a um grupo reduzido de professores e os contributos/sugestões/dificuldades foram integrados no questionário final. Este foi preenchido pelos professores das três primeiras edições, sensivelmente um ano depois de a respetiva edição ter finalizado. O intervalo de tempo justificou-se pela necessidade de se criar um distanciamento físico e temporal para a avaliação dos seus impactos. Relativamente às condições em que foi administrado, salientamos que os professores foram convocados com a devida antecedência e que este foi administrado pelas investigadoras numa sala da FCG.

### 3. AS QUESTÕES QUE FORAM ORIENTANDO A INVESTIGAÇÃO E QUE NORTEARAM AS PRINCIPAIS CONCLUSÕES

A partir das questões inicialmente delineadas, fomos reformulando e construindo as questões de investigação ao longo do estudo, sempre numa perspetiva dialética e de abertura a novas interrogações, pelo confronto entre a análise realizada empiricamente e os conceitos teóricos que foram emergindo e que se foram constituindo indutivamente.

Desse questionamento, salientamos as seguintes interrogações:

- I. *Quais são as principais dimensões do 10x10 enquanto experiência formativa?*
- II. *Em que medida o 10x10 se poderá afirmar como um projeto singular construído em descontinuidade com outras propostas formativas?*
- III. *Que intencionalidade subjaz às experiências do 10x10?*
- IV. *Qual é a natureza das relações estabelecidas entre práticas artísticas e práticas pedagógicas?*
- V. *Quais são as características distintivas das estratégias pedagógicas experimentadas ao longo do projeto?*

#### I QUAIS SÃO AS PRINCIPAIS DIMENSÕES DO 10x10 ENQUANTO EXPERIÊNCIA FORMATIVA?

Ao longo do estudo realizado, tivemos a preocupação de identificar as principais dimensões do 10x10 enquanto experiência formativa, entendendo experiência num sentido complexo e globalizador (Larrosa 2002, 2011).

De uma forma mais sintetizada, evidenciamos algumas das suas dimensões mais relevantes – já apresentadas em 2014 no Seminário Internacional «Entre a Teoria, os Dados e o Conhecimento (III): Investigar Práticas em Contexto», realizado na ESE-IPS e posteriormente publicadas (ver Pires, Gonçalves & Gomes, 2015) –, as quais, pelo seu carácter transversal, têm implicações significativas ao nível do processo de formação, tanto na perspetiva dos professores, como dos alunos.

Assim sendo, passamos a destacá-las:

— *A dimensão espaciotemporal, articulada com os contextos/espacos/tempos de aprendizagem e de construção de saberes. No que diz respeito aos professores, reporta-se à sua própria situação de trabalho, mobilizando os princípios de formação «em contexto», a partir de situações reais, da resolução de problemas e da construção de estratégias partilhadas; a escola é simultaneamente contexto de trabalho e de formação, onde decorrem experiências formadoras que contribuem para o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional (apesar de este último aspeto não ter assumido uma expressão tão significativa no 10x10).*

— *A dimensão pedagógica, através da conceção de estratégias pedagógicas ativas, coletivas, de natureza participativa, que contribuem para o desenvolvimento dos alunos em várias dimensões (cognitiva, socioafetiva e relacional, etc.) e para a construção de aprendizagens significativas e portadoras de sentido para quem aprende. A natureza da experiência pedagógica abre a possibilidade de introduzir uma ordem epistemológica, ética e estética na sala de aula, o que possibilita a interrupção de lógicas objetificadoras ou uniformizadoras.*

— *A dimensão relacional, pela construção e desenvolvimento de novas relações profissionais baseadas na horizontalidade e na igualdade e não na expertise do formador (Gonçalves & Gomes, 2014): as parcerias criativas com o artista, a abertura a novas formas de relacionamento com e entre os alunos e com a comunidade educativa. Note-se que a experiência formativa proporcionada pelo 10x10 é profundamente democrática, pelo modo como valoriza a individualidade e a singularidade dos seus participantes (professores, artistas, alunos, equipa da FCG).*

