



UNIVERSIDADE FEDERAL
DA BAHIA - UFBA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

**O ENSINO DE COMPOSIÇÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA: UMA VISÃO PANORÂMICA
DE PRÁTICAS E PROCESSOS**

ERIC DE OLIVEIRA BARRETO

Salvador, Bahia
2012

Eric de Oliveira Barreto

**O ENSINO DE COMPOSIÇÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA: UMA VISÃO PANORÂMICA
DE PRÁTICAS E PROCESSOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música.

Área de concentração: Educação Musical

Orientador: Prof^o Dr^o Paulo Costa Lima

Salvador, Bahia
2012

Eric de Oliveira Barreto

O Ensino de Composição do Curso de Graduação da Universidade Federal da Bahia: uma visão panorâmica de práticas e processos

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música, Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Paulo Costa Lima (Orientador) – _____
Doutorado
Universidade Federal da Bahia

Jusamara Vieira Souza – _____
Doutorado
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Wellington Gomes da Silva – _____
Doutorado
Universidade Federal da Bahia

29 de junho de 2012, Salvador

Agradecimentos

É necessário agradecer a muitas pessoas pela realização deste trabalho, por contribuições diretas e indiretas, objetivas e subjetivas, principalmente porque durante a realização deste trabalho não apenas mudei a minha compreensão da Escola de Música da UFBA (pois aprendi muito), como mudei a forma de observar as relações ao meu redor.

Agradeço primeiramente aos colegas do Grupo de Pesquisa Composição e Cultura, pelo aprendizado e acolhimento obtidos durante a feitura deste trabalho. Aos amigos Paulo Santana, Vinícius Amaro e Vítor Rios pelo apoio e colaboração no processo de coleta dados, transcrições e reflexões. A Selminha, pela colaboração atenciosa durante as coletas de dados na secretaria do colegiado do curso de Composição e Regência, e a Maísa Santos, pela atenção no trabalho com a secretaria do PPGMUS. À professora Cristina Tourinho, coordenadora do PPGMUS, pela dedicação e atenção aos estudantes.

Também merecem votos de agradecimento os estudantes do Curso de Composição da turma de 2010, pela colaboração com a pesquisa, bem como o professor de composição desta turma, Paulo Rios Filho; os professores do curso de Composição, Ricardo Bordini, Pedro Kroger e Wellington Gomes, pela disponibilidade e incentivo à realização da pesquisa. Ao professor Liduíno Pitombeira, pela colaboração. Aos estudantes entrevistados, pela disponibilidade e vontade de contribuir. Aos colegas do PPGMUS, especialmente Marcos da Silva Sampaio, Guilherme Bertissolo, Pedro Amorim, Pedro Dias, Tuzé de Abreu e Alexandre Espinheira pelas contribuições, discussões e bom humor.

Agradeço aos amigos do IF Sertão-PE, por toda a intensa e estranha experiência vivida, principalmente a Rafael Aquino e Rejane Oliveira, pelos consolos mútuos e compreensão física dos dilemas entre a conciliação das atividades de um Instituto em construção e da Pós-Graduação. À Dr^a Emília Pereira Magalhães, pelas consultas emergenciais e telefônicas. A Carolina Mansinho, pela cumplicidade; a Azamor Guedes por tanto ter atrapalhado mas, principalmente, por tanto ter colaborado. A Matheus Lins e Igor Marques, por terem sido meus “carteiros”. A Alex Mesquita, Jamilly Freitas, Larissa Guedes, Damião Paulo dos Santos, e a Galera da Cigarra.

A David Alves Tourinho e a Luciene Maria da Silva pelas iniciações musical e científica. Aos meus pais e irmãos, por tudo.

Por fim, agradeço a Paulo Costa Lima pelos seguintes motivos: orientação firme, leve e paciente; motivação intensa e contagiante; confiança e amizade despendidas.

Resumo

O presente trabalho busca investigar o ensino de composição do curso de graduação da Universidade Federal da Bahia. Esta investigação tem como problema primordial a busca de características que fundamentam os processos educativos nele efetivados. São objetivos específicos: pontuar peculiaridades presentes no ensino; investigar pensamentos, princípios e/ou filosofias que o fundamentam; diagnosticar quais os principais problemas enfrentados por estudantes e professores ao longo do percurso de formação; examinar o discurso de ingressos e egressos. Para concretização destes objetivos focalizou-se sobre dois blocos de dados. O primeiro bloco constitui-se da análise dos dois currículos do curso. O segundo, apresentado a partir do Mapa do Ensino de Composição, enfatiza o viés cultural e dialógico do ensino, sendo composto por três vetores temáticos: Experiência Cultural; Diagnósticos e Descrições do curso; Processos do Aprender. A fundamentação teórico-metodológica é feita a partir dos estudos de Alasuutari (1993), Bresler (2006) e Barbosa (2009). A fundamentação teórico-conceitual com ênfase em educação está baseada principalmente nos estudos de Freire (1996), Pimenta e Anastasiou (2002) e Silva (2006). Os estudos de Geertz (2008), Hall (2006), Laraia (2009) e Maheirie, (2002) fundamentam a perspectiva cultural do trabalho. As principais referências sobre composição e ensino de composição são: Lima (1999; 2011), Laske (1991) e Reynolds (2002). Como resultado da pesquisa foram construídas tabelas contendo aspectos positivos e negativos do curso. Constatou-se a evasão como problema perene do curso, e que as principais características presentes no ensino são: ênfase na formação do compositor autônomo; concepção de composição como processo que ultrapassa o artesanato sonoro; ideal de movimento cultural como fundamento do curso.

Abstract

This study presents research focused on the pedagogy of music composition, undergraduate level, at the Federal University of Bahia, aiming at the identification of its essential elements: the guiding principles and/or philosophies, the organization of the curriculum, the main methodological solutions, the cultural nature of the experience as described by students and professors. The course was analyzed from two distinct perspectives: quantitative data concerning some of its basic features and qualitative data produced through interviews and questionnaires. The observations and analysis produced led to a synthesis containing positive and negative aspects of the course, and a thorough description of the experience. The theoretical and methodological grounding is affected through the Alasuutari's (1993), Bresler's (2006), Barbosa's (2009) and Salomon's (2004) studies. The theoretical-conceptual ground emphasized on education is attained primarily on Freire's (1996), Pimenta and Anastaisou's (2002) and Silva's (2006) studies, which dialogue with the Geertz's (2008), Da Mata's (1981), Hall's (2006), Laraia (2009), Maheirie's, (2002) studies, that base the work's cultural perspective. The main references on composition and composition teaching: Lima (1999, 2011), Laske (1991) and Reynolds (2002). Results point to evasion as the biggest problem of the course, in spite of several other remarkable achievements. The teaching of composition at the Federal University of Bahia takes several of its main features from the ideal of a cultural movement, emphasizing the role of the student-composer as someone responsible for changes in music and in society.

Sumário

Agradecimentos	iv
Resumo	vi
Abstract	vii
Introdução	1
1 Capítulo Primeiro – Do Projeto	6
Considerações Iniciais.....	6
1 Contexto	8
1.1 Universo	8
1.2 Contrastes	13
2 Problema e Objetivos	15
3 Justificativa e Fundamentação	16
3.1 Dados Preliminares	19
4 Metodologia	24
2 Capítulo Segundo – Currículo	35
2.1 Concepção de Currículo	36
2.2 Componentes Curriculares – Currículo Antigo	41
2.2.1 Percepção Musical	45
2.2.2 Literatura e Estruturação Musical (LEM)	50
2.2.3 Composição	57
2.3 Professores presentes na pesquisa	64
2.4 Ingresso, Conclusão e Evasão	67
2.4.1 Estudo de Gerações	76
2.5 Pesquisa de opinião com egressos	81
2.6 Currículo novo	97
3 Capítulo Terceiro – Mapa do Ensino de Composição	117
3.1 Perspectiva Cultural	122
3.2 Experiência Cultural	127
3.2.1 Expansão de horizontes	129
3.2.2 Estranhamento	132
3.2.3 Identidade	137
3.2.4 O Compor	152
3.2.5 Convivência	160
3.2.6 Expectativas/Perspectivas	167
3.3 Descrições e Diagnósticos do curso	172
3.3.1 Infra-estrutura	172
3.3.2 Potencialidades	179
3.4 Processos do Aprender	185
3.4.1 Audição	193
3.4.2 Análise	200
3.4.3 Orientação do Compor	210
3.4.3.1 Orientação do Compor – Trabalho Final	242
3.4.4 Leituras, Discussões e Conversas	251

3.4.5 Exposição e Exercícios	255
3.4.6 Improvisação, Ensaios e Apresentações	258
3.5 Sobre o Mapa	259
4 Capítulo Quarto – Considerações Finais	261
4.1 Evasão	261
4.2 Considerações sobre os Currículos	276
4.2.1 Composição, Percepção e LEM	276
4.2.2 Os currículos e as funções sociais da Universidade	284
4.3 Ensino	290
Conclusão	295
Referências bibliográficas	296
Anexo – Questionário com egressos	301

Introdução

Este trabalho é uma investigação sobre o ensino do curso de graduação em composição da Universidade Federal da Bahia e está estruturado em quatro capítulos; o primeiro descreve o projeto de pesquisa, apresentando problema, contexto, objetivos, fundamentação e metodologia. Nele são apresentados dados preliminares que situa o leitor ante às possibilidades do objeto de pesquisa, o qual por ser abrangente, possui muitas possibilidades de ser abordado e o recorte pretendido.

O segundo capítulo apresenta dados relativos ao currículo do curso de composição, que vigorou entre os anos de 1971 e 2010. É com estudantes e professores que vivenciaram este currículo que este estudo é realizado, apesar disso, também foi analisado o “currículo novo”, em vigor a partir de 2011, de maneira a evidenciar relações entre o primeiro e o segundo, apontando modificações e permanências e o contexto que permitiu mudança curricular.

Ainda no segundo capítulo são apresentadas as concepções de currículo adotados, dados relativos ao Comportamento Acadêmico dos estudantes – índices de conclusão, evasão, vinculação e retenção – e pesquisa de opinião com estudantes egressos objetivando informações acerca de suas condições profissionais, opiniões acerca ensino do curso e a importância deste para cada um.

O Capítulo 3 apresenta o Mapa do Ensino de Composição, o qual é composto de três vetores temáticos:

1. Experiência Cultural – conjunto de experiências, comportamentos praticados, produtos concretizados e possíveis mudanças efetivadas nos âmbitos individuais e coletivos, oriundos das interações com o ambiente e suas vicissitudes.

O vetor temático da Experiência Cultural é composto de seis sub-vetores que são articulados pela vivência no curso:

1.1 Expansão de Horizontes: efeitos de descobertas, as quais podem romper com concepções e paradigmas, ou intensificá-las. Estas descobertas dizem respeito a novos repertórios; abordagens conceituais diferenciadas; práticas e metodologias específicas do compor; a demandas e dinâmicas próprias de ambientes universitários; a tradição do novo espaço em que se insere – suas diversidades e variedades.

1.2 Estranhamento: estado de dúvidas, suspeitas, incertezas e até mal-estares na relação com o ambiente e consigo mesmo.

1.3 Identidade: processo dinâmico de construção de pertencimentos a partir de um ambiente que compartilha códigos.

1.4. O Compor: processo perene e transversal que proporciona orientação para experimentação, improvisação ou suporte físico (partitura, gravação ou equivalente) e suas execuções, e que sustenta percurso da idéia até a sua realização, passando pelos métodos utilizados, formas de resolução de problemas, execução e ressignificação.

1.5 Convivência: agrupa componentes irregulares e não-programáticos presentes no curso, abrangendo o que por vezes é referido como processos informais e não-formais de educação. A Convivência, enquanto experiência,

possibilita trocas, compreensão de detalhes e criação de laços que são fundamentais para o Compor, seja em sua dimensão objetiva ou intuitiva. Enquanto espaço de convivência o curso é criado e cria rotinas, espaços; é parte de um cotidiano dinâmico próprio a cada “personagem” ou grupo.

1.6 Expectativas/Perspectivas: situação de estar por conhecer o ambiente e de, a partir deste conhecimento, traçar ideias sobre o futuro, fundamentas em trocas e coletivas que fomentam experiências de projeção.

2. Descrições e Diagnósticos do curso

2.1 infra-estrutura: descrição da infra-estrutura disponível aos estudantes e professores no dia-a-dia do curso de composição. A descrição considera pontos que favorecem ou desfavorecem o desenvolvimento do ensino.

2.2 Potencialidades: descrição de meios e métodos de aprendizagem criados e exercitados por professores e estudantes que ultrapassam o currículo normativo, mas que são favorecidos pela vinculação das pessoas ao curso.

3. Processos do Aprender

3.1 Processos de Informação: dizem respeito aos conhecimentos teóricos que subsidiam a realização composicional.

3.2 Processos de Sensibilização: processos desencadeados a partir de experiências que provocam surpresas e novidades conceituais e sonoras, de maneira a modificar a condição afetiva entre o estudante e o objeto da experiência.

3.3 Experimentação: descobertas, via experiência empírica, que ampliam o repertório de materiais e processos disponíveis durante o seu compor.

3.4 Processos de Implementação: processos que proporcionam aprendizados a partir dos meios para materialização da obra, os quais acontecem, por exemplo, durante a negociação com instrumentistas para a realização da composição, pela busca e/ou customização do espaço para a obtenção do resultado musical esperado, pela procura de financiamento, dentre outros.

3.5 Avaliação/Síntese: refere-se à ressignificações da composição por parte do compositor a partir da composição implementada.

Estes vetores e sub-vetores dialogam entre si e descrevem condições e dimensões do ensino do curso, estando fundamentados em teorias e nos discursos apresentados pelos sujeitos entrevistados.

O quarto capítulo apresenta as considerações finais, onde os dados apresentados durante a pesquisa são comentados, focalizando sobre as principais características do ensino no curso de composição. Como resultados constam uma tabela contendo aspectos positivos e negativos do curso, considerações sobre a evasão, considerações sobre os currículos e considerações sobre o ensino deste curso.

As considerações sobre a evasão são realizadas dialogando com o Plano Nacional de Assistência Estudantil, o qual considera três fatores causadores da evasão: fatores relacionados ao próprio estudante, fatores relacionados ao curso e fatores relacionados às condições socio-culturais. Foi evidenciado pelo presente estudo que as causas relacionadas aos fatores do próprio curso estão ligadas a

questões curriculares, como extensão do curso e horários de aulas que dificultam a auto-manutenção dos estudantes. O principal fator socio-cultural é o baixo potencial de geração de renda da profissão de compositor.

As considerações sobre os currículos revelam que não houve mudança substancial na reforma curricular realizada em 2008, sendo que as mudanças efetivadas no currículo foram realizadas em maior grau para atender a demandas externas ao curso, sendo as principais alterações a inclusão de disciplinas voltadas à Computação Musical e Pesquisa Científica. Também é considerada a relação de complementaridade entre as disciplinas Composição e Literatura e Estruturação Musical – LEM, sendo este um aspecto positivo do curso. As vivências obtidas no curso, as quais são construídas a partir de processos de convivência, constituem experiências culturais de grande significado para os membros do curso, sendo estas vivências mediadoras de diversos processos de ensino. A grande riqueza curricular é acompanhada de problemas relativos à duração do curso, carga-horária elevada, horários dispersos entre os turnos e diversos problemas de infra-estrutura que comprometem a qualidade do aprendizado dos estudantes-compositores.

As considerações sobre o ensino apontam que o curso de composição é pautado por um ideal de movimento cultural, o qual propõe autonomia e invenção como meio de formação do compositor. Também informa que a experiência cultural e os processos de aprendizagem vivenciados no curso contribuem para a perspectiva do auto-conhecimento, uma vez que este é uma condição para a prática autônoma do compor.

Capítulo Primeiro – Do Projeto

Considerações Iniciais

O presente trabalho é uma tentativa de compreender melhor uma série de práticas, princípios, dúvidas e incertezas que compõem a vivência em um determinado ambiente coletivo – o Curso de Graduação em Composição da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia – objetivando, mais especificamente, investigar características de seu ensino.

Desde já é importante fazer algumas considerações. A primeira reside no fato de que tal ambiente coletivo, enquanto espaço curricular, não é tão determinado quanto possa parecer. Em parte pelo Curso de Composição ser pertencente a uma Escola de Música que oferece diversos cursos de graduação, de extensão e de pós-graduação. Outra consideração, relacionada à primeira, diz respeito à concepção de ensino adotada neste trabalho, o qual é entendido como um fenômeno complexo, com múltiplas dialogicidades vivenciadas e fomentadas em ambientes educativos. Também é preciso considerar o objeto de ensino proposto pelo curso: composição, sob o qual pairam algumas eternas¹ incertezas. O que é composição? O que é compor? Onde começa uma composição? Se ensina a compor? Quais as relações entre invenção e técnica? As relações entre música e cultura, e tantas outras.

Alguns limites específicos do Curso de Composição obviamente serão adotados aqui para sua delimitação: o currículo e aquilo que dele participa, as diretrizes legais e as práticas e valores historicamente construídos no universo do

¹Eterno como metáfora de um fenômeno que pode ser entendido ou definido de diversas maneiras e é dependente de muitas variáveis, as quais, aparentemente, alargam e estimulam o ato criativo.

ensino de composição e na própria Escola. No entanto, seria imprudente e provavelmente um erro metodológico perder de vista o *locus* do qual ele é parte constitutiva e fundamental. Neste sentido, apesar do recorte, o estudo do Curso de Composição revelará – às vezes periféricamente, às vezes centralmente – muito da dinâmica cultural da Escola de Música.

Os cursos de graduação da Escola de Música – Instrumento, Canto, Licenciatura, Composição e Regência² – compartilham de um tronco comum de disciplinas que lhes permite conviver juntos em grande parte de seus percursos³. Este tronco comum é composto pelas disciplinas Literatura e Estruturação Musical, Percepção Musical, História das Artes, Canto Coral, Improvisação, Estética, e Instrumento Suplementar. As disciplinas optativas também proporcionam grande interação entre os estudantes; é comum, por exemplo, estudantes de composição cursarem disciplinas obrigatórias apenas para o curso de Licenciatura ou Instrumento.

A organização acima citada será detalhadamente explicada no Capítulo 2, que versará sobre o currículo do Curso de Composição, ou melhor, os currículos, uma vez que no ano de 2011 foi implementado um novo currículo para o curso.

Neste momento serão descritos alguns fatos que contribuíram para a formação do imaginário sobre a Escola de Música, ajudando a entender o espaço de realização do estudo e o contexto onde o problema de pesquisa está inserido. Não se trata de uma revisão histórica ou uma descrição etnográfica, com os rigores por elas exigidas, mas de uma imersão num cenário que, estando posto aos candidatos

² Composição e Regência é o nome oficial do Curso, podendo o estudante habilitar-se em uma das duas áreas, apesar de o processo seletivo de habilidades específicas fazer algumas exigências distintas para cada habilitação.

³ Em 2009 foi criado o curso de Música Popular, no entanto ele não compartilha da estrutura comum citada.

a alunos e à comunidade da Escola, reverbera nas relações nela construídas. Espera-se que as informações a seguir dêem subsídios para compreensão do contexto da pesquisa.

1. Contexto

1.1 O Universo

A Escola de Música da Universidade Federal da Bahia goza de algum prestígio ante a sociedade baiana. Tal cotação está fundamentada em fatos históricos específicos e de relevância que garantem reconhecimento de pares em boa parte do Brasil. Unindo-se a estes fatos – e também a partir deles – está uma série de impressões e imagens (algumas vezes até mitos) sobre a Escola.

Um fato que enriquece a história da Escola e da Universidade é o movimento de vanguarda surgido na década de 1960 com o Grupo de Compositores da Bahia – GCB. A produção deste grupo, que reverberou internacionalmente, ainda está presente no contexto atual da Escola por alguns motivos, dentre eles: 1) parte de seus professores participaram, estudaram ou conviveram com integrantes do Grupo; 2) a proposta estética e política singular ainda é presente no discurso do curso⁴; 3) as premiações, estudos, reconhecimentos e, principalmente, as músicas, compõem um contexto de recepção e exemplificação de grande valor agregado aos alunos da escola, em especial os de composição; 4) a intensa atividade do CGB durante o final da década de 1960 e início da década de 1970 que garantiu espaço no imaginário

⁴ Discurso entendido enquanto as práticas e suas leituras.

da comunidade; 5) vários acontecimentos subsequentes ao GCB dialogam com ele reforçando o seu imaginário.

Sobre a Escola de Música, Ilza Nogueira, citando o musicólogo Gerard Béhague, diz que:

a Escola de Música da Bahia [está] dentre as poucas instituições de ensino superior que, excepcionalmente, deram atenção à “nova música”; e menciona o Grupo de Compositores da Bahia dentre aqueles muito ativos, que promoveram, a partir dos anos 60, uma mudança estética radical no panorama da música brasileira do século XX. (Nogueira, 2002, p.1)

A história do GCB atinge o imaginário estudantil de formas variadas, tomando por vezes uma matiz mítica. A capilaridade dos nomes de seus integrantes em âmbito nacional, a áurea de sucesso, as pesquisas realizadas sobre suas obras, a citação em dicionários especializados, as referências feitas pelos professores aos seus integrantes, tudo isso insere os estudantes num ambiente algo epopeico. As respostas dos estudantes à entrada neste universo são variadas, e o entrelaçamento desta história, sua utilização referencial, é passível de ter gerado características presentes no ensino atual.

Para além de outros grupos estáveis, como a Orquestra Sinfônica da UFBA e o Madrigal da UFBA que contribuem nesta relação com a comunidade, a Escola de Música foi ao longo das últimas cinco décadas o único espaço público na Bahia a fornecer cursos de Música em Nível Superior, este cenário se modifica apenas em 2011 com a inauguração do Curso de Música da Universidade Estadual de Feira de Santana. Ela também proporciona acessibilidade razoável quando se trata de cursos de extensão e possui um Programa de Pós-graduação valorizado. Isto, em conjunto

com o prestígio da Universidade, garante preponderância à Escola quando se trata do ensino de música, como relata um estudante do curso de Composição:

Eu quando saí do colégio, você já viu, tem o ENEM, tive uma nota boa e consegui duas bolsas integrais pra fazer Administração em outra faculdade e não fui porque eu tinha passado aqui na UFBA. Eu não ia largar o prestígio de um curso da UFBA, de música [enfático], pra fazer alguma faculdade particular qualquer. (Wallace Santos)

Tal prestígio citado pelo estudante foi conquistado ao longo de décadas. É distintivo o fato da Escola ter sua origem na década de 50 com os Seminários de Música, tendo como seu patrocinador o então Reitor Edgard Santos, o qual arrebatou vários de seus professores na Europa, dentre os quais Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005) e Ernst Widmer (1927-1990), os quais figuram como peças-chave na criação e consolidação do Curso de Composição já como curso de Nível Superior. Isto proporciona um caráter algo cosmopolita e alguma sensação de arraigamento e/ou genealogia, que conduz a um sentido de pertencimento duma história para além do plano local.

Em conjunto com histórias destes professores de Composição acima citados, há a de Anton Walter Smetak (1913-1984), Lindembergue Cardoso (1939-1989), Jarmy Oliveira (1944), Agnaldo Ribeiro (1943), Fernando Burgos (____-2008), dentre outros, alguns dos quais são referenciados por músicos de grande popularidade como Gilberto Gil e Tom Zé. Está aí outra dimensão contextual deste ambiente: seus personagens. O Curso de Composição é povoado por personagens, sejam professores ou ex-alunos – como Zizi Possi e mais recentemente Pitty; quem dali participa aparentemente passa a ter as opções de ou fazer parte de uma saga

histórica (e estórica) ou cautelosamente assistí-la. O caráter motivador ou desmotivador de todo este contexto é desconhecido, e sua investigação complexa em demasia; mesmo assim é difícil não cogitar a sua importância nos processos de ensino.

Os Seminários de Música, re-introduzidos como evento anual na Escola desde 1989, que trazem músicos de várias áreas de atuação e de diversos países, além de realizar oficinas, *masterclass*, concertos e apresentações públicas, todos gratuitos, também contribuem na relação da Escola com a Comunidade e assim, nas representações que se tem dela. Vários dos alunos regulares tiveram seu primeiro contato com a Escola a partir destes Seminários, pelos quais diversas pessoas se deslocam de regiões do interior da Bahia e de outros estados, principalmente nordestinos, para dele participar. O mesmo deslocamento acontece regularmente para a realização dos cursos de Graduação.

Os Cursos de Extensão da Escola também assumem função importante no diálogo entre a Escola e a Comunidade. O grande trânsito de pessoas a cada semestre, com variadas faixas etárias (desde bebês acompanhados de seus pais, adolescentes aprendendo um instrumento, até idosos no coral ou em aulas de instrumento) contribuem para a capilaridade da imagem da Escola na sociedade.

Atualmente, outras atividades de extensão também contribuem para as impressões sobre o universo da escola, como os cursos de computação musical do Grupo de Pesquisa GENOS⁵, mostras de composição organizadas por professores e/ou por estudantes, os concertos da Orquestra e do Madrigal da Universidade, recitais de formatura, apresentação de grupos de composição como a OCA – Oficina

⁵ Grupo multidisciplinar de pesquisa de teoria, composição e computação musical

de Composição Agora. Há ainda a participação significativa de estudantes e professores da escola em festivais, concertos, concursos, congressos, publicações em revistas especializadas, e o trânsito de alunos e professores de outras instituições na Escola de Música e de professores e estudantes da Escola de Música em outras instituições.

Tais circunstâncias são geradoras de expectativas, desejos e imaginações que fazem parte do cotidiano das pessoas e a Escola. A dimensão do imaginário atinge a todos, principalmente aos candidatos e aos ingressantes. No caso do Curso de Composição, a dimensão do imaginário é tão fértil quanto as incertezas: se nos cursos de Instrumento, Canto, Regência ou Licenciatura há um objeto mais específico para lidar – assim como também um mercado de trabalho menos etéreo – no curso de Composição o seu objeto está por vezes adornado de dúvidas, sendo, em alguma medida, as dúvidas dos estudantes a nossa: Como se estuda Composição? O que será ensinado? O que se faz durante o curso? E depois?

É a partir de todo este contexto, o qual envolve expectativas e incertezas, que os candidatos ao curso de Composição tornam-se alunos regulares. As relações entre expectativas e a realidade, a metamorfose de tais representações e o aprendizado daí surgido, configuram-se num dos momentos mais ricos da experiência a ser observada no curso. A isso segue-se uma série de problemas e soluções que caracterizam o cotidiano e o ensino na instituição.

1.2 Contrastes

Como este trabalho pretende dissertar sobre aspectos e processos do ensino de composição praticado na Escola de Música da UFBA, torna-se útil observar alguns dados que estão diretamente ligados aos resultados deste ensino. Índices de evasão e retenção do curso, assim como prêmios e títulos conquistados por alunos e egressos ilustram a problemática em que a pesquisa está inserida. Resultados contrastantes serão apresentados a seguir como recorte ilustrativo da complexidade do objeto estudado.

Um dos principais problemas enfrentados pelo Curso pesquisado é a Evasão, que, por não ser um problema exclusivo do curso e nem deste nível de ensino, possui literatura ampla. Segundo Cleber Augusto Biazus:

Por mais que se pesquisem os fatores determinantes da evasão discente, percebe-se que os mesmos se manifestam em graus distintos nos mais variados cursos das IES – Instituições de Ensino Superior, não havendo uma lógica uniforme que possa explicar homogeneidade à sua ocorrência no conjunto dos cursos, pois normalmente esses fatores estão relacionados a: características individuais, fatores internos e fatores externos às IES. [...] As causas internas são referentes aos recursos humanos, a aspectos didáticos – pedagógicos e à infra-estrutura. Já as causas externas são ligadas a aspectos sócio-político-econômicos e as causas relacionadas ao aluno são aquelas referentes à vocação e a outros problemas de ordem pessoal. (Biazus *apud* Silva, 2005, p. 5)

Esta afirmativa demonstra o problema da evasão enquanto fenômeno complexo, que apesar de não poder ser resolvido apenas pelas instâncias organizacionais do Curso, pode ser melhor entendido institucionalmente, possibilitando formas de intervenção.

Em levantamento realizado sobre a Evasão no curso de Composição e Regência observou-se que a média de evasão entre as gerações de 1996 a 2003 é de 51%. Quais fatores determinam este índice? O que está presente na estrutura curricular e na dinâmica do curso que o favorece e o desfavorece? Quais as estratégias de ensino criadas e utilizadas para lidar com tal realidade? Quais medidas podem ser lançadas pelas instâncias organizacionais do curso para melhorar tal índice?

A busca de respostas a estas questões demanda a realização de diversos estudos sobre a vida neste espaço, sobre experiências vivenciadas pelos membros da comunidade. Esta pesquisa pretende contribuir tangencialmente para a reflexão sobre evasão no curso, no entanto não é pretensão fazer um estudo acurado e profundo de suas causas, mas sim compreender a dinâmica de ensino no curso. Índices deste tipo garantirão um melhor entendimento do que acontece no ambiente do curso, até porque, se tal índice a primeira vista é tão alto, não menos impactante são alguns eventos que podemos tomar como “indicadores de sucesso”, como podemos observar em fatos como: ingresso de alunos do Curso de Composição da UFBA em importantes programas de pós-graduação no Brasil; participações e premiações consideráveis de alunos em Concursos de Composição nacionais e internacionais, como nas Bienais de Música Contemporânea, no *NE/BAM Brazilian Composers Competition*, *Concurso Camargo Guarnieri*, *Concurso Internacional para Jovens Compositores da Cidade de Portimão*, *Concurso de Composição Ernst Widmer* – como revelou pesquisa realizada por Santana (2011). Além disso, há considerável participação de compositores formados em outras universidades nos processos seletivos do Programa de Pós-Graduação em Música na Área de

Concentração Composição, o que pode ser tomado como demonstrativo de reconhecimento do trabalho composicional – e seu ensino – desenvolvido na Escola.

Esta realidade bifurcada possui causas diversas com consequências variadas e, é claro que, apesar de seus extremos tornarem-se bons referenciais, é justamente o *continuum* de experiências vividas e a diversidade de interações ali construídas que constituem o espaço específico do Curso de Composição. Que ambiente é esse? Como professores e estudantes respondem ao desafio da Criação Musical e seu Ensino? Quais as vicissitudes da jornada? Como reconhecer-se e fazer reconhecer-se como compositor? Quais saberes, práticas, habilidades, competências e conhecimentos devem ser trabalhados num curso universitário de composição? Como são articuladas as demandas de formação crítica do estudante, prerrogativa em todos os níveis e modalidades de ensino no Brasil, e da formação inventiva? Quais as alternativas praticadas num ambiente universitário ante mudanças de paradigmas ocorridas em composição em educação nos últimos anos? O que a tradição desenvolvida em um curso brasileiro tem a contribuir para os demais cursos e à pedagogia da composição enquanto fenômeno?

As questões acima ilustram a diversidade de possibilidades que o objeto de pesquisa apresenta, no entanto o recorte do presente trabalho é mais específico.

2. Problema e Objetivos

Na busca de caminhos e informações que possam contribuir para sanar curiosidades supracitadas buscaremos nesta pesquisa investigar características presentes no ensino do curso de graduação em Composição da Universidade

Federal da Bahia. A Busca de tais características e suas relações com tendências em Educação e Composição constituem o problema primordial desta investigação.

Para resolução ou incremento ao problema buscaremos:

- 1) Pontuar peculiaridades presentes neste ensino;
- 2) Investigar pensamentos, princípios e/ou filosofias que o fundamentam;
- 3) Diagnosticar quais os principais problemas enfrentados por estudantes e professores ao longo do percurso de formação;
- 4) Examinar expectativas, impressões, desconstruções, aprendizados, realizações, representações e discursos (o discurso ao entrar e ao sair) de alunos e ex-alunos de graduação em composição.

3. Justificativa e Fundamentação

O compositor e professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Antônio Carlos Borges Cunha faz a seguinte afirmação:

Apesar da demanda pelos cursos de composição musical e da problemática da formação do compositor, diante das inúmeras possibilidades e opções da música pós-moderna, podemos dizer que há escassez de procedimentos didáticos nesta área, bem como pouco se tem feito para atualizar os currículos e diretrizes do curso de composição. Com quais pontos estamos preocupados? (CUNHA, 1999, p. 1-2)

A pergunta realizada pelo compositor é fundamental. Afinal, o que se espera quando se almeja compositor? Deleites, reconhecimentos, prêmios, fama, dinheiro, música, músicas, auto-conhecimento, engajamentos, uma profissão, expressar-se, arte? O que se espera de um curso de Composição musical? Truques, conteúdos,

técnicas, inspiração, prestígio, formação artística e humanística, princípios, liberdade e, certamente, pouca matemática? Este imbróglio pode ser radicalizado com a pergunta: o que se espera de uma composição?

A formação do compositor em ambiente universitário possui especificidades (ou problemáticas) que passam desde a observação de sua preparação pré-universitária, pelas propostas politico-pedagógicas do curso indo até as Diretrizes Nacionais que orientam as habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes. A necessidade de uma constante e intensa negociação de desejos é gritante; os estudantes e seus sonhos, os professores e suas concepções (por que não seus sonhos também?), a instituição universitária com sua reputação, e as orientações governamentais, possivelmente oriundas dos ideais de um coletivo de especialistas previamente consultados, pautadas em excelência profissional, formação cidadã e desenvolvimento econômico e social.

“Com quais pontos estamos preocupados?”

Mesmo não havendo uma resposta clara nem universal, a prática instituída em cursos de composição responde cotidianamente à pergunta. A qualidade das respostas dadas está sujeita a investigação e à avaliação, as quais suas divulgações podem contribuir sobremaneira para o melhor entendimento do problema de forma global. Uma publicização de práticas pode contribuir para o enfrentamento ao vácuo alertado pelo autor: “Certamente, sob o ponto de vista ético, sabemos muito bem o que não fazer, mas muitas vezes não sabemos o que fazer.” (CUNHA, 1999, p. 10)

A dimensão ética na orientação do estudante compositor não é gratuita, ela aglutina as concepções de educação e de composição (e possivelmente de sociedade) do professor. Citando Paulo Freire: “Educar é substancialmente formar

(...) Transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”. (Freire, 1996, p. 33)

Ao longo de 40 anos o Curso de Composição da Universidade Federal da Bahia diplomou cerca de 100 compositores. Como ele tem respondido a este desafio formador? Quais as práticas educativas historicamente construídas? A síntese didática desta experiência condensada no ensino atual pode contribuir para desvelar “quais pontos estamos preocupados” e, quiçá, “quais pontos devemos nos preocupar”?

Veiga (2007, p 251), mesmo alertando que “qualquer periodização é uma construção abstrata para facilitar o acompanhamento da continuidade e da mudança que constituem a história”, e que “raramente os períodos são cortes a facção no tempo, sendo os cruzamentos inevitáveis” fala de quatro momentos históricos distintos da Escola de Música da UFBA (Veiga, p.253). Tal periodicidade com as dificuldades inerentes à sua delimitação podem ser questionadas ou corroboradas, no entanto, o autor faz uma afirmação de grande pertinência ao se referir à situação atual da Escola de Música, a qual ele considera como estando em um terceiro momento.

Muitos elementos importantes desta terceira escola já estão insustentáveis. Continuamos, porém, como se nada houvesse mudado. Talvez a cidade construída sobre um monte tenha se tornado uma cidadela onde ninguém ouve ninguém, em que o sal esteja se tornando insosso sem que saibamos o que fazer para restaurá-lo. Os estudos sobre a Escola, certamente não podem se limitar a uma visão interna, nem muito menos estática, de estruturas, currículos, docentes, discentes, pessoal técnico e administrativo, grupos, equipamentos, instrumentos e instalações (Veiga, 2007, p. 253)

É por não pretender uma “visão interna e estática” que este estudo lidará com tendências em Educação e Composição, buscando promover diálogo entre os dados encontrados e teorias destas áreas, principalmente no que se refere às temáticas do ensino, currículo, cultura e epistemologia da composição.

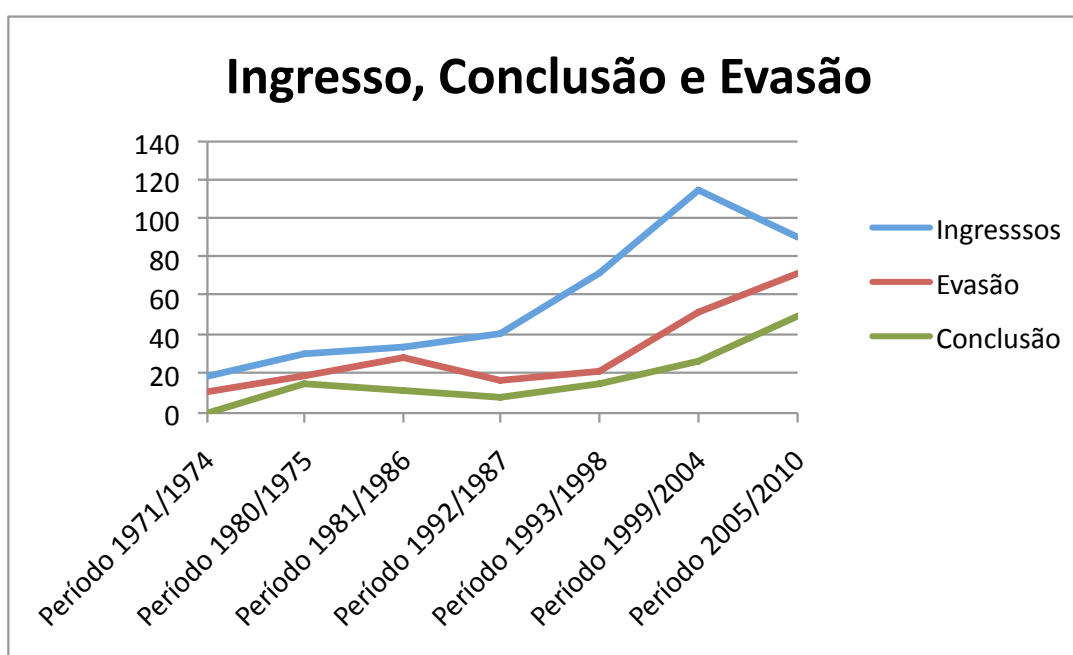
3.1 Dados preliminares

Do ponto de vista da organização do próprio curso investigado a caracterização de seu ensino se faz necessária, uma vez que descobrir o que tem mudado e perdurado ao longo deste percurso e o que precisa mudar ou perdurar é condição *sine qua non* para a sua manutenção. Para tal caracterização lançaremos mão de dados estatísticos de índices de evasão, diplomação e outros, bem como de depoimentos de estudantes e professores, todos estes dados com o objetivo de descrever e contextualizar as práticas e processos que relacionam-se ao ensino no curso.

Abaixo estão presentes dados que sintetizam o Comportamento Acadêmico dos estudantes do curso de Composição e Regência entre os anos de 1971 a 2010, o qual é entendido como a qualificação oficial do estudante perante a Universidade, e composto pelos seguintes conjuntos: **1) Vinculação** – Refere-se a todas as situações em que o estudante está matriculado no curso dentro do prazo para integralização curricular; **2) Retenção** – Refere-se a todas as situações em que o estudante está matriculado no curso já tendo ultrapassado o prazo para integralização curricular; **3) Conclusão** – refere-se a todas as situações onde o estudante integralizou os componentes curriculares (Cumpriu Grade Curricular,

Aguardando Colação de Grau, Graduado, Diplomado); **4) Evasão** – Refere-se a todas as situações em que o estudante é desligado definitivamente do curso sem a integralização dos componentes curriculares (Desistiu do curso, Recusa de Matrícula, Mudança de Curso, Falecimento, Transferência) (UFBA, 2010, p. 03).

Gráfico 1 – Evolução dos índices de Ingresso, Evasão e Conclusão



Neste gráfico, cujas informações foram obtidas no Livro de Atas do Colegiado do Curso de Composição e Regência, no Centro de Processamento de Dados da UFBA – CPD/UFBA e em Araújo (1996), podemos notar a evolução dos dados do curso desde seu início até a atualidade, com periodização de seis anos⁶ (tempo de conclusão mínimo do curso). O aumento significativo do número de ingressos a partir da década de 1990, com um pico em meados da primeira década de 2000 assemelha-se às curvas que indicam evasão e conclusão deste período. A

⁶ Os agrupamentos a cada seis anos foram realizados a partir do ano de 2010 (sentido histórico descendente), por isso, o primeiro agrupamento (1971/1974) refere-se a apenas quatro anos de curso.

diminuição apresentada no número de ingressos a partir de 2004 deve impactar mais diretamente nos índices de evasão e conclusão a partir de 2010 – após o período mínimo para conclusão do curso.

A evasão apresenta diminuição apenas na década de 1980, no entanto o índice de conclusão também seguiu a tendência. A diminuição dos índices de evasão e conclusão e o aumento do índice de ingressos neste período proporciona aumento do número de estudantes retidos no período seguinte. Isto pode ser notado com o crescimento das curvas que representam tanto a evasão quanto a conclusão a partir de 1987, sendo este aumento mais determinado pelo aumento da retenção que do aumento do número de ingressos que inicia-se a partir da década de 1990.

Algumas questões surgem a partir destes dados: porque em alguns momentos a curva da evasão passa a mudar de sentido? O que proporciona relativa constância nos índices de conclusão? Porque a Evasão sempre é maior que a Conclusão? O que conduz ao aumento do número de Retidos?

Há ainda perguntas de outra ordem: a redemocratização e as novas políticas educacionais foram os principais agentes para aumento tão significativo no número de matrículas nos anos de 1990? Novas perspectivas administrativas favoreceram o aumento da evasão dos alunos retidos por jubilaamentos?

Estas são perguntas de ordem especulativa ou que demandam estudos específicos das gerações de estudantes. Não é o objetivo principal desta pesquisa respondê-las, mas utilizá-las em conjunto com estes dados para contribuir em problematizações como a seguintes: foram criadas estratégias e práticas pedagógicas específicas a partir da década de 1990 para atender a um crescimento

de mais de cem por cento no número de estudantes-compositores? Qual a relação entre o ensino e o Comportamento Acadêmico verificado?

Outros dados contribuem para estas problematizações e corroboram a necessidade de estudos qualitativos. Vejamos a seguir o Comportamento de duas gerações de estudantes.

Gráfico 2 – Comportamento Acadêmico da Geração de 1996⁷

Total de Ingressos: 19

Conclusão	Evasão	Vinculação	Retenção
7	11	0	1

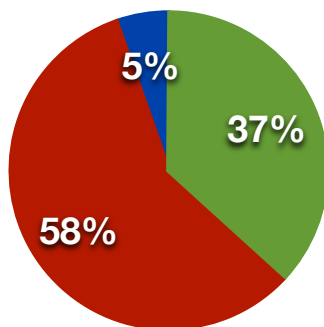
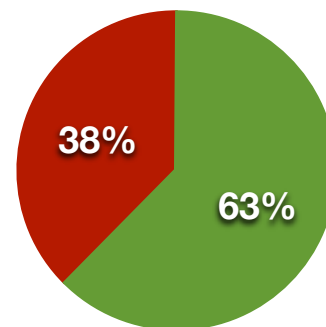


Gráfico 3 – Comportamento Acadêmico da Geração de 1997⁸

Total de Ingressos: 8

Conclusão	Evasão	Vinculação	Retenção
5	3	0	0



Estes gráficos demonstram grande diferença entre a Conclusão e a Evasão das gerações de 1996 e 1997, havendo quase uma inversão nos valores dessas gerações vizinhas. Nota-se também que a geração de 1997 não apresenta estudantes retidos, diferindo da geração anterior. Os aprendizados obtidos pelo corpo docente ao lidar com turmas de configuração e comportamento tão distintos provavelmente compõem experiências importantes ao estudo do ensino de

⁷ Estes dados refletem a situação das gerações no ano de 2010, quando os dados foram levantados.

⁸ Estes dados refletem a situação das gerações no ano de 2010, quando os dados foram levantados.

composição, fazendo-nos pensar nas qualidades das relações estabelecidas entre professores e estudantes, conduzindo, assim, à necessidade de ouvi-los.

Questionados sobre o motivo de ter evadido um estudante elenca os seguintes pontos:

porque eu tenho trabalhado bastante com a área da educação, dando aula, e tenho sentido a necessidade de estar me aperfeiçoando mais; fora isso também tem os trabalhos de composição que você queria estar fazendo mas a gente não tem só a matéria de composição, tem as outras que acabam nos limitando, aí quando você vai fazer, você fica muito desfocado, fica muito apertado (...) Acho que um problema de todo compositor aqui na escola é que não tem uma vertente de a gente ouvir o que a gente escreve (...) Acho que deveria ter alguma coisa voltada pra você também compor alguma coisa tonal interessante. (Rodrigo Leal)

Outro estudante diz:

acabei não me formando por conta de algumas matérias do recheio e por conta de nesse percurso eu começar a amadurecer outras idéias também ligadas ao social, idéias de implicações artísticas, de querer ser produtivo. E eu, bem pessoalmente, considero boa parte do curso, pelo menos na minha época, inócua para quem quer produzir música, isso, é claro, pensando na realidade local, na cidade de Salvador – o formato que o curso é feito, o que o mercado propõe. E eu tinha essa ânsia de produzir e ter resultados não só de pesquisa. Na realidade eu nunca fui muito de pesquisar e nem de estudar, mais de atirar primeiro para depois perguntar o nome. Aí eu fui fazendo algumas coisas paralelas, mas senti que eu estava começando a perder tempo no curso de música. (Paulo Rocha)

Estas citações reforçam as palavras de Biazus, autor citado anteriormente, sobre a diversidade de variantes no estudo da evasão. Também expõem uma série

de informações sobre as experiências dos compositores no decorrer do curso, tanto experiências de dificuldades como de descobertas.

É a partir da ideia de que experiências são tanto incorporações de um ensino como incorporadas por este ensino (Freire, 1996) – sendo a própria crítica presente na citação do estudante Paulo dependente de um aprendizado – que as utilizamos como referências para descrever processos presentes no curso de composição. Tais processos muitas vezes evidenciam-se dialógicos e complexos. Vejamos outras palavras dos mesmos estudantes questionados sobre a evasão:

As aulas dele eram como se fossem portais, a gente entrava lá, era um outro mundo e saia feliz da vida. Ele fazia audições e exigia que a gente acompanhasse com partitura (...) Eu, Gilmário e Josemir, quando morávamos juntos criamos unidade de composição, grupos musicais, grupo de atuações políticas – a gente frequentava reuniões políticas – e tudo isso foi configurando um lugar que era a minha casa, eu realmente me sentia à vontade aqui. Então, hoje quando eu olho a Escola de Música, apesar de não vir muito para produzir nem para saber o que ocorre aqui, mesmo tendo muitos amigos por aqui, eu passo com o espírito leve, é um lugar tranquilo para mim. (Paulo)

é um curso que lhe dá uma visão bem ampla. Comparando com o primeiro ano, hoje em dia se for escrever um arranjo, rapidinho você escreve, porque toda essa vivência, todo esse processo de você fazer varias composições vários trabalhos, ai você vai fazer um arranjo simples, no mesmo instante você vai lá e escreve. (Rodrigo Leal)

4. Metodologia

Para coletar estas informações e sintetizá-las num discurso capaz de apresentar considerações importantes acerca do objeto pesquisado foram utilizados

procedimentos de pesquisa qualitativa e quantitativa.

Os dados para calcular os indicadores do Comportamento Acadêmico dos anos de 1971 a 1995 foram obtidos no estudo realizado por Corrêa de Araújo *et al.*, sendo os demais por consulta ao banco de dados do Centro de Processamento de UFBA – CPD e ao Livro de Atas do Colegiado do Curso de Composição e Regência. Nos casos onde houve divergência entre os dados obtidos no Banco de Dados do CPD e no Livro de Atas do Colegiado foram utilizadas as informações contidas no Livro de Atas.

A pesquisa com os Egressos foi realizada através de questionário *online* (ver anexo 1) contendo questões referentes à atuação profissional e opiniões acerca do curso e sua vivência nele.

Entrevistas, observações de aulas e análise de documentos constituíram os principais meios para obtenção de dados referentes à dimensão qualitativa do trabalho. A escolha dos entrevistados foi realizada de maneira a atender os seguintes grupos: alunos – desde o primeiro ano até formandos; ex-alunos – evadidos e graduados; professores de composição⁹. Os roteiros de entrevistas foram do tipo semi-estruturado, sendo as entrevistas transcritas em momento posterior. As observações foram do tipo não participante, e aconteceram durante o primeiro ano da turma de Composição ingressa em 2010.

A utilização de tais mecanismos de obtenção de dados não escapa à necessidade de problematização e ao contexto em que se inserem, afinal, como

⁹ As citações de professores do curso, sejam citações diretas ou indiretas, serão realizadas por meio de pseudônimos, de maneira a preservar a identidade dos docentes evocados. Os pseudônimos são: Ademir, Ferreira, Lima, Renato, Saldanha e Wagner.

escolhemos, utilizamos e avaliamos se tais métodos são capazes de responder ao problema de pesquisa?

Em seu livro *Como Fazer uma Monografia*, Salomon fala sobre o método e sobre sua concepção de metodologia. Depois de afirmar que “a ocupação e preocupação do metodólogo é o método” (Salomon, 2004, p. 5) ele diz que o mesmo é

condição necessária, mas não suficiente – o método não tem força por si mesmo de produzir aquilo que se almeja (em nosso caso, o conhecimento científico). Não tem, simplesmente porque não existe. Passa a existir no momento em que começa o processo de conhecer. É um construir-se contínuo e descontínuo tanto quanto o próprio processo de conhecer. Isso não é um jogo de palavras. Quando é que se pensa em método? Quando se tem um problema a enfrentar, um objetivo a alcançar. Então, por medo de errar, por economia ou para evitar o capricho ou o acaso, somos levados a procurar os meios. Estes não existem; então, somos obrigados a criá-los. Quem procura, num livro de métodos e técnicas de pesquisa, o método para pesquisar, não o encontra. Está-se colocando na mesma situação daquele indivíduo que pedia ao filósofo grego uma razão convincente para estudar lógica. Ao que o filósofo teria respondido: Se ainda não conheces a lógica, como saberás que minha razão é convincente? (Salomon, *apud*, Salomon, 2004. p. 6).

O professor ainda segue dizendo:

o conhecer – por ser um processar – faz criar o método de conhecer. Quem entende o método como condição necessária, entende que metodologia (como discurso construído pelos homens, ainda que na expressão de um só homem, sobre o método) é apenas abordagem sobre suas experiências, mesmo quando as experiências não foram descritas em sua espontaneidade, mas transformadas em um discurso demonstrativo. Teríamos o relato (novamente a “forma”) do método, não o método (Salomon, 2004, p. 6-7)

Para buscar respostas ou contribuições que proporcionem melhor compreensão da problemática assumida neste trabalho foram utilizados diversos métodos, melhor, diversos horizontes metodológicos, já que mais que assumir determinados cânones metodológicos e aplicar o seu rigor, buscamos referências em filosofias que os fundamentam, adaptando-as por vezes às necessidades observadas. Cuidados foram tomados para que tal diversidade de abordagens não se transformassem numa colcha de retalhos incoerentes entre si. Buscou-se, em verdade, uma negociação entre como coletar os dados, seu tratamento e interpretação e a melhor forma de apresentá-los. Essa diversidade de procedimentos surgiu, em certa medida, da variedade de dados e fontes, as quais, por sua vez, são oriundos de uma realidade investigada bastante plural e multifacetada, realidade, a qual, à medida que ia sendo pesquisada, ia ampliando a dimensão do problema proposto.

O diálogo entre as perspectivas qualitativa e quantitativa está presente em parte deste trabalho. Os dados quantitativos, que reúnem informações condensadas e, em tese, pressupõem menos dependência de informações e possibilidades interpretativas ao leitor, estão situados em contextos qualitativos, sejam para descrevê-los, exemplificá-los ou problematizá-los. A utilização de tal diálogo é coerente com a perspectiva de Bresler e Stake quando dizem:

Na vida real, nenhum estudo de pesquisa é puramente qualitativa ou quantitativa. Em cada estudo qualitativo, enumeração e reconhecimento das diferenças em quantidade tem um lugar. E em cada estudo quantitativo, descrição e

interpretação de linguagem natural são esperados (Bresler, 2006, p. 277).¹⁰

Por sua vez, Alasuutari (1993), ao tentar definir pesquisa qualitativa, diz que normalmente ela é discutida pela possibilidade de ser um método alternativo ao quantitativo, com questionamentos acerca da comparabilidade de seus métodos e procedimentos com os da perspectiva quantitativa. Apesar de atrativo e frequentemente dividido dentro de currículos em universidades, tal oposição “se encaixa mal com a realidade”, sendo que as duas “podem ser vistas como um *continuum*, não como opostas ou modelos de análise mutuamente exclusivos”¹¹ (Alasuutari, 1993, p. 6-7).

O caráter de continuidade que assume as perspectivas analíticas comentadas dialoga com a conclusão de Salomon, o qual defende que o método é criado durante o processo de feitura. Este processo garante variedade nas abordagens que normalmente ficam sob o guarda-chuva do termo “abordagens qualitativas”, as quais, segundo Bresler e Stake (2006), podem apresentar-se com vários nomes e descrições: “estudo de caso, estudo de campo, pesquisa etnográfica, naturalística, fenomenológica, interpretativa, interacionista simbólica ou apenas descritiva”¹²; sendo um “termo geral para referir-se a diversas estratégias que compartilham certas características: observações não participantes em configurações naturais, ênfase sobre interpretação de questões êmicas e éticas, descrições altamente

¹⁰ *In actual life, no research study is purely qualitative or quantitative. In each qualitative study, enumeration and recognition of differences in amount have a place. And in each quantitative study, natural language description and interpretation are expected*

¹¹ *Qualitative and quantitative analysis can be seen as a continuum, not a opposites or mutually exclusive models of analysis.*

¹² *“case study, field study, ethnographic research, naturalistic, phenomenological, interpretive, symbolic interactionist, or just plain descriptive”*

contextuais de pessoas e eventos, validação de informação através de triangulação”¹³ (Bresler, 2007, p. 271). Apesar desta variedade de nomenclaturas, os autores dizem que a pesquisa qualitativa possui sete características: 1) é *holística* – seu contexto é bem estudado, funcionando como sistema e é relativamente não comparativo; 2) é *empírica* – enfatiza as observações pelos informantes e foca o contexto estudado tentando ser naturalística e não intervencionista; 3) é *descritiva* – dados tomam forma através de gráficos e citações para ilustrar e fundamentar a apresentação; 4) *interpretativa* – o pesquisador conta com a intuição e muitos critérios de escolha não são especificados; 5) é *empática* – suas questões são êmicas, atendendo as intenções daqueles que são observados e seu relatório fornece vicária experiência; 6) *emerge de baixo para cima* – geralmente a configuração aparece durante a coleta de dados, tomando forma à medida que as partes são examinadas; 7) *demanda validação das interpretações* – dados são checados por várias fontes e métodos, apresentando deliberado esforço para não confirmar as interpretações próprias (Bresler, 2006, p. 278-279 – *grifos nossos*).

A aceitação ou não destas características como sínteses do trabalho qualitativo pode variar a depender do entendimento e da prática que cada autor tem sobre os pontos elencados. Flinders e Richardson (2006), por exemplo, dizem que a pesquisa qualitativa: 1) não é uma tendência individualizada, variando de abordagem entre diferentes pesquisadores; 2) possui uma série de significados diferentes; 3) têm foco interpretativo, sendo designada para examinar significando como um fenômeno social, psicológico ou político; 4) estratégias de análise de

¹³ *General term to refer to several research strategies that share certain characteristics: noninterventionist observation in natural settings, emphasis on interpretation of both emic issues and etic issues, highly contextual description of people and events, and validation of information through triangulation.*

dados em pesquisa qualitativa são tipicamente temáticas e algumas vezes emergentes através do curso de um estudo; 5) pesquisadores qualitativos usualmente trabalham com pequenas amostragens de participantes voluntários (Flinders, 2006, p. 315).

Este debate é extenso na literatura sobre o tema e é possível que ajam tantas classificações quanto as possibilidades interpretativas que cada trabalho apresente. Em nosso trabalho será possível notar – umas em maior medida, outras em menor – as características apresentadas por Bresler e Flinders. Todavia, mais importante do que apresentar tais condicionantes da pesquisa qualitativa, é preciso que elas sejam coerentes entre si, e por isso, atentar para os pressupostos filosóficos e metodológicos que permeiam as atitudes e escolhas do pesquisador faz-se importante. Nas palavras de Alasuutari: “o método tem que estar em harmonia com o referencial teórico do estudo”¹⁴ (Alasuutari, 1993, p. 42).

Como pesquisar um ambiente tão multifacetado e sintetizar os dados dessa pesquisa de maneira a garantir alguma importância para o próprio espaço pesquisado e para os possíveis leitores? O que fazer para que a experiência singular de ensinar e aprender composição na UFBA seja descrita de maneira significativa e inteligível, uma vez que “a experiência histórica é também uma realidade múltipla e inesgotável?” (Barbosa, 2009, p.107).

A contribuição de Max Weber no enfrentamento deste tipo de questão é anotada por diversos autores como: Barbosa (2009), Domingues (2000) e os já citados aqui Alasuutari e Bresler.

¹⁴ *The method has to be in harmony with the theoretical framework of the study.*

Para Bresler, as raízes da metodologia qualitativa está no movimento idealista, principalmente nas ideias de Dilthey e Weber. (Bresler, 2006, p. 272).

Dilthey e Weber desafiaram o ponto de vista positivista, argumentando que os estudos sociais tem um diferente estatuto ontológico e epistemológico. Eles alegaram que somos tanto o sujeito e objeto de investigação: a matéria se refere ao produto de mentes humanas e, como tal, está inseparavelmente ligada à nossa mente, trazendo consigo todas as nossas subjetividades, cognições, emoções e valores. Além disso, a complexidade do mundo social e cultural faz com que seja impossível descobrir leis como nas ciências físicas. Ao invés disso uma série de leis abrangentes e casuais, eles disseram, a ênfase deve ser no entendimento do caso individual ou tipo (Bresler, 2006, p. 276-277)¹⁵.

A preocupação de Weber era garantir objetividade à pesquisa em ciências sociais, para isso ele faz distinção entre *reconhecer* e *julgar*. O primeiro relacionado à verdade dos fatos e o outro ao dever político; esta distinção conduz à outra, “*saber empírico e julgamentos de valor*”, estando o primeiro relacionado ao método, e o segundo ao significado. (Barbosa, 2009, p. 109).

Influenciado pelo pensamento kantiano, onde há distinção entre *objetos* e *eventos* na forma como eles aparecem na experiência e como eles são em si (Bresler, 2006, p. 272) – o que torna a mente humana uma mediadora para a interpretação do mundo – Weber assume que os valores permeiam a investigação em ciências sociais e que as possibilidades de interpretação do fenômeno social são infundáveis; assim, para alcançar a objetividade na pesquisa social torna-se

¹⁵ Dilthey and Weber challenged the positivist point of view, arguing that social studies has a different ontological and epistemological status. They claimed that there we are both the subject and the object of inquiry: the subject matter concerns the product of human minds and as such is inseparably connected to our minds, bringing along all our subjectivities, cognitions, emotions, and values. Furthermore, the complexity of the social world and cultures makes it impossible to discover laws as in the physical sciences. Rather than a series of overarching casual laws, they said, emphasis must be on understanding the individual case or type.

necessário incorporar o valor à pesquisa e controlá-los “através de procedimentos rigorosos de análise, caracterizados como ‘esquemas de explicação condicional’” (Barbosa, 2009, p. 109).

A ação do cientista é seletiva. Os valores são um guia para a escolha de um certo objeto pelo cientista. A partir daí, ele definirá uma certa direção para a sua explicação e os limites da cadeia causal que ela é capaz de estabelecer, ambos orientados por valores. As relações de causalidade, por ele construídas na forma de *hipóteses*, constituirão um esquema lógico-explicativo cuja objetividade é garantida pelo rigor e obediência aos cânones do pensamento científico. O ponto essencial a ser salientado é que o próprio cientista é quem atribui aos aspectos do real e da história que examina uma ordem através da qual procura estabelecer uma relação causal entre certos fenômenos. Assim produz o que se chama tipo ideal” (Barbosa, 2009, p. 109)

Um dos exemplos de ação seletiva, delimitadora, que se encontra no presente trabalho, é o Mapa do Ensino de Composição, o qual foi criado como tentativa de sistematizar informações referentes às experiências dos estudantes no curso, descrições do curso e seus processos de aprendizado. Estando esta pesquisa inserida nos trabalhos do Grupo de Pesquisa intitulado Composição e Cultura, não é surpreendente que se pretenda evidenciar dimensões culturais presentes durante o compor e seu ensino. O mapa em questão, portanto, norteia-se pela ideia de tipos ideais, proposto por Weber, principalmente no que diz respeito à *unilateralidade*, à *racionalidade* e ao *caráter utópico*; na tentativa de evidenciar a singularidade do fenômeno – historicamente firmado – e objetivar significados subjetivos. No entanto, é preciso fazer uma ressalva, o mapa não objetiva ser um tipo ideal conforme os cânones pronunciados pelo autor, uma vez que não dialoga com os tipos de ação

social por ele preconizado. Trata-se, pois, de categorias, de Vetores Temáticos que sintetizam, orientam e proporcionam interpretações sobre a realidade investigada.

Alasuutari (1993), comentando sobre a tipologia weberiana, diz que “a tipologia pode ser construída por dedução lógica a partir dos casos identificados realmente no material¹⁶” e ainda diz que a tipologia não precisa de uma categoria de refugo (*garbage category*) onde tipos que não se enquadram podem ser jogados, e ainda, em caso de falta, esta pode dar pistas sobre a “estrutura cultural em estudo” e os “limites de variação interna”. (Alasuutari, 1993, p 131)

Os procedimentos de pesquisa qualitativa deste trabalho buscaram, assim como preconizado por Weber, “compreender uma *individualidade sociocultural* formada de componentes historicamente agrupados, nem sempre quantificáveis... a peculiaridade da vida que nos rodeia” (Barbosa, 2009, p. 111), também, a ideia de que o pesquisador tem que “definir a posição cultural dos dados¹⁷” (Alasuutari, 1993, p. 45) e que “o objetivo da pesquisa qualitativa não é descobrir a realidade... é construir uma memória experimental mais clara e ajudar pessoas a obter uma noção mais sofisticada das coisas¹⁸” (Bresler, 2006, p. 2763).

Estas concepções parecem estar de acordo com a perspectiva cultural presente neste trabalho, dando coerência ao diálogo com autores da antropologia, a exemplo Geertz e Da Matta, e dos Estudos Culturais, como Hall.

¹⁶ *A typology may be constructed by deducing it logically on the basis of the cases actually identified in the material.*

¹⁷ *The researcher always has to be able to define the ‘cultural position’ of data.*

¹⁸ *The aim of qualitative research is not to discover reality, for by phenomenological reasoning this is impossible. The aim is to construct a clearer experiential memory and to help people obtain a more sophisticated account of things.*

Esperando que as palavras tenham oferecido as informações necessárias para prosseguir na leitura, cabe dizer que o restante do texto está organizado da seguinte forma: o Capítulo 2 apresentará dados e interpretações sobre o currículo, a grade curricular e suas disciplinas, as normas institucionais, estatísticas sobre as gerações de estudantes a partir do ano de 1996, uma pequena pesquisa de opinião com os egressos; O Capítulo 3 é dedicado ao Mapa do Ensino de Composição, o qual é composto de três Vetores Temáticos: Experiência Cultural; Descrição e Diagnóstico do Curso; Processos do Aprender; o Capítulo 4 encerrará o texto apresentando diálogos dos dados apresentados nos capítulos anteriores contextualizando com funções sociais da universidade nos dias de hoje, principalmente com os trabalhos de Pimenta e Anastasiou (2002), e pensamentos sobre composição e seu ensino, Cunha (1999), Gomes (2011) e Lima (1999; 2011).

Capítulo Segundo – Currículo

Este capítulo apresentará informações relativas às bases curriculares do curso de composição implementado em 1971 e que durou até 2010, o qual será referido como currículo antigo, e algumas informações sobre o currículo implementado em 2010, cuja primeira turma ingressou em 2011, o qual será referido como currículo novo. Tendo esta pesquisa sido iniciada no final de 2009 e a coleta de dados terminada em 2010, ela trata, basicamente, do currículo antigo, no entanto o currículo novo servirá de referência para pontuarmos mudanças efetuadas, além de compreendê-lo como oriundo do currículo antigo.

Inicialmente será apresentada a noção de currículo pela qual este trabalho está norteado, então serão apresentados dados sobre o Comportamento Acadêmico de maneira a situar o leitor ante aos dados relativos ao volume de ingressos e às formas de entrada e saída do curso. Logo após serão apresentados os componentes curriculares do currículo antigo descrevendo sua parte documental. Breve descrição da formação e trajetória dos professores de composição será realizada com o objetivo de conhecer um pouco daqueles que mediam o currículo documental e o currículo efetivo; esta apresentação também possibilitará reconhecê-los em citações efetuadas no Capítulo 3. Seguindo a apresentação do currículo dos professores será apresentada pesquisa de opinião realizada com estudantes egressos do currículo antigo e, finalizando, serão descritos o contexto e as referências pelas quais foi elaborado o currículo novo, sua relação com os dados apresentados e com uma pesquisa de opinião realizada com estudantes egressos.

2.1 Concepção de currículo

A apresentação dos currículos do curso de composição se faz importante por eles serem documentos fundantes do curso, no entanto, entendemos que currículo é algo que ultrapassa a dimensão documental, se fazendo pela via dos conhecimentos e práticas presentes no espaço em que adquire concretude; conhecimentos e práticas trazidas por estudantes, professores, músicos, funcionários – todos que circundam e atuam no espaço do curso. Nas palavras de Silva:

O currículo é uma práxis, não um objeto estático. Enquanto práxis é a expressão da função socializadora e cultural da educação. Por isso, as funções que o currículo cumpre, como expressão do projeto cultural e da socialização, são realizadas por meio de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que gera em torno de si. Desse modo, analisar os currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas. (Silva, 2006, p. 4820).

A autora evidencia o contexto das práticas educativas como condição indispensável para a análise do currículo concreto. Tomaremos aqui o sentido inverso: utilizaremos o currículo concreto (os documentos e concepções à eles inerentes) como ponto de partida para compreendermos o contexto das práticas educativas em composição. Enquanto práxis, o currículo do curso de composição se dá na interação entre seus pressupostos orientadores e a prática efetiva realizada na interação entre os seus atores; sejam colaborações, disputas, reafirmações e negações de princípios.

Ainda há de se notar que o currículo antigo – como é referido no cotidiano da escola – possui quarenta anos de existência. Isto implica que, se entendido

enquanto práxis, seu percurso proporcionou e assistiu à realização de novas práticas, novos conhecimentos, referências e valores; sejam eles oriundos de mudanças socioculturais, de mudanças na universidade, funcionários, professores ou estudantes. Portanto, mesmo sendo uma estrutura específica sobre a qual determinados conhecimentos são praticados e exigidos, onde as rotinas institucionais estão assentadas e regras estão definidas, ele é, também, um espaço posto ao questionamento, reafirmações, renovações e reinvenções. Assim há constante interação, e até mesmo disputas, entre o instituído e algo que se pretende instituir.

Estas interações dão margem a uma série de reinterpretações, atualizações, e/ou transgressões da estrutura posta que dinamizam as práticas e concepções presentes no curso, dando margem a adaptação de espaços ou criação de espaços complementares¹⁹. Estas intervenções no currículo concreto se dão com certa intensidade não apenas pelo longo tempo de existência do curso e suas demandas adaptativas, mas pela própria natureza dos ambientes escolarizados que, conforme Sacristán (2003), não são restritos à uma estrutura prescrita.

