



ISSN: 2230-9926

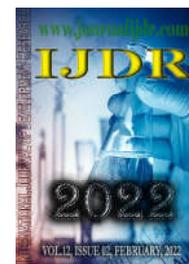
Available online at <http://www.journalijdr.com>

IJDR

International Journal of Development Research

Vol. 12, Issue, 02, pp. 54105-54112, February, 2022

<https://doi.org/10.37118/ijdr.24051.02.2022>



RESEARCH ARTICLE

OPEN ACCESS

EM BUSCA DE UMA SOLIDÁRIA FORMAÇÃO HUMANA E MUSICAL: APRENDIZAGEM MUSICAL COMPARTILHADA

¹Yure Pereira de Abreu, ²Elvis de Azevedo Matos and ³Ana Maria Iorio Dias

¹Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Ceará, Professor da Secretaria da Educação do Estado do Ceará; ²Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará, Professor do Curso de Música Licenciatura da Universidade Federal do Ceará; ³Doutora em Educação, com Pós-Doutorado em Educação (Formação de Professores), Universidade Federal do Ceará

ARTICLE INFO

Article History:

Received 17th December, 2021

Received in revised form

03rd January, 2022

Accepted 19th January, 2022

Published online 26th February, 2022

Key Words:

Educação Musical; Formação de Professores; Formação Humana; Aprendizagem Musical Compartilhada.

*Corresponding author: Yure de Abreu

ABSTRACT

A formação de professores de música para a educação básica apresenta-se como um dos grandes desafios aos que acreditam que a expressão sonora e artístico-musical é uma qualidade fundamentalmente humana, a ser desenvolvida em todos os seres humanos, mas só se realiza se houver estímulos e oportunidades adequadas. Neste artigo, propomos discutir acerca de uma abordagem pedagógica que ajude a superar os dilemas e contradições que hoje caracterizam a formação de professores de música no Brasil, denominada de Aprendizagem Musical Compartilhada resultante de esforços de vários estudiosos da educação musical, tais como: Fernandes e Viana Jr. (2013), Almeida (2014), Viana Jr.; Lima e Matos (2015), Oliveira (2017), Matos (2018), Silva (2019). Essa abordagem parte do princípio de que todo sujeito carrega uma potência sonora que deve encontrar vias de manifestação de modo a permitir que o sujeito exista e, existindo, invente-se a si mesmo, ressignificando a realidade. A ressignificação da realidade emerge das experiências individuais, guiadas de modo a convergir para a formação plena dos sujeitos sociais. Uma trajetória de formação humana e musical também reivindica formação pedagógica, que seja conectada à realidade, com fortalecimento dos aspectos educacionais, aliados a conhecimentos musicais abrangentes concomitantemente.

Copyright © 2022, Yure de Abreu et al. This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Citation: Yure de Abreu, Elvis de Azevedo Matos and Ana Maria Iorio Dias. "Em busca de uma solidária formação humana e musical: aprendizagem musical compartilhada", *International Journal of Development Research*, 12, (02), 54105-54112.

INTRODUCTION

Muitas vezes, os caminhos formativos que são percorridos por estudantes de música nos cursos de licenciatura sucumbem aos apelos de um ideal virtuosístico, cujo apogeu ocorreu no século XIX, fazendo com que estudos, especificamente musicais, abafem a importância das reflexões sobre educação, música e sociedade, de tal maneira que muitos licenciados em música, ao final de cursos de graduação, almejam profissionalização no campo artístico-musical, tendo na docência uma alternativa secundária, uma espécie de "plano B", para o caso de não virem a lograr êxito no estreito mercado do entretenimento artístico. Existe, no cenário acima descrito, uma grande responsabilidade por parte de docentes que são os formadores dos jovens, futuros professores de música. Tais professores, geralmente, incutem nos estudantes a ilusão de que poderão, de algum modo, manter-se profissionalmente (economicamente) como artistas. Ao mesmo tempo em que tal ilusão é criada, perde-se oportunidade de aprofundar a formação do professor, como agente estimulador da música que é latente no ser humano. Essas práticas pedagógicas não são exclusivas de cursos de licenciatura em música, posto que há uma atitude de menosprezar a formação de professores, relegando-a a um plano de menor importância social, resultado dos pressupostos

elitistas de projetos educacionais que fazem a maior parte da história da educação brasileira, conforme apresentado por Saviani (2013). Pereira (2013), em sua tese de doutoramento, ao analisar matrizes curriculares de diversos cursos superiores de música de universidades brasileiras, mostrou-nos a estreita relação que tais currículos mantêm com práticas e elementos curriculares originados nos conservatórios europeus. Apresentou-nos o conceito de *Habitus* Conservatorial, estruturado a partir da praxiologia de Bourdieu, que nos ajuda a compreender as razões pelas quais muitas dessas práticas são replicadas nos cursos superiores de Licenciatura em Música no Brasil. As práticas pedagógicas dos conservatórios de música, que, em seu modelo educacional visa a formação do "músico virtuoso" para execução performática, reafirmamos, não atendem às necessidades didático-pedagógicas fundamentais para a formação de professores, e não é unânime que tais práticas sejam eficazes para a formação do músico intérprete, posto que, nesse modelo educacional, busca-se excluir aspectos subjetivos do executante, e, ao mesmo tempo, trabalha-se com foco exacerbado nas técnicas de execução a serem empregadas, retirando de maneira dramática o caráter humano da experiência musical. Considerando o exposto, propomo-nos discutir acerca de uma abordagem pedagógica que nos ajude a superar dilemas e contradições que hoje caracterizam a formação de professores de música no Brasil, denominada de Aprendizagem Musical

Compartilhada e que resulta de esforços de vários estudiosos da educação musical, tais como: Fernandes e Viana Júnior (2013), Almeida (2014), Viana Jr.; Lima e Matos (2015), Oliveira (2017), Matos (2018), Silva (2019), dentre outros. Compreendemos que as práticas pedagógicas musicais devem transcender a relação binomial hierarquizada professor-estudante, assim como a concepção linear de ensino-aprendizagem, uma vez que, tais práticas educativas, no Brasil, ainda carregam consigo forte conexão com práticas educacionais originárias de conservatórios de música de tradição européia, apresentando, desta forma, um repertório eurocêntrico, focado em técnicas de execução e, sobretudo, marcada por ensino tutorial, mesmo quando realizada em grupos ampliados de estudantes, conforme caracterizado por Pereira (2013). Isso posto, é de extrema importância que possamos refletir sobre demandas, sobretudo sociais, e sobre o contexto histórico no qual vivemos de modo a empreender práticas pedagógicas que apresentem uma maior relação de coerência com as necessidades educacionais brasileiras. Tais práticas devem, em nosso entendimento, possibilitar vivências sonoras em âmbitos de compartilhamento, buscando construir fluxos de saberes e conhecimentos entre os pares, especialmente entre discentes e docentes. Desta maneira, nos parece que é oportuno desenvolver a presente reflexão, na busca por contribuir para a construção de uma visão pedagógica que amplie o sentido de formação humana (*Bildung*), buscando intercâmbio de experiências dos diferentes sujeitos, de tal maneira que a formação, ou a revelação do "sujeito musical", ocorra como resultado de práticas solidárias de convívio (*Ubuntu*). No trabalho pedagógico com música é importante percebermos que o fazer sonoro pode ser uma amálgama de sentidos, uma liga de humanidades que se vinculam e que, de forma solidária, se doam na tarefa de estabelecer o lastro subjetivo que caracteriza a própria música. A expansão da musicalidade individual, portanto, é a busca pedagógica que almejamos desenvolver de modo a evidenciar possibilidades de fortalecimento comunitário em contextos de formação humana, ou, nas palavras de Hogemann (2017, p.93), "vale a pena pensar que há um potencial em todos para além de seus mesquinhos egoísmos que somente revelam inconsciência".