— *A dimensão identitária, articulada com a mudança das conceções educativas dos professores, com a tomada de consciência dos contributos do projeto, do sentimento de desenvolvimento de competências e das práticas profissionais, que reforçam a autoestima e a autoimagem, contribuindo para mudanças identitárias.*

— *A dimensão epistemológica, que emerge pelo confronto interdisciplinar, pela construção de «saberes de ação» de natureza transdisciplinar, que se podem constituir como mediadores entre diferentes racionalidades, tanto teóricas como práticas. O conhecimento é construído coletivamente, através da experimentação e da reflexão, de forma partilhada e cooperativa – entre professores, artistas e alunos.*

Num texto anterior (Gonçalves & Gomes, 2014), questionámos os modelos vigentes de formação contínua de professores e de desenvolvimento profissional docente relativamente ao seu contributo para a melhoria das aprendizagens dos alunos, para o fortalecimento da profissionalidade docente ou para a potencialização e valorização das dinâmicas informais presentes nas experiências de formação. Baseando-nos na tipologia proposta por Sachs (2009) relativamente aos modelos de desenvolvimento profissional docente, a nossa crítica dos modelos tradicionais focou-se, nesse texto, na forma como essas propostas de formação promovem o individualismo, descuidando a dimensão colaborativa do trabalho docente, como padronizam e tecnicizam as práticas dos professores, retirando-lhes autonomia e ignorando a dimensão pedagógica e política do seu trabalho, impedindo os desenvolvimentos e transformações não previstas que podem ser desencadeadas por propostas de formação colaborativas, abertas e implicadas. Afirmámos que certos modelos de formação funcionam como mecanismos produtores de identidades fechadas e predefinidas, anulando a singularidade e a pluralidade do trabalho docente e dificultando a relação com a alteridade, através de mecanismos de subjetivação que desvalorizam a experiência e o conhecimento do professor em formação.

Esses modelos produzem formas de domínio e de controlo orientadas para fins preestabelecidos que configuram formas predeterminadas de profissionalidade, assentes numa relação de exterioridade com o conhecimento – um conhecimento objetivo, hierárquico, exterior ao sujeito que conhece. A hipótese que aí apresentávamos era que algumas das características centrais do 10x10 abriam outras possibilidades

II  
EM QUE MEDIDA  
O 10x10 SE PODERÁ  
AFIRMAR COMO  
UM PROJETO  
SINGULAR,  
CONSTRUÍDO  
EM DESCONTI-  
NUIDADE  
COM OUTRAS  
PROPOSTAS  
FORMATIVAS?

- A estratégia, ao contrário do programa, «labora um cenário de ação que examina as certezas e as incertezas da situação, as probabilidades, as improbabilidades. O cenário pode e deve ser modificado de acordo com as informações recolhidas, os acasos, contratemos ou boas oportunidades encontradas ao longo do caminho» (Morin, 2000, p. 90).

### III QUE INTENCIO- NALIDADE SUBJAZ À EXPERIÊNCIA DO *10 × 10*?

para pensar a formação docente, nomeadamente no que diz respeito à promoção do trabalho colaborativo entre professores e artistas e à consequente abertura de espaços de diálogo e de reflexão imprevistos e imprevisíveis, promovendo a implementação de estratégias pedagógicas (designadas «micropedagogias») que singularizam e materializam a dimensão criativa do trabalho do professor, permitindo desnaturalizar práticas instituídas e ultrapassar entendimentos individualistas das práticas docentes. As práticas *10 × 10* reconfiguram o trabalho da educação como cooperativo, interdiscursivo e transdisciplinar, em simultâneo plural e singular, acentuando e visibilizando a sua dimensão pública. A análise posterior das perspetivas dos professores participantes relativamente à formação oferecida pelo *10 × 10* reforçou a nossa leitura inicial, uma vez que a maioria dos inquiridos refere não encontrar semelhanças entre o *10 × 10* e experiências de formação anteriores, valorizando a natureza interdisciplinar e colaborativa do projeto e a sua sustentação em linguagens e processos de criação artística. A abertura à imprevisibilidade e a implicação de todos os intervenientes são aspetos referidos pelos professores participantes que reforçam a singularidade do *10 × 10* face a outras propostas formativas.