As experiências na educação escolarizada e seus efeitos são, algumas vezes, desejadas e outras, incontroladas; obedecem a objetivos explícitos ou são expressões de proposição ou objetivos implícitos; são planejados em alguma medida ou são fruto de simples fluir da ação. Algumas são positivas em relação a uma determinada filosofia e projeto educativo e outras nem tanto ou completamente contrárias. (Sacristán, *apud* Hornburg, 2007, p. 64).

¹⁹ Exemplos destes novos espaços serão abordados no capítulo 3 em Potencialidades.

Concordando com as palavras acima, o currículo parte de uma norma instituída – um percurso ideal, com saberes, habilidades e competências a serem trabalhados – para um contexto construído – um espaço de vivências múltiplas, efetivas e, por vezes, contraditórias. Este contexto é muitas vezes referido por algumas teorias do currículo como currículo oculto, o qual pode ser entendido como: procedimentos, vivências, regras de conduta e potencialidades presentes entre a convivência coletiva e as entrelinhas do projeto de curso, proporcionando diversos tipos de aprendizagem que podem ir além dos previstos na oficialidade do texto curricular.

Nos estudos sobre currículo, percebemos que nem tudo o que ocorre no processo pedagógico está explícito nos currículos. Fazemos referência ao currículo oculto, que não constitui propriamente uma teoria, mas está presente no cotidiano da educação ou da escola. Podemos dizer que envolve processos que estão implícitos na escola, mas que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Silva (2003, p.78), “O currículo oculto é constituído por aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazerem parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. Ele está presente nas relações sociais da escola. São os comportamentos, os valores e as atitudes que estão presentes na aprendizagem. (Hornburg e Silva, 2007, p. 64)

As relações sociais, em suas variadas dimensões, constroem o ensino. Tais relações mantidas entre estudantes, professores e funcionários, mediados por alguma infra-estrutura, serão abordadas em suas especificidades no capítulo 3, descrevendo efetivações do currículo a partir de estudantes e professores. Pôr em evidência o discurso daqueles que efetivam o currículo pode revelar aquilo que é mais enfatizado nele, uma vez que o que emerge são descrições e julgamentos a

partir de experiências significativas vivenciadas. Como afirma Corinta Geraldi, estudiosa de currículo, em entrevista concedida a Oliveira (2007),

os saberes produzidos nos embates cotidianos das aulas ficam, em geral, na memória dos que partilharam/construíram o processo. A memória tem suas artimanhas. Esquecemos, muito se perde e é irrecuperável, permanece o que, por ter sido significativo, peculiar, marcante, tenha permanecido enganchado em seus labirintos. (Oliveira, 2007, p. 117)

Os saberes construídos ao longo da jornada do estudante-compositor não dizem respeito apenas à conteúdos, mas também à afetividade, comportamentos, opiniões, valores. E isto está no âmago do processo de ensino, o qual, apesar de ser norteado e sistematizado pelo currículo – tanto concreto quanto oculto – é um fenômeno que transcende estruturas de delimitação e se constrói no processo dialético de interação entre o ser e aquilo que o rodeia, conforme Freire “diluído na experiência realmente fundante do aprender” (Freire, 1996, p. 24). Neste sentido o processo de ensino demanda aprendizagem, a ponto de um inexistir sem a presença do outro (Freire, 1996), estando tanto professores como estudantes responsáveis pela sua efetivação.

É com esta perspectiva que este estudo é realizado e, conseqüentemente, é o parâmetro pelo qual o currículo será enfatizado como elemento importante para a efetivação do ensino. Assim, também, o currículo não é uma entidade estática composta por uma dimensão normativa-conceitual e outra praxial. A própria natureza praxiológica do currículo faz que este seja realizado de diferentes maneiras, para diferentes turmas, em diferentes momentos, estando relacionado à escolhas e valores daqueles que o fazem. Conforme Ribeiro, “a maneira particular de enxergar

um currículo, no contexto coletivo e cultural, não é algo dado, precisando estar em constantes buscas de significados teóricos, práticos, simbólicos e metodológicos” (Ribeiro, 2000, p. 60).

As significações demandadas pelo currículo, tanto em seu planejamento e escrituração quanto em sua efetivação praxial, em âmbitos teóricos, práticos, simbólicos e metodológicos, apontam para a sua dimensão política. Esta interpretação do currículo enquanto campo de escolhas, onde conhecimentos e práticas são estratificados, valorizando mais alguns em detrimento de outros, remonta aos estudos de Michael Young e a Nova Sociologia da Educação (Moreira, 1990), e segue com bastante intensidade com os estudos de Henri Giroux e Michael Apple, os quais, em conjunto com outros autores, estão inseridos no campo das teorias críticas em educação (Silva, 2006; Luedy, 2006). A respeito das teorias críticas Silva afirma:

para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de ‘como’ fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo ‘faz’”, empregando as estratégias analíticas e interpretativas do método hermenêutico, que realçam a subjetividade escondida nos símbolos e signos. (Silva, 2006, p. 4827)

O currículo, como entendido neste estudo, compõe uma dimensão importante do ensino, sendo imprescindível a compreensão do primeiro para a discussão do segundo. Todavia, não se trata de um estudo sobre o currículo (num sentido restrito), mas daquilo que transcende a ele em forma de produto – tanto práticas e estratégias de ensino historicamente construídas, como aprendizados e circunstâncias que emergem dele. Neste sentido, a subjetividade presente em signos e símbolos,

mesmo não sendo objetos específicos de atenção, têm muito a revelar sobre o ensino de composição praticado no curso da UFBA. Também não podemos deixar de dizer que o currículo, em suas dimensões objetivas e subjetivas, abarcam aquilo que Luedy (2006) refere-se como batalhas culturais, sendo um espaço de disputa, afirmação e negação de valores os quais podem ser efetivados em forma de conteúdos, métodos, procedimentos, referências ou repertórios. Discussões deste tipo, inclusive, começam a tomar corpo definido nos estudos sobre música no Brasil, conforme podemos observar em trabalhos de Kleber (2001; 2003), Luedy (2006; 2009), Ribeiro (2000), Souza (2003), entre outros.

Assim, tomando currículo enquanto práxis historicamente situada, passível de interpretações e variações, e carregado de valores objetivos e subjetivos que dependem das proposições daqueles que o compõem, apresentaremos as bases sob as quais ele é efetivado. Tomaremos como ponto de partida a descrição dos componentes curriculares.

2.2 Componentes curriculares – Currículo Antigo

A grade curricular do currículo antigo do curso de composição, representado pelo fluxograma (Figura 1), será utilizado como ponto de partida para apresentação dos componentes curriculares, os quais são agrupados em quatro categorias:

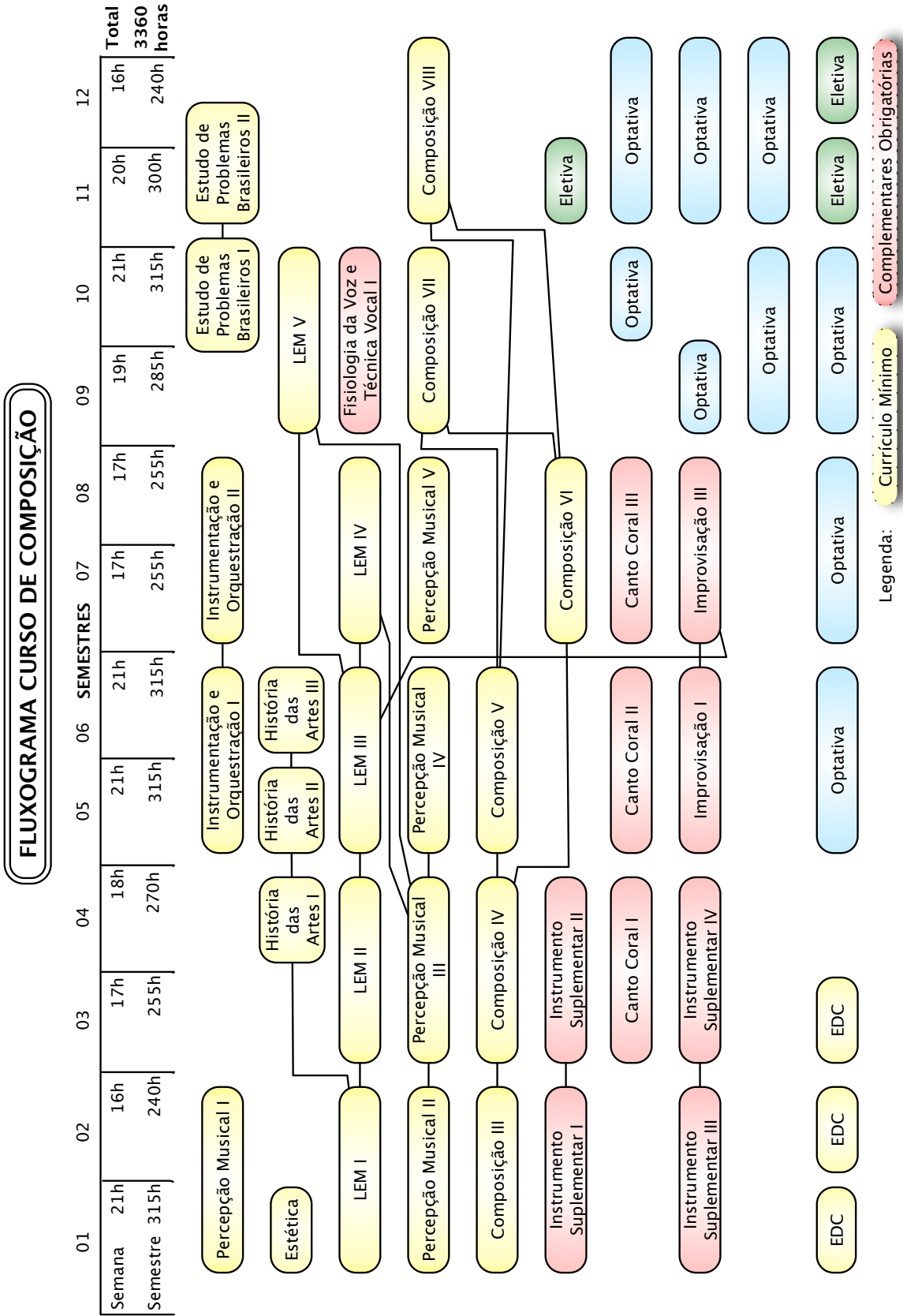
1. Disciplinas do Currículo Mínimo (Amarelo) – Carga Horária: 2205h
2. Disciplinas Complementares Obrigatórias (Vermelho) – Carga Horária: 570h
3. Disciplinas Complementares Optativas (Azul) – Carga Horária: 450h

4. Disciplinas Eletivas (Verde) – Carga Horária: 135h

O conjunto destes grupos apresenta carga horária total de 3360 horas. As disciplinas do Currículo Mínimo pretendem desenvolver habilidades ligadas a: teoria, análise, harmonia, contraponto, fuga (principalmente nas disciplinas de Literatura e Estruturação Musical – LEM), instrumentação, orquestração, teoria e prática do compor, além de fundamentações ligadas ao campo da estética e da história da música. Enquanto eixo principal do curso, este é um agrupamento estruturante para a formação do compositor, onde destacam-se as disciplinas²⁰ de LEM (612h), Percepção Musical (300h) e Composição (900h), presentes durante quase todo o curso. Tomando como referência o percurso ideal do estudante representado no fluxograma, Percepção Musical é trabalhada durante os quatro primeiros anos, LEM nos cinco primeiros e Composição em todos os seis anos. As disciplinas Instrumentação e Orquestração (120h) e História das Artes (135h) também apresentam duração e carga-horária mais elevadas em relação aos demais componentes do Currículo Mínimo, que possuem juntas carga horária de 210 horas. As disciplinas são lecionadas em períodos letivos distintos, algumas são de regime semestral e outras em regime anual.

²⁰ As disciplinas que apresentem mesmo nome mas que são enumeradas progressivamente serão consideradas como sendo apenas uma disciplina, assim, por exemplo, Percepção Musical I, II, III, IV e V serão consideradas Percepção Musical, já que partilham de um mesmo arcabouço conceitual e metodológico, sendo separadas mais por necessidades administrativas que por necessidades educativas.

Figura 1 – Fluxograma do Curso de Composição



As disciplinas Complementares Obrigatórias, todas de período letivo anual, estão direcionadas à vivências de práticas instrumentais e vocais, objetivando subsidiar a formação do compositor no que tange ao conhecimento de técnicas e repertório instrumental e vocal. Instrumento Suplementar I e II (60h) são direcionadas, obrigatoriamente, ao Piano, enquanto Instrumento Suplementar III (30h) e Instrumento Suplementar IV (30h) podem ser realizadas em instrumentos (a exceção do piano) que o quadro de professores da instituição tenham condições de lecionar. Canto Coral (270h) e Fisiologia da Voz e Técnica Vocal I (90h) complementam o quadro de disciplinas complementares obrigatórias.

As disciplinas Optativas objetivam proporcionar aproximação ou aprofundamento dos estudantes em áreas ligadas à música, educação, línguas, artes e cultura. Um conjunto limitado de disciplinas estabelecido no projeto curricular é disponibilizado ao estudante, o qual realiza a sua escolha. As disciplinas são:

- Improvisação II
- Instrumento Suplementar V
- Instrumento Suplementar VI
- Elementos de Teatro I
- Elementos de Dança I
- Expressão Corporal
- Dicção I
- Literatura de Piano
- Regência Suplementar I
- Regência Suplementar II
- Regência Suplementar III
- Regência Suplementar IV
- Prática de Orquestra I
- Prática de Orquestra II
- Prática de Orquestra III
- Prática de Orquestra IV
- Música de Câmara I
- Música de Câmara II
- Música de Câmara III
- Música de Câmara IV
- Psicologia Aplicada a Educação
- Estrutura e Funcionamento do Ensino I
- Didática I
- Língua instrumental I
- Folclore Musical
- Antropologia I
- Folclore
- Criação Literária I
- Fisiologia da Voz e Técnica vocal I
- História da Cultura I
- Cultura Brasileira
- Documentário Cinematográfico
- Cinema Brasileiro
- Língua Instrumental II
- Música Popular Brasileira I
- Música Popular Brasileira II

As disciplinas Eletivas são de livre escolha do estudante, o qual pode cursá-las em qualquer das unidades da universidade, dependendo apenas da disponibilidade de vagas e, caso haja pré-requisito para a disciplina pretendida, que o estudante a tenha cursado.

Uma vez que Composição, LEM e Percepção Musical juntas possuem carga horária de 1740 horas, correspondendo à 51,8% de toda a carga horária do curso, a análise de seus programas contribuirá para a compreensão do curso e do conjunto de conteúdos e atividades vivenciadas pelos estudantes.

2.2.1 Percepção Musical

Esta disciplina está dividida em cinco ciclos anuais onde, num percurso ideal, os estudantes cursam os dois primeiros ciclos (Percepção Musical I e II) concomitantemente. Isto é justificado pela possibilidade dos estudantes que apresentem desempenho satisfatório em exame específico poderem ser dispensados²¹ de Percepção Musical I.

Foram encontrados nos arquivos do Departamento de Literatura e Estruturação Musical o Programa de Disciplina de Percepção Musical II e Percepção Musical III, datados de 1980, os quais apresentam os seguintes informações:

Tabela 1 – Programa das disciplinas Percepção Musical II e III (Ano 1980)

	Percepção Musical II	Percepção Musical III
	Ementa: Solfejo a uma e duas vozes. Ritmos a uma e duas partes. Ditado a uma voz.	Ementa: Solfejo a uma, duas e três vozes. Solfejos com mudança de clave.

²¹ Dispensa nos termos do artigo 78 do Regulamento do Ensino de Graduação.

	Percepção Musical II	Percepção Musical III
	Conteúdo Programático:	Conteúdo Programático:
1	Renascença	Barroco
2	Ritmos fáceis a duas partes	Ritmos a duas partes de dificuldade média
3	Ditado a uma e duas vozes	Ditados a uma, duas e três vozes fáceis
4	Leitura a primeira vista a uma e duas vozes	Leitura a primeira vista em claves de Do na terceira e Do na quarta Linhas
5	Ditados de melodias fáceis para completar	Ditados de melodias para completar
6	Funções principais e secundárias	Funções principais e secundárias
7	Pequenos corais a duas vozes	Pequenos corais a duas e três vozes

A partir destes dados podemos inferir que seus objetivos são o desenvolvimento auditivo, no que tange alturas (melodia e harmonia) e durações, e o treinamento em notação musical tradicional. Ao fazer referência a períodos históricos (Renascença e Barroco) percebe-se a ênfase na abordagem ocidental/europeia da percepção, além de, possivelmente, lidar com repertórios específicos. Está presente, também, princípios metodológicos como “ditados de melodias **para completar**” e “pequenos corais” – possivelmente para o treinamento do solfejo.

Estes programas foram revisados e aprovados pelo Departamento de Literatura e Estruturação Musical em 02/11/2005, quando passou a ter a ementa unificada para todos os níveis da disciplina, reafirmando assim a ideia de tratar-se de uma única disciplina seriada. Diz a ementa: “Treinamento com a finalidade de desenvolver a capacidade de reconhecer auditivamente melodias, intervalos, harmonias, e figurações rítmicas, traduzindo-os para a notação musical, de realizar solfejos e leituras à primeira vista, e também de identificar timbres de instrumentos diversos”. Ela tem por objetivo, portanto, o desenvolvimento auditivo no que tange as

propriedades dos sons e suas utilizações musicais de abordagem ocidental, além do treinamento em notação musical tradicional. Seus conteúdos programáticos atuais constam na tabela a seguir.

Tabela 2 – Conteúdos Programáticos da disciplina Percepção Musical (Ano 2005)²²

	Percepção I	Percepção II	Percepção III	Percepção IV	Percepção V
1	Intervalos nas escalas maiores	Intervalos nas escalas maiores e menores	Intervalos	Intervalos	Intervalos além da oitava
2	Escalas no modo maior	Escalas no modo maior	Escalas no modo maior e menor	Escalas maiores, menores, modais e exóticas	
3	Escalas no modo menor: primitiva, harmônica e melódica	Escalas no modo menor: primitiva, harmônica e melódica	Escalas exóticas		
4	Tríades maiores, menores, aumentadas e diminutas	Tríades maiores, menores, aumentadas e diminutas: identificar as inversões	Tríades e Tétrades do modo maior e menor	Tétrades do modo maior e menor	Tétrades
		Tétrades do modo maior		Sextas: napolitana, francesa, italiana e alemã	Sextas: napolitana, francesa, italiana e alemã
5	Funções no modo maior	Funções no modo maior	Funções no modo maior e menor	Encadeamentos harmônicos tonais no modo maior	Encadeamentos harmônicos tonais no modo maior e menor
6	Cadências autêntica, plagal e de engano	Cadências autêntica, plagal e de engano, perfeitas e imperfeitas	Cadências autêntica, plagal e de engano, perfeitas e imperfeitas		

²² Os dados referentes a esta disciplina foram retirados dos Programas de Disciplinas aprovados em 02/11/2005, os quais estão disponíveis em: <http://www.clem.ufba.br/conteudos.html>

	Percepção I	Percepção II	Percepção III	Percepção IV	Percepção V
7	Ritmo: subdivisões da semínima até quatro semicolcheias	Ritmo: subdivisões da semínima até quatro semicolcheias, com síncofes e pausas	Ritmo: compassos simples e compostos (subdivisões da semínima pontuada, até seis semicolcheias)	Ritmo: compassos compostos e alternados	Ritmo: compassos compostos e alternados
8	Ditados rítmicos: a uma e duas vozes (fáceis)			Ditados rítmicos: a uma e duas vozes	Ditados rítmicos: a uma e duas vozes
9	Ditados melódicos a uma e duas vozes (fáceis)	Ditados melódicos e rítmicos a uma e duas vozes	Ditados melódicos e rítmicos ao mesmo tempo (duas vozes)	Ditados melódicos e rítmicos ao mesmo tempo (duas vozes)	Ditados melódicos e rítmicos ao mesmo tempo (duas vozes)
			Ditados melódicos e rítmicos a uma e duas vozes, nos modos maiores e menores	Ditados melódicos a uma, duas e três vozes, nos modos maiores	Ditados melódicos a uma, duas, três vozes e quatro vozes (corais), maiores e menores
				Ditados Modais	Ditados Atonais
10		Modos Litúrgicos, com transposição	Modos Litúrgicos		Modos Litúrgicos
11	Solfejos rítmicos e melódicos a uma e duas vozes	Solfejos melódicos nas claves de sol, fá e dó na 3a linha, em tonalidades maiores, a uma e duas vozes	Solfejos rítmicos a uma e duas vozes	Solfejos rítmicos a uma e duas vozes	Solfejos rítmicos a uma e duas vozes
			Solfejos melódicos nas claves de sol, fá e dó na 3a linha, em tonalidades maiores e menores, a uma e duas vozes	Solfejos melódicos nas claves de sol, fá e dó na 3a e 4a linha, em tonalidades maiores e menores, a uma e duas e três vozes	Solfejos melódicos nas claves de sol, fá e dó na 3a e 4a linha, em tonalidades maiores e menores, a uma e duas, três e quatro vozes, e atonais a uma voz
12	Timbre: identificar os instrumentos da orquestra	Timbre: identificar os instrumentos da orquestra	Timbre: identificar os instrumentos da orquestra e suas combinações		
13	Transposição – instrumentos transpositores		Cifras usadas em música popular		

Os dois programas de disciplina têm por fundamento o aumento gradativo de dificuldade a partir de conteúdos iniciais. Enquanto o programa de 1980 apresenta sete pontos a serem abordados, o programa de 2005 apresenta treze pontos, englobando mais intensamente a dimensão timbrística, harmônica e do solfejo, além de fazer referência à transposição e à música popular. O segundo programa também é mais específico e determinado em relação ao que deve ser trabalhado em cada período letivo, transmitindo mais clareza das atividades a serem realizadas.

Apesar das diferenças apresentadas pelos dois programas, elas compartilham os mesmos princípios e fundamentos. A atualização realizada em 2005 representa uma breve variação curricular, contudo, também representa indícios da colaboração de novos professores, da demanda dos alunos e, em alguma medida, a necessidade de maior objetivação do trabalho desenvolvido devido tanto ao crescimento do número de alunos quanto ao contato com novas literaturas e práticas acadêmico-científicas. De fato, a aprovação do novo texto do programa de disciplina ratifica experiências e práticas desenvolvidas por professores e estudantes ao longo deste intervalo de tempo, não sendo produto de mudanças bruscas de concepções.

É neste universo de leitura, escrita e solfejo, referenciados em identificação de acordes, cadências, harmonias, timbres, escalas, modos, cifras, que o estudante de composição imerge em sua jornada durante o curso. Esta perspectiva da percepção trazida pela disciplina muitas vezes modifica o relacionamento do estudante com a música, conforme podemos ver nas palavras de um estudante:

Antes escutava só com o sentimento mesmo assim... da música, o que a música queria passar. Hoje também, claro, escuto isso, mas também posso ir da forma científica, fazendo análises. (...) Intervalo! "ah, aqui é um intervalo de quarta!".

Análise teórica mesmo. Quanto é um ritmo, que andamento está, andamento não, que compasso está. Ternário, binário, essas coisas. (Lucas Jagersbacher)

Este é, portanto, uma dimensão significativa do efeito da disciplina – e do currículo – sobre o estudante de composição, o qual passa a ter novos modelos de apreensão, interpretação e implementação da música. A atenção a determinados parâmetros e forma de descrever a música (andamento, compasso, intervalos, etc.) tanto instrumentaliza o estudante em suas práticas de composição como revela o perfil/ideal de compositor pretendido pelo curso.

2.2.2 Literatura e Estruturação Musical (LEM)

Teoria elementar, harmonia, contraponto, fuga, análise, forma e apreciação constituem um arcabouço disciplinar intitulado Literatura e Estruturação Musical. Do ponto de vista formal, esta é a disciplina que agrega maior quantidade de informações e conteúdos a serem trabalhados pelo estudante. Com a segunda maior carga horária do curso, esta é uma disciplina central não apenas para o curso de composição, mas para todos aqueles que compartilham da mesma base curricular.

A conjugação de temas presentes nesta disciplina objetiva um aprendizado integrado de concepções e práticas musicais existentes desde o século XV ao século XX, portanto, sua seriação segue princípios também históricos. Assim, em seu estudo, por exemplo, as inversões dos acordes ligam-se ao estudo da condução de vozes, ao tipo de contraponto praticado, ao resultado sonoro esperado num período. Estruturas composicionais, gêneros, estilos e instrumentações praticadas

num período são acessados por apreciação, princípios de análise e as práticas compositivas referenciadas nestes conteúdos. Esta última, mesmo sem estar declaradamente presente no arcabouço teórico-prático da disciplina é comumente utilizada como método de ensino e avaliação da aprendizagem dos estudantes, evidenciando aproximações entre Composição e LEM que não estão expressas nos conteúdos programáticos. Outra informação que vincula LEM a Composição reside no fato de muitos professores da disciplina LEM são compositores, inclusive, muitos professores que lecionam a disciplina Composição realizaram concurso para atuar na área de Literatura e Estruturação Musical.

Vejamos a seguir os programas da disciplina LEM I datado de 1980 e sua revisão em 2005, afim de observar como ela é estruturada oficialmente.

Tabela 3 – Programa de disciplinas de LEM I em versões de 1980 e 2005

LEM I (1980)	LEM I (2005)
<p>Ementa: Revisão de teoria elementar. Apreciação de obras da literatura musical, abrangendo todas as épocas e estilos. Noções de harmonia diatônica e contraponto. Fontes sonoras.</p>	<p>Revisão da teoria musical básica; estudo dos princípios do contraponto estrito, da harmonia, e da construção de frases musicais básicas. Apreciação de obras musicais referentes aos elementos estudados.</p>
<p>Conteúdo Programático:</p> <p>A. Revisão da teoria elementar</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Modos 2. Escalas 3. Intervalos: classificação, inversões, enarmonia, consonância e dissonância 4. Tríades: inversões, duplicações, posições 5. Modalidade 6. Tonalidade <p>B. Harmonia diatônica</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Progressão harmônica 2. Movimento de vozes 3. 1ª inversão de tríades 4. Harmonização de uma parte dada 5. Notas melódicas 	<p>Conteúdo Programático:</p> <p>Teoria</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Revisão da teoria musical (intervalos, consonâncias, dissonâncias, escalas, modos, acordes e suas classificações, cadências). 2. Contraponto estrito – as cinco espécies a duas vozes. Foco em notas melódicas. Cânones. 3. Princípios da harmonia tonal – tríades e suas inversões, condução das vozes. Cifragens. 4. Encadeamentos de acordes. 5. Seqüências e progressões. 6. O acorde de 7ª de dominante e suas inversões. 7. Princípios do baixo cifrado e a prática da harmonização do canto dado. 8. Estudo da melodia.

LEM I (1980)	LEM I (2005)
<p>6. 2ª inversão de tríades 7. Cadências 8. Ritmo harmônico</p> <p>C. Contraponto 1. O baixo cifrado. Tríades e inversões. 2. Harmonização de melodia choral 3. Contraponto a duas vozes 4. Imitação: resposta real e tonal, espelho, aumento e diminuição</p> <p>D. Estudo da melodia 1. A linha melódica nos diversos períodos 2. A estrutura melódica</p> <p>E. Fontes Sonoras 1. Instrumentos musicais 2. Vozes 3. Conjuntos instrumentais e vocais</p> <p>F. Audição e apreciação 1. Ars Antigua 2. Moteto: medieval, renascentista, barroco 3. Formas populares da Idade Média 4. Madrigal 5. Missa 6. Ópera 7. Cantata e Oratório 8. Lied 9. Variação 10. Prelúdio. Tocata 11. Cânone. Ricercare. Fuga 12. Suite 13. Sonata: a) barroca; b) clássica. romântica 14. Concerto: a) clássico, b) Clássica. romântica 15. Sinfonia 16. Música de Câmara 17. Peças características 18. Poema Sinfônico 19. Obras do século XX</p>	<p>Apreciação e análise</p> <p>1. Fontes sonoras (vozes, instrumentos, conjuntos). 2. Melodias em diferentes culturas. 3. O canto gregoriano. Missas. 4. O contraponto primevo: tipos de organum e seus posteriores desenvolvimentos. 5. Madrigais. 6. O contraponto renascentista. Missas polifônicas e motetos. 7. Canções dos diversos universos musicais brasileiros.</p>

A exibição mais sintética do texto dos conteúdos programáticos de 2005 não traz maiores alterações aos fundamentos da disciplina. Nota-se apenas o acréscimo do conteúdo *Cifragens*, no tópico *Teoria*, e de *Canções dos diversos universos musicais brasileiros*, no item 7 do tópico *Apreciação e Análise*. Também nota-se a não abrangência de parte do repertório presente no item F do programa de 1980, *Audição e Apreciação*, no entanto esta parte não abrangida do repertório está

presente no programa das próximas seriações da disciplina (LEM II, III, IV e V), conforme pode ser visualizado na tabela 4.

Outra informação importante em relação ao programa atualizado é que nele consta o objetivo da disciplina, ausente no antecessor, e que diz o seguinte: “tornar o aluno apto a manipular tríades maiores e menores e acordes de 7^a de dominante, e linhas melódicas em pequenas composições, assim como permitir a compreensão e o reconhecimento desses elementos em partitura e auditivamente, tudo isto correlacionado ao contexto histórico”

Este objetivo, igual nos três primeiros ciclos de LEM, além de enfatizar harmonia e melodia relacionadas a análise e a audição contextualizada, vincula a prática da composição à disciplina através da manipulação do conteúdo estudado; manipular e reconhecer (fazer o observar) são, portanto, objetivos da disciplina. Isto insere a prática da composição como elemento presente oficialmente ao arcabouço da disciplina, no entanto, trata-se de uma prática de composição amarrada às técnicas, conteúdos e contextos estudados, o que a faz uma prática bastante distinta da realizada na disciplina Composição.

Assim como em Percepção Musical estes objetivos declarados são frutos de práticas construídas historicamente e efetivadas neste documento de atualização, o qual representa de maneira fidedigna as concepções e práticas realizadas na disciplina nos anos que antecederam sua atualização. Vejamos a seguir os programas de disciplinas atualizados das outras seriações de LEM.

Tabela 4 – Programa de disciplinas de LEM II, III, IV e V

LEM II	<p>Ementa Estudo da harmonia cromática, da construção de frases musicais e suas combinações. Estudo de formas musicais de estrutura única, binária e ternária. Apreciação de obras musicais referentes aos elementos estudados.</p> <p>Objetivo Tornar o aluno apto a manipular a harmonia de uma maneira geral, assim como lidar com estruturas maiores que a frase musical (grupos, cadeias de frases e períodos) através de pequenas composições, assim como permitir a compreensão e o reconhecimento desses elementos em partitura, tudo isto correlacionado ao contexto histórico.</p> <p>Conteúdo programático Teoria</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Acordes de 7ª em geral (além de dominante, estudado em LEM I, o diminuto, o semidiminuto, o menor e maior com suas 7as. Inversões). 2. Acordes de nona de dominante, de décima primeira, de décima terceira. 3. 3. Sexta napolitana. 4. 4. Sextas aumentadas. 5. 5. Acordes alterados. 6. Seqüências e progressões. 7. Modulação. 8. Expansão da tonalidade. 9. Notas melódicas 10. Estudo da forma musical: combinação de frases. 11. Forma binária. 12. Forma ternária. <p>Apreciação e análise</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A suíte barroca. 2. Recitativo, ária, arioso. 3. Canção acompanhada (lied binário, chanson). 4. Lied ternário. 5. Lied composto. 6. Rondó. 7. Sonatas clássicas, quartetos.
LEM III	<p>Ementa Estudo do contraponto tonal, seus gêneros e procedimentos composicionais característicos. Apreciação de obras musicais referentes aos elementos estudados.</p> <p>Objetivo Tornar o aluno apto a manipular o contraponto de uma maneira geral através da composição de pequenas peças de cunho contrapontístico, assim como permitir o reconhecimento e a compreensão desses elementos em partitura e auditivamente, tudo isto correlacionado ao contexto histórico.</p> <p>Conteúdo programático Teoria</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O coral luterano / baixo cifrado. 2. Variações. Passacaglia, chacona. 3. O coral-partita. 4. O prelúdio-coral. 5. A invenção. 6. Prelúdio, fantasia.

LEM III	<p>7. A fuga. Contraponto inversível, fuga dupla, tripla, e quádrupla 8. Politonalidade. Serialismo.</p> <p>Apreciação e análise</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A música polifônica dos séc. XVI a XVIII, enfocando os gêneros contrapontísticos (ricercare, canzona, moteto, tocata). 2. Missa, cantata, oratório. 3. Procedimentos contrapontísticos do séc. XX
LEM IV	<p>Ementa Estudo das grandes formas musicais: Formas Sonata e suas modificações, Concerto Sonata e Tema e Variações com ênfase em Análise aplicada à literatura musical pertinente.</p> <p>Objetivo Tornar o aluno apto a compreender as grandes formas instrumentais e os processos compositivos utilizados em sua criação.</p> <p>Conteúdo programático</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Revisão: Introdução à Forma. Contorno e Gênero. Cadências. Frases e Períodos. Modulação. Cromatismo (Acordes de Sexta Aumentada) 2. Introdução à Análise Musical 3. A Forma Sonata. Nota Histórica sobre a Sonata e a Forma Sonata. O Aspecto Geral da Forma Sonata. Seção da Tonalidade Principal (1º Tema ou Grupo de Temas). A Transição. Seção da Tonalidade Relativa (2º Tema ou Grupo de Temas). Continuação da Seção da Tonalidade Relativa (Tema ou Grupo de Temas de Fechamento). Seção de Desenvolvimento. A Recapitulação. 4. Outros Aspectos da Forma Sonata. A introdução. A Coda. Modificações da Forma Sonata (sonatina, sonatina ampliada, sonata rondó). Tema e Variações. Variações Seccionais. Variações Contínuas 5. O Concerto. Nota Histórica Sobre o Concerto Barroco. Movimentos Externos do Concerto Barroco; O Movimento do Concerto Grosso. Forma do Movimento do Concerto Grosso. Nota Histórica Sobre o Concerto Clássico. O Primeiro Movimento do Concerto Clássico: A Forma Concerto-Sonata. O Terceiro Movimento do Concerto Clássico: Forma Concerto-Rondó. Nota Histórica Sobre o Concerto Após Beethoven. <p>Avaliação Primeiro semestre: análise de uma exposição de forma sonata escolhida pelo professor. Segundo semestre: Alunos de composição: compor um movimento em forma sonata para qualquer formação instrumental; alunos de outros cursos: compor um movimento em forma sonata ou analisar um movimento em forma sonata de obra escolhida pelo professor.</p>
LEM V	<p>Ementa Estudo das técnicas contrapontísticas e harmônicas complexas e das grandes formas da música sinfônica e sinfônico-coral.</p> <p>Objetivos Diferentemente dos LEMs anteriores, onde os assuntos (e.g. Forma, contraponto) tendem a ser vistos como itens primários e os exemplos musicais subordinados à eles, nessa disciplina os exemplos musicais são primários e os assuntos subordinados a eles. Ou seja, em cada composição serão identificados e estudados elementos musicais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● forma ● harmonia ● orquestração (incluindo aspectos vocais) ● construção melódica ● contraponto ● texto <p>Conteúdo programático</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Psicoacústica 2. Processos de análise musical

LEM V	<ol style="list-style-type: none"> 3. Sistemas de temperamento 4. Análise para escrita de artigos 5. Introdução à música eletroacústica 6. Análise e estruturação dos grandes gêneros homofônicos (ao menos duas): <ul style="list-style-type: none"> ● A ópera ● A abertura ● A sinfonia ● O concerto ● O poema sinfônico ● O balé 7. Análise e estruturação dos grandes gêneros polifônicos (ao menos duas): <ul style="list-style-type: none"> ● A ópera ● A missa ● A cantata ● O oratório
--------------	---

LEM II e III, avançando nos períodos históricos, seguem os mesmo princípios de LEM I, aprofundando os estudos harmônicos e iniciando trabalhos com fuga, além de abordar forma, serialismo e práticas harmônicas e melódicas do século XX. Os conteúdos programáticos de LEM IV revelam sua ênfase em análise e forma, e isto é ratificado em sua proposta de avaliação (única seriação a apresentar), a qual utiliza análise da forma como método de avaliação e vincula os estudantes de composição à prática da análise, na avaliação do primeiro semestre, e à composição de um movimento em forma sonata, em outro semestre. LEM V intensifica estes estudos trazendo como conteúdos técnicas específicas de análise e análise de grandes gêneros. Esta intensificação também é expressa pela inversão da relação entre conteúdo e exemplo; uma vez que sua proposta parte do exemplo para o conteúdo evidencia-se a análise como processo de construção de conhecimento e meio de atingir sínteses. Há ainda, neste ciclo da disciplina, inserções em música eletroacústica e temáticas científicas, como psicoacústica e análise para escrita de artigos.

Este conjunto de conteúdos objetivam, portanto, fazer um apanhado panorâmico de práticas musicais de origem ocidental-européia, que vão desde o pré-tonalismo, passando por todo o tonalismo e chegando a algumas práticas de notoriedade no século XX. Podemos notar a partir desta constatação as possíveis

relações de LEM com a disciplina História da Arte, a qual discute a história da música desde a Antiguidade até o século XX, justificando, então, a necessidade da presença desta última disciplina no Currículo Mínimo. Este universo de estudo busca referenciar o estudante de composição ante a práticas historicamente construídas e inseri-lo em problematizações musicais diversas, às quais podem fornecer procedimentos e concepções úteis para a sua prática compositiva.

2.2.3 Composição

Principal disciplina do curso, Composição é o um espaço de atuação teórico-prático voltado para a fomentação, instrumentalização, criação e orientação²³ de composições. Com seis anos de duração, ela acompanha o estudante durante toda a sua jornada no curso. Sua estrutura de funcionamento propõe que o estudante-compositor componha constantemente e que estas composições tenham acompanhamento personalizado por parte de um professor; este exercício do compor deve ser amalgamado pelo estudo da literatura composicional e áreas afins.

O seu programa, datado de 1978, traz informações importantes sobre suas concepções, fundamentações e metodologias. Esta disciplina não possui atualização/revisão aprovada, vejamos o programa de Composição III²⁴:

²³ A orientação do compor será discutida detalhadamente no Capítulo 3, em Processos do Aprender.

²⁴ A disciplina Composição III inicia o curso de composição na graduação. Nos primeiros anos de existência do curso haviam cursos preparatórios regulares para o ingresso no nível superior, cujas disciplinas lecionadas equivaliam a Composição I e II, assim, ao ingressar na universidade, o estudante estaria, portanto, seguindo este percurso.

Tabela 5 – Programa da disciplina Composição III

Objetivos	Dar subsídios para composição musical, seja erudita ou popular, para a técnica de arranjo e de instrumentação, além de preparar para o ensino de matérias teóricas (harmonia, contraponto, teoria e outras) em escolas de música e cursos particulares, em regime de aulas tutoriais.
Metodologia	Método personalizado determinado pelos 3 fatores básicos arrolados ao “conteúdo programático”
Conteúdos Programáticos	<p>A - O programa de Composição é determinado por três fatores básico:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O progresso individual do aluno 2. Desenvolvimento de habilidades na manipulação de materiais musicais <ol style="list-style-type: none"> a) habilidades básicas de escrita b) manejo específico de materiais composicionais contemporâneos 3. Compreensão dos materiais utilizados na música contemporânea. Os materiais melódicos, rítmicos, timbrísticos, harmônicos, contrapontísticos, etc. <p>B - Exigência mínima para fins de verificação de aprendizado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - obra para instrumento ou voz solo. - roteiro para improvisação coletiva (este item está escrito à mão no programa original)
Bibliografia	<ul style="list-style-type: none"> - Literatura Musical de todas as épocas, especialmente do século XX - Claude Samuel: Panorama da Arte Musical Contemporânea - Henry Barraud: Para Compreender as Músicas de Hoje - Eric Salzman: Introdução à Música do Século XX - Juan Carlos Paz: Introduccion a la Música de nuestro tiempo

Segundo seus objetivos, o ensino praticado busca subsidiar a prática da composição, abrangendo técnicas de arranjo e instrumentação e preparar para o ensino de matérias teóricas. Sua metodologia parte de um primeiro fator: o progresso individual do aluno. Este ponto suscita observações:

- 1) Para diagnosticar o *progresso individual do aluno* é necessário que o estudantes pratique o compor, sendo assim, o fio condutor da disciplina é a prática da composição pelo estudante.
- 2) O progresso individual do aluno como elemento primordial dos Conteúdos Programáticos evidencia a tomada da prática da composição como conteúdo²⁵, afirmando a presença de conhecimentos intrínsecos à atividade criativa do

²⁵ Este ponto será aprofundado no capítulo 3 em Processos do Aprender – Orientação do Compor.

estudante. Assim, os conteúdos devem emergir de sua busca, suas dúvidas, suas dificuldades e criações – seu compor.

3) A metodologia, conseqüentemente, baseia-se no diagnóstico e orientação desta prática, podendo variar de estudante para estudante, e professor para professor.

A prática da composição como fio condutor da disciplina é ratificado no item B – *Exigência mínima para fins de verificação de aprendizado*, o qual prevê a criação de uma obra para instrumento ou voz solo, ou roteiro para improvisação coletiva.

A ideia de criação de roteiro para improvisação coletiva enquanto instrumento de avaliação está em sintonia com os outros itens presentes nos Conteúdos Programáticos (A – 1 e 2), os quais enfatizam o manejo e a compreensão de materiais musicais contemporâneos. Há, portanto, nesta perspectiva de contemporaneidade de materiais (e provavelmente estratégias e métodos) uma distinção significativa das práticas pontuais de composição realizadas em LEM. A ênfase no manejo e na compreensão de materiais apontam para a relação teoria/prática, a qual é lastreada por reflexões e fundamentações próprias de referenciais musicais contemporâneos. Não é difícil imaginar que para realização de tais objetivos estejam presentes audições de obras de referência – conforme indicado no primeiro item da bibliografia: *Literatura Musical de todas as épocas, especialmente do século XX* – e também exposição de técnicas e procedimentos utilizados por compositores contemporâneos, ambas amarradas pelas concepções e/ou filosofias que as fundamentem. A Bibliografia ratifica a fundamentação condutora da prática e também contribui para a delimitação do campo de atuação de professores e estudantes.

O direcionamento para escrita musical (item A 2. a) concentra um aspecto

metodológico importante sobre a prática de composição desenvolvida, a qual demanda desenvolvimento de habilidades que possibilite ao estudante manipular, representar e desenvolver ideias musicais. Deste aspecto é dependente grande parte dos processos ligados ao programa, como o acompanhamento do progresso do estudante, o manejo de materiais composicionais contemporâneos e o cumprimento das exigências para verificação de aprendizado.

Há poucas diferenças, porém significativas, entre as seriações da disciplina composição. Os objetivos e metodologias são os mesmos presentes em Composição III²⁶, os conteúdos programáticos diferem apenas no item *exigências mínimas para verificação de aprendizagem*, e a bibliografia é diferente para cada série. Vejamos:

Tabela 6 – Exigências Mínimas para Verificação do Aprendizado em Composição (III a VIII)

	Exigência mínima para fins de verificação de aprendizado:
Composição III	- Obra para instrumento ou voz solo. - Roteiro para improvisação coletiva (este item está escrito à mão no programa original)
Composição IV	- Obra para pequeno conjunto de câmara de até quatro instrumentos e/ou vozes
Composição V	- Obra para para conjunto de câmara com mais de quatro instrumentos e/ou vozes
Composição VI	- Obra para orquestra de câmara (orquestra de cordas, conjunto de sopros, etc.) e/ou coro
Composição VII	- Obra para orquestra sinfônica
Composição VIII	- Obra para grande orquestra e coro

Observa-se nesta tabela o caráter gradativo de exigência mínima ao

²⁶ Há escrito nos nestes itens dos demais programas: “Vide Composição III”

estudante, partindo de uma obra solo até uma obra para grande orquestra e coro. Infere-se a partir destas informações que os trabalhos passam pelo aprendizado de escrita para cada família da orquestra, atentando para natureza de cada instrumento, técnicas, usos, vinculando estes estudos à conhecimentos de orquestração.

Estas exigências são referenciais para o trabalho em cada seriação, porém são exigências mínimas. A adjetivação do tipo de exigência garante margem de autonomia ao professor para definir como serão os trabalhos desenvolvidos, isto é afirmado pelo professor Wagner ao comentar a lógica de gradação de exigências:

[a lógica] não é exatamente essa de começar com instrumento solo e parar em grande orquestra. Se fosse dessa maneira rígida seria muito chato. O aluno não está proibido de compor para uma pequena orquestra no primeiro ou no segundo ano – é possível até que haja uma apresentação, a escola proporcione um concurso ou uma coisa desse tipo e a gente tenha que estimular o aluno – mas é mais complicado do que para um aluno avançado fazer esse tipo de trabalho. (...) E aqui a gente começa, é claro, com uma atividade instrumental menor, com duos, com trios, com solos no início, percussão pequena, música pra coro a quatro vozes, e depois vai ampliando esse conjunto, mas isso não quer dizer que é uma trajetória rígida de ir aumentando aos pouquinhos até lá, em proporção não, a coisa pode ser um pouco variada. Mas em geral é assim que funciona. (Wagner)

Esta negociação, no entanto, não se faz presente em Composição VIII, momento o qual o estudante passa por avaliação específica, realizada por uma banca de avaliadores composta por três professores (onde um é o orientador), e deve apresentar uma composição para grande orquestra e coro, com duração mínima aproximada de vinte minutos. Sobre esta exigência o professor Wagner comenta:

Aqui na nossa escola a gente exige que o aluno termine com uma peça em grande escala, essa peça em grande escala deve ser uma composição pra grande orquestra, coro, solistas. (...) este é o último momento e o único momento que o aluno tem pra experimentar esse tipo de composição, esse tipo de dimensão composicional. Durante o curso todo, durante essa vivência toda, ele não teve essa experiência de escrever uma obra em grande escala, uma obra de vinte minutos, porque a gente até pede uma duração – não precisa ser exata – mas pede uma duração de grande dimensão. Não é uma pecinha de cinco minutos nem três, é uma peça de vinte minutos; força o aluno não só a raciocinar dentro do mundo composicional onde há uma grande gama de timbres diferenciados, que é uma orquestra sinfônica – bem como a parte vocal que a gente inclui, que é difícil a gente trabalhar com voz e orquestra, coro e orquestra – ele passa por essas dificuldades, como também a parte de desenvolvimento composicional das técnicas; é difícil você desenvolver uma peça de vinte minutos, haja raciocínio lógico compositivo para isso. (Wagner)

Além das questões técnicas ligadas à instrumentação, orquestração e manipulação de materiais, também são trabalhados temas de ordem conceitual sobre composição, que perpassam por teoria da música em seus diversos desdobramentos: filosofia da música, musicologia, sociologia da música, entre outros. A fundamentação do trabalho composicional e a bagagem conceitual é notada na bibliografia presente nos programas.

Tabela 7 – Bibliografia das Disciplinas Composição (III a VIII)

	Bibliografia
Composição III	<ul style="list-style-type: none"> - Literatura Musical de todas as épocas, especialmente do século XX - Claude Samuel: Panorama da Arte Musical Contemporânea - Henry Barraud: Para Compreender as Músicas de Hoje - Eric Salzman: Introdução à Música do Século XX - Juan Carlos Paz: Introduccion a la Música de nuestro tiempo
Composição IV	<ul style="list-style-type: none"> - Literatura Musical de todas as épocas, especialmente do século XX - Claude Samuel: Panorama da Arte Musical Contemporânea - Friedrich Herzfeld: La música del Siglo XX - Aaron Copland: Copland on Music

Composição V	- Literatura Musical de todas as épocas, especialmente do século XX - Claude Samuel: Panorama da Arte Musical Contemporânea - Aaron Copland: The New Music 1900 – 1960 - Vincent Persichetti: The XXth Century Harmony
Composição VI	- Literatura Musical de todas as épocas, especialmente do século XX - Claude Samuel: Panorama da Arte Musical Contemporânea - Juana Carlos Paz: Arnold Schoenberg o el fin de la era tonal - Ernst Widmer: Bordão e Bordadura
Composição VII	- Literatura Musical de todas as épocas, especialmente do século XX - Claude Samuel: Panorama da Arte Musical Contemporânea
Composição VIII	- Literatura Musical do século XX - T. W. Adorno: Filosofia da Nova Música

O constante trabalho de apreciação da literatura do século XX aponta para um curso, quando da sua formação, voltado para a atualidade. A esta perspectiva é subsidiária uma disciplina presente no Currículo Mínimo: Improvisação. Nesta disciplina trabalham-se improvisações livres, das quais espera-se contato com novas sonoridades e procedimentos ligados à música contemporânea, sendo um ambiente caracterizado pela experimentação e pesquisa de materiais e/ou métodos de criação. Daí sua estreita relação com a disciplina Composição.

Nota-se, após esta descrição do programa, que não há referências metodológicas, bibliográficas, ou de conteúdo a dois dos objetivos por ele declarado: dar subsídios para o ensino de disciplinas teóricas, e dar subsídios para arranjo e composição de música popular. Mesmo considerando que o conhecimento musical é indistinto entre música popular e erudita, ou que pelo menos seus limites imprecisos, a afirmação desta dualidade presente nos objetivos não é especificada ou aludida durante o resto do programa; o mesmo acontece com a objetivação do ensino teórico e tutorial. Assim, ainda observando que não há alusão a uma prática específica de composição, esta prática está atrelada às especificações avaliativas e

bibliográficas que acabam por a delimitar.

A presente pesquisa, objetivando investigar o ensino praticado neste curso de composição, apresenta alguns fundamentos documentais, contudo – e de acordo com a perspectiva de currículo aqui adotada – estes fundamentos sofrem variação pela prática cotidiana dos atores do curso, assim, conforme as disciplinas Percepção Musical e LEM que, mantendo seus princípios gerais, tiveram novas redações para seus programas de disciplina, a disciplina Composição também sofreu adaptações ao longo do tempo. Isto pode ser localizado na variação do referencial bibliográfico utilizado atualmente (e que poderá ser notado durante a descrição do novo currículo). Estas atualizações bibliográficas, que mantêm o foco sobre práticas musicais contemporâneas são fruto de, dentre outros motivos, alteração no quadro de professores, os quais trazem à sala de aula suas concepções e valores – a sua bagagem como compositor – e, conseqüentemente, novos referenciais. Neste sentido a atuação do professor, sua história, incidem sobre o currículo, sendo um ponto importante a ser destacado.

2.3 Professores presentes na pesquisa

Neste tópico será apresentado a lista de professores da disciplina Composição que tenham sido entrevistados e/ou citados por estudantes entrevistados. Sendo os professores sujeitos importantes do processo de ensino e atores do currículo, torna-se importante conhecer, mesmo que de forma breve, suas formações. Isto também possibilitará maior facilidade de entendimento ao leitor quando eles forem citados. Faz-se importante, também, saber que estes professores

revesam suas atuações em cada seriação da disciplina; assim, por exemplo, o professor de Composição III em um ano pode não ser o mesmo no ano seguinte, e o mesmo acontece com as outras séries da disciplina.

Tabela 8 – Informações sobre os professores da disciplina Composição

Professor	Informações
Agnaldo Ribeiro	<p>Agnaldo Ribeiro é licenciado em desenho pela Escola de Belas Artes e em Composição pela Escola de Música, ambas escolas da Universidade Federal da Bahia. Estudou com Ernst Widmer e Jamary Oliveira, e participou de cursos com Peter Maxwell Davies. Fez parte do Grupo de Compositores da Bahia. Tem obras apresentadas em vários estados brasileiros, na Brécia, Alemanha, Chile, Argentina, Uruguai e Paraguai. Agnaldo é citado pelo New Grove Dictionary of Music and Musicians. Leciona Composição e Literatura e Estruturação Musical na UFBA desde 1977.</p> <p>Fonte: www.mhccufba.ufba.br; http://pt.wikipedia.org/wiki/Agnaldo_Ribeiro</p>
Antônio Fernando Burgos de Lima	<p>Fernando Burgos possui graduação em Engenharia Civil pela Universidade Federal da Bahia (1973), graduação em Composição e mestrado em Música pela mesma universidade. Lecionou composição e Literatura e Estruturação Musical na Universidade Federal da Bahia entre 1990 à 2008, ano de seu falecimento.</p> <p>Fonte: Plataforma Lattes. Entrevista realizada com o estudante egresso Paulo Rocha.</p>
Marcos da Silva Sampaio	<p>Marcos da Silva Sampaio (Marcos di Silva) é graduado em composição pela Universidade Federal da Bahia, Mestre em Composição pela mesma universidade, com orientação do Profº Drº Pedro Kroger, que também é seu orientador no doutorado. Ele estudou composição, orquestração, harmonia, contraponto, fuga e análise com Agnaldo Ribeiro, Flávio de Queiroz, Fernando Burgos, Ricardo Bordini, Wellington Gomes, Paulo Costa Lima, Jamary Oliveira, e Pedro Kröger. Atuou como professor de composição na Universidade Federal da Bahia entre 2007 e 2009 (professor substituto). Atualmente é professor assistente na mesma universidade. Participou de <i>master classes</i> com Gabriela Frank, Derek Bermel, Bruce Trinkle, e Felipe Lara. Tem interesse em Composição Musical, Teoria Musical, Musicologia Computacional, Contornos musicais e desenvolvimento de software livre.</p> <p>Fonte: http://marcosdisilva.net; Plataforma Lattes.</p>

Professor	Informações
Paulo Costa Lima	<p>Paulo Lima estudou com Ernst Widmer, Jamary Oliveira, Lindembergue Cardoso, Walter Smetak, Fernando Cerqueira e Agnaldo Ribeiro. É bacharel em composição pela University of Illinois, USA, onde foi orientado por Herbert Brün e Ben Jhonston. É Mestre em Educação Musical pela mesma universidade, com orientação de Richard Cowell. É Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia, com Tese sobre a Pedagogia da composição de Ernst Widmer. É Doutor em Artes pela Universidade de São Paulo, com Tese sobre a Relação entre superfície e estrutura na música octatônica de Ernst Widmer. É líder do Grupo de pesquisa Composição e Cultura. Atualmente leciona composição em nível de graduação e pós-graduação e tem como interesse de pesquisa Composição e Semântica Cultural, Ensino de Composição, Música e Psicanálise e Gestão da Cultura e da Universidade. Teve obras executadas em mais de quinze países, incluindo apresentações no Carnegie Hall, Lincon Center, Juilliard School, Konzerthaus, Sala Cecília Meireles, Sala Rode Pompe e Sala São Paulo.</p> <p>Fonte: Plataforma Lattes; Lima, 2005; www.paulocostalima.wordpress.com</p>
Paulo Rios Filho	<p>Paulo Rios é graduado em composição pela Universidade Federal da Bahia, tendo estudado com Agnaldo Ribeiro, Fernando Burgos, Paulo Lima e Wellington Gomes. É mestre em composição pela mesma universidade, tendo sido orientado pelo Prof^o Dr^o Paulo Lima. Foi professor substituto da UFBA em 2009 e 2010, onde lecionou composição, improvisação e LEM. Atualmente é doutorando pela UFBA. Teve obras executadas no Brasil, Portugal e Holanda. É membro fundador da Oficina de Composição Agora – OCA. Tem interesse em composição musical; música e hibridação cultural; promoção, criação e difusão de música contemporânea.</p> <p>Fonte: Plataforma Lattes; www.pauloriosfilho.wordpress.com</p>
Pedro Ribeiro Kroger Júnior	<p>Pedro Kroger é graduado em composição pela Universidade Federal da Bahia, onde estudou composição com Fernando Cerqueira, Wellington Gomes e Ricardo Bordini e Literatura e Estruturação Musical com Flávio de Queiroz. É Doutor em Composição pela mesma universidade, onde teve orientação de Jamary Oliveira. Parte de seu doutorado foi realizado na University of Texas, em Austin, EUA, sob orientação de Russell Pinkston. Fez pós-doutorado na Universidade de Stanford. É líder do grupo de pesquisa em Computação Musical <i>Genos</i>. Teve composições executadas em países como Brasil, Colômbia, Cuba, Áustria, Noruega, Itália, e Estados Unidos. Atualmente leciona composição em nível de graduação e pós-graduação e tem como interesse informática em música e ciência da computação.</p> <p>Fonte: Plataforma Lattes; http://pedrokroger.net; Entrevista realizada com o professor-compositor</p>
Ricardo Mazzini Bordini	<p>Ricardo Bordini graduou-se em Composição e em Regência na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde estudou com Armando Albuquerque, Bruno Kiefer e Cristina Capparelli. É mestre e Doutor pela Universidade Federal da Bahia, com orientação de Jamary Oliveira. É coordenador do Laboratório de Materiais Didáticos e Hipermídia em Música. Atualmente leciona composição em nível de graduação e pós-graduação, atuando principalmente nos seguintes temas: composição, orquestração, música vocal, harmonia e arranjo. Tem interesse nos seguintes temas: análise musical, teoria pós-tonal, música brasileira, composição musical, execução musical e informática e hipermídia em música, e composição algorítmica.</p> <p>Fonte: Plataforma Lattes; Entrevista realizada com o professor-compositor; página do Programa de Pós-Graduação em Música.</p>

Professor	Informações
Wellington Gomes	<p>Wellington Gomes estudou composição com Ernst Widmer e Jamary Oliveira, conviveu com Agnaldo Ribeiro e Lindembergue Cardoso, compositores que exerceram influência em sua formação. Formou-se em Composição pela Universidade Federal da Bahia, é doutor pela mesma universidade, sob orientação de Jamary Oliveira. atua como violista da Orquestra Sinfônica da UFBA. Foi Violista da Orquestra Sinfônica da Bahia, professor de música do Seminário de Música de Feira de Santana, Violista do conjunto Bahia Emsemble, e Regente do Madrigal da Universidade Católica do Salvador. Tem obras executadas por diversas orquestras e conjuntos no Brasil, Alemanha, Polônia, Noruega, Dinamarca, Espanha, França, Itália e Estados Unidos. Atualmente leciona composição em nível de graduação e pós-graduação, atuando principalmente nos seguintes temas: composição, orquestração, música vocal, harmonia e arranjo.</p> <p>Fonte: www.wellingtongomes.com.br; Plataforma Lattes; Entrevista realizada com o professor-compositor.</p>

2.4 Ingresso, Conclusão e Evasão

A Seção III do Regimento Geral da UFBA normatiza a seleção e o ingresso dos estudantes, prevendo, além do ingresso via edital divulgado pelo Conselho Acadêmico de Ensino, a entrada de alunos por transferência, readmissão, matrícula de Portador de Diploma, aluno ouvinte, aluno especial, via convênio ou intercâmbio (UFBA, p. 82). No curso de Composição e Regência foram encontradas as seguintes formas de ingresso: a) Vestibular / Processo seletivo para vagas residuais; b) Transferência Interna; c) Transferência Externa; d) Convênio Mobilidade Acadêmica; e) Readmissão; f) Permanência.

A seleção por vagas residuais é realizada por edital específico que é elaborado pela Universidade a partir do diagnóstico de vagas ociosas nos cursos da instituição. A transferência interna ocorre entre os estudantes da universidade, os quais realizam avaliações de habilidades específicas para ingresso no curso. A transferência externa corresponde à vinda de estudantes oriundos de cursos equivalentes em outras universidades públicas. A readmissão e a Permanência

ocorrem via processos específicos impetrados na Secretaria Geral de Cursos – SGC.

A forma de entrada que apresenta o maior volume de ingressos é o vestibular, o qual é realizado anualmente. Os estudantes que ingressam via vestibular iniciam as atividades no primeiro semestre de cada ano, já os estudantes ingressos por outras formas de entrada iniciam as atividades no semestre letivo em que efetivam a matrícula.

O Vestibular para o curso de Composição e Regência consiste em duas fases: 1) Avaliação de conhecimentos nas áreas de Português, Ciências Naturais, Matemática, Ciências Humanas e Língua Estrangeira – realizadas igualmente no acesso à todos os cursos tradicionais²⁷; 2) Prova de Habilidade Específica e Redação – realizadas apenas pelos candidatos classificados para a segunda fase. (EMUS, 2008, p. 9)

Ao ser classificado para a segunda etapa do processo vestibular, o candidato deve comparecer à Escola de Música e informar a habilitação de sua escolha (Composição ou Regência). A avaliação de habilidades específicas é realizada por prova escrita, prova oral e entrevista. Os candidatos ao curso de composição devem levar duas composições de sua autoria para a entrevista, onde, uma banca composta por três membros, o entrevistará e avaliará suas composições.

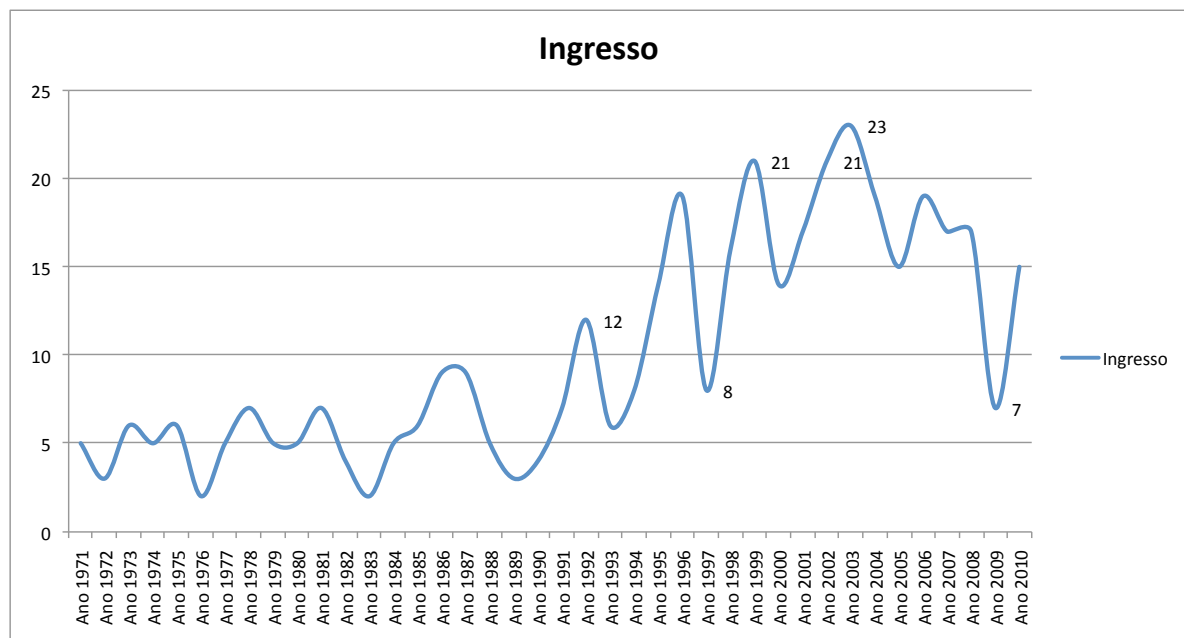
Anualmente são ofertadas vinte vagas via concurso vestibular para o curso de Composição e Regência. No entanto, o número de vagas ofertado a cada habilitação não é previamente determinado, sendo esta divisão feita a partir de um ranqueamento do desempenho apresentado pelos candidatos ao final das duas

²⁷ Nomenclatura utilizada para diferenciar estes cursos dos Bacharelados Interdisciplinares oferecidos pela universidade

fases do vestibular. Isso faz com que o número de ingressos em cada habilitação varie a cada ano.

Vejamos a seguir um gráfico apresentando os índices de ingresso no curso de Composição e Regência entre 1971 e 2010.

Gráfico 4 – Evolução dos índices ingresso no curso de Composição e Regência



Podemos notar neste gráfico a evolução do número de ingresso desde 1971, primeiro ano de turmas regulares do curso de Composição e Regência. Em 1992 o curso matriculou pela primeira vez um número superior a dez estudantes (doze matriculados) e em 1999 este número foi superior a vinte (vinte e um matriculados, entre ingressos por vestibular, vagas residuais e repetentes). Nota-se, efetivamente, que a partir da década de 1990 o número matriculados passa a aumentar. Tomando esta década como uma referência, a média de estudantes ingressos por ano é de

11,5. Já na década de 2000 essa média passa a ser 15,9. Há, então, um aumento de 4,4 matriculados a cada ano entre uma década e outra. Considerando que o número aproximado de estudantes que optam pela habilitação em Regência é de, aproximadamente, dois²⁸, a média de estudantes de composição ingressos nas décadas de 1990 e 2000 é de 13,7.

O gráfico ainda demonstra a oscilação existente entre os anos, indicando que há anos em que o número de alunos ingressantes é bastante superior à média. Nos anos de 1999, 2002 e 2003, por exemplo, este número é superior à quantidade de vagas ofertadas pelo vestibular devido à realização de matrículas por transferências internas e externas.

Após 1995 há apenas dois anos em que o número de ingressos é inferior a dez (em 1997 e em 2009). A partir deste período, então, o número médio de alunos por turma no curso de composição da UFBA é superior ao número de vagas ofertadas em cursos de composição de outras universidades brasileiras, conforme podemos ver abaixo:

Tabela 9 – Número de vagas em cursos de Composição

Universidade	Número de vagas	Observações
Universidade de Campinas – UNICAMP	7	Vagas destinadas apenas a habilitação em Composição

²⁸ Não foi possível calcular com exatidão o número de estudantes de composição e de regência separadamente uma vez que o sistema de matrícula não efetiva a escolha da habilitação no ato da matrícula, estando grande parte dos estudantes de regência vinculados, virtualmente, a habilitação em composição. No entanto, tomamos como referência os estudantes matriculados na disciplina Regência I (disciplina obrigatória aos estudantes da habilitação em Regência) como meio de identificá-los. Após esta análise obtivemos o número de 1,7 estudantes vinculados a habilitação em Regência. Uma vez que nosso objetivo é utilizar estes números para ilustrar o número médio de estudantes de composição por turma, aproximamos a média de estudantes de Regência como sendo dois por ano.

Universidade	Número de vagas	Observações
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG	10	Vagas destinadas a cinco habilitações distintas
Universidade Federal da Bahia – UFBA	20	Vagas destinadas a duas habilitações distintas
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	3	Vagas destinadas apenas a habilitação em Composição
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ	10	Vagas destinadas apenas a habilitação em Composição
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	61	Vagas destinadas a sete habilitações distintas
Universidade de São Paulo – USP (São Paulo)	35	Vagas destinadas a cinco habilitações distintas

Estes dados, obtidos nos editais de abertura de processo seletivo das citadas universidades, revelam, diretamente ou por média simples, que o número de vagas destinadas às habilitações em composição não passam de dez. A não especificação do número de vagas para cada habilitação pela universidade permite, em alguns casos, que o número de ingressos em cada habilitação oscile de ano para ano, e que estudantes de habilitações distintas concorram à mesma vaga.

