



ATELIÊS DE PERFORMANCES BIOGRÁFICAS PELAS CANÇÕES POPULARES: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA DOCÊNCIA

Silvio Roberto Silva Carvalho.

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar uma proposta teórico-metodológica de formação continuada para a docência, amparada nas abordagens (auto)biográficas, e os seus impactos em uma instituição educativa. Denominada de *Ateliês de performances biográficas pelas canções populares*, essa proposta se efetiva por meio dos círculos de conversas e tomam-se as narrativas autobiográficas como estratégia para que os sujeitos se apropriem dos seus cursos de vida, tendo a canção como ponto de partida, dispositivo, a fim de que reinscrevam suas histórias em novas perspectivas. A produção das performances biográficas, dentro dos ateliês, evidenciou os seguintes resultados: a construção de uma consciência autoformativa; uma ética, interpretativa e crítica, com relação à vida como um valor; (re)leituras e (re)escritas de si, numa perspectiva projetiva. Os impactos desses ateliês, expressados em um painel composto por vozes diversas dos sujeitos da ação, confirmam os objetivos da respectiva proposta formativa.

Palavras-chave: Formação docente. Performances biográficas. Autoformação. Narrativa. Canções.

BIOGRAPHICAL PERFORMANCE WORKSHOPS THROUGH POPULAR SONGS: A PROPOSAL FOR CONTINUOUS TEACHING EDUCATION

ABSTRACT

The aim of this article is to present a theoretical-methodological proposal for continuing education for teaching, supported by (auto) biographical approaches, and their impacts on an educational institution. Named *Ateliers of biographical performances by popular songs*, this proposal takes effect through conversation circles and autobiographical narratives are taken as a strategy for the subjects to appropriate their life courses, with the song as a starting point, device, so that they can rewrite their stories in new perspectives. The production of biographical performances, within the studios, showed the following results: the construction of a self-forming awareness; an ethical, interpretive and critical, regarding life as a value; (re) readings and (re) written of you, in a projective perspective. The impacts of these workshops, expressed in a panel composed of voices different from the subjects of the action, confirm the objectives of the respective training proposal.

Key words: Teacher training. Biographical performances. Self-training. Narrative. Songs.

ALLERES DE ACTUACIÓN BIOGRÁFICA A TRAVÉS DE CANCIONES POPULARES: UNA PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA

ABSTRACTO

El objetivo de este artículo es presentar una propuesta teórico-metodológica de formación continua

para la docencia, sustentada en enfoques (auto) biográficos, y sus impactos en una institución educativa. Nombrados Ateliers de representaciones biográficas de canciones populares, esta propuesta toma efecto a través de los círculos de Las conversaciones y narrativas autobiográficas se toman como estrategia para los sujetos. tomar posesión de sus trayectorias de vida, con la canción como punto de partida, un dispositivo, para que reinscriban sus historias en nuevas perspectivas. La producción actuaciones biográficas dentro de los estudios, mostraron los siguientes resultados: construir una conciencia de auto-formación; una ética, interpretativa y crítica, considerando la vida como un valor; (re) lecturas y (re) escrituras de usted, en una perspectiva proyectiva. Los impactos de estos talleres, expresados en un panel integrado por diferentes voces de los sujetos de la acción, confirman los objetivos de la respectiva propuesta formativa.

Palabras clave: Formación de profesores. Actuaciones biográficas. Auto-entrenamiento. Narrativa. Canciones.

INTRODUÇÃO

Vivemos uma época de mudança paradigmática. Por conta disso, percebe-se um sentimento de instabilidade em quase todas as áreas de atuação profissional. A docência é uma delas, uma vez que as novas tecnologias, a inteligência artificial e o acesso fácil às informações vêm impondo-lhe mudanças radicais. Com certa frequência, ouve-se: "temos uma escola do século XIX, professores do século XX e estudantes do século XXI". Ou seja, o que foi tarefa da docência, nos séculos passados, é, agora, do "Professor Einstein", um robô voltado para ensinar e entreter seus usuários, à semelhança do falecido gênio da Teoria da Relatividade. Afirma o robô: "Fui projetado para inspirar a imaginação, ser um grande conversador e trazer o senso de humor de Einstein e a vasta base de conhecimento de volta à vida, e compartilhá-lo com uma nova geração".¹ O tal "Professor Einstein" é, apenas, um exemplo do que podem as novas tecnologias e a inteligência artificial.

