

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Faculdade de Administração e Turismo

**Programa de Pós-Graduação em Administração Pública em Rede Nacional -
PROFIAP**



Dissertação

**As Tensões entre a Racionalidade Instrumental e a Racionalidade Substantiva:
um estudo de caso de uma Unidade Acadêmica de Artes em uma Instituição
Federal de Ensino Superior**

Jocasta Soares dos Santos

Pelotas, 2019

Jocasta Soares dos Santos

**As Tensões entre a Racionalidade Instrumental e a Racionalidade Substantiva:
um estudo de caso de uma Unidade Acadêmica de Artes em uma Instituição
Federal de Ensino Superior**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração Pública em Rede Nacional – PROFIAP da Faculdade de Administração e de Turismo, da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Administração Pública.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Barcelos

Pelotas, 2019

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

S237t Santos, Jocasta Soares dos

As tensões entre a racionalidade instrumental e a racionalidade substantiva : um estudo de caso de uma unidade acadêmica de artes em uma instituição federal de ensino superior / Jocasta Soares dos Santos ; Márcio Barcelos, orientador. — Pelotas, 2019.

169 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação Profissional em Administração Pública em Rede Nacional, Faculdade de Administração e de Turismo, Universidade Federal de Pelotas, 2019.

1. Racionalidade substantiva. 2. Professor-artista. 3. Racionalidade instrumental. 4. Tensão. 5. Universidade. I. Barcelos, Márcio, orient. II. Título.

CDD : 351

Elaborada por Maria Inez Figueiredo Figas Machado CRB: 10/1612

Jocasta Soares dos Santos

**As Tensões entre a Racionalidade Instrumental e a Racionalidade Substantiva:
um estudo de caso de uma Unidade Acadêmica de Artes em uma Instituição
Federal de Ensino Superior**

Dissertação aprovada como requisito parcial, para a obtenção do grau de Mestre em Administração Pública, Programa de Pós-Graduação em Administração Pública em Rede Nacional – PROFIAP, Faculdade de Administração e de Turismo, Universidade Federal de Pelotas

Data da Defesa: 31/10/2019

Banca examinadora:

.....
Prof. Dr. Marcio Barcelos (Orientador)

Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

.....
Prof. Dr. Marcio Silva Rodrigues

Doutor em Administração pela Universidade Federal de Santa Catarina

.....
Profa. Dra. Franciele Molon da Silva

Doutora em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Este trabalho, assim como tudo em minha vida, é dedicado à memória de minha mãe, dona Tamara, quem me ensinou o valor da educação e do trabalho para transformar o mundo -, especialmente, o meu.

AGRADECIMENTOS

As palavras aqui escritas representam o carinho, o apoio e a compreensão de todos que acompanharam e torceram por essa jornada. Dessa forma, tomarei algumas linhas deste espaço para agradecer algumas delas.

Aos meus irmãos e sobrinhos por sempre me lembrarem que juntos somos mais fortes.

Ao meu amado pelo apoio, compreensão e companhia, por todas as xícaras de café e noites nas quais ficou acordado me acompanhando.

Ao meu orientador, Professor Márcio Barcelos, pela longa caminhada e paciência durante o processo de escrita.

Por fim, à minha mãe, a quem dedico todos os dias da minha vida e que, mesmo em outro plano, vive este momento comigo.

RESUMO: Esta dissertação visou investigar as tensões oriundas das articulações entre a racionalidade instrumental, dominante no modelo de sociedade mercadocêntrica e a racionalidade substantiva, considerada como afim à área artística, na perspectiva do corpo docente do Centro de Artes, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). O levantamento teórico referente à racionalidade compreendeu os processos de racionalização, a racionalidade instrumental e a racionalidade substantiva. No que se refere à tensão no ambiente acadêmico, foram utilizadas abordagens que se dedicam à análise da relação entre o modelo de ensino superior formal e a área de artes. A pesquisa se consolidou através da abordagem qualitativa e a coleta de dados empíricos; realizada a partir da realização de 26 entrevistas com roteiros semiestruturados com professores da Unidade estudada. Pela análise dos dados levantados e o referencial teórico, constatou-se que a Unidade vivencia tensões internas e externas ligadas às articulações entre as racionalidades. Concluiu-se que, no âmbito interno, as tensões podem ser amenizadas pelo fomento de atividades ligadas à racionalidade substantiva e à implementação de atividades que incentivem o convívio interdisciplinar entre os docentes. Por fim, é apresentada uma proposta de intervenção para a criação de oficinas práticas com e para os professores do Centro de Artes.

Palavras-chave: Racionalidade Substantiva; Racionalidade Instrumental; Tensão; Professor-Artista; Universidade

ABSTRACT: This dissertation aimed to investigate the tensions arising from the articulations between the instrumental rationality, dominant in the market-centered society model and the substantive rationality, considered as akin to the artistic area, from the perspective of the faculty of the Center of Arts of the Federal University of Pelotas (UFPel). The theoretical survey on rationality comprised the processes of rationalization, instrumental rationality and substantive rationality. Regarding the tension in the academic environment, approaches were used to analyze the relationship between the formal higher education models and the arts. The research was consolidated through the qualitative approach and the collection of empirical data performed from the application of 26 semi-structured scripts with teachers of the unit studied. By analyzing the data collected and the theoretical framework, it was found that the Unit experiences internal and external tensions linked to the articulations between rationalities. It was concluded that, internally, tensions can be alleviated by fostering activities linked to substantive rationality and the implementation of activities that encourage interdisciplinary interaction among teachers. Finally, an intervention proposal is presented for the creation of practical workshops with and for the teachers of the Arts Center.

Keywords: Substantive Rationality; Instrumental Rationality; Tension; Professor-Artist; University

Lista de Quadros

- Quadro 1** Trabalhos da primeira geração de estudos sobre a racionalidade substantiva
- Quadro 2** Trabalhos da segunda geração de estudos sobre a racionalidade substantiva
- Quadro 3** Trabalhos que contemplam o contexto analisado, relacionando-o com a área de artes
- Quadro 4** Parâmetros de análise da Racionalidade Instrumental
- Quadro 5** Parâmetros de análise da Racionalidade Substantiva
- Quadro 6** Sistematização objetivos
- Quadro 7** Quantitativo de Entrevistas

Lista de Abreviaturas e Siglas

CA	Centro de Artes
CPPD	Comissão Permanente de Pessoal Docente
EBA	Escola de Belas Artes
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IA	Instituto de Artes
ILA	Instituto de Letras e Artes
RAAD	Relatório Anual de Atividades Docentes
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas

SUMÁRIO

1. Introdução	11
1.1 Problema de Pesquisa	14
1.2 Objetivo Geral	19
1.3 Objetivos Específicos	19
1.4 Justificativa	19
2 Referencial Teórico	24
2.1 O Estado da arte da pesquisa sobre a racionalidade e organizações no Brasil	24
2.1.1 Racionalidade	32
2.2 Max Weber e os processos de racionalização da civilização ocidental	37
2.2.1 A racionalidade instrumental e a sociedade de mercado	44
2.3 Racionalidade substantiva nos estudos de Alberto Guerreiro Ramos	49
2.3.1 Arte e racionalidade	55
2.4 Racionalidade do Ensino Superior e o avanço da lógica instrumental	58
2.4.1 O ensino da arte dentro da Universidade	70
2.4.2 A tensão entre a racionalidade instrumental e a racionalidade substantiva	79
3. Metodologia	86
3.1 Delineamento da pesquisa	86
3.2 Operacionalização da pesquisa	87
3.3 Categorias de análise na Unidade	89
3.4 Breve caracterização da Unidade estudada	93
3.5 Das entrevistas e dos entrevistados	93
3.6 Método de análise das entrevistas	97
4. Análise dos dados	99
4.1 Análise dos Dados Empíricos pelos Eixos Estabelecidos	99
4.4.1 Trajetória Docente	105
4.4.2 Professor-Artista	110
4.4.3 Professor–Artista e a instrumentalidade na organização	120
4.4.4 Processo criativo e eficiência	135
4.4.5 Tensão entre a racionalidade instrumental e a racionalidade substantiva no Centro de Artes	144
5 Considerações Finais	150
5.1 Proposta de Intervenção	152
6 Referências	157
APÊNDICE	169
Roteiro de entrevista	169

1. Introdução

Esta dissertação almeja investigar as tensões provenientes das articulações entre a racionalidade instrumental - dominante no modelo de sociedade mercadocêntrica, e a racionalidade substantiva - considerada como tendo muito maior afinidade com a área artística, a partir do cotidiano organizacional de uma Unidade Acadêmica, composta por dezessete cursos de graduação, de uma Universidade Federal.

A inserção do saber artístico no currículo formal das Universidades sempre causou polêmica, pois, nesta seara, não se esperava que a arte pudesse proporcionar um treino intelectual equivalente ao cálculo ou à lógica (BARBOSA, 1978).

Para Nunes (2004), o modelo de ensino instrumental vigente, demanda aplicação de práticas pedagógicas empenhadas em proporcionar a formação humana, sem arredar-se da tarefa de multiplicar as relações e modos capitalistas de produção, tomando o trabalho como mercadoria ou mão de obra para a indústria.

Essa orientação da ciência pelo paradigma instrumental, privilegiou a fixação de critérios de validação do conhecimento por lógicas de calculabilidade, previsibilidade e utilidade (GOERGEN, 2002). Segundo Guerreiro Ramos, a sociedade atual está afundada em um panorama no qual as organizações exercem uma função crucial e submetem os indivíduos à sua estrutura, tolhendo a busca pela autorrealização, felicidade, satisfação, autonomia e ideais correlatos à emancipação humana (GUERREIRO RAMOS, 1981; SERVA, 1997; SANTOS, 2012).

As Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) estão atreladas à noção de modernização e ao atendimento das demandas de formação de indivíduos, contribuindo para tornar a sociedade mais justa e igualitária. Entretanto, apesar dessa atribuição, seu *status* organizacional, lhes impõe a tarefa, de formar profissionais para atuarem como instrumentos do progresso tecnológico, científico e cultural (SGUISSARDI, 2009).

Dessa forma, as linguagens artísticas, inseridas no *locus* acadêmico, vivem o tensionamento ocasionado pelo encontro do ensino prático, o ensino teórico e as demandas institucionais. Devido a isso, os atores sociais, inseridos nestas

Universidades, se esforçam para realizar o balanceamento entre sua atuação e as tentativas de adequação aos critérios quantitativos e comprováveis, mais bem assimilados pelas ciências exatas, tecnológicas e biológicas (ARRUDA, 2012). A lógica da produção artística, assim, guarda uma afinidade muito maior com um tipo de racionalidade que não é o utilitário e instrumental, mas sim uma racionalidade mais ampliada e relacionada com outras dimensões da vida humana.

Nesse sentido, a atuação acadêmica do professor-artista é uma realidade e, por tal razão, se faz indispensável a abordagem das tensões preestabelecidas entre a vertente racional dominante no retrato de educação formal e a destacada no campo artístico, ou seja, a racionalidade instrumental e a racionalidade substantiva, respectivamente. Além disso, compreende-se que os professores dessa Unidade enfrentam tensões internas geradas pelas exigências, parâmetros e ranqueamentos, amplamente, promovidos na esfera universitária, favoráveis à criação de uma atmosfera de tensão.