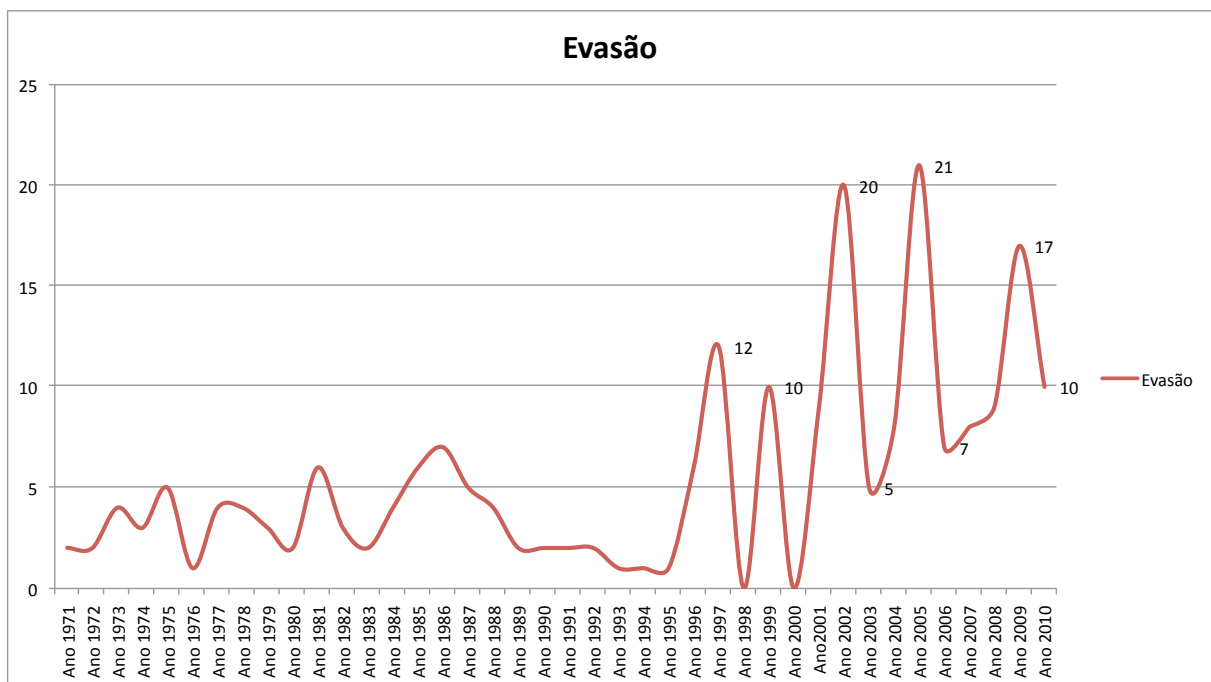
Apesar de alguns editais não revelarem exatamente o número de vagas destinados à cada habilitação, descobrimos através de consulta a ex-alunos, professores e alunos das universidades citadas que as habilitações em composição não ultrapassam o número de doze alunos por turma ingressante. Unindo estas informações às citadas anteriormente sobre a média de estudantes ingressantes no Curso de Composição da UFBA notamos que esta é a única universidade, dentre as citadas, que regularmente matricula mais de doze alunos em turmas ingressantes.

Cabe lembrar que além de haver períodos letivos em que o número de alunos

ingressos é mais elevado que a média, há ainda o problema da repetência, que também proporciona o aumento do número de estudantes por turma.

Com o aumento da oferta de vagas a partir da década de 1990 é pertinente observar como se deu a evolução dos índices de evasão neste período. Vejamos, então, um gráfico que trás os dados relativos à evasão do curso de Composição e Regência de 1971 a 2010.

Gráfico 5 – Evolução dos índices de evasão no curso de Composição e Regência



Podemos perceber que no ano de 1997 a evasão apresenta uma elevação substancial. Esse número é resultado do aumento da oferta de vagas iniciado na década de 1990. Como a evasão é um fenômeno que normalmente se apresenta difuso no tempo, é comum que seus índices comecem a se modificar somente

alguns anos após mudanças institucionais e/ou sociais.

O gráfico apresenta fortes oscilações entre anos vizinhos, por exemplo: em 2004 o número de evadidos foi oito, em 2005, vinte e um, e em 2006, sete. Um dos fatores que explicam estes picos é o fato de, a partir da década de 1990, a universidade passar a realizar cancelamentos²⁹ de vagas periodicamente. Isto inclusive passa a causar impacto na forma de ingresso que, mesmo ainda mantendo a predominância pelo vestibular, passa a acontecer com mais intensidade por transferências internas, externas e processos seletivos para vagas residuais, uma vez que o número de vagas ociosas aumenta. No entanto, estes cancelamentos explicaram apenas parcialmente a oscilação dos dados, sendo que estas variações são influenciadas por outros componentes, como a desistência solicitada pelo estudante, conforme notado em entrevistas e dados coletados no CPD. A busca de ocupação de vagas ociosas também influencia na forma de saída do curso de Composição e Regência, já que alguns de seus estudantes utilizam os diversos mecanismos institucionais para mudar de curso.

Mesmo notando o aumento de números absolutos em relação à evasão, faz-se importante avaliar relativamente este índice. Para isso será tomado como referência os intervalos entre os anos de 1980/1995 e 1996/2010, os quais apresentam os seguintes resultados:

²⁹ Os termos encontrados nos relatórios do CPD são: 1) Desistente do Curso; 2) Vaga Cancelada; 3) Mudança de Curso; 4) Recusa de Matrícula. Este último corresponde a não efetivação da matrícula pelo estudante em semestres sucessivos, causando seu desligamento.

Gráfico 6 – Comportamento Acadêmico entre 1980 e 1995

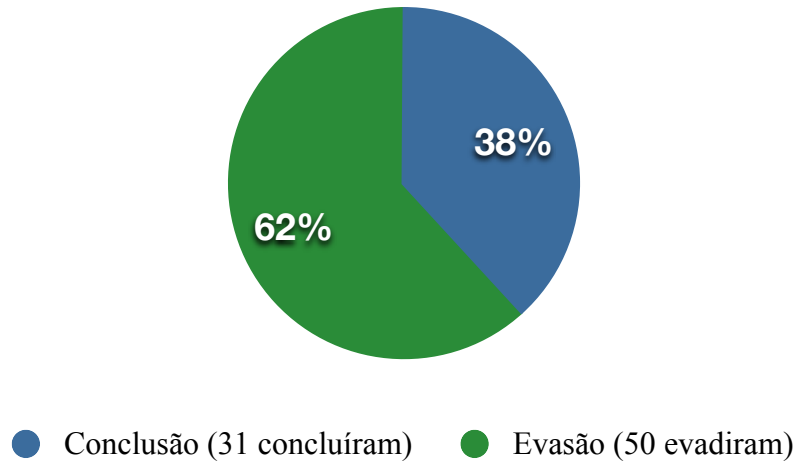
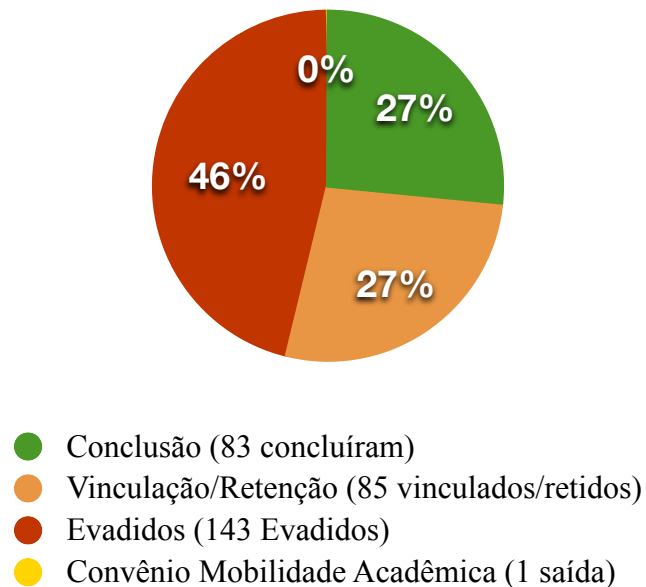


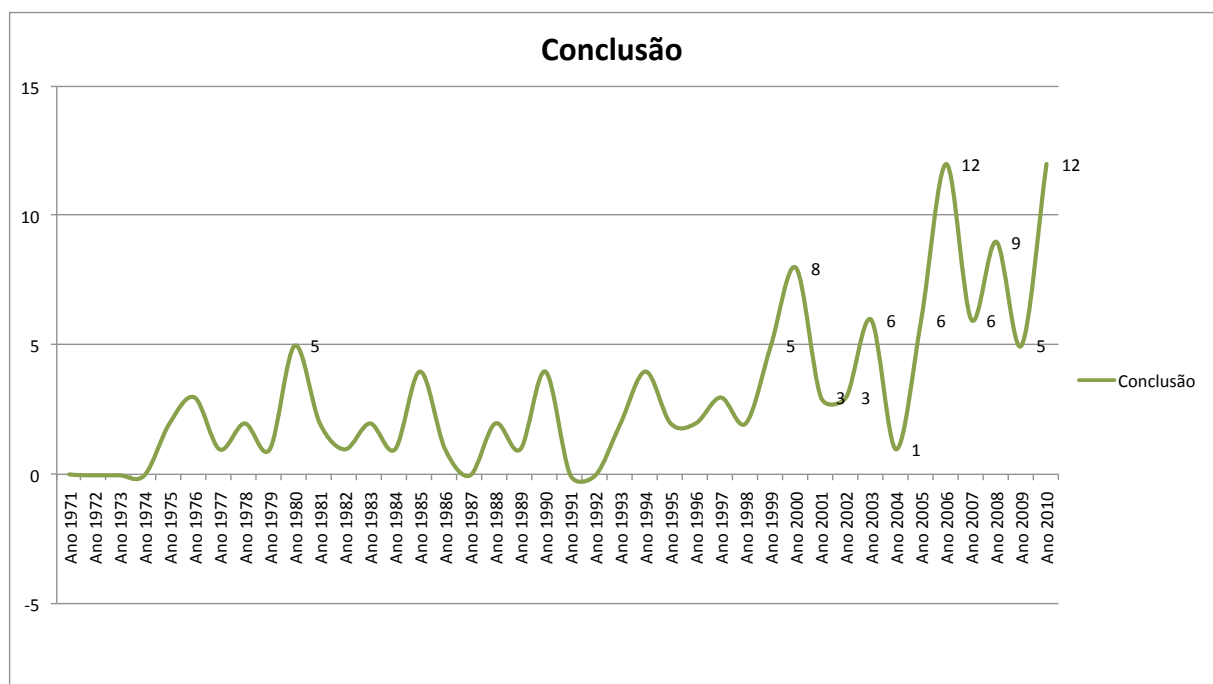
Gráfico 7 – Comportamento Acadêmico entre 1996 e 2010



Nota-se a partir dos números absolutos que os índices de conclusão e evasão acompanham o crescimento da oferta de vagas na década de 1990, mas há uma diminuição dos índices percentuais, isto deve-se ao fato de ainda haver, neste

segundo ciclo pesquisado (1996 a 2010), estudantes vinculados e retidos. O comportamento a ser apresentado por estes estudantes determinará os reais índices, no entanto, podemos perceber a tendência a números percentuais próximos aos apresentados no primeiro ciclo (1980 a 1995), evidenciando que a evasão é um problema constante no curso. Apesar disso, outro dado é relevante para a formação do cenário: o aumento no número de ingressos na década de 1990 não foi acompanhado pelo aumento do número de professores que atendem ao curso de composição. Uma vez que o número de estudantes atendidos é 2,34 vezes maior que no período anterior, a manutenção dos dados aponta para um aumento de produtividade. Vejamos o gráfico a seguir:

Gráfico 8 – Evolução dos índices de Conclusão no curso de Composição e Regência



Neste gráfico podemos notar que em 1980 o curso forma pela primeira vez cinco estudantes. Apenas dezenove anos depois este número é alcançado novamente. Nos anos de 2006 e 2010 este número é superior a dez, sendo que, entre 2005 e 2010 o número de conclusões é sempre igual ou maior a cinco. É notório o aumento no número de conclusões a partir da década de 2000, bastando observar que o número de conclusões entre 2001 e 2010 é superior (63 conclusões) ao período entre 1971 e 2000 (60 conclusões).

Percebe-se que existem oscilações do número de conclusões entre anos vizinhos (2004, um; 2005, seis; 2006, doze). Entender o motivo de tais oscilações pode ser tão complexo quanto entender os motivos da evasão, já que, normalmente, os estudantes que concluem pertencem à anos de ingresso distintos, possuindo trajetórias diferentes. A dimensão qualitativa para o entendimento deste aspecto do Comportamento Acadêmico, então, torna-se fundamental. O contexto nos leva a crer que as condições que os estudantes encontram nos primeiros anos de ingresso e as condições sociais de diversas naturezas (empregabilidade, manutenção do estudante na universidade) contribuem sobremaneira para esta variação no comportamento. Veremos isto mais detalhadamente no capítulo 3.

2.4.1 Estudo de Gerações

Agora serão apresentados estudos de gerações de estudantes, de forma a entender melhor o Comportamento Acadêmico apresentado por turmas de ingressantes. Para tanto foi utilizado como tempo de referência o período mínimo oficial para conclusão do curso, seis anos. Estes dados referem-se à situação

apresentada pelas gerações no ano de 2010, quando estes dados foram analisados.

O estudo das gerações consiste em analisar a condição situacional oficial do grupo de estudantes que ingressaram em um mesmo período. Como o vestibular é a forma de ingresso pela qual a maior parte dos estudantes acessam o curso, tomamos o período de sua realização como referência (período anual). Os estudantes que ingressaram por outras formas de ingresso e em semestre distinto daquele em que é realizado o vestibular, (transferências, processos seletivos para vagas residuais), estão agrupados no ano relativo ao último vestibular realizado. Uma vez que o período letivo da universidade é semestral, este recorte faz com que estudantes ingressos em semestres diferentes estejam agrupados num mesmo ciclo anual.

Gráfico 9 – Geração 1996

Total de Ingressos: 19

Conclusão	Evasão	Vinculação	Retenção
7	11	0	1

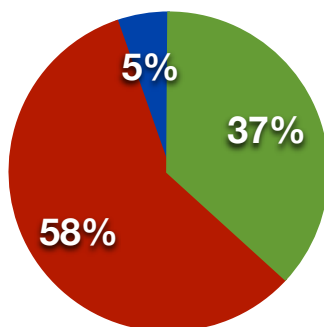


Gráfico 10 – Geração 1997

Total de Ingressos: 8

Conclusão	Evasão	Vinculação	Retenção
5	3	0	0

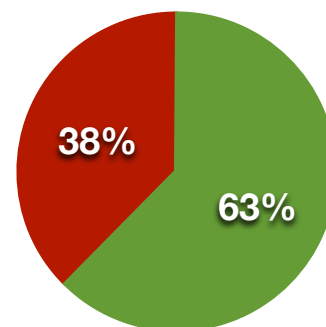


Gráfico 11 – Geração 1998

Total de Ingressos: 16

Conclusão	Evasão	Vinculação	Retenção
5	11	0	0

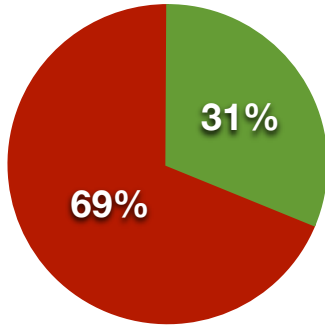


Gráfico 12 – Geração 1999

Total de Ingressos: 21

Conclusão	Evasão	Vinculação	Retenção
4	12	0	5

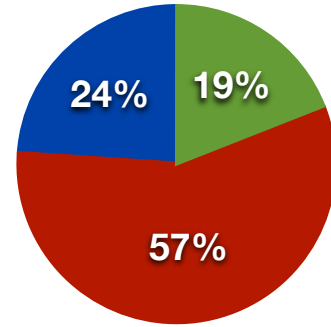


Gráfico 13 – Geração 2000

Total de Ingressos: 14

Conclusão	Evasão	Vinculação	Retenção
4	9	0	1

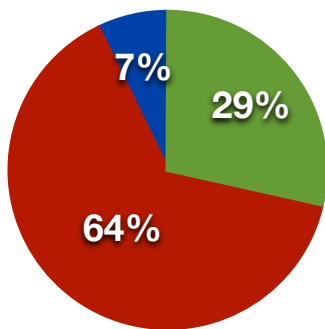


Gráfico 14 – Geração 2001

Total de Ingressos: 17

Conclusão	Evasão	Vinculação	Retenção
2	8	0	7

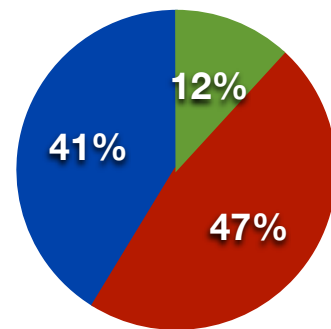
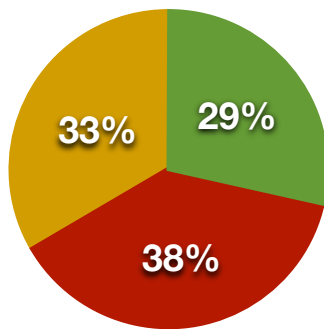


Gráfico 15 – Geração 2002

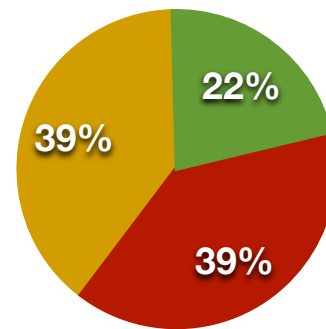
Total de Ingressos: 21

Conclusão	Evasão	Vinculação	Retenção
6	8	7	0

**Gráfico 16 – Geração 2003**

Total de Ingressos: 23

Conclusão	Evasão	Vinculação	Retenção
5	9	9	0



Este estudo de gerações nos permite observar pontos importantes no Comportamento Acadêmico, vejamos alguns:

1. Os índices apresentados pelas gerações de 1996 e 1997 são, aproximadamente, inversos: 1996 apresenta 37% de conclusão e 58% de evasão, 1997 apresenta 63% de conclusão e 38% de evasão.
2. O índice de conclusão da geração de 1997 (63%) é percentualmente próxima ao índice de evasão da geração de 1998 (69%). Esse é um bom exemplo da volatilidade do comportamento apresentado entre turmas a cada ano de ingresso.
3. A geração de 1999 apresenta mais Retenção que a de 2000, a qual, por sua vez, apresenta índices de conclusão e evasão maiores que a geração de 1999. Isso indica que os estudantes da geração de 2000 concluíram o curso e evadiram dele mais rapidamente que a geração anterior.
4. As gerações de 2002 e 2003 apresentam:

- a. índices de conclusão superiores (percentualmente e absolutamente) à geração de 2001
- b. índices de vinculação inferiores ao índice de retenção do ano de 2001
- c. índices de evasão inferiores à da geração de 2001, a qual possui o potencial de evasão maior que as das duas gerações seguintes, uma vez que seu percentual de estudantes retidos é maior que o de estudantes vinculados das duas gerações seguintes.
- d. número absoluto de conclusão igual ou superior às gerações anteriores estudadas (exceção a geração de 1996). Como estas duas gerações são as únicas a apresentarem estudante vinculados, o número de conclusões dentro do prazo de formação do curso (mínimo 6 e máximo 8) é potencialmente maior que as das gerações precedentes.

Estes dados, enquanto ferramentas subsidiárias ao estudo do ensino de composição, são de grande valia, principalmente se pensados por perspectivas institucionais e/ou de políticas educacionais. No entanto eles são limitados a aquilo que se propõe: descrever o Comportamento Acadêmico. Seus indicadores de sucesso e fracasso (Conclusão e Evasão) ilustram condições apresentadas pelo curso, mas não abarcam questões de ordem qualitativa necessárias para a compreensão/reflexão sobre o ensino de composição na UFBA. Entender as condições dadas, as práticas e valores construídos pelos atores institucionais, podem conduzir, inclusive, a outros indicadores de sucesso e fracasso, como, por exemplo: desenvolvimento cultural e pessoal, aprendizado musical, formação artística, entre outros. Informações de ordem qualitativa podem revelar

determinantes do Comportamento Acadêmico, mas, sobretudo, contribuirão para construção de descrições que revelem os percursos trilhados pelos integrantes do curso e as práticas educativas nele realizadas. É com este intuito que a seguir será apresentada pesquisa de opinião com egressos.

2.5 Pesquisa de opinião com egressos

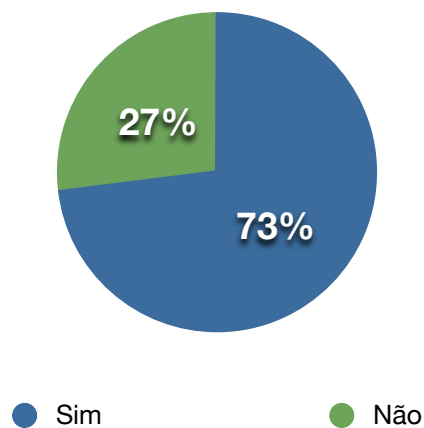
Esta pesquisa foi realizada entre os anos de 2010 e 2011 com estudantes egressos (formados e evadidos). O contato com os sujeitos foi realizado pela internet (via email), por telefone e pessoalmente. Em seguida foi enviado o *link* de um questionário previamente elaborado para endereços eletrônicos de estudantes. Este questionário foi hospedado em um sítio especializado em pesquisas *online* e continha 36 questões, sendo, 31 de múltipla escolha³⁰ e 5 de livre dissertação. As questões buscam informações referentes aos seguintes pontos: 1) Dados pessoais, Comportamento Acadêmico e período de vinculação; 2) Atividade profissional atual; 3) Realizações durante o curso; 4) Opiniões sobre o curso. Elas objetivam coletar a opinião dos egressos no que tange a formação para atuação profissional, desenvolvimento pessoal e avaliação do curso.

Apesar das diversas tentativas para obtenção de mais questionários, só obtivemos vinte e sete repostas. Mesmo a amostra não sendo a ideal, ela evidencia condições e opiniões importantes acerca do curso. Questões como: *Você se sente valorizado como músico/compositor? O curso como um todo colaborou para o seu desenvolvimento cultural e pessoal? As disciplinas do curso contribuíram para o seu*

³⁰ Algumas destas questões aceitavam múltiplas repostas

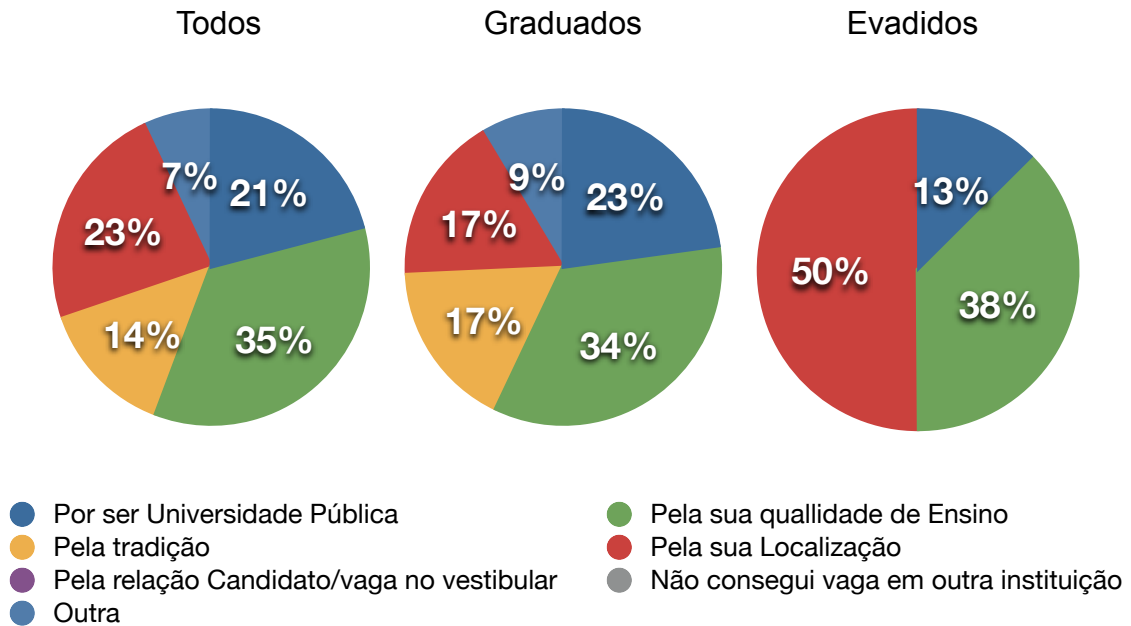
desenvolvimento profissional? trazem respostas representativas e evidenciam como uma parcela dos estudantes egressos enxergam a sua formação e o local onde a realizaram.

Gráfico 17 – Concluiu o curso?



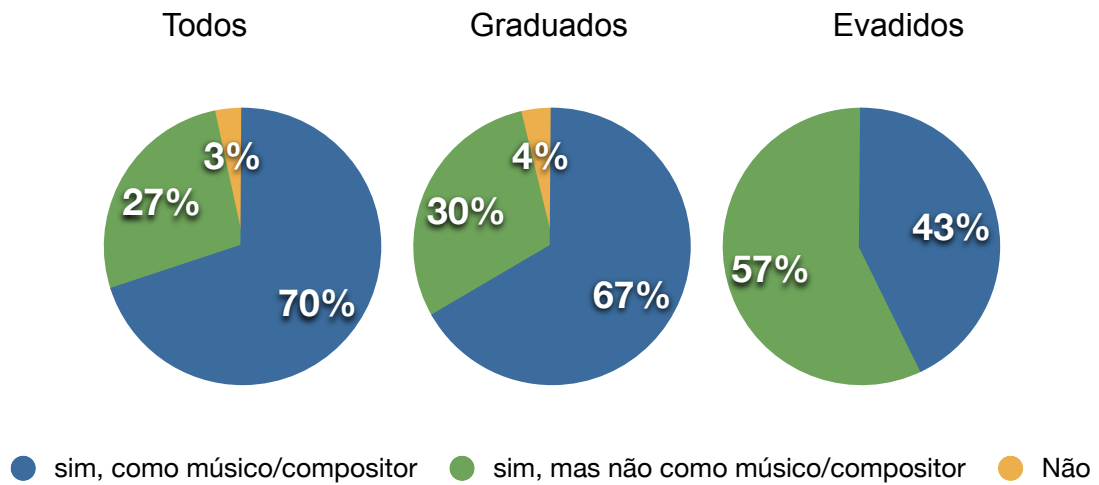
Este dado é de grande relevância para compreendermos os dados seguintes. Uma vez que a amostra que obtivemos com os questionários respondidos é mais representativa do grupo de estudantes que concluiu o curso, sempre que possível, apresentaremos os dados diferenciando evadidos e graduados, afim evitar generalizações distorcidas, já que, do ponto de vista longitudinal, o número da evasão é maior que o da conclusão.

Gráficos 18, 19 e 20 – Por que escolheu a EMUS/UFBA?



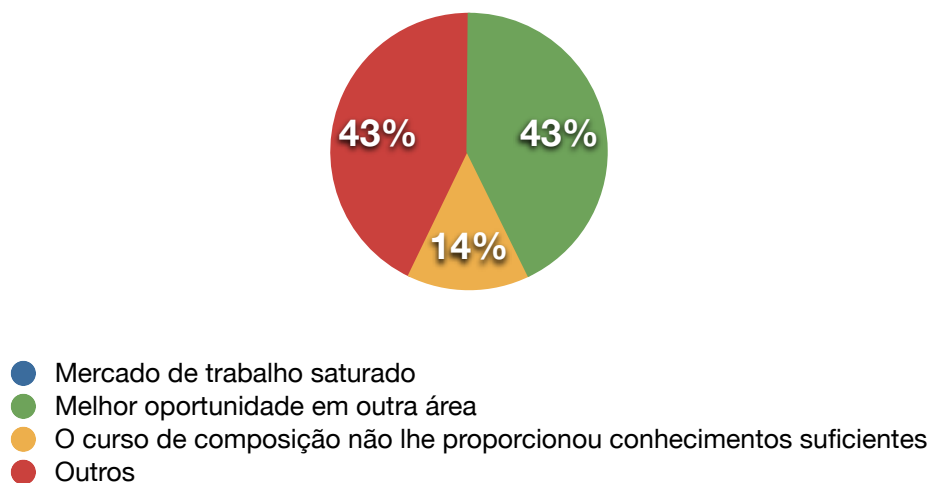
A *qualidade de ensino* é o principal motivo da escolha dos estudantes junto com o fato de a universidade ser pública. A localização é um fator relevante, principalmente entre o grupo de evadidos, grupo o qual não elenca a *tradição* como fator determinante da escolha. Porém, *Qualidade de ensino* e *Tradição*, juntas, contribuíram para 49% dos entrevistados ingressarem no curso de composição. Este dado está diretamente relacionado à imagem que a comunidade externa tem do curso de composição e da Escola de Música. É interessante notar que a escolha pela *qualidade de ensino* é percentualmente maior no grupo de evadidos, sendo este o fator que mais influenciou todos os estudantes, seguido pela *localização*.

Gráficos 21, 22 e 23 – Exerce atividade profissional atualmente?



Entre os evadidos o índice de pessoas que trabalham na área em que estudou é significativamente inferior ao de quem concluiu o curso. O número de pessoas que não estão exercendo atividade profissional é bastante baixo. Há ainda um grupo significativo de pessoas que atuam em áreas distintas da sua formação.

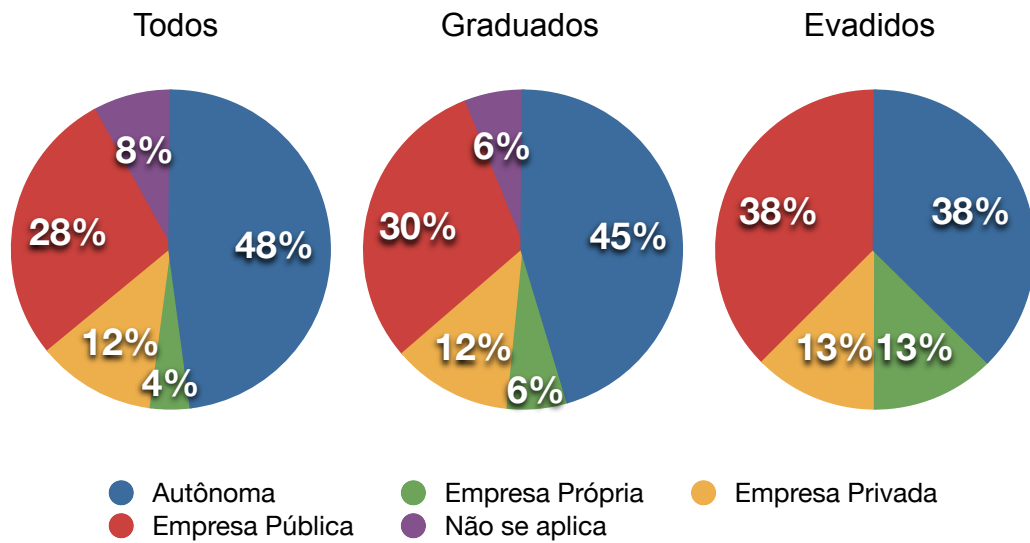
Gráfico 24 – Por que não trabalha como músico/compositor?



É interessante notar que os entrevistados não apontam a *saturação do*

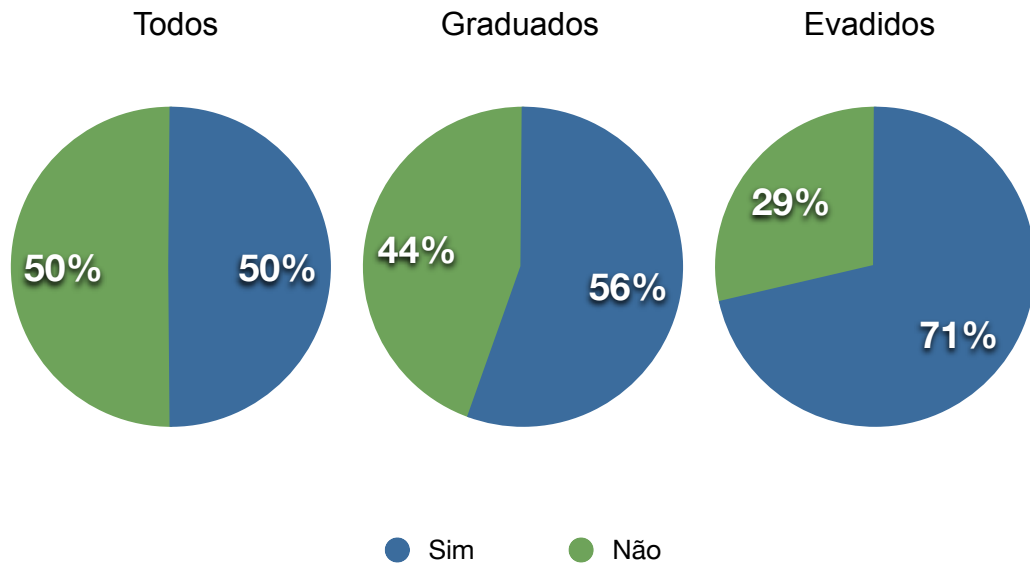
mercado de trabalho como fator para não atuação na área de estudo, mas sim, *melhor oportunidade em outra área*, a qual está em igual proporção a *outros* motivos. Apenas 14% das pessoas alegam *não terem obtido conhecimentos suficientes na graduação* para atuar profissionalmente como músico.

Gráfico 25 – Onde atua profissionalmente?



A maior parte das pessoas atualmente trabalham como autônomos, seguido de trabalhos em instituições públicas. É possível inferir a partir destes dados que dois grandes campos de atuação do profissional de composição está ligado ao empreendedorismo e ao serviço público, abrindo margem para ser perguntado em que medida o curso incentiva ou prepara para estes campos de atuação. Uma vez que 70% das pessoas trabalham como músico/compositor (gráfico 21), a percentagem de egressos que trabalham como autônomos corresponde a 68% dos que trabalham como músico compositor.

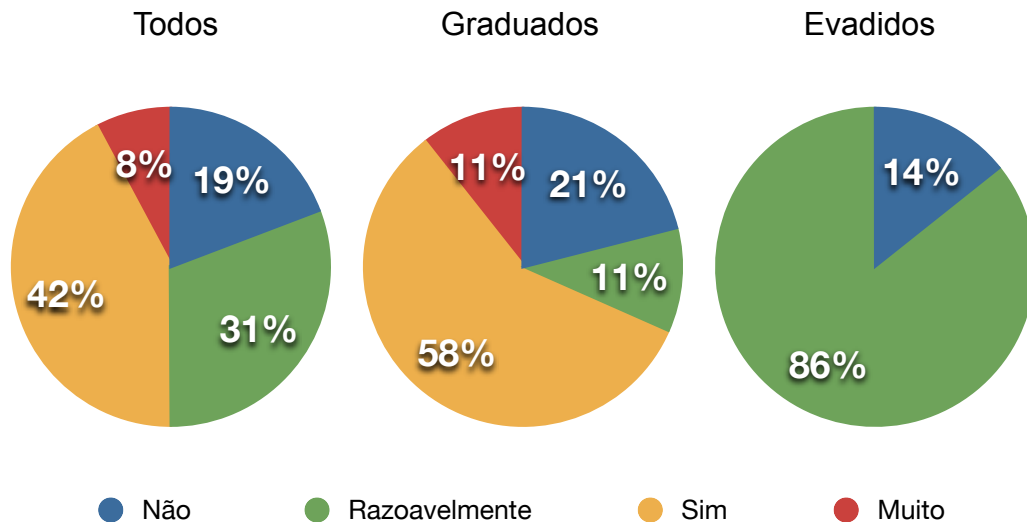
Gráficos 26, 27 e 28 – Você se sente valorizado como Músico/Compositor



Estes dados apresentam informações curiosas. É justamente o grupo de evadidos que mais se sente valorizado como Músico/Compositor. Enquanto entre os graduados apenas metade do grupo se sente valorizado, entre os evadidos 71% compartilha dessa opinião. Isto, mais uma vez, reforça a diversidade das causas da evasão e, também, proporciona refletir sobre as possíveis causas de os evadidos se sentirem mais valorizados que os graduados.

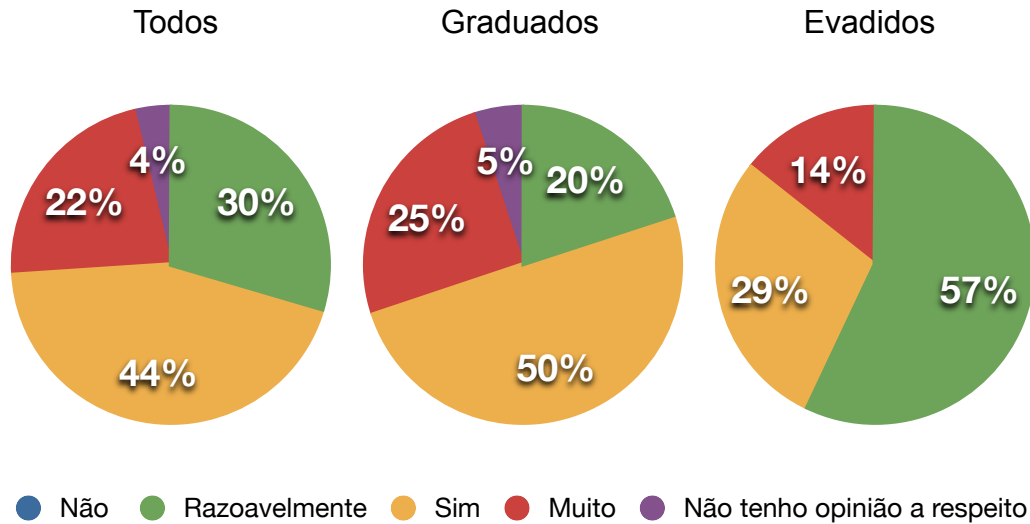
Focalizaremos agora em opiniões sobre a vivência no curso e as contribuições deste para o desenvolvimento pessoal e profissional dos egressos.

Gráficos 29, 30 e 31 – Você estava preparado para o Mercado de Trabalho ao Sair da Faculdade?



O índice de pessoas que afirmam estar preparados para o mercado de trabalho ao sair do curso atinge um valor significativo entre os graduados, no entanto o número de pessoas que afirmam não estarem preparadas não pode ser negligenciado, principalmente porque o valor de 21% entre os graduados é superior ao de evadidos, 14%. Observa-se, então, que as opiniões dos graduados assumem mais variantes, e que, mesmo havendo um alto índice de pessoas que não se consideravam preparadas para atuação no mercado de trabalho ao sair da universidade, a maior parte delas têm uma avaliação positiva sobre seu preparo. Considerando que 70% dos entrevistados trabalham na área de formação (gráfico 21), e que o número de pessoas que julgaram estar *razoavelmente*, *sim*, ou *muito*, preparados para o mercado corresponde a 81%, há um grupo de 11% que se encontra, pelo menos, *razoavelmente* preparado sem exercer atividades ligadas à sua formação.

Gráfico 32, 33 e 34 – As disciplinas do curso contribuíram para o seu desempenho profissional?

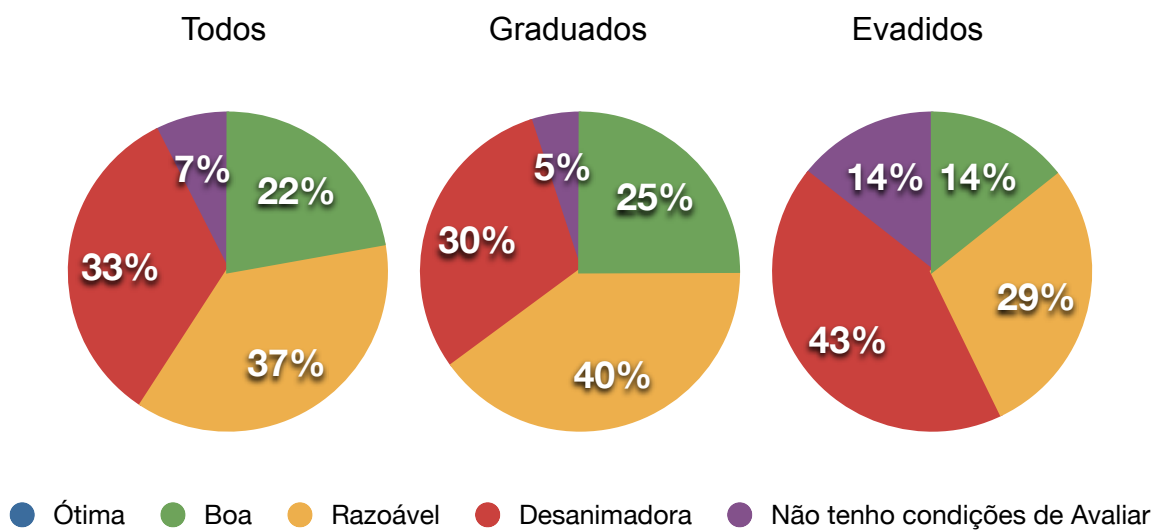


Entre estes gráficos percebe-se que o grupo de evadidos é o que mais considera *razoável* a contribuição das disciplinas para a atuação profissional, sendo que todos têm opinião a respeito, e 43% das pessoas acham que as disciplinas contribuíram *sim* ou *muito* para a atuação profissional. É notório e coerente que os estudantes que completaram o curso tenham a sensação de que as disciplinas contribuíram mais para a seu desempenho profissional, uma vez que tiveram contato com mais disciplinas e fecharam o ciclo do curso.

Os 57% de razoabilidade da contribuição das disciplinas é correlata aos índices expressos no gráfico 28, onde a maior parte dos evadidos consideraram estar razoavelmente preparados para o mercado de trabalho ao sair da escola. É possível observar na relação entre os gráficos 28 e 34 (ambos referindo-se à opinião dos evadidos) que, mesmo que parte dos evadidos tenham saído da escola sem se sentirem preparados para atuar no mercado de trabalho, há aproveitamento das disciplinas estudadas para o seu desempenho profissional.

É relevante notar que 14% dos evadidos declararam que as disciplinas contribuíram muito para o seu desempenho profissional, isto é mais um indicador da diversidade das possibilidades de causa de evasão. Entre todos, 66% acreditam que as disciplinas contribuíram para o seu desempenho profissional.

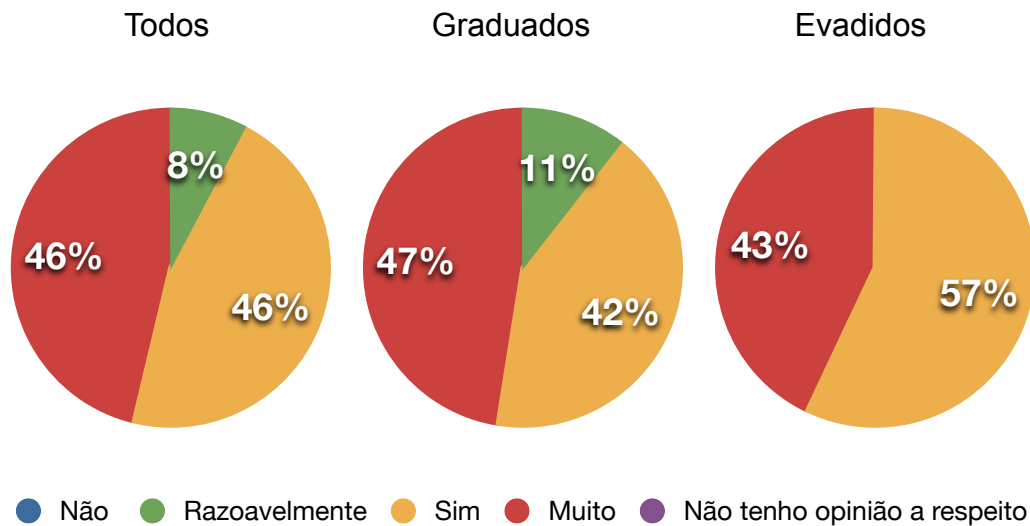
Gráficos 35, 36 e 37 – A perspectiva profissional em música/Composição é



A perspectiva profissional entre os egressos oscila entre o desânimo e a razoabilidade, porém a perspectiva é mais desanimadora entre os evadidos. A *boa* perspectiva tem maior intensidade entre os graduados. Este é um dado importante uma vez que, de forma geral, não é comum exigir formação específica para a atuação como músico/compositor. Este dado, agrupado com os 14% percentuais referentes à falta de condições de avaliar a perspectiva profissional entre os evadidos, nos leva a inferir que entre os graduados há tanto melhores perspectivas em relação a atuação profissional quanto melhores condições de avaliar estas perspectivas.

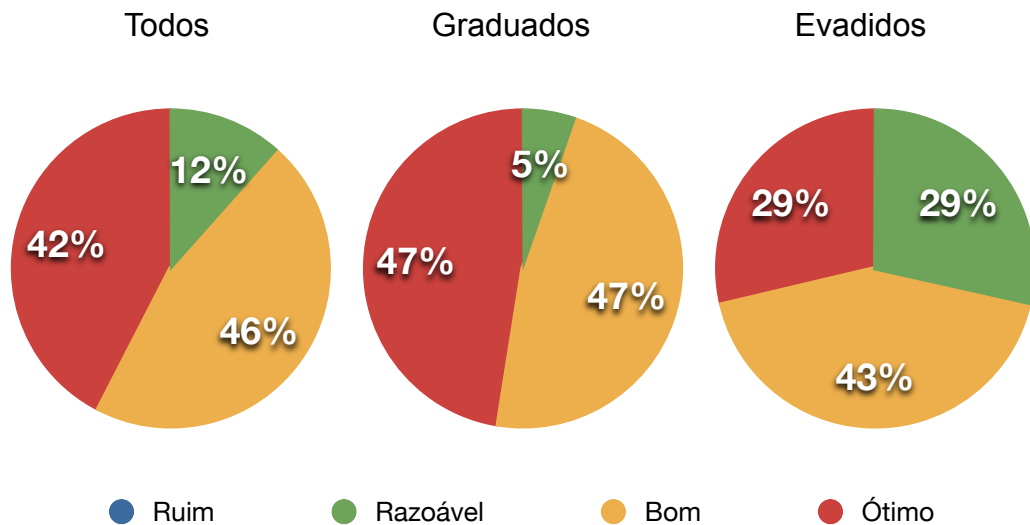
Considerando que as perspectivas *desanimadoras* e *sem condições de opinar*, juntas, somam 40%, e que 27% dos egressos pesquisados não atuam na área de formação (ver gráfico 21), é possível correlacionar estes dois dados. A ausência de condições para avaliar a perspectiva profissional como músico/compositor ou a perspectiva desanimadora pode estar relacionada ao afastamento do exercício da atividade e, portanto, do ambiente de sua produção.

Gráficos 38, 39 e 40 – O curso como um todo colaborou para seu desenvolvimento cultural e pessoal?



É notável o consenso de que o curso colaborou para o desenvolvimento pessoal e cultural dos estudantes egressos. É também interessante notar que, mesmo os evadidos, opinam com conceitos positivos acerca da contribuição dada pelo curso ao seu desenvolvimento. Entre os graduados a predominância é de conceitos também positivos, apesar de 11% terem considerado a contribuição razoável.

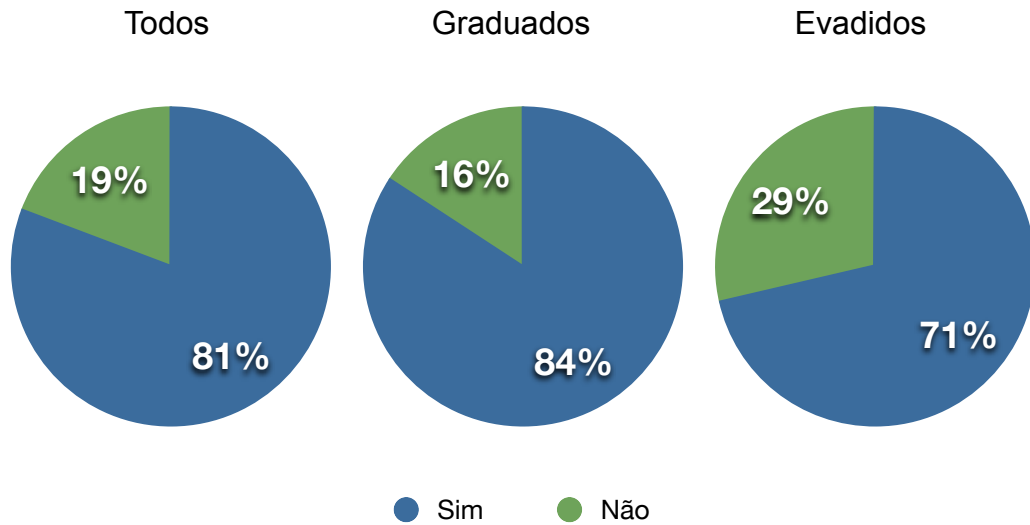
Gráficos 41, 42 e 43 – De forma geral, qual é o conceito que você atribui aos professores do curso de composição (EMUS / UFBA)?



Estes gráficos evidenciam grande aprovação em relação aos professores do curso de composição, no entanto, entre o grupo de evadidos esta aprovação é significativamente menor. O conceito de *razoável* apresenta diferença de 24% entre graduados e evadidos, e o de *ótimo* 16%. Ainda assim podemos notar que a variação do conceito *bom* é baixa, apenas 4% entre os grupos.

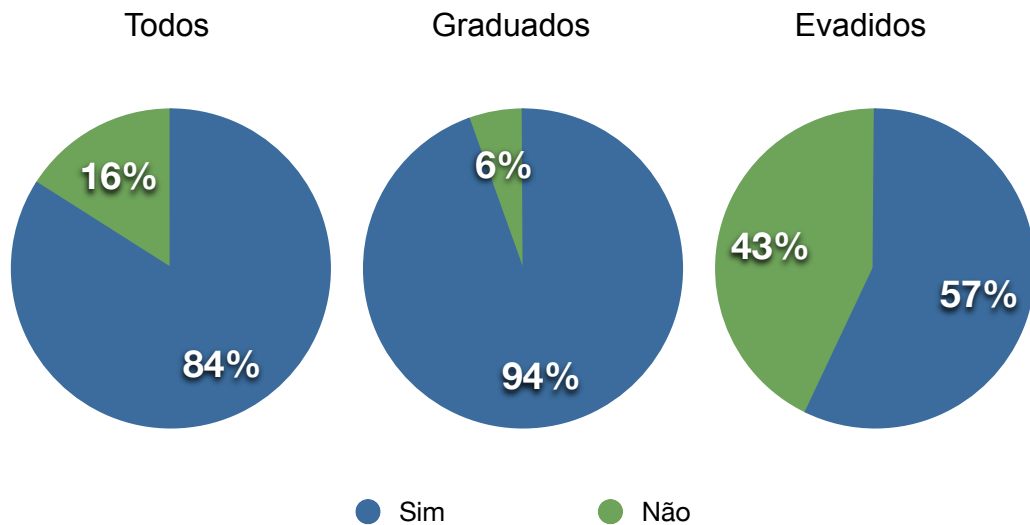
Mesmo com 29% do grupo de evadidos julgando o conceito dos professores *razoável*, 100% do grupo afirma que o curso contribuiu para seu desenvolvimento cultural e pessoal *sim* ou *muito* (gráfico 40). Isto leva a pensar sobre outros mecanismos de ensino que podem estar presentes no curso além da relação professor/aluno.

Gráficos 44, 45 e 46 – Na prática, a EMUS/UFBA lhe proporcionou atividades que estimulassem e desenvolvessem a sua vida como compositor?



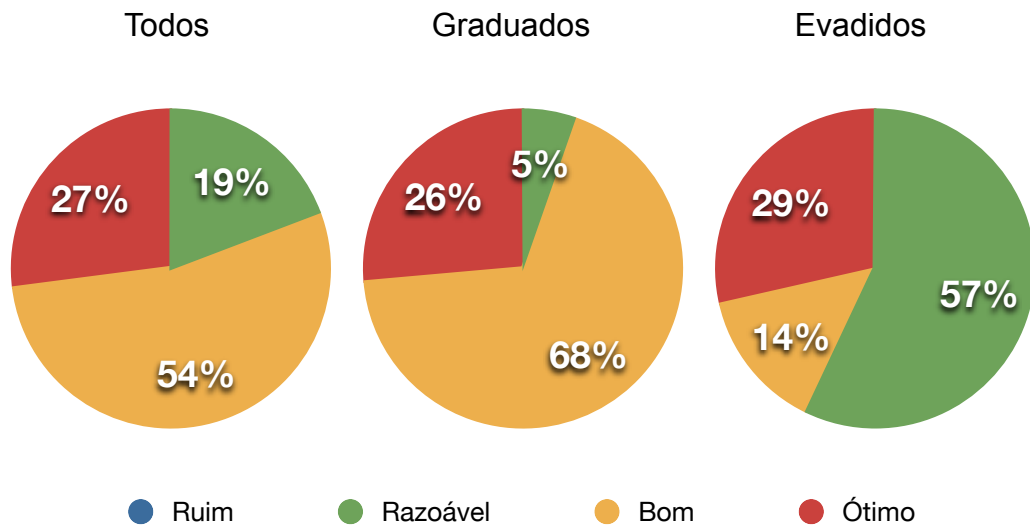
Nota-se variação de treze pontos percentuais entre as opiniões do grupo de graduados e de evadidos. Apesar de a maioria dos pesquisados opinarem afirmando que o curso proporcionou atividades de estímulo e desenvolvimento para o estudante se tornar compositor, o fato de os estudantes evadidos participarem desta afirmativa em proporção inferior ao dos estudantes graduados é um indicativo de vivências e percepções diferentes em relação ao curso e as atividades por ele proporcionadas. Isto reafirma a necessidade de conhecer melhor as práticas e atividades realizadas no curso, sob uma perspectiva qualitativa.

Gráficos 47, 48 e 49 – Teve obra executada por algum artista, grupo ou orquestra?



Observa-se nestes gráficos a grande distância que há entre o grupo de graduados e de evadidos no que tange a execução de obras. Enquanto quase a totalidade de graduados teve obra executada, pouco mais da metade dos evadidos tiveram alguma obra executada. Este é um ponto bastante sensível na formação do compositor, uma vez que a execução da obra representa uma dimensão de grande importância para o processo criativo do estudante. Através da execução o compositor vivencia os meios para a sua implementação, avalia e sintetiza a sua produção, experienciando o processo compositivo de maneira mais completa. Há ainda de se notar o caráter motivador que a execução proporciona ao estudante-compositor, dialogando com dimensões subjetivas que podem abarcar desde vaidades e satisfações até algum tipo de sensação de produtividade.

Gráficos 50, 51 e 52 – Qual é o conceito que você atribui ao curso de composição da EMUS / UFBA?



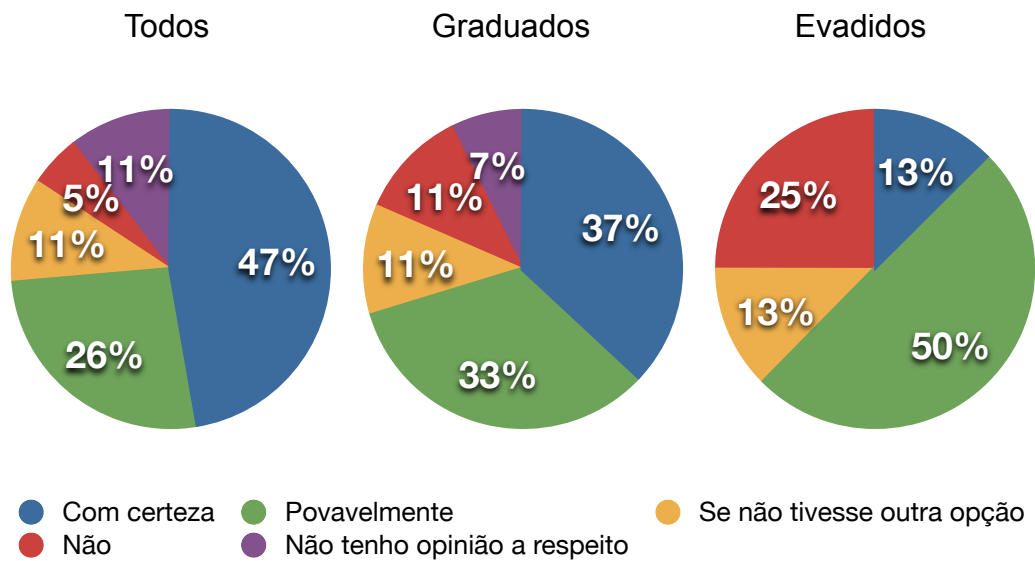
Esta pergunta evidencia um grande contraste de opiniões entre graduados e evadidos. Apesar de as percentagens que expressam o conceito *Ótimo* terem valores próximos – inclusive valor maior entre os evadidos – há grande diferenciação entre as opiniões quanto aos conceitos *Bom* e *Razoável*. Há uma diferença percentual de 44 pontos entre os grupos em relação ao conceito *Bom*, e de 52 pontos quanto ao conceito *Razoável*. Estes dados indicam que há diferenciação da avaliação do curso pelo estudante a depender do Comportamento Acadêmico por ele apresentado. É devido a esta diferenciação que o estudo do Comportamento Acadêmico pode interligar-se à pesquisas de opinião dos estudantes e à complementação descritiva da vivência no curso pode, contribuindo, assim, para melhor compreendê-lo.

Ainda nota-se que, entre os graduados, as opiniões sobre o conceito do curso difere da opinião sobre o conceito dos professores apenas no fato de que 47% dos professores são considerados ótimos (gráfico 42) e apenas 26% tem essa opinião

sobre o curso . Isto indica que existem fatores no funcionamento do curso para além dos professores que podem ser melhorados.

Os dados a seguir complementam a pergunta antecedente, abrangendo uma avaliação do curso que contempla a participação do próprio egresso.

Gráficos 53, 54 e 55 – Você escolheria novamente a EMUS / UFBA para realizar seu curso?



Nestes dados notamos outra diferença significativa entre evadidos e graduados. O índice de *certeza* para a escolha do curso é 34 pontos percentuais a mais para o grupo de graduados. Metade dos evadidos dizem que *provavelmente* escolheriam o curso novamente e 25% dizem que *não* optariam pelo curso novamente; isto contrasta com apenas 5% de rejeição ao curso apontado pelo grupo de graduados.

O gráfico 53 aponta que 70% dos estudantes não têm rejeição ao curso e, *provavelmente* ou *com certeza*, o escolheria novamente. Isto informa que, mesmo

com 81% dos estudantes avaliando o curso em *Bom* e *Ótimo* (ver gráfico 50), existem outros fatores que determinam a tomada de decisão de escolher o curso.

O conjunto destes dados de opinião indicam valorações acerca do curso de composição, enfocando sua relação com o mercado de trabalho e sua importância para o indivíduo. Eles se relacionam com os dados do Comportamento Acadêmico apontando para possíveis causas de permanência ou evasão quando, por exemplo, 88% estudantes avaliam os professores com conceito *bom* ou *ótimo* mas apenas 50% deles afirmam terem saído *sim* ou *muito* preparados para o mercado de trabalho.

Há de se destacar que, algumas vezes, os estudantes evadidos apresentam visão mais positiva do curso que estudantes graduados, e que há consenso quanto à importância do curso para o desenvolvimento pessoal e cultural. Por isso, descrever ações e concepções formadoras do currículo efetivo, a partir das palavras de estudantes e professores, contribuirá ainda mais para entender as vicissitudes do curso. Para tanto, estes dados dialogarão com as descrições realizadas no capítulo 3 e este, por sua vez, qualificará os dados aqui apresentados.

A leitura dos dados ratifica a complexidade presente no curso, e fornece uma visão panorâmica acerca das dificuldades, realizações e qualidades vivenciadas por professores e estudantes. Assim, trabalhar como músico/compositor, ter obra executada, se sentir valorizado profissionalmente, reconhecer-se no espaço da Escola a ponto de sentir-se à vontade para, hipoteticamente, realizar o curso novamente, tudo isso, compõem um lastro de informações que dão coesão ao processo de ensino desenvolvido.

Conhecer a organização das disciplinas, os demais espaços curriculares, sempre compreendendo a relação dialógica entre a vivência dos atores e o caminho desenhado pelas normatizações, pode contribuir para entender o significado – e a real importância – de práticas, normas e orientações correntes. Tais compreensões podem orientar planejamentos que visem melhorias para o curso, afirmando aquilo que for considerado bem sucedido, buscando alternativas aos problemas encontrados, ou mesmo, tornar os atores mais conscientes dos processos dialéticos presentes no processo do ensino de composição, e, portanto, estar melhor fundamentado para tomadas de decisões.

Antes de irmos ao capítulo 3 e apresentarmos as descrições qualitativas sobre o curso, potencializando as vozes de professores e estudantes acerca de suas funções e jornadas, vejamos o currículo novo e suas relações com o currículo antigo.

2.6 Currículo Novo

O currículo novo surge como resposta à exigências do REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Este programa objetiva

criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior. (REUNI, 2007, p. 10)

Disponível à todas universidades federais, o programa amplia o financiamento às universidades que a ele aderirem, sendo necessário apresentação de plano específico de reestruturação por parte da universidade, o qual deve estar comprometido com as metas e diretrizes do programa. Uma das dimensões que compõem as diretrizes do Reuni diz respeito ao currículo, exigindo “flexibilidade curricular nos cursos de graduação que permita a construção de itinerários formativos diversificados e que facilite a mobilidade estudantil” (Reuni, p. 10). As diretrizes do eixo *Reestruturação Acadêmico-Curricular* dizem:

4. Revisão da estrutura acadêmica buscando a constante elevação da qualidade;
5. Reorganização dos cursos de graduação;
6. Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada;
7. Implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos; e
8. Previsão de modelos de transição, quando for o caso. (Reuni. p. 11)

A adesão da UFBA e da Escola de Música³¹ ao REUNI, condicionada ao atendimento destas diretrizes, tornou-se o momento irrevogável para a realização de uma reforma curricular. A demanda por reforma curricular, de maneira pouco formal, pairava no espaço da Escola e se estendia a todos seus cursos já havia algum tempo, como pude observar quando era seu estudante de graduação.

Há ainda que se destacar que os parâmetros para elaboração de currículos deve, também, abranger as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de

³¹ As discussões sobre a adesão ao REUNI passaram por diversas etapas, chegando ao ponto de cada unidade poder decidir sobre sua adesão ao programa, como pude presenciar em reunião da Congregação convocada para tomada de tal decisão.

Graduação em Música e exigências das normatizações internas da universidade, a qual, ao regulamentar as atividades-fim da universidade, através do Regimento Geral, apresenta seção específica sobre os currículos, determinando quatro princípios básicos para suas elaborações. São eles:

- I – flexibilidade – possibilita aos estudantes escolherem parte do seu percurso de aprendizagem;
- II – autonomia – permite a consolidação da competência dos sujeitos para o aprendizado permanente, possibilitando a reflexão sobre teorias, práticas e técnicas do respectivo campo de formação;
- III – articulação – busca o diálogo interdisciplinar entre os diversos campos do saber, superando a visão fragmentada do conhecimento;
- IV – atualização – garante ajustes programáticos periódicos que incorporem os avanços do conhecimento. (UFBA, p. 79)

Estes princípios e outras exigências, como a criação do projeto pedagógico do curso – contendo objetivos acadêmicos do curso; perfil esperado de profissional; conhecimentos, competências e habilidades básicas a serem trabalhados com os estudantes – proporcionaram uma fundamentação mais específica ao currículo novo. Também há de se destacar que as novas categorizações e exigências dadas aos componentes curriculares, compreendendo-os nas seguintes modalidades: *disciplina; atividade; estágio; atividades complementar e trabalho de conclusão de curso* (UFBA, p. 80), e com naturezas distintas – *obrigatórios, optativos e livres* – comporam mecanismos que contribuíram para as mudanças mais efetivas no currículo do curso.

Tanto o Reuni, quanto o Regimento Geral, focalizam sobre a necessidade da construção de um currículo onde o estudante possa criar o seu percurso de aprendizagem, escolhendo grande parte de seus componentes curriculares. Este

Figura 2 – Fluxograma do Curso de Composição – 2011

FLUXOGRAMA DO CURSO DE COMPOSIÇÃO 2011									
ANO 1		ANO 2		ANO 3		ANO 4		ANO 5	
1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre	7º Semestre	8º Semestre	9º Semestre	10º Semestre
Introdução à Instrumentação 34h DB	Literatura e Estruturação Musical I (LEM I) 68h DB	Literatura e Estruturação Musical III (LEM III) 68h DB	Literatura e Estruturação Musical IV (LEM IV) 68h DB	Instrumentação e Orquestração I 34h DP	Instrumentação e Orquestração II 34h DP	Instrumentação e Orquestração III 34h DP	Instrumentação e Orquestração IV 34h DP		
Literatura e Estruturação Musical I (LEM I) 68h DB	Literatura e Estruturação Musical II (LEM II) 68h DB	Literatura e Estruturação Musical III (LEM III) 68h DB	Literatura e Estruturação Musical IV (LEM IV) 68h DB	Literatura e Estruturação Musical V (LEM V) 68h DB	Literatura e Estruturação Musical VI (LEM VI) 68h DB	Literatura e Estruturação Musical VII (LEM VII) 68h DB	Literatura e Estruturação Musical VIII (LEM VIII) 68h DB		
Percepção Musical I 68h DB	Percepção Musical II 68h DB	Percepção Musical III 68h DB	Percepção Musical IV 68h DB	Percepção Musical V 68h DB	Percepção Musical VI 68h DB			Monografia I 34h	Monografia II 34h
Princípios Práticos de Informática 17h DP	Introdução à Pesquisa I 34h DB	História da Música I 51h DB	História da Música II 51h DB	História da Música III 51h DP	História da Música IV 51h DP	Técnica de Análise I 17h DP		Composição IX 51h DP	Composição X 51h DP
Composição I 51h DP	Composição II 51h DP	Composição III 51h DP	Composição IV 51h DP	Composição V 51h DP	Composição VI 51h DP	Composição VII 51h DP	Composição VIII 51h DP		
Piano Suplementar I 17h DP	Piano Suplementar II 17h DP	Piano Suplementar III 17h DP	Piano Suplementar IV 17h DP						
Canto Coral I 68h DP	Canto Coral II 68h DP	Canto Coral III 68h DP	OPTATIVA 17h						
	Técnica Vocal I 34h DP							OPTATIVA 34h	
		OPTATIVA 34h	OPTATIVA 34h	OPTATIVA 51h	OPTATIVA 51h	OPTATIVA 51h	OPTATIVA 51h	OPTATIVA 34h	OPTATIVA 34h
		OPTATIVA 17h	OPTATIVA 17h	OPTATIVA 17h	OPTATIVA 17h	OPTATIVA 17h	OPTATIVA 17h	OPTATIVA 34h	OPTATIVA 34h
						OPTATIVA 17h	OPTATIVA 17h	OPTATIVA 17h	

Carga Horária dos Componentes Curriculares Obrigatórios:	1870h
Componentes Básicos:	578h
Componentes Profissionais:	1292h
Carga Horária dos Componentes Curriculares Optativos:	612h
Carga Horária das Atividades Obrigatórias:	204h
Seminários em Música	60h

Estágio:	136h
Monografia:	68h
Carga Horária das Atividades Complementares:	100h
TOTAL DE CARGA HORÁRIA DO CURSO:	3050h

DB = Disciplina Obrigatória de Conteúdo Básico
DP = Disciplina Obrigatória de Conteúdo Profissional

tipo de exigência pode impactar diretamente no perfil do profissional formado, bem como modificar as relações construídas pelo estudante durante sua jornada, uma vez que o contato com pessoas, ambientes e conteúdos podem variar sensivelmente.

Vejamos a seguir o fluxograma do currículo novo do curso de composição, tomando-o como ponto de partida para a análise do novo currículo e observando as diferenças e semelhanças ao currículo antigo.

Observando o fluxograma podemos notar a adequação à normatização estabelecida no Regimento Geral no que tange a nomenclatura dos componentes curriculares. Principalmente, é notado o fim das disciplinas anuais e a redução do curso em um ano, podendo ser realizado, em tempo mínimo de cinco anos.

