

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: POSSIBILIDADES DE HUMANA FORMAÇÃO DOCENTE POR MEIO DE PRÁTICAS SONORAS TRANSDISCIPLINARES

UNIVERSITY EXTENSION: POSSIBILITIES FOR HUMANISTIC TEACHER
DEVELOPMENT THROUGH TRANSDISCIPLINARY SOUND PRACTICES

EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: POSIBILIDADES DE FORMACIÓN
HUMANÍSTICA DOCENTE MEDIANTE PRÁCTICAS SONORAS
TRANSDISCIPLINARIAS

Anderson do Nascimento Silva¹, Elvis de Azevedo Matos², João Paulo Ribeiro de Holanda³, Pedro
Harrison de Freitas Teixeira⁴, Yure Pereira de Abreu⁵

DOI: 10.54899/dcs.v22i81.3255

Recibido: 25/08/2025 | Aceptado: 27/08/2025 | Publicación en línea: 04/09/2025.

RESUMO

No presente artigo, realizamos uma reflexão acerca da formação humana e docente por meio de atividades extensionistas no âmbito do ensino superior. Ao pensarmos na interlocução entre educação, música e sociedade, dialogamos com a teoria do pensamento complexo de Edgar Morin (2003) e as teorias que estruturam a pedagogia da Aprendizagem Musical Compartilhada, fundamentadas por autores como: Freire (2016), Silva (2013), Matos (2024), Larrosa (2022) e Abreu *et al* (2025). Como metodologia para consecução da presente pesquisa, lançamos mão de uma revisão bibliográfica como ferramenta de investigação, tendo como delineamento a pesquisa descritiva com abordagem qualitativa dos dados. Nos resultados, apresentamos ponderações sobre possibilidades de formação do professor de música no ambiente de extensão universitária, que acreditamos serem viáveis para o ensino e para a aprendizagem docente por meio de práticas transdisciplinares. Nas considerações finais, apontamos para a urgência de repensarmos os modelos educacionais tradicionais, sobretudo no campo da educação musical.

Palavras-chave: Educação Musical. Formação Humana. Aprendizagem Musical Compartilhada. Extensão Universitária.

¹ Doutorando em Educação, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil.

E-mail: andersonafe@alu.ufc.br Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-1902-8598>

² Doutor em Educação, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: elvis@ufc.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3522-0305>

³ Doutorando em Educação, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil.

E-mail: Jpribeiro9986@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-3258-3882>

⁴ Mestrando em Educação, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil.

E-mail: pedroharrison@alu.ufc.br Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-9430-7726>

⁵ Pós-Doutorando em Educação, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil.

E-mail: yuredeabreu@alu.ufc.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2151-2502>

ABSTRACT

In this article, we reflect on human and teacher education through extension activities within the scope of higher education. When considering the dialogue between education, music, and society, we engage with Edgar Morin's theory of complex thought (2003) and the theories that structure the pedagogy of Shared Musical Apprenticeship grounded in authors such as Freire (2016), Silva (2013), Matos (2024), Larrosa (2022), and Abreu et al. (2025). As a methodology for conducting this research, we employed a literature review as an investigative tool, with a descriptive research design and a qualitative approach to the data. In the results, we present reflections on possibilities for the training of music teachers within the context of university extension, which we believe to be viable for both teaching and teacher learning through transdisciplinary practices. In the final considerations, we highlight the urgency of rethinking traditional educational models, especially in the field of music education.

Keywords: Music Education. Humanistic Development. Shared Musical Apprenticeship. University Extension.

RESUMEN

En el presente artículo, realizamos una reflexión sobre la formación humana y docente a través de actividades de extensión en el ámbito de la educación superior. Al considerar la interlocución entre educación, música y sociedad, dialogamos con la teoría del pensamiento complejo de Edgar Morin (2003) y con las teorías que estructuran la pedagogía del Aprendizaje Musical Compartido, fundamentadas en autores como Freire (2016), Silva (2013), Matos (2024), Larrosa (2022) y Abreu et al. (2025). Como metodología para la realización de esta investigación, recurrimos a una revisión bibliográfica como herramienta de indagación, teniendo como delineamiento la investigación descriptiva con un enfoque cualitativo de los datos. En los resultados, presentamos reflexiones sobre las posibilidades de formación del profesor de música en el contexto de la extensión universitaria, que consideramos viables tanto para la enseñanza como para el aprendizaje docente mediante prácticas transdisciplinarias. En las consideraciones finales, señalamos la urgencia de repensar los modelos educativos tradicionales, especialmente en el campo de la educación musical.

Palabras clave: Educación musical. Formación humana. Aprendizaje Musical Compartido. Extensión universitaria



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

Pensar na relação entre educação, sociedade e música, na contemporaneidade, é um ato revolucionário, em oposição ao obscurantismo que vem se perpetuando no mundo, consequência da fragmentação do pensamento modernista, caracterizado pela predominância da produção de

saber a partir de uma perspectiva racionalista, na qual o conhecimento e as áreas de estudo e investigação são isolados em subáreas, o que, muitas vezes, rompe com a totalidade do real (Gomes, 2015).