A velocidade com que as informações são produzidas e transmitidas e a presença crescente da inteligência artificial exigem uma formação docente e uma prática pedagógica que transcendam à transmissão de conhecimentos frios e descontextualizados, que garantam a inserção de vozes, que encorajem a autoformação, que despertem e fortaleçam a autonomia intelectual e do espírito, que ampliem os espaços de produção e acesso ao conhecimento e que respondam aos desafios da complexidade, apontados por Morin (2003).

Diante do exposto, pretende-se, a seguir, apresentar, ainda que resumidamente, a proposta teórico-metodológica de formação continuada para a docência, denominada de

¹ Disponível em: <https://www.hansonrobotics.com/professor-einstein/>. Acessado em 10/06/2020. Tradução livre do autor.

Ateliês de performances biográficas pelas canções populares, criada e desenvolvida por esse autor durante o seu processo de doutoramento, e alguns resultados dos impactos obtidos na execução da mesma.

APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Com a pretensão de que a proposta acima seja melhor entendida, optou-se por se fazer uma reflexão sobre as razões que a fundaram, baseando-se em algumas produções intelectuais que, certa maneira, tratam do lugar de poder da docência e sua respectiva prática no contexto contemporâneo; a seguir, uma descrição dos termos que compõem o título da mesma e das etapas desenvolvidas nos ateliês; e, por fim, um painel de vozes que experienciaram a ação formativa dentro do CEAP - Centro Educacional e Assessoramento Pedagógico,² entidade sem fins lucrativos, de utilidade pública, vinculada à Companhia de Jesus (Ordem Jesuítica), com sede em Salvador-BA. (Cf. CARVALHO, 2015). O objetivo desse painel é identificar os impactos dos ateliês nas vidas dos participantes e da própria instituição.

Portanto, para efeito didático, a apresentação da proposta será dividida em três itens: 1) O lugar de poder da docência no contexto contemporâneo. 2) Descrição dos termos e das etapas que compõem os ateliês. 3) Painel de vozes e os impactos da ação formativa.

1. O lugar de poder da docência no contexto contemporâneo³

Mas, afinal, qual o lugar de poder da docência na contemporaneidade? Para iniciar essa discussão, parece importante, ainda que maneira abreviada, pensar-se sobre a palavra "poder". Afirmam os dicionários de língua portuguesa que ter poder é ser autorizado, ter permissão de. Esse entendimento tem certa relação com a definição construída por Hannah Arendt. Conforme essa autora,

O “poder” corresponde à habilidade humana de não apenas agir, mas de agir em uníssono, em comum acordo. O poder jamais é propriedade de um indivíduo; pertence ele a um grupo e existe apenas enquanto o grupo se mantiver unido. [...] No momento em que o grupo, de onde originara-se o poder [...], desaparece, “o seu poder” também desaparece. (ARENDR,

² O CEAP, há mais de vinte anos, desenvolve ações socioeducativas voltadas para o fortalecimento da Educação Básica, atuando em três linhas de ação: 1) Formação de professores; 2) Promoção de jovens; e 3) Publicações. Cf. site: <http://www.ceap.org.br>.

³ Cf. AGAMBEN, 2009.

2004, p. 27-28)

Nesse sentido, arrisca-se dizer que a docência vem perdendo poder, uma vez que a sua tarefa tradicional de transmitir e compartilhar a vasta base de conhecimento produzida historicamente já está sendo assumida, com muito mais competência, pelas novas tecnologias. As pessoas nascidas neste século, seguramente, já reconhecem que as novas tecnologias, particularmente a inteligência artificial, exercem esse poder com mais competência. Aliás, afirma-se que a potência da tecnologia do século XXI é tanta que "[...] pode capacitar os algoritmos externos a serem 'hackers da humanidade' e a me conhecerem muito melhor do que eu conheço a mim mesmo". (HARARI, 2016, p.332)

Assim sendo, pode-se deduzir que, no século XXI, transmitir informações e conhecimentos prontos não será o lugar de poder da docência. Segundo Harari (2018, p.322), "[...] a última coisa que um professor precisa dar aos seus alunos é informação. [...]. Se esta geração não tiver uma visão abrangente do cosmo, o futuro da vida será decidido aleatoriamente". Edgar Morin (2003, p.11), por sua vez, defende que a missão da educação não é transmitir um mero saber, "[...] mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre".