Sua divisão está realizada em **Componentes Curriculares Obrigatórios** (1870h), os quais são subdivididos em Componentes Básicos (578h) e Componentes profissionais (1292h); **Componentes Curriculares Optativos** (612h); **Atividades Obrigatórias** (264h); **Estágio** (136h); **Monografia** (68h); **Atividades Complementares** (100h). O conjunto dos componentes somam 3050 horas.

Em comparação ao currículo antigo há uma diminuição de 310 horas, porém o currículo novo está previsto para, em um percurso ideal, ser cursado em cinco anos. Isto faz com que a carga horária semestral média do estudante seja de 305 horas por semestre, ao contrário da média de 280 horas por semestre presentes no currículo antigo. Assim, apesar da carga horária do curso ter diminuído sob a perspectiva longitudinal, ou aumento da carga horária semestral pode proporcionar novas dificuldades aos estudantes, sendo necessário acompanhar as primeiras turmas que cursarão o currículo novo e observar as novas formas de se relacionar

com as disciplinas e suas cargas horárias.

Numa análise mais específica notamos a equivalência dos atuais Componentes Curriculares Obrigatórios ao grupo de disciplinas do currículo antigo reunidas no Currículo Mínimo. De fato, LEM, Percepção Musical e Composição, continuam como as disciplinas centrais do curso, somando, juntas, 1258 horas. É significativo o fato de que o conjunto destas disciplinas deixam de representar mais da metade do curso para constituir pouco mais de um terço no currículo novo. Isto ocorre porque a carga horária da disciplina Composição diminuiu de quatro horas semanais para três horas semanais e Percepção Musical deixou de ser cursada em cinco anos para ser cursada em três anos – mas com a possibilidade de ser ampliada, por escolha do estudante, através de disciplinas optativas. A carga horária de LEM também diminuiu, passando de 612 horas para 544 horas, e agora não sendo cursada em cinco anos, mas em apenas quatro.

O conjunto de disciplinas ligadas a Instrumentação e Orquestração tem aumento de 50 horas e são realizadas em cinco semestres, e a disciplina História das Artes passa de 136 horas para 204 horas, a serem realizadas em quatro semestres. Canto Coral, que passa a ser considerada Atividade Obrigatória está distribuída em três semestres, somando ao todo 204 horas. Fazendo parte das disciplinas profissionais, Instrumento Suplementar – Piano mantém carga horária estável, passando de 60 horas em dois módulos anuais para 68 horas em quatro módulos semestrais. Fisiologia da Voz e Técnica Vocal, passa das 90 horas em regime anual para 60 horas em regime semestral.

As novidades deste novo currículo, em relação à novos conteúdos, são as disciplinas: **Princípios Práticos de Informática**, com 17 horas; **Técnicas de**

Análise, com 17 horas; **Introdução à Pesquisa**, com 34 horas; **Monografia**, em dois módulos de 34 horas. As duas últimas disciplinas apontam para a formação do compositor que atenda a dimensão da pesquisa acadêmica, possibilitando, inclusive, maior diálogo entre a graduação e a pós-graduação. Há de se destacar que esta perspectiva de formação do compositor preparando-o para a pesquisa acadêmica é uma demanda observada pela comunidade do curso de composição há algum tempo, e isto pode ser constatado no programa atualizado da disciplina LEM V, o qual prevê em seu conteúdo programático o tópico *Análise para Escrita de Artigos*, e no próprio documento de reestruturação curricular dos cursos de bacharelado em composição e regência, o qual diz: “o perfil do profissional a ser formado no curso de **Composição**, será aquele ligado ao exercício das atividades ligadas à criação e à pesquisa musical em seus múltiplos aspectos” (EMUS, 2008, p. 06).

Atividades Complementares também representam modificações importantes, possibilitando aproveitamento curricular de diversas experiências internas e/ou externas ao espaço da Escola de Música, como eventos científicos, realização de atividade de extensão, monitoria, realização de cursos de curta duração. Estágio, enquanto exigência curricular, além de proporcionar maior interação entre os espaços acadêmicos e laborais, possibilita a prática profissional orientada; esta prática pode variar desde prestação de assistência à professores até atuação como músico/compositor em grupos ou entidades culturais oficiais do estado ou de municípios. Ele tem o potencial de efetivar-se como um bom instrumento orientação ao estudante no que tange a sua atuação no mundo do trabalho, contribuindo para que o compositor, ao sair do curso, sintam-se mais bem preparado para a atuação profissional e, até mesmo, com uma perspectiva melhor definida sobre esta atuação.

A disciplina Composição teve seu programa modificado. Apresentado de maneira mais específica, o programa orienta mais claramente a prática do ensino de composição, descrevendo mais detalhadamente os elementos norteadores da prática de ensino realizada atualmente. O programa pode ser encarado como uma síntese dos elementos norteadores atuais, porque, assim como os novos programas das disciplinas LEM e Percepção Musical, as modificações no programa de Composição representam mais a enunciação da maneira como a disciplina vem sendo interpretada e trabalhada nos últimos anos que uma ruptura na proposta conceitual e metodológica praticada no currículo antigo. A visualização do programa atual, construído para compor o projeto de mudança curricular, muito informa sobre a prática de ensino de composição efetuada nos últimos vinte anos, período o qual parte dos atuais professores da disciplina começaram a lecioná-la. Vejamos o programa da disciplina:

Tabela 9 – Programa da Disciplina Composição – 2011

Composição I e II	<p>Ementa: Estudo e prática de Técnicas Composicionais – estratégias ortodoxas e não-ortodoxas, estudo dos diversos tipos de Notação Musical, estudo dos elementos formadores do som e a sua exploração, com audição comentada de obras representativas desde o Barroco até o presente.</p> <p>Conteúdo Programático:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Noção básica histórico-técnica: Modalismo, Tonalismo, Politonalismo, Pantonalismo e Atonalismo; - Técnicas de Transposição, Inversão, Retrogrado, Aumentação, Diminuição e Inclusão (<i>ab ovo</i>); - Procedimentos e processos básicos envolvendo Imitação, Variação e Transformação; - A Dinâmica no discurso compositivo; - A Articulação no discurso compositivo; - O Contraste como articulador de texturas e estruturas composicionais; - O Timbre e seus diversos aspectos na idéia composicional; - Dimensão vertical no séc. XX; - Dimensão horizontal no séc. XX; - Estrutura das durações no séc. XX; - Problemas de escrita convencional e notação contemporânea.
------------------------------	--

<p>Composição I e II</p>	<p>Bibliografia Básica: Brindle, Reginald Smith. <i>Musical Composition</i>. New York: Oxford University Press, 1986. Cope, David. <i>Techniques of the Contemporary Composer</i>. New York: Schirmer Books, 1997. Persichetti, Vincent. <i>Twentieth Century Harmony</i>. New York: Norton, 1961. Stone, Kurt. <i>Music Notation in the Twentieth Century</i>. New York: Norton, 1980.</p> <p>Bibliografia Complementar: Abraham, Gerald. "The Reaction Against Romanticism." In <i>New Oxford History of Music: The Modern Age, 1890-1960</i>. Ed. Martin Cooper, 10 vols. London: Oxford University Press, 1974. Vol. 10, pp. 80-140. Griffiths, Paul. <i>A Música Moderna: Uma história concisa e ilustrada de Debussy a Boulez</i>. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987. Grout, Donald Jay. <i>A History of Western Music</i>. Shorter Edition, Rev. New York: Norton, 1973. Kramer, Jonathan D. <i>The Time of Music</i>. New York: Schirmer Books, 1988. <i>The New Grove Dictionary of Music and Musicians</i>. Ed. Stanley Sadie. 20 vols. London: Macmillan Publishers, 1980.</p>
<p>Composição III e IV</p>	<p>Ementa: Estudo e prática de Técnicas Composicionais – manipulação e exploração de elementos musicais do século XX, politonalismo, pós-tonalismo, atonalismo, serialismo, aleatorismo e audição comentada de obras representativas do século XX, com ênfase em obras de pequenas dimensões.</p> <p>Conteúdo Programático:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Problemas de escrita convencional e notação contemporânea; - Escalas e modos na música contemporânea; - Textura e timbre na música contemporânea; - Dimensão vertical na música contemporânea; - Dimensão horizontal na música contemporânea; - Ritmo na música contemporânea <p>Bibliografia Básica: Brindle, Reginald Smith. <i>Musical Composition</i>. New York: Oxford University Press, 1986. Cope, David. <i>Techniques of the Contemporary Composer</i>. New York: Schirmer Books, 1997. Lester, Joel. <i>Analytic Approaches to Twentieth-Century Music</i>. New York: Norton, 1989. Perle, George. <i>Serial Composition and Atonality</i>. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1962. Persichetti, Vincent. <i>Twentieth Century Harmony</i>. New York: Norton, 1961. Straus, Joseph. <i>Introduction to Post-Tonal Theory</i>. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1990.</p> <p>Bibliografia Complementar: Grout, Donald Jay. <i>A History of Western Music</i>. Shorter Edition, Rev. New York: Norton, 1973. Kramer, Jonathan D. <i>The Time of Music</i>. New York: Schirmer Books, 1988. <i>The New Grove Dictionary of Music and Musicians</i>. Ed. Stanley Sadie. 20 vols. London: Macmillan Publishers, 1980. Simms, Bryan R. <i>Music of Twentieth Century: An Anthology</i>. New York: Schirmer Books, 1986. Webern, Anton. <i>O caminho para a música nova</i>. Trad. Carlos Kater. São Paulo: Novas Metas, 1984.</p>
<p>Composição V e VI</p>	<p>Ementa: Estudo e prática de Técnicas Composicionais – manipulação e exploração de elementos musicais do século XX, politonalismo, pós-tonalismo, atonalismo, serialismo, aleatorismo e audição comentada de obras representativas do século XX, com ênfase em obras de pequenas dimensões.</p> <p>Conteúdo Programático:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Politonalidade; - Serialismo;

<p>Composição V e VI</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conjunto de classes de notas; - Indeterminância: improvisação, aleatoriedade, indeterminância, música formalizada; - Música experimental; - Procedimentos imitativos; - Organização total; - Efeitos especiais <p>Bibliografia Básica: Brindle, Reginald Smith. <i>Musical Composition</i>. New York: Oxford University Press, 1986. Cope, David. <i>Techniques of the Contemporary Composer</i>. New York: Schirmer Books, 1997. Lester, Joel. <i>Analytic Approaches to Twentieth-Century Music</i>. New York: Norton, 1989. Perle, George. <i>Serial Composition and Atonality</i>. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1962. Persichetti, Vincent. <i>Twentieth Century Harmony</i>. New York: Norton, 1961.</p> <p>Bibliografia Complementar: Grout, Donald Jay. <i>A History of Western Music</i>. Shorter Edition, Rev. New York: -Norton, 1973. Krammer, Jonathan D. <i>The Time of Music</i>. New York: Schirmer Books, 1988. <i>The New Grove Dictionary of Music and Musicians</i>. Ed. Stanley Sadie. 20 vols. London: Macmillan Publishers, 1980. Simms, Bryan R. <i>Music of Twentieth Century: An Anthology</i>. New York: Schirmer Books, 1986. Straus, Joseph. <i>Introduction to Post-Tonal Theory</i>. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1990. Webern, Anton. <i>O caminho para a música nova</i>. Trad. Carlos Kater. São Paulo: Novas Metas, 1984.</p>
<p>Composição VII e VIII</p>	<p>EMENTA: Estudo e prática de Técnicas Composicionais Avançadas – desenvolvimento de habilidades na manipulação e exploração de fenômenos musicais relacionados ao gestual, metas e climaxes na idéia musical, com audição comentada de obras representativas dos repertórios Tonal, Pós-tonal e Atonal.</p> <p>Conteúdo Programático:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introdução à música concreta; - Introdução à música eletracústica; - Composição algorítmica; - Formas de mídia (multimídia, mídia mixa, intermídia, realidade virtual); - Música microtonal; - Sistemas de temperamento; - Minimalismo <p>Bibliografia Básica: Cope, David. <i>Techniques of the Contemporary Composer</i>. New York: Schirmer Books, 1997. Perle, George. <i>Serial Composition and Atonality</i>. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1962. Persichetti, Vincent. <i>Twentieth Century Harmony</i>. New York: Norton, 1961. Straus, Joseph. <i>Introduction to Post-Tonal Theory</i>. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1990.</p> <p>Bibliografia Complementar: Brindle, Reginald Smith. <i>Musical Composition</i>. New York: Oxford University Press, 1986. Grout, Donald Jay. <i>A History of Western Music</i>. Shorter Edition, Rev. New York: Norton, 1973. Krammer, Jonathan D. <i>The Time of Music</i>. New York: Schirmer Books, 1988. Lester, Joel. <i>Analytic Approaches to Twentieth-Century Music</i>. New York: Norton, 1989. <i>The New Grove Dictionary of Music and Musicians</i>. Ed. Stanley Sadie. 20 vols. London: Macmillan Publishers, 1980. Simms, Bryan R. <i>Music of Twentieth Century: An Anthology</i>. New York: Schirmer Books, 1986.</p>

Composição VII e VIII	Webern, Anton. <i>O caminho para a música nova</i> . Trad. Carlos Kater. São Paulo: Novas Metas, 1984.
Composição IX e X	<p>Ementa: Estudo e prática de Técnicas Composicionais Avançadas – desenvolvimento de habilidades na manipulação e exploração de fenômenos musicais e textuais relacionados às estruturas de grandes dimensões, bem como fenômenos extra-musicais ligados a estas, com audição comentada de obras representativas do século XX, de grandes dimensões.</p> <p>Conteúdo Programático:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elementos de prosódia; - Problemas na composição vocal; - Orquestração de obras para grande orquestra; - Composição em larga escala; <p>Bibliografia Básica:</p> <p>Brindle, Reginald Smith. <i>Musical Composition</i>. New York: Oxford University Press, 1986. Cope, David. <i>Techniques of the Contemporary Composer</i>. New York: Schirmer Books, 1997. Lester, Joel. <i>Analytic Approaches to Twentieth-Century Music</i>. New York: Norton, 1989. Perle, George. <i>Serial Composition and Atonality</i>. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1962. Persichetti, Vincent. <i>Twentieth Century Harmony</i>. New York: Norton, 1961.</p> <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>Grout, Donald Jay. <i>A History of Western Music</i>. Shorter Edition, Rev. New York: Norton, 1973 Krammer, Jonathan D. <i>The Time of Music</i>. New York: Schirmer Books, 1988. Persichetti, Vincent. <i>Twentieth Century Harmony</i>. New York: Norton, 1961. <i>The New Grove Dictionary of Music and Musicians</i>. Ed. Stanley Sadie. 20 vols. London: Macmillan Publishers, 1980. Simms, Bryan R. <i>Music of Twentieth Century: An Anthology</i>. New York: Schirmer Books, 1986. Straus, Joseph. <i>Introduction to Post-Tonal Theory</i>. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1990. Webern, Anton. <i>O caminho para a música nova</i>. Trad. Carlos Kater. São Paulo: Novas Metas, 1984.</p>

As ementas de Composição Musical II, IV, VI e VIII informam que estas são continuações das disciplinas Composição I, III, V, VII, respectivamente. Além disso elas apresentam Conteúdos Programáticos e Bibliografias idênticas, daí seu agrupamento em pares na tabela 8. Isto evidencia manutenções em procedimentos metodológicos e concepções presentes no currículo antigo, dada a continuidade da perspectiva anual da disciplina apesar de sua semestralização. No entanto, as ementas enfatizam o estudo e prática de técnicas composicionais, sendo que os últimos quatro semestres abordam técnicas composicionais avançadas, havendo, sob o ponto de vista dessas mudanças de ementas, distinção entre os programas do

currículo antigo e do currículo novo. A ênfase no desenvolvimento do aluno presente no programa antigo dá lugar ao estudo e prática de técnicas específicas, agrupadas em temáticas que são abordadas, também, a partir de audições comentadas que privilegiam, nas disciplinas iniciais, obras de pequenas dimensões. As obras de grandes dimensões são enfatizadas nos dois últimos semestres (último ano), mantendo, assim, relação com a perspectiva gradativa da produção composicional apresentada no currículo antigo.

Uma distinção significativa deste novo currículo reside no fato de que, ao contrário da exigência de uma obra para grande orquestra e coro, com duração aproximada de vinte minutos, a composição a ser apresentada como trabalho final (realizada durante Composição IX e X), será definida pelo orientador do estudante; assim, poderá haver mais flexibilidade na definição do projeto de trabalho final, tendendo a ser realizado a partir de negociações que privilegie preferências do estudante e sugestões que o orientador realize com base em diagnóstico prévio da condição do estudante. Não há exigência explícita de uma obra de grande dimensão e, nas *Normas de Funcionamento do Curso de Composição*, não é mencionada a necessidade de defesa perante uma banca, conforme era previsto no currículo anterior. A exigência de defesa está explícita apenas para o trabalho de monografia, o qual será avaliado por uma comissão constituída por três professores.

Monografia I e II constituem-se como componentes curriculares próprios à problematizações de natureza composicional, cujo objeto pode estar voltado para temáticas trabalhadas durante o curso ou para a obra a ser composta em Composição IX e X. A possibilidade de o trabalho monográfico estar relacionado ao trabalho composicional final aponta para um entrelaçamento entre estas disciplinas,

tal entrelaçamento tem origens no currículo antigo, onde a obra de grande dimensão composta pelo estudante devia estar acompanhada de um relatório sobre as concepções e procedimentos que nortearam o seu compor. A separação destas exigências – a composição e a monografia – possibilita maior ênfase no trabalho monográfico, proporcionando um espaço para a realização de trabalho acadêmico com exigências específicas, sem abrir mão do acompanhamento efetivo durante a realização do trabalho final de composição. O viés de pesquisa presente em Monografia proporciona melhor inserção nos ritos próprios do universo científico, possibilitando ao estudante-compositor melhores condições para ingressar e manter-se em cursos de pós-graduação.

Ao enfatizar técnicas composicionais, os conteúdos programáticos lastreiam a prática de ensino de maneira a privilegiar temáticas transversais em lugar de movimentos históricos; assim, aparecem como conteúdos composicionais temas como: *problemas na composição vocal; organização total; a dinâmica no discurso compositivo; ritmo na música contemporânea*. Essa abordagem temática pode permitir a exposição articulada de procedimentos presentes em diversos movimentos, de maneira a propiciar análises comparativas e sintéticas ao invés de abordagens restritivas à práticas específicas, possibilitando ao estudante visualizar possibilidades de interação entre diferentes procedimentos e técnicas no decorrer de uma mesma aula.

Enunciar conteúdos próprios da composição não é um trabalho tão objetivo quanto possa parecer. A quantidade e variedade de informações e ações presentes no processo de compor, articulando conhecimentos de diversas áreas, trazem dificuldades para a definição de conteúdos. Isto está latente na relação entre

conteúdo programático e bibliografia – a qual busca referenciar discursos gerais referentes à técnicas composicionais e analíticas, história da música ocidental, filosofia da música nova, entre outros – onde a referenciação bibliográfica subsidiária ao conteúdo é dependente de articulação metodológica a ser realizada entre professores e estudantes³². Isto pode ser percebido pelo fato da abordagem de especificidades do processo compositivo prevista pelos programas de conteúdos estarem referenciadas em temáticas amplas presentes na bibliografia, a qual está escrita, predominantemente, em língua estrangeira.

Fazendo uma análise comparativa entre os dois currículos, pode-se notar que, além das modificações pontuais anteriormente discutidas, sua essência permanece a mesma. Até do ponto de vista da flexibilidade, exigência do Regimento Interno e do Reuni, não há grandes alterações, uma vez que a carga horária de disciplinas de escolha do estudante passa de 585 horas no currículo antigo para 612 horas no currículo novo. Ainda que a carga horária de disciplinas optativas seja suficiente para atender a possibilidade de criação de itinerários formativos personalizados, é necessário que as disciplinas e atividades de escolha do estudante sejam ofertadas em variedade suficiente para o cumprimento de tal demanda. Vejamos, então, um quadro com as disciplinas e atividades optativas a serem ofertadas.

Tabela 10 – Quadro de Disciplinas Optativas

Disciplina	C.H.	Pré-requisito
Percepção Musical IX	34	Percepção Musical VI e Literatura e Estruturação Musical VI

³² Este ponto será melhor abordado no Capítulo 3, em Processos do Aprender, onde alguns professores abordarão tal problema e exporão o que consideram conteúdos em composição.

Disciplina	C.H.	Pré-requisito
Percepção Musical X	34	Percepção Musical IX
Introdução à Regência I	34	Não tem
Introdução à Regência II	34	Introdução à Regência I
Técnica Vocal III	34	Técnica Vocal II
Seminários em Repertório Coral I	34	Introdução à Regência II
Seminários em Repertório Coral II	34	Seminários em Repertório Coral I
Seminários em Repertório Coral III	34	Seminários em Repertório Coral II
Seminários em Repertório Coral IV	34	Seminários em Repertório Coral III
Seminários em Repertório de Banda I	34	Introdução à Regência II
Seminários em Repertório de Banda II	34	Seminários em Repertório de Banda I
Seminários em Repertório de Banda III	34	Seminários em Repertório de Banda II
Seminários em Repertório de Banda IV	34	Seminários em Repertório de Banda III
Seminários em Repertório Orquestral I	34	Introdução à Regência II
Seminários em Repertório Orquestral II	34	Seminários em Repertório Orquestral I
Seminários em Repertório Orquestral III	34	Seminários em Repertório Orquestral II
Seminários em Repertório Orquestral IV	34	Seminários em Repertório Orquestral III
Seminários em Repertório de Ópera I	34	Introdução à Regência II
Seminários em Repertório de Ópera II	34	Seminários em Repertório de Ópera I
Seminários em Repertório de Ópera III	34	Seminários em Repertório de Ópera II
Seminários em Repertório de Ópera IV	34	Seminários em Repertório de Ópera III
Piano Suplementar V	34	Piano Suplementar IV
Piano Suplementar VI	34	Piano Suplementar V
Piano Suplementar VII	34	Piano Suplementar VI
Piano Suplementar VIII	34	Piano Suplementar VII
Piano Suplementar IX	34	Piano Suplementar VIII
Piano Suplementar X	34	Piano Suplementar IX
Instrumento Suplementar – Violino	17	Não tem
Instrumento Suplementar – Viola	17	Não tem
Instrumento Suplementar – Violoncelo	17	Não tem
Instrumento Suplementar – Contrabaixo	17	Não tem
Instrumento Suplementar – Flauta	17	Não tem
Instrumento Suplementar – Oboé	17	Não tem
Instrumento Suplementar – Clarinete	17	Não tem
Instrumento Suplementar – Saxofone	17	Não tem
Instrumento Suplementar – Fagote	17	Não tem
Instrumento Suplementar – Trompa	17	Não tem
Instrumento Suplementar – Trompete	17	Não tem
Instrumento Suplementar – Trombone	17	Não tem
Instrumento Suplementar – Tuba	17	Não tem
Instrumento Suplementar – Harpa	17	Não tem
Instrumento Suplementar – Cravo	17	Não tem
Percussão Suplementar I	34	Não tem
Percussão Suplementar II	34	Percussão Suplementar I
Percussão Suplementar III	34	Percussão Suplementar II
Percussão Suplementar IV	34	Percussão Suplementar III
Violão Suplementar I	34	Não tem
Violão Suplementar II	34	Violão Suplementar I
Violão Suplementar III	34	Violão Suplementar II
Violão Suplementar IV	34	Violão Suplementar III
Redução de Partituras ao Piano I	17	Piano Suplementar IV
Redução de Partituras ao Piano II	17	Redução de Partituras ao Piano I
Redução de Partituras ao Piano III	17	Redução de Partituras ao Piano I
Redução de Partituras ao Piano IV	17	Redução de Partituras ao Piano I
Improvisação Experimental	34	Não tem
Improvisação ao Teclado	34	Piano Suplementar IV

Disciplina	C.H.	Pré-requisito
Improvisação na Música Popular	34	Piano Suplementar IV ou Percussão Suplementar IV ou Violão Suplementar IV ou qualquer outro Instrumento Suplementar de Orquestra correspondentes ao nível IV.
Canto Gregoriano I	34	Não tem
Canto Gregoriano II	34	Canto Gregoriano I
Princípios de Acústica e Áudio Digital	17	Não tem
Música Computacional I	17	Não tem
Música Computacional II	17	Música Computacional I
Filosofia da Música	34	Não tem
Arranjo I	34	Literatura e Estruturação Musical IV
Arranjo II	34	Arranjo I
Música Popular Brasileira I	51	Não tem
Música Popular Brasileira II	51	Não tem
Folclore Musical – Música de Tradição Oral	51	Não tem
Prosódia Musical	17	Não tem
Regência Suplementar I	34	Não tem
Regência Suplementar II	34	Regência Suplementar I
Regência Suplementar III	34	Regência Suplementar II
Regência Suplementar IV	34	Regência Suplementar III
Música de Câmara ²	34	Piano Suplementar VIII ou Percussão Suplementar IV ou Violão Suplementar IV ou qualquer outro Instrumento Suplementar de Orquestra ou Principal no mesmo nível
Prática de Conjunto Instrumental ³	34	Não tem
Prática de Conjunto - Canto Coral ⁴	68	Percepção Musical II
Prática de Conjunto – Orquestra Sinfônica ⁴	68	Aval do professor responsável pela disciplina do instrumento específico
Prática de Conjunto – Orquestra de Cordas ⁴	68	Aval do professor responsável pela disciplina do instrumento específico
Prática de Conjunto – Banda Sinfônica ⁴	68	Aval do professor responsável pela disciplina do instrumento específico
Prática de Conjunto – Conjunto de Sopros ⁴	68	Aval do professor responsável pela disciplina do instrumento específico
Prática de Conjunto – Big Band ⁴	68	Aval do professor responsável pela disciplina do instrumento específico
Elementos de Dança I	51	Não tem
Expressão Corporal I	68	Não tem
Elementos de Teatro I	51	Não tem
Dicção I	51	Não tem
Fundamentos Psicológicos da Educação	68	Não tem
Organização da Educação Brasileira	68	Não tem
Didática	136	Não tem
Estética I	68	Não tem
Antropologia I	68	Não tem
Cultura Brasileira	51	Não tem
Folclore	51	Não tem
Políticas da Cultura e da Comunicação	68	Não tem
Marketing Cultural	68	Políticas da Cultura e da Comunicação
Oficina de Produção Cultural	136	Marketing Cultural
Documentário Cinematográfico	68	Não tem
Cinema Brasileiro	68	Não tem
Comunicação e Cultura	68	Não tem
Espanhol Instrumental I	51	Não tem
Espanhol Instrumental II	51	Espanhol Instrumental I
Italiano Instrumental I	51	Não tem

Disciplina	C.H.	Pré-requisito
Italiano Instrumental II	51	Italiano Instrumental I
Francês Instrumental I	51	Não tem
Francês Instrumental II	51	Francês Instrumental I
Inglês Instrumental I	51	Não tem
Inglês Instrumental II	51	Inglês Instrumental I
Alemão Instrumental I	51	Não tem
Alemão Instrumental II	51	Alemão Instrumental I

Segundo o projeto de reestruturação curricular do curso de Composição e Regência os

componentes optativos serão livres, permitindo ao aluno duas alternativas: **ou** a continuidade de uma formação generalista e diversificada **ou** se constituírem em blocos que permitirão o aprofundamento em campos de saber dentro da Composição Musical” (EMUS, 2008, p. 21)

A disposição de opções ao estudante para atender tanto à opção por uma formação generalista quanto a uma formação mais aprofundada no campo da Composição Musical demanda ampla oferta de disciplinas. Com 108 disciplinas, o currículo novo proporciona um aumento significativo na oferta de componentes optativos se comparado ao currículo antigo, o qual ofertava 36 disciplinas optativas. Porém, os número absolutos não representam fielmente este aumento, já que, no currículo antigo a disciplina Instrumento Suplementar³³ referia-se a qualquer instrumento de escolha do aluno, sendo necessário apenas negociar com o professor do instrumento e o colegiado. Uma vez que no currículo novo existe uma disciplina representando cada instrumento, há um aumento em número absoluto na oferta mas que não corresponde a um aumento real. As possibilidades de escolha

³³ As exceções são as disciplinas Instrumento Suplementar I e II, as quais obrigatoriamente são vinculadas ao estudo do piano.

ficam ainda mais reduzidas ao observarmos que dos 108 componentes ofertados 54 exigem pré-requisito para sua realização.

As disciplinas optativas que representam novas opções de escolhas aos estudantes são:

- Seminários em Repertório (Coral, Banda, Orquestral, Ópera)
- Redução de Partituras ao Piano
- Prosódia Musical
- Prática de Conjunto (Orquestra de Cordas, Conjunto de Sopros, Big Band, Banda Sinfônica)
- Políticas da Cultura e da Comunicação
- Oficina de Produção Cultural
- Comunicação e Cultura
- Filosofia da Música
- Arranjo
- Canto Gregoriano
- Princípios de Acústica e Áudio Digital
- Música Computacional

Observando o exposto sobre o currículo novo, podemos então concluir que este representa uma adequação às exigências do Reuni e do Regimento Geral da universidade, o qual está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação, não representando uma reforma curricular que altere substancialmente as concepções do curso e o perfil do egresso. Apesar disso, algumas atualizações realizadas podem facilitar a jornada do estudante e

proporcionar aprendizagens necessárias à formação do compositor coerente com as diretrizes traçadas pelos documentos internos e externos da universidade. É o caso da:

1. Semestralização das disciplinas, ainda que alguns programas mantenham seus planejamentos anuais;
2. Diminuição do tempo de conclusão do curso;
3. Programa de curso da disciplina Composição detalhado e focalizando na formação do compositor;
4. Bibliografia de referência publicada predominantemente nas décadas de 1980 e 1990;
5. Oferecimento de disciplinas ligadas à informática, pesquisa e análise;
6. Incentivo ao diálogo com atividades internas externas à universidade através de Estágio e Atividades Complementares;
7. Flexibilização dos parâmetros para elaboração do Trabalho Final de Composição;
8. Previsão de orientação ao estudante sobre sua trajetória curricular, conforme as *Normas de funcionamento do curso de Composição*.

Outros pontos, porém, não foram contemplados pela transformação curricular.

É o caso do:

1. Oferecimento do curso em turno único, conforme preferência prevista no inciso terceiro, do artigo 68, do Regimento Geral da UFBA;
2. Diminuição da carga horária semestral e semanal.
3. Aumento de referenciais bibliográficos em língua portuguesa (principalmente na disciplina Composição).

4. Aumento do número de performances de obras

O fato de a adaptação curricular não ter promovido alterações substanciais na fundamentação conceitual e metodológica do curso faz com que o estudo de vivências a ser realizado no capítulo 3 possa, de alguma forma, contribuir a compreender e/ou prever as formas de atuação de professores e estudantes no curso. A descrição qualitativa do curso pode fornecer dados que ratifiquem as manutenções realizadas no processo de mudança do currículo ou que indiquem a necessidade de mudanças mais veementes na forma de pensar a formação do compositor, a formatação e fundamentação das disciplinas, a constituição dos espaços físicos e organizacionais para sua efetivação.

Espera-se que com os dados até aqui apresentados, contendo a estrutura funcional do currículo realizado pelos estudantes e professores entrevistados, descrevendo a forma de ingresso e informações relativas à evasão e conclusão, a opinião dos egressos acerca de sua experiência no curso, apresentação de informações sobre os professores de composição do curso e, a apresentação da estrutura curricular a ser efetivada a partir de 2011, esteja posto um cenário geral que permita a compreensão de fenômenos específicos e questões mais íntimas acerca das experiências vividas pelos atores do curso.

Os dados aqui apresentados, relacionados à dimensão qualitativa a ser apresentada no capítulo 3, serão analisados criticamente durante o capítulo 4, focalizando-os a partir de temas que evidenciem as especificidades presentes neste curso, seus problemas e virtudes, e o potencial de contribuição para a prática e reflexão acerca do ensino de composição em nível superior.

Capítulo Terceiro – Mapa do ensino de composição

Um estudo qualitativo que englobe a variedade e amplitude de vivências dentro do Curso de Composição da UFBA demanda a realização de descrições e sínteses. Tais realizações serão apresentadas neste capítulo a partir de um Mapa do Ensino de Composição, o qual é composto por três vetores temáticos: Experiência Cultural, Concepções e Diagnóstico do Curso e Processos do Aprender.

A enunciação destes vetores – que funcionam como três eixos temáticos – e seus sub-vetores emerge das entrevistas e das discussões por elas iniciadas e dos demais dados coletados, sendo frutos de diversas reflexões e discussões realizadas em encontros periódicos da linha de pesquisa Pedagogia do Compor, do Grupo de Pesquisa Composição e Cultura. Nestes encontros, dos quais faziam parte, além de mim, os estudantes de composição e bolsistas de Iniciação Científica Vitor Rios, Vinícius Amaro e Paulo Santana e, também, o líder do Grupo e orientador do presente trabalho o Profº Drº Paulo Costa Lima, foram discutidas as estratégias de coleta de dados; discussões de temas ligados a composição, cultura e a prática educativa da Escola de Música; realizadas leituras e discussões sobre as entrevistas e demais dados levantados. Ao final, este foi o principal espaço de estruturação das pesquisas individuais de cada membro, da organização dos temas que serão apresentados a seguir e da testagem de seus modelos.

O vetor temático Experiência Cultural objetiva abarcar os fenômenos e processos que compõem a vivência no curso de composição, o qual, por sua vez, não pode ser dissociado da Escola de Música e seus demais cursos. Qual a importância da vivência de novas concepções e práticas na formação compositor?

Quais os choques vivenciados e como eles são sintetizados em identificações? Que contribuições os membros da comunidade da Escola de Música realizam na formação de estudantes-compositores? Como se lida com o universo e os mistérios do compor? O que é compor neste ambiente? As leituras e reinterpretações sobre o curso e sobre o “ser compositor” conduzem a quais escolhas?

Expansão de Horizontes, Estranhamento, Identidade, Convivência, O Compor, Expectativas/Perspectivas, são sub-vetores que orientam considerações sobre tais questionamentos.

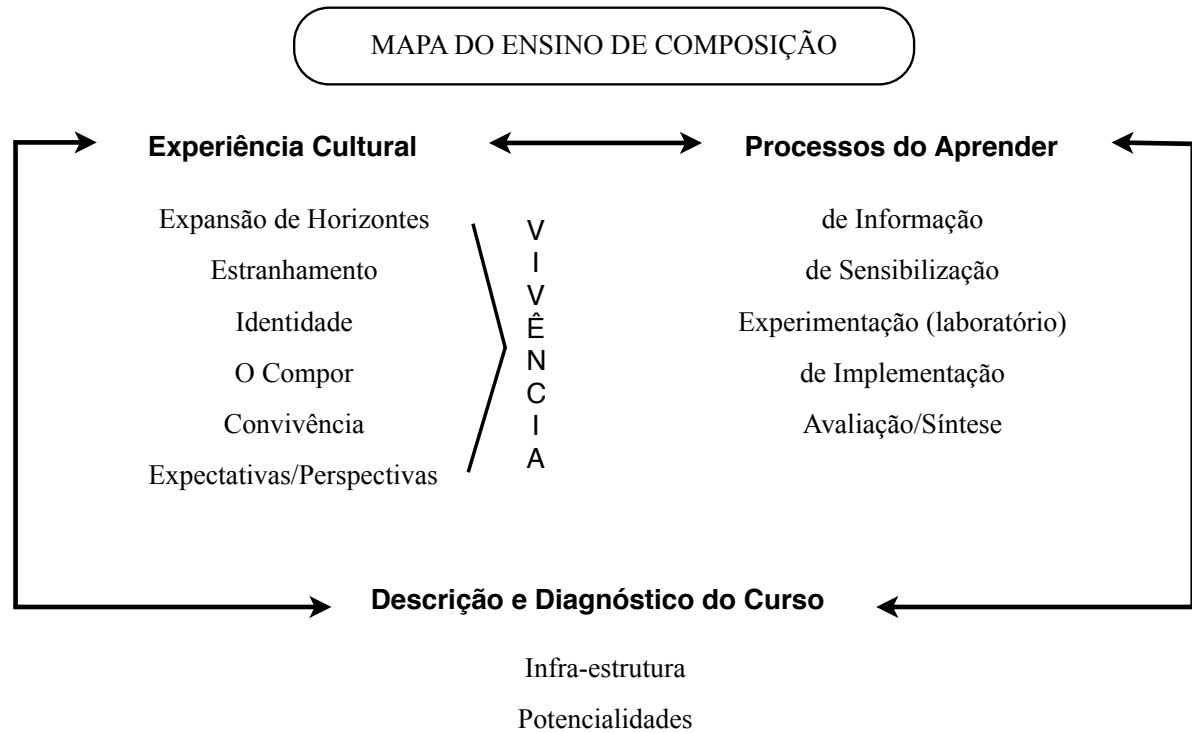
O vetor temático Descrição e Diagnóstico do Curso tem por finalidade descrever o curso de composição segundo as pessoas que o fazem e fizeram. Quais recursos disponíveis? Há caminhos difusos e não oficiais de aprendizagem favorecidos por fazer parte do curso?

Os sub-vetores que buscam sintetizar tais questões são: Infra-estrutura; Potencialidades.

Um terceiro vetor temático, Processos do Aprender, foca sobre a práxis pela qual os estudantes-compositores mais estreitamente interagem com as práticas de composição, apresentando estratégias, procedimentos e métodos que preparam, orientam e ressignificam a feitura de obras. Quais os meios e processos que provocam os primeiros traços da criação de músicas, como elas se transformam até serem executadas e ressignificadas?

O Aprender aqui descrito é sintetizado pelos processos de Informação, Sensibilização, Experimentação, Implementação, Avaliação e Síntese.

Figura 3 – Mapa do Ensino de Composição



A Criação do Mapa do Ensino de Composição do Curso de Graduação da Escola de Música da UFBA, mais que fornecer um modelo explicativo estático ou pretensamente definitivo para as dinâmicas que constroem o seu ensino, objetiva criar elementos discursivos que registrem olhares e interpretações sobre o objeto (o ensino de composição da UFBA), servindo tanto para o seu registro histórico quanto para o fomento de debates que o ressignifique.

É importante advertir que tais vetores fazem parte de um esforço intelectual que tenta criar um discurso capaz de representar as diversas dimensões de ensino presentes na graduação em Composição da UFBA, não tendo, a rigor, fronteiras entre eles, mas sim sobrepondo-se, uma vez que tratam de olhares diferenciados sobre um mesmo fenômeno: são recortes que, mesmo objetivando dissertar sobre

especificidades, procuram não tolher a abrangência, daí a metáfora cartográfica; os vetores e sub-vetores temáticos são pontos nos quais as trajetórias podem ser traçadas de maneira dinâmica e por vezes inventiva.

Este enfoque é coerente com algumas perspectivas antropológicas de estudos sobre cultura, sobre as quais este estudo se inspira. Aqui cabe lembrar a ideia de Geertz de que os símbolos e significados culturais são públicos e não privados, não estão na cabeça dos atores, e sim são partilhados por eles (Laraia, 2009, p. 63). Provavelmente por isso – mudança de população (atores), circulação de novos conhecimentos e práticas (significados) – estudos contemporâneos sobre ambientes educacionais apontem para processos dinâmicos, onde permanências e continuidades de práticas e significações revelam-se em constantes diálogos, não estagnadas e sujeitas a olhares diversos (Freire 1996; Libâneo 2005).

A opção por um método de pesquisa que privilegia a perspectiva cultural como lente para observação não pressupõe negligência da existência de outras correntes teóricas possíveis de utilização, como as psicológicas ou sociológicas. Brandão (2007), por exemplo, comenta que Radcliffe-Brown, ao descrever tribos de ilhéus entre Burma e Sumatra, fala do processo educativo pelo qual as crianças passam, onde a fabricação do arco, as técnicas de caça e outras ações da dimensão material estão presentes, mas, havendo também, outra parte a qual “envolve a aquisição de ‘sentimentos e disposições emocionais’ que regulam a conduta dos membros da tribo e constituem o corpo de suas regras sociais de moralidade” (Brandão, 2007, p. 17).

Neste sentido, a perspectiva cultural permitirá realizar descrições e levantar temas que perpassam por diversos nichos disciplinares, atentando não só para

dimensões objetivas dos meios e processos de ensino mas também dimensões subjetivas (como no caso específico de alguns sub-vetores temáticos como: identidade e estranhamento).

A admissão de sentimentos e disposições emocionais como parte integrantes dos processos de ensino não constituem um fenômeno facilmente observável, tampouco o impacto destes no aprendizado de conteúdos mais programáticos. No entanto os estudos sobre motivação e psicologia do desenvolvimento demonstram a importância de não negligenciá-los (Piaget 1958; Maslow 1970). Como meio de acessá-los foi dada ênfase em entrevistas com os sujeitos do ensino (alunos, ex-alunos e professores), além das observações realizadas.

A criação do Mapa do Ensino de Composição anteriormente citado sintetiza e orienta as descrições e leituras do objeto, abrindo possibilidade de cada rota que o compõe seja fundamentada com algum grau de independência.

Antes de apresentar detalhadamente cada vetor temático que compõe o Mapa cabe lembrar algumas ideias do compositor Roger Reynolds (2002) que, em seu livro *Form and Method Composing Music*, disserta sobre interrelações e interdependências das condições objetivas e subjetivas do compor (baseado em sua experiência como compositor), onde o equilíbrio entre estas condições garante *inteireza* à obra.

Reynolds utiliza quatro termos chave para falar das interrelações objetivas e subjetivas presente em composição, a saber: *inteireza*, *senso de pertencimento*, *integridade* e *coerência*. Integridade é “pensada como uma medida de completude que provém dos padrões de relacionamentos objetivos que subjazem um trabalho”³⁴

³⁴ *Integrity can be thought of as a measure of the completeness that accrues to the pattern of objective relationships that underlie a work.*

e coerência está relacionada à “completude dentro de uma teia de implicações subjetivas despertadas”³⁵. A inteireza “é a condição *sine qua non* de um trabalho musical”³⁶ e é alcançada a partir do senso de pertencimento que surge da persuasividade da *integridade* e da *coerência* de um trabalho. E ele emenda dizendo: “uma composição bem sucedida abrange ambas inteirezas objetivas e racionais bem como subjetivas e emocionais”.³⁷ (Reynolds, 2002, p. 3)

Se pensarmos na afirmativa de Ernst Widmer³⁸, para o qual, compor e ensinar tinham os mesmos fundamentos, confundindo-se e, sendo, no final, a mesma coisa, podemos fazer a transposição do pensamento de Reynolds para a dimensão pedagógica e considerar que a *inteireza* na formação do compositor deve ser um dos objetivos do ensino de composição e, portanto, as dimensões subjetivas e objetivas nele presentes não podem estar dissociadas.

3.1 Perspectiva Cultural

Perguntados sobre que lugar é a Escola de Música estudantes-compositores responderam:

um lugar que reúne pessoas que têm interesse por música. O mais importante para mim é isso. (...) Não é nem o que eu tenho a aprender e nem os livros aqui, é o contato com os colegas; cada um tem pensamentos diferentes a respeito de música, da vida de um modo geral, da arte também, e com os

³⁵ *Coherence relates to completeness within the web of subjective implications aroused.*

³⁶ *Wholeness is the critical sine qua non of a musical work.*

³⁷ *A successful composition addresses both objective and rational as well as subjective and emotional wholeness.*

³⁸ Um dos professores responsáveis pela implementação do curso de composição na UFBA, o qual atuou diretamente na formação de mais de cem compositores durante as décadas de 1970 e 1980 (Lima, 1999).

professores também. Cada um tem algo a acrescentar. (Gabriel Sobral)

Não existe a Escola de Música fazendo um trabalho, existe um monte de coisas separadas nela, e a gente vai catando o que dá para pegar. Aqui em Salvador existem muitas coisas diferentes acontecendo como se fossem guetos, e aqui na Escola é como se fosse um microcosmo disso. (Pedro Lyra)

um lugar meio paradoxal (Danniel Ferraz)

Estes excertos apresentam algumas formas de como é percebido o espaço de convívio. Em um primeiro momento um espaço dado, físico, onde relações e trocas acontecem, mas observa-se também a partir das expressões “paradoxal” e “microcosmo” que é um espaço inferido, interpretado, em construção.

Também pode-se observar nas frases “cada um tem algo a acrescentar” e “a gente vai catando o que dá pra pegar” certa ênfase em relações e em diversidades como mecanismos que ensinam, revelando que uma dimensão fundamental do aprendizado diz respeito às experiências proporcionadas por vivências. É devido a estas vivências por vezes contraditórias, às divergências latentes, à variedade de acontecimentos, à riqueza de processos presentes e, principalmente, à complexidade de relações, que entendemos tal experiência como cultural.

Voltaremos às citações um pouco mais à frente, agora faz-se importante apresentar as definições e conceitos de cultura com as quais corroboramos e julgamos mais adequadas para este estudo do ensino de composição. Não é pretensão discutir as diversas abordagens e conceituações de cultura, as quais protagonizam um amplo, perene e riquíssimo debate dentro da antropologia, mas sim apresentar algumas abordagens tradicionais para esclarecer o que queremos

dizer quando falamos a palavra cultura. Esperamos assim situar o leitor ante ao texto.

José Luiz dos Santos diz que:

Cultura é palavra de origem latina e em seu significado original está ligada às atividades agrícolas. Vem do verbo latino *colere*, que quer dizer cultivar. Pensadores romanos antigos ampliaram esse significado e usaram para se referir a refinamento pessoal, e isso está presente na expressão cultura da alma. (Santos, 1996, p. 27)

Segundo Laraia, no final do século XVIII e início do século XIX o termo germânico *Kultur* era utilizado com o objetivo de simbolizar “todos os aspectos espirituais de uma comunidade” e o termo *Civilization* “principalmente as realizações materiais de um povo”. Edward Tylor sintetizou-os no termo *Culture*. A síntese de Tylor é bastante tentadora pela liberdade que proporciona ao termo, o qual abrange “em uma só palavra todas as possibilidades de realização humana, além de marcar fortemente o caráter de aprendizado da cultura em oposição à ideia de aquisição inata, transmitida por mecanismos biológicos” (Laraia, 2009, p. 25)”

Estas citações demonstram o potencial problema semântico que envolve a palavra cultura. E, em reação às consequências deste potencial, Geertz (2008), mesmo reconhecendo a “força criadora” da conceituação dada por Tylor, propõe um conceito “internamente coerente” com um “argumento definido a priori”.

O conceito de cultura que eu defendo é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise;

portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. (Geertz, 2008, p. 4)

As idéias de Geertz polemizam com outra abordagem antropológica bastante difundida e com grande destaque no século XX, o estruturalismo. O maior representante desta corrente dentro da antropologia foi o belga Claude Lévi-Strauss. Suas etnologias realizadas em diversas regiões do mundo levaram-no a pensar que a cultura e seus paralelismos estariam submetidos a um conjunto de princípios inconscientes, onde as oposições binárias formariam os “princípios que geram elaborações culturais”. Para Laraia, Lévi-Strauss acaba formulando “uma nova teoria da unidade psíquica da humanidade”. (Laraia, 2009, p. 61)

A perspectiva estruturalista propõe o abandono do exame particular dos objetos a que se consagra. Estuda as estruturas subjacentes ao organizar e ao administrar, formadas pelos elementos que os caracterizam enquanto traços inerentes ao espírito humano. Seu propósito é a constituição de modelos arquetípicos de todas as organizações e de todas as formas de organizar. (Thiry-Cherques, 2006, p. 138)

Aonde pode nos levar a crença na existência de estruturas que subjazem o pensamento humano? Quais os impactos de possíveis decodificações de estruturas presentes no pensamento composicional? E nas estruturas que fundamentariam os processos compositivos?

Não enveredando por críticas já consagradas ao estruturalismo (Ricoeur; Foucault; Derrida) resta-nos dizer que tal abordagem não seria coerente com os objetivos aqui propostos, os quais lidam diretamente com uma historicidade, a saber, um ensino de composição em local e momentos específicos, buscando compreender

e captar suas práticas a partir de experiências e concepções diversas, sem buscar sínteses arquetípicas.

Já as teorias que consideram a cultura como “sistemas adaptativos” servindo para adaptar grupos humanos às necessidades ambientais, trazem outra perspectiva interessante. De fato, algum grau de adaptação torna-se necessário ao ingresso em um novo ambiente ou à manutenção de si quando o ambiente muda. Neste sentido, sejam por eventuais mudanças que ocorram dentro do ambiente da Escola de Música ou pela chegada de novos “personagens” e idéias, surge a demanda por negociações adaptativas. Mas, o aprendizado do compor é meramente adaptativo? O seu ensino limitar-se-ia apenas a técnicas de instrumentalização para realização operacional e algo criativa de equações sonoras para sobrevivência no mercado ou outra entidade?

Sobre tais questões concordamos quando Lima (1999) apresenta a seguinte argumentação:

O objeto a ser focalizado (*o ensino de composição*) é algo de natureza bastante caprichosa, já que, a rigor, inexistente sem a presença do próprio aluno. O professor de Composição não pode simplesmente ‘ensinar o que sabe’, sob o risco de sufocar as possibilidades de desenvolvimento criativo dos alunos. Também não pode ficar imobilizado, esperando que as coisas aconteçam por si próprias. Na mediação entre esses dois extremos transitam as pedagogias da Composição. Tudo isso aponta para a necessidade de reflexão sobre a natureza do conhecimento composicional, condição fundamental para que se possa enfocar as condições de sua construção (Lima, 1999, p. 40 – *grifos nossos*)

Conhecimento composicional (ou conhecimentos composicionais) torna-se a palavra chave de todo este enredo que envolve cultura, ensino e composição,

porque qualquer tentativa de descrição do ensino praticado num determinado ambiente é uma busca pelo conhecimento ali praticado, aprendido, inventado.

São exatamente as “teias de significados” – como os conhecimentos transitam, são partilhados, construídos e reconstruídos – que buscamos analisar e, por isso, a perspectiva interpretativa da cultura apresentada por Geertz parece mais adequada. Ela permite um enfoque sobre a diversidade enquanto eixo construtor de unidade, diversidade “como algo distante do ecletismo, como oportunidade de engajamento e ressignificação, como polêmica produtiva”. (Lima, 2011, p. 3).

Uma definição que se aproxima da perspectiva aqui adotada é dada por Roberto Da Matta (1981), o qual diz que, cultura, como conceito socio-antropológico é

um mapa, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas. É justamente porque compartilham de parcelas importantes deste código (a cultura) que um conjunto de indivíduos com interesses e capacidades distintas e até mesmo opostas, transformam-se num grupo e podem viver juntos sentindo-se parte de uma mesma totalidade. (Da Matta, 1981, p. 2).

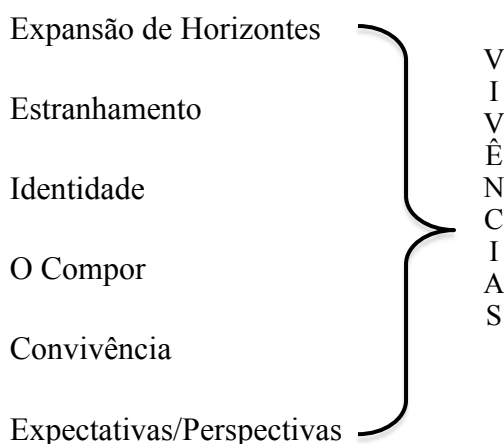
3.2 Experiência Cultural

Voltemos às palavras dos estudantes-compositores apresentadas no início da seção passada: “não é nem o que eu tenho a aprender e nem os livros aqui, é o contato com os colegas; cada um tem pensamentos diferentes a respeito de música, da vida de um modo geral, da arte também, e com os professores também”. A ênfase no grupo e nas diferenças de pensamento sobre música, arte e a

vida parece apontar para o código referido por Da Matta. Tais diferenças também estão expressas em: “não existe a Escola de Música fazendo um trabalho, existe um monte de coisas separadas nela”, apontando para um ambiente de “indivíduos com interesses e capacidades distintas e até mesmo opostas”.

Aqui notamos duas formas diferentes de se referir a diferenças, uma relacionada à *diversidade* (formas de pensar, classificar, estudar e modificar) e outra relacionada à *variedade* (um monte de coisas separadas). Que são essas diversidades e variedades? Como elas atuam coletivamente? Quais as suas interpretações? Aonde conduzem?

Figura 4 – Experiência Cultural



É no contexto de tais questões que emerge o Vetor Temático da Experiência Cultural – o qual busca aglutinar conseqüências da vivência no Curso de Composição – sendo definido como: conjunto de experiências, comportamentos praticados, produtos concretizados e possíveis mudanças efetivadas nos âmbitos individuais e coletivos, oriundos das interações com o ambiente e suas vicissitudes.

Estas interações, mesmo que divergentes ou conflituosas, formam o código, que tem como eixo as práticas de composição. Este código lastreia a formação técnica e humanística do compositor, além de processos, meios e métodos de ensino.

A diversidade e a variedade enquanto percepções do estudante perpassam as diversas vivências do estudante no curso, e os conduzem à experiência de Expansão de Horizontes.

3.2.1 Expansão de Horizontes

Este sub-vetor é exemplificado no seguinte trecho:

tem alguns compositores que eu me identifico, que eu gosto de ouvir. Mas geralmente eu gosto de ouvir tudo. A princípio você fica meio impressionado com a música atonal, uma forma diferente de compor, inovadora quando você chega, mas depois você vê que todo mundo só faz a mesma coisa há não sei quantos anos, aí você até se desencanta um pouco daquela empolgação que você tinha, assim... É até mais simples de compor do que compor tonal, muitas vezes, muitas vezes. Em trabalhos de colegas meus, até nos meus mesmo, eu vejo, não tem nada de grandioso. Mas eu gosto. (Gabriel Sobral)

Esta afirmação evidencia uma *surpresa* (uma provocação a partir de uma novidade), uma *re-interpretação* do previamente conhecido (entendimento), *novas práticas* (aprendizagem). Este processo acaba por promover novas formas de interagir com a música, com o ato de compor e até mesmo com as práticas culturais do estudante, uma vez que a aprendizagem proporcionada pela experiência vivida no curso faz com que ele aumente os referenciais e modos de interação com a

cultura à qual pertence.

Neste sentido, concebemos Expansão de Horizontes como: efeitos de descobertas, as quais podem romper com concepções e paradigmas, ou intensificá-los. Estas descobertas dizem respeito a novos repertórios; abordagens conceituais diferenciadas; práticas e metodologias específicas do compor; a demandas e dinâmicas próprias de ambientes universitários; a tradição do novo espaço em que se insere – suas diversidades e variedades. Tratando-se de um curso de composição, seu próprio estudo está ligado à observação por novas perspectivas, uma vez que lida diretamente com o incentivo à criação e ao fomento do desenvolvimento de estratégias para compor. É comum que muitos estudantes ao ingressarem no curso não tenham noção de como se estuda composição, sendo a própria metodologia de estudo uma ferramenta de ampliação das possibilidades de interação com o curso e suas dimensões.

No documentário *Os Alquimistas do Som* (2003), Tom Zé se refere ao que chamamos aqui de Expansão de Horizontes como o objetivo da Escola de Música, já em sua fundação, em 1954:

Eu tive a felicidade de ser vítima de um reitor louco da Bahia chamado Edgard Santos, que fundou uma das melhores escolas de música do mundo. Num país pobre em que se morria de fome nós tínhamos o direito de frequentar uma escola de música sofisticadíssima, sem nenhuma alienação romântica, objetivando abrir os horizontes. (Tom Zé in: Levi, 2003)

Um estudante-compositor relata mudanças na forma de compor e ouvir após o ingresso no curso. Perguntado sobre quais mudanças ocorreram ele respondeu o seguinte:

Tudo. Todo momento que eu passo estudando, escutando, dialogando, muda. Não sei como, parece que é um negócio mais acelerado do que posso controlar. Toda coisinha nova que a gente descobre vai agregando na forma de você se identificar com o processo criativo. Então, pode parecer que essa trama toda que teve, pode parecer simples, meio idiota, mas repetindo – desculpa a repetição – me fez mudar muita coisa do que eu pensava e também a composição em si, a música, a arte. E mudei demais porque conheci muita coisa que não conhecia, que eu estava vetando minha cabeça pra conhecer – preconceituosamente – e foi um conhecimento que se agregou, foi essencial pra que eu mudasse minha forma de pensar, foi responsável por eu conseguir uma afinidade maior por estéticas novas que eu não tinha descoberto antes. Por aí vai; um processo meio que uma bola de neve. (Danniel Ferraz)

Deste depoimento alguns passos se destacam. Inicialmente chama a atenção a curta resposta: “tudo”. Esta generalidade é seguida dos meios pelos quais acontecem as mudanças (estudando, escutando, dialogando), as quais, segundo a experiência do estudante-compositor são perenes, velozes e com algum grau de descontrole. O discurso que inicialmente falava sobre as mudanças ocorridas em sua maneira de ouvir e compor (pontos sobre os quais foi questionado) passa a relatar também modificações em concepções de música, arte e estética, e neste ponto reside uma questão recorrente (e plural) no pensamento sobre composição: onde começa e onde termina a composição? Ou, focalizando de outra forma: o que pode ser considerado como conhecimento composicional? (e que conseqüentemente deva ser enfatizado em práticas de ensino?).

Esta intrincada teia onde modificações conduzem a outras, em diferentes níveis e sentidos; onde trocas conduzem a aprendizagens; demonstram uma dimensão transformadora – e possivelmente uma demanda – do ensino de composição. Este processo “meio que bola de neve”, agindo como um *start* contínuo

e abrangente, é recorrente nos discursos dos estudantes entrevistados e marcam uma característica presente nas relações com o curso. Estas relações são mais complexas e instáveis, e o depoimento acima demarca apenas um de seus viéses. O mesmo compositor que fez o relato acima chegou a trancar a matrícula no curso por discordâncias com o funcionamento da estrutura burocrática da universidade e com a “didática” de um professor: “eu não gostava muito da maneira que ele explicava composição”. E segue falando sobre suas dúvidas ante o curso:

Eu falei: “Será que é isso mesmo? Eu não sei; se é esse tipo de coisa eu deveria ter voltado pra outra habilitação”. Eu até pensei: “Poxa, eu não deveria ter desistido de Regência pra fazer Composição já que vai ser dessa forma”. (Danniel Ferraz)

Este estado de dúvidas, incertezas, e algum desconforto é uma experiência freqüente entre os estudantes, sendo estes estados contribuintes para a sensação de um “lugar meio paradoxal”. Seja em observações de aulas, em entrevistas ou em conversas informais, quase sempre é relatado um *choque*; uma surpresa percebida de maneiras variadas e que, de modo geral, causa desconforto, mas que também pode causar conforto (como será visto nas palavras do estudante Paulo Rocha). A experiências deste gênero, chamamos *estranhamento*, o qual constitui outro subvetor temático.

3.2.2 Estranhamento

Estranhamento é um termo com grande inserção nas Ciências Humanas, em especial na antropologia e sociologia. Junto a ele figura uma série de outros termos

que dialogam com o seu significado, é o caso de expressões como *choque cultural*, *endoculturação*, *aculturação*, *enculturação*. A sensação de ansiedade, surpresa ou desorientação ante a uma nova realidade cultural tem sido a forma de descrição deste fenômeno, o qual as outras expressões acima tangenciam ou tentam explicar.

Muitas vezes, na literatura, o termo também refere-se à postura do pesquisador sobre o objeto, um artifício metodológico de observação que objetiva a construção de um olhar pouco viciado, “um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha” (André, 1995, p. 48).

A primeira utilização do termo ‘choque cultural’ é atribuída ao antropólogo Kalervo Oberg (Marx, 2001): “choque cultural é precipitado pela ansiedade que resulta da perda de todos símbolos e signos familiares de nossas relações sociais³⁹” (Oberg, 1951, p. 1), e é uma etapa presente do processo de adaptação a uma nova cultura. Todo este processo apresenta-se como uma grande jornada de ajustamento que, segundo Oberg, possui quatro fases, a saber: fase da Lua de Mel, do Choque Cultural, da Recuperação e do Ajuste.

A fase da *Lua de Mel* é caracterizada pelo fascínio do contato com o novo ambiente cultural, o qual pode durar poucos dias ou até meses a depender das circunstâncias; a fase do *Choque Cultural* emerge dos diversos problemas que passam a surgir: problemas de linguagem, de transporte, de acolhimento, gerando assim diversas dúvidas e questionamentos que podem traduzir-se em posturas agressivas e em sintomas somáticos, sendo esta a fase em que o desconforto é mais acentuado. A fase da *Recuperação*, caracteriza-se por tomadas de atitudes, por reações, nela o senso de humor começa a ser exercitado e as interações

³⁹ *Culture shock is precipitated by the anxiety that results from losing all our familiar signs and symbols of social intercourse.*

começam a fluir melhor; usando o exemplo de Oberg: “esta é minha cruz e eu tenho que carregar”. A última fase é alcançada quando “o *ajuste* é tão completo quanto possível”; havendo interação com o ambiente e seus membros sem ansiedade e aceitando suas práticas e hábitos. (Oberg, 1951)

Este esquema descritivo, apesar de referir-se a imersões em culturas estrangeiras, notadamente mudanças de curto ou longo prazo a outras nações, é útil para o enriquecimento da discussão sobre estranhamento que aqui queremos traçar. Para tanto é preciso fazer algumas considerações sobre a utilização do modelo deste antropólogo canadense radicado nos Estados Unidos.

Inicialmente é preciso tornar evidente que não se trata de uma comparação entre o ingresso em um curso de nível superior com um intercâmbio internacional, tal comparação provavelmente possuiria tantas variáveis que sua função descaracterizar-se-ia. Este esquema descrito em fases também assume uma linearidade pouco provável na experiência concreta, esta é uma crítica feita por Elisabeth Marx, a qual propõe um modelo mais dinâmico e em ciclo que abrangeria a Fase da Lua de Mel – Choque Cultural – Recuperação – Choque Cultural – Ajuste. (Marx, 2001)

Mais que enveredar nas discussões sobre as limitações e melhorias de cada esquema, neste momento faz-se importante destacar a prioridade que dão aos comportamentos, sensações e percepções de novatos e evidenciar as fricções dos modelos com os discursos dos alunos e ex-alunos do curso de Composição.

Vejamos as seguintes declarações:

certas coisas chocam um pouco por você não saber o que tem aqui de fato, por exemplo: tem pessoas que vêm pra cá que

não tem (conhecem) ninguém que passou por aqui pra dizer, por exemplo: estudar percepção musical, educação musical (...) então quando você chega na faculdade, você aprende a andar e a correr ao mesmo tempo: tem que aprender a dividir partitura, aprender a saber o que é um acorde maior, menor, entender harmonia... Então é uma coisa muito complicada no início pra quem não teve a vivência da questão. Às vezes também a gente vem, não lê tão bem partitura assim, aqui na faculdade é que você acaba se preparando mais. Parece que se tivesse essa realidade fora, quando você chegasse aqui já seria bem diferente. (Rodrigo Leal)

As palavras deste estudante apontando questões de linguagem (a partitura, harmonia, etc.), de conhecimento prévio do ambiente e de preparação prévia demonstra dificuldades vivenciadas, as quais ele diz que choca. Há ainda outras palavras que evidenciam momentos e sentimentos distintos na passagem pelo curso:

Entrevistador – Você pensava muito na idéia de arranjo. E quando você entrou na Escola e viu que não era o que você pensava?

Juliano Serravalle – Choque total! (...) Choque total foi ouvir Ligeti, a ‘Escada do Diabo’. O que é isso aí? Eu falei: ‘se eu pegar o piano e tocar sem pensar em nada é a mesma coisa’. Foi basicamente isso, eu achava que era qualquer coisa. (...) hoje eu gosto totalmente de escutar em casa como se estivesse escutando uma música comercial, presto atenção em mínimos detalhes pra poder ou copiar ou pegar a intenção.

A citação a seguir cita o estranhamento sobre outra perspectiva:

Foi num processo de transição entre esse primeiro ano e talvez o segundo e terceiro ano que eu comecei a vir para cá mais leve. Eu vinha muito carregado realmente. (Paulo Rocha)

As declarações aqui postas, se não comprovam o estagiamento sugerido por Oberg demonstram que há um processo de transição entre estados, um processo de entendimento, de aprendizagem. Tal processo de estranhamento que nos referimos, entretanto, lida com as questões desta perspectiva de Choque Cultural, mas difere dela no sentido de que tal experiência pode proporcionar identificações para além de um ajuste, ela em si é uma experiência presente no processo de formação, transformação e reconhecimento de si como compositor. Assim, estranheza é qualificada como meio de reflexão sobre o mundo e si mesmo, apontando para uma característica feliz deste processo por vezes árduo – a possibilidade do auto-conhecimento.

Um amigo meu, Fernando de Lucena, fala que ir para a aula de composição é ir para a análise, para um psicanalista. (Paulo Rocha)

A referência ao choque também revela que a diferença entre o que se espera e o que se encontra no curso é surpreendente para grande parte dos alunos. A rotina e as referências próprias da universidade, inesperadas para muitos estudantes, causam estranhamento. O entendimento dos hábitos, sua aceitação e adaptação variam, e um fator determinante – como o estudante Rodrigo Leal havia dito – é o conhecimento prévio da Escola, a qual segundo um estudante é:

um ambiente totalmente diferente de um ambiente escolar. A forma de você pegar a matéria é diferente. É uma mudança brusca. Você acaba se relacionando com pessoas diferentes das que você vinha. (...) E a minha **aceitação** – não digo resposta, digo mais aceitação – foi bem tranqüila, porque na verdade eu já vinha estudando isso desde da época que eu estava estudando para fazer o vestibular, então eu via varias coisas e estudava com Jamberê algumas coisas de música

contemporânea. Então eu já entendia bastante. Diferente de alguns colegas meus, que no primeiro ano mesmo não gostavam de música contemporânea. Não gostavam mesmo, achavam ruim. (Wallace Santos – *grifos nossos*)

O Estranhamento conduz a um estado de dúvidas, suspeitas, incertezas e até mal-estares na relação com o ambiente e consigo mesmo. As diferentes formas como o estranhamento é conduzido e interpretado diferenciam os sentidos de pertencimento, o qual é um dos determinantes do Comportamento Acadêmico. O processamento deste estado, que passa por ressignificações constantes, resulta no posicionamento do aluno ante o curso.

Eu quero ser compositor: quais as implicações deste desejo? Se sim, o que isso pode significar? O que é ser isto?

Sei compor? O que componho? O que compor? O que devo fazer para tornar-me este “bruxo”?⁴⁰ Estas são perguntas de primeira ordem para o estudante. As condições para respondê-las têm sido dadas pela teia de relacionamentos, pelo compartilhamentos de experiências entre os pares e pelo acesso às ferramentas que o curso disponibiliza, evocando o tema da construção de *Identidade*.

3.2.3 Identidade

Antes de entrar na faculdade, eu achava que não deveria entrar. Isso poderia atrapalhar a forma como eu enxergava as coisas. Sei lá, coisa de misturar arte com academia eu achava que não era necessário. Hoje eu já penso diferente, eu acho que eu estava com uma visão metida, que nem condiz com minha personalidade pensar dessa forma. (...) Eu comecei a julgar a academia necessária, para pelo menos sentir a gama

⁴⁰ Em duas entrevistas, uma com um professor e outra com um aluno citando um outro professor, apareceram as expressões “Aprendiz de feiticeiro” e “bruxo-compositor”.

de conhecimentos. É conhecimento, é uma fonte de conhecimento e você não pode nunca desperdiçar isso. Então mudei minha forma de pensar. Personalidade artística é um negócio muito mais forte que não pode, não deve, ser prejudicado por uma força acadêmica. Eu mudei essa forma de pensar, aprendi a tirar o melhor da UFBA, da minha maneira, mesmo achando que aqui tem muitos problemas burocráticos. Conheci um lado da composição que eu, não vou dizer que eu achava que não existia, mas que eu não tinha conhecimento: da forma de como estudava teoria composicional – se é que pode falar dessa forma – da forma como as pessoas tratavam da área, como os profissionais se comportavam. Eu fui me dedicar aos poucos. (Danniel Ferraz)

É curioso notar que inicialmente o estudante desconfia da competência institucional (a academia) para formação do compositor, mas aprende a lidar com a instituição, a desfrutar de potenciais disponíveis e a driblar problemas. Esse processo culmina como a referenciação a pessoas da área e ao comportamento de outros profissionais, demonstrando que o processo de identificação está fundamentado no conhecimento e na atividade composicional.