Práticas Pedagógicas Sacralizadas Em Fuga: O processo de construção do conhecimento, muitas vezes abordado como um fenômeno que conjuga ações de ensino, protagonizado pelo professor, e de aprendizagem, a qual seria uma ação própria e exclusiva do estudante, precisa ser melhor compreendido, principalmente quando o material de trabalho dos agentes de tal processo contempla âmbitos de criação artística, em nosso caso, mais especificamente, musical. A compreensão do binômio ensino-aprendizagem, ao separar os papéis dos envolvidos em "ensinantes" e "aprendentes", desconsidera que o processo de aprender ocorre também com a mobilização de experiências e conhecimentos prévios – que antecedem ao momento em que se constrói nova competência – o que nos leva a considerar que aquele que aprende algo, reelabora aquilo que aprendera antes de chegar àquela situação específica e estabelece conexões entre o conhecimento já acumulado e o novo que se revela. Ou nas palavras de Freire (FREIRE, 2019, p. 68):

Toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico... Envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter *diretivo*, objetivo, sonhos, utopias, ideais.

Da mesma maneira, a ação de ensinar, muitas vezes compreendida como ato protagonizado por alguém mais experiente e detentor de conhecimentos – o professor, encerra a concepção de que quem ensina já não mais aprende ao ensinar quando, nos parece, o ato de ensinar é o exercício de alcançar e percorrer vias diversas de raciocínio em busca de novas conexões entre saberes prévios dos estudantes e do professor, com saberes que são construídos em tal momento. Assim, aprender pode ser compreendido como ato de (re) significar algo e ensinar surge como possibilidade de (re) aprender, como (re) aprende aquele que a si mesmo ensina. No campo da Educação Musical, as contribuições de Hans-Joachim Koellreutter tornaram-se referências importantes quando se busca pensar uma formação musical inserida em um contexto de

mudanças de paradigmas estéticos, educação esta realizada em um contexto no qual as contradições sociais, políticas e econômicas são extremas, como ocorre no Brasil. O eminente professor salienta que a inserção da arte nos processos de educação deve superar as antigas "fórmulas pedagógicas" que visam ao controle do pensamento e das ações discentes, que reprimem a dimensão criativa e que, paradoxalmente, ainda norteiam o trabalho docente no campo da Música e das artes em geral (KOELLREUTTER, 1997, p. 31, In: BRITO, 2001, p.29 - 30):

A fadiga e a monotonia de exercícios conduzem à mecanização tanto dos professores quanto dos discípulos. Não é a rotina que governará os "seminários", mas sim o espírito de pesquisa e investigação, pois é indispensável que, em todo o ensino artístico, sintam-se o alento da criação. Inútil a atividade daqueles professores de música que repetem doutoral e fastidiosamente a lição, já pronunciada no ano anterior. Não há normas, nem fórmulas, nem regras que possam salvar uma obra de arte, na qual não vive o poder da invenção.

Muito do que Koellreutter elaborou se vincula ao que aqui estamos refletindo. Sua proposta de ensino "pré-figurativo", na qual a criatividade do estudante é o fundamento para construção do conhecimento, se opõe à prática pedagógica que busca tutelar a aprendizagem do sujeito, fazendo com que este aprenda exatamente aquilo que o professor se propõe a ensinar. Essa atitude cerceadora do caráter individual da aprendizagem, em acordo com Koellreutter (2018), denomina-se ensino "pós-figurativo", isto é, uma prática pedagógica antagônica ao ensino "pré-figurativo", que busca prever e garantir o resultado do processo a partir das expectativas do professor. O professor, entretanto, não se percebe como um ator que realiza currículos que traduzem os anseios de dominação da sociedade que o cerca. Bourdieu e Passeron (2014) apresentam que não é possível conferir somente aos docentes a responsabilidade pela reprodução dos preceitos e das ideologias da cultura dominante, tal atitude seria ingênua, pois os sistemas de ensino, ao conferir o *status* de "autoridade pedagógica" aos professores, os encarrega de inculcar os aspectos da cultura legítima, em nosso caso, mais especificamente, a cultura musical. Portanto, a função tanto dos sistemas escolares quanto dos docentes, nesse cenário é de legitimar a cultura dominante, o que é antagônico a práticas pedagógicas que sejam pautadas nos processos criativos (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 161):

Se a liberdade que o sistema de ensino deixa ao docente é o melhor modo de obter dele que ele sirva ao sistema, a liberdade que é deixada ao sistema de ensino é a melhor maneira de obter dele que ele sirva à perpetuação das relações estabelecidas entre as classes, porque a possibilidade desse desvio dos fins está inscrita na própria lógica de um sistema que preenche mais perfeitamente a sua função social quando parece perseguir exclusivamente seus próprios fins.

A mobilização da criatividade é, na teoria de Koellreutter, algo fundamental e muito valioso para a presente reflexão. Contudo, abdicamos de usar o termo "ensino", uma vez que este confere uma centralidade na figura daquele que ensina, ou seja, no papel do professor. Preferimos, desse modo, pensar em aprendizagem, encarando aquele que ensina como sujeito social da própria aprendizagem, aprendendo também com os estudantes. Koellreutter, portanto, já nos alertava para a necessidade de compreender as demandas educacionais dos estudantes para alcançar, de forma plena e significativa, práticas formativas, demandas estas que se originam no contexto real em que se vive, assim como na dimensão subjetiva de cada sujeito. O lastro proposto pelo mestre sempre foi a criatividade como impulso para construção do conhecimento, de tal maneira que o ensino da cultura musical pré-existente tinha valor apenas por se tratar de legado decorrente de uma tradição, mas que seria sempre fundamental a mobilização crítica através da inquietação constante e da busca de soluções criativas para problemas decorrentes de tal inquietação. É relevante também apresentarmos que Arroyo (2013) nos (re) lembra que o professor é um ser humano, e como tal, também reivindica necessidades intrínsecas ao ser humano. Desta

forma, tal autor apresenta que "aprender com os educandos a sermos educadores amplia e enriquece nosso projeto de realização profissional e humana" (ARROYO, 2013, p.26). Compreendemos que as experiências originadas por meio de práticas pedagógicas musicais pautadas pela criação, são, certamente, os pilares fundamentais para a estruturação dos conhecimentos musicais. Desta forma, os processos de aprendizagem no âmbito artístico-musical percorrem diversas vias, todas estas em acordo com as decisões tomadas pelos agentes de tal processo, em uma constante contraposição das tradições, ou seja, da cultura acumulada pelas sociedades, e, das novidades apresentadas pelo tempo atual, ou seja, por aqueles aspectos culturais contemporâneos ao processo educacional. Com efeito, precisamos aprofundar as reflexões sobre esses dois paradigmas educacionais, tradição e inovação, posto que, de certa maneira, práticas criativas podem nos levar de forma constante ao novo, o que nos parece ser o desejável em toda prática pedagógica.