Em o *Mestre Ignorante*, ao questionar os tradicionais processos de aprendizagem, Rancière (2002), ao amparar-se no pressuposto de que todas as inteligências são iguais, defende que os indivíduos podem, autonomamente, conquistar o conhecimento sobre qualquer tema que desejarem aprender. Ao descrever a aventura intelectual de Joseph Jacotot, o filósofo francês revela a ferida do mito pedagógico que envolve a presença do explicador que perpetua um mundo em que uma inteligência se sobrepõe à outra. Essa prática de ensino oculta o conceito de liberdade que pressupõe a "confiança na capacidade intelectual de todo o ser humano" (*ibidem*, p. 20). E alerta:

Para emancipar a outrem, é preciso que se tenha emancipado a si próprio. É preciso conhecer-se a si mesmo como viajante do espírito, semelhante a todos os outros viajantes, como sujeito intelectual que participa da potência comum dos seres intelectuais. (RACIÈRE, 2002, p.44-45).

No Brasil, Paulo Freire (1983) deu nome à prática de perpetuar um mundo em que uma inteligência se sobrepõe à outra: "educação bancária", uma educação vazia de ação e de reflexão. O patrono da educação brasileira afirma, também, que educador "não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao

ser educado, também educa”. (FREIRE, 1980, p. 64). Entretanto, ninguém pode educar-se enquanto educa se só vê no outro a ignorância, se se sente dono da verdade e prisioneiro das suas convicções. Para Freire (1996, p.42), “A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado”.

Diante das questões expostas, a docência não pode mais ser vista como uma atividade simples, prazenteira, ao alcance de todos. Ao contrário, é preciso assumir-se “[...] toda a amplitude que o conceito de ensino contém, ou pode conter, dependendo da concepção que lhe é atribuída” (GUIMARÃES, 2011, p.17-18). Entretanto, garante Guimarães (2011) que, nas universidades brasileiras, boa parte dos acadêmicos que prestam concursos “são profissionais que quase nunca se pensaram professores. Adormeceram odontólogos, advogados, engenheiros, historiadores e acordaram tendo de enfrentar um grupo de alunos em uma ou várias salas de aula” (*ibidem*, p.19-20).

Nigel Barley (2006) afirma ser insustentável supor que um bom investigador será um bom professor. Segundo esse autor,

Acadêmicos soberbos, cujos nomes nunca estão fora das publicações científicas da sua especialidade, dão aulas de um tédio tão estupidificante que os estudantes mostram o seu desinteresse e desaparecem das mesmas como orvalho sobre o sol africano. (BARLEY, 2006, p. 15)

Guimarães (2011) argumenta que pesquisadores(as) experientes e donos(as) de enormes bagagens teóricas são importantes e darão conta, no caso da universidade, de dois terços dos seus princípios fundamentais: pesquisa e extensão. Contudo, é necessário se assumir que o terceiro princípio, o ensino, exige um saber técnico, teórico, metodológico específico que respondam às necessidades do século XXI.

Diante do exposto, pode-se afirmar que o lugar de poder da docência não é mais aquele conquistado, pelo menos, nos dois últimos séculos. Considerando o que foi discutido, o lugar de poder da docência deve estar comprometido com outros objetivos, tais quais: emancipar-se e emancipar; preparar-se e preparar para um pensar livre; incitar, em si e no outro, a fome de conhecer e descobrir; aprender e ensinar a importância do trabalho em equipe; "abraçar o desconhecido e manter o equilíbrio mental" (HARARI, 2018, p.327); acreditar na igualdade das inteligências e nas potências subjetivas; assumir a ação e a reflexão como princípios do processo educativo; potencializar a escuta pessoal e do outro; entender que "A mudança é a única constante" (*ibidem*, p.319).