Apesar das Ciências Humanas discutirem o tema da Identidade com bastante densidade, o seu entendimento ainda é um tanto obtuso, como afirma Stuart Hall, “o próprio conceito com o qual estamos lidando, ‘identidade’, é demasiadamente complexo e muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova” (Hall, 2006, p. 8). Forjar um conceito de identidade que sintetize esta diversidade não é uma tarefa simples, uma vez que o seu estudo pode enveredar por diversos caminhos teóricos, perpassando por diversas áreas do conhecimento.

Maheirie (2002), por exemplo, ao discutir a formação do sujeito numa perspectiva ontológica, fala que o termo identidade “contempla uma multiplicidade de significados e, por isto mesmo, se faz totalmente permeado por elementos

polêmicos e contraditórios” (Maheirie, 2002, p. 39).

As polêmicas e contradições ao tratar a identidade enquanto categoria emergem pelas condições de existência dadas, pelas formas como os sentidos de pertencimento são construídos e pelas teorias da construção do sujeito e da sociedade. Stuart Hall, por exemplo, em seu livro *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*, mesmo alertando que a construção de modelos estanques afim de representar períodos históricos simplificam uma condição complexa, utiliza as construções de Sujeito do Iluminismo, Sujeito Sociológico e Sujeito Pós-moderno para distinguir variações nas concepções de homem e condições sociais que fundamentam a identidade enquanto categoria que proporciona alguma referência ao ser. Para o autor, o Sujeito do Iluminismo, e portanto, modelo parâmetro para identidade, era unificado, possuindo uma essência que se mantinha a mesma por toda a sua vida; era um indivíduo soberano, fruto do Humanismo Renascentista do século XVI e do Iluminismo do século XVIII. A Indivisibilidade e a singularidade são horizontes que norteiam a ideia de identidade, e este “sujeito cartesiano”, centrado e unificado, é representado pela afirmativa de Descartes “Penso, logo Existo”, afirmativa a qual posiciona a atividade do pensamento, a atividade racional, como instância que unifica o ser, o qual se relaciona com outros seres também unificados (Hall, 2006).

A complexificação das estruturas sociais no século XIX com o estabelecimento dos estados-nação, a industrialização e a evolução do capitalismo figuram como alguns fatos que proporcionaram mudanças nas relações humanas, impactando nas formas de interação e identificação, sem falar na “biologização” do ser humano proporcionada pelo Darwinismo. Neste contexto, a surgente sociologia

emerge com uma crítica ao sujeito cartesiano, alocando o indivíduo em processos coletivos que contribuem fortemente na formação de sua subjetividade, num processo de “‘internalização’ do exterior no sujeito e ‘externalização’ do interior através da ação no mundo social”, tornando-se “enredado nas maquinarias burocráticas e administrativas do estado moderno” (Hall, 2006, p. 30-31). Este indivíduo identifica-se não mais a partir de uma unidade pertencente a si desde o nascimento, mas a partir das interações com o meio em que habita.

O terceiro modelo, o do sujeito da modernidade tardia, seria produto (mais do que uma desagregação) de um descentramento. Hall considera que cinco grandes avanços na teoria social contribuíram neste processo de desagregação:

1) As reinterpretações dos textos de Marx a partir da ideia de que o homem faz história somente nas condições que lhes é dada; 2) A teoria freudiana do inconsciente, este enquanto instância da dimensão psíquica que lida com a formação de desejos, identidades, sexualidade; 3) Os trabalhos de Ferdinand de Saussure, os quais posicionam a língua dentro de uma sistema cultural complexo, sendo um sistema que pré-existe aos indivíduos; 4) Os trabalhos de Michel Foucault, para o qual um tipo de poder que se desdobra no final do século XIX e está consolidado na atualidade precisa ser focalizado; 5) O feminismo, enquanto crítica teórica e movimento social, contribui para o descentramento devido à denúncia de questões como as relações entre o privado e o público. (Hall, 2006)

A organização teórica dos contextos históricos e problemáticas socioculturais realizada por Hall situa as questões sobre identidade do ponto de vista de sua historicidade, as quais assumem grande relevância ao tratar do estudo de espaços escolares já que estes normalmente lidam com o encontro e o confronto de diversas

subjetividades e realidades sociais e também alertam para conflitos vivenciados por estudantes que transcendem as paredes institucionais e são proporcionadas pelas atuais condições de existência. Vejamos algumas citações que demonstram a complexidade dos processos de identificação.

Eu cheguei aqui cabeludo tocando *Heavy Metal*, estou tocando forró agora. É uma mudança bem grande... eu sou de composição, mas também sou de instrumento, e eu gosto de passear por todos. O flerte com a etnomusicologia é sempre interessante, com a música popular também. A gente se aprofunda na nossa área, mas isso não quer dizer que a gente não possa... (Pedro Lyra)

Essa fala apresenta a variedade de opções sociais, de relacionamento com a música e sua produção; demonstra a escola como um microcosmo da modernidade tardia, tendo a diversidade de possibilidades como riqueza fundamental mas também como provocador de descentramento. A incompletude da frase pode apontar para um processo de indefinição e deixa pairar uma intenção. Seria uma intenção de objetivação de uma síntese? Mas que síntese?

Para Sartre, o ser é constituído de corpo e consciência. A consciência é sempre consciência de alguma coisa, estando sempre em *relação a* alguma coisa. Daí ele usa o termo *ser para-si* em oposição ao corpo, ao objeto, ao *ser em-si*, que é independente da consciência. A consciência busca o objeto, em outras palavras o *ser para-si* busca ser o *ser em-si*, estando, no desejo de tornar-se *ser em-si*, a força que movimenta o sujeito em direção ao não existente, numa tentativa de vir a ser o que não se é. Este *desejo de ser*, este movimento ao desconhecido, onde a superação e a conservação estão sempre presentes, o filósofo chama de *projeto*. O sujeito então é caracterizado pelo *projeto* e por ser objeto e consciência ao mesmo

tempo: ele é *ser para-si* enquanto subjetividade (consciência) e é também *ser em-si* (corpo) para o entorno, para os demais observadores do mundo social. (Maheirie, 2002).

De acordo com esta perspectiva “o eu, a identidade, ou a especificidade do sujeito, aparece como produto das relações do corpo e da consciência com o mundo, consequência da relação dialética entre objetividade e subjetividade no contexto social” (Maheirie, 2002, p. 35). Esta relação dialética, onde o sujeito é a síntese entre corpo e consciência, onde é sempre subjetivação objetivada e objetivação subjetivada, faz dele sempre inconcluso. Uma identidade sintetizada é sempre inacabada, pois o sujeito nesta perspectiva ontológica sempre é “uma totalização destotalizada e retotalizada para se destotalizar novamente” (Maheirie *apud* Maheirie, 1994, p. 115).

Esta eterna busca de ser e, do ponto de vista mais específico da busca de ser compositor, torna-se dependente do *ser em-si*, e então surgem as possibilidades por vezes paradoxais. As diferentes técnicas, estilos, gêneros, abordagens, os diferentes professores e suas histórias, as diversas composições e seus compositores. Onde se referenciar? Qual norte tomar ante esse horizonte tão amplo? O que é um compositor? Responder, então, perpassa por ambos viéses individuais e coletivos do que venha a ser um compositor, não podendo ser resolvida, de forma ordinária, com a resposta pronta: “aquele que compõe”, já que aí entra em campo o que seria compor tanto na dimensão da subjetividade individual quanto da variedade de respostas coletivas dadas historicamente.

Um aluno diz sobre a construção de sua identidade como compositor:

you stay like this: "what is it that you are going to write?". At the measure that you are going to be developing, learning things, using these things because you are learning... but this is not bad, you are getting to know. After you are going to be getting more free when, in a certain way, you dominate these things... you are going to be taking the thought of various people and making your synthesis, the one that you think is worth the effort, that has nothing to see. And at times you think of one thing and already change your idea. There is not much secret. (Gabriel Sobral)

The description of the act of composing given by the student is curious. First there is a question: What am I going to write? After that it is implicit that the learning is processual and not punctual (at the measure), the development is achieved with time and with the interaction with others (experience). He ends by calling the synthesis something that is rooted in the terrain of choices (what is worth the effort and what has nothing to see) and of autonomy (you think of one thing and already change your idea).

The synthesis referred to by Gabriel Sobral dialogues with the words of Pedro Lyra and with the whole problematic previously referred to. The act of composing, the creation, coagulates the diversities and the paradoxes existing in the process of becoming a composer in a whole, in a product that can serve, not as an identity, at least as a photograph of the composer. Perhaps for this reason he ends the sentence affirming that there is not much secret.

Let us see how this process of identification takes place starting from the process of making a composition, for this, we will use as an example two compositions of a student-composer, Alisson Gonçalves. One composition was made before entering the course, and the other while taking Composition IV.

Figura 5 – Composição realizada antes do ingresso no curso

Moderato (♩ = 100)

Piano

8

15

22

O trecho da peça está na tonalidade de Si menor, sendo que é construído a partir da frase apresentada nos três primeiros compassos, na clave de fá. Esta frase é acompanhando de uma estrutura rítmica-melódica que evidencia a sua estruturação tonal. A realização da cadência autêntica no compasso 3 afirma a

tonalidade, sendo que o compositor faz uma elisão, tornado o final do motivo o início de sua repetição. O desenvolvimento do trecho se dá a partir de variações desta frase.

As indicações de técnica e expressão são pontuais, apesar de o compositor utilizar diferentes articulações como meio de gerar contraste e variações. A frase, por exemplo, da forma como é apresentada nos três primeiros compassos, é iniciada com *legato* no primeiro compasso, passando a ser *staccato* no segundo compasso. Este procedimento é utilizado no desenvolvimento de todo o trecho, inclusive, a variação na articulação da frase é outro procedimento utilizado, como podemos ver nos compassos 15,16 e 17 (clave de fa).

Para finalizar o trecho o compositor lança mão de um *crescendo* entre os compassos 22 e 24 que atinge uma variação da frase em *dobramento* nas duas claves.

Nota-se, pois, uma estrutura clara, bem escrita e com um pensamento compositivo pouco complexo, além de um caráter marcadamente rítmico, sem grandes complexidades harmônicas.

Figura 6 – Composição realizada durante a disciplina Composição IV

♩ = 120

Piano

ff

Motivo

4

mp *cresc. poco a poco*

8

ff

13

17

mp

ff

22

26

30

35

L.Vibr.

mp

ff

Observa-se nesta peça uma escrita um pouco diferenciada, apesar de o caráter rítmico utilizado na outra peça estar também presente aqui. O uso de *clusters* e acordes denotam o interesse do compositor do desenvolvimento de estruturas verticais. Há ainda alguns contrastes entre trechos com combinações de

notas longas e trechos com combinações de notas curtas, evidenciando que a variação de fluxo sonoro é um procedimento utilizado pelo compositor. O uso de variações motivicas e *clusters* é utilizado de maneira a proporcionar aumento gradativo da densidade rítmica e harmônica.

Isto, unido à forma como os materiais são tratados e a utilização mais frequente de recursos técnicos e expressivos, aponta a ampliação dos recursos técnicos e teóricos do compositor.

Outros elementos podem ser comentados a partir destas partituras; a ampliação dos referenciais musicais e técnicos, a maturidade adquirida pelo compositor. Mas, o ponto a ser destacado aqui é a construção musical de viés contemporâneo, com busca de novas sonoridades e expressões, mas que não é uma negação do compositor existente antes de ingressar no curso. Na verdade, há nestas composições relações muito próximas, de procedimentos e concepções, no entanto os referenciais parecem ter se ampliado. Localiza-se então, nestas composições, uma identidade composicional que é reafirmada pelo compositor e que se relaciona com o espaço de vivência. Falando de outra forma, há um mesmo Alisson Gonçalves presente nas duas composições, mas o segundo está em diálogo com um universo de técnicas, procedimentos e concepções distinto do primeiro.

Esta análise permite perceber que a identificação construída pelo compositor com o curso não exige mudança de uma identidade anterior (mesmo que isso também possa acontecer e acontece), sendo necessário haver sempre negociações entre o compositor que se é, as condições e oportunidades dada pela vivência e o compositor que se almeja ser.

A autora Sandar Stauffer (2003) discute este tema de maneira a aprofundar a

discussão. Ela distingue *identidade* de voz para que não sejam confundidas como sinônimos, estando a primeira relacionada às “qualidades que compõem o som especial do compositor individual”, a combinação de gestos e estruturas – materiais em música; e a segunda à “expressão e significado”. Ela ainda propõe que “identidade (gesto característico e estrutura) e voz (expressão e significado) são de fato ligadas a sistemas sociais, mesmo entre os jovens compositores, e, ainda, que a identidade em composição está ligada a ver a si mesmo como compositor” (Stauffer, 2003, p. 92)⁴¹.

A autora ratifica a discussão anterior e a intensifica, criando uma interface entre o sujeito, o ambiente e a obra. Esta interface ela chama de “*teia de significados*”, a qual possui a característica de ser abrangente, específica e dinâmica, sendo o trabalho do compositor uma operação na teia. Os componentes da teia

podem mudar de repente e radicalmente ou evoluir de forma lenta e imperceptível em um processo de remodelação constante engendrada pela experiência. Na verdade, o próprio ato de compor precipita mudanças no compositor e na teia. ‘A prática de composição se passa em um processo inexorável da mudança’, observa Leinsdorf (1981, p. 59), e embora ele se refira a obras-primas e compositores maduros, a mesma idéia aplica-se a jovens compositores. As composições do passado e da experiência de compô-las existem na teia. O indivíduo traz para a próxima experiência de compor tudo o que foi adquirido ou aprendido, consciente ou inconscientemente, nos episódios anteriores de compor. O próximo ponto de partida não pode ser o mesmo. Algo é mudado ou adquirido no ato de criar. Podemos ser duramente pressionados para indicar exatamente a natureza do ganho, a direção ou o grau de mudança, ou a importância de qualquer um, mas que a mudança ocorreu é

⁴¹ I propose that both identity (characteristic gesture and structure) and voice (expression and meaning) are indeed linked to social systems, even among young composers, and, further, that compositional identity is linked to seeing oneself as a composer.

certa. Nenhuma experiência é irrelevante. (Stauffer, 2003, p. 97).⁴²

A relação entre reconhecer-se compositor e o compor, ante a teia de significados, é expressa por um ex-aluno ao referir-se a um momento nos meados do curso, nas aulas de um professor que apresentava uma forma de trabalhar diferente da que ele estava habituado com outros professores:

Tinha tudo pra ser horrível porque era só trabalho, trabalho em sala e trabalho em casa, muito trabalho... e a aula se resumia a trabalho e a audição que, quando tinha, não era estimulada nenhuma discussão. Mas não foi horrível porque foi o momento em que eu me descobri como compositor mesmo, porque eu tinha que compor! Basicamente por causa disso e alguns motivos extra-classe também, mas eu acho que o principal foi isso, porque eu disse: “eu tenho que botar a mão na massa aqui” e acabou essa historia de ficar compondo em casa quando quisesse; eu tinha que compor todo dia e ter idéia todo dia e tinha que saber o que fazer todo dia porque você tinha prazo pra entregar e tem que ter tantos minutos, e na mão! E escrever à mão também me deu a possibilidade muito forte de me transformar em compositor, na questão de segurança, de imaginar mais e ouvir menos (...) então eu acho que eu ganhei uma confiança muito grande no poder de imaginar uma coisa antes de colocar no papel, apesar de não ter considerado nenhuma das musicas que eu fiz lá, mas funciona tanto que deu uma mudança. Também até hoje é assim, antes de começar a ir pro *Finale*, pra escrever, eu sempre começo à mão e coloco, ouço e vejo se está indo mais ou menos no caminho, ou então fecho na minha cabeça, se eu fechar o desenho geral da musica na minha cabeça eu já posso começar a resolver no papel. (Paulo Rios)

⁴² *Both may change suddenly and radically or evolve slowly and imperceptibly in a process of constant remodeling engendered by experience. In fact, the very act of composing precipitates changes in the composer and web. "The practice of composition itself moves on in an inexorable process of change", Leinsdorf notes (1981, p. 59), and although he refers to masterworks and mature composers, the same idea applies to young composers. The past compositions and the experience of composing them exist in the web. The individual carries forward to the next composing experience all that was gained or learned, consciously or unconsciously, in previous episodes of composing. The next starting place cannot be the same. Something is changed or gained in the act of creating. We may be hard-pressed to state exactly the nature of the gain, the direction or degree of change, or the import of either; but that change has occurred is certain. No experience is irrelevant.*

O entendimento de identidade aqui presente, como: um processo dinâmico de construção de pertencimentos a partir de um ambiente que compartilha códigos, apenas define o escopo do projeto e reflete discussões atuais sobre o tema da identidade. Lembrando que a formação do compositor hoje é muito mais diacrônica que no século XVIII e até mesmo XIX (Cunha, 1999), as dinâmicas que conduzem a pertencimentos entre o ser estudante-compositor e o ambiente do Curso de Composição são geradas por *processos de identificação* diversos, constantes e dialéticos. Essas dinâmicas não são sintetizadas em uma imagem final, uma identidade fixa, mas em identificações que permitem o estudante-compositor manter relações objetivas e subjetivas variadas com o Curso de Composição.

Neste sentido, o sub-vetor da Identidade busca aglutinar elementos integrantes da discussão sobre os citados processos e evidenciar que o relacionamento entre a busca do ser compositor e a prática do compor, integrados e irreduzíveis numa cosmologia onde nada é irrelevante, tem sido uma resposta ao desafio de tonar-se/reconhecer-se compositor e de formar compositores.

Como preocupações didáticas necessárias à elaboração de cursos e prática de ensino cotidiana faz-se interessante as posições de Hall, sobre mudanças sociais e teóricas que se relacionam às formas como nos enxergamos, às contribuições de Maheirie, sobre a busca por uma que movimentam a visão de nós mesmos, e de Stauffer amalgamando estas perspectivas no processo onde compositor e composição confundem-se no compor.

3.2.4 O Compor

O *Compor*, que experiência é essa afinal?

Cunha (1999) fala sobre um dos aspectos dessa atividade com as seguintes palavras: “um dos dilemas do compositor de hoje é a definição de seu *framework*, a definição dos limites para o seu trabalho, envolvendo duas questões principais: o que fazer, e como fazer”. (Cunha, 1999, p. 4). Bordini e Dantas (2007) também abordam a questão da tomada de decisão, das escolhas, como ponto fundamental da atividade composicional, independentemente das maneiras que cada compositor as utiliza e das sensações que vivencia ao iniciar uma criação:

Alguns indivíduos quando estão prestes a compor demonstram uma intensa hesitação, desconforto, angústia. Para outros, ao contrário, o processo é bastante rápido e parecem imediatamente formar uma idéia do que farão. Algumas concebem e planejam tudo o que farão previamente, outras vão “escrevendo” e vão tentando dar sentido ao que vai surgindo, como se diz comumente, intuitivamente ou “uma idéia puxa outra”. Seja como for, há sempre inúmeras decisões para tomar, avaliar a cada instante o que estão obtendo e julgar o resultado em termos de sua bagagem cultural, estética, sensível, etc... Enfim, quantas decisões há para tomar? Várias são necessárias antes mesmo de começar a compor de fato. Outras podem ser planejadas e executadas com maior ou menor rigor, e outras ainda são tomadas durante o ato em si de compor. (Bordini e Dantas, 2007, p. 98-99)

Estando a tomada de decisão numa posição central do compor, como cada estudante a faz? Essas escolhas são aprendidas? Se ensina a compor privilegiando meios de o próprio compositor descobrir como e quais decisões tomar (ou inventar) de forma autônoma ou incentivando o estudante a escolhê-las inspiradas nas opções dadas por professores e/ou outros compositores? As duas coisas estão

coaguladas?

Apreciemos alguns estudantes-compositores falando sobre seus processos de compor:

Depois de ter a temática na cabeça, na hora de compor antes de colocar qualquer coisa no papel, eu fico imaginando a música, é como se ela estivesse passando no ar e eu pegasse ela com a mão, sacou? (...) Fico caçando o som que eu quero, depois que achei o som que quero aí vou procurar as notas que vou usar, mas antes disso já tenho o planejamento da peça, o planejamento macro mesmo, nada tão específico, a não ser que eu queira trabalhar com uma coisa harmônica, tipo dodecafonismo, aí sim, mas antes disso eu faço o planejamento, por exemplo, se vai ter introdução, se não vai, eu coloco ali o tempo médio. (Vinícius Amaro)

Essa é uma das coisas que mudou bastante, a primeira coisa para se pensar é ter a ideia. Quero partir de tal ideia e resolver aquilo, nem que seja qualquer tipo de ideia. Minha ideia é descrever essa mesa em música, aí a ideia principal é essa. Daí eu tenho outro parâmetro que eu posso escrever. A mesa é quadrada eu posso, sei lá, tem quatro cantos aquilo, com quatro quinas, eu posso ter quatro notas, fazer esse tipo de analogia, pra daí sim você partir para a parte escrita mesmo, que é a música. A coisa principal, primordial, é ter a ideia, um conteúdo dentro da música. E é isso que torna a música interessante, faz uma música no papel ser interessante. É a questão de ter conteúdo mesmo. (Wallace Santos)

eu não componho só sons, eu gosto de compor situações
(Pedro Amorin)

Eu não sei se tenho uma maneira específica de compor, às vezes eu planejo, às vezes eu planejo ao mínimo e nem sempre gosto da mesma coisa. Eu tenho para mim que arte é mudança, então, teve uma vez, num encontro de compositores que aconteceu aqui na Escola, um carinha de fora me perguntou qual era a minha estética e eu não consegui responder. Depois ele veio me dizer que gostava de escrever música dodecafônica de não sei que lá das quantas. Eu acho isso perigoso porque você se estagna e não trilha novos caminhos. Então, isso para mim é uma coisa bem relativa.
(Pedro Lyra)

As formas e concepções como cada um aborda a composição são bastante diversas, apesar disso, nota-se discursos objetivos, deixando transparecer que eles possuem algum método (mesmo que sejam metafóricos como “pegar a música no ar” ou mais comuns “fazer analogia”). Também é possível localizar que este discurso está fundamentado em alguma concepção, seja ela sobre a vida, a arte ou a música (“arte é mudança”, “um conteúdo dentro da música”, “Trilhar novos caminhos”, “gosto de compor situações”); um discurso que orienta as escolhas.

Nas entrevistas com os estudantes-compositores oito professores de composição foram citados, seis efetivos e dois substitutos. Em geral cada estudante tem contato com três ou quatro professores diferentes durante o curso. Este tema será melhor detalhado futuramente, no entanto, aqui cabe afirmar que o contato com diversos professores durante a jornada possibilita ao estudante experiências diversas em relação à prática composicional, à concepções, métodos e posicionamentos que contribuem para a sua formação e que impactam sobre as formas de tomadas de decisão. Um professor, por exemplo, diz que sua ênfase em sala de aula é em técnica e não em estilo, porque o domínio de técnicas proporciona ao compositor autonomia para renovar-se e adaptar-se à diversas situações e estilos, e ainda acrescenta como gosta que sejam suas aulas:

Eu gosto de dividir em três partes: a gente tem os **elementos básicos de composição**, são coisas como dinâmica, textura, ritmo, etc., eles são elementos isolados; a gente tem **meios de combinação**, que é, por exemplo, você pode pegar o elemento de altura e combinar com o elemento ritmo e tem o motivo, ou combinar isso com articulação; e tem o **meio de abstração**, que é você pensar isso em escala maior. Então, por exemplo, quando você combina esses elementos que eu falei num motivo, você pode dar um nome a esse motivo e dizer “ok” e você não precisa mais pensar que esse motivo é composto

desses elementos, você pensa de uma maneira mais abstrata. E essa maneira abstrata vai desde motivos até partes maiores, que em análise a gente chama de forma. Mas em composição eu não gosto muito de pensar em forma porque geralmente a gente não pensa como a gente estuda em LEM, a gente não pensa que tem três caixas que vai encher de notas dentro, você pensa como é que vou pegar esse motivo e como isso vai influenciar depois numa composição no futuro. (Saldanha – *grifos nossos*)

Outro estudante referindo-se ao trabalho de outro professor diz que:

ele começou a trazer umas ideias que faziam com que nossa criatividade fosse trabalhada diretamente sem passar por técnica (...) ele sugeria a Dona Célia, nossa colega de sala de mais de 60 anos, que ficasse ao piano tocando músicas do tempo dela e nós ficávamos do outro lado gritando: “dona Célia, tia Célia” e apitava e batucava... a gente começava a trabalhar nossa criatividade pela criatividade, som e drama, teatro. (...) então eu acho que isso funcionou muito pra segurar o choque – apesar de ser chocante também porque você acabava de descobrir que poderia fazer musica sem nota. Então a gente começou na música contemporânea dentro da filosofia do que chamam de musica contemporânea de maneira nuclear. (...) A gente começou compondo e compondo livremente ao mesmo tempo que foi vendo pouco a pouco essas técnicas, a começar pelo serialismo depois teoria dos conjuntos. (Paulo Rios)

A diversidade de vivências na área do compor pode ser tão distinta que o leque de possibilidades torna-se potencialmente tão inclusivo quanto exclusivo, afinal as turmas também são diversas e numerosas (turmas com dezenove alunos não são comuns em cursos de composição) e os *projetos* de cada estudante, as representações do que seja composição, variam consideravelmente. Isto focaliza sobre a importância na orientação do estudante, orientação que conduza ao “o que fazer” e “como fazer” levantado por Cunha. É possível um ambiente plural e diverso,

possibilitar liberdade de atuação sem deixar o estudante perder-se num mar das possibilidades? Como orientar o estudante em face a esta situação?

A relação entre liberdade e restrição no processo criativo é discutido por alguns compositores como Stravinsky, que chega a formular a seguinte pergunta: “não é dentro desses rigores que ele [o compositor] vê o pleno florescimento de sua liberdade como criador?” (Stravinsky, 1996, p. 75 – *grifos nossos*). Um estudante comenta sobre a atuação do professor e sua forma de lidar com a abrangência de possibilidades.

Então acho que a atitude básica dele era isso: Faça! Não se limite a nada, não crie dogmas antes de você botar no papel. Faça, depois é outra história (...) ele nunca chegou assim: “FAÇA!!!” [*imperativo*]. Por isso que falo da experimentação, porque ele deixa muito livre, e esse deixar livre acabou a gente fazendo muita coisa. Não sei como dizer. (Juliano Serravale – *grifos nossos*)

A citação parece contraditória, mas não é. Aqui a aparente liberdade completa é limitada pelo objetivo – a feitura da obra – e neste caminho do fazer – nesta situação mais sugerido que obrigado – surgem as experimentações e descobertas de como fazer. Neste caminhar as escolhas são realizadas mesmo “sem saber como dizer”, gerando produtos. A preocupação no fazer, um fazer como meio do conhecer e advinda mais de sugestões que de imposições, dá indícios de que meios de motivação do estudante estão presentes na aula.

O fazer como meio do aprender parece um consenso no curso de composição da Escola de Música. Este princípio latente é expresso por um professor da seguinte forma: “composição soa um curso teórico mas na verdade é um curso prático

disfarçado de teórico. O aluno tem que produzir, não é um curso que o aluno faz uma prova e aprende” (Saldanha).

Este fazer, estando presente em todos os momentos do curso (não achamos arriscado dizer que ele é praticado do primeiro ao último dia), tem dado algum grau de unidade em meio à diversidade do ambiente, o qual, por proporcionar contextos variados para vivenciar/experimentar métodos, ideias, filosofias e contato com professores e colegas, favorece a possibilidade do compositor aperfeiçoar ou até mesmo renovar sua prática.

Sobre as mudanças acontecidas no compor durante o curso um estudante diz:

A maneira de enxergar as coisas muda tanto (...) foi mudando tão rápido e agregando tantos valores que se eu pegar minha música do ano passado eu vou achar que não tem nada a ver comigo. Do semestre passado, eu vou dizer: “poxa, isso aqui não tem nada a ver com minha maneira... que eu proponho”. Então é um negócio acentuado e eu vou sendo muito perfeccionista nesse tipo de coisa, e acaba sendo muito herança, porque o meu próprio conceito... isso nunca mudou. Eu sempre fui chato, mas da forma que eu estou falando, agora eu parei pra pensar e eu devo tudo que eu sei à UFBA. Porque se eu passei por isso tudo, e isso me fez olhar as coisas de uma maneira diferente, então eu realmente devo muito à instituição e a relação que tive com ela para aprender. Então foi muito bom. (Danniel Ferraz)

Já foi citado anteriormente que este processo de aprendizado pode ser tão penoso quanto surpreendente, e os depoimentos contribuem para observar, pela fala dos próprios sujeitos, as vicissitudes deste caminho, um caminho que aponta para a ideia do compor como algo além de escrever ou do programar, mas também como os contextos elaborados para solucionar possíveis dificuldades de feitura e

implementação. Vejamos como um grupo de estudantes-compositores atingiram um objetivo composicional:

Gilmário tinha uma inclinação muito forte para a música oriental, talvez por ele ter na vida dele uma questão mística muito forte. Eu, por um outro lado, sempre tive uma relação muito mais forte com a irreverência, com contraposições, com paródias, até com agressividade... Leandro era uma cara que veio do samba, de música popular. Pedro Amorim talvez fosse o cara que tivesse muito mais antenado com a música contemporânea, talvez fosse o meu oposto complementar em relação à apreciação musical, se a minha biblioteca e o meu número de referências era quase zero, a de Pedro é bem vasta. Rodrigo era um cara do choro e hoje em dia é sambista, mas não era sambista na época. Jobinho vinha do rock progressivo, tocava teclado e era um cara ultra tímido. Então, a gente por ser aluno de *Ademir*, que era o nosso único elo, o admirava como um mestre e também achava que ele admirava a gente... a gente tinha esse elo e queria fazer alguma coisa... a gente se unia várias vezes, conversava várias vezes, e essa troca pela heterogeneidade era saudável, mas por outro lado parava no “e aí, vamos fazer o que”? Isso foi um pouco resolvido quando a gente teve contato com o (*teatro*) Vila Velha, aonde a gente chegou a fazer várias montagens, que era uma vez por semana onde a gente chamava pessoas... (Paulo Rocha – *grifos nossos*).

Se por um lado a ausência ou excesso de referências, procedimentos e objetivos pode tolher a atividade (do professor ou do estudante) e os diferentes *projetos* e histórias individuais potencialmente dificultem comunicação, por outro há desafios postos, desafios criativos (“E aí, vamos fazer o quê?”). No caso descrito por Paulo Rocha a resposta ao desafio foi dada pela montagem de trabalhos em um Teatro com capilaridade no cenário soteropolitano, um desafio não só de aglutinar as diferentes vertentes de cada integrante, mas de moldar uma unidade formal e torná-la pública.

Temática, ideia, conteúdo; foram algumas formas de se referir ao germe inicial de uma composição. As maneiras que cada compositor desenvolveu-as nos excertos citados foram bastante diversas, sendo possível que essas maneiras variem na proporção que varia o número de compositores e as concepções que eles possuem ou transitam. Proporcionar meios variados de reflexão e referência parece ser a diretriz seguida no curso de composição para munir o estudante de ferramentas para criar problemas e realizar escolhas. O quê e como fazer.

O quê fazer? Como fazer?:

- *“eu fico imaginando a música, é como se ela estivesse passando no ar e eu pegasse ela com a mão, sacou?”;*
- *“a gente começou compondo e compondo livremente ao mesmo tempo que foi vendo pouco a pouco essas técnicas, a começar pelo serialismo depois teoria dos conjuntos”;*
- *“você combina esses elementos que eu falei num motivo, você pode dar um nome a esse motivo e dizer ‘ok’ e você não precisa mais pensar que esse motivo é composto desses elementos, você pensa de uma maneira mais abstrata”;*
- *“a mesa é quadrada eu posso, sei lá, tem quatro cantos aquilo, com quatro quinas, eu posso ter quatro notas, fazer esse tipo de analogia, pra daí sim você partir para a parte escrita mesmo, que é a música”;*
- *“se eu fechar o desenho geral da musica na minha cabeça eu já posso começar a resolver no papel”;*

- “*eu não componho só sons, eu gosto de compor situações*”; “*isso para mim é uma coisa bem relativa*”.

Este conjunto de citações apontam para uma dimensão intuitiva do compor e, para Koellreutter, “a experiência só vale através da intuição e a intuição só se desenvolve através da vivência” (Koellreutter *in*: Levi, 2003). Daí a coerência em compreender o compor como experiência cultural, como experiência concreta e subjetiva, experiência fundamental numa jornada e entendida como: processo perene e transversal que proporciona orientação para experimentação, improvisação ou suporte físico (partitura, gravação ou equivalente) e suas execuções, e que sustenta percurso da idéia até a sua realização, passando pelos métodos utilizados, formas de resolução de problemas, execução e ressignificação. Ele é o motivo primeiro pelo qual as pessoas compartilham os mesmos espaços, buscam formas de se comunicar, relacionam-se, criam produtos. É claramente conectado às relações institucionais objetivas: técnicas, conceitos, métodos, etc., possuindo uma dimensão subjetiva essencial e difícil de ser especificada, que emerge da vivência (interior e social) específica de cada um.

3.2.5 Convivência

Há um tipo de vivência que é importante na jornada aqui enfatizada: a *convivência*. Este sub-vetor agrupa componentes irregulares e não-programáticos presentes no curso, abrangendo o que por vezes é referido como processos informais e não-formais de educação. A Convivência, enquanto experiência,

possibilita relações dialógicas, compreensão de detalhes e criação de laços que são fundamentais para o Compor, seja em sua dimensão objetiva ou intuitiva. Enquanto espaço de convivência o curso é criado e cria rotinas, espaços; é parte de um cotidiano dinâmico próprio a cada “personagem” ou grupo.

Souza (2009) afirma que:

A literatura que investiga o cotidiano como um espaço moral e social acredita nele como um lugar onde se constroem, em detalhes, **as relações com os outros**, no qual se constitui o “mundo vivido” e onde o patrimônio comum da humanidade é criado e sustentado. Ela também presume que é através das **ações e interações** que se fazem as continuidades das experiências. (Souza, 2009 , p. 12 – *grifos nossos*)

Apesar de ser um pouco longa a descrição de um estudante evadido é ilustrativa:

Gradativamente rolou um *stretto* entre essa minha insegurança e o meu bom convívio e minha zona de conforto que era a turma de *Ademir*. Foi uma turma que até hoje todo mundo é muito amigo (...). O *stretto* que houve foi esse: enquanto eu ia ficando mais seguro musicalmente (...) eu ia tendo uma relação nessa zona de conforto com essa turma de *Ademir*, que foram dois anos seguidos, e com Josemir, que era o sobrinho de Fernando Cerqueira, e que acabou dividindo um apartamento comigo em república. O apartamento era de meu pai, eu fiquei com um quarto, aluguei os dois outros e formou-se uma república. Ficava eu em um quarto, Josemir em outro e tinha um professor daqui, de percepção, um peruano, Luíz Uchoa, que ficava no outro quarto que passou a ser ocupado por outras pessoas. (...) Então, essa turma de composição que tinha algumas “notas de passagem”: Denis Leoni e outros alunos de uma turma de composição próxima à da gente. Aí esse lugar se tornou mais agradável para mim; eu vinha para cá me encontrar com a turma, mas isso foi num processo de transição entre esse primeiro ano e talvez o segundo e terceiro ano que eu comecei a vir para cá mais leve. Eu vinha muito carregado realmente (...) Minha visão é de uma espaço leve,

justamente porque me traz boas recordações desse período que me foi uma zona de conforto, e não entenda esse “zona de conforto” como relaxamento, muito pelo contrário, a gente batalhou. Eu peguei a primeira greve de estudantes daqui da universidade e a gente criou comissões, e eu como um dos capitães disso, para fazer um dossiê com um diagnóstico da Escola para mandar para o MEC, a formação do Grêmio da época – eu estava presente a princípio como colaborador. Eu estava sempre presente em tudo isso, então, a “zona de conforto” não era relaxamento, era de “ôpa, isso aqui me interessa”. Participações de reuniões com docentes – a gente era muito atuante –, a Mostra do Minuto foi criada nessa época. A gente chegou a cogitar, não voltar com o Grupo de Compositores da Bahia, mas criar um grupo de música atual, alguma coisa assim, mas durou uma ou duas reuniões. A gente maquinava muito. Questões sociais; Eu, Gilmário e Josemir, quando morávamos juntos criamos unidade de composição, grupos musicais, grupo de atuações políticas – a gente frequentava reuniões políticas – e tudo isso foi configurando um lugar que era a minha casa, eu realmente me sentia à vontade aqui. Então, hoje quando eu olho a Escola de Música, apesar de não vir muito para produzir nem para saber o que ocorre aqui, mesmo tendo muitos amigos por aqui, eu passo com o espírito leve, é um lugar tranquilo para mim. Tenho interesse nas coisas que acontecem aqui, mas, por outro lado, eu não gastaria o meu tempo para poder interferir, eu tenho interesse mais à distância. Talvez por receio de que essa boa e leve [relação] que eu tenho seja maculada. (Paulo Rocha – *grifos nossos*)

As relações com os outros, as ações e interações dentro de um “mundo vivido” tornam-se uma liga que preenche espaços, amplificando outras experiências. Assim as palavras de Souza e Paulo Rocha se complementam; percebe-se que o estudante utiliza os termos *stretto* e “zona de conforto” para se referir às interações emergidas da convivência. Estas interações construídas através do tempo (gradativamente) e este conviver conduzem à realizações e aprendizados além do próprio compor. Há no conviver a troca e construção de experiências musicais, políticas, de lazer e cidadania – temas presentes nas diretrizes curriculares dos cursos de música e em diversos documentos que formam o marco legal da educação brasileira – que

contribuem para a formação de um compositor, conectando-o à questões do todo social, às questões específicas do funcionamento do curso, da escola e da Universidade; e por vezes as problematizações se confundem num todo onde a música e o agir são interdependentes e coletivos. Não podemos deixar de notar também que este processo de convivência, apesar de espontâneo, emerge de buscas tanto individuais quanto coletivas: e aí figura uma busca de conhecimento, de transformação (dossiê com diagnóstico da Escola e formação de representação estudantil), de criação e intervenção musical (Mostra do Minuto). Tal busca sintetizada em “tudo isso foi configurando um lugar que era minha casa” demonstra que o espaço, por mais que já pertença ao estudante *a priori*, precisa ser conquistado; uma conquista adquirida não pelo simples estar no espaço, mas pela construção de experiências que, ao imaginar ser significativa para uma coletividade, constrói o sentido de pertencimento.

Todo processo de construção deste sujeito é realizado no coletivo e, por ser uma obra de autoria coletiva, em maior ou em menor medida, a história pode lhe escapar. Assim, inserido neste cenário de múltiplas singularidades que se entrecruzam, ele realiza a sua história e a dos outros, na mesma medida em que é realizado por ela, sendo, por isso, produto e produtor, simultaneamente. Ele não a realiza como bem entende, mas também não se constitui como um objeto dela, podendo realizá-la de uma forma mais ou menos alienada, sempre em função de um projeto. (Maheirie, 2002, p. 36)

O projeto individual – ser compositor – torna-se, em alguma medida, dependente de uma coletividade, seja pela simples sobrevivência à intempéries do espaço ou pela observação de que o aprendizado passa por instituições coletivas. Sob este aspecto outro estudante diz:

nos livros, eu posso estudar fora, os colegas podem trazer idéias que eu não aprenderia em livros, e podem até estar indicando livros novos... coisas que não estão em livros. (Gabriel Sobral)

O significado e a percepção dos espaços coletivos variam também nas formas de interação com as pessoas, assim a convivência é apreendida de maneiras distintas pelos diversos estudantes-compositores, assumindo também dimensões desagradáveis ou de pouca importância. Um estudante fala sobre o fato de como ele era enxergado por já ter experiência em compor música contemporânea:

Eu conheci algumas coisas através de Jamberê. E aí eu cheguei mesmo aqui... no segundo ano de faculdade, tinha um colega que não sabia compor contemporâneo. Na época a gente nem chamava contemporâneo.. chamava atonal. Por isso que os caras ficavam perturbando, botaram meu apelido *Wallas Atonal*. (...) Todo mundo fazia o mais do mesmo e eu sempre fazia alguma coisa diferente. E tinha um diferencial também que eu era o mais novo da turma. E aí, tudo eu fazia coisa diferente, a turma olhava assim... eu tinha dezoito anos. (...) Diferente entre aspas, o que não era comum para aquilo. Aí acabava que tirava nota boa, aí o pessoal olhava e sacava que era uma coisa diferente, que era uma coisa atonal, não era o tonal, o básico, e aí começou a apelidar, encher o saco. Até o segundo ano eu não gostava muito, até porque era um termo pejorativo. Ficavam... eles achavam que música atonal não prestava. Então ficavam me chamando “atonal, atonal”, mas com o passar do tempo até eles abriram a mente e ficou o apelido. Até hoje o pessoal enche o saco aí. (...) É, hoje é meu nome. Eu ficava retado. (Wallace Santos)

É curioso notar que este estudante, perguntando sobre o que é a Escola de Música em sua opinião, começa a resposta dizendo o seguinte:

Eu gosto daqui “pra caralho”, eu gosto do pessoal daqui, eu não vejo os outros cursos e não vejo, entre as aspas, unidos como a gente é aqui. Vejo muita desavença entre outras pessoas em outros cursos. União que eu digo no sentido de falar com todo mundo, conhecer todo mundo, até porque o espaço aqui é pequeno e propicia isso. Eu desço aqui conheço você, conheço outro, a gente pega matéria junto e aí você faz uma rede na verdade de amigos, de colegas, você consegue conhecer várias pessoas e se dar bem com todo mundo, acho interessante aqui com relação a convivência de pessoas. (Wallace Santos)

Outro estudante se refere à sua convivência com os colegas de uma forma menos intensa: “Nós convivemos desde 2007, só isso”. (Pedro Lyra)

Diversos entrevistados referem-se à união construída durante um conviver. Esta palavra aparece algumas vezes e, como produtos gerados por esta união, pudemos localizar trabalhos e grupos – alguns dos quais poderão ser vistos durante a descrição do sub-vetor *Potencialidades* – e também uma condição subjetiva favorável ao compartilhar o espaço, sejam em situações diretamente ligadas à questões do aprender ou a situações corriqueiras. Vejamos algumas descrições destes momentos, onde o primeiro estudante é questionado sobre a escola, e o segundo sobre o relacionamento com a turma:

Juliano Serravale – Quando eu saio de casa pra vir pra cá eu não saio: “Pô, estou indo pra faculdade...” é: “Pô! Estou indo pra faculdade!!!”. Eu gosto de ficar ali no pátio conversando, gosto de estar dentro da sala. E outra, quando eu fico no pátio conversando eu não fico: “Pô, tenho que ir pra aula...”. Eu gosto de ir pra aula.

Entrevistador – Então acontece de você estar se relacionando na faculdade de um lado, digamos, extra curso.

Juliano Serravale – Isso, isso.

Entrevistador – Que é de estar ali com amizade, terminar a aula e ficar mais tempo.

Juliano Serravale – Bastante, às vezes... E falando de coisas da aula também, às vezes não.

Entrevistador – Bebendo uma coca (risos)
 Juliano Serravale – Comendo um croissant (risos)
 Entrevistador – E o quê que você acha disso?
 Juliano Serravale – Eu acho ótimo, porque se fosse aquele ambiente pesado talvez eu nem estivesse aqui mais.
 Entrevistador – O que seria um ambiente pesado?
 Juliano Serravale – Metódico, tipo, “tem que ser assim!”

Lucas Jagersbacher – Acho que não. Acho que tem gente lá que ainda não se encontrou, principalmente o que ele (o professor) fala na música contemporânea mesmo, tem gente que ainda ouve muito – é para ouvir, não é para deixar de ouvir – variadas coisas, eu ouço *Rock and Roll* ainda, *heavy metal*, tem gente que ouve muita MPB, bossa nova.

Entrevistador 1 – Sim, e levando isso para outros campos não só do apreciar musicalmente, mas...

Lucas Jagersbacher – De amizade mesmo você fala?

Entrevistador 1 – Também.

Lucas Jagersbacher – Acho que todo mundo é bem unido, independente do gosto, do estilo musical.

Entrevistador 2 – E essa idéia de todo mundo estar unido é uma idéia que partiu de vocês ou uma idéia que o professor possivelmente tenha influenciado?

Lucas Jagersbacher – Não, é da gente mesmo, a gente termina e fica aqui todo mundo conversando, batendo papo, jogando carteadado, conversando sobre música, é todo mundo amigo mesmo.

Dentre estas situações corriqueiras, como o *croissant* e o carteadado, ainda há outra situação de convivência que é pertinente à formação do compositor, trata-se de um convívio que podemos chamar *métier*. A participação em encontro de compositores e eventos de composição, com palestras, *workshops*, concertos contribuem para a formação, sendo que várias vezes, a participação se dá apenas pelo compartilhamento do espaço da escola, tornando-a um ponto de trocas e experiências difusas que incidem sobre o estudante por meios diversos, sendo canais de aprendizagens, fomento da dimensão intuitiva do compor e outras mudanças. Vejamos como um estudante se refere a uma palestra realizada no curso.

O que mudou muito meu pensamento foi o, pra não dizer o nosso (se referindo a Paulo Santana), foi a vinda de Felipe Lara aqui. Depois de ver a manipulação das coisas que ele faz, os programas, as idéias, o jeito que ele manipula as coisas, eu tomei um susto. Depois daquilo ali veio um estalo que eu também não entendi, passei a gostar de uma hora para a outra. (...) o estereótipo dele também chocou; eu fazia a imagem de um cara velho, e ele jovial, tatuagem, tal... descolado. (Juliano Serravale)

A convivência forma um lastro onde a teia de significações é constantemente moldada, tendo eventos esporádicos a função de preencher espaços que transcendem à organização formal do curso e dá algum grau de imprevisibilidade e, até mesmo, irrepetibilidade.

Através das entrevistas foi possível observar a convivência como uma dimensão reiterada. Ante ao número de evasão expressivo verificado no curso, este não parece ser um problema determinante, mesmo que possam haver vivências pessoais específicas que contrariem as palavras ditas pelos compositores (evadidos e não-evadidos) aqui citados. Pelo contrário, a convivência, com a partilha de ansiedades e dúvidas geradas pelo estranhamento, parece ser um elemento que estimula a permanência no curso, contribuindo para superar dificuldades coletivamente ou a partir de exemplos observados.

3.2.6 Expectativas/Perspectivas

A convivência faz com as percepções sobre a escola e sobre as possibilidades de futuro sejam melhor conhecidas ou criadas. Entendendo como experiência a situação de estar por conhecer o ambiente e de, a partir deste conhecimento, traçar

ideias sobre o futuro, é que o sub-vetor da *Expectativas/Perspectivas* surge. As expectativas iniciais sobre o curso tendem a sofrer modificações, guiadas pelos interesses dos estudantes e por novas leituras sobre a realidade, a qual está em adaptação às demais condições contextuais. Elas também podem revelar o quanto um estudante espera da instituição e, portanto, a responsabilidade que esta tem para com seus membros.

A escola de música é – deixa eu ver como posso falar – onde eu vou construir meu maior sonho de viver de música mesmo, na vida acadêmica musical. (Lucas Jagersbacher)

Lidar com expectativas tão intensas em relação à escola parece ser algo difícil tanto para a instituição quanto para o estudante. No entanto, ao longo do curso, com melhor conhecimento da área e das possibilidades de atuação, as expectativas sobre a escola vão sendo definidas, e os meios possíveis para o seu cumprimento tornam-se mais concretos. Vejamos:

a princípio, quando eu entrei na faculdade eu pensava em fazer mestrado, doutorado, mas não sei se quero mais isso não. (Gabriel Sobral)

eu vejo rumos, eu quero muito seguir o academicismo. Não só pela questão profissional, mas eu acho que dá espaço pra se dedicar ao estudo. (Danniel Ferraz)

As duas últimas citações sintetizam respectivamente a idéia de expectativas e perspectivas e apontam para uma condição importante do percurso: saber para onde se está caminhando. A experiência de projeção, criando caminhos e avistando possibilidades pode ser determinante para a manutenção do estudante no curso e para sua satisfação. Por outro lado, uma compreensão conquistada através de um

contato mais próximo da Escola de Música e a área da composição possibilita imaginar perspectivas de atuação e de futuro, pessoal e profissional, de maneira mais definida. Vejamos citações que ilustram tais circunstâncias:

eu imaginava que de alguma maneira eu ia continuar com aquilo que eu gostava de fazer até antes de decidir que ia cursar composição. Eu fazia CD's, assim, com umas 10 composições minhas que eu criava usando um programa de MIDI, como Cakewalk, escrevendo pelo pianoroll, além de ter uma banda de pop rock em Coité. Compunha também com ela, fazia música, eu fazia arranjo, botava cordas, gravava todos os instrumentos, essa era a minha experiência e achava que ia continuar mais ou menos nessa linha porque aquela descrição do curso é meio enganosa, você realmente acha que seu curso vai ser aquilo, como trilha de cinema e TV, arranjos para bandas, arranjos para estúdios eu achava que era por aí e que eu ia virar um produtor de estúdio e que as bandas iriam me chamar para produzir um CD. (Paulo Rios)

Então, após passados alguns anos de curso as perspectivas dele apresentam-se como seguinte:

eu já tinha mais ou menos claro que eu queria fazer o mestrado, aí mais pra frente não tinha não... Já tinha ido pra fora (do país), porque antes de terminar a graduação eu já tinha recebido uma menção honrosa em Portugal, aí tinha viajado e tido essa experiência que eu acho muito bacana; bem como participar de festival também envolve viagem e conhecer gente nova e ter experiência de ser tocado e essas coisas... Então já tinha tido essas duas experiências, queria continuar isso e um canal pra isso é participar de concurso que, apesar de você ter certas discordâncias com a ideologia do negócio, é isso que você tem e é válido também, assim como você ganha um e “nequinho da beija flor” perde, “nequinho da beija flor” ganha outro ali e você perde, aí está sendo tocado, está conhecendo gente, engorda o currículo e permite que faça mais coisas desse tipo, eu acho válido... então as ambições eram essas e continuam sendo. (Paulo Rios – *grifos nossos*)

Assim, a ideia de ser produtor, trabalhar em estúdio, presente nas expectativas iniciais, toma outra forma: novas possibilidades surgem a partir da imersão no ambiente do curso de composição; concursos e festivais, assim como o interesse em pós-graduação.

Quando eu saí da graduação eu já sabia que queria fazer o mestrado e depois o doutorado e que queria ter esse pé lá fora, em outros estados em outros países e estou tentando. (Paulo Rios)

Outro estudante também faz o seguinte relato:

Meu veículo até então era o contrabaixo e sem ele eu não tinha veículo musical nenhum, então eu comecei a me enxergar como músico e não como contrabaixista, e a palavra “compositor” hoje, para mim, acho que abrange todo esse universo, porque eu tenho que compor, tenho que tocar, tenho que ensinar... tenho que analisar, discutir... em fim, essa passou a ser a minha ambição de vida. (Cleisson Melo)

A perspectiva enquanto projeção de possíveis formas de estar no mundo faz parte do que, como havíamos dito, Sartre chama de *projeto*. Por isso, a experiência de conhecer e, a partir do conhecido, projetar, é uma condição fundamental da descrição de uma experiência cultural. A condição momentânea da perspectiva mobiliza conhecimentos, vivências, desejos e viabilidades numa síntese que norteia o sujeito e dá significado a suas escolhas e experiências anteriores, fazendo aquilo que para Sartre caracteriza o ser humano: “o homem caracteriza-se antes de tudo pela superação de uma situação, pelo que ele chega a fazer daquilo que se fez dele, mesmo que ele não se reconheça jamais em sua objetivação” (Sartre *apud* Maheirie, 1984, p. 151).

Tomando como referência esta tentativa de fazer a partir “daquilo que se fez dele”, em seguida serão apresentadas perspectivas de alguns compositores; suas próprias palavras demonstrando como negociam a realidade dada e os seus desejos. Os dois primeiros são estudantes no final do curso e já vêem as possibilidades de forma mais concreta que os ingressantes; últimas palavras são de um aluno egresso, o qual depõe apresentando uma interpretação específica do curso e pretensões presentes em sua saída.

estou querendo me mudar pro Rio e lá percebi o mercado do teatro muito mais forte. Pretendo desenvolver com isso, até pela flexibilização que tenho de fazer tanto o popular quanto o erudito. Pretendo montar um *home studio*, fiz curso disso, apanhando a questão de composição. (Diogo Azevedo)

pretendo ir pra um interior ou pra minha cidade mesmo e trabalhar mesmo ensinando música lá, trabalhando na área de educação. (Rodrigo Leal)

eu fiz até Composição VIII, mas acabei não me formando por conta de algumas matérias do recheio e por conta de nesse percurso eu começar a amadurecer outras idéias também ligadas ao social, idéias de implicações artísticas, de querer ser produtivo. (...) Quando eu terminei composição VIII eu já estava resolvido a entrar no mercado de música de uma forma mais agressiva, no bom sentido da palavra, parei um ano para produzir um disco de música infantil, que eu carrego até hoje como o meu cartão de visita como música. Bom, como eu falei que já queria entrar no mercado de uma maneira mais produtiva do que acadêmica, não que o acadêmico não seja produtivo, então eu fiz Composição VIII sabendo que eu faria uma peça como um estudo meu, eu não queria que fosse tocada. (Paulo Rocha)

Mesmo com as dúvidas existentes quanto à atuação profissional e o campo de trabalho, os compositores vislumbram formas inserção no mundo do trabalho, e de formas variadas. Tais vislumbres dependem de diversas condições sociais e

pessoais, mas, o conhecimento das possibilidades de trabalho, dos “nichos” produtivos, a expansão de horizontes, proporcionam ao compositor condições para fazer um diagnóstico mais apropriado das possibilidades de atuação, nas dimensões artísticas e produtivas.

Os sub-vetores aqui apresentados dialogam entre si e, algumas vezes, uma citação usada para um sub-vetor serve para exemplificar outra também. Lidamos com uma realidade complexa onde as experiências são percebidas diferentemente e com ênfases diferentes, no entanto, acreditamos que um esquema disposto dessa maneira engloba satisfatoriamente um conjunto de vivências que representam a experiência cultural no curso de composição.

3.3 Descrições e diagnósticos do curso

Esta seção apresentará informações acerca da infra-estrutura onde as atividades do curso são realizadas e as iniciativas tomadas por estudantes e professores que vão além das ações educativas previstas pela oficialidade do curso, objetivando descrever o espaço onde interações realizadas e os possíveis aproveitamentos educativos que emergem destas interações.

3.3.1 Infra-estrutura

A Escola de Música pode ser dividida em três grandes espaços: um pavilhão de aulas; um espaço de convivência circundado pela sala da pós-graduação, salas

para estudo de violão e uma cantina; um setor administrativo. Neles estão presentes nove salas de aula, dezoito salas de aula tutoriais e estudo, uma sala de percussão, um auditório, uma sala para apresentações (sala 102), uma biblioteca, uma sala de informática, dois laboratórios de pesquisa, um memorial, uma sala de aula e um escritório destinados à pós-graduação, uma sala para a secretaria de colegiado dos cursos de graduação, uma sala para gerência de cursos de extensão, uma sala para direção, uma copa, seis banheiros, um almoxarifado, um pátio com cantina.

Das nove salas de aula, seis são destinadas principalmente às aulas teóricas dos cursos de graduação, elas comportam cerca de vinte pessoas e possuem piano, quadro branco ou negro e aparelho de som. As outras três atendem, respectivamente, ao curso de música popular, ao curso de licenciatura em música, e aos cursos de extensão. As salas de aula tutoriais são utilizadas para aulas de instrumento e, quando as salas não estão sendo utilizadas para aulas, são utilizadas para estudo individual dos estudantes; nove dessas salas possuem piano, quatro são destinadas à aulas e estudos de violão. Estas salas atendem, conjuntamente, cerca de 300 alunos dos cursos de graduação.

A sala de percussão atende aos estudantes de percussão e demais estudantes de graduação que realizem disciplinas ligadas à prática percussiva, além de atender a estudantes de cursos de extensão.

No auditório são realizados os ensaios da orquestra, as atividades da disciplina Canto Coral, algumas aulas ligadas à técnica vocal, prática de conjunto e prática de orquestra. Eventos que demandam quantidade maior que cinquenta pessoas normalmente são realizadas neste espaço. A sala 102 (sala de apresentações) é climatizada, possui tratamento acústico, dois pianos de calda, e

normalmente é utilizada para apresentações, palestras e reuniões.

A biblioteca possui um vasto acervo de livros, partituras, discos e cds. Com mais de 20.000 ítems, ela foi lembrada durante as entrevistas e o questionário com egressos como um importante espaço de aprendizagem da escola. Ela é dividida em dois espaços, um destinado à exposição do acervo e outro para estudo. Neste espaço de estudo é comum que grupos se reúnam para discussões coletivas, sendo, eventualmente, um espaço onde professores realizam orientação a estudantes. Nele também são realizadas pequenas exposições, as mais frequentes são relacionadas ao programa *Prata da Casa*, que expõe o trabalho de servidores da escola.

Um estudante faz um depoimento sobre a biblioteca:

Eu lembro que a primeira redução que eu fiz foi de “Pergunta sem Resposta” de Chales Ives, e eu cheguei em um determinado ponto, lá pelo oitavo compasso, eu empaquei. Eu coloquei o meu problema para os meus colegas de turma, e a gente decidiu se reunir para discutir o assunto. Então fomos para biblioteca, abrimos a partitura original e fomos vendo o que ia acontecendo em cada tempo da peça. Observamos o lugar que eu empaquei e discutimos o que era viável ao não tirar da peça para a redução. Depois disso eu consegui andar, e se acontecesse novamente ou com outro colega iríamos fazer a mesma coisa. (Cleisson Melo)

Nota-se nessas palavras a biblioteca como um ponto de estudo e convivência, onde os estudantes podem construir relações de aprendizagem para além do espaço da sala de aula. O fato de o acervo ser extenso contribui para o desenvolvimento de atividades, já que a disponibilidade de materiais, sejam livros, partituras ou gravações, é uma condição importante para realização de pesquisas e ampliação das referências dos estudantes.

Um outro aspecto da biblioteca é lembrado nas seguintes palavras:

Uma das coisas que eu acho que me ajudou, de certa forma, por exemplo... eu fazia curso de inglês antes de entrar e aí quando entrei eu ia na biblioteca e tinha... a maioria dos livros não é em português.. ou é espanhol, inglês, alemão, etc.. Então eu não tinha tanta dificuldade com relação a isso, chegar e pegar um livro inglês e ler, e absorver aquilo. (Wallace Santos)

A partir dessas palavras há evidência de dificuldades a serem encontradas no espaço da biblioteca, sendo que estas dificuldades estão associadas ao que muitos consideram sua virtude: a vasta quantidade de materiais e a diversidade de referências. Como parte significativa das obras estão escritas em línguas estrangeiras algumas ações pontuais foram realizadas, objetivando diminuir o impacto deste problema, como, por exemplo, a tradução do livro *Tonal Harmony: with an Introduction to Twentieth Century Music*, de Setfan Kostka e Doroti Payne, largamente utilizado em LEM, feita pelo professor Jmary Oliveira. Há também as traduções realizadas pelo professor Flávio de Queiroz de trechos de livros de autores como Koechlin, Gaudin, Green, Kohs, d'Indy, os quais tratam do estudo de harmonia, melodia e contraponto.

A sala de informática é um pequeno espaço que dispõe de cinco computadores com acesso a internet e programa de notação musical. O fato de a quantidade de computadores não ser proporcional ao número de estudantes faz com que seu uso para acesso à internet seja limitado a trinta minutos por estudante, no entanto, para realização de trabalhos o tempo de uso é ilimitado.

Um dos laboratórios de pesquisa é destinado às atividades do grupo de pesquisa Genos, o qual realiza pesquisas relacionadas à computação musical e

regularmente oferece cursos de extensão nesta área, sendo um espaço de aperfeiçoamento e formação complementar para estudantes. Há, também, um laboratório para pesquisas etnomusicológicas.

O Memorial Lindembergue Cardoso mantém exposição permanente da obra do compositor e ex-professor de composição da escola. É um espaço onde os estudantes e o público em geral podem obter informações sobre sua vida e obra a partir de documentos jornalísticos, pesquisas acadêmicas, CDs e partituras.

O setor destinado às atividades administrativas é separada por um pátio. Este pátio possui uma cantina, uma árvore, e alguns bancos onde estudantes, professores, demais servidores e outros frequentadores da escola (estudantes de outros cursos da universidade, alunos dos cursos de extensão, entre outros) se encontram. Há maior concentração de estudantes neste espaço, e é comum que muitos realizem estudos teóricos e práticos nele. Assim, o pátio é um espaço de aprendizagem não-formal bastante rico, onde os estudantes dos diversos cursos se conhecem e interagem, sendo um importante espaço de encontro e convivência, conforme as palavras do estudante Juliano Serravale, na página 166.

A disposição do pátio, no centro da escola, sendo um espaço de passagem, favorece encontros, e, portanto, trocas. Estes encontros são intensificados pelo fato de a escola não ser um espaço de grandes dimensões. Isto, porém, acarreta problemas, como ausência de espaços adequados para ensaios e estudos. Vejamos as palavras de um estudante:

Pô, eu visitei outros lugares que tem Escola de Música, e o lugar até que... são lugares que tinham uma verba maior que a UFBA. Um prédio maior, com mais recursos, mas infraestrutura é um negócio legal. Eu queria uma opinião dos

entrevistadores. Eu não quero ser superficial, mas eu valorizo uma estrutura física. São pessoas que têm um lugar cômodo pra estudar. Que não tenha uma vala de elevador vazia, essas coisas assim, porque tem gente que vive aqui, eu mesmo estou aqui o dia inteiro, todo dia. Acho que podemos buscar um lugar mais confortável pra estudar (...) espero que o prédio novo fique pronto porque eu conheço duas pessoas que desistiram de estudar aqui porque vieram pra segunda fase e viram o prédio e falaram: “pô, estudar nesse tratamento”. (Danniel Ferraz)

Apesar de haver algum consenso quanto aos problemas de infra-estrutura da escola, os estudantes possuem relações diferenciadas com as dificuldades relacionadas a este tema. As palavras que veremos a seguir demonstram que os problemas de infra-estrutura não impedem que o estudante aprecie o espaço:

Lucas Jagersbacher – Todo mundo reclama da escola. Porque tem rato... Eu gosto da escola como ela é mesmo. Acho que... vai caminhar, vai pra Ondina se não me engano. Estão construindo um prédio novo. Acho que vai.

Entrevistador – É isso, o que você acha que vai ser pro caminho futuro da Escola?

Lucas Jagersbacher – Eu acho que vai ser bom pra alguns, mas pra mim, eu moro aqui perto, eu gosto daqui.

Entrevistador – E em termos menos pessoais? Morar perto...

Lucas Jagersbacher – Eu acho que é bom por causa da estrutura. Estrutura nova. A estrutura aqui está meio acabada.

Entrevistador – Você acha que prejudica um pouco o próprio aprendizado?

Lucas Jagersbacher – Acho que sim. Acho que sim. A sala lá em cima com os pianos todos desafinados.

Estas palavras também demonstram a importância da localização do espaço escolar em relação ao relacionamento com ele criado. Cabe lembrar que a localização da escola é um dos fatores que interferem na escolha do curso pelos estudantes, conforme visto na pesquisa de opinião representada pelos gráficos 18,

19 e 20. Elas também apontam para problemas de infra-estrutura relacionados a materiais, na citação do estudante, os pianos desafinados. Estas condições, em conjunto com a dinâmica da utilização dos espaços, atuam sobre as relações subjetivas do estudante com a escola. Vejamos:

acho que na época era uma coisa de mistério, porque realmente é misterioso... essas paredes velhas, umas salas com quadros antigos e aquele pátio com duas árvores imensas no meio e um monte de gente que você tem a impressão que todos são profissionais e bambambãs, tocando violão e conversando. Foi a primeira vez que eu cheguei num lugar pra ter aquela sensação de novidade que lhe assusta um pouco e que era piorada pela sensação de velhice... a única coisa que havia acontecido semelhante comigo foi mudar de escola, mas aqui foi a primeira vez que eu senti o peso de uma tradição, pela estrutura, pelos veteranos, pelos professores que são servidores públicos de 30 anos aqui dentro... então foi a primeira vez que senti o peso de um lugar novo carregado de sabedoria relacionada a uma tradição. Uma teia de aranha do conhecimento e do tempo era a minha impressão da época, mas não é por velhice é pelo peso. (Paulo Rios)

A descrição integrada do estudante relacionando aspectos físicos e imateriais evidencia a confluência entre um e outro. A intrincada teia de conhecimento descrita por ele demonstra o impacto que os estudantes têm ao chegar na escola de música. Este impacto, causado pelas especificidades do espaço e de seus usos, relacionam-se com as categorias de *expansão de horizontes* e *estranhamento*. É neste espaço também que a *convivência* e as relações de identificação são construídas, lastreando o ensino realizado no curso, ensino o qual, na visão de alguns estudantes está diretamente associado (positivamente e negativamente) à deficiências de condições e recursos:

Às vezes a gente pensa assim, que poderia ser melhor. A escola poderia dar uma estrutura melhor, mas, tudo isso colabora com a formação. Você estudando aqui no Brasil vai ser diferente de você estar estudando fora. Você vai ser uma pessoa diferente depois, um compositor diferente. Mas do ponto de vista técnico isso prejudica um pouco. (Gabriel Sobral)

O espaço da escola de música, com suas limitações e facilidades, é o *locus* sob o qual as relações são construídas e atividades são realizadas, sendo tanto seu aproveitamento quanto a busca pela superação das dificuldades por ele imposto, meios potenciais de aprendizagem. Estas potencialidades, mesmo não sendo deliberadas pela oficialidade do curso são constantes. Vejamos algumas:

3.3.2 Potencialidades

A interação com estudantes de outros cursos de graduação, pós-graduação e extensão contribui para o desenvolvimento do compositor, isto é claro, por exemplo, quando o estudante-compositor pergunta a um colega violinista sobre o funcionamento do instrumento e suas técnicas, ou a um pós-graduando em etnomusicologia sobre sua pesquisa. A proximidade com pessoas que estão se especializando em determinadas áreas do conhecimento proporciona um fluxo de informações que pode ser mais ou menos intenso a depender da teia de relacionamentos criada, estas informações potencializa aprendizados e conduz os estudantes a obtenção de conhecimentos variados. Além do contato direto com pessoas, estes conhecimentos podem ser obtidos em eventos promovidos pelo programa de pós-graduação da escola, como o fórum dos estudantes da pós-graduação, que acontece regularmente, com periodicidade quinzenal. Nele são

realizadas apresentações relacionadas à temas de interesse dos pós-graduandos, havendo também, eventualmente, apresentações de professores e convidados externos à escola de música. O contato com o fórum e com os estudantes de pós-graduação possibilita melhor informação dos estudantes acerca do trabalho em nível de pós-graduação, como também esclarecimentos acerca das áreas de concentração do programa (Composição Musical, Educação Musical, Execução Musical, Etnomusicologia e Musicologia). O contato com outras áreas de interesse musical além da composição tende a ser muito significativa para os estudantes, incidindo em concepções de ideias composicionais e a formação de *perspectivas*. As defesas de dissertações e teses constituem um espaço potencial de aprendizagem, informando, de maneira empírica, sobre o estado de arte da pesquisa musical em diversas áreas do conhecimento. Uma vez que o programa de pós-graduação possui cinco áreas de concentração, a variedade de temas estudados torna-se ampla e o volume de defesas constantes, isso faz com que, além de contato com os temas, os estudantes tenham conhecido professores de outras universidades que participam das bancas.