Consideramos importante identificar e dar visibilidade à(s) intencionalidade(s) subjacente(s) à ação pedagógica, possibilitando a compreensão das conceções, dos princípios e dos valores que orientam essa ação. No entanto, como evidencia Uberti (2013), confrontamo-nos na atualidade com os limites e com as fragilidades inerentes à existência de uma *não relação* entre as intencionalidades educativas e os processos de ensino da instituição escolar – a forma como a escola se organiza e trabalha para alcançar os objetivos pedagógicos estabelecidos –, que se encontram prisioneiros do discurso de racionalidade e previsibilidade no qual se fundamenta a intencionalidade escolar.

Partimos do princípio de que a intencionalidade pedagógica pode ser entendida como o propósito implícito numa determinada ação consciente, que se estrutura e desenvolve com uma finalidade, num determinado contexto pedagógico – num espaço-tempo determinado, com um grupo de pessoas predeterminado, e não escolhido, e com um conjunto de matérias definidas *a priori* –, constituído pela relação que se estabelece entre quem ensina, quem aprende e o saber que entre eles circula. No entanto, tal como é evidenciado por Morin (2000, p. 90), estamos conscientes de que «nenhuma ação está segura de ocorrer no sentido de sua intenção», pelo que se aceitam os desafios inerentes à própria incerteza da ação, o que implica a tomada de consciência da imprevisibilidade e a necessidade de mobilizar estratégias em detrimento de programas ●.

Tendo presentes as reflexões acima explicitadas, procurámos responder à questão de saber quais são as intencionalidades pedagógicas do *10 × 10*, baseando-nos num vasto leque de informação que fomos recolhendo e analisando ao longo do nosso estudo. Uma das principais intencionalidades do projeto tem a ver com a criação de ambientes facilitadores das aprendizagens dos alunos, através do aumento da motivação, da atenção e de outras atitudes que promovem a aprendizagem,

potenciadas pela construção de grupos que fomentem o relacionamento interpessoal e a aquisição de saberes e de conteúdos disciplinares específicos. Esta intencionalidade pedagógica encontra-se bem visível nos diversos documentos produzido pelo projeto *10 × 10* – no documento final; nas fichas das Micropedagogias concebidas pelas duplas professor-artista; nos Cadernos das Aulas Públicas; entre outros. Constatámos ainda que esta intencionalidade esteve presente no modo como se organizaram os espaços, se geriram os tempos, se conceberam estratégias de ensino-aprendizagem e se estabeleceram as relações entre o professor/educador, o aluno/educando e os saberes, dada a forma flexível como se definiram e assumiram estes papéis ao longo do *10 × 10*.

Tal como defende Paulo Freire (1996), o processo de ensino-aprendizagem não pode ser entendido à luz de uma conceção «bancária» de educação, baseado numa transferência de conhecimento entre um detentor (professor) e um recetor (aluno). Citando o pedagogo a este respeito: «Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender» (Freire, 1996, p. 12).

A intencionalidade desta proposta não assenta na transferência de conhecimentos, mas sim na criação «de possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção» (Freire, 1996, p. 12). Por outro lado, a relação de cooperação e parceria que se pretendeu promover entre professores, artistas e alunos assentou em princípios democráticos, baseando-se no respeito pelo saber de cada um, na expressão da singularidade, da diversidade e da multiplicidade, em detrimento da hierarquização de papéis e funções.

Esta questão norteou uma parte central do nosso trabalho, e as nossas conclusões preliminares foram discutidas em fóruns de investigação em educação internacionais e nacionais – em particular, na European Conference on Educational Research, de 2015 e de 2016, e no XIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, de 2016 –, bem como no seminário de encerramento do projeto, em dezembro de 2015. A apresentação pública dos trabalhos suscitou a escrita de dois artigos (Gomes, Pires & Gonçalves, 2016; Pires, Gomes & Gonçalves, 2016) que aqui recuperamos para apresentar as nossas principais conclusões sobre a questão em análise.