Na perspectiva de convergências entre racionalidades no ambiente acadêmico, Goergen (2002, 2010) localiza como nascente dessas tensões a pressão dupla, atuante sobre essas organizações de ensino - por um lado, são conduzidas para a utilidade e a eficiência e, por outro, orientam-se pelo ideal altruísta do coletivo e do social. O equilíbrio entre essas duas dimensões, para o autor, é o critério fundamental para o alcance de um modelo de ensino relevante e harmônico (GOERGEN, 2008).

Pensando nas tensões entre o ensino das linguagens artísticas e o modelo de educação formalizado, realizamos o presente estudo, utilizando-nos do panorama dado pelos docentes de cursos de graduação, do Centro de Artes (CA), da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). A escolha desta Unidade justificou-se pelo entendimento de que estes profissionais vivenciam as tensões de forma mais evidente, pois a lógica artística não tende a reduzir-se aos parâmetros de produtividade e relevância, criados pelas instâncias utilitárias. Além disso, esses parâmetros, em sua maioria, não computam as especificidades que conglobam o conhecimento artístico e, portanto, o subjugam. (BARBOSA, 1978, 1993; DUARTE JR. 1983).

Esta dissertação apresentará as conceituações da racionalidade instrumental e da racionalidade substantiva, segundo os escritos de Weber e Guerreiro Ramos.

As discussões envoltas do ensino superior formalizado e do saber artístico terão como autores base Sguissardi, Barbosa, Goergen e Duarte Jr..

O interesse na problemática aqui descrita surgiu a partir da experiência como servidora pública federal na Unidade Acadêmica de Ensino Superior, objeto desta análise. O convívio com professores e alunos desse ramo do conhecimento, possibilitou a percepção quanto ao complexo rol de necessidades e experiências distintas, pertinentes ao ensino da arte. Dessa forma, se torna relevante este estudo, para podermos conjecturar a coexistência de lógicas divergentes, nas dinâmicas do ensino superior de linguagens artísticas. Esperamos iluminar o problema referente às tensões aqui levantadas e que, por vezes, sequer, são percebidas pelos atores sociais sob sua influência (SGUISSARDI, 2010).

O procedimento metodológico de observação-participante totalizou a realização de 26 entrevistas, orientadas por um roteiro semiestruturado, cuja proposta principal era possibilitar aos respondentes um ambiente de tranquilidade para suas argumentações. As entrevistas abordaram cinco eixos de análise: Trajetória acadêmica, Professor-Artista, Professor-Artista e a ótica instrumental da Organização, Processo Criativo e Eficiência e, por fim, as Tensões.

Entre as dificuldades investigadas, a obrigatoriedade em realizar o ensino fitando regramentos e estruturas fechadas, com o objetivo de alcançar um fim estabelecido ou um “produto” daquele aprendizado, frente a um modelo de ensino que vai privilegiar a construção de saberes não, necessariamente, ‘tabelados’ em métricas quantificáveis. Tal indicação se justifica porque, em matéria artística, esse desenvolvimento é um dos principais mecanismos para a construção do ensino, durante o fazer artístico (SGUISSARDI, 2010; BARBOSA, 1978).

Aprofundar o entendimento sobre a coexistência das racionalidades, instrumental e substantiva, em uma organização cuja tarefa é a formação profissional em diferentes linguagens da arte, contribui para evidenciar os desafios vividos para garantir a legitimação e o reconhecimento da área, além de discutir formas de opor-se à dominação instrumental e fomentar práticas substantivas.

Esta dissertação está dividida em seis partes, complementares entre si e desenvolvidas de forma progressiva. Na primeira parte são apresentados: o problema de pesquisa, o objetivo geral, os objetivos específicos e a justificativa do estudo. No segundo capítulo será apresentado o referencial teórico que embasou as

discussões do tema. Esse referencial teórico foi subdividido em quatro subtítulos, respectivamente: o posicionamento da pesquisa nas análises já realizadas a respeito das racionalidades e o conhecimento artístico; os processos de racionalização de Weber e a evolução do modelo racional instrumental; a proposta da lógica substantiva, perpetrada por Guerreiro Ramos e, por fim, a discussão do modelo de ensino instrumental e a inserção do saber artístico na academia, aliado ao debate das possíveis tensões geradas desse encontro.

No terceiro capítulo serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta dos dados empíricos, no que concerne à escolha dos eixos de análise, à elaboração do roteiro, à escolha dos participantes e à realização das entrevistas. O quarto capítulo tem a função de interpretar os dados trazidos pelo trabalho de campo, de acordo com o referencial teórico debatido no segundo capítulo e as percepções da autora.

Por fim, no quinto e sexto capítulos serão dispostas as considerações finais da pesquisa e a proposta de intervenção, visando promover a manutenção de atividades que fomentem a lógica substantiva e o relacionamento interdisciplinar entre os professores.

1.1 Problema de Pesquisa

As transformações responsáveis pela formação do mundo globalizado originaram-se da submissão social às vontades da expansão capitalista - proveniente da consolidação da Modernidade nas esferas política, econômica, científica, e, até mesmo, filosófica. O modelo organizacional moderno teve como assinatura a ascensão do pensar mercadológico, favorecido pelo processo de racionalização da civilização ocidental. Nesse plano, todas as atividades, individuais ou coletivas, públicas ou privadas são afetadas, direta ou indiretamente, pelo mercado.

O sucesso de grandes empreendimentos e conglomerados econômicos, espalhados pelo mundo, ampliou a competência do mercado em gerir os grupos coletivos, possibilitando que passasse a influenciar a forma de nos relacionarmos, e até mesmo, de nos organizarmos (ARRUDA, 2010). As organizações produtivas se tornaram responsáveis por coordenar as ações humanas, aproveitando-se da combinação dos indivíduos com os recursos disponíveis e, cobrando, para tal, um

alto preço social. Na nova configuração de sociedade, nascemos em organizações, nelas somos educados e, em maioria, transpomos a vida a trabalhar para alguma organização, estando presos a elas até a morte (ETZIONI, 1929).

O limiar dessa sociedade do consumo impõe às ciências sociais, a tarefa de aprofundar-se no estudo da razão como mecanismo de emancipação (SERVA, 1996). O uso adequado da noção de razão favorece a autonomia social, porém, quando utilizada como meio de instrumentalização das ações, objetivando a dominação, se transforma em um meio de controle, oportunizando cenários de supremacia e crise (SIQUEIRA, 2012).

Teóricos de diversas áreas científicas ocupam-se da tarefa de responder aos questionamentos referentes ao momento de crise de valores - fundamentado no desejo de progresso a qualquer preço. Esses mesmos estudiosos devem focar seus esforços para definir o caminho a ser percorrido, para renovar os preceitos sociais e alcançar uma noção de equilíbrio (CORRÊA, 2004).

A crítica ao modelo de racionalidade instrumental tem Weber como um de seus precursores, a partir de suas assertivas sobre os processos de racionalização do mundo ocidental (BENDIX, 1986). Na Teoria das Organizações, baseando-se nos estudos realizados por Weber, Guerreiro Ramos é um dos principais exemplos brasileiros de crítica ao domínio das demandas do mercado, frente às dos indivíduos. Para Guerreiro Ramos, a imagem mais sombria da instrumentalidade está na aceleração da degradação ecológica, no aprofundamento da crise de valores humanos e nos entraves ao desenvolvimento dos indivíduos, em áreas diferentes daquelas ligadas ao sucesso econômico (GUERREIRO RAMOS, 1981; SERVA 1997).

O capitalismo ocidental se tornou compatível com o conjunto de hipóteses atinentes à instrumentalidade, quando se instaurou a premência do útil, ao ético. Essa sobreposição se afirmou com a intenção de legitimar o *status quo*, na expectativa de alcançar fins quantificáveis (GUERREIRO RAMOS, 1981). Nessa seara, Guerreiro Ramos (1981) define a racionalidade instrumental como a ação direcionada ao cálculo utilitário e econômico, orientada pelas demandas do mercado.

Na contramão da lógica dominante, a teoria guerreiriana reforça o conceito em que a vida possui mais finalidades que àquelas ligadas às necessidades

econômicas e, por tal motivo, não deveria se limitar ao viés utilitário. Para o autor, os altos patamares de crescimento já atingidos, não foram suficientes para nos afastar do túnel de necessidades financeiras (GUERREIRO RAMOS, 1981; SERVA 1996). Serva (1997), outro analista rigoroso das racionalidades na esfera organizacional, complementando seu antecessor, foca sua análise na propensão das organizações em instaurar um ambiente predisposto aos abusos de poder, totalmente, incapaz de proporcionar níveis de satisfação humana.

No livro “A Nova Ciência das Organizações: uma reconceituação da riqueza das nações”, Guerreiro Ramos (1981) questiona os alicerces da Teoria das Organizações e constata a existência de uma concepção divergente, resgatando e aprimorando noções weberianas. Nesse livro, Guerreiro Ramos formula o que chamou de abordagem substantiva da organização, consubstanciada na racionalidade substantiva. Essa nova ótica guarda relação com o senso comum, sendo pautada pela preocupação com as consequências das decisões tomadas. Sua intenção é o alcance da autonomia do indivíduo para ordenar sua vida eticamente, possibilitando o equilíbrio entre sua satisfação pessoal, a social e a autorrealização (GUERREIRO RAMOS, 1981).

Serva (2014) defende a responsabilidade das ciências sociais aplicadas, no estudo e diagnóstico social do panorama paradoxal, surgido no reconhecimento da coexistência das duas formulações, a racionalidade instrumental e a racionalidade substantiva.

Para o autor, a ascensão da lógica instrumental e o fomento de ambientes propícios a dissimulação e superioridade, podem conduzir à organização a travar constantes competições internas, resultando em um ambiente perdido em ansiedades e patologias psíquicas, aumentando a insegurança e a degradação pessoal (SERVA, 1996).

Apesar de, em uma primeira leitura, os conceitos das duas racionalidades parecerem opostos, ambas coexistem no interior de todas as organizações, em um esquema de complementariedade. (SIQUEIRA, 2017) Esse convívio, se manifesta em uma oposição contínua, impossível de ser eliminada ou abafada. A indisponibilidade desta tensão se justifica, primeiramente, pelo fato de ambas serem inerentes aos indivíduos e, portanto, às organizações. Em segunda instância, porque a incitação do conflito, para a definição de qual lógica seria a predominante,

causaria prejuízos à organização (GUERREIRO RAMOS, 1981).

As exigências do padrão instrumental, impulsionadas pela formalização do Ensino Superior, frente ao seu encargo constitucional de construção e expansão do conhecimento, mantém, dentro das Universidades, um ambiente de inquietudes, mesmo não aparentando explicitamente. A aproximação entre o saber e a lógica mercadológica, levanta questionamentos acerca do cumprimento das demandas sociais, impostas ao ensino superior, nos fazendo refletir sobre qual o padrão de atuação estabelecido pelo mercado a essas organizações (BARCELLOS; DELLAGNELO; SALIÉS, 2011).