2. Descrição dos termos e das etapas que compõem os *ateliês*

Com base nas questões acima, surgem os *Ateliês de performance biográfica pelas canções populares*, uma proposta teórico-metodológica de autoformação, amparada nas abordagens (auto)biográficas, mais especificamente, nas histórias de vida e suas respectivas trilhas sonoras, que busca colocar em cena o "eu" e o "outro". Essa proposta tem como objetivo principal contribuir para o processo de inserção de vozes (Cf. SANTIAGO, 2015), para a autoformação (Cf. DELORY-MOMBERGER, 2008) e para a construção de uma "abertura ética, crítica e reflexiva, da vida como um valor" (ARFUCH, 2012, p.26). Portanto, trata-se de um "espaço biográfico" (Cf. ARFUCH, 2010), que almeja esboçar "uma cartografia da trajetória individual sempre em busca de seus acentos coletivos" (ARFUCH, 2012, p.15), numa prospectiva dinâmica de um projeto de vida.

Embora se coloque em cena o "eu", o espaço dos *ateliês* não é tomado como "jardim das delícias confessionais" (CHIARA, 2007, p.169), que privilegia inclinações narcísicas, mas sim como um campo em que se exercitam a construção e reconstrução de si e do outro, numa perspectiva de passado, presente e futuro. Portanto, parte-se da crença de que há, na narrativa, a possibilidade da autocompreensão e do conhecimento de si. Nas palavras de Christine Delory-Momberger (2008, p.56): "[...] a narração é o lugar no qual o indivíduo *toma forma*, no qual ele elabora e experimenta a história da sua vida".

O termo "ateliê" é tomado do trabalho desenvolvido por Christine Delory-Momberger (2008). Contudo, a proposta, aqui, apresentada diferencia-se por partir de um ponto que parece original: a crença de que as canções que marcam a história de vida do sujeito podem levá-lo a se apropriar dos seus saberes não formalizados, a partilhar o sensível, a inserir-se em um coletivo e a inscrever-se na história, conforme verificou-se na pesquisa realizada por este autor, durante o seu doutoramento (Cf. CARVALHO, 2015).

Por que "performances biográficas" e não narrativas? Pineau e Le Grande (2012, p.124-125) defendem as histórias de vida como "enunciados performativos", pelo fato de não se limitarem "a contribuir com um novo acréscimo de informações" e sim porque "conferem sentido à experiência vivida, e esse sentido é apropriado pelo sujeito". Já Garcia Márquez (2003), em sua obra *Viver para contar*, coloca como epígrafe: "A vida não é a que a gente viveu e sim a que a gente recorda, e como recorda para contá-la". Como a palavra recordar remete a *cordis*, entende-se que o fato narrado é filtrado pelas emoções do sujeito,

pelas suas experiências, pelo seu desejo de sustentar determinada impressão sobre si mesmo. Assim sendo, entende-se que as narrativas biográficas merecem o estatuto de *ato performático*.

A canção popular, nessa proposta, é ponto de partida. Primeiro, defende-se a canção não como "um campo dócil à dominação econômica da indústria cultural" (WISNIK, 2004, p.176), mas como força gravitacional de atração no cenário artístico brasileiro, que, ao entranhar-se tão fortemente no cotidiano, chega ao ponto de se tornar um dos meios mais significativos do "modo de pensar" brasileiro (*ibidem*, p.215). Por possuir esse "poder mágico de evocar o passado, revigorar memórias, fortalecer identidades" (PAIS, 2010, p.160), a canção "[...] cria o lugar onde se embala um *ego* difuso, irradiado por todos os pontos e intensidades da voz" (WISNIK, 1989, p.99).

Segundo, entende-se que a canção pode assumir o estatuto de dispositivo, já que, na concepção de Agamben (2009, p.40), dispositivo é "[...] qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes". Embora reconheça-se a dimensão do conceito, acredita-se que ao interagir com o vivente a canção pode provocar processos de subjetivações e de identificações.

