

Imaginário e Experiência: potencializadores na formação do professor de música

Comunicação

*Ivan Carlos Schwan
Universidade Federal de Santa Maria-UFSM / Instituto Federal Farroupilha-IFFar
ivantrabalhos@yahoo.com.br*

*Washington Nogueira de Abreu
Universidade Federal de Santa Maria-UFSM / Prefeitura Municipal do Natal-SME
washingtonlmusic@yahoo.com.br*

Resumo: Este trabalho faz parte de uma pesquisa em andamento que busca compreender relações entre imaginário e experiência, relacionadas ao simbólico como lugar de construção da docência. O imaginário e a experiência apresentam contribuições para refletir sobre a formação do professor de música, através da construção de significações dos lugares de construção da docência. As discussões sobre a formação de professores têm como embasamento a teoria do imaginário social, de Castoriadis (1982), e autores como Oliveira (2010), que pensam o imaginário como lugar de formação e constituição da experiência. Também nos reportamos a autores que destacam a experiência na formação do professor, tais como Passeggi (2011), Larrosa (2002; 2018) e Bellocchio (2003). Assim, buscamos problematizar sobre a formação do professor de música, considerando processos de construção da experiência e sentidos instituídos e instituintes da docência. Esperamos que a pesquisa, e as aproximações conceituais, possam contribuir com discussões sobre espaços e suas significações como lugares na docência, potencializadores de (trans)formação a partir das reflexões acerca da constituição da experiência.

Palavras-chave: Imaginário; Experiência; Lugares de formação.

Introdução

Este trabalho busca compreender relações entre imaginário e experiência, ao problematizar sobre a formação do professor de música, considerando processos de construção da experiência e de sentidos, instituídos e instituinte, da docência. Parte de construções conceituais entre duas pesquisas de doutorado em andamento com tema de estudo na Educação Musical, que têm como objetivos, respectivamente: 1 - “compreender movimentos, memórias e histórias, instituídas e instituintes da ABEM como Instituição potencializadora da Educação Musical brasileira, através das significações imaginárias

construídas nas narrativas dos seus presidentes”¹; 2 – Compreender o processo de desenvolvimento acadêmico-profissional de estudantes da Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, através da relação entre narrativas (auto)biográficas e experiência (s) formativa (s), por eles trilhadas na construção da Docência Estagiária².

A formação de professores está relacionada a diversas dimensões formativas, que abarcam o âmbito da formação acadêmico-profissional³, da formação continuada, da formação que se constitui na experiência profissional e outros dispositivos que contribuem para a formação do professor. Estes processos formativos envolvem uma dupla dimensão:

A primeira refere-se à formação musical do professor, o professor precisa saber fazer, conhecer sobre o campo de conhecimento que sustentará suas atividades profissionais. A segunda dimensão, requer a constituição e a realização da formação pedagógico-musical, envolvendo a compreensão epistemológica da área e suas derivações para o ensino (BELLOCHIO, 2003, p. 10).

Tanto a formação musical quanto a formação pedagógico-musical ocorrem em diversos lugares formativos e apresentam a experiência como um dispositivo importante. Oliveira (2010) afirma que a experiência é significativa quando,

O dispositivo passa a ser entendido como qualquer lugar/espço no qual se constitui ou se transforma a experiência de si, um movimento em que o sujeito está implicado. Implica consigo, implicando-se a partir dos outros e implicando com os outros. O diferencial que encontramos no acréscimo da questão do dispositivo está na inscrição da pessoa no lugar formativo como alguém que se coloca, se experimenta, não participa passivamente, ouvindo teorizações sobre experiências produzidas por outros, mas (re)visita seus repertórios formativos, problematizando-os também na escuta do outro (OLIVEIRA, 2010, p. 71).

¹ Pesquisa intitulada “Movimentos da ABEM para a Educação Musical no Brasil: tempos em construção pelas narrativas de presidentes”, desenvolvida pelo acadêmico Ivan Carlos Schwan.

² Esta pesquisa tem como título “Desenvolvimento acadêmico-profissional e Docência Estagiária: a (auto)formação docente em narrativas de estudantes da Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte”, desenvolvida pelo acadêmico Washington Nogueira de Abreu.