O estudante de graduação tem a possibilidade de estreitar sua relação com a pós-graduação, dentro da área de composição ou em outra área, a partir da participação em algum grupo de pesquisa estabelecido, seja voluntariamente ou com fomento de programas de bolsas de iniciação científica, além de participar dos cursos de extensão na área de Computação Musical constantemente oferecidos pelo Genoslab.

Assim como há contato com estudantes de outros cursos, os estudantes-compositores têm possibilidades de aprendizado ao acompanhar os ensaios da

orquestra sinfônica da UFBA, que ocorrem diariamente no turno matutino. Segundo alguns professores, acompanhar o trabalho de uma orquestra é de grande relevância para a formação do compositor:

aí é que tá, se o cara sabe o que fazer numa orquestra a orquestra é a melhor escola que tem, o cara pode tocar triângulo, não é a questão de tocar na orquestra, é questão de estar ali e ver o que é que acontece quando o maestro para, aí ele trabalha só uma seção e como aquilo daquela seção que tocou sozinha se encaixa com o que você está tocando, com o que os outros estão tocando, isso nenhum professor pode fazer isso em sala de aula. (Renato)

assistir ensaio de orquestra é muito instrutivo. A gente estava falando dessa coisa de não ter orquestra mas a vantagem de assistir ensaio de orquestra com a partitura – sei lá, se eles estão ensaiando uma sinfonia de Schubert – é que você pode ver quais são os trechos que eles tocam sem nenhuma dificuldade, quais são os trechos que eles passam duas horas em poucos compassos; então você pode começar a criar essa intuição do que é possível de ser feito, do que não é possível, do que vai gastar tempo, do que não vai gastar tempo, você aprende a dinâmica da orquestra. (Saldanha)

O Madrigal da UFBA é outro corpo musical estável da universidade com o qual os estudante podem interagir, inclusive, eventualmente, como membro; isto pode proporcionar ao estudante acesso ao repertório vocal e observar de maneira integral os problemas específicos da escrita vocal, sendo que os comentários realizados pelos professores em relação à orquestra são, também, funcionais em relação ao Madrigal.

Os Seminários Internacionais de Música possibilitam aos estudantes ter contato com músicos e estudiosos de diversos locais do país e do mundo. Durante os seminários são realizadas oficinas em várias áreas do conhecimento musical,

inclusive composição. Grupos musicais convidados eventualmente fazem leituras de obras de estudantes compositores; este tipo de experiência é de grande importância para o compositor, onde ele pode obter comentários de músicos experientes a respeito de sua obra. Um exemplo disso consta no depoimento de Juliano Serravalle, apresentado no sub-vetor *Convivência*, quando fala da mudança de seu pensamento sobre composição após a vinda do compositor Felipe Lara para um Seminário de Composição.

A troca de experiências com músicos de outros locais contribui para a experiência de *expansão de horizontes*, abrindo outras possibilidades composicionais e projeção da carreira, vislumbrando o quê estudar e onde continuar seus estudos.

Alguns concursos de composição atualmente promovidos pela escola – Concurso Ernst Widmer e Concurso Fernando Burgos – possibilitam ao estudante o exercício de habilidades composicionais específicas como, por exemplo, realizar composição com instrumentação e prazos previamente determinados. Estes concursos, que são uma prática tradicional do curso, permitem ao estudante expor sobre suas práticas a uma banca especializada, além de, em caso de vitória, ter a música executada por um grupo profissional reconhecido. A execução da obra, principalmente oriunda da vitória em um concurso, proporciona motivação e incentivo ao estudante, sendo um momento de reconhecimento e afirmação do seu trabalho.

Ainda no plano das apresentações, é comum os estudantes organizarem um evento intitulado *Mostra do Minuto*, onde os compositores são incentivados a escrever composições entre entre cinquenta segundos e um minuto. Para

participação na mostra é necessário que os estudantes realizarem inscrição e organizem a forma de apresentação da composição, sendo que cada estudante é responsável pela negociação com o grupo ou músico que executará o trabalho. O fato de as composições durarem até um minuto permite que as composições de muitos estudantes sejam apresentadas durante o evento, além de, proporcionar ao estudante a vivência de todo o ciclo do compor, indo desde a concepção da ideia à sua implementação e síntese final. A *Mostra do Minuto* é uma dimensão do curso que é produto da própria inventividade dos estudantes; sendo um evento auto-regulado que, apesar de acontecer nas dependências da escola e com apoio de professores, sua realização depende da iniciativa estudantil.

Os estudantes criam outras formas de estudo e prática composicional, uma delas é a formação de grupos de composição. Estes grupos trabalham com composições coletivas e normalmente extrapolam os espaços da escola promovendo apresentações em outros ambientes, como vimos em descrição realizada pelo estudante Paulo Rocha na página 158, quando fala sobre montagens realizadas no teatro Vila Velha. Outro exemplo é o grupo *Unidade De...*, que, com mais de dez integrantes, realizou música cênica dentro e fora dos espaços da Escola de Música.

A OCA – Oficina de Composição Agora, iniciou suas atividades na disciplina Composição a partir de um planejamento pedagógico que proporcionasse a formação de grupos para intervenção cultural por meio da composição. Este grupo tornou-se uma associação civil, realizando atividades de promoção, criação e difusão de música. Em seu repertório de atividades constam apresentações cênico-musicais em teatros como, *A Extraordinária Saga do Seu Vanguarda*, com fomento

da Caixa Cultural, cuja realização abarcou profissionais das áreas de teatro e dança. Ela também criou o *Bafrik*, portal digital que promove intercâmbio entre compositores baianos e africanos, com fomento da secretaria de cultura do estado da Bahia (OCA, 2012).

Trabalhos como os realizados por esta associação exemplificam as possibilidades de atuação do compositor no cenário cultural local, inclusive apontando para a necessidade de conhecimento sobre meios de financiamento e fomento à produção artística, além do aprendizado necessário para empreender a execução das obras compostas.

Os problemas de infra-estrutura apresentados pela escola causam dificuldades para o desenvolvimento dos estudantes e, em alguma medida, relacionam-se com os índices de evasão, no entanto, estes problemas não apresentam correspondência entre as relações pessoais e o aproveitamento dos espaços e dos grupos estáveis da escola.

O fato de a escola atuar em vários níveis de ensino e realizar sistematicamente eventos e atividades favorece os estudantes de composição, os quais podem partilhar da diversidade presente na escola, ampliando assim seus aprendizados a respeito de diversas áreas da música. Estes aprendizados são também fomentados a partir de iniciativas associativistas de estudantes, os quais trocam informações, organizam eventos e respondem à diversas dificuldades que emergem durante o curso.

Outros aprendizados mais sistematizados estão presentes durante o curso, acontecendo dentro da estrutura organizacional prevista no documento curricular. Abordaremos a seguir as ações que, a partir da rotina institucional oficial,

desencadeiam processos de aprendizagem, ou, para dizer de outra forma, as ações e concepções que norteiam os docentes durante o ensino de composição.

3.4 Processos do Aprender

Esta seção apresentará os processos pelos quais os conhecimentos são provocados, estudados e amalgamados. Para tanto, entendemos processo como as práxis existentes no curso, e aprender como a intrincada teia de sínteses – e os caminhos para estas sínteses – originadas a partir de ações praticadas e sofridas. A idéia de aprendizagem enquanto processo está fundamentada não apenas em pensadores da educação (Freire, 1996; Swanwick, 2003) mas também é coerente com a perspectiva composicional apresentada por Laske (1991).

Laske, em busca de uma epistemologia da composição, fala sobre o ciclo de vida composicional, afirmando que este “compreende todos os processos (mental e material, imaginado assim como factual) que ocorrem durante o ato de fazer arte”, e complementa: “uma rígida separação entre criador e artefato não é frutífera”⁴³ (Laske, 1991, p. 244).

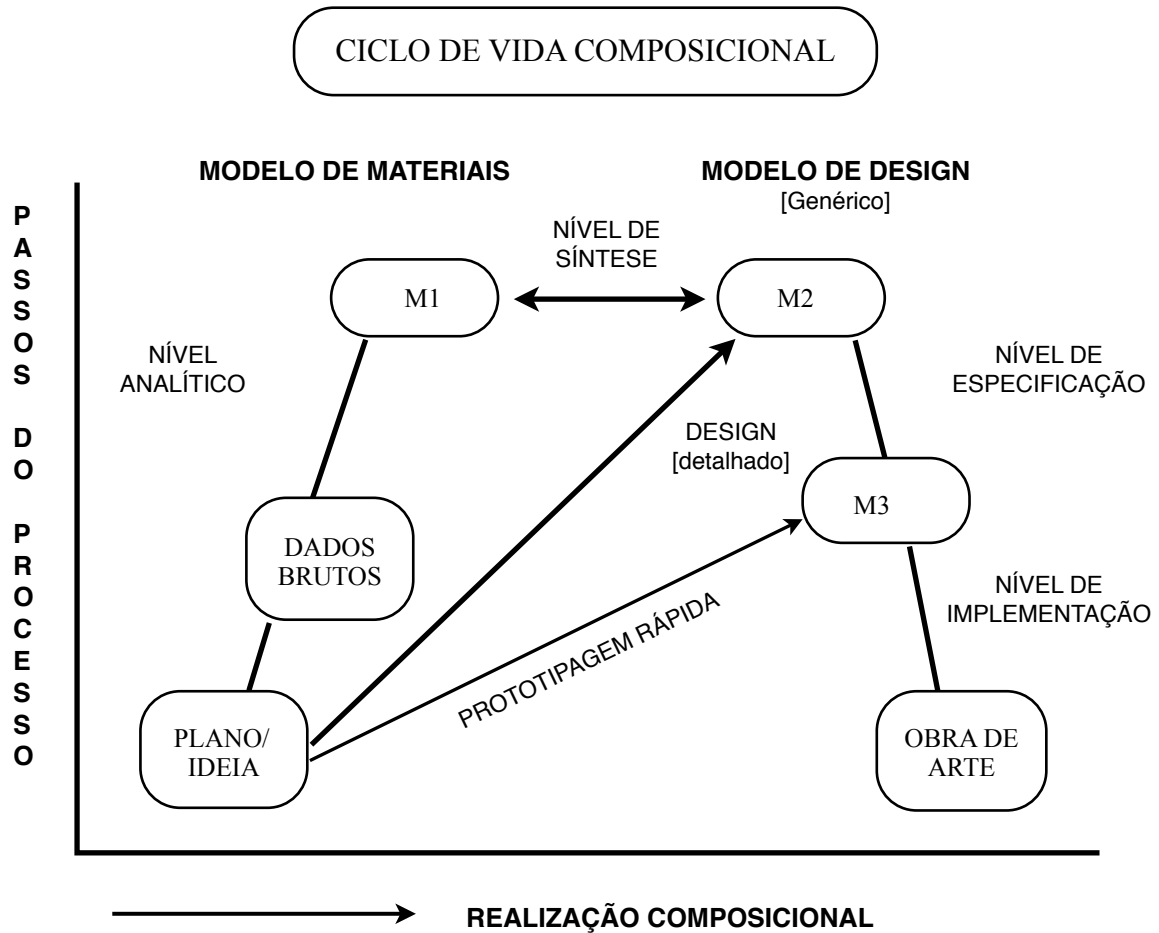
Uma abordagem processual da aprendizagem proporciona uma relação “menos rígida” entre criador e criatura, onde o trabalho final (tanto as obras quanto a formação do compositor) é fruto das trocas e negociações entre ambos, numa espécie de interação onde as vidas da criatura e do criador se transformam mutuamente. O ciclo composicional proposto pelo autor possui quatro níveis: análise, síntese, especificação e implementação (Laske, 1991, p. 244). Pensar a existência

⁴³ *The compositional life cycle comprises all processes (mental and material, imagined as well as factual) occurring during the act of art making. A rigid separation of maker and artifact is not fruitful.*

de passos do processo composicional, mesmo sabendo que eles não são rígidos e se comunicam constantemente, contribui para imaginar formas de fomento e treino desses passos. Assim, um esquema descritivo da realização composicional, pode orientar a criação de um modelo útil para descrever o processo de ensino, já que possibilita focalizar sobre “nós da teia” e, a partir deles, compreender os caminhos construídos por cada estudante e/ou fomentar e orientar o seu desenvolvimento.

Vejamos o ciclo de vida composicional proposto por Laske e, em seguida, o vetor temático *Processos do Aprender*, cujos sub-vetores são construções tipológicas que objetivam evidenciar processos de aprendizagem presentes durante a realização composicional.

Figura 7 – Ciclo de Vida Composicional⁴⁴



Fonte: Laske, 1991, p. 245

A figura acima demonstra um esquema baseado em quatro níveis e três modelos. O **nível analítico** corresponde à compreensão dos dados (materiais e/ou processuais). Este nível do pensamento composicional faz parte do *Modelo de Materiais*⁴⁵, o qual é composto por: 1) um quadro de decisões; 2) oferta de opções;

⁴⁴ Tradução livre.

⁴⁵ A construção do ciclo de vida composicional composto de um *Modelo de Materiais* e um *Modelo de Design* corrobora com a ideia de a composição ser uma atividade baseada em modelos, e é uma tentativa do autor de buscar diálogo entre as teorias que discutem composição enquanto atividade baseada em exemplos e atividade baseada em regras. Para compreender melhor a interdependência entre exemplos e regras na atividade composicional ver Laske, 1991.

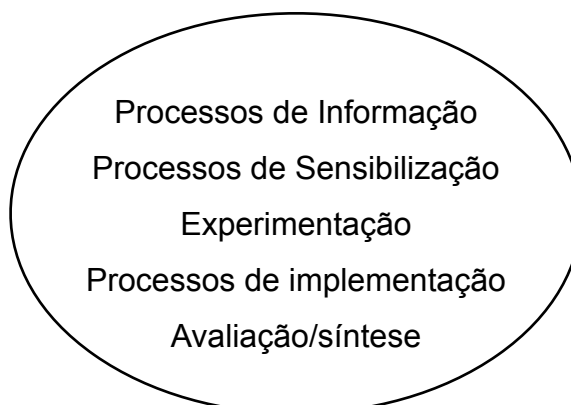
3) um princípio de seleção. A seleção realizada dentre as possibilidades de materiais, processos e decisões, conduzem à limites (escolhas) necessários à efetivação do design composicional, o qual está baseado na ideia inicial. A realização de escolhas e determinação de limites configuram um campo de interpolação característico do **nível de síntese**, onde o conhecimento analítico construído a partir dos dados estáticos e das condições do processo possibilita o funcionamento do design. Este é um importante momento de transição, onde ocorre a passagem do *Modelo de Materiais* para o *Modelo de Design*. As funções e relações funcionais oriundas das delimitações dos componentes da obra configuram o **nível de especificação**, e a aplicação e materialização destas funções e relações funcionais, realizados a partir da escolha de recursos, constituem o **nível de implementação**. Uma vez a implementação realizada a obra de arte está constituída. (Laske, 1990).

A realização composicional, no percurso da figura apresentada, origina-se no *plano da ideia*, a partir do qual *dados* (materiais) são gerados, sendo estes, recursos para três modelos de obra de arte: *Modelos de Materiais* (M1), *Modelo de Design* [genérico] (M2), *Modelo de Design* [detalhado] (M3). A interpolação existente entre M1 e M2 concentra a passagem do pensamento analítico para o sintético, onde, a compreensão dos dados que fundamentam o conhecimento analítico possibilita o delineamento da forma musical baseada na ideia. O aprofundamento do pensamento sintético a partir de especificações conduz ao M3. Segundo o autor, a ligação direta da *ideia* ao M3, funcionando como uma *prototipagem rápida*, desconsidera as várias etapas de modelagem por qual a ideia passa, sendo assim, um caminho que ignora a comunicação existente entre os vários modelos e é,

portanto, errôneo. Apesar deste esquema induzir ao pensamento de que há um sentido no qual ocorre o processo composicional, o autor pondera dizendo que o ciclo pode começar de qualquer um dos pontos mencionados, a exceção da obra pronta. Iniciar uma obra a partir de pontos diferentes faz com que as funções e significados dos quatro níveis sejam modificadas (Laske, 1990).

O ciclo de vida composicional indica que cada ideia composicional conduz a necessidades de aprendizado distintas, uma vez que a transição entre cada nível é dependente dos materiais e processos gerados a partir dela, havendo, portanto, um constante e estreito relacionamento dialógico entre compositor e composição. Os processos de aprendizagem necessários à realização composicional, então, são construídos pelas relações existentes entre o compositor e a obra. Estes processos também estão ligados à relacionamentos entre o compositor e o meio externo, uma vez que a própria ideia composicional (e portanto suas derivações) é oriunda do arcabouço sociocultural do qual o compositor compartilha (Laske, 1991), assim, a vivência experienciada pelo estudante-compositor no convívio no espaço do curso de composição desencadeia processos de aprendizagem importantes em seu desenvolvimento. A partir dos níveis presentes no ciclo de vida composicional e da experiência apresentada pelos sujeitos do curso de composição, agrupamos cinco categorias que proporcionam aprendizagens desencadeadas durante o curso.

Figura 8 – Processos do Aprender



Os tópicos presentes neste modelo são transversais, apesar de atuarem de formas específicas e mais enfaticamente em alguns pontos do ciclo composicional. É fácil imaginar que *Experimentações* podem desencadear processos de Informação e/ou Sensibilização, e não é difícil imaginar a diferença de foco de atuação de cada uma delas. Estas categorias também são coerentes com o conceito de composição aqui adotado, e apresentado anteriormente, a saber: processo perene e transversal que proporciona orientação para experimentação, improvisação ou suporte físico (partitura, gravação ou equivalente) e suas execuções, e que sustenta percurso da idéia até a sua realização, passando pelos métodos utilizados, formas de resolução de problemas, execução e ressignificação.

Os *Processos de Informação* dizem respeito aos conhecimentos teóricos que subsidiam a realização composicional. São exemplos destes processos aulas expositivas, audições comentadas e/ou acompanhadas de partituras, análises, leituras, e também conversas, discussões abertas, emissão de opiniões; portanto podem ser vivenciados a partir de experiências nas dependências formais e informais do curso. Em geral, o que se objetiva a partir do desenrolar deste processo é que uma série de informações estejam disponíveis ao compositor, aumentando o

referencial pelo qual as ideias surgem e a oferta de opções para o desenvolvimento dessas ideias, assim, atua principalmente sobre o *nível analítico*, e proporciona saberes necessários ao desenvolvimento de toda a obra. Estes processos estão diretamente ligados à experiência de *Expansão de Horizontes*, uma vez que ampliam o leque de atuação do estudante-compositor e proporciona contato com novas concepções e práticas.

Os *Processos de Sensibilização* são desencadeados a partir de experiências que provocam surpresas e novidades conceituais e sonoras, de maneira a modificar a condição afetiva entre o estudante e o objeto da experiência. Eles atuam sobre a motivação do estudante e ampliam seus referenciais para compor, podendo ser desencadeados a partir de várias atividades, por exemplo: audições, histórias de vida de professores, improvisações, orientações e discussões. Estes processos proporcionam relações de identificação entre o estudante e curso, bem como o estudante e suas composições, contribuindo para suas idealizações e concepções sobre o processo composicional.

Experimentação enquanto processo de aprendizagem proporciona ao estudante, via experiência empírica, descobertas que ampliam seu repertório de materiais e processos disponíveis durante o seu compor. Durante experimentações o exercício de síntese é constante, onde o compositor procura formatar um material inicial numa nova estrutura significativa, via seu desenvolvimento ou combinação com outros materiais. Ela pode gerar necessidades de manipulação de materiais – e portanto desenvolvimento ou descoberta de técnicas – bem como inovações conceituais e sonoras, exercitando a dimensão de idealização do compor.

Associada à experimentação está a avaliação, já que não faz sentido realizar

o primeiro sem um olhar crítico que propicie aprender algo com ele. Os critérios seletivos utilizados para avaliar os resultados da experimentação possibilita ao compositor exercitar meios de análise, síntese, especificação e implementação. Tipos de experimentação podem enfatizar meios específicos, além de proporcionar descoberta pelo próprio estudante de suas atuais dificuldades e limites.

Os *Processos de Implementação* proporcionam aprendizados a partir dos meios para materialização da obra, os quais acontecem, por exemplo, durante a negociação com instrumentistas para a realização da composição, pela busca e/ou customização do espaço para a obtenção do resultado musical esperado, pela procura de financiamento, dentre outros.

O processo de *avaliação/síntese* refere-se à ressignificações da composição por parte do compositor a partir da composição implementada. A experiência de ouvir a obra implementada possibilita ao compositor referenciais até então não disponíveis para avaliação do seu trabalho, e isto conduz tanto à síntese de seu processo composicional implementado, como também avaliação do seu estado atual como compositor, suas conquistas e aprendizados, e das expectativas a partir do seu estado atual como compositor.

Vejamos agora descrições de alguns procedimentos didáticos utilizados no curso para o desencadeamento dos processos do aprender.

Procedimentos Didáticos

- ✓ Audição
- ✓ Análise

- ✓ Orientação do compor
- ✓ Orientação do compor (TCC)
- ✓ Laboratório (compor em sala)
- ✓ Exercícios:
- ✓ Leituras
- ✓ Exposição (do professor)
- ✓ Discussão de tópicos
- ✓ Discussão aberta
- ✓ Conversa
- ✓ Improvisação
- ✓ Ensaios
- ✓ Apresentações

3.4.1 Audição

Eu acho que a minha vida mudou após aquela audição da *Paixão Segundo São Lucas*. Aquele dia fez minha vida mudar completamente porque abriu um leque de coisas que eu não imaginava que existia. Até o semestre anterior que eu só estava fazendo matérias semestrais, era uma faculdade como qualquer outra, mas depois que eu comecei as aulas com *Ademir*, mais especificamente no dia da audição que cortou logo umas doze pessoas, eu pensei “opa! isso aqui me interessa. (Paulo Rocha)

A Audição é um procedimento largamente utilizado em algumas disciplinas estruturantes do curso de Composição como, Literatura e Estruturação Musical – LEM e Instrumentação e Orquestração, além das disciplinas de Composição. Extremamente simples em sua essência, este procedimento é utilizado de formas

bastante diversas e causa impactos difíceis de mensurar, e, com certeza, bastante intensos. Lembremos dos excertos já citados anteriormente pelos estudantes durante a apresentação dos vetores da Experiência Cultural e analisemos o trecho do estudante citado acima. Ele declara que a audição de uma música mudou a sua vida e enfatiza a mudança com um advérbio de intensidade (completamente). A este trecho da declaração, que já aponta para o caráter poderoso da atividade executada, ainda soma-se seu complemento: “mais especificamente no dia da audição que cortou logo umas doze pessoas”. Aqui a atividade corriqueira apresenta seu potencial diverso, polêmico e contraditório: se por um lado é capaz de “mudar completamente” e de forma positiva a vida de um estudante, outros doze, segundo o depoimento deste mesmo estudante, deixaram de frequentar as aulas. Quais as formas de utilização desta atividade? A que outras atividades ela está articulada? Quais seus objetivos? E seus impactos?

Não resta dúvida sobre a importância da Audição enquanto atividade de ensino. Não parece ser de mal alvitre ver mais depoimentos e uma descrição sobre a Audição enquanto procedimento didático, em variadas formas e articulações.

Wallace Santos – Agora, o legal de Saldanha é que ele faz audições. A cada duas semanas e meia tinha um dia dedicado para as audições. Como o Concerto era para dez minutos, a cada data exata o aluno tinha que levar dois minutos da composição.

Entrevistador – Ah... você diz da audição da peça de vocês...

Wallace Santos – Sim, das peças da gente.

Entrevistador – Tinha que levar dois minutos?

Wallace Santos – Sim, na primeira a gente levava dois minutos, na segunda quatro, na terceira levava seis e na última ele pedia que levasse logo os dez.

Entrevistador – E como era isso, todos os colegas ouviam e vocês discutiam depois sobre a peça de cada um?

Wallace Santos – Discutir... mas ele comentava sobre a peça.

Entrevistador – Ele comentava o quê?

Wallace Santos – Ele comentava sobre os aspectos técnicos e de orquestração das peças do pessoal. Só que era complicado ele comentar no dia porque era um trabalho de orientação também, ele até liberou para escolher um dos dois dias de aula que tem na semana para o aluno mostrar o que estava fazendo, e no dia da audição se mostrava todo o resto que se tinha feito. Assim tinha duas semanas só de orientação e na terceira tinha a audição. Então, teoricamente, ele já teria visto o que o aluno fez, e a idéia da audição era que a gente se ouvisse... que eu ouvisse a música do outro, que outro ouvisse a minha música...

Entrevistador – E o que é que você acha disso?

Wallace Santos – Legal para ter noção do nível do pessoal que está no mesmo curso que a gente. Assim dá para ver o que o pessoal está fazendo, porque às vezes as pessoas ficam com vergonha de mostrar por algum motivo, e a gente acaba tendo que mostrar de alguma forma.

Nota-se aqui algumas especificidades na maneira como a Audição é utilizada como procedimento didático: 1) a periodicidade (duas semanas e meia); 2) são realizadas com obras dos estudantes-compositores; 3) audição como avaliação de resultados parciais (trechos com tempo determinado, de obras em processo de construção e, portanto, com seu prosseguimento sujeito a novas orientações, seja provocadas por opiniões de terceiros ou por ressignificações próprias); 4) meio de troca de experiências e informações; 5) sentido de completude atingido após seis semanas; 6) criação de um simulacro de palco, promovendo a exposição do aluno.

É digno de nota que, neste exemplo, procedimentos didáticos se somam; a audição é realizada como uma instância da *Orientação do Compor*, além do já comentado viés de *Apresentação*. Também vale ressaltar que é uma experiência onde o compositor escuta e avalia os trabalhos tendo como referência os demais colegas, havendo num mesmo procedimento didático a intercalação das perspectivas de criador e “crítico”, podendo proporcionar a cada colega acompanhar

(e até mesmo vivenciar) as dificuldades dos problemas composicionais existentes, as soluções encontradas e demais artimanhas utilizadas pelo compositor cuja peça foi ouvida.

Outra utilização da Audição enquanto procedimento didático é descrita abaixo:

As audições a gente fazia juntos, acompanhando a partitura e às vezes só escutando. Eu poderia dizer de duas formas: a primeira era audição com partitura e a segunda sem partitura. Com a partitura normalmente a gente tentava analisar e descobrir o movimento, coisas de análise, coisa dele [o professor] que tinha descoberto e queria que a gente também descobrisse, aí ia nos guiando. A audição que a gente fazia sem partitura pra mim era mais interessante. Teve uma vez que ele pegou uma peça de um compositor, Thomas Adès, e só estávamos nós quatro na turma. A gente começou a escutar e ele parava nos momentos fazendo críticas e observações bem mistas ao resultado sonoro: “Ah, vocês acham que isso aqui pode ser considerado um clímax? Vocês acham que isso aqui... chegou numa interação? Está repetitiva a sessão rítmica, vocês acham que eles vão resolver a questão como?” A gente falava rapidinho até a música chegar numa mudança e ele “Você acham o que? Que vai repousar? Vai fazer nota longa?” Aí chegava na parte e “Ih.. e agora?” Um comentário em tempo real, e achei isso muito massa. Lembro que nessa aula, principalmente dessa hora da música que cresceu, cresceu, ele chegou assim “Vai ter o que? Vai ter o que?” e a música morreu assim e todo mundo: “ah.... podia ter acabado ali!”. Eu adorei essa forma, gostei muito. (Danniel Ferraz)

Observa-se duas formas distintas de utilizar o procedimento da audição: uma como instrumento de análise, relacionando audição e partitura com objetivo de descobrir procedimentos composicionais e outra que podemos chamar de “audição compositiva” – audição com provocações em tempo real que estimulam os estudantes-compositores a fazer previsões e imaginar soluções para uma música desconhecida (compor!?).

Pode-se observar que as duas formas de audição descritas acima são complementares. A audição como instrumento de análise constitui uma possibilidade de conectar as informações sonoras às escritas, entendendo como os compositores atingem determinadas texturas, construções harmônicas, rítmicas, melódicas, etc. Ainda, em audições previamente analisadas pelo professor (como no exemplo acima), pode-se observar não apenas uma “arquitetura composicional” mas, também, compartilhar o discurso analítico que fundamenta a análise.

A “audição compositiva” complementa a analítica por seu potencial fenomenológico, inserindo o compositor em uma situação de composição onde as respostas instantâneas são requeridas. Esta complementaridade se dá, inclusive, porque, do ponto de vista desta atividade, as fronteiras entre análise e composição são tênues, onde uma prescinde da outra, como fica claro nas perguntas “Você acham o que? Que vai repousar? Vai fazer nota longa? Ih... e agora?”

Um outro exemplo de audição como atividade vem da descrição abaixo:

Era a turma de ingressantes no curso de Composição do ano de 2010, haviam quatorze alunos, o professor e o observador que por ora escreve. O professor levou duas partituras da música *Oniçá Oré*, para orquestra e coro, de Lindembergue Cardoso. A turma dividiu-se em dois blocos para ouvir a música lendo a partitura; uma ficou sobre uma estante e o professor virava a página, outra com um aluno. Todos observaram a instrumentação utilizada e ouviram breves comentários do professor acerca do compositor e da obra. Um silêncio foi feito e o professor pediu para que apertassem o play do micro-system. Alguns apresentaram dificuldade em acompanhar a música pela partitura e concentraram-se apenas no som, outros foram, aos poucos e com ajuda de colegas, relacionando o som ouvido ao som escrito. Alguns faziam caretas, como que para enfatizar algo que achava curioso. Quando da entrada do coro houve uma reação de surpresa entre os estudantes, não é possível precisar se a surpresa foi relativa à entrada convicta de um novo corpo timbrístico ou se pela forma como o

compositor preparou e entrada do coro ou outro motivo, o fato é que houve reações corporais por grande parte dos estudantes e à música seguiram-se comentários como: 1) “eu não estava entendendo nada mas na hora que entrou o coral eu fiquei mais à vontade. Agora acho que entendi o início da música: quero ouvir de novo”; 2) “O coro é o ponto alto da música. Eu estava prestando atenção nas cordas e querendo saber onde aquilo ia dar, mas foi o coro que resolveu”; “eu quero ouvir de novo porque tem um monte de coisas que falaram aqui que eu nem de longe ouvi – estou me sentindo um surdo”. (Descrição do pesquisador)

Esta descrição demonstra um rito presente na Audição coletiva, com a divisão das partituras, os pequenos auxílios dados aos colegas, as informações prévias sobre a obra. Também aponta para uma instância de discussão sobre a música ouvida, com comentários de livre expressão que reforçam movimentos presentes na música e exprimem percepções individuais. Este tipo de partilha de informação e percepções contribuem para um ponto chave na formação do compositor: audição criteriosa. Durante essa observação, partilhar a experiência de ouvir a música seguida de comentários proporcionou novas formas de interpretação e gerou, por diferentes causas, interesse na audição. Mesmo com alegações por parte de alguns membros do grupo de que a música não apresentava características compatíveis com seus gostos, muitos localizaram meios utilizados pelo compositor para desenvolver a música, apontando para o fato de que a verbalização destas apreensões sonoras contribuem para a modificação na forma de escuta dos demais colegas.

Já enfatizamos a mudança na forma de ouvir do ponto de vista cultural, mas ainda cabe relatos sobre como estas mudanças, a partir de uma articulação com a escuta, ganha terminologias e vocabulário próprio, ajudando a sedimentar

conhecimentos e formar aquilo a que alguns estudantes-compositores se referem como audição “mais técnica”.

Entrevistador – Você diz que mudou sua visão de música, mas o que foi que mudou? Já que você sente que mudou.

Lucas Jagersbacher – O jeito de escutar música, talvez. Escutar música analisando, fazendo análises... teóricas... Antes escutava só com o sentimento mesmo assim... da música, o que a música queria passar. Hoje também, claro, escuto isso, mas também posso ir da forma científica, fazendo análises.

Entrevistador – E como é essa análise? Quando você ouve uma música já nesse sentido, o que é que você...

Lucas Jagersbacher – Intervalo! “ah, aqui é um intervalo de quarta!”. Análise teórica mesmo. Quanto é um ritmo, que andamento está, andamento não, que compasso está. Ternário, binário, essas coisas.

Tinham audições. Sempre que possível ele levava a partitura. Eu lembro que Vinicius sempre reclamava muito da falta de compositores brasileiros, a gente ouvia e analisava as músicas tentando entender como o compositor estava pensando ou quais meios ele poderia ter usado, com quais texturas ele trabalhava. (Pedro Lyra)

Pois é, hoje eu escuto a música de uma forma menos estética. O que a música apresenta para você muitas vezes é o que menos importa porque existe um contexto, mas se a gente não entra nesse contexto não faz sentido. Fica só um monte de nota se a gente não contextualiza. Como Lima disse, um acorde só faz sentido por causa da história desse acorde. Se apresentarmos um acorde para outra cultura que nunca tenha ouvido um, talvez ele não seja nada. (Pedro Lyra)

Audição de parâmetro sonoros, texturas, orquestrações, contextos musicais, emergem da realização destas atividades. Diversas outras formas e situações onde a Audição assume função didática existem: audição nos espaços da escola – seminários, palestras, concertos, ensaios da orquestra, seções de improvisação, etc.. Há ainda grande variedade de maneiras de abordar a as audições: com partitura, sem partitura, com vídeo, através de softwares, execuções em sala de aula

por alunos e/ou professores. Através destas audições os estudantes, pouco a pouco, passam a estar municiados de referências sonoras e visuais de parâmetros musicais que compõem um repertório, muitas vezes associados à procedimentos técnicos e técnicas composicionais específicas.

A importância da Audição para o aprendizado da composição está presente na declaração do professor:

Ouvir a música dos que nos precederam, dos grandes mestres, ou até dos pequenos mestres, ou seja lá quem for, a gente sempre pode aprender com alguém, então eu acho que se aprende a compor em grande parte ouvindo. (Renato)

A audição ganha centralidade no processo de aprendizagem do compor por seu grande potencial de provocar reflexões acerca dos mais variados temas, além de associar-se a outros procedimentos didáticos e composicionais com facilidade. Se se aprende a compor em grande parte ouvindo é porque o ouvir está imbricado e aflora em diversas relações. Isso é expresso na declaração de um professor: “não apreciação só no sentido de ouvir, mas apreciação contextualizada e com crítica”. (Saldanha)

3.4.2 Análise

Vejamos outras palavras deste professor:

Uma outra parte que a gente não falou na parte do ensino é análise, que não precisa ser uma coisa formal: “vamos analisar essa obra da primeira até a última nota”. Mas a gente falou da audição, enquanto a gente está fazendo audição a gente está

fazendo análise ao mesmo tempo: “o que é que aquele trecho tem? Que tipo de textura é aquilo?”. Os alunos de primeiro ano, eu sei que eles estão começando a estudar harmonia e reconhecer as notas, então, às vezes, eu pergunto: “Que acorde é esse? Que acorde é aquele?”. Então análise sempre está junto. (Saldanha)

Aqui está claro a associação da Análise com a Audição e também a possibilidade de o procedimento analítico ser mais ou menos rigoroso. No entanto, questões salustares que emergem dessa declaração são: até onde a Audição é Análise? E, existe análise sem imersão num mundo sonoro?

Lima tangencia estas perguntas dizendo:

É pensando música que se ouve música. Pensar/ouvir e 'pensar sobre' – isto é, trazer a música à memória, evocá-la, escarafunchá-la – são atividades correlatas, são fases igualmente legítimas de um mesmo processo, ou, se quiserem, dimensões da vida auditiva e especulativa que nos caracteriza como espécie e como culturas. (Lima, 2005, p. 40)

A relação pensar/ouvir como faces de uma mesma moeda conduz à distinção entre Audição e Análise, em grande medida, apenas como artifício didático. Uma audição desprovida de crítica e imersões não reflexivas sobre o apreciado caracterizaria uma audição “fora” da espécie. No entanto, a evidenciação de uma indissociabilidade, ou até mesmo da ambiguidade de significados entre estas ações, que emerge da observação das práticas de Audição/Análise efetuadas no curso, é mais uma constatação que uma descrição dos processos, afinal, os termos ainda são utilizados por estudantes e professores distintivamente, evidenciando que os procedimentos são encarados com especificidades. Estas especificidades, em verdade, existem em formas ainda mais contundentes dentro do âmbito das

reflexões e teorizações sobre Audição⁴⁶ e Análise⁴⁷, teorizações as quais o corpo docente do curso de composição está familiarizado e pratica algumas de suas tendências⁴⁸. Assim, de forma a evitar conduzir este texto para uma discussão (que parece ser muito profícua) sobre as ambiguidades e afastamentos das condições semânticas dos termos, vamos nos concentrar nas relações entre eles, o ensino e a prática do compor. Vejamos a seguinte declaração de um professor:

A gente como compositor em primeiro grau é observador, a gente observa o que existe, observa o passado, observa o que está acontecendo e tenta imaginar um mundo sonoro até um pouco surrealista à esta realidade que está acontecendo. Isso que a gente chama de criatividade, que é difícil discutir criatividade, mas vem daí, da gente tentar criar uma coisa genuína, uma coisa original, que é difícil hoje em dia, muito complicado ter alguma coisa genuinamente, puramente genuíno hoje... é muito complicado. Mas essa tarefa de transgredir, de subverter a ordem é coisa de compositor, e pra subverter a ordem a gente tem que saber da ordem, e pra saber da ordem a gente tem que saber o passado, praticar o passado também. Saber como funcionava aquela ordem e saber como desfuncionar isso, transformar essa ordem.
(Wagner)

A condição de observação é tomada com *sine qua non* pelo professor, e ele não faz distinção entre meios – auditivos, visuais, eletrônicos, etc. – e metodologias – análise motivica, análise Schenkeriana, etc. – para a observação. Ele endereça a observação como material e método da prática compositiva e complementa condicionando-a como meio para atividade criativa, estando a criatividade ligada à

⁴⁶ Temos como exemplo os modos de escuta Schaefferianos (ver Smalley, 2008) e os níveis cumulativos do processo metafórico musical (Ver Swanwick, 2003)

⁴⁷ Reflexões evidenciadas pela enorme diversidade de procedimentos analíticos

⁴⁸ Há professores que têm trabalhos ligados de maneira mais especializada à análise motivica, à teoria pós-tonal, ou à contornos, por exemplo.

transgressões e desfuncionamentos de uma ordem. O que parece ser central nesta afirmativa é o conhecimento como condição para a atividade criativa, estando a observação, e aí está inserida a análise e audição, como ferramentas indispensáveis à atividade do compositor. Neste sentido, a formação do compositor assume uma viés de pesquisa, onde a análise é um instrumento de primeira ordem, e isto é corroborado pelo depoimento de um estudante:

Música cênica foi uma coisa que ficou muito em minha cabeça desde a primeira vez que eu ouvi ele [professor Ademir] falar, e quando ele começou a falar das experiências com o Grupo de Compositores da Bahia foi que a gente ficou louco; eu mesmo fiquei curiosíssimo. E eu comecei a ir atrás das peças de Ademir, a ver as peças dele para coro, as de Widmer e as de Lindembergue também, tudo que tinha aqui na escola... eu comecei a pegar as peças desse grupinho aí e analisar. (Cleisson Melo – *grifos nossos*)

A utilização da análise como meio de conhecimento de determinado tipo de música demonstra que ela é proveitosa para o processo criativo e que é um método aprendido, o qual está presente no repertório de estudo do estudante. Mas aqui estamos lidando com análise enquanto um procedimento genérico, que engloba visualização de partituras e audições (sejam internas ou externas) das músicas, livre das problemáticas dos discursos que são gerados a partir da orientação analítica utilizada.

Sendo ao compositor necessário a prática da observação, a lente, ou as lentes, pela qual observa torna-se um ponto de grande relevância, tornando qualquer ponto da teoria da música um minadouro de possibilidades. Vejamos relatos de estudantes que abordam a teoria pós-tonal.

O interessante era que ele levava aquela coisa da teoria pós-tonal não só na teoria (...) a gente fazia análises de músicas, que muitas vezes eram só auditivas, a gente escutava uma música e tentava explicar o que era que estava acontecendo, e a gente fez isso com as cinco peças de Schönberg para piano. Depois a gente ia para a partitura e canetava a peça. Aquilo era muito interessante! Eram muitas audições e análises, e a gente também compunha muito. (Cleisson Melo)

Já passou pra teoria dos conjuntos que tem a ver uma coisa com a outra, que pelo menos a gente já estava familiarizado com a nomenclatura comum, a nomenclatura numérica (...) então eu compus muito porque me estimulei com esse *jeito de compor*, de escolher notas, que era o que era naquela época, que distanciava da montagem tradicional de acordes que não tinha como, naquela época, só gerava resultados muito simplórios, a não ser que você compusesse jazz, como o caso de colegas pianistas que colocariam isso a disposição de sua fantasia, mas dentro da linguagem pessoal. Mas se você queria fazer alguma coisa que se assemelhasse aos exemplos de sala de aula, aos exemplos que você viu os colegas de composição mais velhos fazendo... aquilo foi uma mão na roda... o serialismo e a teoria dos conjuntos. (Paulo Rios)

A descrição de Cleisson Melo apresenta um repertório pré-definido para um trabalho de médio prazo (cinco peças de Schönberg) com um programa a ser seguido, onde após a audição se tentava “explicar o que estava acontecendo”. O tempo verbal denuncia a presença da música mesmo quando já silenciada, tornando a explicação a ser dada uma verbalização do fenômeno musical ainda vivo e perene no corpo de quem tenta explicar. E essa tentativa explicativa está inserida dentro do estudo da Teoria Pós-Tonal (a lente pela qual se observa), a qual também é utilizada para compor.

Implicitamente podemos notar a importância desta teoria como lastro para estudo de procedimentos próprios do século XX, como o serialismo e suas variações. Esse tipo de lastro, que são as fundamentações das orientações

analíticas, caracteriza um ponto importante no curso. Demandante de fundamentações, a Análise também demanda elaboração de discursos; dizendo de outra forma, o objetivo é, a partir de observações fundamentadas, entender meios e procedimentos, racionalizando-os e transformando-os em ferramentas discursivas, sejam elas verbais ou musicais – explicações ou composições. Isto fica explícito nas palavras do estudante Paulo Rios, quando cita seu estímulo a partir do que chama de “jeito de compor”, que, em verdade, envolve o aprendizado de novos meios e ferramentas.

O professor Saldanha diz: “Eu gosto de definir análise como composição em: como a peça funciona”. O funcionamento da peça, enquanto preocupação em composição, torna análise necessária e presente no compor. Isso está implícito nas palavras de Paulo Rios: “Mas se você queria fazer alguma coisa que se assemelhasse aos exemplos de sala de aula, aos exemplos que você viu os colegas de composição mais velhos fazendo... aquilo foi uma mão na roda... o serialismo e a teoria dos conjuntos”. Há a percepção dos exemplos de sala de aula e dos colegas mais velhos, tomados como referências os quais, a partir do serialismo e da teoria dos conjuntos, podiam ser acessados, mimetizados e, porque não, transgredidos. Aqui observações (análises) em aulas e dos colegas ensejam a determinado tipo de criação, que encontra aporte prático/teórico, também, em uma teoria analítica⁴⁹.

Saber como funciona torna-se condição para entendimentos e também para produção. Isto levanta a questão: até que ponto declarações de significados e a invenção de meios para tentar acessar procedimentos e de uma música se

⁴⁹ Aqui tomamos a Teoria Pós-Tonal como tentativa de explicar boa parte da diversidade da música do Século XX, portanto teoria analítica, mas partilhando da constatação de muitos compositores de que ela pode ser facilmente utilizada como ferramenta composicional.

interpolam com os meios e procedimentos para entender o próprio compor⁵⁰?

Lima (2005) contribui para a questão dizendo que analisar é compor. Em suas palavras:

Vale a pena ressaltar, porém, que a linguagem, como ferramenta especulativa de construção de universos estipulados paralelos à experiência musical, cumpre a paradoxal função de prometer, por um lado, a elucidação de tudo, e, por outro, a reafirmação da impossibilidade de fazê-lo, da intraduzibilidade do vivido sonoro. É sobre essa ambigüidade estrutural e existencial, de saber tudo, e de nada saber (sobre o que de fato importa), que a análise se equilibra como arte metafórica, como técnica, ciência e, sobretudo, estética, ou seja, como feito composicional. Por que, e para que, compor análises? Eis a pergunta, em plena ressignificação. (Lima, 2005, p. 43-44)

Então, analisar é compor porque mantém, evoca e cria “um mundo sonoro”, mesmo que este seja “um pouco surrealista à esta realidade que está acontecendo”. Um impacto paralelo à esta evocação é a necessidade do uso da linguagem verbal e o seu aprimoramento. Isto está presente nas palavras de um estudante:

Outra coisa interessante que ajuda a manter, porque as pessoas cobravam também, é falar melhor, escrever melhor, assim no sentido de se expressar melhor. Porque tinha muito trabalho que tinha que falar, ter uma pronuncia boa, senão acabava tirando nota baixa e... pra escrever também trabalhos escritos, tinha que escrever de uma forma mais correta. (Wallace Santos)

Além de o aprendizado da análise demandar o exercício de como expressá-la há também o aprendizado de lentes pelas quais se faz as análises, sendo que as orientações analíticas do professor muitas vezes transformam-se em conteúdos a

⁵⁰ Compor como processo e produto

serem trabalhados, mesmo que transversalmente. Pequenas ramificações a partir do minadouro da Teoria da Música⁵¹.

Faz-se importante esclarecer (e este é um ponto realmente importante no que se refere à prática de ensino no curso de composição) que as citações de alunos e professores e a discussão até aqui travada dizem respeito à práticas analíticas dentro da disciplina Composição, e não à disciplina Literatura e Estruturação Musical – LEM, que é a disciplina que tem por princípio lidar com Análise no sentido estrito. Os estudantes Paulo Rios e Cleisson Melo chegam a relatar que o aprendizado de técnicas de análise nas disciplinas de Composição facilitaram o desempenho na disciplina LEM e a prática da composição.

Ele pegou o método de Strauss e trabalhou com a gente toda a parte de teoria, tudo que a gente poderia ver de teoria no primeiro ano. A gente chegou até onde a gente pôde no livro, e no segundo ano a gente deu continuidade. No início eu achava tudo muito massante, mas a partir da metade do curso eu comecei a entender como a coisa funcionava e ver o quanto era importante tudo aquilo. Hoje eu agradeço muito a ele pelo que ele fez. Eu me lembro que ele implantou isso aqui na escola e o pessoal de LEM IV estava vendo isso. E como a gente estava de cabeça fresca, conseguimos absorver bem todas aquelas coisas... inversão, retrogrado, tal... e o pessoal de LEM IV não. (Cleisson Melo)

Pelo menos a gente já tava familiarizado com a nomenclatura comum, a nomenclatura numérica e isso foi estimulante porque antes de chegar em LEM 5 você já tinha um método de organizar as alturas pra começar a compor. (Paulo Rios)

O uso constante da análise dentro da disciplina Composição contribui para a sobreposição das práticas de compor e analisar (uma redundância) e também aponta para a possibilidade de ênfases diferentes em discursos analíticos, uma vez

⁵¹ Teoria como uma prática (Ver Lima, 2011)

que a formação do professor e o trabalho de estudo pessoal que desenvolve reflete diretamente nas atividades com a turma. Vejamos:

As audições a gente fazia juntos, acompanhando a partitura e às vezes só escutando só. Eu poderia dizer de duas formas: a primeira era audição com partitura e a segunda sem partitura. Com a partitura normalmente a gente tentava analisar e descobrir o movimento, coisas de análise, coisa dele que tinha descoberto e queria que a gente também descobrisse, aí ia nos guiando. (Danniel Ferraz)

Além da articulação entre Análise e Audição, também reiterada neste depoimento, nota-se que a atividade é feita a partir de um material de referência estudado pelo professor. Isso fica expresso na afirmativa “coisa dele que tinha descoberto e queria que a gente também descobrisse, aí ia nos guiando”. Trata-se de análise realizada pelo professor, e não por terceiros, e portanto, ao guiar para a descoberta, guia-se pelo caminho seguido até ela – a orientação analítica. No convívio com diversos professores de Composição, pode-se conviver com diversas orientações analíticas. Vejamos o que um professor fala sobre análise:

Tem vários tipos de análise. Um tipo de análise é você identificar os meios de abstração numa composição porque, por exemplo, você dizer que uma forma sonata é um A B A é útil mas não diz muita coisa. Mas você começar a pensar como o primeiro A está relacionado ao segundo, que meios de combinação e abstração você tem em cada parte, ajuda a entender como é que o compositor faz com que a peça ande para frente, a peça caminhe. (Saldanha)

É notória a ênfase dada pelo professor na análise como instrumento para a formação do compositor, buscando evidenciar os meios pelos quais o compositor faz com que “a peça caminhe”, mesmo que este conhecimento seja necessário à outros

profissionais da música. A busca por meios de abstração realizadas por terceiros acaba por incentivar reflexão sobre os próprios meios de abstração do estudante, sobre como ele pode utilizá-lo, fazendo do próprio meio de abstração – sua escolha e transformações – um instrumento criativo.

Outro exemplo da interpolação entre análise e prática de ensino do compor está presente na seguinte declaração:

O quadro dele era a partitura e ele trazia muita partitura. Eu lembro que na época ele estava escrevendo “Atotô de L'homme armée”, e a gente, de certa forma, participou do processo de composição dele porque, volta e meia, quando ele tinha um material ele trazia, e a gente pôde ver como é que estava acontecendo, e assim que a peça foi executada ele pegou a gravação e mostrou para a gente. (Cleisson Melo)

Aqui, além de evidenciar a partitura como elemento central da aula, está presente a análise de obra do professor, e numa situação inusitada, uma obra em construção, onde “a gente pôde ver o que estava acontecendo”. Várias perguntas surgem: a inclusão “participação no processo” de composição do professor é uma atitude pedagógica? O que o professor aprende ao partilhar seus materiais e processos de composição? O que ensina?

Esta partilha de processos e materiais não é uma ação ingênua e desprovida de propósito pedagógico, Ernst Widmer já lançava mão dessas estratégias enquanto professor de composição há pelo menos três décadas atrás (ver Lima, 1999). No entanto este tipo de dispositivo pode ser polêmico pois alguns professores declaram não gostar de analisar suas músicas e demonstrar como ele faz suas escolhas alegando que há o risco de tornar-se uma referência de compositor, criando a possibilidade de influenciar e dificultar o percurso do aluno em

descobrir seus caminhos para compor. Aqui entramos em outro ponto: como é feita a Orientação do Compor.

3.4.3 Orientação do Compor

As concepções de composição e ensino de composição, em toda sua diversidade – social, estética, política, ética, educacional – emergem como preocupação fundamental da prática de ensino durante a Orientação do Compor, principalmente se a entendermos como as sugestões e/ou intervenções que o professor efetua em composições dos alunos e, também, os meios pelos quais o professor fomenta a criação. Cunha (1999) compartilha essa preocupação e sugere debate específico em conferência realizada pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM.

Considerando o ecletismo, o individualismo, a fragmentação e as múltiplas possibilidades sonoras da música atual, o ensino de composição deve estar, predominantemente desvinculado do posicionamento estético do professor. Assim, o professor não mais exerce o papel de mentor intelectual e doutrinador de ideologias e estéticas específicas. Sua função é, portanto, orientar conforme os interesses e definições individuais de cada aluno. Consideramos esta uma das mais complexas e, eticamente, exigentes tarefas de nossa atividade, visto que somos forçados a superar nossos preconceitos referentes aos valores e "desvalores" de uma composição musical. Certamente, sob o ponto de vista ético, sabemos muito bem o que não fazer, mas muitas vezes não sabemos o que fazer. (Cunha, 1999, p. 9-10)

Apesar deste “não saber o que fazer” estar presente no cotidiano dos professores de composição, eles respondem diariamente ao problema. Apontar

como os professores de Composição da UFBA entendem e respondem a tal problematização trará informações relevantes sobre o ensino praticado. Vejamos o que um professor do curso diz a respeito:

Basicamente você tem dois perfis de professores, eu diria que três, talvez: você tem o professor que ensina o que ele faz, então o objetivo dele é criar uma Escola, então ele mostra como ele faz e os cachorrinhos saem todos fazendo como ele faz, isso pra mim é um modelo execrável de ensino de composição. No segundo perfil você tem o professor que esconde tudo que ele faz com medo de que alguém faça aquilo que ele faz melhor do que ele faz, esse é um outro modelo detestável. E um terceiro modelo, a mim parece o melhor deles, que é o que eu aprendi com Jarmary, (...) é aquele professor que faz você achar o seu caminho, ele te ensina técnica da maneira mais genérica possível, não como ele faz, em geral ele não mostra a técnica da maneira como ele usa, ele mostra a técnica, ou ele mostra os desdobramentos possíveis da técnica e deixa que o próprio aluno vá encontrando o seu caminho. Esse foi o modelo que eu tive e é o modelo que eu, na medida do possível, tento seguir. Então assim, como aqui na UFBA a gente tem mais ou menos uma espécie de consenso no Departamento [referindo-se ao Departamento de Composição, Literatura e Estruturação Musical], que hoje não existe mais, mas enfim, em que os alunos devem estudar pelo menos uma vez com cada um dos professores de maneira que eles tenham possibilidade de interagir com modelos diferentes de ensino de composição. Isso sim eu acho uma ideia bem interessante. Por outro lado também cria... é... você fica um ano com um modelo, aí passa pra outro modelo, aí volta pro um, depois vai pra outro, quer dizer, a coisa fica meio vaga. Mas eu não creio que haja solução pra isso. (Renato – *grifos nossos*)

O professor expõe algumas de suas concepções sobre ensino de composição, deixando revelar informações preciosas sobre como o curso lida, institucionalmente, com a problemática deste ensino. O que fazer ante uma composição do aluno? Essa é uma preocupação fundamental para quem realiza a orientação. Ela está presente no curso de composição desde seus primórdios, como

pode ser observada nas práticas e discursos do Grupo de Compositores da Bahia – CGB, grupo do qual diversos membros foram professores dos atuais docentes de composição, como os já evocados professores Wagner, Renato e Lima. A Declaração de Princípios do GCB é: “principalmente estamos contra todo e qualquer princípio declarado” (Lima, 1999, p. 33). Essa declaração paradoxal reverbera, mesmo que de maneiras diferenciadas, nas palavras dos professores Wagner e Renato. Não tolher o estudante-compositor da construção de seu próprio caminho, privá-lo de influências doutrinadoras incentivando-o ao “desfuncionamento” de uma ordem, tudo isto é uma busca de aplainar um terreno onde as escolhas pedagógicas são realizadas. Se é paradoxal ter como princípio declarado ser contra todo e qualquer princípio declarado, não é menos paradoxal escolher caminhos pedagógicos objetivando que a responsabilidade da escolha pese em maior medida ao estudante.

O paradoxo aqui presente é menos fruto de uma contradição que de uma relativização, assumindo portanto uma função importante na orientação de quem orienta. (relembremos as palavras do professor Renato: “é o modelo que eu, **na medida do possível**, tento seguir”). Orientar demanda realizar escolhas, mesmo que a escolha seja não fazê-las. O conflito entre ter por objetivo consciente conduzir o jovem compositor às suas próprias escolhas e a impossibilidade de que a orientação não interfira na forma como o aluno passa a enxergar, ou melhor, ouvir o mundo, conduz o professor a um estado de atenção sobre suas práticas. Tal estado de atenção já aponta para uma postura ética relevante no tratamento do problema da relação entre liberdade e autoridade na busca da formação de compositores autônomos.

O tema da liberdade e restrição já foi brevemente levantado na discussão sobre **o compor** e continua válido para esta questão, mas aqui, discutido do ponto de vista da prática docente, é proveitoso ouvir as palavras de Freire: “quanto mais criticamente a liberdade assume o limite necessário tanto mais autoridade tem ela” (Freire, 1996, p. 105). O pensador toca num ponto chave desta problematização: a liberdade demanda o limite que ela própria impõe, e este é um problema constante no ensino de criação. Havendo infinitas possibilidades de criação, que liberdades e limites dispensar ao aluno para seu desenvolvimento?

Uma das saídas apontadas pelo curso é lembrada pelo professor Renato, quando diz que é um objetivo deliberado do curso proporcionar que o estudante curse as disciplinas de Composição com professores distintos. Esta estratégia ataca dois pontos importantes: 1) o limite que cada professor apresenta em sua orientação é o da sua formação, concepções, valores, práticas e métodos; 2) o contato com diversos professores amplia e ao mesmo tempo determina os limites presentes na prática do professor individual, uma vez que a diversidade gerada a partir do contato com diversos referenciais é posta ao crivo do estudantes, os quais podem sintetizá-la de maneiras personalizadas.

Estes dois pontos atuando em conjunto possibilitam aos professores atuarem mais livremente, enfatizando suas concepções e métodos, uma vez que é sabido que outras habilidades e competências serão trabalhadas com os estudantes-compositores pelos demais colegas. No entanto, este procedimento de fazer com que os estudantes tenham contato com o número maior de professores nem sempre é concretizado, uma vez que os integrantes das turmas muitas vezes não progridem concomitantemente no curso e há alternância de professores entre as

disciplinas de Composição. Apesar disso não obtivemos relatos de estudantes que tiveram aulas com menos de dois professores, sendo comum os estudantes terem contato com três professores ou mais.

Esta possível diminuição no número de referenciais para o estudante pode comprometer o objetivo de formação ampla e autônoma do compositor, mas também pode evitar a citada sensação de falta de referência causada pelo maior número de referenciais (a “coisa meio vaga”, citada pelo professor Renato). Todo este contexto, então, faz com que o percurso de cada estudante seja diferenciado, principalmente quando se trata de estudantes ingressos em anos distintos, e que eles tenham que ter uma postura ativa ao criar seu caminho no curso, sempre dialogando e escolhendo os pontos os quais pretendem enfatizar ante as opções geradas pelo curso.

Além de estratégias institucionais para proporcionar a formação de um compositor autônomo, cada professor possui em suas estratégias de ensino maneiras de enfatizar a formação deste compositor em sintonia com outros pontos que julga relevante. Estas estratégias por vezes estão ligadas às concepções de composição e de ensino que os professores têm. Vejamos algumas concepções de composição dadas por alguns deles:

Entrevistador – O que é composição?

Renato – Eu já me pergunto isso há muito tempo. Compor é pôr junto, no latim é um cognato, significa que ela já nasce com a língua, ou seja, a ideia de colocar coisas juntas para criar alguma coisa, no caso do compositor juntar sons, representados por notas ou não. Há várias músicas que não precisam de notação, há outras que precisam de um outro código, como computador por exemplo, mas compor é de fato colocar junto e o que eu acho mais interessante na história da

humanidade é que, no caso da música ocidental, eu estou sempre falando da música ocidental de tradição europeia, é que com essas doze miseráveis porcarias de notas a gente conseguiu criar músicas mais diversas possíveis; quer dizer, como é que o ser humano consegue isso? Isso pra mim é uma coisa assim... Não é misteriosa nem mágica é... Como?! A resposta é muito simples: organizando elas de maneiras diferentes, então acho que em grande parte o que é compor é organizar os elementos musicais, não só as notas, tem muita música que se organiza em torno de durações, ritmos, timbres, de outros parâmetros, enfim, sempre é uma questão de como organizar alguma coisa e aí as possibilidades são infinitas, graças a Deus, por isso que a gente continua ainda compondo música diferente.

Composição é um sistema de organizar notas de maneira que soe agradável ao ouvido (risos). É... Eu acho que é um pouco disso, eu falei que música no final do dia não tem sentido, então composição seria uma maneira de a gente criar alguma abstração que soe com algum sentido tanto para o compositor quanto para quem vai ouvir. (Saldanha)

Composição é o som que vem de dentro. A gente bota pra fora, é a nossa expressão, é a nossa poética sonora, a gente transforma em composição. Não importa a tendência, não importa a forma, essa poética, esse som que vem. Se não for assim não é composição. (Wagner)

Nestas declarações surgem as noções de composição como “organizar elementos musicais”, sejam quais forem; “criar abstração” que garanta sentido; e composição como “o som que vem de dentro... uma poética”, portanto uma expressão.

Tentaremos localizar agora reverberações dessas concepções nas práticas docentes desses professores através de depoimentos de alunos e deles próprios. Vejamos a seguir o depoimento de um estudante que esclarece especificidades do trabalho desenvolvido pelo professor Wagner.

Eu lembro que em 2007, por exemplo, ele pediu dois exercícios

pequenos sobre gesto, ele veio falar de gesto e foi legal porque Lima falou de notas e de ritmo, ou seja, das escolhas bem imediatas mesmo, das escolhas do nível menor; aí veio o professor Ferreira e falou do nível maior, na verdade de algumas estratégias pra fazer que aquele nível menor crescesse e também sobre proporção e o planejamento do ponto de vista das proporções entre partes que é um meio como abraçar todas essa coisa que a gente viu antes; e chegou *Ademir* que foi: “trabalha aí meu filho”; e Wagner chegou pra falar de uma coisa que nenhum deles havia falado exaustivamente ainda que é o trabalho do compositor com a expressividade, da música e com a dramaticidade intramusical. Ele veio e insistiu naquela técnica de sempre, insiste dos gestos, bateu nessa tecla e mandou a gente compor os gestos. Depois tinha exercícios com pequenos gestos, eu acho que foram uns 3 ou 4 exercícios, assim, rápidos, na primeira metade do semestre e depois veio a composição do ano, o trabalho do ano, que era pra orquestra. Aí você chegava, trazia a composição ele olhava, às vezes olhava tudo de novo e ia olhando bem devagar, ouvia se tivesse como ouvir, aí ouvia mais uma vez, comentava, estimulava também muito, e olhava muito a questão da orquestração e da instrumentação e dava importância pra idéia também, queria saber: “sim, é o quê que você está tentando aqui? O que você quer no finalmente? Cadê seu planejamento?” mas se você ficasse parado muito nisso ele dizia: “sim, tudo bem, já entendi o que você quer, mas e a música mesmo? Cadê a articulação? Como é que você vai fazer uma coisa que seja expressiva sem indicar a articulação? Como você vai fazer uma coisa que seja expressiva sem ter um desenho esboçado nesse trecho?”. E além disso ele olhava a coisa técnica de notação: “esse ritmo está ruim escrito desse jeito” e problemas de enarmonia, então ele olhava em todos os níveis e a aula seguia nesse esquema, olhando a música aluno a aluno mas todo mundo assistindo a correção. (Paulo Rios)

Podemos notar que o estudante cita resumidamente como foi sua experiência com os professores que teve contato, citando conteúdos e metodologias. A descrição mais detalhada, feita ao comentar as aulas do professor Wagner, diz que ele proporcionou discussões dos temas expressividade e dramaticidade intramusical, sendo que estes temas são abordados a partir da noção

de Gestos⁵². A ideia de Gesto, para além de ser uma estratégia composicional torna-se uma estratégia pedagógica, um meio pelo qual torna-se menos etérea a discussão sobre expressividade.

Os exercícios que lidam com gestos tornam-se meios de pensar e exercitar as questões de expressividade, sendo estes exercícios preparações para a realização de uma obra mais extensa e mais complexa. Em meio a esta complexidade surgem orientações sobre orquestração, articulação, notação e questões de várias ordens que o professor consegue localizar e julga poder contribuir. Isto conduz à ideia de que a Orientação do Compor deste professor tem como ponto de partida a provocação do pensamento sobre expressividade a partir de gestos e, durante o seu exercício, abordagem de questões de ordem técnica relacionadas às necessidades do estudante-compositor diagnosticada pelo professor. Além das questões de ordem técnica, que aparecem no discurso do estudante Paulo Rios, como correções, há a orientação no sentido do planeamento da peça, sobre o que se pretende fazer em determinados trechos⁵³. A atenção da orientação voltada para questões de planeamento e estruturação do que se pretende fazer é um ponto a ser salientado, uma vez que estas são meios que evitam que o estudante se perca em meio à própria composição e são pontos onde a atitude motivadora pode se fazer presente. Também podemos notar que apesar da orientação ser personalizada ela é feita de forma pública.

⁵² O professor Wagner tem utilizado a noção de Gesto como instrumento pedagógico e de composição com alunos da graduação e da pós-graduação há alguns anos. Pudemos notar que este trabalho tem gerado resultados relevantes entre os alunos, no entanto, como as pesquisas do professor estão em andamento ainda não há uma definição pelo professor sobre o que é um Gesto Composicional na maneira em que é trabalhado em suas aulas. Utilizamos aqui então os discursos e práticas dos alunos e inferências a partir destes dados.

⁵³ Questões interessantes surgem neste ponto: quais as conexões entre gesto e planeamento, gesto e intenção? Como o Gesto, enquanto instrumento pedagógico-composicional, se relaciona com o Topo e Base no processo compositivo?

Outro ponto importante a ser notado é que a orientação dada pelo professor é representada a partir de questionamentos: “sim, é o quê que você está tentando aqui? O que você quer no finalmente? Cadê seu planejamento?”; em sua representação há poucas afirmativas, sendo estas referidas apenas à questões técnicas como “esse ritmo está ruim escrito desse jeito”. A orientação realizada pela via do questionamento, pela provocação à resposta do aluno, o conduz à necessidade da reflexão e elaboração de discurso além da necessidade criativa para responder às provocações. Esse parece ser um meio utilizado para busca de algum grau de idoneidade na orientação; a busca por não fazer afirmações sobre como deve ser a música do estudante conduz à uma espécie de técnica de orientação que, em alguma medida, busca que o estudante alcance um grau de auto-conhecimento que permita clareza do que ele quer com a música e os procedimentos que pode lançar mão, além de proporcionar ao orientador melhor compreensão para melhor orientação.

Sobre isto o professor Saldanha diz:

Em composição você tem que fazer muitas perguntas para o aluno para entender o que ele quer. Eu tenho aluno que me manda coisa por email para eu ver e, às vezes, eu respondo por email, mas é sempre muito mais fácil quando eu estou com o aluno porque eu posso perguntar: “o que é que você queria dizer com isso? O que você acha que vai acontecer se você fizer de um jeito diferente?”

As palavras do professor são curiosas; as perguntas são feitas de modo ao estudante entender o que ele quer, e não o professor entender o que o aluno fez. Há nisso uma afirmação de que o estudante-compositor sabe o que quer, mas não

entende, estando o professor na condição de provocá-lo a ponto de emergir o entendimento deste seu saber ainda incompreendido (uma expressão).

A concepção de composição como ligada à expressão assume também vinculação direta com a noção de técnica: “como é que você vai fazer uma coisa que seja expressiva sem indicar a articulação?”. A técnica se torna a ferramenta a serviço da expressividade do compositor. Isto é corroborado pelo professor Saldanha, que diz o seguinte: “a gente tem que ter uma boa base técnica porque aí essa parte de expressividade em composição vem” e é expresso pelo professor Wagner com a frase: “as técnicas elas vêm, mas como um veículo para ajudar o aluno colocar sua musicalidade para fora”.