No cenário da educação brasileira, ainda há uma forte tendência de um ensino centrado no professor, na repetição mecânica e conteudista. No contexto específico da educação musical, no Brasil, segundo Pereira (2014), essa ideia se perpetua por meio de um *habitus* conservatorial, que enaltece o paradigma do colonizador. Tal contexto, nos mobiliza a refletir acerca da necessidade de fomento às práticas educacionais que visam a emancipação humana, de modo que os sujeitos possam interpretar as realidades de forma mais profunda e modificá-la por meio de suas práxis, conforme nos aponta Freire (2016).

No presente artigo, buscamos refletir sobre as possibilidades de formação docente, em atividades de extensão universitária, por meio do diálogo entre as teorias do pensamento complexo de Edgar Morin (2003) e da pedagogia da Aprendizagem Musical Compartilhada. Nossa pesquisa é descritiva, com orientação qualitativa, realizada por meio de revisão bibliográfica, a partir da qual foram empreendidos estudos e ponderações sobre possibilidades educacionais em que atividades práticas interdisciplinares ou transdisciplinares pudessem contribuir significativamente para a formação docente e musical de estudantes.

RELIGAÇÃO DOS SABERES COMO ALTERNATIVA PARA A REAL INTERPRETAÇÃO DA REALIDADE

A conexão entre saberes é algo que pode revolucionar as relações de aprendizagem no século XXI. Essa percepção emerge, nos dias atuais, devido às transformações do conhecimento científico, as quais são edificadas por uma série de paradigmas que sustentam os modos “de conhecer, pensar e agir” presentes na vida dos indivíduos (Morin, 1998 citado por Santos; Hammerschmidt, 2012, p. 562). No entanto, Morin (1998 citado por Santos e Hammerschmidt, 2012) aponta que, desde o século XVII, predominantemente, o conhecimento, no Ocidente, foi moldado a partir de uma lógica cartesiana, que condiciona a percepção do saber a partir de dados manipulados, distanciando-o de sua realidade circunstancial.

Luz e Fonseca (2022, p. 180) argumentam que “a busca pela simplificação do saber e a fuga do complexo anulou a diversidade e, ao mesmo tempo, a multiplicidade e as desordens nos fenômenos”. Desse modo, o pensamento racionalista tende a limitar o conhecimento ao que é

mensurável, o que inviabiliza a compreensão de outras faces do saber. De acordo com Morin:

(...) a redução ao quantificável condena todo conceito que não seja traduzido por uma medida. Ora, nem o ser, nem a existência, nem o sujeito podem ser expressos matematicamente ou por meio de fórmulas. O que Heidegger chama de “a essência devoradora do cálculo” pulveriza os seres, as qualidades e as complexidades, e, ao mesmo tempo, leva à “quantofrenia” (Sorokin) e à “aritmomania” (Georgescu-Roegen). Esse princípio ainda se impõe na tecnociência; mas torna-se questionado, em profundidade, na medida em que a própria tecnociência é questionada em profundidade (Morin, 2003, p. 88).

O desenvolvimento deste paradigma vem sendo empreendido, muitas vezes, sem que seja realizada a devida correspondência entre os achados e o todo, enfraquecendo significativamente os processos de aprendizagem por não haver a devida articulação e conexão com as práticas educacionais e a realidade social. Parece-nos basilar a interação entre diversas áreas de conhecimento para uma aprendizagem significativa, tendo em vista que a realidade complexa não pode ser compartimentalizada, de modo que os conhecimentos vinculam-se uns aos outros, fortalecendo substancialmente os processos pedagógicos.

Morin (2003) afirma que o conhecer é complexo e não deve ser alienado de seus contextos sócio-políticos. Desta forma, o estudioso critica fortemente os limites do conhecimento fragmentado pelas barreiras disciplinares modernistas, uma vez que a realidade é interconectada. A partir das constatações do autor, reflexões acerca da natureza do conhecimento devem emergir, na tentativa de superarmos alguns equívocos científicos. Uma delas é a busca do pesquisador por uma ampliação do que é o conhecimento.

Segundo Morin (2003, p. 88), a percepção da totalidade de um objeto deve considerar que “o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes”. Dessa forma, faz-se necessário o desenvolvimento de um paradigma científico que “distingue e une” as faces do saber construído, ao invés de um que as isolam e separam, no sentido de permutar um pensamento “disjuntivo e redutor” por um “complexo⁶”.

Para o alcance de tal perspectiva, no livro “A Cabeça Bem-Feita”, Morin (2003) evidencia sete princípios “complementares e interdependentes”, os quais podem contribuir para o desenvolvimento de um “pensamento que une”. O primeiro mencionado pelo autor é o princípio “sistêmico ou organizacional”, que tem relação com a associação do conhecimento das partes ao todo, de forma que a ideia sistêmica é antagônica à reducionista. Nesse sentido, podemos

⁶ Do termo *complexus*, ou seja, “o que é tecido junto” (Morin, 2003).

compreender que “o todo é mais do que a soma das partes” e “o todo é, igualmente, menos que a soma das partes, cujas qualidades são inibidas pela organização do conjunto” (Morin, 2003, p. 94).