A construção do conhecimento é, portanto, um processo multidirecional que implica a disposição íntima de ensinar algo novo a si mesmo e que pode alcançar uma abertura de todos os sujeitos envolvidos neste processo, de maneira a levá-los a estabelecer fluxos criativos de intercâmbio de saberes. Tal processo depende do estabelecimento de nexos de coerência com conhecimentos prévios e o novo saber que se define ao ser aprendido. É um fenômeno de alta complexidade, que não pode ser reduzido à compreensão de ensino como mera transferência de conhecimentos. Para a concepção educacional à qual nos vinculamos, uma educação emancipadora e libertadora, tal como preconizado por Freire (2016), Koellreutter (2018), Bondía (2002), dentre outros, as práticas pedagógicas de caráter "bancário" são ineficazes nos processos pedagógicos, especialmente naqueles em que a criatividade estabelece vínculos humanos, tal como ocorre nas práticas artístico-musicais, sendo necessário, portanto, aprofundarmos nossa compreensão do fenômeno da aprendizagem, buscando evidenciar aquilo que chamamos de Aprendizagem Musical Compartilhada. A aprendizagem é um processo substancialmente oriundo de experiências e/ou de práticas do aprender. Muitos são os estudiosos que se dedicam ao fenômeno da aprendizagem; podemos, por exemplo, citar os esforços empreendidos por Vygotsky (2007) com intenção de evidenciar o caráter social da construção do conhecimento através da noção de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Os estudos de Vygotsky apontam, inclusive, para um aspecto muito caro à reflexão sobre Aprendizagem Musical Compartilhada, qual seja: os saberes prévios que se conectam com aquilo que é supostamente novo no universo do aprendiz. Em sua clássica obra *A Formação Social da Mente*, o autor afirma (VYGOTSKY, 2007, p.94):

O aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes ela tiveram alguma experiência com quantidades [...]. Consequentemente, as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar...

Fontes e Freixo (2004, p.16) salientam que "Vygotsky considerava que processos mentais superiores como a memória lógica, a atenção voluntária e o pensamento não se desenvolvem em indivíduos isolados, mas em pares ou em grupos maiores". Assim, compreender que a aprendizagem envolve a história do sujeito que aprende e, ao mesmo tempo, que aprender é um fenômeno social em essência, nos leva à necessidade de refletir sobre a noção de saber de experiência tal como apresentada por Bondía (2002), que argumenta em favor do caráter pessoal e intrasferível dos saberes construídos pelos sujeitos. Portanto, se para Vygotsky a aprendizagem solicita mobilização de saberes prévios e deve ser socialmente conquistada, Bondía aponta para a significação única que aquilo que se aprende tem para cada sujeito envolvido no processo, em que o saber é oriundo das experiências: sujeito da experiência é aquele para quem um acontecimento provoca reverberações na própria percepção que o sujeito tem da realidade e

experiência é aquilo que acontece com o indivíduo, envolvendo-o e não uma ocorrência externa a ele. Assim é a aprendizagem, da forma que a estamos caracterizando, reforçando a necessidade de romper com as expectativas de que a aprendizagem decorre de "doações", de transferências de conhecimentos dos educadores aos educandos: "aprender para nós é *construir, reconstruir, constatar para mudar*, o que não se faz sem a abertura ao risco e à aventura do espírito" (FREIRE, 2019, p. 68). Ou como afirma Bondía (2002, p. 21), para quem a experiência não é algo que possa ser transferida ou provocada por outra pessoa.

Parece haver um paradoxo entre o postulado da interação social, tal como proposto por Vygotsky, e o aspecto subjetivo, pessoal e intrasferível do conceito de experiência apresentado por Bondía. Contudo, este último autor alude à necessidade de exposição do sujeito para que ocorra o fenômeno da experiência que constrói o próprio sujeito e concatena as aprendizagens, ou seja, considera que os conhecimentos adquiridos pelos sujeitos ao longo de suas trajetórias, nada mais são, do que experiências vivenciadas, em toda a profundidade que o termo pode conferir. E tais experiências não podem ocorrer sem a devida abertura dos envolvidos para a partilha. Deste modo, se pode afirmar que a aprendizagem é um fenômeno individual que alcança real plenitude quando o indivíduo se expõe como um sujeito em construção: um humano em constante *Devir* (BONDÍA, 2002, p. 24-25):

O sujeito da experiência é um sujeito "ex-posto". [...] o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a "o-posição" (nossa maneira de opormos), nem a "im-posição" (nossa maneira de impormos), nem a "pro-posição" (nossa maneira de propormos), mas a "ex-posição", nossa maneira de "ex-pormos", com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se "ex-põe".

Os esforços que até aqui empreendemos foram postos com objetivo de refletir sobre a complexidade do fenômeno da aprendizagem. Por ser um processo multidirecional, um rizoma, de alta densidade, não nos é possível apresentar categoricamente uma definição que dê conta de sintetizar o resultado de nosso empreendimento. Todavia, é possível afirmar que:

- A) Aprendizagem requer conexões com saberes prévios, advindos da história de cada indivíduo.
- B) Aprendizagem funda-se na criatividade.
- C) Aprendizagem é um fenômeno de interação social.
- D) Aprendizagem é um ato íntimo e, ao mesmo tempo,
- E) Aprendizagem solicita a exposição do sujeito que aprende.

Historicamente, as práticas musicais e suas aprendizagens se vinculavam à vida social, sendo portanto, momentos nos quais as comunidades compartilhavam sonoramente a vida que se simbolizava em música através da ritualização e das festividades que alcançavam o sagrado, e que também faziam parte dos ritos profanos da vida cotidiana. Tudo isto constituiu um tipo de tradição – a cultura. Interessa-nos o sentido grupal essencial, os âmbitos de partilha sonora que se perderam na medida em que o individualismo passou a se manifestar em música e deu origem às práticas virtuosísticas e de concerto - *Habitus* Conservatorial. O individualismo acabou por configurar uma corrupção da essência musical compartilhada. Tal essência, ainda pode ser encontrada nas culturas primitivas ou em contextos que conseguem resistir à colonização empreendida pelos portadores do ideal individualista, ideal que muito fortemente se enraizou na cultura europeia e se espalhou para os espaços colonizados. Bourdieu e Passeron (2014, p. 180) alertam que "é preciso situar a cultura escolar no universo social em que ela foi formada". Desta forma, considerando a complexidade do fenômeno da aprendizagem e buscando recolocar as práticas de partilha sonora na pauta dos processos de formação humana, ou de cultivo do ser, buscaremos adentrar em âmbitos que tangenciam a aprendizagem, quais sejam: o processo de formação e a ética que pode se instaurar em tal processo. É preciso, portanto, retomarmos aquilo que foi objeto de reflexão no

início desse texto, o que nos parece ser a manifestação plena de tal individualismo que buscamos evidenciar e superar. Tal aspecto constitui aquilo que se apresenta como uma forma linear de ensino-aprendizagem - em caráter pedagógico mais amplo, e, *Habitus* Conservatorial - em caráter pedagógico-musical. Reafirmamos, então, que as características pedagógicas, contidas em tais práticas desprovidas de inquietação criativa, configuram-se como restrições às práticas pedagógicas libertárias, democráticas e emancipadoras. Com efeito, é fulcral, para o empreendimento de processos de Aprendizagem Musical Compartilhada, realizar a crítica ao modelo mecânico de ação pedagógica, em busca do rompimento com tais práticas, de maneira a fortalecer as interações de inquietação e risco criativo entre sujeitos de aprendizagem que se pautam na mais profunda ética solidária no âmbito formativo. Concordamos com Demo (2000, p. 170) quando este nos apresenta que "A verdadeira aprendizagem é aquela onde ocorre visível mudança, tipicamente reconstrutiva e política."