Dito isso, parte-se para a parte prática. Os ateliês são construídos por pequenos grupos de, no máximo, quinze pessoas e têm como principal estratégia metodológica os círculos de conversas. Entende-se a conversa como o "momento em que a alma pode se manifestar",⁴ fazendo "bem para quem ouve e para quem fala" (GAMBINI, 2008, p.126). A primeira etapa do trabalho é a construção daquilo que Delory-Momberger (2008) chama de "contrato biográfico". Nesse momento, apresentam-se os objetivos e constroem-se as regras, os princípios e os valores que irão reger o grupo. A seguir, a etapa das performances biográficas. Essa etapa inicia-se com as canções que marcam as histórias de vida dos(as) que participam dos ateliês. Escuta-se a canção e, logo depois, a narrativa de como aquela canção marcou aquele sujeito. A seguir, inicia-se uma conversa, crítica e reflexiva, sobre a experiência narrada, com o objetivo de levantar questões sobre os saberes formalizados e não formalizados, bem como as vozes silenciadas que se fazem presentes na narrativa e que interferem, ainda que inconscientemente, na maneira de se ler o mundo. Quando o grupo todo expõe as suas performances biográficas, passa-se ao trabalho da escrita dessas experiências, considerando-se o desvio do olhar do grupo.

⁴ A alma, para o autor, é vista como "uma dimensão sutil da realidade, que se expande do paciente para o mundo e com este o conecta de modo renovador" (GAMBINI, 2008, p.133).

Por fim, a apresentação e leitura das mesmas.

Acredita-se que essa sequência de ações contribuirá para que todos os membros do grupo reconheçam e valorizem suas próprias subjetividades e as dos outros, emancipem-se, abram-se para um pensar livre, aprendam sobre o trabalho em equipe, abracem a mudança com algo constante, assumam a ação e a reflexão como princípios do processo educativo, potencializem a escuta e tomem a vida como um valor.

3. Painel de vozes e os impactos dos ateliês

Apresentada a proposta, ainda que de forma sintética, torna-se importante ceder lugar às vozes que experienciaram os *ateliês*. Contudo, o papel do testemunho, aqui, não tem o caráter de confirmação da verdade absoluta, mas o de ajudar a compreender: 1) em que medida os *ateliês* são um meio, um caminho para que vozes encenadas se deem a conhecer; 2) de que forma as canções provocam uma nova configuração das histórias de vida dos sujeitos; 3) que tipo de impacto os *ateliês* produzem nas pessoas e no ambiente do CEAP. Primeiro, serão apresentadas as narrativas sobre o impacto dos *ateliês* nas subjetividades do grupo. Segundo, apresentados os efeitos do trabalho na instituição que acolheu a proposta. Aproveita-se para esclarecer que serão utilizados nomes fictícios, no intuito de preservar a identidade verdadeira das pessoas que participaram do processo.

3.1. Os impactos pessoais

Davi, um dos membros da equipe do CEAP, garante que a importância de participar dos *ateliês* não está no simples fato de rememorar situações, mas na possibilidade de compreendê-las e ressignificá-las, principalmente no exercício da escrita da sua *fábula biográfica* (Cf. MEIZOS *apud* LIMA, 2013, p.39). E acrescenta:

A coisa mais importante que o seu trabalho me possibilitou foi não só uma rememoração de situações que eu vivi, sobretudo na minha infância, mas a possibilidade, hoje, de compreensão do que eu vivi e não tinha noção do que estava vivendo. E, sobretudo pela música, porque a minha experiência pessoal, a minha constituição de identidade está diretamente ligada à minha experiência de vida com a minha avó, que era uma mulher muito musical. (CARVALHO, 2015, p.239).

Então, hoje – hoje que eu digo é depois de viver a experiência que você nos possibilitou, a experiência de estar escrevendo sobre isso – eu consigo compreender. Acredite, o seu trabalho funcionou como uma espécie de

terapia, para mim. [...] você está vivendo, ali, um processo histórico que você não se dá conta do tamanho das consequências que aquela vivência vai proporcionar na sua vida. [...]. É por isso que eu disse lá atrás: cada vez que eu paro seriamente para pensar sobre isso, eu me emociono e choro, porque isso foi, absolutamente, transformador na minha vida. (*ibidem*, pp.240-241).