A dicotomia experienciada dentro das IFES se espalha por todas as suas atividades, quer sejam administrativas, de ensino, pesquisa ou extensão. Assim, os agentes sociais, componentes das diferentes áreas acadêmicas, serão afetados de acordo com sua função na estrutura social e com o modelo racional nelas preponderante, possibilitando um tensionamento maior em algumas áreas que em outras (BARCELLOS; DELLAGNELO; SALIÉS, 2011).

A lógica da arte não é regida por regras e convenções rígidas, formuladas ou determinadas por hierarquias superiores ou necessidades utilitárias. O fazer artístico tem a característica intrínseca de expressar sentimentos, através da transformação de meios, fatos e atos em uma obra. Ela não remete a significados conceituais, pois representa um fim em si mesma, atuando para despertar o indivíduo para seu processo de sentido. (DUARTE JR., 1983; WEISS, 2010). Ou seja, há um conjunto de dimensões da vida humana que escapam à lógica instrumental e utilitária, e que são expressados por meio da atividade artística.

Entretanto, o modelo academicista considera relevante apenas os conteúdos concebidos em um padrão racional no sentido utilitário. Assim, o ensino é realizado por processos prontos, sem a promoção de espaços para pensar as diferentes visões e percepções de mundo ali presentes. Considerando o caráter potencialmente transformador da arte, é evidente seu desconforto, quando colocada em ambientes regidos por hierarquias e metodologias de comportamento empenhadas a cumprir anseios organizacionais (DUARTE JR., 1983; ARRUDA, 2012).

A escolha por estudar as tensões entre as racionalidades dentro de um Centro de Artes em uma universidade tem relação com o acompanhamento de parte

do percurso trilhado para o reconhecimento e respeito da linguagem artística em seus contatos com o saber científico. Além disso, por entender fazer-se necessário o estabelecimento de ações direcionadas ao fomento de práticas para a autorrealização dos agentes que atuam nesta Unidade.

Levando em conta o fato de todos os indivíduos direcionarem suas condutas, obrigatoriamente, sob a égide de ambas as racionalidades, podemos optar pela categoria de atores que seria utilizada como objeto para a coleta de dados e análise dos impactos estudados. Assim, optamos por contemplar a zona de encontro entre a racionalidade instrumental e a racionalidade substantiva, pela perspectiva do corpo docente que desempenha suas atividades profissionais no Centro de Artes.

Nos escritos de Paiva (2017), o fascínio e o otimismo com o futuro Moderno se perderam no fracasso do mundo ocidental, perante a sobreposição da ganância desenfreada e as manipulações que anulam a democracia. Nesse mundo, tudo se torna objeto de medição e ranqueamento para se auferir sua validade, inclusive os métodos de ensino, pois, na esfera da Administração Pública, a eficiência é o objetivo maior e as avaliações seu indicador supremo (PAIVA, 2017). Cerqueira (2016) descreve como maior desafio para a área de artes, perante a estrutura Universitária, a dificuldade em moldar a produção artística, conforme os preceitos estabelecidos em métricas não aplicáveis às necessidades da área e, como consequência, a perda de parte de sua sensibilidade no processo.

Por fim, salienta-se o papel histórico da Universidade e do Centro de Artes escolhido, cuja criação remete há mais de 70 anos. O corpo docente, composto por professores da Carreira do Magistério Superior, totaliza 114 profissionais, responsáveis pela formação de 1200 alunos, divididos em cursos de bacharelado e licenciatura das áreas de Artes Visuais, Cinema, Dança, Design, Música e Teatro.

Isto posto, chegamos à seguinte questão de pesquisa:

Considerando-se como plano de fundo o contexto das sociedades modernas, marcado pelo crescente processo de racionalização em uma lógica estritamente utilitária e instrumental. Nesse sentido, e a partir do ponto de vista dos atores, como se apresentam, no contexto organizacional de uma unidade acadêmica da área de Artes, de uma Universidade Federal, as tensões entre a racionalidade instrumental predominante e a racionalidade substantiva, mais afim com a lógica da atividade artística?

1.2 Objetivo Geral:

O objetivo geral desta pesquisa é investigar as tensões provenientes das convergências entre a racionalidade instrumental, inerente à sociedade de mercado, e, a racionalidade substantiva, considerada como mais afim à área de Artes, tomando como base o ponto de vista dos atores inseridos no cotidiano organizacional, dentro de uma Unidade Acadêmica de uma Universidade Pública

1.3 Objetivos Específicos:

O objetivo geral estabelecido foi desdobrado nos seguintes objetivos específicos:

- a) Resgatar o sentido de racionalidade e os processos de racionalização responsáveis por originar práticas cotidianas e organizacionais, baseadas numa lógica instrumental;
- b) Aprofundar o conhecimento sobre as tensões entre as racionalidades, a partir da perspectiva de Guerreiro Ramos;
- c) Investigar o desenvolvimento da racionalidade instrumental na Universidade e sua relação com a área de artes;
- d) Identificar as categorias de análise para o estudo das tensões na organização;
- e) Realizar a pesquisa de campo, abordando os eixos de análise estabelecidos;
- f) Propor uma intervenção na Unidade, com o intuito de disseminar práticas que favoreçam sentidos mais substantivos.

Após a definição dos objetivos desta pesquisa, passamos para a apresentação da justificativa sobre a importância, relevância, originalidade e viabilidade do trabalho, tanto no âmbito teórico quanto prático.

1.4 Justificativa

Com este trabalho buscamos contribuir no sentido de suprir uma carência relativa a métodos para a discussão das tensões entre a racionalidade instrumental

e a racionalidade substantiva, no âmbito do ensino superior. Os debates teóricos e analíticos apresentados servirão de subsídios para a elaboração de uma proposta de intervenção, objetivando, o fomento a um ambiente atento a práticas ligadas à racionalidade substantiva e ao convívio interdisciplinar.

A ascensão das Universidades ao patamar organizacional lhes proporcionou experienciar a gama de processos sociológicos, inerentes às organizações do mercado (SGUISSARDI, 2009). Dessa forma, esse novo caminhar, possibilitou aos pesquisadores, preocupados em entendê-las, a utilização de enfoques administrativos e críticos, da Teoria das Organizações, para discuti-las, como o realizado no presente estudo.

A escolha do prisma teórico dado e do *locus* de pesquisa tem origem nas experiências adquiridas durante a atuação como servidora pública federal, com exercício na esfera administrativa do Centro de Artes, responsável pelos cursos superiores em linguagens artísticas, da Universidade Federal de Pelotas. Essa atuação permitiu o convívio diário com todos os 114 docentes ali lotados, distribuídos em diferentes linguagens do saber artístico e influenciados pelas tensões estudadas.

O desejo por investigar as tensões existentes entre a racionalidade substantiva da linguagem artística e o modelo racional instrumental acadêmico, tem origem no anseio por entender as dissonâncias entre o ensino da arte e as exigências da estrutura administrativa universitária. O ingresso no Mestrado em Administração Pública possibilitou-me conhecer as construções teóricas sobre as tensões entre racionalidades e constatar sua existência no Centro de Artes.

O levantamento teórico e a pesquisa de campo foram suficientes para a percepção da importância do tema escolhido, especialmente, por integrar o grupo de pesquisas direcionadas à ampliação da visibilidade da arte no meio acadêmico. O aprofundamento nos processos de legitimação da área artística como conhecimento científico, é parte de um árduo trabalho de reconhecimento, realizado por pesquisadores e estudiosos das artes há muitas décadas.

As organizações de ensino possuem, além de sua responsabilidade com a formação de indivíduos para ocuparem funções produtivas na sociedade, a tarefa de fomentar transformações sociais geradoras de um ambiente mais igualitário. Desta feita, acredita-se ser imperioso investigar os impactos das tensões em todos os

ramos acadêmicos, especialmente, devido a cada um deles responder de forma distinta a essas convergências.

No ensino superior em linguagens artísticas, o estudo permite a busca por estratégias de incentivo ao poder transformador da arte, perante um modo de ensino instrumental. É salutar a expansão do conhecimento a respeito do processo de consolidação da área dentro da academia e dos esforços daqueles dedicados ao tratamento de suas práticas, com seriedade e respeito. Espera-se contribuir para a desmistificação do ideal de artista, fomentado pelo senso comum e, por conseguinte, para a aceitação do profissional professor-artista e suas vertentes, como integrantes da estrutura acadêmica da UFPel.

Entende-se o relato acima como as principais motivações pessoais para a escolha do tema de pesquisa. Em que pese as motivações teóricas, estas foram formatadas durante os diálogos realizados nas orientações e pelo aprofundamento produzido através das leituras de obras sobre a Teoria das Organizações e a área de artes.

Assim, as primeiras análises, deram conta das críticas destinadas para o modelo de racionalidade dominante e a sociedade moderna, desenvolvidas por Max Weber. O levantamento teórico referente aos processos de racionalização de Weber serviu de base para construir o modelo de sociedade de mercado e o de ensino formal. Essas leituras possibilitaram ainda a introdução da metodologia de Guerreiro Ramos, no que contempla uma abordagem substantiva das organizações e as tensões entre ambas as racionalidades.

Esses dois autores serão trabalhados em uma visão de progressão temática, pois os entendemos como parte de uma mesma linha evolutiva. Esse mesmo entendimento é explanado por Guerreiro Ramos, quando relata o fato de suas ideias remontarem às formulações weberianas.

O interesse em entender a racionalidade é tão antigo quanto as próprias raízes das ciências sociais e, por essa razão, detém a gama de abstrações mais difundidas para outros ramos. No complexo teórico dessas ciências, mesmo não tendo sido berço para as construções referentes à razão, os estudos mais empenhados em contemplá-la se ligam à sociologia desses dois autores (SERVA, 1997).

Com esta dissertação esperamos colaborar com o preenchimento da lacuna existente no trato da tensão entre as racionalidades, instrumental e substantiva, na área artística, dentro da Teoria das Organizações, especialmente, com foco nas IFES. A atuação eficaz de mecanismos para integrar, harmonicamente, estas duas realidades é fundamental para a manutenção de um ambiente saudável aos agentes ali dispostos a desempenhar suas atividades. Acreditamos que o tema e o problema aqui abordados podem fomentar discussões e colaborar no aprofundamento de estudos críticos da razão no âmbito das organizações.

A pesquisa se mostra salutar à Administração Pública, pois permite a contemplação do momento vivido pelas articulações entre as racionalidades, em áreas acadêmicas não regidas de forma dominante pela racionalidade instrumental. Além disso, o diagnóstico da organização estudada, permitirá uma proposta interventiva a fim de ampliar o pensamento substantivo e de relações impulsionadas por metas de autorrealização e crescimento social.

Compreendemos a possibilidade de posicionamento da pesquisa tanto no campo da Administração, pela Teoria das Organizações, quanto no artístico, pelo trato da relação híbrida desta área. Na esfera organizacional, nos enquadrados na segunda geração de estudos desenvolvidos a partir do aprofundamento da metodologia de Guerreiro Ramos (1981), realizada por Serva (1996). Os estudos de Serva (1996) visam suprir a lacuna referente à aplicabilidade prática de Guerreiro Ramos, a partir de uma pesquisa de campo em três organizações e a avaliação de onze procedimentos administrativos.