³ Para Diniz-Pereira (2008), a “formação acadêmico-profissional” ultrapassa a ideia de uma “formação inicial”, pois abrange uma etapa de formação que ocorre em Instituições de Ensino Superior, considerada pelo autor a “preparação que se inicia a partir da entrada do futuro professor em um programa de formação docente” (DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 255). Diferencia-se da formação inicial no sentido de que “o termo formação inicial, como se sabe, é criticado, mesmo em países onde as condições do trabalho docente são significativamente melhores, pelo fato de essa formação iniciar-se muito antes da entrada em um curso ou programa que se desenvolve em uma instituição de ensino superior” (IBID, p. 255).

Sendo assim, a experiência do educador musical também acontece por meio da compreensão do saber ser e do saber fazer, partindo da busca por conhecimentos outros não explorados, mas que se instituem em um determinado momento. Esse momento se constitui dentro de um contexto social-histórico. Acreditamos que o professor constitui experiências e caminha ao encontro delas por meio de sentidos que o impulsionam ao momento reflexivo, único e singular. Se não houver esse movimento de querer, que produz significados, a experiência não se concretiza como tal.

Essa forma de experiência é complexa, em função da multiplicidade de relações que podem ser estabelecidas entre os conhecimentos e os sentidos que o professor de música construirá sobre tais conhecimentos em suas ações e postura docente. Assim, a experiência é singular, na medida que envolve a dimensão pessoal de quem a vive. É também coletiva, quando se constitui nas relações sociais, “este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (LARROSA, 2018, p. 32).

Cabe destacar que os dispositivos de formação do professor de música, muitas vezes, se constituem nos espaços de compartilhamento, de trocas, de aprendizagens e de experiências. Deste modo, pensamos os espaços formativos também como espaços para o desenvolvimento da experiência do professor de música, compreendendo *espaço* como “sempre potencial, pois abriga a possibilidade da existência” (CUNHA, 2008, p. 184) de formação e de desenvolvimento profissional.

Como potencializadores de existência, podemos

[...] considerar que os diferentes espaços de formação docente abrangem diferentes modos e possibilidades para que ela ocorra. Assim também, as características de cada espaço repercutem nas diversas possibilidades que estes espaços podem oferecer. Contudo, estas possibilidades de formação podem se concretizar ou não, sendo que dependem em grande parte das vivências e experiências que o sujeito realiza num determinado espaço (SCHWAN, 2009, p. 47).

Enquanto espaços compartilhados por sujeitos em formação, estes são carregados de significados e representações simbólicas, instituídos social e historicamente. A instituição desses espaços de formação decorre de um imaginário coletivo, daqueles sujeitos que se

reconhecem como produtores e como partes desse espaço. Ao se reconhecerem, os indivíduos significam os espaços como lugares, pois “quanto mais conhecemos um espaço, menos abstrato ele se torna, contudo, cada vez mais, dotado de valor. Assim, de acordo com essa significação, já não é mais concebido como espaço e sim como lugar” (FERREIRA, 2007, p. 108). Ao adquirir sentido, o espaço transforma-se em lugar, constituindo-se pelo conjunto das relações que lhe conferem significados.

Ao longo dos percursos formativos dos sujeitos, a experiência, ou um conjunto de experiências, é balizada pelas significações imaginárias sociais. Para Castoriadis (1982) as significações imaginárias sociais são estabelecidas por meio de redes de códigos e representações no âmbito do simbólico. Essas são compostas de sentidos e dimensionam aspectos do social de acordo com o estabelecimento de significações localizadas na história e na sociedade, pelos sujeitos e seu pertencimento a elas.

Esse conjunto de relações, conectados pelas significações imaginárias coletivas, ao atribuir sentidos constitui a dimensão instituída do lugar de formação através da experiência ou de um conjunto de experiências. Experiências que não são estanques ou acabadas, mas que a todo tempo provocam proposições e rupturas, num constante movimento instituinte. Os movimentos, continuidades e tensionamentos entre as dimensões instituídas e instituintes da formação docente (re)significam a experiência e lhe conferem novas significações no âmbito simbólico. Esse movimento confere à formação docente possibilidades de sempre estarem sendo mudados os cursos de aprendizados, na e para a docência.

O imaginário no contexto da formação de professores de música

Aventurar-se em estudos no campo do imaginário pode contribuir para reflexões sobre possibilidades e desafios vivenciados por professores de música, tanto em processos de formação como em processos de atuação docente. Embrenhar-se nas significações imaginárias é tecer aproximações com significados e sentidos, instituídos e instituintes, constituídos a nível social e individual.