Davi assume que a aventura de narrar-se transforma a vida e que a canção pode atuar como elo capaz de conectar pontas soltas, ao afirmar que nessa aventura o sujeito passa a “[...] juntar todos os momentos da sua vida e construir um painel rico e bastante diversificado sobre você próprio” (*ibidem*, p.142). A partir desse raciocínio, conclui:

E essa experiência de se pensar, parar e tentar compor esse painel, mosaico de tudo que é você dentro de um grupo pequeno, também se constrói um mosaico ou um panorama do outro. São duas dimensões: a do autoconhecimento e a do heteroconhecimento. [...]. Isso nos abre uma perspectiva de abordagem de trabalho com o professor. (*ibidem*, pp.142-143).

Ao destacar as duas dimensões do conhecimento, de si e dos outros, Davi parece reconhecer que a técnica da escuta, utilizada na metodologia dos ateliês, produz uma relação de respeito com o outro, uma vez que, através dela, passa-se a valorizar a pessoa e não, apenas, o seu saber.

Cristina, mais uma participante do grupo, ressalta que, apesar de já trabalhar com narrativas, encantou-se com a perspectiva de usar as canções como estratégia para produzir narrativas autobiográficas. Em suas palavras:

Eu venho estudando muito as narrativas, leio muito sobre diários, escrevo sobre diários [...]. É algo que venho construindo; várias produções: artigos, textos, a minha tese, o meu livro, que foi fruto da minha tese. Então, eu nunca vi esse viés a partir das músicas. Isso me encantou bastante. [...]. Eu me senti muito bem, do ponto de vista profissional. Do ponto de vista pessoal, também. Foi muito interessante me visitar a partir das músicas que me tocaram. [...]. E, assim, fui trazendo toda a minha história de vida a partir das músicas e de uma forma tão simples, tão fácil. Mas, sabe o que é engraçado? Engraçado é que não [me] lembro. Por isso que estou dizendo, você tocou. Foi uma formação — eu não sei se você tinha essa intenção — que eu não esperava que fosse algo tão profunda. Veja, uma música! Gente! é uma coisa impressionante! Por isso que eu digo, foi algo inovador. (CARVALHO, 2015, pp.218-219)

Não surpreende a incerteza de Cristina, pois, tradicionalmente, formação é transferir saberes formais. Convidar o sujeito a inserir-se na construção de um novo conhecimento de

si, do outro, do mundo, partilhando aquilo que é sensível, trazendo as vozes que o constituem, é uma perspectiva do paradigma da inserção de vozes (Cf. SANTIAGO, 2015) e não da formação no seu sentido tradicional. Mas Cristina percebe os *ateliês* como espaço de partilha e reforça a ideia de que o trabalho com as canções suaviza a liberação das questões e possibilita ao sujeito reconstruir e ressignificar a sua história de vida (“Veja, uma música! Gente, é uma coisa impressionante!”).

Rute, por sua vez, garante ser esse um trabalho diferente e que, de certa forma, lhe surpreendeu por levar-lhe a recordar coisas que havia esquecido. Mas, para ela, o principal foram os *ateliês* terem lhe despertado o desejo de romper limites. E conclui:

Vou usar a metáfora da borboleta. Ela se metamorfoseia. Eu estava estática, nada acontecia, eu achava que não precisaria mudar nada. A partir das questões levantadas e dos textos lidos foi dando uma mexida em mim. Ao ouvir as histórias dos outros, como a borboleta, fui amadurecendo. Assim, cheguei ao casulo e, no final, me transformei em borboleta (risos). Pra mim foi libertador e desafiador. [...] foi um desafio lembrar coisas que eu achava que estavam esquecidas em minha memória. Foi libertador no sentido de que pude perceber que eu poderia fazer mais, ser mais. Ser mais e fazer mais, por mim e pelos meus colegas. Através das canções, [...] também foi despertado o espírito de querer fazer mais, de ser desafiada e tentar ultrapassar o limite que me foi imposto. Esse espírito estava adormecido. Nesse sentido, me senti libertada. Foi libertador, também, dizer aos meus colegas quem eu sou. (CARVALHO, 2015, pp.232-233)

Muito embora o mosaico de vozes acima possa parecer suficiente para firmar a metodologia proposta, considera-se importante ampliá-lo com outras narrativas, desta vez, sobre o impacto dos *ateliês* na instituição. Quanto a esse ponto, a maioria dos membros da equipe do CEAP parece mais cautelosa. Regina, entretanto, é entusiasmada. Segundo ela, o grupo estava em um “[...] momento de muita fragilidade, as pessoas estavam em um momento de muito cuidado, todos falando em monossílabo para o outro não interpretar que era pessoal” (Cf. CARVALHO, 2015, p.225). E conclui: “Acho que houve uma partilha, mesmo. Com relação à questão do julgamento, serviu muito” (*ibidem*, p.227).