O segundo princípio é o chamado “hologrâmico”, que foi baseado no holograma: “em que cada ponto contém a quase totalidade da informação”. Similar à alusão, tal premissa aponta que “não apenas a parte está no todo, como o todo está inscrito na parte”. Para exemplificar, podemos observar que “a totalidade do patrimônio genético está presente em cada célula individual”, bem como “a sociedade está presente em cada indivíduo” (Morin, 2003, p. 94).

Já o terceiro princípio, elaborado por Norbert Wiener, é o do “circuito retroativo”, o qual tem a ver com os processos auto-reguladores. Assim, podemos compreender que “a causa age sobre o efeito, e o efeito age sobre a causa”, de modo a inviabilizar o princípio da causalidade linear (Morin, 2003, p. 94).

Em sua forma negativa, o círculo de retroação (ou feedback) permite reduzir o desvio e, assim, estabilizar um sistema. Em sua forma positiva, o feedback é um mecanismo amplificador; por exemplo: a violência de um protagonista provoca uma reação violenta, que, por sua vez, provoca uma reação mais violenta ainda. Inflacionárias ou estabilizadoras, são incontáveis as retroações nos fenômenos econômicos, sociais, políticos ou psicológicos (Morin, 2003, p. 94).

De forma a superar a “noção de regulação com as de autoprodução e auto-organização”, é postulada por Morin no quarto princípio: o “do circuito recursivo”, o qual tem relação com circuito gerador. Assim, podemos compreender que “os produtos e os efeitos são, eles mesmos, produtores e causadores daquilo que os produz”. Desse modo, podemos compreender que “os indivíduos humanos produzem a sociedade nas interações e pelas interações, mas a sociedade, à medida que emerge, produz a humanidade desses indivíduos, fornecendo-lhes a linguagem e a cultura.” (Morin, 2003, p. 95). O princípio Recursivo:

mostra-se como um processo no qual os efeitos ou produtos são simultaneamente causa produtiva do próprio processo, e no seio do qual os últimos estados são necessários para se gerarem os do início. O processo recursivo, sob esse enfoque, é aquele que se produz/reproduz a si mesmo, na condição, obviamente, de que seja alimentado por uma fonte, uma reserva ou um fluxo exterior (Santos; Hammerschmidt, 2012, p. 563-564).

O princípio da “autonomia/dependência (auto-organização)”, como o quinto a ser apresentado, afirma que “os seres vivos são seres auto-organizadores, que não param de se auto-produzir e, por isso mesmo, despendem energia para manter sua autonomia”. Nesse sentido, o

conceito de autonomia carrega consigo o de dependência, uma vez que há uma contínua necessidade de captação, do meio ambiente, de energia, informação e organização. Podendo ser concebidos como “seres auto-ecoorganizadores”, os sujeitos “desenvolvem sua autonomia na dependência de sua cultura – e para as sociedades – que se desenvolvem na dependência de seu meio geológico” (Morin, 2003, p. 95).

Como sexto princípio, o “dialógico” emerge quando são consideradas duas ideias ou conceitos, às quais deveriam mutuamente se excluir, são compreendidas, em um mesmo contexto, como indissociáveis. Assim, “a dialógica permite assumir racionalmente a inseparabilidade de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo.” (Morin, 2003, p. 96).

Niels Bohr, por exemplo, reconheceu a necessidade de conceber partículas físicas como corpúsculos e como ondas, ao mesmo tempo. De um certo ponto de vista, os indivíduos, na medida em que desaparecem, são como corpúsculos autônomos; de um outro ponto de vista – dentro das duas continuidades que são a espécie e a sociedade –, o indivíduo desaparece quando se consideram a espécie e a sociedade; e a espécie e a sociedade desaparecem quando se considera o indivíduo. O pensamento deve assumir dialogicamente os dois termos, que tendem a se excluir um ao outro (Morin, 2003, p. 96).

Por fim, vem à tona o “princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento”, o qual resgata o sujeito como ator central do processo cognitivo, no sentido de que “todo conhecimento é uma reconstrução/tradução feita por uma mente/cérebro, em uma cultura e época determinadas” (Morin, 2003, p. 96). Assim, diferente de um constante afastamento do sujeito do objeto que é difundido com frequência na academia, podemos entender que as subjetividades são basilares no processo de produção do conhecimento, uma vez que o conhecimento em si é produzido por pessoas de fato.

Diante dos apontamentos teóricos apresentados, podemos compreender que, para elucidar problemáticas contemporâneas, faz-se necessário a superação de um modelo educacional que tenha como cerne a fragmentação do conhecimento em disciplinas. Assim, um caminho viável é a implementação de propostas pedagógicas que promovam a religação dos saberes, como em abordagens interdisciplinares e transdisciplinares, de maneira a fomentar que os estudantes desenvolvam um pensamento integrativo, contextualizado e solidário.

MÚSICA EM SOCIAL APRENDIZAGEM: FORMAÇÃO HUMANA POR MEIO DA EXPRESSÃO SONORA EM COMPARTILHA

Por empiria docente, podemos observar a permanência de modelos de ensino tradicionais ou neles baseados, nos quais o processo de aprendizagem é centrado no professor, de modo que a visão de mundo dos estudantes não é, muitas vezes, levada em consideração, o que pode ser traduzido por Freire (2016) como “Ensino Bancário”. Tal conceito freiriano explana sobre o modo de concepção do humano como entes passivos e com a “mente vazia”, que precisam ser abastecidos com conhecimento pelos professores ao apresentá-los o saber “verdadeiro” e “legítimo”.