Compartilhar apresenta-se como um aspecto essencial nos processos de formação humana através da música, apresentando-se como um fenômeno de exposição dos diversos sujeitos envolvidos no processo, que revelam, assumem e superam fragilidades e potencialidades, e, desta forma, contrapõem-se à concepção de que apresentar fraquezas é resultado de uma aprendizagem ineficaz. Entretanto, para um processo de aprendizagem pautado na gênese criativa latente em cada ser e nas descobertas criativas que eclodem a partir da coragem de assumir a si mesmo como um ser incompleto (FREIRE, 2019), o ato de compartilhar sua própria essência em meio a achados sonoros socialmente vividos configura-se como ação fundamental, e, para o modelo educacional que busca a adequação dos indivíduos a um único modelo de sujeito, concebido a partir de padrões de normalidade e de conhecimento legítimo, compartilhar em tão ampla acepção se torna contravenção pedagógica. Pedro Demo nos apresenta que há um desejo imperativo nas sociedades em formar sujeitos que sejam criativos somente até o ponto em que tal criatividade corrobora para a perpetuação dos interesses socialmente postos. Assim, tais indivíduos, apesar de criativos, são dóceis diante da estrutura social já estabelecida. Em suas palavras, ele assim discorre: "[...] a sociedade aprecia mais o menino que decora a lição e a repete direitinho. Todos ficam satisfeitos, o professor porque o menino é apenas discípulo, e a sociedade porque o tem na mão." (DEMO, 2000, p. 170). A reflexão que aqui estamos a empreender sobre Aprendizagem Musical Compartilhada, é necessário que se diga, nos leva a propor uma articulação de dois conceitos. O primeiro expressa busca por uma concepção de formação humana com acepção de cultivo, tendo a expressão sonora como esteio, âncora ou guia. Acreditamos que podemos nos amparar na noção alemã da *Bildung* que, aliada à concepção de "saber de experiência", proposta por Bondia (2002), nos ajudam a elaborar uma parte do desafio ao qual nos propusemos. O segundo conceito ao qual precisamos recorrer na busca por caracterizar Aprendizagem Musical Compartilhada, diz respeito à uma visão humanamente integradora, uma busca pela superação das amarras individualistas, sem a qual não se pode falar em partilha ou compartilha, uma vez que a aprendizagem musical só pode se tornar algo compartilhado se houver, de fato, um senso ético-social pautado na generosidade para consigo próprio e para com a comunidade. O senso ético africano expresso através da palavra *Ubuntu* nos ajuda na aproximação para com a atitude que viabiliza as trocas musicais.

É importante que estejamos cientes de um aspecto que caracteriza a própria realização musical, qual seja, a exposição do(s) sujeito(s). Em última análise, não se pode falar em Música sem pressupor que haja movimentos de doação e partilha, pois os processos de formação humana realizados por meio das práticas musicais só podem ocorrer em um processo no qual os sujeitos, a partir de suas histórias e de suas possibilidades criativas e inventivas, dão-se uns aos outros, tornando explícito aquilo que lhe é mais íntimo e intransferível: a emoção que o som é capaz de evocar. A música é, portanto, exercício no qual emerge o profundo de cada um. Sem essa revelação íntima pode haver "som correto" (afinado e técnico), mas não se pode falar de Música como humana forma de discurso (SWANWICK, 2003), em sua ampla

acepção pois técnica e afinação não garantem a mobilização do senso de humanidade que a Música requer. Sendo construída em ambiente no qual prevalece uma ética de generosidade que gera aprendizagens significativas, e, ao mesmo tempo em que revela aspectos intrínsecos e particulares de cada sujeito envolvido, a Música e sua aprendizagem nos proporciona aberturas para encontros, gerando sentimentos de empatia a partir daquilo que cada aprendente apresenta ao dialogar com a sua própria verdade de forma harmoniosa e generosa em um âmbito de aprendizagem compartilhada.

Criação, Improvisação, Experiência e Docência: Uma suite: A criação artística oriunda da experiência de construção do conhecimento nas diversas linguagens da Arte exige, em razão da natureza própria de tais linguagens, a presença mais evidente da dimensão subjetiva dos sujeitos que se colocam em tal processo. Por esta razão, a exposição de dimensões íntimas nem sempre do âmbito da consciência, acaba por se tornar amálgama expressiva do conhecimento que foi construído e que se tornou expressão humana, ou seja, Arte. Torna-se pertinente, pensando no fenômeno estético como uma manifestação que desencadeia significativas experiências humanas nas quais o contato profundo consigo próprio torna-se condição essencial, pensar com Bondia para além do limite das palavras ou daquilo que se pode chamar discurso cotidiano (BONDIA, 2002, p. 21, grifo nosso):

E pensar não é somente "raciocinar" ou "calcular" ou "argumentar", como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos.

Em música, a ação artística ocorre exclusivamente em uma dimensão temporal, ou seja, a música ocorre quando está sendo ouvida e, conseqüentemente, executada, mesmo que através de meios eletrônicos e/ou gravações. Torna-se importante perceber que, da parte do músico, não é possível executar criativamente sem audição profunda e, ao mesmo tempo, o ouvinte não pode apreciar plenamente uma obra musical sem entregar-se à escuta atenta. Isso significa que, é fundamental para uma apreciação musical em profundidade, superar as balizas que podem conduzir e exacerbar uma escuta essencialmente racionalista, com uma compreensão harmônica e melódica por meio do raciocínio lógico-matemático (cartesiano). A abordagem racional do fenômeno musical tem seu lugar enquanto estágio preparatório (estudos e ensaios) para a realização de obras musicais específicas. Tal preparação deve alcançar o contexto histórico, econômico e social no qual tais obras foram produzidas. Ou seja, o estudo do tipo analítico configura-se como um tipo de preparo para a realização sonora, mas tal realização solicita a mobilização de aspectos subjetivos não passíveis de análise racionalista. Vislumbramos uma atitude de escuta que se coloque para além do desejo de análise racional e nesta a identificação de aspectos como intervalos e/ou acordes torna-se, por conseguinte, secundária. Nesta perspectiva, o ouvinte deve entregar-se à música que lhe alcança como experiência sonora e desta forma o ato de escutar e até mesmo perscrutar, é inalienável a qualquer realização realmente musical e, paradoxalmente, mesmo entre os músicos, nem sempre aquele que executa um som ou uma melodia está imbuído desta disponibilidade para ouvir profunda e atentamente.