Cristina, por sua vez, destaca que os *ateliês* contribuíram para o reconhecimento de diferenças e potencialidades. “Então, eu acho que a importância dos *ateliês* foi muito isso, de as pessoas perceberem as suas diferenças. Mas, também, saber: eu tenho potencialidades, mas o outro também tem” (*ibidem*, p.219), conclui. Cristina explicita o cerne daquela formação: partilhar canções e narrativas é um caminho para o reconhecimento das potencialidades do outro e para a construção de novas subjetividades.

Clara, ao compartilhar das narrativas dos seus pares, afirma: “O que favorece é o fato de você conhecer um pouco mais o outro e ter um pouco mais de compaixão ou de benevolência em algumas situações. E isso aconteceu” (*ibidem*, p.246). Segundo ela, sua afirmação se sustenta no retorno que tem tido de alguns colegas com relação à sua forma de ser. Um desses *feedbacks* é dado por Maria em sua avaliação sobre o impacto dos *ateliês* no grupo de trabalho: “Eu acho que as pessoas aproveitaram, um pouco, para se verem, sim. [...]. Aí, eu falo muito de mim. Eu consigo ver uma colega, por exemplo, Clara, de uma outra perspectiva, a partir desse trabalho” (*ibidem*, p.229).

Para concluir, Davi ressalta não dispor de muitos elementos para uma avaliação mais aprofundada, diz não perceber grandes transformações, mas indícios de mudança, alguns avanços. Com cautela, argumenta:

[...] acho que o grupo, em algum grau, já se revela um pouquinho mais tolerante para além do discurso [...]. Claro, o grupo é pequeno, mas vejo indícios disso. O trabalho do *ateliê* é citado em muitas ações que a gente tem feito aqui. Pra mim, é um outro indicativo de que aquela ação continua. Continua em um outro lugar, né? Não daquele jeito que fizemos juntos, mas continua reverberando nas pessoas. (*ibidem*, p. 242).

Destaca-se que a percepção de Davi de que o grupo vem se revelando “um pouquinho mais tolerante” não é o que mais interessa, mesmo porque o discurso da tolerância pode ser usado para manter as pessoas em suas diferenças, mas distanciadas. O que mais interessa, aqui, é saber que a ação continua é que essas histórias continuem sendo contadas e escutadas. Daí, a grande notícia: a ação ainda reverbera.

Construído esse amplo painel de vozes, memorial de partilhas sensíveis, é possível se perceber que tanto as pessoas como a instituição foram impactadas no momento em que as vozes se deixam conhecer, assumem suas histórias, suas memórias, suas subjetividades. Naquele espaço, uma ética, crítica e interpretativa, da vida como valor pode ter sido iniciada. E assim, amparadas pelas canções, e, numa partilha de vozes, indivíduos e instituição construíram viagens por lugares tão conhecidos e, ao mesmo tempo, tão estranhos e deram novos significados às suas histórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, tentou-se apresentar uma proposta que venha atender às

exigências de uma formação continuada comprometida com um novo lugar de poder da docência. Diante da experiência, aqui, apresentada, entende-se que as *ateliês* contribuem para essa formação, uma vez que se trata de espaços biográficos em que se exercitam a construção e a reconstrução de si e do outro, tendo a narrativa como o lugar no qual o indivíduo *toma forma*, elabora e experimenta a história da sua vida e a canção popular como potência capaz de produzir representações, identificações e processos de subjetivação.