Freire caracteriza esta educação “bancária” como um modelo no qual o professor é o detentor de todo o conhecimento e os estudantes são recipientes vazios, que precisam ser preenchidos pelos conhecimentos a serem transferidos, ou como dito por Freire, serem as caixas nas quais os professores depositam os conhecimentos, sendo, enquanto estudantes, sujeitos passivos e obedientes (Abreu *et al*, 2025, p. 5).

No contexto do ensino de música e sua relação social, Matos (2024) aponta a necessidade de práticas pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento da expressão sonora dos sujeitos ao invés de serem direcionadas pelo repertório europeu erudito. Esse repertório “traduz um desejo de controle da realização sonora através da tendência à precisão que caracteriza a partitura” (Koellreutter, 1988, citado por Matos, 2024, p. 116-117).

Sob esse prisma, é basilar nos atermos ao conceito *Habitus* Conservatorial (Pereira, 2014), o qual vem elucidar como o ensino de música vem sendo realizado, sobretudo no Ensino Superior do Brasil, de maneira a perpetuar a cultura europeia. As tendências internalizadas por indivíduos que estruturam determinados conhecimentos com o fito de formar “músico-virtuoso” fortalecem o uso de métodos que buscam a repetição como estratégia fundamental para o desenvolvimento musical, deixando de lado, muitas vezes, a criatividade nos processos pedagógicos.

Para Pereira, este *Habitus* molda a percepção e a ação dos agentes no campo da educação musical, de modo a perpetuar uma visão reduzida e bastante específica da música e de seu ensino, em detrimento de outras formas de expressão musical e de outras abordagens pedagógicas, distantes do paradigma do colonizador, isto é, pedagogias decoloniais (Abreu *et al*, 2025, p.12).

Diante desse quadro, podemos refletir sobre as possibilidades educacionais que busquem uma formação humana integral e situada, de maneira que os sujeitos possam explorar suas reais

potencialidades. Tal exercício pode ser feito balizado no protagonismo do sujeito, uma vez que a busca por sua emancipação deve ser trilhada pela via do pensamento crítico-reflexivo.

Em consonância, podemos mencionar um processo de aprendizagem no qual seja realizada uma Aprendizagem Musical Compartilhada. Tal visão pedagógica se ancora em relevantes teorias, discutidas a seguir, para um aprofundamento teórico no escopo dialógico entre educação, música e emancipação humana.

Bases Teóricas para a Construção dos Argumentos de Pesquisa

Ao pensarmos numa construção de conhecimento pautada na complexidade do saber (Morin, 2003) e de suas múltiplas faces, acreditamos na ideia de que ele é proveniente da experiência. Larrosa (2022) postula que é basilar a experiência como meio de produção de conhecimento, através do termo “saber de experiência”. Assim, o sujeito da experiência é um sujeito exposto no sentido de que é necessário um mergulho nas situações vivenciadas e compartilhadas com outras pessoas, de modo a contribuir para uma formação integral.

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. 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 (Larrosa, 2022, p. 32).

As ideias de Larrosa nos proporcionam uma reflexão sobre a educação concentrada na dicotomia entre teoria e prática, ciência e técnica. Como alternativa diversa, ele propõe uma abordagem, centrada no par experiência/sentido, a qual enfatiza a importância do significado que atribuímos às nossas vivências, de maneira a valorizarmos os conhecimentos produzidos a partir delas.

Critica, por semelhante, a maneira como a sociedade contemporânea valoriza a informação em detrimento da experiência significativa, o que contribui para a manifestação de sujeitos forjados por opiniões disponíveis, mas incapazes de formar conexões mais profundas com o que vivem, o que talvez, tenha relação com a velocidade na qual os acontecimentos da

vida ocorrem. Isso oportuniza a esses indivíduos sentirem-se aptos a emitirem opiniões acerca de assuntos diversos sem realizarem reflexões críticas e aprofundadas.

Diante dos conceitos apresentados por Larrosa e refletindo acerca de sua relação com a educação musical, podemos compreender que, em experiências sonoras singulares, o sujeito descobre novas alternativas expressivas e humanas ao mergulhar dentro de si mesmo. Desse modo, o indivíduo pode ampliar as possibilidades de interlocução com a coletividade da qual faz parte.

A exposição do sujeito que se arrisca a mergulhar em si mesmo e trazer à tona manifestações sonoras que de alguma maneira o traduzem ou simbolizam a ele mesmo, sua percepção de si, do mundo e, principalmente, sua percepção de si no mundo, exige que seja criado um ambiente no qual aquele que se expõe se sinta seguro para expressar ocorrências de vida traduzidas em som, mesmo porquê não é possível estabelecer controle sobre tais processos (Matos, 2024, p. 123).