Há, em nosso entendimento, dois grandes entraves que dificultam a existência de uma escuta com profundidade (essencial à partilha sonoro-artístico-musical). Conforme já apresentado, nas práticas artístico-musicais ocidentais há uma enfática busca pela eficiência técnica na execução musical. Tal eficácia se manifesta através de esforços que buscam o desenvolvimento de destrezas e de força motora, originadas em tipos específicos de memória muscular, conquistados através de treinamentos de posturas e trabalhos com disponibilidades anatômicas e fisiológicas. Notadamente, a execução musical pautada somente na dimensão técnica, todavia, não gera experiência musical baseada em uma postura que mobiliza a criatividade. Esta essência de humanidade musical, a criatividade,

acaba sendo tida como algo de menor valor, e, portanto, passível de ser desenvolvida em um momento que seja mais oportuno, no qual a técnica já esteja consolidada. E percebemos que, na maioria dos casos, ocorre um enrijecimento que impossibilita a flexibilidade criativa daquele que se coloca em contato com a expressão musical. Parece-nos imprescindível apresentar que pensamos o oposto, isto é, o estudo musical deve ser inaugurado e trilhado a partir da criatividade e da inventividade que a Arte requer. O arcabouço técnico deve ser incorporado pelos estudantes e deve estar a serviço da interpretação, tendo na escuta musical seu lastro de profundidade. Ao mesmo tempo, a experiência musical profunda, aquela que mobiliza aspectos subjetivos dos envolvidos, tende a escapar à nossa possibilidade de descrição ou de apreensão racional, uma vez que por constituir experiência, esta ocorre no íntimo do sujeito e não pode ser descrita através de palavras. Considerando a dimensão de profundidade humana que almejamos propor no contexto da Aprendizagem Musical Compartilhada, através da qual as subjetividades emergem em experiências que constituem o percurso de construção do conhecimento, somos instigados a pensar sobre um acolhimento pedagógico que possa proporcionar uma nova atitude docente, esta, por sua vez, imbuída de estratégias que buscam construir as conexões criativas que caracterizam a Aprendizagem Musical Compartilhada. Tal acolhimento, deve se dar em duas dimensões, a saber: uma expansão da concepção de formação, concebida a partir do “saber de experiência”, e um sentido ético que abrigue este intuito de formação.

A *Bildung* e o *Ubuntu Ad Libitum*: A Aprendizagem Musical Compartilhada não constitui-se em método de educação, em metodologia de estudos ou em didática do ensino de música. Em verdade, os princípios, aqui apresentados, postulam conceitos pedagógicos que precisam ser considerados ao curso de práticas educativo-musicais, auxiliando, desta forma, na reflexão por parte dos docentes e discentes acerca daquilo que se pretende com o estudo da música no âmbito da formação de professores. Neste sentido, é possível afirmar que estamos diante da proposição de uma pedagogia musical. Compreendemos, portanto, que a Aprendizagem Musical Compartilhada, qualifica-se como pedagogia uma vez que:

1. A Aprendizagem Musical Compartilhada não tem como finalidade ou objetivo apresentar um caminho metodológico ou prescrever um percurso educativo pré-determinado para o estudante, portanto não pode ser enquadrada como método;
2. A Aprendizagem Musical Compartilhada não tem como proposta apresentar abordagens didáticas para o ensino da música, direta ou indiretamente, sendo portanto uma categoria de investigação e de ação educativa mais ampla que a didática;
3. A Aprendizagem Musical Compartilhada não é teoria da educação musical, uma vez que teorias da educação buscam investigar problemas e apontar soluções que, nem sempre, são traduzidas em modificações da realidade educacional que se estuda; e,
4. A Aprendizagem Musical Compartilhada é uma pedagogia musical, uma vez que, as investigações que levam a tal proposição não se limitam a apenas analisar a realidade vivida no campo da formação musical, ou ainda de forma mais específica, da formação de professores de música.

Para além de ser teoria da educação musical, a Aprendizagem Musical Compartilhada busca intervir na realidade educacional investigada, apresentando balizas filosóficas que possam nortear a construção do conhecimento musical e orientando os processos de ensino e de aprendizagem travados no âmbito da formação musical. Ou ainda nas palavras de Saviani (2013, p.401-402):

Na verdade o conceito de pedagogia reporta-se a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação

professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem.

Dito isso, compreender os preceitos e os objetivos de um curso de licenciatura, em especial as licenciaturas em música, torna-se central para a proposição que estamos buscando apresentar, uma vez que a formação de professores de música é, sem dúvidas, um importante ponto deste trabalho. Considerando a história de formação de músicos, bem como, a ênfase nas especificidades de desempenho musical que são oriundas dessa mesma história, torna-se necessário esclarecer que o professor de música, cuja a atuação ocorre no atual contexto sócio-histórico, não é um profissional que se dedica especificamente ao ensino que encontra exclusividade em um instrumento musical, ou mesmo em matérias teóricas do campo da música. Alertamos para o fato de que não é função e nem objetivo da educação básica formar músicos, instrumentistas e/ou cantores, com amplas destrezas de execução musical, conforme pode ser percebido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - Lei 9.393 de 20 dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), em seu artigo 26, parágrafos segundo e sexto e ainda de acordo com as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica (BRASIL, 2016).

Na verdade, compreendemos que o contato com as práticas em música nessa etapa da formação educacional constitui-se como o exercício de um direito humano, que pode fortalecer as conexões de cada indivíduo consigo mesmo e com seu entorno sócio-histórico e, desta forma, revelar e afirmar seu potencial de criação artístico-musical, na construção consciente de uma nova realidade. A tradição de formação especializada levou, no Brasil, à criação de licenciaturas em instrumentos musicais e isto revela uma compreensão limitada, e porque não dizer equivocada, do papel da própria educação musical nos diversos âmbitos, níveis e espaços em que ela pode ocorrer. É preciso reiterar que a expressão sonora, para além dos cânones das tradições dos diversos povos e culturas, é algo inerente a qualquer ser humano e, por esta razão, o licenciado em música deve estar aberto às diferentes possibilidades expressivas que constituirão seu material essencial de trabalho no exercício da docência em Arte. A superação das contradições que permeiam a formação de professores de música, muitas vezes confundida com a preparação de músicos para ministrar aulas, deve ser lograda no próprio ambiente dos cursos de licenciatura. Torna-se importante notar que no currículo da educação básica o ensino de música é praticamente inexistente e esta realidade impõe desafios formativos profundos para as universidades que mantêm cursos de licenciatura em música. Certamente, o maior destes desafios é assumir que o profissional a ser formado já não é mais aquele que atuaria de acordo com a realidade de uma sociedade cortesã (Simões, 2000), mas um agente que deverá lidar com as contradições e com as possibilidades do campo pedagógico no qual a Arte se insere na contemporaneidade, com conhecimentos, experiências e afetos que cada sujeito traz para a sala de aula e que não podem ser desconsiderados.