Portanto, sendo espaços para a construção e reconstrução de si e do outro, os conteúdos trabalhados, nos ateliês, podem contribuir para os processos de emancipação dos sujeitos, para o fortalecimento do trabalho em equipe, para despertar a crença na igualdade das inteligências, para potencializar a escuta de si e do outro e, conseqüentemente, o processo de inserção de vozes e, por fim, para a instauração de uma ética crítica e reflexiva da vida como um valor.

Por fim, ressalta-se que os trabalhos com os ateliês continuam em forma de projetos de extensão, dentro da Universidade do Estado da Bahia, destinados a estudantes, a docentes e a profissionais de diversas áreas, além de grupos independentes. Essas experiências só têm fortalecido os resultados da proposta apresentada aqui.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó-SC: Argos, 2009.

ARENDRT, Hannah. **Da violência**. Tradução de Maria Cláudia Drummond. Obra digitalizada em 2004. Disponível em: <https://netmundi.org/home/wp-content/uploads/2017/05/ARENDRT-Hannah.-Da-Viol%C3%Aancia.pdf>. Acesso em: 10/06/2020.

ARFUCH, Leonor. Antibiografias? Novas experiências nos limites. In: SOUZA, Eneida Maria de; TOLENTINO, Eliana da Conceição; MARTINS, Anderson Bastos. (orgs.). **O futuro do presente**: arquivo, gênero e discurso. Belo Horizonte: UFMG, 2012. p.13-27.

_____. **O espaço biográfico**: dilemas da subjetividade contemporânea. Tradução, Paloma Vidal. Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

BARLEY, Nigel. **O antropólogo inocente** - notas vindas de uma cabana de lama. Tradução de Virgílio Tenreiro Viseu. Lisboa: Fenda Edições, 2006.

CARVALHO, Silvio Roberto Silva. **Construções biográficas pelas canções populares**. Tese de Doutorado em Artes Cênicas. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/19391/1/TESE%20REVISADA%2002%2009%202015%20a%20noite%20%281%29.pdf>.

CHIARA, Ana Cristina de Rezende. O espaço biográfico de Leonor Arfuch: uma nova leitura dos modos como vidas se contam. In: **Matraga**, Rio de Janeiro, v.14, n.21, pp. 165-169, jul./dez. 2007.

Disponível em: http://www.pgletras.uerj.br/matraga/matraga_21/arqs/matraga21r01.pdf. Acesso em: 5 ago. 2013.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria da Conceição Passaggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passaggi. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 13ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

GAMBINI, Roberto. **A voz e o tempo**: reflexões para jovens terapeutas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2008.

GUIMARÃES, Valter Soares. A docência universitária e a constituição da identidade profissional do professor. In: RIBEIRO, Marinalva Lopes, MARTINS, Édiva de Souza, CRUZ, Antonio Roberto Seixas da (Orgs.). **Docência no ensino superior**: desafios da prática educativa. Salvador: EDUFBA, 2011, p.15-29.

HARARI, Yuval Noah. **Homo deus**: uma breve história do amanhã. Tradução Paulo Geiger. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

_____. **21 lições para o século 21**. Tradução Paulo Geiger. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

LIMA, Raquel Esteves. A máquina da memória em movimento. In: SOUZA, Eneida Maria de; LAGUARDIA, Adelaine; MARTINS, Anderson Bastos. (orgs.). **Figurações do íntimo**: ensaios. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. p.31-44.

MÁRQUEZ, Gabriel Garcia. **Viver para contar**. Tradução de Eric Nepomuceno. 3.ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. tradução Eloá Jacobina. 8a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PAIS, José Machado. **Lufa-lufa quotidiana**: ensaios sobre cidade, cultura e vida urbana. Lisboa – Portugal: ICS, 2010.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal, RN: EDUFRN, 2012. (Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação. Clássicos das histórias de vida).

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Traduzido por Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SANTIAGO, Silviano. A literatura brasileira precisa superar o paradigma da formação e entrar no da inserção. Disponível em: <https://www.ufmg.br/online/arquivos/037483.shtml>. Acesso em: 12 mar. 2015.

WISNIK, José Miguel. **Sem receita**. São Paulo: Publifolha, 2004.

_____. **O som e o sentido**. São Paulo: Companhia das Letras: Círculo do Livro, 1989.