A primeira geração teve como intuito replicar o quadro de análise prática de Serva e verificar o modelo de racionalidade dominante em cada organização. Após a replicação em diversas modalidades de organização, os autores perceberam a necessidade de aprofundar os estudos, inaugurando-se a segunda fase, com ênfase nos debates sobre as tensões entre as racionalidades nas organizações.

Na área artística, utilizaremos autores como Barbosa (1978), Duarte Jr.(1983), Loponte (2005), Sguissardi (2001, 2005, 2009, 2010) e Strazzacappa (2012), para apresentar como a arte se comporta - no rol de áreas do conhecimento - ao ser inserida no modelo de ensino formal e os impactos dessa ação no corpo docente.

Por fim, com o presente trabalho, almeja-se contribuir para o avanço do estudo das tensões entre as racionalidades - especialmente no Centro de Artes - por entendermos serem possíveis mais formas de ampliar o entusiasmo e autorrealização dos professores, fatores de impacto para práticas mais autônomas. Para tanto, será proposta uma ação interventiva, como mecanismo de aplicação dos conteúdos apreendidos.

2 Referencial Teórico

Para alcançar os objetivos traçados para esse trabalho tomamos como ponto de partida a discussão sobre racionalidade no mundo ocidental. Isto, por sua vez, implicou na necessidade de reconstituir a trajetória de estudos do tema até o contexto contemporâneo, no qual a racionalidade instrumental se torna o paradigma dominante.

Compreendemos que se trata de uma temática já amplamente discutida no âmbito das Ciências Sociais, especialmente na Sociologia. Entretanto, trata-se de uma discussão que, na área da Administração Pública, muitas vezes é realizada de maneira excessivamente sintética, com forte viés gerencial, sem maiores esforços de articulação com o acúmulo teórico proveniente de outras disciplinas.

Sendo assim, neste capítulo, além do levantamento sobre o estado da arte das questões em discussão, trabalharemos os processos de racionalização no Ocidente a partir das formulações de Max Weber, bem como os preceitos sobre a racionalidade substantiva de acordo com a perspectiva desenvolvida por Alberto Guerreiro Ramos (1981). Esta discussão dará a sustentação para, a seguir, focarmos em tópicos relacionados aos aspectos instrumentais do ensino superior e a inclusão da arte como área científica.

Para apreender sobre a adoção de um modelo instrumental na Educação Superior, as abordagens de Chauí (2003) e Goergen (2002, 2008, 2010). Na esfera do ensino artístico traremos Barbosa (1978), Duarte Jr. (1983), Loponte (2005), Sguissardi (2001, 2005, 2009, 2010) e Strazzacappa (2012). Todos esses autores, apresentam perspectivas sobre a relação de um invólucro instrumental, frente às características específicas da arte, capazes de instaurar as tensões discutidas.

2.1 O Estado da Arte da pesquisa sobre a racionalidade e organizações no Brasil

Aprofundar o conhecimento sobre o estado da arte do tema escolhido proporciona, ao pesquisador, uma melhor delimitação do objeto investigado, frente às abordagens adotadas pelos estudos recentes. No caso da presente pesquisa, essa investigação irá proporcionar o posicionamento do estudo no rol de análises acadêmicas sobre as tensões entre racionalidades.

Segundo Ferreira (2002), a pesquisa sobre o “estado da arte” tem o intento de promover revisões bibliográficas, almejando mapear a produção acadêmica já realizada para o assunto em análise. Esse levantamento procura apresentar os aspectos destacados e produzidos em dissertações de mestrado e teses de doutorado na esfera do tema tratado (FERREIRA, 2002). Entendemos ser relevante associar os estudos aqui descritos com o referencial teórico escolhido, antes de nos posicionarmos no *locus* de pesquisa.

O primeiro autor utilizado como referencial será Max Weber, sociólogo alemão, nascido na cidade de Erfurt. Primogênito de oito filhos e descendente de uma família de destaque, por seu desempenho político, econômico e intelectual, Weber estudou história econômica, direito e filosofia, tendo assumido logo cedo a titularidade de uma cadeira na Universidade de Friburgo (KALBERG, 1980). Como cientista, se contrapôs às noções naturalistas da conturbada Alemanha de sua época, preocupando-se em estabelecer uma crítica à forma como os pensadores sociais limitavam a racionalidade a uma concepção técnica e utilitarista (SERVA; et al. 2015).

Seu objetivo maior era encontrar o lugar do indivíduo no mundo moderno, mantendo a temática das origens e significados da vida social no Ocidente. Segundo Bendix (1986), a intensa vida acadêmica de Weber se consagrou por meio de um sólido fundamento metodológico para as ciências sociais, aliado à definição de conceitos fundamentais da Sociologia, das origens da sociedade industrial moderna e da racionalização.

Entrando no campo da Administração, sob o enfoque das organizações produtivas, Guerreiro Ramos, tendo como égide as considerações elaboradas por Weber, constatou a necessidade de reformular, epistemologicamente, a teoria organizacional, concebendo que, a sobrevivência desta, estaria atrelada a percepção da limitação do modelo de mercado apenas a alguns cenários sociais. (SIQUEIRA, 2014)

Weber não se dedicou ao aperfeiçoamento da racionalidade substantiva, preferindo focar suas teses teóricas na racionalidade instrumental e no desenvolvimento do capitalismo. Dessa forma, Guerreiro Ramos utiliza os preceitos do autor, fomentando a discussão da coexistência dos dois modelos racionais e as

tensões entre o indivíduo e a sociedade, dedicando-se às discussões da lógica substantiva, através da teoria da vida humana associada (SERVA, 2014).

A respeito da importância assumida, pelas organizações produtivas na sociedade moderna, já destacava Etzioni (1964) que, ao contrário das sociedades anteriores, a versão moderna atribuía grande valor moral ao racionalismo, à eficiência e à competência. Para ele, a civilização moderna expandiu sua dependência das organizações, por se tratarem de formas mais racionais e eficientes de coordenar os grupos sociais.

Guerreiro Ramos (1981) constatou, nesse âmbito organizacional, a co-habitação de racionalidades cuja tendência é tentar maximizar-se, mas que, na maioria das vezes, esforçam-se pelo equilíbrio, a inversão de sentidos e o repouso. Para ele, as tensões oriundas da inter-relação entre a racionalidade instrumental e a racionalidade substantiva, são inerentes a todas as organizações produtivas, não podendo ser eliminadas. O estudo dessas tensões é imprescindível, não apenas para atestar a sobreposição de uma ou outra, mas para manter o equilíbrio da organização, frente aos objetivos sociais por ela estabelecidos e os conflitos gerados pelas articulações (SERVA, et al. 2015).

O falecimento precoce de Guerreiro Ramos, apenas um ano após a publicação da obra, “A Nova Ciência das Organizações: uma reconceituação da riqueza das nações” impediu a materialização de suas ideias fora da esfera teórica, deixando uma lacuna em seu trabalho. O principal impasse no seu posicionamento estava na ausência de demonstração da aplicabilidade da racionalidade substantiva nas práticas de gestão administrativa, fato reconhecido pelo autor (SERVA et al., 2015).

Estou, certamente, consciente dessa e de outras omissões do livro, mas estou já empenhado num ulterior desenvolvimento desta análise, e que é uma análise baseada naquilo que estou aprendendo com as experiências de pessoas interessadas que atualmente, de muitas maneiras é em muitos lugares, estão lutando para achar alternativas viáveis para o atual estado de coisas que prevalece no mundo (GUERREIRO RAMOS, 1981, p.198).

Com o intuito de avançar os estudos da racionalidade substantiva, Serva (1996), tomou para si a responsabilidade de complementar as ponderações de Guerreiro Ramos, formulando critérios para subsidiar sua pesquisa atinente ao emprego da lógica substantiva em organizações produtivas. O ideal de Serva concentrava elementos instrumentais e substantivos e foi aplicado no exame de

onze atividades administrativas, em três organizações baianas (SIQUEIRA, 2012; SERVA, 1996).

Serva (1996) concluiu ser possível a manutenção de organizações a partir de lógicas substantivas, ampliando o horizonte de pesquisa dessa racionalidade. Passadas quase quatro décadas desde a morte de Guerreiro Ramos (1981), além de 22 anos do lançamento da tese de Serva (1997), os trabalhos dos dois autores ainda se destacam no grupo de estudos das racionalidades, no ambiente organizacional brasileiro. Os critérios sistematizados por Serva são fundamentais para o avanço acadêmico alcançado, pois, por seus estudos, surgiram outras duas gerações de análises.

Na primeira geração foram dados os passos iniciais para a comprovação da possibilidade de utilização do quadro de análise de Serva em tipos diferentes de organizações, através de sua replicação. Como metodologia de trabalho, a primeira geração dedicou-se, além de pesquisas de campo, a um vasto inventário teórico sobre a racionalidade, com vista a produzir referenciais da construção histórica do tema (SERVA et al., 2015).

O quadro abaixo foi organizado por Serva e outros (2015), no artigo “A análise da racionalidade nas organizações - um balanço do desenvolvimento de um campo de estudos no Brasil” e representa a gama de trabalhos, dissertações e teses integrantes da primeira geração de estudos. Para a elaboração do quadro, os autores utilizaram três critérios: trabalhos onde tratassem da racionalidade substantiva e da racionalidade instrumental, trabalhos lançados após o modelo de análise de Serva e, ainda, que o utilizassem como mecanismo de estudo. Ainda no texto, os autores apresentam o campo de estudo da racionalidade substantiva nas organizações e apontam os principais avanços trazidos pelas duas gerações de estudos da racionalidade substantiva na Teoria Organizacional.