Ao colocarmos em destaque a formação humana a partir da experiência no sentido de buscar a emancipação do sujeito, tal discussão evoca o conceito de *Bildung*, uma vez que guarda relação direta com o sujeito como responsável pela própria formação, de modo a alcançar, nos conceitos de Immanuel Kant (1985), a “maioridade intelectual”. A partir da dimensão subjetiva do espírito, Hegel aponta para *Bildung* como a maneira do indivíduo se auto educar enquanto sujeito a partir de uma perspectiva cultural e moral, possibilitando a transformação do desejo imediato em liberdade racional, ou seja, permite escolhas mais coerentes. “Assim, a *Bildung* é um dos resultados desse processo de autoeducação do espírito, realizado no âmbito de sua dimensão subjetiva” (Silva, 2013, p. 22).

O substantivo Bild, usado como prefixo do termo *Bildung*, tem, em alemão a acepção de "imagem", que do ponto de vista filosófico, resultaria de uma viagem ao interior de si mesmo em busca de uma imagem fortalecida do próprio sujeito, isto é, uma projeção do eu em busca do "espírito universal" de Hegel (Matos, 2024, p. 125).

Nessa perspectiva, essa viagem interior pode acontecer mediada pela partilha sonora em âmbitos de encontro musical, fazendo emergir uma percepção da realidade de forma mais transparente. Ao assumirmos o cultivo de si um caminho a ser trilhado, a figura do mestre assume uma função diferente do que é apresentada no ensino tradicional, ou seja, tal profissional assumiria uma postura docente humanista que preze pelo desenvolvimento da autonomia dos estudantes, ao invés de apresentar um caminho de aprendizagem pré-estabelecido.

O mestre é aquele que desperta e inquieta o outro a cuidar de si mesmo, a exemplo da figura paradigmática de Sócrates. Porém, não é aquele que cuida do outro, mas que cuida do cuidado que o outro tem de si mesmo. Por isso, só cuida bem do outro aquele que bem cuida de si mesmo. Desse modo, é o não reconhecimento de nossas fraquezas e o pouco domínio sobre si mesmo que promovem relações dominadoras e absolutas sobre o outro e sobre o mundo, pois somente à medida que estamos eticamente fortalecidos somos capazes de assumir essas fraquezas e reconhecer a necessidade da presença do outro para o desenvolvimento da autoformação (Casagrande; Rossetto, 2019, p. 108).

Tal quadro nos direciona a uma genuína emancipação humana. Dessa forma, podemos destacar as ideias de Jacques Rancière (2020), o qual apresenta, em sua obra “O Mestre Ignorante”, uma perspectiva educacional na qual o sujeito tem a possibilidade de aprender de forma autônoma. Dessa forma, o professor deve ter o despertar da autonomia de aprendizagem como o foco do processo pedagógico, evitando assumir a função de explicador, haja vista que os indivíduos podem aprender sozinhos o que estão mobilizados para tal. Para isso, podemos destacar que, segundo o autor, as inteligências são equiparadas e que a vontade é uma importante virtude para o seu desenvolvimento.

Em diálogo com a possibilidade de emancipação dos sujeitos, ao notar que na sociedade capitalista há uma estrutura de dominação em vigor, Freire (2016) categoriza os sujeitos como opressores e oprimidos, os quais carecem de libertação desse contexto. Por negar a possibilidade de exercerem sua humanidade, é atribuída a estes (oprimidos) a necessidade de buscar a própria redenção, bem como a daqueles (opressores). Diante do paradigma apontado por Freire, é fundamental que os professores possibilitem discussões, em sala de aula, sobre a conscientização dos problemas dos entornos sociais de seus alunos, a fim de promover o desenvolvimento da cidadania a partir dos efeitos que as diferenças entre opressores e oprimidos causam.

Outro conceito pertinente na discussão aqui empreendida é o de *Ubuntu*. Essa ideia busca promover o encontro entre os sujeitos e suas descobertas singulares e plurais possíveis na coletividade, capaz de potencializar o fortalecimento das relações sociais em busca da resolução de conflitos. Isso nos fortalece enquanto espécie, uma vez que o desenvolvimento social só ocorre quando “uma pessoa só é uma pessoa por meio de outras pessoas” (Ngomane, 2024, p. 14).

Assim, *Ubuntu* pode ser compreendido como uma filosofia africana, a qual ainda está presente em coletividades na África Subsariana, que pode ser representada por “humanidade com os outros. É um amplo conceito sobre a essência do ser humano e de seu comportamento em sociedade. Visão ética de ser e de se portar” (Abreu, 2024, p. 110).

Uma inspiração ética para um ambiente favorável à criação sonora e exposição criativa dos sujeitos é, portanto, uma urgência sem a qual não podemos falar em Aprendizagem Musical Compartilhada. Tal urgência nos remete a buscar soluções para possíveis impedimentos éticos a partir do sentido de solidariedade que se traduz na palavra africana *Ubuntu* (Matos, 2024, p. 124).

Para uma formação humana integral a partir de interações sonoras-sociais, é necessário ponderarmos sobre o conceito de *Ubuntu* vinculado a práticas musicais, no sentido de que os sujeitos possam partilhar de uma experiência coletiva ao mesmo tempo que desenvolvem suas singularidades.