Uma das ideias-chave que emergem da nossa análise do desenrolar do *10 × 10* é que existe um forte isomorfismo entre o desenho do programa de formação e as experiências pedagógicas desencadeadas pelos vários pares de professores e artistas. Este isomorfismo reside na abertura de um espaço-tempo para o *trabalho colaborativo*, que se caracteriza pela sua *interdiscursividade*.

O trabalho colaborativo constitui, para diversos autores, mais do que uma prática, uma filosofia e uma ética, sendo uma forma mais democrática de trabalhar, na medida em que, ao ser mais solidária e menos competitiva, assume maior disponibilidade para o outro, promovendo uma maior abertura e um melhor relacionamento interpessoal (Fullan & Hargreaves, 2000; Roldão, 2007; Damiani, 2008; Freire, 1997;

### IV QUAL É A NATUREZA DAS RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE PRÁTICAS ARTÍSTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS?

Nóvoa, 2008). O empenho na construção de relações colaborativas foi transversal ao *10x10* e encontramos diversas evidências nas relações dos pares professor-artista, nas relações entre este par e os alunos e ainda nas relações entre os vários atores envolvidos no *10x10*, como se pode constatar em Gomes, Pires & Gonçalves (2016).

Já o conceito de interdiscursividade assenta na conjugação de distintas linguagens e discursos para uma melhor compreensão do fenómeno educativo e das capacidades humanas (Gonçalves, 2008). Com origem no pós-estruturalismo, a interdiscursividade trata da forma como os discursos se intersejam, justapõem e entrelaçam. Subjacente à ideia de interdiscursividade, está a perspectiva de que todos os discursos funcionam numa lógica de relação ou de oposição face a outros discursos (Davis & Sumara, 2008). Como defendemos anteriormente, a interdiscursividade é uma característica central das relações entre as práticas artísticas e as práticas pedagógicas vividas no *10x10* (Gomes, Pires & Gonçalves, 2016).

De facto, os processos de trabalho desencadeados não pretenderam dar a conhecer movimentos artísticos, obras de arte ou autores, nem usar a arte como ferramenta para ampliar os modos de expressão de crianças e jovens. Tratou-se, sim, de tornar possível o acontecimento educativo por via da *interrupção* (no sentido construído por Biesta, 2006) de dinâmicas burocráticas e normalizadas que têm invadido as escolas, através da construção de uma certa «bricolage», um conceito já acima definido. Ocorreu, pois, uma abertura de fendas no trabalho pedagógico, proporcionada pelo agir artístico, e que remete para exercícios de libertação: a pedagogia libertou-se das amarras dos resultados previamente definidos e ficou disponível para proporcionar experiências de formação, no sentido atribuído por Larrosa (2013); os professores libertaram-se dos modos didáticos automáticos para o ensino da sua disciplina; os artistas libertaram-se da associação entre as suas práticas e a sua obra; e as práticas artísticas foram libertas e postas à disposição dos estudantes.

Optamos por remeter a resposta a esta questão para o capítulo que se segue – «Interrupções e (Re)invenções. Interromper automatismos e (re)inventar (tecnologias de) a educação escolar» –, onde a sua exploração é feita de forma mais detalhada e aprofundada, de modo a dar maior visibilidade a aspetos ainda não explicitados ao longo das nossas publicações sobre o projeto *10x10*.

Na sua análise histórica sobre a infância das vanguardas, Bordes (2007, pp. 20-21) defende e evidencia que a vocação docente é habitualmente acompanhada pela vocação criativa. O autor situa e define, entre outras, a figura do *professor-docente* (aquele cujo trabalho não é preservado numa publicação e fica restrito à sala de aula) e a figura do *professor-docente-autor* (que escreve e publica as suas experiências pedagógicas).