Quadro 1 - Trabalhos da primeira geração de estudos sobre a racionalidade substantiva

Autor	Título	Orientador	IES/ ANO
Wilson Silva da Matta	Pesquisa da racionalidade no Sistema Unimed na Bahia	Wellington Newton Felix Martins	UFBA 1998
Marcelo Lorence Fraga	A empresa produtiva e a racionalidade substantiva	Francisco de Araújo Santos	UFRGS 2000
Liliane Gnocchi da Costa Reis	A Racionalidade Substantiva na Avaliação de Projetos em ONGs: Três Casos	Fernando Guilherme Tenório	FGV/RJ 2002

Wagner de Siqueira Pinto	Análise das práticas administrativas de uma fundação empresarial aberta	Fernando Guilherme Tenório	PUC/RJ 2002
Marcelo Afonso Almeida	Empresas de economia de comunhão: possibilidade de valorização da racionalidade substantiva na organização econômica	Sérgio Proença Leitão	PUC/RJ 2002
Simone Bochi Dorneles	Autogestão e racionalidade substantiva	Eloise Dellagnelo	UFSC 2003
Daniel Moraes Pinheiro	Sustentabilidade de ONGs: um estudo de caso na organização AFECE	Maurício Serva	UFPR 2003
Newton Andrade Barreto Lins	Articulação entre elementos de racionalidade instrumental e substantiva nos processos organizacionais da CAAC Durval Paiva	Washington J. de Souza	UFRN 2004
Rogério Silva Tonet	Fenômenos, economia plural e desenvolvimento local: um estudo na feira de artesanato do Largo da Ordem em Curitiba	Maurício Serva	UFPR 2004
Fábio Vizeu Ferreira	Organizações burocratizadas rumo a razão comunicativa: o caso de uma instituição psiquiátrica	Maurício Serva	UFPR 2004
José Carlos Valeriano	Racionalidade nas práticas administrativas de uma cooperativa em Itabira-MG	Fernando Coutinho Garcia	FEAD/MG 2006
Daniele Mudrey	Racionalidades e valores: um estudo em duas unidades da Rede Uni-Yôga	Sérgio Luís Boeira	UNIVALI 2006
Marcos Fadanelli Ramos	Racionalidade nas organizações do Terceiro Setor: tensões e implicações para a avaliação de programas sociais	Bernardo Kipnis	UnB 2006
Paulo Gracilio da Silva	Sustentabilidade social: um estudo de caso no Mosteiro Monte Carmelo	Maurício Serva	PUC/PR 2007
Lucinete Aparecida Nava Hey	A racionalidade instrumental e substantiva nas práticas de formação do administrador	Yara Lucia Mazziotti Bulgacov	UP/PR 2008
Danielle Rodrigues	A racionalidade nas práticas administrativas das cooperativas de trabalho	Fernando Coutinho Garcia	FNH-MG 2008
Osório Carvalho Dias	Racionalidades subjacentes às ações de responsabilidade social corporativa em empresas do setor elétrico brasileiro	Janann Joslin Medeiros	UnB 2009
Silvana Aparecida de Aguiar	Práticas cooperativas em redes de economia solidária sob a óptica da ação comunicativa: o caso da Rede Justa Trama	Maria Moreira Faria	UNIFOR 2009
Fabiana Besen	As fenomenias e a economia plural: o olhar da gestão na dimensão territorial	Maurício Serva	UFSC 2010
João Vitor Nunes Leal	Análise da dinâmica entre racionalidade instrumental e substantiva na prática organizacional: estudo de caso no clube de xadrez de Florianópolis	Sérgio Luís Boeira	UFSC 2013

Fonte: SERVA, et al. (2015, p. 414-437)

A abrangência dos trabalhos considerados como integrantes da primeira geração é ampla e diversificada, em termos de tipos de organizações objeto, setores de atividades, eixos e pressupostos. O aprofundamento e a sistematização dos

aprendizados adquiridos na replicação da metodologia de Serva, durante a primeira geração e, ainda, a inclusão de olhares contemporâneos sobre a racionalidade, inauguraram a segunda geração de investigação. Nesse momento, os autores consideravam o tema maduro o suficiente para poder ampliar seus objetivos para a discussão das tensões nascidas a partir das articulações entre as racionalidades no ambiente organizacional (CAITANO, 2010).

O quadro abaixo foi elaborado com as dissertações e teses, encontradas no Portal de Periódicos Capes/MEC, as quais acredita-se refletirem esta segunda fase de estudos da racionalidade substantiva, especialmente, os trabalhos sobre as tensões entre elas. Para a elaboração do quadro, realizamos um levantamento no Portal, investigando a existência de teses, dissertações ou artigos sobre as tensões entre a racionalidade instrumental e a racionalidade substantiva. Após a leitura do resumo dos trabalhos, foram selecionados os que trabalharam a temática da racionalidade, com um enfoque semelhante ao dado nesta dissertação.

Quadro 2 - Trabalhos da segunda geração de estudos sobre a racionalidade substantiva

Autor	Título	Orientador	IES/ ANO
Pedro da Costa Novaes	Da participação ao desenvolvimento: modernidade, cidadania e sustentabilidade na Chapada dos Veadeiros.	Pedro Fredemir Palha	USP 2005
Luís Antônio Schmitt Peters	Guerreiro Ramos e Dádiva: Explorando Caminhos Críticos em Análise Organizacional	Genauto Carvalho De França Filho	UFSC 2005
Miriam Silva	Racionalidade substantiva no processo decisório: um estudo em instituições que lidam com o tratamento oncológico infantil na cidade de Natal-RN	Antônio Sérgio Araújo Fernandes	UFRN 2009
Déris Isolina de Oliveira Caitano	A racionalidade substantiva na gestão organizacional: contribuição para consolidação de um campo de estudos.	Maurício Serva	UFSC 2010
Daniel Silva Lacerda	Organizações Não Governamentais (ONGs) e Mercado: Estudo de Campo de um Inevitável Choque de Racionalidades	Marcelo Milano Falcão Vieira	FGV 2010
Mariana Mayumi Pereira De Souza	O Teatro Como Forma de Se Colocar no Mundo: A Formação de Identidades nos Grupos Galpões	Alexandre De Padua Carrieri	UFMG 2010
Vanessa Brulon Soares	Choque de Gestão ou Choque de Racionalidades? O Desempenho da Administração Pública em Questão'	Marcelo Milano Falcão Vieira	FGV 2010

Gabriel de Mello Vianna Siqueira	Tensão entre as Racionalidades Substantiva e Instrumental na Gestão de Ecovilas: Novas Fronteiras do Campo'	Maurício Serva	UFSC 2012
Laís Silveira Santos	Tensão entre a Racionalidade Substantiva e a Racionalidade Instrumental na Gestão Pública: Novos Caminhos de um Campo de Estudo	Maurício Serva	UFSC 2012
Ilane Frank Da Silva,	As Racionalidades Instrumental e Substantiva nos Diferentes Níveis de Tomada de Decisão de Uma Escola de Samba: Um Estudo de Caso na Escola de Samba União da Ilha da Magia	Mario Cesar Barreto Moraes	UFSC 2013
Vanesca Ferreira De Oliveira	Convergência das Racionalidades Instrumental e Substantiva no Ambiente Organizacional: Evidências nas Ações de Responsabilidade Social Empresarial da Associação Taboarte	Manoel Joaquim Fernandes de Barros	UNIFACS 2014
Deris Isolina Machado De Oliveira Caitano	No Limite da Razão: a Tensão, O Deliberar e Phronesis.	Maurício Serva	UFSC 2016
Janaina Marchi	Racionalidades e Organizações do "Terceiro Setor": Uma Análise da Tensão Entre Racionalidade Instrumental e Substantiva A Partir do Discurso de Trabalhadores Do Instituto Terra'	Gilnei Luiz de Moura	UFMS 2017

FONTE: Elaborado pela autora

Inseridas na sistematização acima e integrantes da segunda geração, devem ser destacadas as dissertações de Santos (2012), Siqueira (2012) e Caitano (2010). Os três pesquisadores trabalharam a identificação da tensão entre as racionalidades em diversas organizações, cada um preocupando-se com aspectos específicos do assunto.

Caitano (2010) conduziu seus estudos a partir de uma revisão do campo de estudos da racionalidade substantiva. Seu trabalho proporcionou uma profunda crítica aos trabalhos da primeira geração, além de delimitar o posicionamento das análises realizadas na segunda geração.

Na pesquisa de Santos (2012), temos a primeira abordagem da tensão entre racionalidades perante a Gestão Pública. A autora concluiu a inserção da gestão em um panorama de tensionamento, tendo em vista a lógica racional instrumental focada, predominantemente, na eficácia e na eficiência, de um lado, e, por outro, uma orientação política, considerando questões de valores e a promoção do interesse público, marcada pela racionalidade substantiva.

A dissertação de Siqueira (2012) objetivava compreender as tensões entre racionalidades por meio da análise dos processos de comunicação e dos relacionamentos interpessoais na gestão de ecovilas. O autor tratou de entender

como essas organizações davam significado a essas tensões, focando a análise na visão dada pelos gestores e as estratégias de solução de conflitos. Entre as conclusões de Siqueira estão: a constatação de as racionalidades não serem excludentes, o fato de a comunicação permitir o equilíbrio, a importância da aplicação de noções de gestão de conflitos e, por fim, ser possível a criação de espaços de discussão, visando o favorecimento da tomada de decisões equânimes.

Pelo exposto, podemos posicionar a presente pesquisa na segunda geração de trabalhos sobre a racionalidade substantiva, pois almeja aprofundar-se nas tensões vindas das convergências entre as duas formas de racionalidades. Outrossim, tendo em mente a organização escolhida como objeto e a maneira como se darão os estudos, procuramos localizar no Portal de Periódicos Capes/MEC, trabalhos semelhantes para mapear abordagens que permeiam, tanto o campo artístico, quanto o educacional.

Por fim, elaboramos o quadro três com os trabalhos sistematizados pela pesquisa no Portal e que demonstram um olhar semelhante ao aqui realizado. Importante salientar o fato de a busca ter permeado trabalhos desenvolvidos após o quadro de análise de Serva.

Quadro 3 - Trabalhos com enfoque semelhante ao pesquisado sob o contexto da arte

Autor	Título	Orientador	IES/ ANO
Cármem Lúcia Rodrigues Arruda	As artes no ensino superior: entre a razão e a paixão	Artigo	UNESP 2009
Eleny Macedo de Oliveira	Docência Universitária em Arte: (Auto) Retratos da Identidade Docente-Artista	Monique Andries Nogueira	UFG 2010
Mariana Mayumi Pereira de Souza; Alexandre de Pádua Carrieri	Racionalidades no fazer artístico: estudando A perspectiva de um grupo de teatro	Artigo	ERA 2011
Carmen Lúcia Rodrigues Arruda	Arte, Trabalho e Profissão Docente: Contradições nas relações de trabalho dos artistas na Universidade Pública	Liliana Rolfsen Petrilli Segnini	UNICAMP 2012
Adriano de Melo Ferreira	A Inovação nas Políticas Educacionais no Brasil: Universidade e Formação de Professores	Miriam Fabia Alves	UFG 2013
Carla Fabiana Graetz	O campo científico, os conflitos e relações de poder no trabalho de professores de uma Universidade Pública	Eduardo Pinto e Silva	UFSCAR 2013
Vanesca Ferreira De Oliveira	Convergência das Racionalidades Instrumental e Substantiva no Ambiente Organizacional: Evidências nas Ações de Responsabilidade Social Empresarial da Associação Taboarte	Manoel Joaquim Fernandes de Barros	UNIFACS 2014
Karen Lorena Gil Eusse	A Prática Pedagógica como Obra de Arte: Gadamer e a Estética do Professor-Artista	Valter Bracht	UFES 2015

Raygner Carvalho Santos	A Estética na Formação Docente: O Cinema como Possibilidade Formativa	Carlos Betlinski	UFLA 2016
Célia Leitão Oderich	Organização Processual de um Novo Cinema? Estudos de caso da construção de trajetórias de grupos produtores independentes na Tríplice Fronteira Brasil-Paraguai-Argentina	Mariana Baldi	UFRGS 2019

Fonte: Elaborado pela Autora

A metodologia de elaboração da tabela se deu pela leitura dos resumos e objetivos de cada um dos trabalhos listados, considerando enquadrados aqueles cuja temática permeia tensões entre modelos de ensino e a arte ou, ainda, a promoção de um ensino regido por outras lógicas sem ser a dominante. A dualidade entre o ensinar e o fazer artístico, dentro do ambiente de educação formalizada, ocupam parte importante da consolidação da Arte como ciência. A realização de discussões como a desenvolvida neste trabalho é fundamental para compreensão das falas dos docentes ouvidos, durante a coleta dos dados empíricos.