Essencialmente, música é uma relação interior reveladora de uma intimidade que expressa a unicidade de cada ser humano. Alcançando a si próprio através da busca de sons expressivos que evocam a sua própria essência humana (self), os indivíduos podem se colocar em estado de empatia para com as criações sonoras de outros sujeitos, estabelecendo nexos de humanidade que proporcionam ao ato de interpretação musical de uma obra criada por um autor distante, por um outro eu, a possibilidade de alcançar o patamar da recriação criativa (Matos, 2024, p. 119).

A partir das reflexões debatidas até aqui, encontramos na extensão universitária o lugar para a ampliação de uma prática pedagógica que potencialize o desenvolvimento humano e musical do professor de música.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO CAMPO TRANSDISCIPLINAR DE FORMAÇÃO DOCENTE, MUSICAL E HUMANA

Como é amplamente difundido, as instituições de ensino superior (IES) brasileiras possuem como uma de suas atribuições o desenvolvimento de atividades de extensão, de modo a realizar uma articulação entre a instituição e a comunidade externa. Conforme previsto na Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no seu inciso VII, a educação superior tem por finalidade: “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (Brasil, 1996).

De forma associada ao ensino e a pesquisa, a extensão se apresenta como um dos pilares do ensino superior brasileiro, haja vista que possibilita a difusão dos conhecimentos e saberes produzidos nas instituições que fazem parte dessa modalidade de ensino. Assim, esse tipo de atividade se apresenta como uma possibilidade de contrapartida social que pode ser disponibilizada à população de diversas formas, como, por exemplo, por meio de serviços,

atividades pedagógicas em si e apresentações artístico-culturais.

Iniciativas que mobilizem ensino, pesquisa e extensão são bastantes pertinentes para a sociedade, uma vez que, ao articular diversos setores das universidades, podem contribuir para o desenvolvimento e difusão de conhecimento. Podemos destacar, no entanto, que não podemos encarar como uma via de mão única, como se as Universidades apresentassem o conhecimento “verdadeiro” aos demais setores da sociedade, mas sim estabelecer um diálogo com eles, no sentido de encarar como legítimo e pertinente o saber desenvolvido pela sociedade fora do contexto universitário.

Tal premissa pode ser observada, inclusive na no artigo 5º da Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação, do Ministério da Educação, a qual estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira: “a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social” (Brasil, 2018, p. 02).

Ao ponderarmos acerca de cursos de licenciatura em música no Brasil, a extensão universitária se apresenta como um fértil ambiente no qual estudantes podem desempenhar atividades musicais/formativas, de forma a compartilhar conhecimentos desenvolvidos em seus percursos acadêmicos. À medida que cursam sua graduação, esses estudantes amplificam suas possibilidades formativas ao interagirem com pessoas da comunidade externa, as quais trazem vivências e saberes desenvolvidos em diversas realidades.

Dessa forma, tais ações podem contribuir fortemente para o desenvolvimento de habilidades e competências musicais/pedagógicas desses estudantes, assim como a sociedade estará presente no contexto da universidade, de modo a fazer uso do que é desenvolvido no âmbito da instituição, materializando um direito que é expreso, conforme apontado nos dispositivos acima.

Dentre as inúmeras possibilidades de atuação na educação musical, destacamos o desenvolvimento docente por meio da condução de grupos de práticas musicais em conjunto, tanto vocal e/ou instrumental. Compreendemos que tais atividades promovem uma formação potencializada por ser interdisciplinar e transdisciplinar, pois possibilita a congregação de diferentes conhecimentos que são comumente “disciplinarizados” nos currículos de cursos de música. Nesse sentido, conhecimentos e habilidades como regência, composição, harmonia, orquestração e arranjo, prática instrumental, dentre outros saberes pedagógicos, podem ser

desenvolvidos ao longo da participação em tais atividades.

Nesse processo formativo, os discentes de licenciatura em música podem auxiliar na aprendizagem dos participantes de grupos musicais durante a preparação para apresentações artísticas. Dessa forma, tanto os discentes em formação, quanto as pessoas da comunidade, se desenvolvem humanamente e profissionalmente.

Percebemos, assim, que essas atividades podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia pelos futuros docentes, uma vez que podem estar imersos em ambientes com menor centralidade no que diz respeito ao direcionamento pedagógico. Além disso, tendo em vista que os estudantes podem atuar como compositores, arranjadores e regentes quando necessário, podem desenvolver os conhecimentos específicos aprendidos em seus cursos, o que fomenta a pesquisa, o engajamento, a criatividade e a sedimentação dos conhecimentos já adquiridos.

Dessa forma, os graduandos poderão desempenhar atividades relativas a sua formação ao longo de sua formação, o que proporcionará uma concatenação do tripé ensino, pesquisa e extensão, tendo em vista que os conhecimentos desenvolvidos ao longo do curso poderão ser vivenciados na prática.

Assim, um senso de partilha e solidariedade pode emergir nesses ambientes, desde que haja um certo cuidado ao preparar o local onde as experiências ocorrem, de modo que os sujeitos envolvidos sintam-se à vontade para se exporem. De acordo com Elvis Matos (2024, p. 124), “Para que o sujeito possa, musicalmente, compartilhar a si mesmo e receber as emanções musicais de seus parceiros planetários é necessário que lhe seja proporcionado um ambiente seguro para o encontro consigo e com os outros”.