O trabalho colaborativo e a natureza interdiscursiva das experiências desenvolvidas no *10x10* afrontam a racionalidade técnica dentro da qual a *profissão* de professor se desenvolveu, bem como a racionalidade artística e autoral que tem vindo a ser marca da *profissão* de artista. A escrita deste livro e os vários mecanismos de trabalho do projeto *10x10*, nomeadamente as aulas públicas, permitem a fixação do trabalho pedagógico para além do tempo e do espaço da (sala de) aula, aliando arte e pedagogia na construção de formas de agir, experimentar e difundir a pedagogia. A colaboração possibilita a extensão da ideia de autor, do artista para o professor, do indivíduo para a parceria, deixando em aberto a questão: «O que é um autor de pedagogia?»

Articulado segundo uma lógica de «parcerias criativas», constituídas pelas duplas professor-artista, que concebem e implementam estratégias de aprendizagem em sala de aula com os alunos, o projeto organiza-se em torno de uma comunidade de pessoas que constroem algo em comum, de forma colaborativa, promovendo aprendizagens múltiplas, construindo saberes diversos e (trans)formando identidades.

As propostas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do projeto *10x10* assentam numa conceção educativa que atribui à experiência um lugar fundamental, na medida em que procuram proporcionar a vivência de espaços-tempos de (trans)formação globalizantes e integradores, a partir das interações e transações que se estabelecem no seio dos grupos. Estas experiências realizam-se numa multiplicidade de registos: sensorial (fazendo apelo aos sentidos) e lógico-racional (mobilizando quadros de referência, fazendo apelo à reflexividade), contribuindo para o desenvolvimento de quadros de pensamento e de ação, bem como de capacidades e competências múltiplas.