O ensino e a pesquisa artística prescindem da realização da prática, muitas vezes, de difícil tradução para a linguagem de pesquisa (BUTI, 2009). A dificuldade na tradução encontra razão no risco de, durante o processo, perderem-se características ligadas à capacidade de sensibilizar ou causar desconforto, sensações indispensáveis para as linguagens da arte (ALMEIDA, 1992).

No campo acadêmico artístico, pelo estudo bibliográfico, pudemos constatar menções, desde a década de 1970, ao debate da integração do artista na academia e sua postura frente à formalização. Autores como Barbosa (1978), Duarte Jr. (1983), Sguissardi (2001, 2005, 2009, 2010). Loponte (2005) e Strazzacappa (2012) trabalham tais questões sob o olhar de diferentes linguagens do ensino da arte. Esses autores conseguiram antever diversas implicações, positivas e negativas, do encontro dessas duas áreas e em como são afetados os profissionais e alunos que transitam por essa zona de confluência.

Por fim, é preciso reconhecer que, a sociedade se fundou na cisão da personalidade humana entre sentir e o pensar, a razão e as emoções, priorizando o trato da razão e conduzindo-nos à civilização racionalista, em detrimento das dimensões básicas da vida, os valores e as emoções. No campo do estudo aqui realizado essa preleção é vista como a propulsora das tensões vivenciadas pelos docentes do Centro de Artes.

2.1.1 Racionalidade

O estudo da racionalidade instrumental e da racionalidade substantiva exige, obrigatoriamente, uma revisão teórica da razão. Esse aprofundamento perpassa pelas transformações conceituais ocorridas ao longo da história com o papel de desenhar a configuração de sociedade de hoje.

A construção teórica responsável por conceituar a racionalidade e a razão não é oriunda das ciências sociais. Estes dois adágios remetem, com maior profundidade, aos mais antigos debates filosóficos, mas, com o decorrer da história, se dotaram de elevada relevância nos âmbitos sociológico, antropológico e científico (CAITANO, 2010; TENÓRIO, 2000).

Desde o nascimento da filosofia, a problematização da racionalidade já se constituía como um dos conteúdos de maior interesse para o campo, devido à sua necessidade de explicar o cosmos e a natureza. Os filósofos se esforçaram para explicitar os princípios primários e a realidade de todas as coisas por meio de um princípio lógico (TENÓRIO, 1990).

A palavra racionalidade, cujo berço etimológico se encontra na Grécia antiga, tem sua raiz no latim “ratione” que, entre outras ideias, pode expressar o pensar e falar ordenadamente, com medida e proporção, de modo compreensível aos outros (CHAUÍ, 1995). A razão pode também ser entendida como um sentido ético, reservado a seus detentores para a reflexão e ordenamento lógico das ideias. Sem importar se vista por um panorama conceitual ou outro, a razão mantém seus *status* de quesito básico de toda a ciência social moderna (PIZZA JUNIOR, 1994).

Na visão clássica, a razão era um atributo único do homem, devendo ser utilizada como caminho absoluto para atingir o conhecimento genuíno. Sócrates já definia a razão como a característica promotora do domínio dos instintos do homem, servindo de predicado básico para diferenciá-lo dos animais (TENÓRIO, 1990).

Em Platão, a razão era o mecanismo de acesso do homem ao saber. Já para Aristóteles, parte integrante da alma humana, sendo-lhe atribuídas duas faculdades, uma científica e uma calculativa. Com Aristóteles a razão se torna um instrumento de cálculo, porém não na visão mercadológica (PIZZA JUNIOR, 1994).

Aristóteles jamais considerou o mercado como o sistema primordial da sociedade e nunca pensou que os requisitos psicológicos do mercado se transformassem nas normas da vida social em seu conjunto. É certo que tinha clara noção da racionalidade do comportamento econômico, mas em

seu conceito normativo de uma boa sociedade esse tipo de racionalidade só incidentalmente influiria sobre a existência humana. Poder-se-ia argumentar que o conceito aristotélico prudência contém um ingrediente de cálculo. No entanto, na opinião de Aristóteles, a prudência é uma categoria ética, não puramente uma conduta conveniente. Assim, diz o filósofo: "Não podemos ser prudentes sem sermos bons" (GUERREIRO RAMOS, 1981, p.123).

Guerreiro Ramos (1981) explica a origem do conceito de razão, partindo do rompimento da noção de mundo baseado em mitos, na Grécia antiga. Antes disso, esta era considerada como o mecanismo ordenador da vida pessoal e social, pois atuava como a força que levava ao discernimento entre o bem e o mal, o certo e o errado. Assim, desde os tempos clássicos, quando Aristóteles formulou a noção do homem como um animal racional, o estudo e a compreensão da racionalidade passaram a acompanhar as preocupações humanas.

Com Descartes e a obra "O Discurso de Método", inaugura-se outra era de pensar racional, considerando o método matemático como instrumento capaz de demonstrar verdades encadeadas e certas. Aliado a Descartes, na obra "O Leviatã", Thomas Hobbes define a razão como a capacidade adquirida através do esforço e capaz de habilitar o homem a compreensão do próprio pensamento e ao cálculo utilitário das consequências, privilegiando o funcional em detrimento do bom. (PIZZA JUNIOR, 1994)

De acordo com Guerreiro Ramos (1981), o pensamento matemático cartesiano, aliado à visão de Hobbes de razão como a qualidade adquirida pelo indivíduo, através do esforço, destrói a visão anterior de razão como ordenadora da vida. A partir destes momentos, são plantadas as raízes para o surgimento da sociedade moderna, deixando à margem as preocupações para ter por conta o entendimento do mundo, de si e da natureza. A nova visão incentivada é aquela concernente a relevância das questões relacionadas com o útil (PIZZA JUNIOR, 1994).

Com Descartes e Hobbes o conceito de razão começa a sofrer um tipo de interpretação bastante peculiar. De centro ordenador da existência, a razão se transforma em instrumento de previsão de consequências [...] Desse momento em diante são lançadas as bases da sociedade moderna, já que a preocupação com o entendimento do mundo, de si própria e da natureza deixa de ser relevante e prioritária, passando a prevalecer o que é útil (Pizza Júnior 1994, p. 9).

Na Modernidade, debates do protagonismo da razão ganharam destaque central nos compêndios teóricos, atribuindo-lhe o *status* de algo resultante do

esforço. Esse período iluminado da história é o momento no qual os indivíduos se libertam da ignorância e alçam voo à conquista da autonomia e da autodeterminação. Nesse sentido, a razão se torna o cálculo das conseqüências, estabelecido para marcar e significar os pensamentos do homem. (GIDDENS, 1991).

O panorama moderno surge, por uma série de movimentos artísticos e científicos na Europa. Esse movimento de Renascimento cultural almejava o rompimento com valores teocentristas, impostos pela Idade Média. Além disso, propunha-se a recuperação de outros valores inspirados na Grécia antiga, mantendo forte impacto no homem como centro do Universo (GIDDENS, 1991).

Acreditavam os iluministas que o conhecimento, aliado aos avanços trazidos pelo desenvolvimento tecnológico, além do domínio da natureza e da emancipação da mente, trariam um progresso jamais imaginado pelos homens. Para muitos teóricos desse período, o aumento do saber significaria diretamente a emancipação das amarras das leis da natureza, alcançando, por fim, um destino de felicidade (GIDDENS, 1991).

O desenvolvimento das instituições sociais criaram oportunidades bem maiores para os seres humanos gozarem de uma existência segura e gratificante que qualquer tipo de sistema pré-moderno. Mas a Modernidade tem também um lado sombrio, que se tornou mais aparente no século atual (GIDDENS, 1991, p. 16).

. Para Giddens (1991), os modos de vida produzidos pela Modernidade, nos desvencilharam de todos os tipos tradicionais de ordem social, de uma maneira sem precedentes. As transformações produzidas por esse período superaram, em extensão e intensidade, quaisquer outras dos períodos anteriores, tendo possibilitado a dispersão de diversas interconexões sociais pelo globo e modificando de forma drástica, algumas características de nossa existência (GIDDENS, 1991).

O mito criado pelos avanços tecnológicos da Revolução Industrial ofuscou o senso crítico dos pensadores da época moderna, que passaram a defender a ciência e a tecnologia como o único caminho possível a manutenção da vida (SILVA, 2009). Conceitualmente, quando o homem se tornasse consciente da realidade na qual estava inserido, passaria a ser responsável pelo seu destino (SERVA, 1997). Neste ínterim, a supremacia da técnica, como lema para o crescimento desenfreado, se sedimentava no pressuposto de uma razão única e homogênea, limitada a uma

concepção de homem, unicamente, movido por uma racionalidade técnica e utilitarista (SERVA 2014).

O fortalecimento da lógica formal foi fundamental para reafirmar a expansão desencadeada no Ocidente, fruto de um longo processo de racionalização dos sistemas produtivos, com consequências em todos os aspectos da vida, do atributo econômico ao religioso. Desse ponto em diante, a utilização de métodos empíricos serviria para desvendar as leis do Universo, superar os mitos e ganhar fôlego aos ideais modernos (PIZZA JUNIOR, 1994).

A ciência teria finalmente vencido a guerra travada com as instituições religiosas, pelo lugar de único saber verdadeiro. Com a vitória e, sendo considerada como a cultura principal do mundo moderno, encobriu toda a gama de saberes diferentes, taxando-os como irracionais. Entretanto, esse objetivo desviou-se para o pensar utilitário e a razão, antes iluminista, tornou-se instrumental (PIZZA JUNIOR, 1994).

A compreensão da caminhada evolutiva até a configuração da lógica instrumental, impõe a retomada de dois aspectos históricos. O primeiro é a missão inicial Iluminista de promoção da razão como instrumento para a emancipação do homem. Nesse pensamento, uma vez que este agente se tornasse independente e consciente de sua realidade, poderia ser responsável por seu destino (CAMPOS LIMA; et al, 2015).

O segundo aspecto diz respeito à chamada Teoria Crítica da Razão, responsável por apontar as contradições referentes a habilidade emancipatória e a aptidão para alcançar a verdade sobre a racionalidade (PETRY, 2013). Segundo Petry (2013), Horkheimer acompanha o ideal weberiano de racionalização social, vislumbrado em dois momentos históricos. No primeiro momento, se constata o abalo sofrido pelo imaginário das imagens religiosas com a ascensão do protestantismo e da ciência moderna. Já o segundo, se deu com a evolução do capitalismo liberal para o organizado (PETRY, 2013).

Para Horkheimer, a razão foi o princípio orientador das ações, portando a faculdade de proporcionar a liberdade, a justiça e a verdade. Esse princípio acabou por esvaziar-se durante a formalização oriunda do capitalismo, limitando-a a uma seara impregnada da noção de meios e fins, vinculadas a uma exigência de eficiência (SERVA,1997). Já para Guerreiro Ramos (1981), a importância do estudo

da racionalidade alcança um patamar tão elevado por ser, somente através de seu intermédio, que poderemos atingir objetivos reais.