Isto posto, nos propomos a pensar como as relações que se estabelecem no contexto da formação inicial de professores de música podem ampliar e diversificar os caminhos pelos quais o conhecimento artístico-musical se constrói em cada sujeito. Isto implica em ampliar a compreensão do que venha a ser o processo de formação humana e o papel da Música neste mesmo processo. Desta maneira, temos a necessidade de compreender a formação humana como um fenômeno amplo. Formar-se é, em última análise, ampliar-se, transcender-se, privar-se de sua percepção mais segura de si mesmo e arriscar-se à insegurança da descoberta de novas possibilidades de existir e intervir no mundo. Diante da amplitude do que aqui compreendemos como formação humana, junto aos inúmeros aspectos culturais nela inseridos, e, compreendo o papel dos “saberes da experiência”, conforme já apresentado, recorreremos ao conceito alemão da *Bildung*, ampliando, desta maneira, nossas concepções acerca dos processos formativos e da Aprendizagem Musical Compartilhada, ou seja, iremos propor uma conexão entre o conceito de experiência e a polissemia do conceito da *Bildung*, conforme aponta Nicolau (2013, p.23): “[...] os teóricos da *Bildung* visavam dar resposta a uma

questão em comum, a qual denominam no decorrer da tese de *problema pedagógico*, ou seja, o problema de saber qual a melhor maneira de educar o homem”. Ao nos referirmos ao processo de formação humana, normalmente o fazemos tentando aludir ao percurso formativo, muitas vezes ordenado em estruturas curriculares. Conscientizar que formação também é um estado dinâmico, ou seja, que o sujeito formado é aquele que tem a competência de formar-se a si próprio em um movimento contínuo de ressignificação de si mesmo nos evoca a noção da *Bildung*, termo alemão que compreende o processo formativo como um esforço de mudança cultural no qual a potência dos indivíduos deve ser mobilizada de tal maneira que o esforço formativo "implica todo o ser do ser humano" (Weber, 2011, p. 109). Para Nicolau (2013, p. 35) a "*Bildung* sempre se referia à evolução do potencial do indivíduo, o que lhe conferia uma importância única para a prática pedagógica".

A formação humana imbricada na formação musical é objeto central da Aprendizagem Musical Compartilhada e parece-nos que o ato de construir-se humano é um exercício de reconhecimento de si próprio que não pode ser realizado de forma solitária, isolado das convergências e divergências do tecido social. Em decorrência disso, é que a implicação pedagógica contida na concepção da *Bildung* torna-se um conceito caro a esta proposição, posto que, compreendermos a formação em sua amplitude é, sem dúvidas, um "divisor de águas" para compreendermos o que seja formação humana. Ao passo que tal conceito de formação se deslinda, precisamos reapresentar que a proposição que aqui denominamos como Aprendizagem Musical Compartilhada tem por base a formação de professores de música, e desta maneira, é necessário que se diga que a sala de aula é um microcosmo no qual as práticas macrosociais se reproduzem, de tal maneira que lograr a transformação da realidade através da formação consciente dos sujeitos, é, sem dúvidas, um dos elementos constitutivos da *Bildung* no contexto da formação do licenciado em música. No exercício da docência, ou seja, na prática profissional de um professor em qualquer área do conhecimento, há que haver um alto nível de criticidade (Freire, 2016) e desta maneira tal profissional torna-se um agente que forma agentes conscientes do tecido social no qual estão inseridos, buscando o aprimoramento ético e a superação das desigualdades economicamente impostas aos sujeitos. Neste sentido, ser docente é antes de mais nada assumir a responsabilidade de educar a si mesmo para, assim, e assim somente, poder assumir a responsabilidade pela educação dos outros.

Educar alcança, nos termos em que estamos refletindo, um estado de prontidão para a transformação social. Um professor que se propõe a preparar seus estudantes para o simples enfrentamento da realidade, enfrentamento este compreendido como adequação às demandas de mercado, por exemplo, não cumpre seu papel essencial enquanto educador, qual seja: preparar agentes que possam transformar a realidade que está posta, na medida em que as circunstâncias de tal realidade são eivadas por opressão e injustiça. Compete ao professor, portanto, ativar seu próprio senso de criticidade, de maneira a incutir nos sujeitos com os quais trabalha a essência revolucionária da inquietação, da curiosidade e do ânimo transformador, de modo que possam ocorrer rupturas nas atitudes individualistas e conformistas que se tornaram características do momento histórico atual, contemporâneo. Ser docente é gerar zonas de desconforto e descontentamento. Ser docente é instigar a transformação a partir da formação. O termo "formação", da maneira como o utilizamos cotidianamente, não nos parece, todavia, dar conta da profundidade do desafio inerente a este processo ao qual estamos nos referindo, mesmo porque estamos tratando da formação de professores que, por sua vez, são formados por formadores, ou seja: docência que gera docências. Formar a si mesmo partilhando-se com inteireza requer uma disposição ética que venha a sustentar uma atitude de generosidade no *self*, no olhar para si mesmo.

Ao mesmo tempo, o sujeito da formação precisa conscientizar-se que a sua mudança desencadeia transformações que afetam as estruturas sociais nas quais os sujeitos estão inseridos, com ressonâncias às vezes imperceptíveis em um primeiro momento e que partem dos microcosmos formativos até alcançar dimensões que configuram

revoluções sociais. Surge-nos, a partir das relações humanas estabelecidas nos contextos de realização musical pelos quais tivemos a oportunidade de passar, a noção de que o acontecimento sonoro por si próprio, mesmo que sem uma intencionalidade explicitamente pedagógica, é formativo, e que tal formação requer um senso ético alinhado com o conceito de felicidade grupal expressa pela palavra *Ubuntu*. Esta formação que se esteia no material sonoro não encontra propósitos pragmáticos ou funcionais que vinculam a aprendizagem de algo à realização de um objetivo fixo, curricularmente determinado. Formar-se, nessa perspectiva, é buscar aquilo que há de melhor em cada sujeito, sem a pretensão de que esta formação propicie segurança ou lucro. Desta maneira, alcançar o mais profundo de si torna-se o objetivo da prática musical que evoca a *Bildung* "que polariza [...] a ética, a educação e a política, constituindo o ponto máximo de concreção da *filosofia prática*" (WEBER, 2011, p. 36). As experiências individuais que se constituem como matéria prima do processo de formação humana precisam, nos ambientes nos quais tal processo ocorre, tornarem-se patrimônio compartilhado por todos os partícipes deste processo. Neste sentido, é preciso compreender que as experiências estéticas são parte constituinte do "material didático" de trabalho, de tal maneira que a partir destas pode-se construir um âmbito de formação abrangente. A criatividade deveria ser, portanto, dimensão formativa inalienável de todo e qualquer processo de formação, uma vez que as potencialidades estéticas de criação e de ressignificação são inerentes aos sujeitos. Os objetos artísticos dela resultantes estarão contidos na macroestrutura sócio-histórica de seu tempo e lugar. Antes de preparar-mo-nos para o enfrentamento do real, precisamos enfrentar as nossas íntimas realidades de maneira que estas venham a nos revelar possibilidades de inserção criativa no volátil mundo que nos circunda, envolve e sufoca, mas que também nos convida ao desafio de sermos o melhor de nós mesmos. Uma vez que já apresentamos que o saber de experiência e que a noção da *Bildung*, enquanto cultivo, é essencial para a compreensão da aprendizagem no âmbito de formação inicial de professores de música, precisamos igualmente, chamar a atenção para a necessidade de compartilhar, de doar-se em sua própria formação, trazendo à tona a profunda responsabilidade para consigo e com outro que também se forma. Assim, precisamos aprofundar nossas reflexões sobre o conceito do *Ubuntu* africano. Compartilhar música é compartilhar-se, ou seja, somente doando-se generosamente, a si mesmo e ao outro, o indivíduo se forma humanamente em toda sua plenitude. Vislumbramos que uma nova perspectiva de formação toma forma ao conectarmos as questões já postas sobre Aprendizagem, Saber de Experiência e *Bildung*, se amparadas em um arcabouço ético que assegure a possibilidade de construção do conhecimento através de processos amplos de partilha da essência anímica dos seres em formação.