## BIBLIOGRAFIA

- Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (2010). Introdução: (Re)pensando a investigação em educação. In M. G. Alves, & N. R. Azevedo (Eds.), *Investigar em educação: Desafios da construção do conhecimento e da formação dos investigadores num campo multi-referenciado* (pp. 1-29). Caparica: UIED – Coleção Educação e Desenvolvimento.
- Biesta, G. J. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Boulder, London: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: A comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field. *Pedagogy, Culture and Society*, 19(2), 175-192.
- Biesta, G. J. & Säfström, C. A. (2011). A manifesto for education. *Policy Futures in Education*, 9(5), 540-547.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bordes, J. (2007). *La infancia de las vanguardias: Sus profesores desde Rousseau a la Bauhaus*. Madrid: Cátedra.
- Davis & Sumara (2008). Challenging images of knowing: Complexity science and educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(3), 305-321.
- Eça, T., Saldanha, A., & Vidigal, L. (Eds.). (2012). *Atravessar pontes: Entre escolas e museus / Crossing bridges: Between schools and museums. Actas do Seminário Internacional*. Porto.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Chicago: MacMillan.
- Estrela, M. T. (2007). Notas sobre as possibilidades de construção de uma teoria da educação. In J. Boavida & A. G. del Dujo (Eds.), *Teoria da educação: Contributos ibéricos* (pp. 71-108). Coimbra: Coimbra University Press.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gaztambide-Fernández, R. (2013). Why the arts don't do anything: Toward a new vision for cultural production in Education. *Harvard Educational Review*, 83(1), 211-237.
- Gomes, E. X., & Gonçalves, T. N. (2015). Trabalho da educação: Ação humana, não- -produtividade e comunidade. *Interações*, 37, 24-46.
- Gomes, E. X., Pires, A. L., & Gonçalves, T. N. (2016, no prelo). Composições Interdiscursivas com as linguagens pedagógica e artística. *Atas do XIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*.
- Gonçalves, T. (2008). *Educação e cognição: Construção de um modelo de análise de programas de desenvolvimento cognitivo* [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade de Sevilha.
- Gonçalves, T. N. (2010). Investigar em educação: Fundamentos e dimensões da investigação qualitativa. In M. G. Alves & N. Azevedo (Eds.), *Investigar em educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado* (pp. 39-62). Caparica: UIED-FCT/UNL.
- Gonçalves, T. N. R., Azevedo, N. R., & Alves, M. G. (2013). Theorizing education: Introducing a conversation. In M. G. Alves, N. R. Azevedo & T. N. R. Gonçalves (Eds.), *Educational theory informing educational research: Scenarios and lines of flight* (pp. 5-19). Monte da Caparica: UIED-FCT/UNL
- Gonçalves, T. N., & Gomes, E. X. (2014). Re-imaginar o desenvolvimento profissional contínuo dos professores: o projeto 10x10 da Fundação Calouste Gulbenkian. *Medi@ções*, 2(2), 63-80.
- Graue, M., & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Helguera, P. (2011). Transpedagogia. In P. Helguera & M. Hoff (Eds.), *Pedagogia no campo expandido* (pp. 11-12). Fundação Bial do Mercosul.
- Honoré, B. (1992). *Vers l'oeuvre de formation: L'ouverture à l'existence*. Paris: L'Harmattan.
- Houssaye, J., Setard, M., Hameline, D., & Fabre, M. (2004). *Manifesto a favor dos pedagogos*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28.
- Larrosa, J. (2011). Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, 19(2), 4-27.
- Larrosa, J. (2013). Por amor à infância e por amor ao mundo. Notas sobre a arte na sala de aula. *Imaginar*, 56, 39-46.
- Larrosa, J. (2015). Règles pour dire, penser et habiter l'éducation. *Interações*, 37, 5-23.
- Leite, E., & Vitorino, S. (2008). *Serralves: Projectos com escolas 2002-2007*. Porto: Fundação Serralves.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2013). *Em defesa da escola: Uma questão pública*. Belo Horizonte, São Paulo: Autêntica Editora.
- Meirieu, P. (2006). Sciences de l'éducation et pédagogie. Recuperado de <http://meirieu.com/COURS/pedaetscienceseduc.pdf>.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- Paley, N. (1995). *Finding art's place: Experiments in contemporary education and culture*. New York: Routledge.
- Pires, A. L. (2005). *Educação e formação ao longo da vida: Análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pires, A. L. Gonçalves, T. N., & Gomes, E. X. (2015). Formação contínua de professores e construção de saberes pedagógicos em contexto: O projeto 10x10 da Fundação Calouste Gulbenkian. In A. Pereira, A. A. Vasconcelos, C. Delgado, C. G. Silva, F. Botelho, J. Pinto, ... M. P. Alves (Eds.), *Entre a teoria, os dados e o conhecimento (III): Investigar práticas em contexto* (pp. 61-78). Setúbal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Recuperado de [https://www.si.ips.pt/ese\\_si/web\\_gessi\\_docs.download\\_file?p\\_name=F-1578426110/3\\_cbook\\_versao\\_final\\_wcb.pdf](https://www.si.ips.pt/ese_si/web_gessi_docs.download_file?p_name=F-1578426110/3_cbook_versao_final_wcb.pdf)
- Pires, A. L., Gomes, E. X., & Gonçalves, T. N. (2016, no prelo). Práticas pedagógicas e práticas artísticas na construção da escola como espaço tempo da democracia. *Medi@ções*.
- Rancière, J. (2010a). *Estética e política: A partilha do sensível*. Porto: Dafne Editora.
- Rancière, J. (2010b). *O espectador emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Rancière, J. (2010c). *O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Mangualde: Pedago.
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem. In M. A. Flores & A. M. Simão (Eds.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores* (pp. 99-118). Mangualde: Edições Pedago.
- Silva, R. (2011). Apresentação (elegia do comum). Em G. Didi-Huberman, J. Rancière, M.-J. Mondzain, B. Stiegler, R. Silva, & L. Nazzari (Eds.), *A república por vir: Arte, política e pensamento para o século XXI* (pp. 11-37). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Thomson, P., Hall, C., Jones, K., & Green, J. (2012). *The signature pedagogies project: Final report. Creativity, culture and education*. London: University of Nottingham, Goldsmiths College. Recuperado de <http://www.creativitycultureeducation.org>.
- Uberti, L. (2013). Intencionalidade educativa. *Educação & Realidade*, 28(4), 1223-1242.