Técnica, enquanto uma ferramenta do compositor, é muito lembrada e enfatizada pelos professores. Professor Renato, por exemplo, ao ser questionado sobre se se ensina a compor diz que se pode ensinar técnica, e contribui para a problematização afirmando que compor envolve algo para além da técnica.

Se ensina a compor? Eu não acredito, mas também não é assim: então não tem o que ensinar! Se não se ensina a compor então o que é que se está fazendo aqui? Por isso que eu digo que quando você ensina técnica, *desde que você deixe muito claro de que a composição não é só a técnica, tem muito mais coisa envolvida no processo de composição do que a técnica*. Você não pode ensinar composição mas pode ensinar técnica, o que você vai fazer com a técnica é que eu não posso te ensinar, vai depender de sua capacidade de compreender como aquilo funciona, compreender com aquilo de maneira que alguém ainda não tenha usado, isso não dá pra ensinar, mas dá pra ensinar muita coisa. (*grifos nossos*).

O professor Saldanha, ao ser questionado sobre que materiais privilegia e como realiza suas escolhas como professor, diz:

Eu tenho algumas idéias. Eu gosto de enfatizar mais em técnica do que em estilo. O problema de você enfatizar muito estilo é que você pode acabar compondo um estilo que daqui a dez anos não vai ser tão utilizado e não ter técnica pra mudar de estilo, por exemplo. Pelo menos em alguns anos eu gosto de enfatizar muito em técnica. Eu gosto que os alunos tenham um conhecimento mais geral do que em uma época específica – isso tem a ver com não enfatizar estilo.

Isto é refletido em sala de aula, como podemos notar nas palavras do estudante Gabriel Sobral, ao falar sobre o aprendizado nas aulas do professor Saldanha:

É... estudei instrumentação, basicamente instrumentação, é... articulação... articulações assim. Começar a pensar na música de outras maneiras, não só apenas em notas, mas pensar em articulação, dinâmica, textura. Depois no segundo ano ele passou um pouco também de algumas técnicas: politonalidade, imitação, acompanhamento. Estas coisas desse tipo, que está introduzido na música de forma geral, do lado mais composicional.

E sobre as aulas de *Ademir* esse mesmo aluno também diz:

Não acredito que se ensine a compor não. Aprendi muito isso com *Ademir*, também assim, não dele falar, mas de observar. Porque eu sei que não aprende. Você pode ensinar técnica, mas compor não é uma coisa meramente técnica. Você está criando. Profissional técnico é diferente de fazer arte. (Gabriel Sobral)

Aqui o estudante diz ter aprendido observando o professor, que não se pode ensinar a compor. Para além da semelhança da declaração com a do professor Renato faz-se importante indagar – de maneira a ressaltar o ponto – que atitudes

realizadas pelo professor conduziram o estudante a este aprendizado? Retornaremos a este ponto um pouco à frente, quando abordaremos a orientação do professor *Ademir*.

Até então falamos de técnica enquanto uma categoria genérica, mas provavelmente é mais coerente falar em técnicas, uma vez há uma gama delas para servirem como referências. Pensar em técnicas composicionais a serem ensinadas esbarra em tratar de conteúdos composicionais. Existe conteúdo em composição? Quais seriam eles? Mais uma vez a resposta é dada pelas práticas realizadas no curso. Vejamos:

Tem um conteúdo que é aquele direto, que você dá em aulas expositivas, aquele conteúdo que é histórico também, você passa para o aluno e passa no sentido da gente reformar, transformar e praticar de alguma maneira para descobrir outras perspectivas, e tem aquele conteúdo que a gente extrai do aluno, aquele conteúdo que é da própria criatividade do aluno; observando o que ele faz, criticando no momento certo, estimulando o aluno a colocar pra fora uma gama de possibilidades a depender do exercício que ele está fazendo, isso é uma tarefa do professor. (Wagner)

O professor fala em conteúdo direto e conteúdo que se extrai do aluno. Sobre o conteúdo direto e conteúdos históricos, presentes em aulas expositivas, pode-se inferir que estes perpassem por questões de gênero e estilo, mas também de técnicas (série Fibonacci, contraponto, outros). No entanto, o que chama mais a atenção nesse discurso é “o conteúdo que se extrai do aluno”, e tal afirmativa ainda é ampliada quando o professor se refere a outro tipo de conteúdo, dizendo que este “vem de uma maneira do professor passar esse conteúdo da sua própria experiência”. Que conteúdos são estes? Qual as suas naturezas?

O professor traz à condição de conteúdo saberes quase que inconscientes presentes, de antemão, nas vivências prévias dos estudantes; também coloca a experiência adquirida pelo professor durante sua jornada como um elemento passível de contribuição para formação do estudante. Então, se existem conteúdos, saberes, que emergem da “própria criatividade do aluno”, o professor pode estabelecer alguma comunicação com essa criatividade, sendo até mesmo “uma tarefa” estabelecer esse contato.

Colocar a criatividade na condição de conteúdo aparece como um artifício interessante para tratar de questões espinhosas presentes no ensino de criação, inclusive a questão – já tangenciada anteriormente – da possibilidade de se ensinar composição. Para realização desse contato com um universo mais íntimo do estudante o professor diz que é preciso estimulá-lo, fazendo do estímulo uma ferramenta provocativa da criatividade e, talvez por isso, função do professor utilizá-lo. Vejamos o que um estudante diz sobre os estímulos enquanto ferramenta que proporciona descobertas e aprendizados:

[O professor] trazia materiais de casa, apito de madeira, tamborim, baqueta. Ele sugeria a Dona Célia, nossa colega de sala de mais de 60 anos, que ficasse ao piano tocando músicas do tempo dela e nós ficávamos do outro lado gritando: “dona Célia”, “tia Célia” e apitava e batucava. A gente começava a trabalhar nossa criatividade pela criatividade, som e drama: teatro; porque se você propõe uma senhora de um lado com um piano, com um bando de guri gritando “tia Célia”, claro que isso ganhava um caráter de algo além da música. Então eu acho que isso funcionou muito pra segurar o choque, apesar de ser chocante também porque você acabava de descobrir que poderia fazer música sem nota, então a gente começou na música contemporânea dentro da filosofia do que chamam de música contemporânea de maneira nuclear, sem estudar, e vendo o que Milton Babbitt fez ou que Schoenberg fez, não ficou usando essa ou aquela técnica que não sei quem

usou, a gente começou compondo e compondo livremente ao mesmo tempo que foi vendo pouco a pouco essas técnicas, a começar pelo serialismo, depois teoria dos conjuntos. Isso pra mim é muito estimulante, pode ter muita gente que critique (...) já ouvi professores revelando a sua ideia sobre dar aula que era preservar a “virgindade” do aluno, algo meio purista de preservar a ingenuidade técnica do aluno e a ingenuidade musicológica do aluno. Eu acho que deve ser o contrário, principalmente hoje em dia mais que naquela época. Você tem que fazer com que tudo esteja nas mãos do aluno, eu sentia isso com professor Lima. Isso estimulava muito porque a gente não ficou muito tempo preso em serialismo, quem quisesse depois que aprendesse o básico e tivesse o material em mãos, que continuasse! (Paulo Rios)

O caráter de experimentação é evidente na atividade inicial descrita. Há a busca de inserção dos estudantes em novas perspectivas de encarar a música e as possibilidades de criá-la; uma imersão em busca de novas possibilidades aliada à tomada de conhecimento de outras práticas composicionais e outras formas de encarar o compor. Aqui parecem estar presentes tanto a ideia de conteúdo quanto a de técnica, aliás, sendo difícil imaginar técnica desprovida de conteúdo e vice-versa, este ponto torna-se também relevante na discussão sobre ensino de composição⁵⁴.

O contato com o que Babbitt e Schoenberg fizeram, como exemplo, demonstra referência a práticas e pensamentos sobre composição que influenciaram de forma bastante significativa o campo da música na atualidade, sendo estes pensamentos e técnicas importantes para compor o universo de referências do jovem compositor, mas, este universo é relativizado com as práticas de experimentação. Esta relativização, que de alguma forma está em diálogo com a busca da autonomia do compositor, está sendo pautada pelo contato com a diversidade de pensamentos e procedimentos.

⁵⁴ Esta discussão é profícua no campo das artes se a tomarmos como análoga à discussão entre forma e conteúdo.

A relativização pode ser alçada não apenas pelo confronto entre experimentação e exposição de temas, mas a variedade de possibilidades e correntes de experimentação, assim como a tomada de conhecimento de práticas de diferentes vanguardas, dos compositores clássicos, de músicas práticas não ocidentais e “populares”, tudo isto, mesmo que visto de forma pouco profunda, contribui para o processo que identificamos anteriormente como Expansão de Horizontes.

A experimentação e exposição de conhecimentos expressos na atividade do professor Lima, anteriormente descritas, são reverberações de seu pensamento sobre composição e ensino, expresso nas seguintes palavras:

Educar e compor – tem algo em comum, compartilham entre si o desafio da criação. O aprendizado desses ofícios não pode ser considerado como um processo linear de acúmulo de informação. Aprender a criar implica aprender a desconfiar dos próprios suportes de onde a informação surge, a desconstruir estruturas e significações. Isso que é princípio fundante do fazer arte – e para alguns, também do fazer ciência – cf. Feyrabend, *Contra o Método* –, ressignifica as responsabilidades filosófica e metodológica em responsabilidade poiética. (Lima, 2005, pg. 163)

Então, para o professor, a responsabilidade no processo composicional está ligada a um estado de dúvidas que orienta a desconstrução para uma nova construção, um fazer funcionar a partir de desfuncionamentos. Esta mesma responsabilidade é partilhada pelo processo educativo, portanto, cabendo ao professor aproveitar aquilo que o estudante já conhece e inserindo-o em novas possibilidades.

Se há um conteúdo latente nos estudantes e nas práticas dos professores é

justamente a vivência com estes conteúdos que os tornam aprendíveis e ensináveis, um conteúdo atitudinal, um metaconteúdo que forma o ser compositor. Provocar e questionar os universos interior e exterior do compositor, levando o conhecimento para além do acúmulo de informações, torna-se exigência do processo criativo, e portanto, pontos cujo desenvolvimento deve ser estimulado.

Ainda na discussão sobre conteúdo, o professor Saldanha diz:

Eu gosto de dividir em três partes: 1) a gente tem os elementos básicos de composição, são coisas como dinâmica, textura, ritmo, etc., eles são elementos isolados; 2) a gente tem meios de combinação, que é, por exemplo, você pode pegar o elemento de altura e combinar com o elemento ritmo e tem o motivo, ou combinar isso com articulação; 3) e tem o meio de abstração, que é você pensar isso em escala maior. Então, por exemplo, quando você combina esses elementos que eu falei num motivo, você pode dar um nome a esse motivo e dizer “ok”, então você não precisa mais pensar que esse motivo é composto desses elementos, você pensa de uma maneira mais abstrata. E essa maneira abstrata vai desde motivos até partes maiores, que em análise a gente chama de forma. Mas em composição eu não gosto muito de pensar em forma porque geralmente a gente não pensa como a gente estuda em LEM, a gente não pensa que tem três caixas que vai encher de notas dentro, você pensa como é que vou pegar esse motivo e como isso vai influenciar depois numa composição no futuro. Então eu gosto de pensar primeiro nestas três coisas. No primeiro ano eu gosto de ter essa ênfase nos elementos básicos e alguns meios de combinação e à medida que o curso vai progredindo, em mais meios de abstração. É muito difícil você compor uma música de trinta minutos sem ter meio de abstração.

O Professor faz uma descrição bastante objetiva e clara de como divide suas preocupações durante o ensino de composição. A enunciação de meios pelos quais agrupa seus temas de ensino, e o tratamento destes meios como conteúdos revela

categorias na orientação do compor. Essas categorias (elementos básicos, meios de combinação, meios de abstração) acabam por agrupar em níveis questões como: material, forma, método, inteireza, integridade, coerência⁵⁵. Pensar tais meios para compor como categorias que agrupam determinados pontos a serem desenvolvidos é uma estratégia pedagógica coerente com a ideia de composição do professor (dar sentido à música), mas principalmente flexibiliza o roteiro de conteúdos a depender da necessidade do estudante. Pensar a orientação a partir de meios necessários para o compositor desenvolver-se coloca os estudantes como centro do aprendizado, com o conteúdo sendo focalizado a partir de suas necessidades. Aqui também a ênfase está no compor, os meios estão a serviço do processo compositivo, onde técnicas e temas podem variar a partir do que estiver sendo estudado pela turma e das composições dos estudantes.

Há ainda uma coisa a ressaltar na fala do professor Saldanha, a maneira de pensar. Ele, que também é professor de LEM, diz que em composição não gosta de pensar em forma, isto revela o caráter gradativo do processo composicional em sua maneira de orientar, onde os meios conduzem à obra em sua forma e não inverso. Esse é um pensamento que difere de alguns compositores, os quais saem da ideia de forma para partir para outros elementos. Lembrando que sua concepção de composição está ligada à ideia de criar uma abstração capaz de dar sentido à criação, o modelo que segue para realizar sua orientação é bastante coerente com sua maneira de pensar composição. Observa-se também a relação presente entre os meios de combinação e o “por junto” levantado pelo professor Renato, para o qual, do ponto de vista pedagógico, não partir da forma é uma estratégia necessária.

⁵⁵ Termos utilizado por Roger Reynolds para descrever elementos presentes no fazer composicional.

Isto fica claro quando o professor diz o que são conteúdos em composição em sua opinião:

Notação, Teoria, Análise, Harmonia, Contraponto, Fuga, Forma. Tudo isso na verdade a gente estuda antes para chegar ao conceito de forma que é uma coisa muito complicada e por isso em geral fica pro final quando deveria ser de fato no início, partir da forma mas não tem como. Tem como, mas acho que não é muito eficiente, tem que seguir mais ou menos um certo caminho, mais ou menos lógico. (Renato)

Os sete tópicos levantados pelo professor como conteúdos abrangem uma gama de procedimentos que podem ser dispensados no processo composicional, ferramentas das quais o compositor pode lançar mão durante o processo de feitura da obra. O professor comenta cada um dos conteúdos afirmando sobre os tópicos: *Notação* – não saber escrever o que pensa é um problema seríssimo para o compositor, portanto um livro de notação atualizado é sempre um bom parceiro, conseqüentemente um bom livro de instrumentação e orquestração é necessário; *Harmonia, Contraponto e Fuga* – tocam na dimensão cultural da tradição escrita e possibilita ao compositor estudar relações de vozes e as dimensões horizontal e vertical da música; *Análise* – fundamental devido a ser simultâneo e complementar ao processo de composição; *Teoria*: – necessário para a prática da análise; *Forma* – a síntese dos demais tópicos, uma construção concretizada a partir dos demais procedimentos, dependendo tanto dos materiais como dos métodos utilizados.

Aos conteúdos enunciados pelo professor Renato, o professor Saldanha partilha de outro: textura. E ao falar sobre uma aula onde este conteúdo é o tema, ele nos apresenta informações valiosas sobre sua forma de orientar.

Por exemplo, hoje eu dei aula sobre textura para meus alunos de Composição I, primeiro ano, e a gente ouviu exemplos desde Canto Gregoriano até Século XX; e a gente passa pela história toda, eu gosto disso também. Eu gosto que os alunos se sintam confortáveis em sala de aula, porque *Composição soa um curso teórico mas na verdade é um curso prático disfarçado de teórico*. O aluno tem que produzir, não é um curso que o aluno faz uma prova e aprende. Então o aluno tem que se sentir à vontade para poder trazer uma coisa e mostrar e ter aquilo que ele trouxe – trabalhou horas naquilo – criticado. Então não é diferente de *masterclass* de instrumento onde você passa horas estudando para o professor dizer: “está desafinado, está não sei o quê”. Então você tem que criar um ambiente onde o aluno se sinta confortável para isso, pra trazer essas coisas. Daí eu tento usar dois métodos: um é de fazer algumas aulas expositivas, com material, mas que ao mesmo tempo o aluno participe, que ele tente ligar as coisas, ou seja, não é uma aula onde eu digo “isso é isso e isso é isso”, eu mostro algumas coisas e tento juntar com o que ele conhece e isso é a última coisa, eu tento aproveitar o conhecimento que ele já tem. (Saldanha)

Há pelo menos três pontos a serem salientados aqui: 1) A centralidade da prática da composição; 2) O conhecimento exposto pelo professor; 3) O conhecimento prévio do estudante.

O exercício da composição pelo estudante-compositor é, pois, o ponto de partida para o processo de orientação. Pensando o compor como um ciclo em constante ressignificação, a orientação do professor torna-se um processo de metaorientação, uma vez que ao orientar uma composição não se orienta apenas este trabalho isolado, mas de alguma forma o conjunto de composições já realizadas pelo estudante, principalmente aquelas que o professor já conhece previamente, seja por ter sido compostas no espaço de sua disciplina ou pelas transposições realizadas pelo próprio estudante. O fato do trabalho do compositor estar ligado à reflexão sobre o seu próprio compor e o de demais compositores torna-se apenas mais um viés da prática, neste sentido, os conhecimentos expostos pelo professor,

conhecimento prévio do estudante e suas composições são refrações de um mesmo prisma, seu compor. Isto possibilita a interessante comparação entre a orientação do compor e um *masterclass* de instrumento.

O professor Wagner também discorre sobre a importância da prática: “composição é uma disciplina eminentemente prática, tem que ser prática, então a gente traz todo aquele conteúdo, todas aquelas informações, todas aquelas técnicas para transformar em música”.

Lima (2011) contribui pra esta discussão alertando para a indissociabilidade na relação entre teoria e prática, para tanto, lança mão do termo *composicionalidade*: “criação de mundos estipulados de sentido a partir de interpenetração entre teoria e prática” e diz: “a rigor, não existem práticas composicionais. Não faz sentido representar o compor como se a teoria estivesse apenas do lado de fora”. (Lima, 2011, p. 2)

E é justamente essa indissociabilidade entre teoria e prática que emerge no discurso dos alunos como característico no processo de ensino do professor Lima.

Vejamos:

Tivemos três aulas que foram muito interessantes e que eu estou gostando muito porque estão sendo abordados assuntos extras musicais para a gente entender um pouco mais a música. Isso para mim está sendo essencial porque a gente precisa de um motivo para compor, não sentar e escrever por escrever. Mesmo que seja uma coisa mais intuitiva, ainda assim precisamos de um motivo para escrevê-la. (Pedro Lyra)

Eu acho que eu peguei essa veia de experimentação com ele porque ele nunca bloqueou a gente de experimentar. Então acho que a atitude básica dele era isso: Faça! (Juliano Serravale)

O controle aparentemente descontrolado de Paulo nas aulas é impressionante. A cobrança livre que ele tinha da gente, a gente criava o que a gente quisesse. Foi lindo, porque todo mundo começou a criar muito (...) A maneira dele, como diz *Ademir*, “Aquele negócio filosófico assim não é?” (Danniel Ferraz)

O discurso extra-musical para melhor entender a música, unido ao veio da experimentação (da busca do compor), da congruência entre o fazer o pensar, ou, como afirmado pelo estudante, um “motivo para escrevê-la”. Tudo pode remeter à pergunta de onde começa uma composição.

“Faça!”. Este imperativo como provocação à criação, não como cobrança⁵⁶, contextualizado em discussões com temas que contribuem para entender música (então temas musicais), é mais um incentivo a concretização de um processo já iniciado, uma motivação iniciada pela busca (seja empírica ou reflexiva), que uma ordem para iniciar trabalhos. Esse “faça”, poderia, então, ser substituído por “crie”, ou mesmo, “complete” o movimento que já foi iniciado através do caminho que lhe for possível. Há um caráter motivacional presente que é importante na orientação de estudantes-compositores, principalmente os recém matriculados. Nas palavras de Paulo Rocha: “ele levanta bandeiras muito bem levantadas, vibra com isso, faz as pessoas vibrarem”. A “cobrança livre” como representação do tempo próprio do estudante, o “negócio meio filosófico” agindo como estímulo conceitual – incentivo como estratégias impulsionam o início do ciclo do compor – e as bandeiras como possíveis amálgamas de engajamento estão numa imbricada teia onde a teoria é a prática e vice-versa.

⁵⁶ Como afirmado pelo estudante durante a discussão sobre O Compor e no depoimento de Paulo Rios as suas primeiras aulas no curso.

Esta ampliação da noção de prática também pôde ser notada nas referências às aulas do professor *Ademir*. Suas aulas são caracterizadas por duas ações: sentar e escrever. Estas atividades simples em suas essências abarcam questões mais complexas e acabam por dialogar com práticas e concepções de outros professores.

Entrevistador – Sim, mas como esse sentar e escrever se desenvolvia durante as aulas?

Pedro Lyra – A gente escrevia e tirava dúvidas com ele. Assim, a partir do momento que a gente escrevia surgiam as dúvidas, nós levávamos essas dúvidas e ele as esclareciam. Alguns desses esclarecimentos ele fazia particularmente para o aluno e outros ele achava que era do interesse de todos.

Durante as aulas do professor *Ademir* os estudantes, principalmente, compõe. Compor em sala de aula é a característica mais marcante do seu método de ensino, sendo sua orientação derivada desta atividade. Audições e análises são realizadas para discutir questões como textura e orquestração mas é a partir das composições dos alunos que os temas emergem.

Com pauta em branco, lápis e borracha as aulas são iniciadas e os alunos começam a compor. À medida que o trabalho vai sendo desenvolvido as orientações vão surgido. Essas orientações por vezes são realizadas apenas para o estudante com dúvida e em outras vezes são realizadas para toda a turma. Não se trata de um exercício para ser realizado em sala, trata-se de uma composição a ser desenvolvida durante o semestre. As aulas funcionam como um laboratório, onde , ao fim de cada uma, os estudantes devem entregar as músicas em processo de composição ao professor, o qual as guarda para serem entregues novamente na próxima aula. Sobre isso um estudante diz:

Ademir não gosta muito de dar aula expositiva não, a onda dele é orientação, apesar da experiência de tanto tempo já compondo. O curioso é que pra aprender a escrever na mão mesmo tem que ser com Ademir. Não sei mais nenhum outro professor, pelo menos, Saldanha não colocava a gente para compor em sala, e a gente acaba se viciando nisso de não colocar o papel e compor na mão. Tinha muita gente que fazia o exercício direto no computador. (Wallace Santos)

A prática do compor num horário determinado, com tempo determinado, apenas com papel, lápis, a imaginação e o conhecimento do estudante-compositor é trabalhada intensamente nas aulas deste professor, e este tipo de procedimento acontece apenas em suas aulas, não havendo procedimento paralelo nas atividades dos demais professores. Há descobertas bastante significativas – e íntimas – durante o processo de compor sem recursos adicionais e em horário determinado, onde o contato do compositor consigo mesmo, com o desafio posto para a criação, acaba por lançar o compositor à novas referências e reflexões ao compor. A materialidade da música sendo escrita no papel unida ao processo quase artesanal de fazê-la proporciona ao compositor um outro tipo de relação com o processo de compor. A ausência de contato com instrumentos, softwares, ou outro recurso de auxílio leva o estudante a desenvolver uma experiência diferenciada com seu processo compositivo; uma consciência distinta que articula audição interna, conhecimento de notação e as interrelações necessárias para a feitura da obra. Esta consciência garante uma espécie de amálgama de conhecimentos que sintetizam um tipo de experiência do ser compositor. Os estudantes descrevem esta experiência como árdua e difícil, mas após vivenciá-la, dizem ser de extrema

importância para a formação. Ainda, este viés de efetivação da prática compositiva interage e complementa outros aprendizados. Vejamos:

Danniel Ferraz – Se eu tivesse começado a compor de verdade pra depois fazer o “bla bla blá” eu ia ficar com nó na cabeça de novo e não ia ter aprendido tanto, eu acredito. Essa forma dele de ligar, explicar, de manter esse negócio meio independente, mas dependente, eu não consigo conceituar, porque nunca pensei, mas foi essencial esse “bla bla blá” de Lima pra tudo.

Entrevistador – E com *Ademir*. Como você poderia...

Danniel Ferraz – Com *Ademir* seria pôr o “blabláblá” em prática. Seria tudo que a gente leu pra se habituar, conhecer. E da forma como as pessoas estão pensando, antigamente ou atualmente, serviu pra que a gente pudesse por em prática agora. Eu... posso falar aqui? Eu componho muito devagar e a gente fica remoendo, ruminando a peça, e eu, principalmente. Então, acho que essa coisa mais prática, o rendimento mais acelerado seria como um segmento ideal do cronograma. Se não fosse Guina agora já ia como uma parede na forma de evolução do curso, que ia ficar chato. Foi a melhor solução.

As expressões “bla bla bla” e “compor de verdade” a primeira vista aparecem como oposições – o que retoma novamente a discussão da relação teoria e prática – no entanto nota-se no discurso do estudante a estreita relação guardada entre elas. O “bla bla bla” que é essencial para tudo por ser posto em prática “agora” torna-se uma unidade, numa sequência integrada, que mesmo que não seja inteiramente planejada institucionalmente, possui articulações que garantem integridade na jornada no curso. Assim, a variedade de enfoques mostra-se uma característica presente no curso e que permite ao estudante não apenas estudar um leque de várias práticas e conteúdos, mas vivenciar e explorar determinadas concepções de composição e formas variadas de praticá-la.

Se neste momento voltarmos à questão da possibilidade do ensino de composição não poderemos afirmar que alguém ou um conjunto de pessoas ensina um outro a compor, mas notaremos que é possível dizer que um conjunto de pessoas e um ambiente voltado para o aprendizado da composição, abarcando a integrada relação teoria/prática, ensinam a compor.

As interconexões entre as diferentes formas de praticar orientações proporcionam uma riqueza específica na jornada de cada estudante. Um maior conhecimento dessas formas, conectando-as de maneira mais conscientes pode possibilitar melhor acompanhamento dos estudantes durante o curso de composição, assim como articular estratégias que garantam acompanhar o desenvolvimento individual e coletivo das pessoas desde o ingresso no curso. A consciência de práticas de orientação que atingem resultados específicos e que se mostram eficazes também contribui para que estas sejam aprendidas pelos demais professores, ampliando as suas possibilidades de atuação e não deixando que certas competências, habilidades ou intervenções de natureza mais simples deixem de fazer parte do aprendizado do estudante caso este não tenha contato com um professor específico.

Se pensarmos sobre as diferentes concepções de composição partilhadas pelos professores, as suas diferentes trajetórias, o que entendem por conteúdo e a variedade de procedimentos e abordagens utilizadas durante a orientação do compor e do ensino de composição, notaremos pujância no que se refere ao fluxo de ideias. Para desenvolver autonomia e independência do estudante-compositor, este fluxo assume papel preponderante.

Do ponto de vista de um curso superior – com as demandas próprias da

universidade que objetiva formar um estudante capaz de fazer leituras sociais mais amplas e reconhecer problematizações presentes na sociedade contemporânea contextualizando-as com fundamentações históricas – a diversidade de concepções é um vetor importante a ser apreendido. No entanto, como lembrado pelo professor Renato, alguns alunos podem perder-se num mar de possibilidades e não conseguir situar-se na escola, no curso.

A experiência com diversos professores, se por um lado proporciona a liberdade de escolha, por outro pode gerar um sentimento de ausência de referências, e isto é amplificado por sentimentos de ansiedade e dúvidas a que os estudantes estão sujeitos. Esta é uma equação de difícil solução e a variedade de demandas postas pelos estudantes pode ser tão grande quanto o número de matriculados mas, além do contato com os professores e suas orientações, as Potencialidades presentes no curso têm contribuído para o combate a este problema.

Participações em outras atividades possíveis a partir da escola – bolsas de iniciação científica, grupos de composição e execução, festivais de música, e até mesmo a convivência com os colegas – acabam por contribuir para o melhor entendimento do espaço e para emergência de algum senso de pertencimento. Cabe lembrar que estas atividades potenciais presentes no curso por vezes estão ligadas a um professor específico (mesmo que informalmente), o qual acaba por orientar os estudantes. Este tipo de orientação individual, se efetivada formalmente, tem o potencial de contribuir mais intensamente para a formação do compositor.

Ainda do ponto de vista das ideias, a objetivação de formação do compositor autônomo não pressupõe ausência de questões ideológicas no processo de ensino,

ou, nas palavras de Freire, “ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica” (Freire, 2010, pg. 125). É a consciência da presença de ideologias presentes no ensino e no campo da música que proporciona alguma relativização presente no ensino de composição aqui estudado. Sendo impossível realizar uma educação desprovida de ideologia a relativização é uma possível saída para seu balizamento, podendo o grau da relativização variar de professor para professor, assim como a necessidade de relativização tende a variar de estudante para estudante, sendo este um ponto que demanda negociação entre as partes.

Um ponto sensível da orientação do compor é a avaliação. A orientação do compor demanda avaliações do compor, e estas acabam por serem realizadas a todo momento. De uma maneira geral, tratar das concepções de música e composição adotadas pelos professores é tratar de prováveis parâmetros e paradigmas imanentes à avaliação, no entanto, durante estes procedimentos diversos outros fatores podem estar presentes. Pereira (2009), afirma que a ideia de *esquema* é largamente aceita e utilizada para interpretar o processo de assimilação da informação, sendo este um lastro para o trabalho avaliativo, e também se relaciona com a ideia de *expectativa*. Sendo os esquemas desenvolvidos com base em todo o processo de socialização vivido pelo indivíduo as expectativas estão diretamente relacionada a estas experiências e, a partir daí, a própria noção de avaliação é construída. Avaliar, portanto, carrega consigo toda uma maneira própria de enxergar e esperar que é construída nas relações sociais mais amplas. Tendo o indivíduo, neste caso o professor, um papel social minimamente definido, em suas práticas avaliativas não está em jogo apenas o estudante, ou o trabalho do estudante, mas tudo o que se espera de um professor, da escola, da universidade.

Vejam as palavras do professor Wagner quando ele fala sobre relações entre o curso de composição e a universidade:

No geral (o curso) é uma universalidade de idéias, assim como a universidade, não é? (...) E, pra você entrar numa universidade pra estudar música, qualquer que seja o curso, você tem que ter uma abrangência muito grande de informações (...). Às vezes até alguns alunos reclamam um pouco de disciplinas que acham que não têm nada a ver com a trajetória deles, que são coisas defasadas: “o que essa disciplina que está estudando coisas antigas vai servir pra mim?”, “Serve pra quê isso?”. É claro que o estudante não tem uma visão musical, digamos, intelectualizada, na sua cabeça de como funciona a música na universidade, nem como funciona ainda na cabeça dele como funciona a carreira de um músico de peso. Ainda não tem, então ele quer o quê? Ele quer conteúdos mínimos, que sirvam para aquilo que ele está pensando, para aquilo que ele está almejando, sem levar em conta essas disciplinas, mas essas disciplinas trazem essas informações que abrem a cabeça deles. (Wagner)

Nota-se por parte do professor um diagnóstico sobre como alguns alunos se portam ante a uma realidade encontrada no curso mas, principalmente, podemos observar que tal diagnóstico é baseado na referência à universidade como estrutura legítima garantidora de critérios, os quais vão sendo aprendidos à medida que os estudantes vivenciam as disciplinas. Neste sentido, o que fazer numa sala de aula, que conteúdos e abordagens utilizar (que esquemas reforçar e estimular e que expectativas ter), são ações que dialogam com os papéis sociais do professor e do espaço onde ele pratica a docência.

Este ponto pode ser ainda mais complexo quando entra em cena elementos como estereótipos (Pereira, 2009). Se as avaliações revelam bastante sobre o avaliador, suas concepções, e as concepções institucionais, além de também o transformá-lo, elas, obviamente, também causam grande impacto sobre o avaliado,

interferindo em seu processo de construção de sua identidade como compositor e como membro da Escola de Música. Nas palavras de Pereira:

As ameaças à identidade não influenciam apenas os julgamentos e as ações do avaliador. Em algumas circunstâncias, a combinação entre as expectativas e as ações mutuamente conduzidas entre percebedor e alvo impõe um padrão de conduta do qual o alvo percebedor e alvo dificilmente conseguem fugir. (Pereira, 2009, p. 215-216)

Este relacionamento tácito presente no processo avaliativo é, pois, um processo de comunicação entre professor e estudante, onde as trocas existentes conduzem a parâmetros pelos quais o resultado da avaliação se efetiva, seja através de sugestões, orientações ou representações numéricas. Dentro deste contexto a avaliação é um processo perene, acontecendo não apenas em momentos específicos e abarcando elementos de ordem além do estritamente musical. Uma vez que o compor são processos com diversos estágios os quais são constantemente ressignificados, a sua avaliação precisa levar em consideração tais estágios, o conhecimento prévio do compositor e suas propostas.

A avaliação do compor, demanda, então, consciência específica não só dos critérios utilizados para avaliar, mas também dos fundamentos epistemológicos e históricos de tais critérios. Ferraz (2005), preocupado com tais fundamentos, discute a avaliação em composição conduzindo os argumentos de modo a evidenciar a necessidade de observância de todo o contexto que a obra cria para assim poder compreendê-la em seus próprios elementos. O autor apresenta a noção de *campo de composição* ou *campo problemático imanente* como meio de afirmar a possibilidade de análise e entendimento da obra enfatizando o potencial presente

nela; as soluções encontradas pelo compositor, os artifícios, os meios pelos quais a obra torna-se *consistente*. A consistência é um termo caro ao autor, para o qual é de simples aceção e não está relacionada com tendências estéticas, técnicas ou estilísticas. Para avaliar a consistência é preciso observar “um modo de trabalho e o quanto este modo frutificou ou pode frutificar, quais os desdobramentos que aponta, quais os que segue, quais os que abandona (Ferraz, 2005, p. 36), e ainda, “acompanhar o processo de composição como um todo e não apenas como um resultado, visto que esta última situação acaba sempre favorecendo julgamentos”. (Ferraz, 2005, p. 39)

Sobre a dificuldade em avaliar os trabalhos o professor Renato diz:

Eu procuro não fazer nenhuma avaliação estética, digo assim para os alunos: “a minha função não é dizer se isso está bom ou não está bom porque o bom não é o meu bom, o seu bom não é o meu bom”, porque os alunos às vezes querem saber: “professor essa música está boa?”. Boa eu não posso dizer se ela está ou não. Tem gente que vai odiar essa música, tem gente que vai adorar essa música, não sei. O que eu posso dizer é assim: “olha, esse instrumento aqui não toca essa nota”, “se você fizer essa ligadura aqui no oboé ele não vai conseguir tocar”. Eu posso dizer ao aluno o que está acontecendo, o que pode acontecer com a música dele mas não posso fazer nenhum julgamento estético, de valor sobre a composição dele. E nunca faço isso, nunca digo: “ah! Essa música está boa”, “esta música não está boa”. Acho que isso não existe.

A preocupação em não fazer juízo de valor reitera a ênfase em técnica já exposta pelo professor, bem como a preocupação ética. Esta preocupação é problematizada intensamente por Ferraz (2005), o qual propõe que o potencial presente no trabalho e as tomadas de decisão realizadas pelo compositor sejam

pontos fundantes da avaliação composicional. Em suas palavras:

Com isto, não se trata de encontrar parâmetros para o julgamento, mas de pensar a avaliação como: avaliação das forças contidas em um trabalho. Quais as forças de um determinado trabalho? E dentro do campo que desenha tais forças, quais aqueles elementos que diminuem, diluem e quais aqueles que poderiam contribuir a manter ou aumentar tais forças? O que uma música pode? Quais suas propriedades composicionais? Não mais “sua qualidade”, no singular, mas “suas qualidades”, no plural que relaciona suas partes internas. (Ferraz, 2005, p. 30)

Este contexto denota uma busca por parâmetros que não os estipulados por escolásticas determinadas, na tentativa de compreender a obra por ela mesma, com suas idiossincrasias e vicissitudes. A busca pela formação do compositor autônomo perpassaria então por mecanismos de avaliação que corroborem tal propósito, sendo o processo avaliativo fundamental pela sua função diagnóstica, a qual, por sua vez, proporciona fundamentação para a orientação.

A avaliação do compor enquanto fenômeno transversal é de difícil apreensão e síntese, ela está presente nas práticas de orientação dos professores – existindo as ênfases em concepções individuais – e também nos procedimentos organizacionais – abarcando os procedimentos coletivos e institucionais necessários ao avaliar. Há, portanto, tipos, meios e perspectivas distintas em relação ao avaliar que são relacionadas a demandas específicas, estas demandas dizem respeito a: diagnósticos de conhecimentos prévios do estudante no que diz respeito a técnicas, conteúdos e práticas composicionais; percepção dos potenciais a serem trabalhados (pesquisa, extensão, improvisação, execução, formação de grupos de composição); necessidades de desenvolvimento apresentadas explicitamente pelo estudante;

desenvolvimento apresentado pelo estudante ao longo do período cursado; possíveis conteúdos, competências e habilidades que possam complementar a formação do compositor; condição que o compositor apresenta no término do curso.

Um tipo de avaliação é aquele realizado pelo professor no dia a dia da sala de aula, onde o diagnóstico e a orientação subsequente estão centralizados nele e, portanto, as concepções e práticas do professor orientam o tipo de avaliação. Outro tipo de avaliação é presente nas apresentações em sala de aula ou em eventos, onde o compositor reinterpreta a sua composição a partir da relação desta com o público e com ele mesmo, podendo ainda ouvir os comentários de pessoas conhecidas e desconhecidas – aqui os parâmetros de avaliação podem ser bastante diversificados e apreender esta diversidade crítica torna-se fundamental no processo de formação do compositor. Há também avaliações não-formais, que muitas vezes ficam a cargo de colegas de turma ou outros há mais tempo na escola (este é um tipo de avaliação que acontece de maneira irregular; pode acontecer tanto pelo pedido de comentário do estudante que compõe como pode acontecer pelo pedido de vistas do colega ao ver alguém compondo – normalmente em espaços como a cantina ou a biblioteca – ou uma obra pronta, tornando-se espaços de aprendizagens por vezes relevante). Existem ainda os concursos de composição, tanto internos quanto externos, onde aqueles estudantes que se dispõem a participar põe suas obras ao crivo rigoroso de especialistas. E há a avaliação final, na última disciplina de composição do curso⁵⁷ onde uma série de procedimentos formais são realizados. Vejamos a seguir especificidades da Orientação do Compor no trabalho final e, conjuntamente, os procedimentos avaliativos a ela dispensados.

⁵⁷ Neste currículo estudado esta disciplina refere-se a Composição VIII

3.4.3.1 Orientação do Compor (Trabalho Final)

O trabalho final no curso de composição é a realização de uma composição para Grande Orquestra e Coro, com duração de, pelo menos, vinte minutos, acompanhada de um breve memorial sobre a realização da obra, o qual expõe os meios pelos quais a composição foi realizada, os materiais e demais procedimentos. A avaliação deste trabalho é realizada por um conjunto de três professores, os quais tornam-se componentes de uma banca composta pelo professor da turma e dois professores convidados. Este trabalho é desenvolvido na disciplina Composição VIII, que tem por objetivo primeiro orientar o estudante no desenvolvimento de tal obra. A Orientação individual é, sem dúvida, o foco principal e isto faz com que as turmas de Composição VIII tenham aspectos distintos das disciplinas de composição anteriores. Vejamos:

Porque em Composição VIII se você chegar na quarta e apresentar o seu trabalho você já pode sair sem ver ninguém, tanto é que tinha gente que chegava e eu nem sabia que fazia Composição VIII. E o aluno ainda poderia mostrar o seu trabalho outro dia fora da quarta se *Ademir* estivesse na escola.
(Wallace Santos)

Apesar da ênfase na orientação individual as especificidades de cada professor ainda estão presentes. Alguns professores tendem a compartilhar as composições em realização com os alunos ou a dispensar alguns momentos para expor temas e conteúdo. Como exemplo, o estudante Diogo Azevedo resume a aula em Composição VIII da seguinte maneira: “e aí, como está sua composição?”, e complementa:

Alguns momentos ele (professor Wagner) vai chegar lá e dizer: “Felipe falou, por exemplo, de música e poesia”. Aí começou, “ah isso aqui”, abriu um tópico no Power Point, começou: “parará parará parará”. E a gente desenvolveu aquele debate curto. (Diogo Azevedo)

Já outro estudante diz o seguinte:

Em Composição VIII não tem mais isso, é a orientação. O aluno leva o trabalho e ele (o professor Ademir) vai orientando. Agora, a idéia dele é que no primeiro semestre você tire para ver o texto e a instrumentação que o aluno vai usar na música, definir a forma... deixar tudo bonitinho e pronto para que se tenha o segundo semestre inteiro para compor. (Wallace Santos)

Podemos então observar que as estratégias de orientação se distinguem e que os momentos de encontro tutorial acabam permitindo o professor conhecer mais especificamente as necessidades e potenciais do estudante, havendo a possibilidade de trabalhar temáticas específicas num nível de aprofundamento maior. O arranjo pelo qual estão ligadas as disciplinas de composição garante graduação no desenvolvimento do estudante-compositor, o qual, após vivenciar durante cinco anos uma gama de conhecimentos compartilhados e experimentados por muitos colegas, encontra no trabalho final o desafio de criar uma obra de grande dimensão que represente o seu aprendizado durante o período. Neste sentido, a orientação individualizada praticada em composição VIII (mesmo que do ponto de vista da matrícula na disciplina todos façam parte da mesma turma) é uma estratégia presente no currículo de modo a garantir no final do percurso uma atenção maior ao estudante. Uma vez que o progresso dos estudantes no curso não é linear, estão

presentes nas turmas de composição VIII compositores de diversas gerações, com percursos institucionais distintos, e vivências com professores diferentes. Esse contexto exige que o professor possua métodos de diagnóstico que atenda ao percurso do estudante e não apenas às questões pontuais que emergem de seu projeto de fim de curso, e isto faz com que outra característica seja evidenciada nesta disciplina: a relação entre professor e aluno não se torna similar a de mestre e discípulo. A orientação individual realizada, então, não possui a função de um estágio ou uma especialização com um professor, mas sim um olhar mais aprofundado na prática composicional do estudante, e isto é reforçado pelo fato de que o professor de orientação do trabalho final é o mesmo para toda a turma, ao contrário do que normalmente acontece em orientações de trabalhos finais.

As dificuldades encontradas pelos professores neste momento são diversas daquelas vivenciadas anteriormente, vejamos:

E muitas vezes você sabe que até o aluno muda experimentando outras coisas? Ele é conservador e de repente no final do curso ele está uma figura impressionante do lado dos experimentos; ele começou fazendo música do lado mais tonal e bem conservador, bem simples, e adiante mais no curso está aquela música complexa, aquela complexibilidade, ele passando a admirar tudo isso; de repente um outro indivíduo compositivo, composicional. E acontece o contrário também, o inverso, eu já observei alunos que começam com aquela qualidade mais matemática, aquela coisa mais racional, tentando descobrir que pode entrar na universidade pra estudar música através da matemática, através das coisas mais rígidas e com aqueles experimentos loucos que a vanguarda tinha; tem alunos que entram assim, que aos poucos, quando chega no final do curso, a gente questiona até esse aluno: “você experimentava tanto!?”, e muitas vezes a resposta é: “não professor, eu quero experimentar agora eu quero experimentar esse lado mais simples mesmo, eu cansei daqueles experimentos, eu agora quero uma coisa mais... E começa a fazer uma coisa tão simplório às vezes, torna-se até simplório,

que o professor tem que estimular esse aluno a fazer, a descobrir a melhor parte dele desse conservadorismo mas sem perder de vista a criatividade. Essa é a parte importante do professor: não deixar que o aluno caia no buraco negro, num poço de lama. Ele pode mergulhar numa pequena piscina mas a água tem que ser límpida e não uma água turva, tentando, enfim... Levar o aluno à mediocridade, cabe ao professor espantar o aluno dessa nova fase dele tentando fazer com que ele seja criativo. (Wagner)

Incentivo ao uso de procedimentos os quais o estudante já lançou mão, rever percursos, fazer uma espécie de balanço do aprendizado nos anos anteriores, são estratégias tomadas pelo professor de forma a auxiliar o estudante na busca de sua identidade composicional, de responder à demanda da orientação de um trabalho final exigente e para o qual é necessário articulação de uma variedade de procedimentos que garantam consistência à obra. Este fim de ciclo torna-se um momento de avaliação da condição atual do estudante e também de reavaliação de seu percurso. Esta avaliação do percurso posiciona tanto a orientação a ser lançada pelo professor para auxiliar o estudante na produção do trabalho final quanto as bases para a avaliação coletiva realizada pela banca, já que implicitamente à avaliação do trabalho final está presente a avaliação da trajetória do estudante.

Essa ideia prévia do percurso do compositor existe pelo fato de que, em geral, os membros da banca ou já lecionaram ao estudante avaliado ou já o conhecem por outras vivências no âmbito da instituição (audições, concertos, ou mesmo contatos informais). Este ponto abre margem para uma avaliação que não seja pautada apenas na obra em si, mas na articulação entre obra e estudante, observando os avanços trilhados por ele em toda sua jornada no curso de composição.

Este modelo de avaliação final também é objeto de questionamentos, como podemos observar nas palavras a seguir:

Chega o grande desafio que é a composição final, que aqui na escola é outro problema sério, porque se exige uma peça pra grande orquestra, de grande envergadura, mas não se toca essa peça e, portanto, fica em dúvida toda a eficiência do processo. (Renato)

Aqui na nossa escola a gente exige que o aluno termine com uma peça em grande escala, essa peça em grande escala deve ser uma composição pra grande orquestra, coro, solistas. Alguns alunos ficam: “mas professor, pra quê essa megalomania, essa coisa grande?” E alguns, até alguns professores que entram sem saber da trajetória da escola, sem saber do curso de composição, do nosso curso de composição também questionam o porquê, e porque não fazer uma música pequena pra ser tocada mais fácil, a execução. Mas este é o último momento e o único momento que o aluno tem pra experimentar esse tipo de composição, esse tipo de dimensão composicional. Durante o curso todo, durante essa vivência toda ele não teve essa experiência de escrever uma obra em grande escala, uma obra de vinte minutos, porque a gente até pede uma duração – não precisa ser exata – mas pede uma duração de grande dimensão, não é uma pecinha de cinco minutos nem três, é uma peça de vinte minutos; força o aluno não só a raciocinar dentro do mundo composicional onde há uma grande gama de timbres diferenciados, que é uma orquestra sinfônica – bem como a parte vocal que a gente inclui, que é difícil a gente trabalhar com voz e orquestra, coro e orquestra – ele passa a passar por essas dificuldades – como também a parte de desenvolvimento composicional das técnicas; é difícil você desenvolver uma peça de vinte minutos, haja raciocínio lógico compositivo para isso. Então é o único momento que o aluno tem de desenvolver uma peça de grande dimensão, então é uma exigência nossa. E a gente tem que passar essa exigência de maneira confortável para o aluno, ajudando, auxiliando ele nas questões técnicas, até estético-musicais, para que ele desenvolva. (Wagner)

As diferentes opiniões dadas pelos professores evidenciam tanto potencialidades e dificuldades presentes neste ponto do currículo. O fato de a instituição não garantir a execução das obras compostas pelos alunos, faz com que a dimensão da audição não se torne plena e, portanto, o ciclo do processo composicional não seja completado e limite as possibilidades de avaliação e síntese

do estudante para com seu aprendizado da prática composicional. Este é um problema bastante relevante no que se refere à formação do compositor e atualmente é encarado pelo curso através do incentivo aos alunos participarem em concursos e à organização de grupos que busquem financiamentos para tais execuções. A importância da execução das peças é reiterada pelos professores do curso, bem como as possibilidades de contornar o problema da não garantia de execução das obras.

Se a gente tivesse uma orquestra à disposição em cada sala a gente poderia colocar aquilo pra tocar, ele ouviria, e a gente ouviria várias versões diferentes para ele ouvir outros tipos de disposição. Ele poderia ver o que é que funciona melhor e o que é que não funciona. (...) A maneira que gente faz isso, em termos de carreira, é compondo o máximo possível, tendo música tocada o máximo possível, e aí você vai aprendendo aos poucos o que é que funciona e o que é que não funciona. (Saldanha)

Tem um aluno que chegou outro dia de São Paulo e eu perguntei: “quantas música você teve executadas por algum conjunto de sua universidade?” e ele disse: “nenhuma”. Quer dizer, faz um curso inteiro e não escuta praticamente nada. Aqui pelo menos tem uma orquestra laboratório que, bem ou mal, a gente faz essas leituras, a gente faz concertos de aluno, fazemos apresentações, concursos, e isso estimula muito o aluno. (Wagner)

Os limites existentes na disposição da Orquestra Sinfônica da Universidade para a execução de obras dos estudantes variam desde a disponibilidade na sua agenda à instrumentação insuficiente para execução de determinadas obras. Ao longo do curso os estudantes descobrem as possibilidades e dificuldades presentes no corpo da orquestra e acabam por responder de maneiras diferentes ao desafio das execuções de suas composições. Para o compositor Paulo Rocha o próprio

problema tornou-se material conceitual para a composição. Ele diz:

Eu fiz uma peça impossível de ser executada. Isso foi dito no relatório, e como eu já sabia que não seria executada mesmo... (...) Tinha entradas de coro com notas inalcançáveis, tinham texturas que eram impossíveis de o regente saber a entrada, a questão da aleatoriedade era extrema a tal ponto que deixava de ser aleatória para ser impossível, e as questões técnicas também. Criei alguns chistes, inoculei alguns erros de propósito, e eu sempre brinquei de fazer isso porque todo mundo quando termina e edita um obra imprime e vai revisar torcendo para que não tenha erro, então eu já inoculava os erros para que se fossem encontrados depois não tivesse problemas. Alguns da banca entenderam, outros não entenderam, mas eu passei. (Paulo Rocha)

Já o posicionamento do compositor Paulo Rios leva em consideração a possibilidade de articulação entre a orquestra da universidade e iniciativas dos estudantes para superação desta limitação. Ele diz o seguinte referindo a seu trabalho final:

eu acho que se eu tivesse lutado um pouquinho mais teria sido tocada sim. (...) por exemplo o concerto de bateria a gente conseguiu dar uma saída através da OCA e com dinheiro, que é o mais importante, e antes disso já tinha conseguido fazer um concerto em que a gente foi na direção e disse: “tem essa produção aqui pra orquestra, dentro da instrumentação da Osufba, a gente consegue os músicos que tão faltando, a gente quer um dia pra apresentar essas musicas aqui que tem o aval do professor Wagner” aí enchia o saco lá umas três, quatro vezes e conseguia uma pauta da Osufba. (Paulo Rios)

Há algumas discussões em curso acerca da operacionalização dos meios de implementação das obras criadas. Um caminho que tem sido observado e enfatizado é a formação do compositor atendendo a outros tipos de habilidades que não apenas as de cunho imaginativo-musicais, mas também as de agir

empreendedoramente. Em que pese as dificuldades instituídas para que as peças sejam tocadas, principalmente as dos trabalhos finais, algumas ações têm sido realizadas pelo curso, como o Concurso Fernando Burgos, cujos ganhadores têm suas obras apresentadas pela Orquestra Sinfônica da Bahia – OSBA e/ou Madrigal da Universidade Federal da Bahia. As iniciativas realizadas por alguns estudantes – como as descritas por Paulo Rios – também têm trazido ao debate sobre a implementação da obra a necessidade de conjugação de esforços entre os diversos quadros da escola – orquestra, administração, corpo docente e discente – tornando o problema sempre vivo e apontando para possíveis soluções. A busca de solução para tais problemas passa por diversos pontos como: revitalização e discussão sobre o papel da OSUFBA, orçamento da Escola de Música, parcerias com organizações contribuam para a viabilização das implementações, capacitação dos estudantes para concorrência em editais de fomento à cultura, além dos contatos informais com músicos da própria escola ou conhecidos.

A preocupação com o enfrentamento das dificuldades de implementação tomou corpo no novo currículo através de disciplinas optativas como Oficina de Produção Cultural e Marketing Cultural, as quais, julga-se, podem contribuir no fornecimento de meios conceituais e processuais que fundamentem iniciativas estudantis em busca de parcerias e/ou patrocínio para implementação de suas obras.

O processo de negociação para implementação, mesmo com dificuldades, está presente no curso de composição nos anos iniciais, é o caso das leituras e concertos de obras de estudantes que, por intermédio dos professores⁵⁸ são feitas

⁵⁸ O professor Wagner realiza com maior periodicidade estas leituras.

pela OSUFBA, ou por demais músicos que são convidados por estudantes e/ou professores. As dificuldades crescem à medida que os estudantes chegam no percurso final, quando as exigências interpretativas e de instrumentação tornam-se maiores. Isso revela outra face do curso: as referências composicionais são bastante elevadas, o desenvolvimento do compositor se dá com o parâmetro do executável e não com a execução disponível. Isto não quer dizer que não se pense no músico que executará a obra quando se está compondo, mas que se objetiva a formação de compositores com pensamento complexo e que sejam capazes de escrever suas elucubrações sonoras e/ou conceituais, independentemente disto demandar simplicidade ou complexidade.

A habilidade de negociar com instrumentistas, de buscar recursos e apoio, mesmo não eximindo o curso da responsabilidade de proporcionar com maior facilidade à implementação das obras, constitui-se uma dimensão de aprendizagem a qual julga-se necessária. Isto suscita questões sobre o que seria melhor para o desenvolvimento do estudante, uma estrutura próxima à ideal, com todos os meios disponíveis, ou um espaço em que esforços de busca estejam presentes. Isto está presente nas palavras do professor Saldanha quando ele fala o que seria um curso ideal:

Um curso com orquestra em cada sala e que o aluno possa compor e no mesmo momento ouvir. Talvez não. Isso é o que eu penso em minha cabeça. Mas talvez os alunos que tivessem isso fiquem tão mimados que eles não componham bem no final das contas. (Saldanha)

A dualidade existente entre a desmotivação que pode ser causada pela dificuldade para a execução da obra final e o desafio de sua implementação é um

aspecto relevante no que diz respeito à postura do estudante-compositor ante a sua realização. Ao compor, o estudante determina em seu planejamento para que tipo de grupo comporá, e isto implica a avaliação de maior ou menor facilidade para sua implementação. A partir de situações como essa surgem problemas específicos ao professor durante a orientação e, por consequência, à banca durante a avaliação.

O trabalho final, com seus benefícios e dificuldades, se por um lado revela novas preocupações para a orientação, por outro concentra os problemas vivenciados pelos estudantes ao longo do curso e as estratégias utilizadas pelos estudantes para sua superação. De maneira geral os problemas enfrentados pelos estudantes e professores na disciplina de Composição VIII se distinguem dos problemas anteriormente vivenciados por estes serem mais intensos e concentrados.

Observando que mais de cem obras com estas características já foram compostas desde a criação do curso não é difícil perceber que a quantidade e a diversidade de produções pede estudos específicos que permitam compreender os aspectos criativos, os processos desenvolvidos e as pedagogias implícitas às orientações realizadas, aproveitando, inclusive, depoimentos e gravações das obras executadas pela OSUFBA ou outra orquestra. Tais estudos, se realizados de maneira longitudinal, poderão revelar modificações e continuidades presentes na prática educativa e compositiva no curso de composição.

3.4.4 Leituras, Discussões e Conversas

A leitura de textos é um procedimento didático que, em geral, fundamenta

as discussões nas aulas de composição. A natureza dos textos pode variar, indo desde artigos e livros a até textos jornalísticos, sendo uma ferramenta promotora de temas a serem estudados. Adorno, Stravinsky, Kerman, Kostka, Schoenberg, são apenas alguns exemplos de autores trabalhados, e as temáticas levantadas são discutidas a partir de metodologias diferentes. Existem discussões de tópicos específicos como, relações entre Liberdade e Criatividade, Materiais Compositivos do Século XX, que geralmente são orientadas por leituras e audições de autores determinados. Também existem discussões abertas, as quais podem tratar de temas específicos, como a prática composicional dos estudantes, a história de vida de professores e ex-professores, ou de temas abrangentes como a história da escola, contexto cultural atual, a carreira de compositor, as condições sociais e a música de hoje, dentre outros. Não há um programa específico de leitura durante o curso; os estudantes mantêm contato com a literatura a partir de textos sugeridos pelos professores e, estes textos não só podem variar de professor para professor como um mesmo professor pode variar o texto a cada ano. Vejamos:

Ele pegou o método de Strauss e trabalhou com a gente toda a parte de teoria, tudo que a gente poderia ver de teoria no primeiro ano. A gente chegou até onde a gente pôde no livro, e no segundo ano a gente deu continuidade. No início eu achava tudo muito massante, mas a partir da metade do curso eu comecei a entender como a coisa funcionava e ver o quanto era importante tudo aquilo.(...) A Turma da gente era muito unida. Eu, Rosa e Victor, por exemplo, fazíamos tudo juntos, estudar, tradução de texto como, por exemplo, o livro do Strauss, e o pessoal de LEM IV vinha para estudar com a gente. (...) Eram muitas audições e análises, e a gente também compunha muito, fazíamos muitos exercícios. (Cleisson Melo)

Ele trazia propostas de textos sobre a escola, sobre a identidade da escola, a cara da escola, e como a gente enxergava isso; e sobre esse choque de estar entrando em

composição. Trazia algumas sugestões de textos e sugestões de idéia (...) foi muito bom ter tido uma avalanche de informações porque ao mesmo tempo que chove informação tem discussão e estímulo... a coisa se relativiza com uma cobrança flexibilizada – ele não dizia “você tem que saber tudo disso! Cadê a composição usando tal coisa?” ele botou aquilo em sua mão e te deixava livre para usar. (Paulo Rios)

As duas citações acima referem-se a um mesmo professor e a estudantes de turmas do primeiro ano de composição. A variação da natureza dos textos e das formas de trabalhar com eles evidencia que a intensidade das leituras e suas temáticas podem variar a depender dos objetivos traçados para cada turma, sendo a leitura subsidiária à formação do compositor, tendo caráter de fundamentação de práticas composicionais, mas não de determiná-la. Isto implica em trabalhar com conhecimentos de práticas e teorias que formem referenciais para o compositor, fazendo com que ele possa lançar mão de procedimentos e técnicas que julgue necessárias à sua intenção criativa, e não que esta seja torne-se dependente de tais conhecimentos. Isto é corroborado pela avaliação realizada para a turma de Cleisson Melo, a qual não objetivou avaliar o conhecimento dos estudantes sobre a teoria pós-tonal ou sua habilidade em utilizá-la, mas como o conjunto das atividades vivenciadas durante a disciplina pode contribuir para a atividade composicional de cada um.

Eu lembro que certa vez ele pediu que a gente aparecesse aqui na escola uma sexta-feira pela manhã para fazer uma prova. Nesse dia a gente trouxe umas fichas catalográficas que ele pediu e depois descrevemos uma cena. Cada um descreveu a sua, a minha, por exemplo, era uma pessoa sentado na beira do mar que olhava um barco que flutuava na água... já estava de noite e dava para ver o reflexo do barco na água, e depois de todos descreverem as suas cenas ele disse que a gente teria até cinco horas da tarde para entregar uma

música para ele que passasse aquela sensação. Rapaz, aquilo foi extremamente complicado, mas aos trocos e barracos conseguimos fazer. Nós podíamos ir em casa para almoçar ou experimentar a composição no instrumento, e eu fiquei a manhã toda aqui no piano, fui em casa para almoçar, voltei para o piano e compus um trio de sopros que falava daquela cena. (...) aquilo forçou a gente a buscar os meios para compor. É claro que a gente ainda não tinha, no primeiro ano e ainda mais com a teoria pós-tonal, nível para fazer um composição que realmente transmitisse aquela ideia, mas foi muito bom, muito bom. Tudo para a gente era música! Era bom mesmo! (Cleisson Melo)

A leitura é uma atividade utilizada por vários professores e, tanto tem a finalidade de agregar conhecimento aos estudantes como ser eixo norteador de discussões coletivas. Isto reforça as características de ensino coletivo presente nas aulas de composição, e que pode ser observadas nas palavras a seguir, em que o estudante cita aulas de um professor distinto do citado anteriormente.

[Ele] gosta muito de diversificar, levar assuntos interessantes para a gente debater em sala de aula, não só sobre música mas sobre a vida em geral (...) pede pra a gente fazer peças, levar artigos interessantes; coisas pra a gente debater sobre composição, não só dentro da aula de composição mas, tipo, um outro espaço pra a gente debater temas de composição, pode ser sem ser de composição também. (Lucas Jagersbacher – *grifos nossos*)

Ainda sobre a forma deste professor trabalhar a leitura o estudante diz:

Lucas Jagersbacher – Durante a aula ele também mandou a gente ler alguma coisa sobre teoria pós-tonal.

Entrevistador – Ele chegou a trabalhar em sala ou só sugeriu que vocês lessem?

Lucas Jagersbacher – Ele pediu para a gente ler.

O tipo de rigor com que as leituras são trabalhadas, deixando muitas vezes à

cargo do estudante a sua realização, e sua utilização para fins de debates e conversas que coletivizem os aprendizados obtidos, faz parecer que esta atividade não é central no processo de ensino, no entanto, o volume de leituras que são realizadas durante o curso e sua constante utilização como recurso metodológico para promover a reflexão sobre o compor a coloca como uma das estratégias de ensino das quais o conjunto dos professores mais utiliza. Há ainda, vinculada a esta atividade, outras exigências ligadas à expressão que são realizadas de maneira informal – como em discussões e conversas – ou de maneira formal – em apresentações e exposições. Estas exigências estão relacionadas às habilidades de escrever e falar, conforme vimos nas palavras de Wallace Santos, na página 206, o qual comenta sobre a exigência de falar e escrever melhor.

3.4.5 Exposição e Exercícios

Além da leitura como atividade fomentadora de discussões e conversas, aulas expositivas também são largamente utilizadas pelos professores, sendo que elas podem estar relacionadas ou não a estudos prévios. Alguns professores abordam diretamente o tema estudado em suas características e especificidades outros expõem temas e provocam os estudantes a “ruminarem” sobre eles. Vejamos:

Ele explicava mesmo. E não tinha muito o negócio de deixar ir descobrindo, ele chegava e dizia: “bom, hoje a gente vai ver tal coisa”. E aí trazia um exemplo que ele compunha, muitas vezes com alguma piadinha; botava o nome dele ao contrário e dizia que era um compositor árabe (risos). Era com muita leveza e a aula era “expositória” mesmo, expunha, passava um exercício que a gente levava na outra aula todo mundo via, tentava tocar e ele sempre batia na mesma tecla que deveria ser mais econômico, que estava entregando o ouro muito facilmente (Paulo Rios)

Sobre outro professor um estudante diz o seguinte:

Saldanha é um cara que gosta de aula expositiva, o que ele puder dar de aula expositiva, melhor ainda. Aula expositiva pra ele é perfeito, então, o básico da aula dele é a exposição. Ele caminha muito nesse sentido, coloca o assunto no quadro, audio para ouvir, dá bibliografia para quem quiser pesquisar. Agora, *Ademir* não gosta muito de dar aula expositiva não, a onda dele é orientação, apesar da experiência de tanto tempo já compondo. (Wallace Santos)

Os temas expostos podem variar de professor para professor, a depender do que ele julgar necessário para a turma. Esta liberdade para trabalhar as temáticas permite ao professor enfatizar os temas que possui maior domínio ou que julgue mais necessário à situação atual do grupo, conforme está expresso nas seguintes palavras: “com Lima a gente trabalhava muito com ritmo também, multiplicação de ritmo e com Ferreira a gente viu timepoint”. (Paulo Rios)

Essa liberdade é benéfica pelo potencial de aprofundamento em determinado tema ou pela facilidade de atualização dos conteúdos abordados, porém, os estudantes que não têm a oportunidade de estudar com o maior número de professores de composição ficam mais suscetíveis à não vivenciar a diversidade de práticas e conteúdos composicionais que a escola pode oferecer. Este é um dos problemas mais importantes no que tange a ausência de clareza quanto aos conteúdos programáticos presentes no programa de curso deste currículo.

É comum as aulas expositivas serem acompanhadas por exercícios, visando que o estudante pratique determinada técnica ou procedimento. A característica do exercício pode variar a depender dos conteúdos a serem trabalhados, sendo que,

além de trabalhar os conteúdos estes exercícios podem ser meios de exercitar a criatividade. Vejamos o exemplo a seguir:

Lucas Jagersbacher – No início ele falou muito sobre o dodecafonismo, forma sonata.

Entrevistador – Ele falou sobre forma sonata?

Lucas Jagersbacher – Sobre forma ABA, essas coisas. Pedia para a gente fazer mini composições usando tons inteiros.

Entrevistador – Dessas mini composições ele passou mais o quê além de tons inteiros?

Lucas Jagersbacher – Pô... passou várias coisas...

Entrevistador – Você pode detalhar mais como era essa atividade de mini composições?

Lucas Jagersbacher – Ele dava o assunto em sala, mostrava alguns exemplos no piano improvisando mesmo, e pedia para a gente fazer uma peça utilizando aquilo.

Entrevistador – Aquilo o quê?

Lucas Jagersbacher – Tons inteiros, cromatismo, diatonismo...

Entrevistador – O que ele explicava na sala?

Lucas Jagersbacher – Sim. E ele pediu para a gente fazer uma peça “ABC” utilizando tons inteiros, cromatismo e diatonismo.

Entrevistador – “A” utilizando tons inteiros...

Lucas Jagersbacher – “B” utilizando cromatismo e “C” diatonismo.

No caso apresentado está claro o interesse em trabalhar com forma e padrões intervalares, mas os exercícios podem variar de acordo com os objetivos traçados para a turma, ou pela condição apresentada pelo estudante, além de poderem ser realizados em sala ou em classe.

E teve um, só um exercício que ficou marcado porque foi só um, que ele fez em sala e a gente compôs em sala. Ele deu algum padrão pra compor. Ele deu.. você vai compor usando segundas, você vai compor em cluster. Aí comigo, como ele sabia que eu estava estudando conjuntos, ele falou “você vai compor usando conjuntos”.. pensando em conjuntos. (Gabriel Sobral)

A atenção específica dada ao estudante orientando para que o seu exercício

seja praticado usando teoria dos conjuntos dialoga com o objetivo de desenvolver o compositor autônomo, já que permite aprofundamento sobre um tema de sua escolha. Esta flexibilização também revela que as especificidades dos exercícios podem variar a depender do conteúdo a ser trabalhado, mas que eles são sempre realizados como prática compositiva.

Os exercícios composicionais comumente são realizados em casa, sendo os exercícios realizados em classe de cunho eventual, à exceção das aulas do *professor Ademir* que, como descrita anteriormente, lida com a prática do compor em sala.

3.4.6 Improvisação, Ensaios e Apresentações.

Além de estar presente em duas disciplinas anuais obrigatórias, improvisação é uma atividade realizada em aulas de composição. Já foi mencionado um exemplo desta atividade na página 155, quando o estudante Paulo Rios descreve estratégias de ensino do compor, mas há outros como, por exemplo, a criação do Laboratório de Intervenção Instantânea – Lii, o qual foi um espaço de criação e improvisação elaborado paralelamente às atividades da disciplina Composição III, no ano de 2010. A atividade de improvisação permite um caminho mais curto – ou pelo menos mais veloz – entre a ideia e a obra, onde os processos de síntese têm que estar mais aguçados. No caso do Lii, além de atividades de improvisação foram criadas uma rádio na Web, e foram realizadas apresentações ao público, não apenas com atividades de improvisação, mas com obras ensaiadas neste laboratório.