Denominamos esta possibilidade de Aprendizagem Musical Compartilhada, ou seja, uma pedagogia que surge a partir das conexões entre a Aprendizagem, os Saberes de Experiência, a *Bildung*, e, o *Ubuntu*. A partir dela vislumbramos que doar-se musicalmente e aceitar-se, partilhando-se, assumindo a si mesmo como um sujeito musical para receber o outro através da música, em uma relação de reciprocidade contínua, pode gerar uma prática educativa multidirecional, não linear e não hierarquizada. Deste forma, se *Partager*, oriundo do francês, torna-se importante posto que é um verbo reflexivo, ou seja, o sujeito que executa a ação é o mesmo que, também, sofre a ação. Assim, compreendemos que se compartilhar apresenta apenas uma via da ação de partilha e, por sua vez, se *partager*, proporciona uma via de ações múltiplas, pois, ao compartilhar-se com o outro, o sujeito, também, compartilha-se consigo próprio. Diversas apropriações têm sido propostas para o termo *Ubuntu*, fora de seu local de origem, a África. Tais apropriações podem apresentar inconsistências quando lançamos mão de uma atitude ética de uma cultura específica e diferente da nossa, em nosso próprio meio. Todavia, nos parece pertinente perceber que "*Ubuntu*" nos remete para um tipo de posicionamento ético no qual a doação de algo não se confunde com o ato de caridade desinteressada, tal como proposto pela moral cristã. Ramose (2002) nos apresenta uma reflexão acerca das raízes do termo *ubuntu* e de sua significação. Para tal autor é essencial para as relações humanas o respeito e o reconhecimento do outro,

assim como, o cuidado e a partilha como elementos recíprocos nas ações de partilha e interação humana. Hogemann (2017), por sua vez, aponta que

Ubuntu é uma antiga expressão religiosa africana que significa ou dá a entender que a lealdade expande e faz coerente a relação entre as pessoas. [...] apesar de não datada, corresponde ao estado mental e de ser que prevalece entre os nativos do sul do continente africano até os dias de hoje, segundo o qual *umuntu*, *ngumuntu*, *ngabantu*, que em Zulu significa "uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas". (HOGEMANN, 2017, p. 90)

São esses fatores que tornam fundamental nos inspirarmos em tal filosofia, uma vez que, a formação mediada por ações pedagógicas docentes, em especial professores de música formadores de futuros professores, ou seja, docência que alimenta docências, evoca exatamente tal relação de ser através do outro, com o outro, no outro a partir de um mergulho profundo em si mesmo, isto é: se *partager*. Para o atual momento social, não é mais fundamental formarmos um músico aos moldes daquele que era concebido em uma sociedade cortesã de séculos passados. Romper com tais pedagogias musicais, é, certamente, o alicerce para o surgimento de uma formação de professores da qual possa emergir o mais profundo e verdadeiro senso ético de partilha de humanidades, tal qual é apresentado por Hogemann (2017, p. 90): "Cada ser humano só é humano por pertencer a um coletivo humano; a humanidade de uma pessoa é determinada pela alteridade com os outros, por meio de sua humanidade para com os outros seres humanos". A Aprendizagem Musical Compartilhada parte do pressuposto de que há uma dimensão musical latente em todo ser humano. Tal dimensão encerra um potencial de cultivo do sujeito, que pode desencadear processos de trocas de subjetividades: o humano reconhecendo-se humano no jogo musical. Todavia, para alcançar tal propósito é necessário que haja um ambiente ou uma circunstância que inspire segurança aos sujeitos que mutuamente doam, ou partilham, ou se partilham por meio de suas humanidades consubstanciadas em música – distante do ideal de vencedor, em oposição à figura do perdedor (*The American Way of Life* – com a ilusão de que feliz é aquele que vence). A visão africana expressa no *Ubuntu* faz ver que a felicidade não é possível se não for uma conquista social: somente vivem aqueles que são verdadeiramente e socialmente felizes.

Por conseguinte, compete ao professor superar a ideia de transferência ou de doação linear de conhecimentos, de tal maneira que, este consiga mobilizar os saberes e as competências de todos os sujeitos com os quais trabalha, estabelecendo âmbitos de encontro entre os diversos atores presentes na sala de aula, inclusive consigo próprio, alcançando a superação das relações de dominação, conforme propõe Quintás (1991), e tomando os sujeitos de experiência devidamente expostos, conforme apresentado por Bondía (2002), com uma sólida base ética, que supere a competitividade e a superficialidade decorrentes da mercantilização irrestrita que permeia a formação profissional nos mais diferentes âmbitos. Humanidade e Formação Humana não são, portanto, produtos a serem comercializados; dessa forma, o trato pedagógico deve ser multidirecional, buscando dar vez e voz a todos os partícipes do processo de construção do conhecimento musical.

Aprendizagem Musical Compartilhada: Da Capo à Coda: É necessário, diante da concepção da Aprendizagem Musical Compartilhada, partindo de impulsos sinceros de generosidade fundamentados na noção de *Ubuntu*, pensar que a forma como alguém se descobre e se coloca no mundo enquanto ser expressivamente musical deve ser algo contagiante. O indivíduo que alcança sua autonomia sonora, alcança uma espécie de matéria-prima para o trabalho docente em música. Deste modo, todos os seres humanos são criativos, são artistas e são agentes portadores de expressão sonoro-musical. Da mesma forma, concordamos com Freire (2019) quando este nos apresenta a noção de que todas as interações humanas possuem natureza pedagógica, e assim sendo, a atitude ética, a disponibilidade para abrir mão do poder de "ser músico" para tornar-se um agente de cultivo musical fundamentam a Aprendizagem Musical Compartilhada. Portanto, aquele que aprende

ao exibir o que aprendeu demarca seu espaço na lógica neoliberal que caracteriza as relações no ocidente, e aquele que se doa amplia-se a partir de uma ética ancestral e comunitária. O processo de apropriação ou de invenção de si mesmo deve levar o indivíduo ao exercício da partilha, e isto é o contrário da individualização que se baseia nos princípios da competição centrada nas demandas do ego. Em síntese: todo ser se constrói aprendendo em um contexto social. Todos somos aquilo que conseguimos perceber do outro e no outro. O inventar-se humano é um processo no qual a centelha musical inerente a todos nós encontra oxigênio suficiente para acender a chama da criatividade, podendo assim alimentar e consumir a fogueira de toda uma existência que humanamente se realiza. Torna-se importante quando tais descobertas surgem ao curso da formação inicial de professores de música, ou seja, daqueles agentes que serão responsáveis pela formação de outras pessoas, e que devem carregar consigo os princípios da *Bildung*, do *Ubuntu*, dos Saberes de Experiência, para assim compreender que o humano é objetivo maior da formação musical, como preconizado por Hans-Joaquim Koellreutter. Música é, certamente, um fenômeno social que solicita a disponibilidade e a coragem para a doação de si, a qual deve ser generosamente abundante em sua humilde beleza. O sentido da palavra "humilde" aqui quer apontar para o fato de que o sujeito sonoro é o suporte basilar para a manifestação musical e que a música não é o meio pelo qual um indivíduo exibe suas habilidades e competências. Desse modo, ao longo dessa empreitada, reiteradas vezes chamamos a atenção para a necessidade de formar educadores cômicos da responsabilidade ética e estética subjacente a tarefa de fazer acordar e soar o músico que há em cada ser humano.