As questões econômicas não foram, desde sempre, a tônica das organizações humanas. Em formas anteriores, eram privilegiados temas sociais como parte dos objetivos atribuídos aos agentes e como elementos para a oportunização da vida associada. Entretanto, a hegemonia do racionalismo econômico levou os agentes a crerem, erroneamente, que o modelo capitalista é único e universal. (PIZZA JUNIOR, 1994)

Nesse modelo de sociedade mercadocêntrica, as organizações, economicamente produtivas, ou não, passaram a ser o instrumento maior para o engenho humano. Por esse novo arranjo organizacional, associado à lógica de reprodução do capital, a racionalidade instrumental passou a ser considerada como o oxigênio de todos os aspectos da vida (SILVA, 1997).

2.2 Max Weber e os processos de racionalização da civilização ocidental

A racionalidade é o tema de maior amplitude da sociologia ocidental, tendo em Weber um dos maiores críticos da dominação originada na Modernidade. Seu legado é utilizado como fonte de inspiração e discernimento, até mesmo, para alguns opositores de seu pensamento (BENDIX, 1986).

Weber viveu o alvorecer da aura moderna, durante a passagem do século XIX para o século XX, período no qual a Europa passava por profundas modificações políticas, econômicas e culturais, sendo palco para o nascimento de grandes prognósticos contrários à dominação que se costurava (COHN, 2003). Na esfera acadêmica, Weber tinha fascínio por encontrar respostas à secularização, à industrialização e à urbanização, sem a ambição de justificar as sociedades industriais nem tornar-se defensor de suas instituições mais características (KALBERG, 1980; GUERREIRO RAMOS, 2006).

O conjunto literário weberiano tem como principais destaques as obras: “A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo” (1905), “A Teoria dos Estágios e Direções das Rejeições Religiosas do Mundo” (1915-1920), A Religião da China; A Religião da Índia (1916); - O Judaísmo Antigo (1917); Economia e Sociedade (1916 - 1920); A Ciência como Vocação e A Política como Vocação (conferências em

1918); História Geral da Economia (1923). Entre essas obras, o tratado “Economia e Sociedade”, considerado como a obra-prima do autor (PIZZA JUNIOR, 1997).

A ambição por conhecer o lugar do indivíduo neste mundo lhe impôs uma postura combativa frente aos pressupostos positivistas e a crença em um método único para as ciências da natureza e as ciências sociais. Através dessa crítica, o autor inaugurou seu caminho teórico, tornando o ponto de partida para as transformações sociais, concentrando-se no indivíduo e em sua ação social. Entretanto, o direcionamento dos estudos a estes pontos específicos, não afastou Weber de seu interesse na formação e dominação do capitalismo na sociedade ocidental moderna, fruto do avanço técnico-científico das instituições sociais, econômicas e culturais (SELL, 2011).

No estado de qualquer problema da história universal, um filho da moderna civilização moderna sempre estará sujeito à indagação de qual a combinação de fatores a que se pode atribuir o fato de na Civilização Ocidental e somente na Civilização Ocidental, haverem aparecido fenômenos culturais dotados (como queremos crer) de um desenvolvimento universal de seu valor e significado. (WEBER, 2004, p. 1)

Para Gabriel Cohn (2003), as narrativas de Weber se formam de maneira gradativa e analisam uma pluralidade de fenômenos sociais, dificultando sua compreensão. Weber defendia a existência de formatos diferentes de racionalidade em culturas distintas, focando sua atenção ao racionalismo ocidental, que, na época, já despontava como dominante no mundo e, ainda, por nenhum dos outros terem alcançado a relevância e o impacto atingido por essas civilizações (SOUZA, 2006).

Havia, na China e países islâmicos, escolas superiores de todas as espécies, inclusive algumas superficialmente semelhantes às nossas universidades ou, pelo menos, às nossas academias. Mas um tratamento racional, sistemático e especializado da ciência por especialistas treinados, em um sentido que se aproximasse de seu papel de domínio na cultura contemporânea, só existia no ocidente. (WEBER, 2004, p. 8).

Por esse entendimento, o estudo do processo de racionalização ocidental será feito pela comparação com esses outros processos de racionalização, mecanismo que serviria para o autor compreender, acima de tudo, o mundo moderno. A tese de Weber tinha como fundamentação que a existência moderna ocidental dava-se ao particular processo de racionalização de suas esferas de vida cuja racionalização pode ser vista como o berço da formação do capitalismo. Para Weber, “Capitalismo” ou um modelo de empresas capitalistas, existiram em todos os

países civilizados da Terra. O autor não via o capitalismo como o impulso para o ganho e a ânsia de lucro monetário, mas como a busca por uma rentabilidade sempre renovável (WEBER, 2004).

Para Kalberg (1980), essas esferas de valor, domínios diferentes e autônomos, dotados de uma lógica própria, são usadas por Weber para identificar grupos cujas forças sociais tendem a definir as ações de seus participantes. Essencialmente, o autor apontou as seguintes esferas de valor: família, religião, economia, política, arte, sexualidade, erotismo e ciência (KALBERG, 1980).

Podemos encontrar menções ao processo de racionalização espalhadas por toda a obra de Weber, mas, em nenhum dos trechos, se constata um conceito claro para a expressão “processo de racionalização” ou, ainda, para a palavra “racionalização” e seus derivados, “racionalidade” e “racionalismo”. O emprego dessas expressões é feito de modos distintos e com diferentes sentidos em mais de 100 passagens, sem uma acepção rigorosa (THIRY-CHERQUES, 2009).

Para Sell (2012), Weber não teria construído conclusões fechadas, pois sua sociologia não almejava elaborar uma hipótese abstrata da racionalidade ou uma filosofia da racionalização, ao menos não uma teoria única. Na discussão weberiana, a racionalidade é um instrumento heurístico para a compreensão da racionalização da ação social, não consistindo, nesse sentido, em um fim em si mesmo (SELL, 2012).

Em nenhum texto de Weber houve a preocupação de esgotar todo o sentido de racionalização, demonstrando-se, mais uma vez, a complexidade da análise realizada pelo autor. A intenção era compreender esse desenvolvimento através de uma dissecação minuciosa dos fenômenos sociais, das conexões entre os meios e fins e, por fim, das origens históricas (KALBERG, 1980).

A diferenciação entre os processos de racionalização se dará, dependendo dos tipos de esfera e em que direções elas foram racionalizadas. (WEBER, 2004). Essas esferas se articulam ao longo do tempo, conforme seu modelo de lógica interna, assim não é possível imaginarmos o desenvolvimento de uma, considerando o modelo de outra, mas no máximo apresentar as afinidades e tensões do modo de orientar suas condutas (COHN, 2003).

Segundo Cohn (2003), a principal proeza weberiana foi gerir o momento de transição europeu, projetando para o futuro as incertezas vivenciadas pelos agentes.

Em Weber, a racionalidade era dotada, antes de tudo, de um caráter metodológico, não sendo uma propriedade ontológica do mundo, ou seja, não era inerente aos indivíduos, mas suas formas de ação eram passíveis de uma compreensão racional (KALBERG, 1980).

Weber argumentou que o homem não havia adquirido sua “racionalidade” com o Iluminismo e que os indivíduos em todas as épocas anteriores não eram incapazes da ação racional. Ao contrário, as ações cotidianas do homem “primitivo” já poderiam ser subjetivamente racionais conforme fins, por exemplo, quando rituais religiosos específicos eram realizados com o objetivo de receber favores de um deus. Na ótica de Weber, esta pura relação de troca, como existia no sacrifício e na oração (...) era idêntica, em forma, ao cálculo do moderno homem de negócios ao buscar a maneira mais eficiente de adquirir lucro. (KALBERG, 1980 p. 1148)

Tenório (2000) pontua que o processo de racionalização de Weber significava o fim do olhar místico do mundo, mas, ao invés de conduzir o ser humano à emancipação, o levaria ao aprisionamento em sistemas reificantes. No mundo encantado, os indivíduos podiam orientar suas condutas através de valores e saberes indistintos, pois a magia, a ciência, a economia, a política e a arte estavam dispostas em uma unidade indissociável, da qual não era possível escapar. Nesse sentido, as ações de todos seguiam conforme as determinações dessa unidade objetiva, não havendo possibilidade para escolhas diversas dos meios e dos fins (LEAL, 2007).

O processo de desencantamento, iniciado pelo judaísmo antigo e consumado pela ciência moderna, após passar por inúmeros eventos, dissolveu essa homogeneidade de sentidos e diferenciou os tipos de encadeamentos de significados das ações. Dessa forma, cada uma dessas esferas de conhecimento e de valor ocupa uma linha específica de ação, sendo do agente a escolha do sentido. Esse desencantamento do mundo ocorreu, em paralelo, com um longo desenvolvimento histórico representado pelo processo de racionalização e que culminou com o advento da modernidade (LEAL, 2007).

Assim, a racionalização pode ser vista como a ação social que se tornar racionalizada pelo uso dos meios técnicos e da ciência, tornando-a efetiva. Na visão de Weber, o homem ocidental é capaz de decidir os meios mais adequados aos efeitos esperados, bem como as repercussões de suas ações, tudo de forma racional (CARDOSO, 2013).

Weber não pressupõe a racionalização como a única fonte de explicação do surgimento do capitalismo. Tampouco, essa forma de dominação estaria relacionada a uma consequência natural da produção econômica. De fato, para o autor, são muitas as causas para o surgimento do Capitalismo Moderno Ocidental, dentre elas o próprio cenário religioso, de pensadores protestantes, formalizadores de uma ética própria capitalista. (COHN, 2003)

Nessa seara, a caracterização da racionalidade atua no plano metodológico como recurso de averiguação do curso da ação, da história e da vida. O trato da racionalidade nas ações sociais é feito nos capítulos iniciais da obra *Economia e Sociedade*, no qual essa ação se apresenta referindo-se ao comportamento dos outros, orientando-se por estes em seu curso. Assim, toda a ação será dita como social, na medida em que o ator orientar seu agir pelo comportamento de outro (SELL, 2012).

O sentido das ações sociais é dado, unicamente, pelo indivíduo, sem este ter consciência ou controle delas. A forma de acesso a essas ações será por meio de articulações racionais compreensíveis entre este sujeito e os outros em seu entorno. Como a gama de possibilidades de ações é infindável, Weber desenvolveu uma metodologia com constructos abstratos chamados "tipos ideais" como forma de modelo para a aplicabilidade. (SELL, 2011)

Esses tipos são recurso metodológico com o papel de orientar o cientista no interior da infindável variedade de fenômenos possíveis a observação na vida social (COHN, 2003). Desse modo, o objetivo do método está na captação do sentido da ação social, focando em como ela se originou. Weber formulou quatro tipos de ação social, são elas: ação racional relativa a fins, ação racional relativa a valores, ação tradicional e ação afetiva (SELL, 2011). Diz o autor:

A ação social, como toda ação, pode ser 1) racional com relação a fins: determinada por expectativas no comportamento tanto de objetos do mundo exterior como de outros homens, e utilizando essas expectativas como "condições" ou "meios" para o logro de fins próprios racionalmente calculados e perseguidos. 2) racional com relação a valores: determinada pela crença consciente no valor - ético, estético, religioso ou de qualquer outra forma como se lhe interprete - próprio e absoluto de uma determinada conduta, sem relação alguma com o resultado, ou seja, puramente nos méritos desse valor. 3) afetiva, especialmente emotiva, determinada por afetos e estados sentimentais atuais, e 4) tradicional: determinada por um costume arraigado. (WEBER, 2004 p. 20.)