Os ensaios e apresentações são atividades presentes no curso, seja por iniciativa do professor – como as leituras realizadas pela orquestra – ou seja pela iniciativa dos estudantes – como as apresentações realizadas por grupos em teatros. Algumas apresentações também são realizadas em sala de aula por estudantes que executam as músicas compostas ou por outros músicos que são convidados a executar. Há vezes em que estas apresentações são organizadas e apresentadas a um público maior, envolvendo inclusive estratégias de divulgação.

isso eu também acho bom e no primeiro ano teve algo bem estimulante porque ele conseguiu articular com João Paulo que era um clarinetista que estava aqui na época (...) já que João Paulo no final das contas estava ensaiado, ele começou a tocar nossa músicas em vários lugares, então montou um recital da turma e no ano seguinte ele organizou uma série na reitoria.
(Paulo Rios)

Estas apresentações são significativas do ponto de vista da formação artística e da motivação para o compositor. Elas contribuem para o processo de avaliação e síntese da composição por parte do estudante, reiniciando o ciclo do compor em outro patamar, onde novas composições serão realizadas a partir de maior experiência em processos de implementar ideias e expô-las ao crivo do público.

3.5 Sobre o Mapa

A descrição apresentada pelo mapa evidenciou experiências, condições e práticas presentes no curso de composição. Estas descrições buscaram apresentar informações que representem as práticas efetivadas a partir do documento curricular

dados e as reinterpretações e adequações à este documento realizada a partir da experiência de alunos e professores. Espera-se que, a partir dele, o leitor possa percorrer caminhos e interconectar práticas e experiências, caminhando entre as diversas rotas que surgem das combinações dos vetores e sub-vetores.

Capítulo Quarto – Considerações Finais

Este capítulo apresentará as considerações finais deste trabalho, articulando as informações apresentadas nos capítulos anteriores, focalizando sobre considerações acerca da evasão, dos currículos e do ensino.

Apesar dos tópicos a seguir serem distintos, os fenômenos comentados são focalizações de um mesmo macro-fenômeno estando, portanto, interligados. Assim, a análise curricular é uma análise do ensino (em sua medida específica), bem como a discussão sobre a evasão e suas estratégias de combate dialogam com práticas educativas e curriculares.

4.1 Evasão

O conceito de evasão tem sido objeto de estudo. Ristoff (1995), faz distinção entre evasão e mobilidade, sendo que, para este autor, a evasão diz respeito ao abandono dos estudos, distinguindo-se da mobilidade, que ocorre quando o estudante muda de curso ou de universidade, não configurando, portanto, desperdício de dinheiro público ou fracasso do estudante, do professor ou da instituição, mas um caminho pelo qual são realizadas escolhas que contribuem para a formação e crescimento das pessoas. (Ristoff, 1995).

Os dados apresentados neste trabalho dizem respeito, pois, à evasão do curso de Composição e Regência, não necessariamente representando índices de abandono dos estudos ou da universidade. Não foi incomum, por exemplo, encontrar estudantes que saíram do curso de Composição para o curso de Licenciatura,

Instrumento ou até cursos de outras unidades da universidade. Isto não quer dizer, no entanto, que tais migrações não sejam causadas por problemas de ordem interna ao curso e que seja, pois, um problema minimizado, mas sim, que as migrações também são motivadas por fatores que extrapolam dimensões de gestão do curso e de assistência estudantil.

Um ponto importante a ser afirmado está presente no relatório da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, realizado pela ANDIFES, ABRUEM, SESu e MEC, o qual diz:

Compreender a evasão como um processo implica superar a postura economicista, derivada de visão essencialmente utilitarista da formação universitária que, se levada a extremos, conduziria, por exemplo, à extinção de alguns cursos que são hoje mantidos quase que exclusivamente pelas universidades públicas. Logo, os índices de diplomação, retenção e evasão devem ser examinados em conjunto, não como um fim em si mesmos, ou apenas com objetivos "rankeadores", mas sim como dados que possam contribuir tanto à identificação dos problemas a eles relacionados, como à adoção de medidas pedagógicas e institucionais capazes de solucioná-los. (Andifes *et all.*, 1996, p. 14)

A evasão do curso de composição, enquanto fenômeno analisado no presente trabalho, é mais um meio pelo qual a discussão sobre o seu ensino é realizada que a constituição de um objeto/problema a ser investigado. Porém, ao configurar-se como instância presente no ensino, demanda olhar específico e cuidadoso, contribuindo para compreender opiniões, comportamentos e percepções que garantem vida e significado ao curso. Antes de exigir medidas a serem adotadas para diminuição de suas causas, a evasão é um sintoma, bem como os índices de conclusão e retenção, os quais podem orientar medidas pedagógicas e institucionais

como meio de intervenção.

Pensar sobre evasão conduz ao diagnóstico e reflexão sobre os principais problemas enfrentados por estudantes em sua jornada em um curso, os quais impede-os de atingirem o objetivo da graduação. As dificuldades vividas pelos estudantes demandam uma série de medidas por parte de várias instâncias da universidade, que passam pelos colegiados, departamentos e diretorias. As políticas de assistência estudantil, sejam as fomentadas por universidades ou pelo Estado, têm articulado esforços para compreender e combater a evasão, já que a evasão é, por vezes, sintomática da dificuldade de consolidação da educação democrática. (Andifes *et all.*, 1996) Portanto, a assistência estudantil tem sido o principal meio de combate à evasão, e sua literatura um bom referencial para a reflexão sobre o tema.

Segundo o Plano Nacional de Assistência Estudantil do Ministério da Educação o índice de evasão nas instituições federais de ensino superior é de 40% (MEC, 2008, p. 8) e está associado a três fatores principais: 1) fatores relacionados ao próprio estudante; 2) fatores relacionados ao curso e à própria instituição; 3) fatores socio-culturais ou externos (Andifes *et all.*, 1996, p. 26-27). A enunciação de tais fatores contribui para refletir sobre possíveis medidas a serem tomadas para o combate à evasão, tendo o índice global de evasão apresentado pelas instituições federais como um dado referencial para avaliação de índices apresentados por cursos e universidades. O custo da evasão, em índice tão elevado, é estimado em R\$ 486 milhões, o que representa 9% do orçamento destas instituições (MEC, 2008, p. 8); este dado, em conjunto o impacto que a evasão tem na vida dos estudantes, garantem centralidade no debate sobre as práticas de ensino superior no Brasil, as necessidades de intervenção pedagógica e institucional e o financiamento das

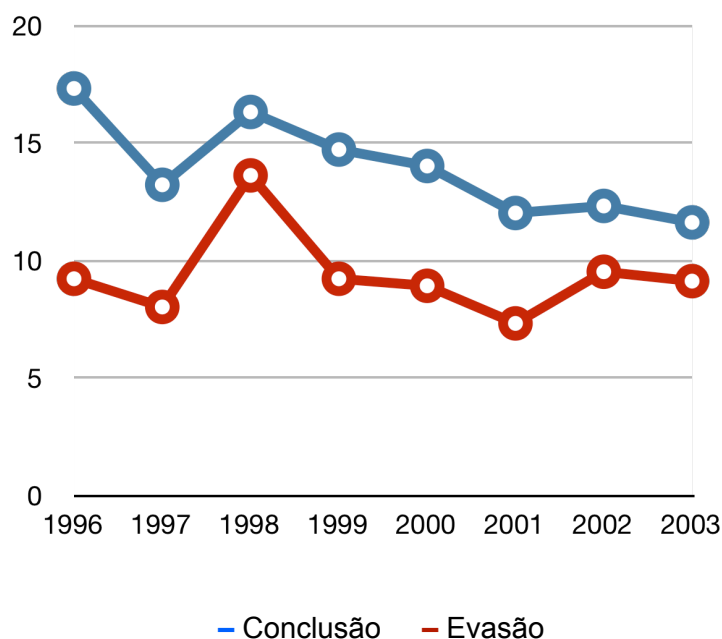
instituições.

O curso de Composição e Regência, entre os anos de 1996 e 2010, apresentou índice de evasão de 57%. Este índice, ainda mais elevado que a média apresentada pelo conjunto de instituições federais de ensino superior, aponta para a dificuldade do curso em atingir a meta de graduar estudantes. Os dados da tabela abaixo contribuem para a discussão sobre estes índices.

Tabela 11 – Tempo médio de permanência no curso – 1996 a 2003

ANO	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Tempo Médio para Conclusão (em semestres)	17,3	13,2	16,3	14,7	14	12	12,3	11,6
Tempo Médio de permanência antes da Evasão (em semestres)	9,2	8	13,6	9,2	8,9	7,3	9,5	9,1

Observa-se na tabela acima a tendência em diminuir o tempo para conclusão do curso entre as gerações estudadas, no entanto, o tempo de permanência antes da evasão mantêm-se relativamente estável. Esta tendência pode ser melhor visualizada no gráfico a seguir:

Gráfico 56 – Tempo médio de permanência no curso – 1996 a 2003

A média do tempo de permanência destes grupos de estudantes no período de 1996 a 2003 é de 13,9 semestres para conclusão e 9,4 semestres para evasão. A média aproximada de 14 semestres para a conclusão pode ser considerada normal para um curso cujo tempo mínimo de conclusão é de 12 semestres, já os 9,4 semestres cursados pelos estudantes antes de evadir torna mais complexa a análise da evasão deste curso. O que leva estudantes a permanecerem retidos/vinculados ao curso por mais de quatro anos e não o concluírem?

As informações trazidas pela pesquisa de opinião apresentada no capítulo 2 são úteis para esta questão, bem como os vetores temáticos do Mapa do Ensino de Composição. O fato de a perspectiva profissional desanimadora ser maior entre estudantes evadidos que entre estudantes que concluíram o curso (gráficos 35, 36 e 37) aponta para uma dimensão subjetiva que relaciona-se ao comportamento acadêmico. Esta dimensão subjetiva, da percepção sobre a atuação no mundo do

trabalho, está diretamente relacionada à sensação de preparação dada pelas disciplinas cursadas (gráficos 32, 33 e 34), que é menor entre os estudantes evadidos. No entanto, há consenso entre os estudantes da importância do curso no desenvolvimento cultural e pessoal alcançados (gráficos 38, 39 e 40), além de que, 71% dos evadidos consideraram que, na prática, o curso de composição proporcionou atividades de estímulo e desenvolvimento do compositor (gráfico 46). Assim, percebe-se que há uma constante preocupação entre os estudantes com questões ligadas à aquisição de renda que, por vezes, influencia a sua relação com o curso e a decisão de evadir, a despeito do potencial de desenvolvimento pessoal, cultural e composicional. Isto está expresso nas palavras do estudante:

Pra falar a verdade eu estou meio... pensando ainda no curso de composição. Justamente por causa do futuro, estou preocupado com o futuro, o que fazer depois que me formar, então, eu penso em trocar de curso, o que fazer, não sei.
(Lucas Jagersbacher)

A condição social da titulação do compositor, a qual não é essencial para atuação no mundo do trabalho, não age como um elemento incentivador da graduação, sendo este um dos fatores explicativos para o longo tempo de permanência no curso antes da evasão. Assim, muitos estudantes vivenciam o espaço da escola de música, usufruindo de suas possibilidades, mas acabam por evadir ao julgarem já terem obtido o conhecimento que almejavam ou por achar que o esforço demandado para integralização curricular é desproporcional ao seu benefício. Isto é corroborado pelas palavras abaixo:

seguir o curso normal, a cadeira de composição, que graças a Deus a Escola de Música tinha a prerrogativa de não ter pré-requisitos, então eu fiz até Composição VIII, mas acabei não me formando por conta de algumas matérias do recheio e por conta de nesse percurso eu começar a amadurecer outras idéias também ligadas ao social, idéias de implicações artísticas, de querer ser produtivo. E eu, bem pessoalmente, considero boa parte do curso, pelo menos na minha época, inócua para quem quer produzir música, isso, é claro, pensando na realidade local, na cidade de Salvador – o formato que o curso é feito, o que o mercado propõe. (Paulo Rocha)

Na declaração do estudante estão presentes os três principais fatores de evasão elencados pelo MEC. Há motivações pessoais ligadas aos objetivos como compositor (ser produtivo), que o estudante não encontra respaldo em algumas disciplinas e dimensões do curso (fatores ligados ao curso), as quais, portanto, abarcam condições específicas que contribuem para a evasão e, por fim, há o mercado como condição externa ao curso que não incentiva a integralização do currículo a cumprir.

Estas condições conflituosas que os estudantes vivenciam revelam uma dualidade presente no curso de composição e possui origem em condições sociais mais abrangentes. A conciliação entre formação humanística de prospecção criativa e a atuação no mundo do trabalho é dificultada pela amplitude de cada um destes universos e pelas divergências ideológicas que possuem. Abarcar no currículo estratégias pedagógicas e institucionais que equilibrem ambos universos, possibilitando ao estudante fundamentos para criar perspectivas efetivas de atuação para geração de renda, sem desfazer do capital cultural e humanístico cultivado pelo curso ao longo dos anos, é um dos grandes desafios a serem enfrentados no combate à evasão.

Um outro fator que contribui para a evasão é a falta de clareza do que é o curso de composição para a comunidade externa. Neste sentido, a ausência de um política institucional de divulgação oficial do curso propicia a proliferação de informações imprecisas (e até mesmo lendas) sobre o curso, o que amplia o potencial de estranhamento a ser vivenciado pelo estudante ao seu ingresso. As descrições presentes no sub-vetor temático do *estranhamento* apontaram, dentre outras coisas, que os estudantes que se preparam para o vestibular estudando com alunos do curso de composição ou conhecendo previamente o espaço da escola de música têm melhor compreensão do funcionamento e objetivos do curso, o que diminui a intensidade do *choque* e, portanto, produz menos crises que intensificam a insegurança nas construções de perspectivas favorecendo a evasão. A divulgação sobre o curso sem a clareza necessária está presente nas palavras a seguir:

Em 2003 eu passei em música – em composição – e realmente eu não sabia o que me esperava. (...) Aí eu imaginava que de alguma maneira eu ia continuar com aquilo que eu gostava de fazer até antes de decidir que ia cursar composição. Eu fazia CD's, assim, com umas dez composições minhas que eu criava usando um programa de MIDI, como *Cakewalk*, escrevendo pelo *pianoroll*, além de ter uma banda de *pop rock* em Coité. Compunha também com ela, fazia música, eu fazia arranjo, botava cordas, gravava todos os instrumentos; essa era a minha experiência e achava que ia continuar mais ou menos nessa linha porque *aquela descrição do curso é meio enganosa*, você realmente acha que seu curso vai ser aquilo, como trilha de cinema e TV, arranjos para bandas, arranjos para estúdios. Eu achava que era por aí e que eu ia virar um produtor de estúdio e que as bandas iriam me chamar para produzir um CD. (Paulo Rios – *grifos nossos*)

As possíveis divergências entre as expectativas prévias dos estudantes para com o curso e as perspectivas reais nele encontradas intensifica o desconforto e as

dúvidas, assim, torna-se indispensável efetivo acompanhamento acadêmico do estudante, com orientação personalizada, auxiliando-o a construir perspectivas e formas de interação com as dimensões e potencialidades do curso. Este dispositivo de orientação estudantil está previsto no currículo novo, no item Normas de Funcionamento do Curso de Composição, o qual diz que o Colegiado, de forma integrada com os Departamentos, “realizará atividades periódicas de avaliação do curso e *orientará os alunos na sua trajetória curricular*” (EMUS, 2008, p. 22 – *grifos nossos*).

Criar um programa eficiente de orientação, fundamentado em conhecimentos acerca das potencialidades e limites do curso e, conseqüentemente, dos professores e dos estudantes, é mais um desafio para o combate à evasão, além de ser um instrumento indispensável para melhoria do desempenho acadêmico e bem-estar do aluno.

Um acompanhamento próximo do estudante-compositor poderá contribuir sobremaneira para o seu engajamento com o curso e, em conseqüência, melhores condições para a prática do compor e catalização de processos de identificação. Tais processos de identificação, que acontecem a partir de diversas experiências de convivência, muitas delas informais ou não-formais, precisam estar claras e conscientes pelas instâncias gestoras do curso, de maneira a encorajá-los e potencializá-los, seja para suprir lacunas curriculares ou para reinventar as formas de atuação e interpretação curricular, proporcionando maior interação entre as dimensões históricas e consolidadas do curso e as demandas próprias das inovações culturais das novas gerações.

A orientação acadêmica do estudante, além de ser um bom meio de instrução, torna-se um importante instrumento diagnóstico acerca dos objetivos, práticas e anseios dos estudantes para com o curso. Este diagnóstico pode permitir maior legitimação de meios de convivência e de compor que contribuam para menor impacto da dimensão negativa do *estranhamento*, sendo, portanto, um instrumento de dinamização do currículo efetivo, garantindo flexibilidade e atualização necessárias ao lidar com a diversidade de público que ingressa no curso.

Luedy (2009) fala sobre a importância do conhecimento e da legitimação de espaços curriculares alternativos de maneira a valorizar a diversidade e a democratização dos espaços, tornando-os mais inclusivos:

se podemos fazer valer os espaços já abertos e os caminhos já trilhados, se podemos aproveitar as brechas, as fissuras, através das quais alternativas aos modelos curriculares dominantes possam ser concretizadas, é preciso afirmar também a necessidade de se ir além dos espaços alternativos e reivindicar a legitimidade em termos curriculares e acadêmicos de outras narrativas, de outras vozes e experiências culturais. (Luedy, 2009, p. 199)

A constante avaliação das condições objetivas e subjetivas dos estudantes e do espaço escolar, gerando informações relevantes acerca de como os jovens compositores interpretam e interagem com este curso, permite que a orientação acadêmica auxilie o estudante individual e também intervenha no ambiente curricular, de maneira a dinamizar os espaços e suas significações.

Entender a orientação acadêmica como método de assistência estudantil pode contribuir para potencialização dos aspectos positivos de toda a experiência cultural do curso e requer fundamentação teórica para realiza-la, no entanto, a vasta

experiência de orientação do compor consolidada no curso poderá fornecer concepções, ferramentas e métodos para a realização da orientação acadêmica, até porque, em um medida mais rarefeita e não institucionalizada, pinceladas de orientação acadêmica são realizadas durante a orientação do compor.

Uma outra condição que favorece a evasão está relacionada ao horário em que as disciplinas são ofertadas. A não concentração das disciplinas em apenas um turno impossibilita muitos estudantes de trabalharem para se manterem estudando. Cabe lembrar que, segundo o Plano Nacional de Assistência Estudantil, 43% dos estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior pertencem às classes C, D e E, cuja renda média familiar é de, no máximo, R\$ 927,00 (MEC, 2008, p. 7). E que “em condições adversas, o desempenho acadêmico é desigual. Os estudantes das classes C, D e E não dispõem de recursos para suprirem suas necessidades básicas e, ainda menos, para as despesas típicas do universitário”. (MEC, 2008, p. 9). Sobre esta situação um estudante diz:

Tive que parar de tocar com banda, tive que parar de trabalhar, tive que parar de fazer a “porra toda” só pra estudar. E, tipo, eu tive as condições de fazer isso, mas tem muita gente que não tem, acho que aí também a procura do curso não ser tão grande assim como deveria, ou então o abandono do curso, porque tem um bocado de gente que entra e poucos saem. Você acaba... eu me deparava aqui com aula de manhã e de tarde... sem condições de ter trabalho fixo, mesmo que fosse com música mesmo, pra ensinar num turno, sei lá... como é que vai tendo aula aqui? Ou atrasava o curso bastante pra poder trabalhar ou fazia o curso. (Wallace Santos)

É importante ressaltar que o artigo 68 do Regimento Geral da UFBA garante preferência à concentração da oferta dos componentes curriculares em apenas um

turno, sendo que a exceção é dada aos cursos que prevêm serem realizados em tempo integral. (UFBA, p. 81)

A semestralização das disciplinas, realizada pelo currículo novo, contribuirá para diminuição dos índices de reprovação, já que a vinculação semestral à disciplina favorece a modificação do horário entre semestres vizinhos ou o estudante que por motivos diversos oscila no desempenho entre estes semestres. A diminuição dos índices de reprovação tende a impactar sobre os índices de retenção, os quais associam-se diretamente aos índices de evasão. Para o MEC “o problema da evasão é agravado pelo da retenção que ocorre quando os alunos permanecem na universidade mais tempo que o estabelecido, ocupando uma vaga que poderia ser destinada a outro candidato” (MEC, 2008, p. 8).

A diminuição do tempo mínimo de duração do curso no currículo novo, de doze para dez semestres, tende a contribuir com a diminuição dos índices de evasão, no entanto é preciso observar o comportamento a ser apresentado pelos estudantes dado o aumento significativo da carga horária semanal que acompanha a diminuição do tempo mínimo para conclusão do curso.

Melhoria da infra-estrutura, oferecendo espaços e materiais mais adequados ao estudo, bem como intensificação das implementações de obras de estudantes pelos corpos musicais estáveis da escola, impactará no comportamento acadêmico dos estudantes.

Vejamos a seguir tabelas contendo as principais dificuldades encontradas por estudantes e professores para a realização do curso e também os fatores que favorecem a permanência no curso e superação das dificuldades. Estas informações foram obtidas a partir das entrevistas e dos questionários da pesquisa de opinião

com os egressos. A lista utiliza, preferencialmente, termos utilizados pelos próprios sujeitos, de maneira a transmitir aspectos subjetivos implícitos à seus posicionamentos.

Tabela 12 – Aspectos Negativos do Curso

ASPECTOS	PONTOS NEGATIVOS
Curriculares	Ausência de espaço para ideias que extrapolam os paradigmas do curso
	Ausência de trabalhos com música erudita tradicional e música popular
	Carga horária elevada de disciplinas fora do núcleo de composição
	Currículo desatualizado/desorganizado
	Desvinculação do mundo do trabalho
	Dificuldades para execução de obras dos estudantes / Ausência de periodicidade nas execuções
	Direcionamento exclusivo para música ocidental européia
	Disciplinas anuais
	Duração longa do curso / Carga horária elevada
	Excesso de alunos
	Excesso de disciplinas
	Exigências do curso incoerente com a infra-estrutura
	Falta de coesão do curso / Falta de foco do curso
	Impossibilidade de personificação do currículo
	Organização dos horários impossibilita a auto-manutenção
	Infra-estrutura
Limitação do banco de partituras de música contemporânea	
Incoerência entre infra-estrutura e exigências do curso	
Infra-estrutura precária	
Limitação da orquestra para execução das obras dos estudantes	
Pouca referência bibliográfica em português	
Condições Externas	Baixo investimento da universidade na escola de música
	Burocracia e desorganização da universidade
	Desprestígio social da profissão de compositor

	Falta de conhecimento prévio sobre o curso
Relações externas	Pouco intercâmbio inter-regional de pessoas
Relações internas	Falta de integração e dificuldade de comunicação com estudantes de instrumento e instrumentistas da escola
	Fragmentação dos grupos da escola
Pedagógicos	Conflito entre a identidade musical prévia do estudante e a identidade musical do curso
	Desatualização de alguns professores
	Dificuldade de conexão entre as disciplinas do curso
	Dificuldade dos estudantes de entenderem as exigências da universidade e da música na universidade
	Falta de coesão entre os trabalhos dos professores
	Insegurança quanto às formas e possibilidades de atuação profissional
	Pouco alinhamento entre os conhecimentos

Tabela 13 – Aspectos Positivos do Curso

ASPECTOS	PONTOS POSITIVOS
Curriculares	As disciplina LEM e Composição
	Abrangência do curso e do currículo
	Ausência de pré-requisitos para a disciplina Composição
	Constância da produção composicional / exigência do compor
	Convívio com heterogeneidade de concepções sobre música
	Disciplinas de composição como laboratório
	Diversidade do universos musicais e de experiências musicais e pedagógicas
	Espaço de politização
	Flexibilidade para trânsito no universo da música
	Foco em pesquisa / Experimentação
	O caos
Potencial interdisciplinar do curso	
Infra-estrutura	Existência de orquestra laboratório
	Riqueza da biblioteca
Condições Externas	<i>Status</i> do curso de composição
	Tradição do curso/ história rica

Relações externas	Ampliação de contatos profissionais
Relações internas	Ampliação de contatos profissionais
	Bom relacionamento entre os membros do curso
Pedagógicos	Aprendizado de técnicas essenciais para compor
	Aprendizado por trocas de informações
	Capacidade de promover mudanças em práticas e concepções
	Conhecimento da música de orquestra
	Diversidade cultural dos professores
	Diversidade de métodos e concepções dos docentes
	Ênfase em técnica
	Fomento à criatividade e à crítica e incentivo à experimentação
	Formação técnica do músico
	Orientação do compor personalizada
	Qualificação do corpo docente
	Realização de audições de obras dos alunos
	Suporte filosófico e conceitual para compor
	Visão avançada sobre criação (liberdade, “loucura”)

Pode-se notar que alguns aspectos encontram-se nas duas tabelas (por exemplo, os casos da abrangência do currículo e da disponibilidade da orquestra). Estas contradições evidenciam que as experiências dos sujeitos são significadas de maneiras distintas, informando que além de ações gerais para melhoria do curso são necessárias ações com algum grau de personalização. Estas leituras distintas de um conjunto de espaços e fenômenos estão de acordo com a perspectiva de sujeito descentrado apresentada por Hall (2006), assim, um dos desafios postos ao curso está em conseguir criar ou adaptar espaços e fenômenos de maneira a favorecer maior potencial de identificações e engajamentos com ele, catalizando a diversidade

presente no curso de maneira a evitar o perigo da variedade dispersante, e expandir seu potencial em ser pluralidade inclusiva.

Os aspectos positivos e negativos do curso, bem como suas contradições, podem ser estudados de maneira mais específica, favorecendo melhor compreensão acerca das possíveis medidas a serem tomadas para o combate à evasão e melhoria do curso. Porém, neste trabalho, sua função é de potencializar as vozes dos sujeitos do curso, registrando-as.

4.2 Considerações sobre os currículos

As considerações a seguir tratam da dimensão curricular oficial, não objetivando focalizar sobre questões relativas ao currículo oculto. Esta escolha foi realizada de maneira a compreender melhor a relação de interdependência entre as três disciplinas eixo do curso: Composição, Percepção e LEM. Também são discutidas as funções sociais da universidade e o curso de composição ante a elas.

4.2.1 Composição, Percepção e LEM

Ambos os currículos, antigo e novo, têm a disciplina Composição como pilar incondicional do curso, sendo que as disciplinas LEM e Percepção, enquanto subsidiárias teórico-práticas, são consideradas fundamentais para a formação do compositor. A disciplina Composição é concebida e praticada de forma que suas experiências tenham algum grau de personalização.

Funcionando como um grande laboratório onde vários métodos de pesquisa atuam conjuntamente (leituras, trocas de experiências, exposições, experimentações, prática do compor, etc.) a disciplina é efetivada de maneira coletiva, e ao mesmo focalizando sobre o desenvolvimento individual do estudante-compositor. Seus conteúdos agem como princípios para composição, não como meios, fazendo que a sua efetivação alcance resultados idiossincráticos para cada estudante, para cada turma e nos vários períodos de sua seriação.

A estrutura curricular compartilha disciplinas e espaços com estudantes de outros cursos da Escola de Música, isto propicia trocas importantes e aprendizados não-formais aos estudantes-compositores, desde perspectivas pedagógicas a questões interpretativas. Essa estrutura compartilhada faz com que a disciplina Composição seja o principal espaço de formação identitária dos estudantes, uma vez que é nela que os estudantes passam mais tempo congregados. O fato de sua carga-horária ser a maior dentre as outras disciplinas também garante sua preponderância nos processos de significação e identificação com o curso.

Tendo por princípio o fomento criativo e a autonomia do compositor, esta disciplina procura atingir seus objetivos a partir de algumas estratégias: 1) alternância de professores entre as turmas, buscando evitar que os estudantes-compositores tenham contato com poucas abordagens e práticas de composição; 2) orientação personalizada do estudante; 3) ênfase em técnicas composicionais; 4) audições e análises de referências variadas; 5) estímulo à invenção/experimentação; 6) prática do compor em sala de aula, com horários regulares e sem auxílio de recursos externos (instrumentos, computadores, etc.); 7) Realização de oficinas e

pequenos grupos de execução/composição como atividade complementar às aulas de composição.

A atualização curricular realizada durante a mudança do curso proporcionou maior objetivação dos conteúdos a serem trabalhados, formando um esquema geral do que seria necessário o estudante ter contato ao longo do curso, porém não são feitas referências às metodologias a serem utilizadas, o que leva a crer que estas serão continuidades das metodologias já conhecidas e praticadas.

A atualização da disciplina Percepção realizada antes da mudança curricular e aproveitada por esta mudança, mesmo sem fazer menção à metodologias, proporciona alterações que tornam seus objetivos mais claros, havendo, também, significativa ampliação dos conteúdos por ela abordados,. Por exemplo, há inserção mais objetiva da dimensão timbrística, citações sobre instrumentos transpositores, música atonal e cifras em música popular. O programa de disciplina ainda prevê intenso trabalho com as funções tonais e a dimensão rítmica, além de abordagem da música modal.

A sua reformulação deixa de levar em consideração a percepção de música de períodos históricos distintos, sendo esta uma das principais mudanças, a qual, tem impacto sobre a metodologia. Esta mudança pode ser suprida pelo fato de que o trabalho de percepção aurál sobre períodos históricos diversos está previsto para ser realizado na disciplina História da Música, além de estar presente com menor rigor em LEM.

O discurso da formação do compositor a partir do desenvolvimento de competências de ordem técnica é refletida na disciplina de percepção, a qual, não

prevê abordagem holística do fenômeno da percepção. Esta crítica é realizada por Luedy (2006):

Em outros termos, a disciplina percepção musical ao limitar seus objetos de estudo àquilo que se tem como “aspectos perceptíveis” – primordialmente, a organização das alturas, em suas dimensões “horizontal” e “vertical” – nos leva a crer, conseqüentemente, que só poderemos “perceber” músicas que se estruturam em concordância com tais aspectos. Soma-se a isso a crença de que a música pode ser reduzida à sua representação gráfica, ou seja, à sua partitura. (Luedy, 2006, p. 104)

A crença da música ser aquilo que pode ser reduzido à representação gráfica, presente na concepção da disciplina Percepção, não é partilhada por algumas visões presentes na disciplina composição, como pudemos ver nas concepções de composição do professor Saldanha, para o qual a composição é uma criação geradora de sentido; ou para o professor Wagner, que tem composição como “o som que vem dentro, uma poética sonora”. Já o professor Renato concorda com os demais professores e se expressa diretamente sobre a relação técnica/composição: “por isso que eu digo que quando você ensina técnica, desde que você deixe muito claro de que a composição não é só a técnica, tem muito mais coisa envolvida no processo de composição do que a técnica”. Já Lima (2005), fala de uma dimensão transcendental da música: “quando um músico escreve sobre música, sua consciência tende à inquietude. Ele sabe, internamente, em alguma camada cognitiva, que o objeto de referência é tão mais sublime, misterioso e pulsional...” (Lima, 2005, p. 7).

O fato de a disciplina de Percepção estar estruturada desta forma conduz a responsabilidade de trabalhar a Percepção como função significativa e prospectiva

em outras disciplinas; a audição em composição tem assumido esta função. Assim, a disciplina Percepção é concebida como um dos pilares fundamentais do curso de composição por condensar conhecimentos teóricos e sensórios, de cariz ocidental, auxiliando o estudante-compositor com ferramentas que contribuam para transcrever “dimensões horizontais e verticais”. A lógica subsidiária apresentada pela disciplina é legítima e, em muitos casos, fundamental, tendo seu caráter pouco problematizador contribuição para a “audição mais técnica”, citada no ítem Audição, no capítulo 3. No entanto ela também proporciona críticas coerentes com as próprias competências desenvolvidas na disciplina composição, tendo a sua maneira de implementação, para alguns estudantes, um potencial desmotivador para participação no curso:

eu acho que deveria ter um discussão a respeito disso, da mesma forma que tem gente aqui que eu acho que faz cinco anos de Percepção sem precisar fazer. Poderia ser feita uma prova de equalização para saber quem precisa e quem não precisa fazer, alguém já poderia entrar em Percepção III. Não é aquela discussão falida de “ouvido absoluto” porque a percepção não para por aí, mas há um discrepância muito grande de alguns alunos para outros alunos. (Paulo Rocha)

O que os discursos apontam é que a complementaridade entre as propostas é benéfica e necessária, mas há necessidade de equilíbrio personalizado entre as competências perceptivas desenvolvidas no curso, equacionando as sua capacidade de desencadear processos de informação e sensibilização, e aproveitando conhecimentos prévios dos estudantes.

A disciplina LEM, enquanto uma das disciplinas que mais aglutina conteúdos, lida diretamente com processos de informação, mesmo havendo nela momentos pontuais de experimentação/composição, geralmente como trabalho final. O viés analítico que possui, demonstrando práticas composicionais e musicológicas do

universo ocidental desde, pelo menos, o século XV, possibilita ao estudante estudar os fazeres musicais de cada época, bem como os princípios musicais destes períodos. Estes aprendizados subsidiam a prática composicional a partir do treinamento analítico que, independente da lente analítica, sensibiliza o estudante para dimensões mais internas ao processo composicional, como ideia, estruturas, forma, frases, construções verticais e horizontais, dentre outras.

A instância analítico-informativa torna LEM outra disciplina subsidiária na formação do compositor, sendo um espaço para o estudante ampliar seus horizontes referenciais sobre a música, conhecendo com rigor o universo tonal, procedimentos contrapontísticos, entre outros. Porém, um dos resultados principais da disciplina LEM é compartilhar conceitos e nomenclaturas que criam mediadores comunicativos entre os membros do curso, permitindo que a disciplina Composição esteja livre para trabalhar com o fomento criativo/crítico. O professor Wagner, comentando entre o ensino da Escola de Música da UFBA e de outras instituições, fala da relação estreita entre LEM e Composição como característica que distingue este curso de alguns outros:

Por exemplo, eu tenho observado alguns alunos que vêm do sul, não quero dizer a localidade, mas que vêm do sul, e que passam por escolas que estudam uma linha mais tradicional. Primeiro eles têm que no curso de composição exercitar algumas formas do passado, e a gente estuda essas formas dentro da disciplina Literatura e Estruturação Musical – LEM, e na composição a gente tem uma visão diferenciada dessa coisa do passado, observa sim o passado junto com o que a gente tenta experimentar, da atualidade, do momento, do presente, mas a gente não utiliza mais esses formatos de ensino que tem no LEM para a disciplina composição. (Wagner)

A interrelação entre LEM e Composição é o que permite que a disciplina Composição se torne um espaço aberto à criação e experimentação, focalizando sobre a prática compositiva dos estudantes e, oferecendo liberdade ao professor para trabalhar temáticas distintas com turmas distintas, de orientar de maneira personalizada estudantes de uma mesma turma, ou seja, de tornar a disciplina um laboratório cujo objetivo principal é o compor.

O fato da disciplina LEM ser a principal instância de fundamentação histórico-conceitual do curso a torna a outra face da moeda do compor. Seguindo este raciocínio abrangente, o currículo antigo apresenta 1440 horas destinadas ao estudo e prática da composição. No currículo novo essa carga-horária é de 1054 horas, representando aproximadamente um terço do curso. As críticas existentes à relação LEM e Composição parecem não estar nas concepções das disciplinas, mas no volume que ocupam no curso. A crítica curricular refere-se à forma pouco dinâmica com que o currículo aborda os conhecimentos das disciplinas, esta ponderação já foi apresentada pelo estudante Paulo Rocha na discussão sobre a disciplina Percepção quando este requereu meios de “equalização” entre os estudantes.

Contraponto – pô, me dê dois meses, velho, e eu já estava matando a pau. [o professor] me disse que não podia fazer isso [apenas as avaliações sem frequentar as aulas], então eu disse que também não ia fazer a cadeira. Ele disse que eu estava com média sobrando, mas... paciência! Então eu perco! (Paulo Rocha)

Outra crítica à intensidade de conteúdos é ampla e não se refere especificamente à LEM, mas a concepções de formação de compositores que tornam os currículos extensos: “hoje não se justifica exigir do aluno a capacidade de imitar com maestria os mestres do passado. O aluno precisa aprender muito mais do

que harmonia tonal e contraponto renascentista e barroco. O estudante pode e deve aprender muito mais em menor tempo” (Cunha, 1999, p. 9).

Os questionários de pesquisa com egressos também trazem informações interessantes a respeito de LEM, uma delas vincula a disciplina ao índice de desistência:

Parte dos meus colegas que não concluíram esbarraram em LEM, principalmente. (Frederico Meireles Dantas)

No entanto, há um grande volume de declarações que permeiam as entrevistas e que estão presentes nos questionários com egressos que colocam a disciplina de Literatura e Estruturação Musical entre as mais importantes. Perguntados sobre o quais as melhores coisas do curso, ou as aulas que mais lhes marcaram, estudantes egressos responderam no questionário:

Muitas aulas de LEM, Composição e Percepção me marcaram, especialmente LEM V – conheci grandes obras que me transformaram musicalmente. (Marcos da Silva)

Qualidade e interação com os docentes no caso de LEM

LEM – por ensinar responsabilidade e por malhar a mente-musical. (Pedro Amorim)

Gostei do contato com LEM (Rangel)

As que puxavam pelo meu lado criativo – Composição e LEM... (Luciano Caroso)

Lem II com Ferreira – por dialogar a matéria com a música popular. Lem V com Saldanha – por ser uma matéria que incentivou a análise das grandes formas de maneira criativa. (Aaron Lopes)

De fato, nesta pesquisa, entre as melhores coisas do curso constam LEM, Composição e, em menor frequência, as execuções de peças. Estas disciplinas, juntamente com Instrumentação e Orquestração – em menor intensidade – são bem avaliadas pelos estudantes. O baixo volume de citações em relação às outras disciplinas parece ter sido causado pela preponderância deste tronco principal, tanto em relação à carga-horária quanto em relação às relações objetivas e subjetivas com elas construídas. Isto é um dado relevante, demandando investigação sobre a função das outras disciplinas na formação do compositor, sendo que, o fato de a disciplina Composição associar-se facilmente a disciplinas como História das Artes e Improvisação, além de ser o principal espaço de convivência e formação identitária, absorve a atenção e os esforços dos estudantes.

Para além das reflexões acerca da importância de LEM e Percepção no curso, vejamos questões curriculares ligadas às funções sociais da universidade.

4.2.2 Os Currículos e as funções atuais da universidade

Discussões sobre currículos de cursos superiores precisam levar em consideração as funções sociais da universidade e os objetivos de sua atuação.

Sobre estas funções Pimenta e Anastasiou (2002) dizem que:

as funções universitárias podem ser sistematizadas nas seguintes: criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades. (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 163)

Situando o curso de composição dentro destas funções torna-se evidente a abrangência de seus objetivos compulsórios. Criar, desenvolver, transmitir e criticar a ciência, a técnica e a cultura, preparando para o exercício profissional dentro de uma sociedade cada vez mais complexa, são desafios cuja superação demanda conjugação de esforços de todos aqueles que dele participam. A concepção da universidade enquanto espaço conservador – no sentido da manutenção e divulgação do conhecimento estabelecido – e espaço transgressor – no sentido da crítica perene baseada na curiosidade epistemológica e ideal de verdade⁵⁹ – não é algo facilmente percebido pelos estudantes quando do seu ingresso (e, às vezes, durante todo o curso) nem é objeto claro de ensino, o que contribui para a dificuldade em perceber as lógicas que norteiam os trabalhos na universidade. Também é difícil a tentativa de conciliar formação crítica e criativa com a preparação profissional, já que tal preparação pode variar de acordo com a diversidade de atividades esperadas pelo mundo do trabalho, as quais, por vezes, são objeto da própria crítica da universidade. Assim, a elaboração curricular demanda realização de escolhas de objetivos, conteúdos e métodos, além da delimitação do perfil de profissional a ser formado, com base em constante negociação entre as dimensões conservadoras e transgressoras da universidade e a dinâmica social mais ampla. As negociações neste terreno tendem a ser duras pela forte natureza ideológica das motivações, e a efetivação curricular um espaço abrangente, onde o próprio currículo é criado, transmitido e criticado.

Sobre as formas de tratamento dos conhecimentos pela universidade e organização dos currículos Pimenta e Anastasiou dizem:

⁵⁹ Ver Freire (1996) e Morin (2000)

À universidade cabe tratar o conhecimento/ciência, transformando-o em saber escolar, fazendo com que a síntese apresentada nas disciplinas em ação interdisciplinar seja traduzida ao nível de apreensão dos alunos e efetivada em práticas pedagógicas que garantam a aprendizagem. Para isso, impõe-se uma mudança nas formas de organização de seus currículos que supere as características da ciência fragmentada (justaposição de disciplinas, organização hierárquica, pré-requisitos, disciplinas básicas e profissionalizantes, teóricas e práticas), herdadas do modelo napoleônico, e avance para processos interdisciplinares e para integração disciplinar, com base na complexidade dos fenômenos que constituem seus objetos de estudo e apontam para uma abordagem temática, entendendo que “*os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros*” (Santos, B. 1989). (Pimenta e Anastasiou, 2002, p. 225)

A perspectiva curricular apresentada pelas autoras indica ações que transgridem a autonomia curricular da escola de música, uma vez que a crítica à fragmentação do saber perpassa por construções curriculares que não sejam pautadas pela organização das disciplinas em componentes básicos e componentes profissionalizantes, as quais são exigências do regimento da universidade. No entanto aponta para uma perspectiva epistemológica que dialoga com as bases filosóficas-conceituais fundantes do curso de composição e está expressa nas palavras de Ernst Widmer: “o incriado não se encontra no já trilhado. Trilhos, por isso, podem apenas servir ao ato criador através de outro ato, o iconoclasta. (Widmer *apud* Nogueira, 2002, p. 34).

Esta perspectiva do ato criativo, que reflete na concepção e forma de efetivar a disciplina composição como laboratório aberto à crítica e à experimentação, é perceptível na maior parte das entrevistas realizadas. No entanto não tem presença efetiva em parte do curso. Pensar a elaboração curricular a partir desta perspectiva

criadora e autônoma, onde o incriado sobrepõem-se ao já tilhado, contribui para potencialização do curso, interconectando as experiências compositivas dos estudantes à suas experiências sensíveis do fazer seu curso. Esta pode ser uma resposta à evasão e à problemáticas do ensino de composição levantadas pelo professor Borges Cunha (1999), que é a dificuldade de orientação ante ao “ecletismo estilístico e técnico que tem se manifestado de múltiplas maneiras na música pós-moderna” (Cunha, 1999, p. 2).

Pensar as construções curriculares precisa levar em conta o que Widmer chamou de “síndrome institucionalista” e que acontece ao passar do tempo com as obras de arte, mas que pode ser utilizado para pensamento sobre as concepções e práticas educacionais:

O aspecto inconformista e inovador da obra perde, com o passar do tempo, a sua brisança vindo a fundir-se com o outro afirmativo e identificador. O que era revolucionário virou estilo. Padece, pois, a obra de arte também da síndrome institucionalista. Destituída de sua função imediata de incomodar contemporâneos, resta-lhe ser testemunha viva de épocas passadas, elo histórico. (Widmer apud Nogueira, 2002, p. 34-36)

Avaliando o currículo antigo perante as argumentações supracitadas, fundamentadas no pensamento de Widmer, Pimenta e Anastasiou, percebe-se que ele respondeu satisfatoriamente às demandas de funções sociais da universidade no que tange a formação criativa e crítica e conciliou bem as dimensões conservadoras e transgressoras próprias de ambientes universitários. Porém apresentou dificuldades em responder às demandas de preparação para a atuação profissional, conforme visto nos gráficos 29 e 32, e à formação de estudantes, conforme elevado

índice de evasão. O currículo novo, enquanto atualização do currículo antigo, tende manter estas tendências, uma vez que as alterações realizadas são oriundas de exigências externas, e não a partir de diagnóstico de demandas endógenas, não alterando em substância as suas fundamentações. Apesar disso, há a possibilidade do aproveitamento das atividades do Estágio e de Atividades Complementares para interagir ou criar interfaces com o mundo do trabalho.

O perfil do egresso, descrito pelo novo currículo, está em sintonia com as funções sociais da universidade, sendo expressa no seguinte texto:

O perfil do profissional a ser formado no curso de Composição, será aquele ligado ao exercício das atividades ligadas à criação e à pesquisa musical em seus múltiplos aspectos. O curso formará o Compositor com competência para atuar não somente como compositor, mas também como arranjador tanto na área de “música erudita” como “música popular”, como pesquisador na área musicológica, abrangendo os aspectos teóricos, práticos e interdisciplinares da música. O campo de trabalho do compositor compreende, ainda, a produção musical para estúdios de gravação, agências de propaganda, rádio, TV, cinema, espetáculos de teatro e dança e multimídia. O Bacharel em Composição poderá atuar na área da pesquisa musical, bem como ministrar aulas no curso superior, conforme a legislação vigente. (EMUS, 2008, p. 06)

Este perfil tem correspondência com os objetivos dos programas de disciplina de Composição do currículo antigo, os quais pretendiam dar subsídios para a prática musical “erudita” e “popular” e formar para atuação no ensino. É acrescentado ao perfil do currículo novo a ênfase na atividade de pesquisa, bem como o nível da atividade de ensino do compositor é alterado, saindo do ensino básico para o superior, na forma da lei. Há ainda a perspectiva de atuação em estúdios, agências de propaganda, rádio e TV.

Será necessário avaliar posteriormente a capacidade deste currículo formar estudantes com o perfil acima mencionado, já que existe correspondência deste perfil com os objetivos das disciplinas de composição do currículo antigo, e que este não respondeu positivamente ao desafio de preparar para atuação em alguns dos campos de trabalho mencionados, e que o currículo novo, tanto em sua estrutura global, quanto nas especificidades da disciplina Composição, não focaliza para atuação em áreas como estúdio, rádio ou TV, ou complementa, via oferta de disciplinas optativas ou incrementos às potencialidades do curso, oportunidades de especialização em outras competências que vinculem-se a demandas do mundo do trabalho.

A análise acima não objetiva reivindicar que o curso de composição seja pautado pelas demandas do mundo do trabalho, ou negligenciar os embates teóricos e ideológicos que existem na superfície de contato entre o “mercado” e a universidade, mas de atentar para a clareza necessária dos meios para o alcance de fins, proporcionando, inclusive, melhor compreensão do estudante sobre o curso que realiza ou pretende realizar.

As escolhas curriculares não são mais complexas que as escolhas cotidianas do trabalho docente, para Pimenta e Anastasiou, o ato de selecionar é um dos grandes desafios do professor universitário devido a heterogeneidade, singularidade e flexibilidade do conhecimento, já que a ciência (e a arte) está sempre em processo de mudança e construção (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 213). O fato de a maior parte dos professores de composição estarem ligados à pós-graduação contribui para a percepção da heterogeneidade do conhecimento, bem como de suas singularidades, isto, associado ao fato de que eles se alternam na docência das

disciplinas de composição, proporciona a possibilidade de efetuar novas seleções de métodos e conteúdos a depender do diagnóstico de cada turma. Uma vez que a cada ano o professor leciona para turmas com experiências diferentes – tanto pela questão de experiências sociais amplas, mas, também, pela preparação prévia obtida pela turma ser oriunda de professores distintos – há propensão para as estratégias de ensino variarem. Esta alternância, no entanto, mesmo sendo a maior parte das vezes um aspecto positivo do curso, precisa ser gerida com maior foco em diagnóstico das necessidades dos estudantes, evitando que a estratégia de contato com o maior número de professores como meio de garantir liberdade e autonomia ao estudante acabe interrompendo processos de aprendizagem ou de identificação. Esta é uma atividade seletiva necessária à orientação de estudantes, os quais demandam conhecimentos e relações distintas a depender de suas formas de relacionamento subjetivo com o curso.

4.1.3 Ensino

Ao estudar o curso, a partir de conversas informais, audição de histórias e, principalmente a leitura das entrevistas, observa-se que há uma metadiretriz que abarca dimensões críticas e inovadoras as quais fazem da composição neste curso algo além do artesanato sonoro, sendo um veículo de intervenção cultural, de crítica social; isto faz com que o curso seja pautado por um ideal de movimento cultural.

Isto pode ser visto durante todo o processo de experiência cultural descrito anteriormente, seja pela expansão de horizontes, pelo estranhamento, pelas

relações de identificação, pela convivência, pelas expectativas esperadas e perspectivas criadas e, principalmente, pelo compor.

Os processos de aprendizagem desencadados a partir de atividades diversas, bem como as orientações específicas e fundamentalmente complexas empreendidas pelos professores, acabam por abarcar todas as dimensões presentes no processo de criação composicional apresentado por Laske, 1991. Proporcionar ao estudante a reflexão e prática de todo o ciclo de vida composicional, mesmo que algumas sejam mais trabalhadas que outras, é uma característica presente no ensino do curso, e este objetivo é alcançado a partir de processos de informação, sensibilização, experimentação, implementação, avaliação/síntese. Este é um aspecto bastante positivo do curso, pois garante experiência ao estudante em todas as etapas do processo de compor.

Outras características significativas do ensino no curso dizem respeito a seus aspectos coletivos: são nas interações com a coletividade que o compor, seus produtos e seu ensino, é concretizado. Este aspecto coletivo, sincronicamente acompanhado de personificação nas disciplinas de composição, objetiva promover a autonomia e auto conhecimento do estudante como meio para compor, baseado no auto-conhecimento e reflexividade: auto-conhecimento como construção de processos de identificação e reflexividade como método de pesquisa.

Ante a diversidade apresentada pelo curso, o que garante a sua unidade é o seu lastro conceitual, principalmente no que diz respeito à formação do compositor autônomo e inventivo. Do ponto de vista metodológico e da organização curricular há tantos caminhos possíveis que a experiência de cada estudante pode variar consideravelmente, a ponto de percepções e opiniões serem antagônicas. Esta

diversidade de possibilidades de variações são encaradas por alguns estudantes como dialética produtiva e por outros como conjuntura dispersante. De fato, a forma de encarar as condições dadas varia de acordo com as expectativas de cada estudante, sua preparação prévia e sua capacidade adaptativa, porém, em medidas distintas e variáveis, as duas perspectivas convivem juntas.

Apesar de os professores de composição terem trajetórias distintas e possuírem formação acadêmica sólida, suas práticas de ensino são fundamentadas por experiências e aprendizados obtidos e construídos na convivência com a escola, estando, portanto, diretamente conectados a uma tradição e uma historicidade que extrapolam as formações e concepções individuais. As sínteses individuais e coletivas desta tradição, em conjunto com as experiências artísticas e acadêmicas de cada professor, garantem personalidades específicas a cada um deles, sendo a variedade de sínteses efetivadas o principal elemento diversificador de suas práticas educativas.

A unidade teórico-conceitual, pautada nos ideais de liberdade e invenção, onde a invenção delimita a liberdade total, é o principal elemento identitário do ensino de composição, o qual, a partir desta unidade, vincula-se à perspectiva de movimento cultural, promovendo experiências culturais singulares, as quais são provocadas a partir dos seguintes pontos:

- Constância do compor
- Diversidade de orientações e naturalidade na sua condução
- Orientação referenciada no trabalho dos estudantes-compositores
- Interdependência entre teoria e prática

- Técnicas como condição para o desenvolvimento do compositor
- Incentivo à inovação – o trabalho prévio do compositor é inventar referenciais e estratégias para compor.
- Compor como processo ressignificável e que ultrapassa o artesanato sonoro
- Compor como atividade de intervenção cultural – função social do compositor como inovador e provocador: um agitador cultural.
- Implementação como desafio do compor
- Desenvolvimento de processos de informação, sensibilização e experimentação para despertar atitudes inventivas
- Experimentação como meio de sensibilização e pesquisa de novos materiais composicionais
- Avaliações e sínteses como ponto de partida para um novo ciclo composicional
- Processo gradativo de complexidade baseado na progressão da instrumentação e duração da obra.
- Implementação de obras pela OSUFBA e por outros membros da escola
- Criação de concursos de Composição
- Diversidade de Atividades: Audição, Análise, Improvisação, Conversas, leitura de textos, compor, formação de grupos, orientações, atividades de extensão
- Conversas e debates informais como meio de garantir “coesão afetiva” entre turma, professores e alunos.
- Aulas expositivas como desencadeadoras da formação técnica e de processos de informação e sensibilização.
- Vivência como meio de amadurecimento e auto-conhecimento

- Convivência como meio de coesão socio-afetiva.
- Ideal de intervenção e crítica cultural como horizonte para perspectiva de atuação na sociedade.

A partir dos pontos elencados acima, bem como de todos os dados e informações enunciados, podem ser tiradas conclusões específicas, no entanto, buscou-se, principalmente, que as diferentes vozes e opiniões presentes no curso fossem representadas, para assim fornecer ao leitor uma imagem panorâmica da diversidade de experiências e procedimentos vivenciados no ambiente do curso de composição da UFBA, compreendendo seus limites e potencialidades.

Conclusão

A experiência do ensino de composição praticado na UFBA é bastante rica e diversa. Os fenômenos nele presentes abarcam dimensões técnicas e humanísticas de grande amplitude. A formação do compositor neste curso é dependente de uma intrincada teia de experiências culturais e processos coletivos, assim, a dimensão relacional é um dos pilares do ensino praticado no curso, o qual, por sua vez, é pautado por um ideal de intervenção cultural, onde invenção e autonomia para o compor são as principais bases referenciais.

Os altos índices de evasão configuram um problema constante no curso. Esta evasão é causada por diversos fatores, dentre eles, a não superação do estranhamento causado pelo ambiente do curso, a dificuldade em ter perspectivas para geração de renda com a profissão de compositor, problemas de infra-estrutura da escola de música, organização curricular extensa e que dificulta a auto-manutenção dos estudantes.

Espera-se que o presente trabalho, mais que apresentar conclusões acerca do fenômeno educativo empreendido por mais de quarenta anos neste curso, possa ter apresentado uma visão panorâmica de práticas e processos que conduzem ao aprendizado de composição na Escola de Música, potencializando as vozes daqueles que constroem a sua diversidade e riqueza, podendo colaborar para a reflexão sobre o tema do ensino de composição, o qual tem sido pouco estudado, principalmente quando se trata de sua prática em nível superior.

Referências bibliográficas

- ALASUUTARI, Pertti. *Researching Culture: Qualitative method and cultural studies*. London. Sage. 1995.
- ANDIFES/ABRUEM/SESU/MEC. *Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas*. Outubro de 1996. Disponível em: <http://www.udesc.br/arquivos/id_submenu/102/diplomacao.pdf> Acessado em: 14/02/2012.
- ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. *Os exercícios da Subjetividade: as reificações inocentes e as reificações estranhadas*. Caderno CRH, Salvador, v. 24, Nº 01. 2011. p. 121-131.
- ARAÚJO, Roberto Paulo Corrêa de; et al.. *UFBA: O Ensino de Graduação em Debate*. Salvador, Empresa Gráfica da Bahia, 1996.
- BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; QUINTANEIRO, Tania. *Um toque de Clássicos*. Editora UFMG. 2ª edição. 2009.
- BORDINI, Ricardo Mazzini; DANTAS, Matheus Santana. *O que pensa e o que sente o compositor quando compõe?*. Ictus: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA. Volume 08. Nº 1. 2007.
- BRASIL. *Plano Nacional de Assistência Estudantil*. 2008. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/cae/files/20/09/08/plano-nacional-de-assistencia-estudantil.pdf>> Acessado em: 14/02/2012.
- BRESLER, Liora; STAKE, Robert E.. *Qualitative Research Methodology in Music Education*. Edited by Richard Colwell. New York. Oxford University Press. 2006.
- CNE/MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>>. Acesso em: 09.JUN.2012
- CUNHA, Antônio Carlos Borges. *O Ensino da Composição Musical na Era do Ecletismo*. In: Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. Salvador. 1999. Disponível em: <www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_1999/> Acesso em: 30/04/2011.
- EMUS/UFBA – Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. *Propostas curriculares dos cursos de Composição e Regência*. 2008.
- FERRAZ, Silvio. *Considerações sobre Avaliação Composicional*. Música Hodie. Nº 2. Vol. 5. 2005.

- FLINDERS, David J.; RICHARDSON, Carol P. *Contemporary Issues in Qualitative Research and Music Education*. Edited by Richard Colwell. New York. Oxford University Press. 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Paz e Terra. São Paulo. 1996.
- GEERTZ, Cliford. *A interpretação das Culturas*. LTC. Rio de Janeiro. 2008.
- GOMES, Wellington. *Duas vertentes estratégicas no ensino da Composição Musical em nível superior*. *Anais da Associação Brasileira de Educação Musical*. 2011. p. 811-821
- HALL. Stuart. *Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. DP&A Editora. 2006.
- HORNBURG, Nice; SILVA, Rúbia. *Teorias sobre currículo Uma análise para compreensão e mudança*. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG. Vol. 3. Nº 10. 2007.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura, um conceito antropológico*. Jorge Zahar Editor. 22ª Edição. 2009.
- LASKE, Otto E. *Toward an Epistemology of Composition*. Interface. Vol. 20. 1991. p. 235-269.
- LIBÂNEO. José Carlos. *Didática*. 23ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- LIMA, Paulo Costa. *Composicionalidade: A indissociabilidade entre teoria e prática do compor no horizonte da atualidade*. Trabalho apresentado no II Simpósio Internacional de Musicologia: Teoria, Crítica e Música na atualidade. Rio de Janeiro. 2011.
- LIMA, Paulo Costa. *Ernst Widmer e o ensino de Composição Musical na Bahia*. Salvador: fazcultura/copene, 1999.
- LIMA, Paulo Costa. *Invenção e Memória: Navegação de palavras em crônicas e ensaios sobre música e adjacências*. Salvador. Edufba. 2005.
- LUEDY, Eduardo. *Batalhas culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação*. Revista da ABEM. nº 15. Setembro de 2006.
- LUEDY, Eduardo. *Discursos Acadêmicos em Música: cultura e pedagogia em práticas de formação superior*. Tese de Doutorado: Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal da Bahia. 2009.
- MAHEIRIE, Kátia. *Constituição do Sujeito, Sujetividade e Identidade*. Interações. Vol VII. Número 13. 2002. p. 31-44.

- MARX, Elisabeth. *Breaking through culture shock*. London, UK: Nicholas Brealey Publishing. 2001
- MASLOW, Abraham. *Motivation and Personality*. Ed. Rev. New York: Harper and Row, 1970.
- MATTA, Roberto da. *Você Tem Cultura?*. Jornal da Embratel. Rio de Janeiro. 1981. Disponível em: <http://nau1.ufsc.br/files/2010/09/DAMATTA_voce_tem_cultura.pdf>. Acesso em: 05/03/2011.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plano nacional de assistência estudantil*. 2008. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/cae/files/20/09/08/plano-nacional-de-assistencia-estudantil.pdf>> Acessado em: 14/02/2012.
- MORIN, Edgar. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal: EDUFRN. 2000
- NOGUEIRA, Ilza. *Escola de Composição da Bahia: Considerações Estilísticas*. Revista Ictus. Volume 4. 2002.
- Os Alquimistas do Som. Direção: Renato Levi. Bitola Vídeo. Brasil. 2003.
- BERG, Kalervo. *Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments*. Curare. 1951.
- OCA. Oficina de composição Agora. Disponível em: <www.ocagora.wordpress.com>. Acesso: 23/04/2012.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. *O currículo no cotidiano escolar: Conversa com Corinta Geraldi e Regina Leite Garcia*. Currículo sem Fronteiras, v.7, n.2. 2007. p.112-130.
- PEREIRA, Marcos Emanuel. *Identidade, Avaliação e Desempenho Escolar*. EDUFBA. 2009.
- PIAGET, Jean. *A psicologia da inteligência*. Tradução Egléa de Alencar. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1958.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. *Docência no Ensino Superior*. Cortez Editora. 3ª Edição. São Paulo – SP. 2002.
- REYNOLDS, Roger. *Form and Method Composing Music*. The Roth Schild Essays. Routledge. 1ª Edição. 2002.
- RIBEIRO. Sonia Tereza da Silva. *Uma perspectiva crítica e cultural para abordar o conhecimento curricular em música*. Revista da ABEM. Nº 5. Setembro de 2000.
- RISTOFF, Dilvo. *Evasão: Exclusão ou Mobilidade*. Santa Catarina, UFSC, 1995

- SALOMON, Délcio Vieira. *Como fazer uma monografia*. 11ª Edição. São Paulo. 2004.
- SESU/MEC. Reuni. *Reestruturação e expansão das Universidades Federais: Diretrizes Gerais*. Disponível em: <portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf> Acesso em 10/03/2012.
- SILVA, Maria Aparecida da. *História do currículo e currículo como construção histórico-cultural* - Resumo. In: VI Congresso Luso-brasileiro de História da Educação – Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação, 2006, Uberlândia. Anais. Uberlândia: UFU, 2006. v. 1. p. 321-321. Disponível em: <www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/.../441MariaAparecidaSilva.pdf>. Acesso em 10.JUN. 2012.
- SILVA, Paulo César Santana e. *Estudo sobre “modos de compor” dos estudantes do curso de Composição da Escola de Música da UFBA*. Relatório Final de Pesquisa de Iniciação Científica. UFBA. 2011.
- SILVA, Renato. *Gestão universitária da evasão: competitividade ou gestão*. Disponível em: <<http://www.delasalle.com.br/artigos/evasao.htm>>. Acesso em 05/11/2011.
- SMALLE, Denis. *Revista de Cognição e Artes Musicais*. UFPR. 2008
- SOUZA, Jusamara; org.. *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano*. Porto Alegre. Ed. Sulina. 2009.
- STAUFFER, Sandra. *Identity and Voice in Young Composers*. in: *Why and How to teach Music Composition: A New Horizon for Music Education*. Edited by Maud Hickey. 2003.
- STRAVISNKY, Igor. *Poética Musical em seis Lições*. Tradução: Luiz Paulo Horta. Jorge Zahar ed. 1996.
- SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. Editora Moderna. São Paulo. 2003.
- THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. *O Primeiro Estruturalismo: Método de Pesquisa para as Ciências da Gestão*. RAC. v. 10. Nº 2. 2006. p. 137-156
- UFBA. *Ementas do curso de composição e Regência*. Disponível em: <<http://www.clem.ufba.br/conteudos.html>>. Acesso em: 10/12/2011
- UFBA. *Manual do Candidato*. 2011. Disponível em <<http://www.vestibular.ufba.br/manual/manualvest2012.pdf>>. Acesso em: 15/02/2012
- UFBA. *Relatório do Curso de Composição e Regência*. Projeto Melhor Curso.

Salvador, 2010. Disponível em: <http://www.cpa.ufba.br/Relatorio_Composicao_e_Regencia_Projeto_Melhor_Curso.pdf> Acesso em: 02/05/2011

UFBA. *Regulamento do Ensino de Graduação*. Salvador-BA, 2005.

VEIGA, Manuel. *A “quarta escola”: presente e futuro da escola de música da ufba*. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina. *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007. p. 250-255.

Anexo 1

Questionário para alunos egressos do curso de Composição

1. Nome ou Pseudônimo:

2. Sexo:

Masculino

Feminino

3. Data de nascimento: (Exemplo: 02/02/2009)

4. Ingresso - Ano: (Exemplo: 1998)

5. Egresso - Ano: (Exemplo: 1998)

6. Concluiu o curso de composição (EMUS / UFBA)?

Sim

Não

7. Por que você escolheu a EMUS / UFBA?

- a) Por ser universidade pública
- b) Pela sua qualidade de ensino
- c) Pela tradição
- d) Pela sua localização
- e) Relação candidato/vaga no vestibular
- f) Não consegui vaga em outra instituição
- g) Outro (Por favor, especifique)

8. Você tem mantido algum contato com a EMUS / UFBA?

- a) Participação em eventos
- b) Curso de atualização
- c) Informação em geral
- d) Outro curso de guardação
- e) Pós-graduação
- f) Não tenho mantido contato
- g) Outro (Por favor, especifique)

9. Você está exercendo atividade profissional atualmente?

- a) Sim, como músico/compositor
- b) Sim, mas não como músico/compositor
- c) Não

10. Caso você não esteja exercendo atividade profissional como músico/compositor, qual o motivo?

- a) Mercado de trabalho saturado
- b) Melhor oportunidade em outra área
- c) O curso de composição (EMUS/UFBA) não lhe proporcionou conhecimentos suficientes
- d) Outros

11. Em que tipo de organização você exerce sua atividade profissional?

- a) Autônoma
- b) Empresa própria
- c) Empresa privada
- d) Empresa pública
- e) A pergunta não se aplica a minha situação atual

12. Como você obteve seu emprego atual?

- a) Por concurso público
- b) Por efetivação de estágio
- c) Por seleção de currículo
- d) Por indicação
- e) A pergunta não se aplica a minha situação atual

13. Caso tenha marcado a opção A na questão anterior, que tipo de concurso público? 14. Você se sente valorizado como músico/compositor?

- a) Municipal
- b) Estadual
- c) Federal
- d) Não se aplica

15. Qual é em sua visão, a perspectiva profissional na área da música/composição?

- a) Ótima
- b) Boa
- c) Razoável
- d) Desanimadora
- e) Não tenho condições de avaliar

16. Você estava preparado para o mercado de trabalho ao sair da faculdade?

- a) Não
- b) Razoavelmente
- c) Sim
- d) Muito

17. As disciplinas do curso contribuíram para o seu desempenho profissional?

- a) Não
- b) Razoavelmente
- c) Sim
- d) Muito
- e) Não tenho opinião a respeito

18. O curso como um todo colaborou para seu desenvolvimento cultural e pessoal?

- a) Não
- b) Razoavelmente
- c) Sim
- d) Muito
- e) Não tenho opinião a respeito

19. De forma geral, qual é o conceito que você atribui aos professores do curso de composição (EMUS / UFBA)?

- a) Ruim
- b) Razoável
- c) Bom
- d) Ótimo

20. Na prática, a EMUS / UFBA lhe proporcionou atividades que estimulassem e desenvolvessem a sua vida como compositor?

- Sim
- Não

21. Teve obra executada por algum artista, grupo ou orquestra?

Sim
Não

22. Foi indicado ou concorreu a algum prêmio?

Sim
Não

23. Ganhou algum prêmio?

Sim
Não

24. Trabalha ou já teve alguma experiência com produção, arranjo, trilha sonora ou direção musical em gravações ou espetáculos?

Sim
Não

25. Caso tenha concluído o curso de composição (EMUS / UFBA), após esta graduação, você realizou ou está realizando outro curso de graduação e/ou de pós-graduação?

- a) Sim, de graduação
- b) Sim, de pós-graduação
- c) Não

26. Caso tenha marcado a letra B na questão anterior, qual o tipo de curso? 27. Qual é o conceito que você atribui ao curso de composição da EMUS / UFBA?

- a) Pós-graduação Lato Sensu
- b) Pós-graduação Stricto Sensu
- c) Não se aplica

27. Qual é o conceito que você atribui ao curso de composição da EMUS / UFBA?

- a) Ruim
- b) Razoável
- c) Bom
- d) Ótimo

28. Você escolheria novamente a EMUS / UFBA para realizar seu curso?

- a) Com certeza
- b) Provavelmente
- c) Se não tivesse outra opção
- d) Não
- f) Não tenho opinião formada a esse respeito

29. Quanto a sua assiduidade e pontualidade às aulas durante o curso, você pode afirmar que foi:

- a) Ruim
- b) Razoável
- c) Boa
- d) Ótima

30. Quanto ao envolvimento nas atividades (projetos, consultas, bibliografias, trabalho, etc.) solicitados durante o curso, você pode afirmar que foi:

- a) Ruim
- b) Razoável
- c) Bom
- d) Ótimo

31. Você como aluno foi:

- a) Ruim
- b) Razoável
- c) Bom
- d) Ótimo

32. Quais as principais dificuldades encontradas no curso de Composição da EMUS/UFBA?

33. Quais as "melhores coisas" desse curso?

34. O que da experiência vivida durante o curso influenciou na sua vida?

35. Caso não tenha concluído o curso, deseja relatar os motivos?