Nesse sentido, o imaginário representa uma forma do sujeito relacionar-se com o mundo, onde a simbologia e o mundo imagético fornecem significados na esfera racional. As

relações estabelecidas pelos indivíduos compõem o núcleo do imaginário. Nesse viés, a experiência de formação construída pelo professor de música, organiza-se por significações sociais imaginárias, carregadas de sentidos, representações e imagens da e sobre a docência, onde “as significações imaginárias sociais são aquilo através do que tais visões subjetivas concretas ou ‘médias’ tornam-se possíveis” (CASTORIADIS, 1982, p. 412).

Os processos de significação da docência do professor de música são constituídos no âmbito simbólico e estão localizados na dimensão social-histórica.

O social-histórico não é nem a adição indefinida dos entrelaçamentos inter-subjetivos (ainda que seja também isso), nem, certamente, seu simples ‘produto’. O social-histórico é o coletivo anônimo, o humano-impessoal que preenche toda formação social dada, mas também a engloba, que insere cada sociedade entre as outras e as inscreve toda numa continuidade, onde de uma certa maneira estão presentes os que não existem mais, os que estão alhures e mesmo os que estão por nascer. É por um lado, estruturas dadas, instituições e obras ‘materializadas’, sejam elas materiais ou não; e por outro lado, o que estrutura, institui, materializa. Em uma palavra, é a união e a tensão da sociedade instituinte e da sociedade instituída, da história feita e da história se fazendo (CASTORIADIS, 1982, p. 130-131).

Essa dimensão constituinte de determinada realidade social significa ao sujeito, o qual também, enquanto sujeito, é um produto social, que relaciona individualidade e coletividade. Assim, pensando na constituição da experiência do professor de música, essa se constrói na inter-relação entre sua individualidade e as significações imaginárias sociais que ele produz.

A significação da experiência, enquanto constituição imaginária de sentidos, possibilita outras construções simbólicas para o indivíduo em processo de formação. A construção dessa significação ocorre na dinâmica de relações entre o que está instituído e de possibilidades manifestadas pelo que é instituinte. Para Castoriadis (1982) o imaginário instituinte refere-se ao processo de ruptura e criação, “a capacidade de dar-se aquilo que não é (o que não é dado na percepção ou o que não é dado nos encadeamentos simbólicos do pensamento racional já constituído)” (CASTORIADIS, 1982, p. 161). A dimensão instituinte abrange formas de funcionamento que propiciam a produção de novos arranjos às relações. As continuidades, rupturas e correlações entre as dimensões instituídas e instituintes,

atribuem o sentido a um magma de significações que constituem o imaginário social. Nas palavras do autor:

Nossa colocação é de que tudo o que pode efetivamente ser dado - representação, natureza, significação - é segundo o modo de ser do magma; que é a instituição social-histórica do mundo, das coisas e dos indivíduos, enquanto instituição do *legein* e do *teukhein*⁴, é sempre também instituição da lógica identitária e portanto imposição de uma organização conjuntista num primeiro estrato do dado que a isso se presta interminavelmente; mas que também ela nunca é e nunca pode ser somente isso - que ela é sempre também, e necessariamente, instituição de um magma de significações imaginárias sociais; enfim, que a relação entre o *legein* e o *teukhein* e o magma das significações imaginárias sociais não é pensável dentro do referencial identitário e conjuntista - assim como não o são as relações entre *legein* e representação, *legein* e natureza ou entre representação e significação, ou representação e mundo, ou 'consciente' e 'inconsciente' (CASTORIADIS, 1986, p. 389-390).

O complexo das significações imaginárias sociais possibilita e condiciona perspectivas de perpetuação ou mudança, de conservação ou ruptura e da emergência do novo e da (re)significação, geralmente indeterminados, pois instituintes. Nesse sentido, a constituição da experiência do professor de música ocorre na dinâmica relação entre o que é instituído e a vontade de querer fazer, estar ou ser, o instituinte.

As redes simbólicas que os sujeitos constituem, através das significações imaginárias sociais, perpassam a experiência e oferecem sentidos a ela. Ao oferecer sentidos, estabelecem significados que tornam espaços instituintes, potenciais de construção da experiência, em lugares nos quais a experiência se justifica, se valida ou se contrapõe. Os espaços então, não são mais espaços, pois por meio das significações imaginárias sociais, tornaram-se lugares. É nesses lugares que o querer fazer, estar ou ser do instituinte se transformam em experiência instituída.