Vislumbramos, que para atingirmos plenamente tal formação, esta precisa ocorrer no formador ao mesmo tempo em que ocorre naquele que é formado, ou seja, o agente formador e o agente em formação, em verdade, fundem-se. Ao mesmo passo, esse processo formativo deve-se dar em ambiente imbuído dos princípios que reiteradas vezes apresentamos, e que constituem a Aprendizagem Musical Compartilhada, para a qual elencamos quatro pressupostos fundantes para a formação de educadores musicais:

1. Toda pessoa é capaz de se fortalecer através do exercício sonoro;
2. O processo de descoberta das potencialidades musicais de uma pessoa deve passar pela imersão no mundo do som através da criação;
3. A interação entre sujeitos musicais, por meio de suas verdades sonoras, em um processo de partilha verdadeiramente solidária e generosa, é inalienável para que se construa o conhecimento musical; e,
4. Os conteúdos da formação tradicional em música, que ainda fundamentam os currículos da maioria dos cursos de licenciatura em música, não corroboram plenamente para formação do educador musical, especialmente em um país onde não há acesso à alfabetização musical na escola básica. É necessário, portanto, um currículo que dê conta, plenamente, da formação inicial de tais professores.

A Aprendizagem Musical Compartilhada não é viável se não houver superação da imagem virtuosística do músico, aquele que leva as multidões ao delírio com práticas sonoras acrobáticas. A resignificação da realidade, nos termos da Aprendizagem Musical Compartilhada, emerge das experiências individuais que devem ser guiadas de modo a convergir para a formação plena dos sujeitos sociais. Isso implica em desenvolver estratégias que fortaleçam a auto-imagem e a auto-estima de todos e também reivindica uma formação pedagógica que seja conectada à realidade, sendo importante, para tal, um fortalecimento dos aspectos educacionais aliados à conhecimentos musicais abrangentes, concomitantemente. A Aprendizagem Musical Compartilhada é resultado de interações estabelecidas com o aprender por intermédio das práticas sociais, ao mesmo tempo que é um elemento íntimo que, apesar de ser particular e intransferível na perspectiva elaborada por um sujeito, ou seja, constitui-se como uma experiência, que pode ser compartilhada.

Portanto, essa aprendizagem, que se funda nas práticas criativas, é de caráter social, e, tornam-se experiências únicas a cada indivíduo, e que em sua compartilha reside a verdadeira ética da aprendizagem, ou seja, aquela que é pautada por uma formação ou cultivo - *Bildung*, e por uma ética - *Ubuntu*.

REFERÊNCIAS

- _____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 59ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- ALMEIDA, José Robson Maia de. Aprendizagem musical compartilhada: a prática coletiva dos instrumentos de sopros/madeiras no Curso de Música da UFC. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, p. 350. 2014.
- ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: Revista Brasileira de Educação. 2002. Disponível em: <<https://bit.ly/2Gvhv7b>>. Acessado em: 04/09/2019.
- BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BRASIL. Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: <encurtador.com.br/pvyCV>. Acesso em 03/02/2020.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 2 de 10 maio de 2016. Diretrizes Nacionais para a operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica. 2016. Disponível em: <encurtador.com.br/eCERT>. Acesso em 03/02/2020.
- BRITO, Teca Alencar de. Koellreutter educador: O humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- DEMO, Pedro. Certeza da incerteza: ambivalência do conhecimento e da vida. Brasília: Plano, 2000.
- FERNANDES, Patrick Mesquita; VIANA JÚNIOR, Gerardo Silveira. Contextos de aprendizagem musical: uma abordagem sobre as práticas musicais compartilhadas do curso de música da UFC campus de Fortaleza. 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/316uW76>>. Acesso em 22/01/2020.
- FONTES, Alice; FREIXO, Ondina. Vygotsky e a aprendizagem cooperativa. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 60ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- HOGEMANN, Edna Raquel. Direitos humanos e filosofia ubuntu. 1ª ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.
- KOELLREUTTER, Hans-Joachim. Encontro com H. J. Koellreutter. In: KATER, Carlos. Cadernos de estudo: educação musical: especial Koellreutter. São João Del Rei: Fundação Koellreutter, 2018.
- LIMA, Marlúcia Chagas de; MATOS, Elvis de Azevedo. Os caminhos da educação musical em Fortaleza contribuições do PIBID. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, p. 136. 2015.
- MATOS, Elvis de Azevedo. Aprendizagem Musical Compartilhada: âmbitos de encontro na construção da experiência musical. In: Marco Antônio Toledo Nascimento; Adeline Stervinou. (Org.). Ensino e Aprendizagens Musicais no Mundo: formação, diversidade e currículo com ênfase na formação humana. 1ª ed. Sobral: Sobral Gráfica e Editora, 2018, v. 1, p. 96-108.
- MATOS, Elvis de Azevedo; VIANA JÚNIOR, Gerardo Silveira. Aprendizagem Musical Compartilhada: A experiência de solfejo no curso de música da UFC em Fortaleza. In: Alberto Filho Maciel Maia; Antônia Rozimar Machado e Rocha; Bernadete de Souza Porto; Gerardo Silveira Viana Júnior. (Org.). Práticas Docentes em Foco: diálogos e experiências na Universidade Federal do Ceará. 1ed.: 2015, v. 1, p. 176-192. Disponível em: <<https://bit.ly/2U7LuKs>>. Acesso em 29/01/2020.
- NICOLAU, Marcos Fábio Alexandre. O conceito de formação cultural (Bildung) em Hegel. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Fortaleza, p. 203. 2013.
- OLIVEIRA, Marcelo Mateus de. A aprendizagem musical compartilhada e a didática do violão: uma pesquisa-ação na licenciatura em música da UFC em Sobral (Ceará). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Fortaleza, p. 234. 2017.
- PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. O ensino superior e as licenciaturas em música: um retrato do *habitus* conservatorial nos documentos curriculares. Campo Grande: Editora UFGS, 2013.
- QUINTÁS, A. L. Estética. Petrópolis: Editora Vozes, 1991.
- RAMOSE, Mogobe B. A ética do *ubuntu*. Tradução para uso didático de: RAMOSE, Mogobe B. The ethics of ubuntu. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). The African Philosophy Reader. New York: Routledge, 2002, p. 324-330, por Éder Carvalho Wen. Disponível em: <encurtador.com.br/ctCQV>. Acesso em 29/01/2020.
- SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SILVA, Eduardo Teixeira da. Testes de aptidão musical em cursos de licenciatura em música: desnaturalização do conceito e suas implicações em ações educativo-musicais. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Fortaleza, p. 298. 2019.
- SIMÕES, José Luís. Nobert Elias e a sociedade cortesana. Revista Camões nº 5, ano 2000. Disponível em: <encurtador.com.br/hk26>. Acesso em 27/01/2020.
- SWANWICK, Keith. Ensinando música musicalmente. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores: Michael Cole *et al.* Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afechi. 7ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WEBER, José Fernandes. Formação (Bildung), educação e experimentação em Nietzsche. Londrina: Eduel, 2011.