Ao termos em mente uma formação humana emancipatória, como aponta Freire (2016), reflexão sobre a prática deve acompanhar tal processo de formação, haja vista que todo profissional, sobretudo os da educação, devem compreender os impactos que sua ação tem na sociedade, assim, cada escolha ou omissão deve passar por uma ponderação por parte do executante. Isso possibilitará a formação de profissionais críticos e reflexivos acerca da realidade que os cercam.

Como no contexto extensionista há certa flexibilidade em relação ao currículo formal, é latente a possibilidade de experimentos pedagógicos diversos do que é contemplado nas disciplinas das graduações, as quais, geralmente, fazem parte de um currículo que representa um *habitus* conservatorial (Pereira, 2014). Contrapor tal currículo, é uma maneira de subverter o *status quo*, uma vez que essa estrutura curricular está a serviços das elites dominantes, ou seja, a

margem de atuação dos professores sob forte tutela, buscando evitar comportamentos sociais que fujam do previsível.

Ao pensarmos em uma formação a partir de um *habitus* conservatorial, o conhecimento musical é definido, objetivamente, em disciplinas, de modo a, normalmente, especializar os sujeitos em funções musicais específicas, como instrumentista, cantor, arranjador, regente, dentre outras. Contudo, tais limites que são criados, de forma ficcional, podem ser rompidos ao compreendermos a complexidade do conhecimento e da realidade.

Uma vez colocadas algumas questões que apontam para a tutela social da ação criativa, nos obrigamos a pensar de que maneira essa tutela pode ser superada, considerando que todas as pessoas são capazes de alcançar a expressão musical singular, que se funda na subjetividade, na essência, do próprio sujeito sonoro. Nesses termos, considerar alguém inapto ao convívio e expressão musical significa ignorar a própria essência humana do indivíduo em prol da imposição de padrões pré-determinados de música (Matos, 2024, p. 122).

Nessa perspectiva, a Aprendizagem Musical Compartilhada surge também como uma possibilidade de integração de conhecimentos, o que ultrapassa, inclusive, o materialmente musical, uma vez que podem ser desenvolvidas discussões acerca das conexões entre o material sonoro produzido com o contexto social, econômico e político.

[...] o retalhamento das disciplinas torna impossível apreender “o que é tecido junto”, isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo. Portanto, o desafio da globalidade é também um desafio de complexidade. Existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes (Morin, 2003, p.14).

Indo mais além, é possível serem engendradas formas inovadoras de manifestações sonoras musicais, que normalmente ainda não são bem exploradas e apreciadas, tais como a improvisação musical livre (Matos, 2024). Ademais, tendo como parâmetro que música e sociedade estão vinculadas, tal proposta pode desvendar caminhos ainda não explorados, relacionados a modelos sociais apenas concebidos como utópicos.

Outrossim, podemos vislumbrar a superação da barreira da linguagem musical (Abreu, 2024) ao buscarmos a interação com outras possibilidades de manifestação artísticas, tendo em vista que possibilitam ampliar o escopo expressivo dos sujeitos, de modo a diluir ainda mais as fronteiras entre os conhecimentos, sobretudo os artísticos.

Dentro da pedagogia da ASAS, para que a formação e a atuação docente seja possibilitada, será necessário que haja a interlocução entre as diversas linguagens artísticas sem ditames hierárquicos, com a integração do todo, compreendendo que o corpo humano pode fazer surgir diversas formas de expressões criativas, que também são reflexivas, instituindo processos ativos de aprendizagens que mobilizam a corporalidade e a subjetividade do eu que se faz coletivo e potencialmente solidário (Abreu, 2024, p. 121).

Ao promovermos possibilidades de formação ampliadas, a partir da interlocução entre linguagens artísticas, inferimos que novas experiências pedagógicas podem emergir, reconfigurando a percepção da aprendizagem musical dos sujeitos envolvidos e revelando novas dimensões do ensinar e aprender música no ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, realizamos uma reflexão acerca da formação docente, musical e humana a partir de atividades transdisciplinares na extensão universitária. Assim, as ponderações aqui empreendidas apontam para a necessidade de repensarmos os modelos educacionais tradicionais, sobretudo no campo da educação musical, tendo em vista os desafios advindos da fragmentação do conhecimento, que também decorrem da perpetuação de estruturas pedagógicas hierarquizadas e colonizadoras.

Ao ponderarmos como necessária a superação do paradigma racionalista, dialogamos com a teoria do pensamento complexo de Edgar Morin (2003), a qual postula a complexidade do conhecimento, o que sugere a religação dos saberes, uma vez que estes se encontram, na maioria das vezes, fragmentados em nossa sociedade. Assim, os conceitos de tal teoria podem apontar caminhos para práticas pedagógicas que valorizem o sujeito na sua totalidade.