A relação de dinamismo entre instituinte e instituído é explicitada por Castoriadis (1982):

A criação da sociedade instituinte, como sociedade instituída, é cada vez mundo comum - kosmos koinos: posição dos indivíduos, de seus tipos, de suas relações, de suas atividades, mas também posição de coisas, de seus tipos, suas relações, sua significação - uns e outros cada vez tomados em

⁴ Castoriadis (1982, p. 210) delimita o termo *legein* como "componente ineliminável da linguagem e do representar social" e o *teukhein* como "componente ineliminável do fazer social".

receptáculos e referenciais instituídos como comuns, que lhes dão unidade. Esta instituição é instituição de um mundo no sentido de que ela deve e pode cobrir tudo, que tudo, em e por ela, deve, em princípio, ser dizível e representável, e que tudo deve absolutamente ser incluído na rede de significações, tudo deve fazer sentido. A maneira pela qual, de cada vez, tudo faz sentido, e o sentido que faz, provém do núcleo de significações imaginárias da sociedade considerada. Mas essa cobertura nunca é segura: o que lhe escapa, às vezes quase indiferente, pode ser e é de uma gravidade decisiva. O que lhe escapa, é o enigma do mundo simplesmente, que está por trás do mundo comum social, como por-vir-a-ser, isto é, provisão inesgotável de alteridade, e como desafio irreduzível a toda significação estabelecida. O que também lhe escapa é o próprio ser da sociedade enquanto sociedade instituinte, ou seja, finalmente enquanto fonte e origem de alteridade, ou auto-alteração perpétua (CASTORIADIS, 1982, p. 415).

A formação docente não se padroniza como uma prescrição para todos, mas possibilita uma (trans)formação social do imaginário, a partir da própria relação do sujeito com a formação, compreendendo e explorando sua existência como ser social-histórico instituído e instituinte de seus processos de experiência.

A experiência como dispositivo potencializador da formação

A experiência como dispositivo produz significados no imaginário, assumido como lugar potencial para a constituição de singularidades formativas instituintes. Em contraposição, se tomarmos esse espaço apenas como instituído, desconsiderando os momentos de tensão, de responsabilidade e as diferentes perspectivas envolvidas na formação, eliminamos os objetivos sensíveis ao processo. Assim, a experiência é reconhecida como movimento criativo, pois compreende relações de continuidade, tensionamento e ruptura, instituídas e instituintes da formação.

Nos dias atuais, temos uma infinidade de formações, nos mais diversos níveis, que buscam resolver problemas não relacionados aos anseios e angústias do professor. Muitas vezes, por este não ter sido consultado sobre os aspectos que considera importantes para uma formação significativa. São formações que aparecem como receitas, para resolver problemas genéricos e desconsideram que cada espaço de atuação tem suas especificidades. Porquanto, direcionar a concepção de uma formação através de generalizações pode pôr em

risco um potencial de (trans)formação do ser professor como sujeito instituinte, social e histórico, imerso em significações imaginárias sociais.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2005, p. 19), o professor “é um profissional da educação que domina determinados saberes, que, em situação, transforma e dá novas configurações a estes saberes e, ao mesmo tempo, assegura a dimensão ética que dão suporte à sua práxis no cotidiano do seu trabalho”, possibilita instituir a si próprio na (re)construção de seus significados como docente. Construir saberes e competências é um processo inerente à profissão docente, mas esse processo, por si só, não garante que tais saberes e competências sejam significados como potencializadores à formação. A partir de espaços sensíveis à formação do professor de música, possibilidades de tecer relações do imaginário social com experiências constituídas pelo docente em processo de formação, tornam-se dispositivos de sentido e significado.

O “querer estar em formação” e a reverberação desse “querer” no espaço de atuação, relaciona-se a significações do imaginário na constituição do ser como expoente de situações educativas significativas, a experiência formativa. Assim, a (re)significação dos processos de formação através da constituição da experiência, potencializa ações de mudança em espaços de atuação do professor de música.

Muitas vezes, é lugar comum tratar a experiência como algo atrelado apenas ao tempo de atuação. Essa atitude nos aprisiona ao fatídico docente estático. Ao contrário, uma (re)significação do “ser professor”, não necessariamente ocorre de forma temporal, mas pode se constituir no encontro da aproximação de suas subjetividades com a experiência formativa. Para Larrosa (2002), a singularidade da experiência aponta para uma reflexão subjetiva do sujeito:

O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (LARROSA, 2002, p. 27).