No que se refere a formação humana e musical, compreendemos que a Aprendizagem Musical Compartilhada, como uma alternativa emancipatória, possibilita aos sujeitos envolvidos em experiências sonoras coletivas o desenvolvimento de suas singularidades expressivas, enquanto dialogam entre si. Assim, Larrosa (2022) dialoga com essa visão ao dar relevo ao "saber da experiência" como fundamento para uma educação que transcenda a simples transmissão de informações, favorecendo a reflexão crítica, bem como a atribuição de sentido às vivências. A prática musical, nesse contexto, torna-se um espaço de interação, empatia e solidariedade, no qual, por meio de atividades criativas e sonoras, pode ocorrer a expressão individual/coletiva dos sujeitos envolvidos.

Ademais, podemos destacar a extensão universitária como um campo fértil para o desenvolvimento de atividades musicais relacionadas à formação humana e docente. Ao integrar ensino, pesquisa e interação com a comunidade, ações extensionistas possibilitam que estudantes de licenciatura em música participem de experiências de formação baseada na práxis, de modo a subverter a lógica da fragmentação do conhecimento. Nessas atividades, os estudantes podem articular conhecimentos teóricos e práticos como regência, arranjo e pedagogia em contextos reais, ampliando suas possibilidades formativas.

Diante do estudo aqui apresentado, compreendemos que há uma grande necessidade de alteração paradigmática através da qual se dê prioridade à formação de docentes, críticos e reflexivos, os quais possam buscar estratégias para mediar os processos de ensino e de aprendizagem.

Ao refletirmos sobre a adoção dos pressupostos da filosofia africana do *Ubuntu* e a da dialogicidade de Freire, compreendemos que existe a possibilidade de encontrarmos um caminho formativo humanizado, no contexto de atividades de extensão universitária. Tais pressupostos podem contribuir, de forma significativa, para a transformação social, no sentido de viabilizar a construção de uma sociedade mais isonômica, plural e empática, por meio de uma formação de professores conectada com o entorno e com as circunstâncias sócio-econômicas que nos desafiam.

REFERÊNCIAS

ABREU, Yure Pereira de. **Formação de professores para a escola de educação básica: artes em sociais aprendizagens ou um voo coletivo**. 2024. 133f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

ABREU, Y. P. de; MATOS, E. de A.; RIBEIRO, L. T. F.; BARBOSA, G. M. de O.; LIMA, C. R. F. de. **Artes em sociais aprendizagens como encontro com a experiência e o autocultivo: ensaiando rupturas ao sistema, às práticas bancárias e ao habitus conservatorial**. Caderno Pedagógico, [S. l.], v. 22, n. 4, p. e14294, 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n4-208. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/14294>. Acesso em: 28 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário

Oficial[da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 07 mar. 2025.

CASAGRANDA, Edison Alencar; ROSSETTO, Miguel da Silva. **Da Paideia à Bildung pelo trajeto do “cuidado de si”: formação como autoformação.** In: DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique; FLICKINGER, Hans-Georg (Orgs.). Formação humana (bildung): despedida ou renascimento?. São Paulo: Cortez, 2019. p. 93-112.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 60ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GOMES, Rita Helena S. F. **Sensível, EU!? Reflexões sobre o (não) lugar da sensibilidade na educação.** In: ALBUQUERQUE, Luiz Botelho; ROGÉRIO, Pedro; NASCIMENTO, Marco Antonio Toledo. Educação musical: reflexões, experiências e inovações. Fortaleza: edições UFC, 2015.

KANT, Imanuel. **Resposta à pergunta: Que é esclarecimento?** In: __. Textos Seletos. 2. ed. Petrópolis: 1985. p 100-117. (Resposta).

KASHINDI, Jean Bosco Kakozi. **Ubuntu como crítica descolonial aos Direitos Humanos: uma visão cruzada contra o racismo.** Ensaios Filosóficos, Volume XIX – Julho/2019.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência.** Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1ª ed. 6ª Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

LUZ, Luis Gustavo de; FONSECA, Flaviano Oliveira. **O Discurso Do Método: Análise Crítica de Edgard Morin e Novas Possibilidades para a Epistemologia Contemporânea.** Prometheus - Journal of Philosophy., [S. l.], v. 14, n. 39, 2022. DOI: 10.52052/issn.2176-5960.pro.v14i39.17239. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/prometeus/article/view/17239>. Acesso em: 21 maio. 2025.

MATOS, Elvis Azevedo. **Ronda de memórias - Aprendizagem Musical Compartilhada: uma abordagem autobiográfica.** Curitiba: CRV, 2024.

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

NGOMANE, Mungi. **Ubuntu todos os dias: eu sou porque nós somos.** Trad. Sandra Martha Dolinsky. 3a Edição. Rio de Janeiro: BestSeller, 2024.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **Licenciatura em música e *habitus* conservatorial: analisando o currículo.** REVISTA DA ABEM, [S. l.], v. 22, n. 32, 2014. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/464>. Acesso em: 14 maio. 2025.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Tradução: Lílían do Valle. 3a Ed. 10a Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SANTOS, Silvana Sidney Costa; HAMMERSCHMIDT, Karina Silveira de Almeida. **A complexidade e a relação de saberes interdisciplinares: contribuição do pensamento de Edgar Morin** - Revista Brasileira de Enfermagem. Brasília, 2012.

SILVA, André Gustavo Ferreira da. **Hegel & a Educação**/ André Gustavo Ferreira da Silva. - Belo Horizonte. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.