Assim, se a formação não fizer sentido às intencionalidades do sujeito e à vontade de querer participar do ato formativo, não se constituirá experiência formativa. Podemos pensar a formação como momento de troca de experiências com outros professores, como coletivo simbolicamente constituído de significações instituídas e instituintes da docência, mas também como momento singular, próprio, único que revela uma (trans)formação do ser professor através de experiências significativas.

Os sentidos pertinentes às disposições, motivações e aspirações formativas do professor, se relacionam com significados sobre o que lhe acontece e sobre seus momentos de experiência. É o próprio professor que atribui sentidos, reconhece e (re)significa sua formação. Segundo Bellochio,

É preciso entender a condição da profissão do professor para além da formação inicial e, dessa forma, potencializar a própria vida do professor, em suas práticas educativas e formação permanente, como indicador de suas tomadas de decisões, escolhas, habilidades e competências profissionais. O sentido da formação profissional estende-se, assumindo-se em constante construção e reconstrução (BELLOCHIO, 2003, p. 18-19).

Percebemos que a ação profissional e as experiências problematizadoras disparam sentidos à docência do professor. As diferenças e singularidades que se apresentam ao longo das experiências vivenciadas pelos sujeitos em formação, se constituem em processos únicos instituintes de significados acerca da docência. Passeggi (2011), aponta para o sentido da experiência, considerando que “a experiência, em nosso entendimento, constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou” (PASSEGGI, 2011, p. 149).

Nesse sentido, vamos ao encontro do desconhecido e do oculto, por não termos certeza do impacto que a experiência nos trará, o movimento instituinte, como um momento de (re)significação dos sentidos individuais e coletivos da docência para transformação pessoal e profissional. Para que a experiência seja capaz de produzir e (re)significar a formação, é importante que o sujeito tenha oportunidades de “partilhar com o outro a experiência vivida para compreender a si mesmo e ao outro como sujeitos históricos” (PASSEGGI, 2011, p. 150).

Nessa direção, Larrosa (2002) aponta que,

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Acreditamos que pensar a constituição da experiência, em movimentos instituintes e instituídos, possibilita novos sentidos à formação e aos lugares de constituição da docência. A experiência como dispositivo potencializador da formação se organiza através das significações imaginárias sociais, por meio das relações entre dimensões pessoais e sociais. Estas ocorrem nos espaços formativos como lugares instituídos e instituintes da docência.

Algumas considerações

As significações imaginárias sociais permitem pensar diferentes maneiras de ser e estar na docência em música. Acessar estas significações através dos conhecimentos da experiência, possibilita algumas compreensões sobre os sentidos instituintes e instituídos acerca da formação do professor. A partir das aproximações entre imaginário e experiência, acreditamos no reconhecimento de potencialidades formativas relacionadas ao simbólico como lugar de construção da docência.

A experiência como lugar que produz significados para e na docência, se constitui no magma das relações imaginárias sociais. Assim, nos convida a refletir sobre outras problemáticas e potencialidades para a formação, não apenas como organização dada ou instituída, mas como criação imaginária (trans)formadora instituinte de lugares e espaços formativos do professor de música.

Referências

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, p. 17-24, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/410>>. Acesso em: 20 maio 2019.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CUNHA, Maria Isabel. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 12, n. 3, p. 182-186, 2008.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação acadêmico-profissional: Compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO 2008, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: PUCRS, 2008. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/endipe/>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

FERREIRA, Sylvana Fernandes. A criança, o espaço e a escola: uma experiência em destaque. In: LOPES, Jader Janer Moreira; CLARETO, Sônia Maria (Org.). *Espaço e educação: travessias e atravessamentos*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007. p. 99-130.

LARROSA, Jorge. Notes on experience and the knowledge of experience. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003>. Acesso em: 20 maio 2019.

_____. *Tremores: escritos sobre a experiência* / Jorge Larrosa; tradução Cristina Antunes, João Wandelely Geraldi. – 1 ed.; 3. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. – (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Formação docente: aprendizagens e significações imaginárias no espaço grupal. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 02, n. 02, p. 68-82, jan./jul. 2010. Disponível em <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/14/13>>. Acesso em: maio 2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. Cortez, São Paulo, 2005.

SCHWAN, Ivan Carlos. *Programa LEM: Tocar E Cantar: Um lugar de formação e atuação acadêmico-profissional*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2009.