Essa tipologia não pode ser tomada como indissolúvel, pois, mesmo reportadas a uma noção de tipos ideais, estas ações sofrerão variações em seu aspecto prático. Dessas quatro formas de razão, Weber considerou a ação tradicional e a ação afetiva como modos irracionais, por se tratarem de comportamentos de imitação reativa, provenientes da reação a estímulos habituais ou por serem reações desenfreadas de um estímulo não cotidiano. Esses dois tipos estariam ligados a estados emotivos, sentimentais e por outros costumes e tradições, inviabilizando a avaliação sistemática de sua intencionalidade (SIQUEIRA, 2014). Em cada um dos tipos de ação se desenvolve um processo de racionalização capaz de orientar um tipo de comportamento do indivíduo. A definição de qual o tipo de ação proposto vai depender do grau de racionalidade presente nesta mesma ação (SELL, 2012).

A racionalidade no tocante a fins é calculista, sistemática e atenta aos imperativos de adequar as condições e meios a uma finalidade, deliberadamente, escolhida. Enquanto a racionalidade no sentido a valores é pautada pela intencionalidade, ditada pelo método intrínseco dos valores inspiradores. É uma conduta, heróica ou polêmica como testemunha da crença em um valor ético, espiritual, estético ou de outra natureza superior (SIQUEIRA, 2014).

Para Guerreiro Ramos (1981), a ação relativa a valores é apenas uma nota na obra de Weber, não desempenhando um papel sistemático. Sobre essa crítica, escreveu Guerreiro Ramos (1981, p.6):

O julgamento que Max Weber fez do capitalismo e da moderna sociedade de massa foi essencialmente crítico, apesar de parecer laudatório. Chocava-se ante a maneira pela qual tal sociedade fazia a reavaliação do significado tradicional da racionalidade, processo que intimamente lamentava, embora tenha deixado de diretamente confrontá-lo (...) a distinção que fez, entre Zweckrationalität e Wertrationalität – e que, é verdade algumas vezes minimiza – constitui, possivelmente uma manifestação de conflito moral em que se sentia com as tendências dominantes da moderna sociedade de massa (...) ele salientou que a racionalidade formal e instrumental (Zweckrationalität) é determinada por uma expectativa de resultados, ou “fins calculados” (...) a racionalidade substantiva, ou de valor (Wertrationalität, é determinada ‘ independentemente de suas expectativas de sucesso’ e não caracteriza nenhuma intenção humana interessada na consecução de um resultado ulterior a ela.

A tipologia dos tipos racionais de ação advém da distinção entre ação racional formal, orientada para os fins, e ação racional material, orientada para os fins éticos ou valorativos (GUERREIRO RAMOS, 1981). Em tese, Weber define quatro tipos de

racionalidade divididos em dois binômios: racionalidade formal/material e racionalidade prática/teórica (SELL, 2011).

Apesar de controverso na discussão dos teóricos que interpretam Weber, o binômio racional teórico/prática tem seu escopo analítico, é facilmente, localizado dentro da bibliografia do autor. Essa tipologia é o instrumento utilizado para aprofundar os estudos histórico-comparativos envolvidos na ética econômica das religiões mundiais (SELL, 2011).

A racionalidade prática se define na mais pura forma pragmática e calculista, pois aceita a realidade como é, somente calculando os meios adequados para se impor às dificuldades. Já a racionalidade teórica, se relaciona com movimentos cognitivos que comportam a dominação racional da realidade, é fruto da necessidade humana de significar todas as coisas (SELL, 2011). Os tipos de racionalidades possibilitaram a Weber aprofundar-se na discussão da racionalização em esferas diferentes, variando conforme a essência de racionalidade discutida.

A racionalidade formal está constituída pela calculabilidade e predicabilidade, inserida no aparelho contábil e econômico das organizações. Essa racionalidade se esforça para superar o personalismo e atingir a universalidade das condutas, sendo a definição típica da modernidade. Já a racionalidade material, se relaciona com o conteúdo dos fins, devido a ser uma lógica estabelecida em função dos objetivos e não de como são feitos. Ela envolve a adoção de critérios éticos com os quais devemos julgar a realidade (THIRY-CHERQUES, 2009).

Weber utiliza o par racionalidade formal/material para se referir às instituições sociais modernas e explicar a lógica social da economia, da política, do direito e da ciência. (SELL, 2012) A esfera econômica será formal, de acordo com o grau de calculabilidade aplicado, e, material, se orientada por postulados valorativos. Em Economia e Sociedade Weber definirá:

Chamamos racionalidade formal de uma gestão econômica o grau de cálculo tecnicamente possível e que ela realmente aplica. Ao contrário chamamos racionalidade material o grau em que o abastecimento de bens de determinados grupos de pessoas (como quer se definam), mediante uma ação social economicamente orientada, ocorra conforme determinados postulados valorativos (qualquer que seja sua natureza) que constituem o ponto de referência pelo qual este estabelecimento é, foi ou poderia ser julgado. Esse postulado tem significados extremamente variados (WEBER, 1994, p. 52).

A racionalidade formal, diferente das racionalidades prática, teórica e material, se relaciona com esferas da vida que possuem estruturas de dominação cujos delineamentos foram dados apenas pela industrialização, mais especificamente, esferas ligadas à economia. Essa racionalidade tendo a criação de um ambiente próximo ao da racionalidade prática, com tendência à calculabilidade, mas acaba por se legitimar a universalidade de regras, leis e regulamentos (KALBERG, 1980; THIRY-CHERQUES, 2009).

O reinado da calculabilidade favorece um ambiente onde a tomada de decisões é feita sem considerar as pessoas. Para isso, todas as personalidades, até mesmo as mais carismáticas, estão submetidas aos ditames dos procedimentos racionais. A forma mais clara de exemplificar o auge dessa racionalidade está na dominação burocrática, devido à estrutura formal de suas ações, submetidas a estatutos e regras do regime legal e a seleção dos meios mais para executá-las. (KALBERG, 1980)

Para Weber a dominação tem relação com a probabilidade de obediência a uma ordem, baseada na crença da legitimidade do dominante. Já o poder, alude à imposição da vontade de uma das partes da relação social, mesmo havendo resistência (KALBERG,1980). Kalberg (1980) reforça que, do ponto de vista técnico, o tipo racional mais profundo de dominação é o definido pela burocracia, justamente, porque sua razão de existência é o cálculo dos meios mais precisos e eficientes para a resolução de problemas. Na esfera econômica, essa racionalidade se reforça na criação e cumprimento de normas para favorecer o mercado, independentemente, do efeito causado às pessoas ou do grau de violação às noções éticas de outras racionalidades (THIRY-CHERQUES, 2009; KALBERG, 1980).

Por outro lado, o modelo de racionalidade material ou substantiva, se fundamenta a ordenação da ação através de padrões. Essa ordenação não leva em consideração uma atividade calculativa ou que se importe apenas com os meios, mas sim, pela gama de ações que levem em conta postulados de valor (THIRY-CHERQUES, 2009). Essa ponderação irá pautar-se por um agrupamento de valores variados em abrangência, sem possuir uma quantificação única, nem uma definição estrita (KALBERG, 1980).

A racionalidade material existe como manifestação de uma capacidade inerente ao homem e à ação ético-valorativa (THIRY-CHERQUES, 2009). As ações relacionadas com a racionalidade substantiva podem ser circunscritas pela organização de apenas uma área limitada da vida e, deixando todas as outras, intocadas (SERVA, 1997). A sociologia de Weber acredita que a racionalidade substantiva tem uma característica própria bem definida: seu perspectivismo radical e que ao focarem suas ações nela, se mantêm atentos a pontos de vista com configurações de valores específicos (KALBERG, 1980; SERVA, 1997).

2.2.1 A racionalidade instrumental e a sociedade de mercado

Kalberg (1980) relaciona a instrumentalidade com as esferas limitadas a círculos burocráticos, como o econômico, o legal e o científico. Tais círculos desempenhavam funções baseadas em regramentos e leis que serviram de mecanismo para a legitimação do cálculo racional de meios e fins. Essa premência coaduna com a expansão utilitária e a primazia do olhar do mundo científico. Dessa forma, todos os valores ligados às noções de crença foram deslocados para a zona do cálculo, local onde toda a racionalidade não relacionada com um paradigma calculista, é considerada como irracional (KALBERG, 1980).

Quando as necessidades para sobrevivência dos indivíduos passaram a se formalizar qualitativamente, surgiram os primórdios de um sistema de mercado. Esse modelo tinha função de facilitar os métodos de trocas, mas culminou em um processo de especificação e especialização de grupos sociais. (PIZZA JUNIOR, 1997) Para Etzioni (1929), as organizações formais ficaram cada vez maiores e mais especializadas, ganhando o interesse do mundo como fonte de recursos.

Pizza Junior (1994), posiciona o surgimento das organizações formais ou econômicas, nessa especialização, as definindo como entidades artificiais cujo objetivo está voltado para a produção de bens e serviços. Elas mediam o processo de produção e consumo, tendo um impacto maior ou menor, de acordo com seu porte e dimensão. Para o autor, essas organizações ganharam uma posição central, tomando toda a estrutura e proclamando o surgimento da sociedade das organizações. Por fim, adverte que não poderíamos imaginar a força e autonomia que o mercado tomaria nem a proporção tomada pela racionalidade ao se transformar no 'espírito do capitalismo' (PIZZA JUNIOR, 1994).

Para Guerreiro Ramos (1981), a lógica instrumental se espalhou de forma a não permitir espaços para o homem médio decidir por si, impondo-lhe a desistência de sua autonomia. Nesse panorama, os altos graus de desenvolvimento técnico e econômico podem corresponder a míseros patamares éticos, pois a força modeladora do mercado faz com que possua as rédeas das organizações que se comportem às suas exigências, fato descrito pelo autor como inédito em toda a história mundial (GUERREIRO RAMOS, 1981).

Os saberes tecnológicos se espalharam por todos os cantos do globo e modificaram até mesmo nossas noções de tempo. Na visão tecnológica, as inovações estudadas por anos tornam-se obsoletas, mesmo antes do lançamento. No âmbito social, as progressões garantiram aos grupos condições para evoluírem individualmente, de maneira quantificável, porém, mesmo após toda a evolução, a sociedade permaneceu presa em suas necessidades econômicas (GIDDENS, 1991).

Serva (1997) diagnosticou a crise causada pela dominação instrumental e propulsora de graves problemas ecológicos, desigualdades crescentes, desemprego crônico e padrões de controle social. Para o autor, os problemas sociais teriam como uma de suas causas as limitações impostas pela expansão da burocracia, comprometendo, sobretudo, o alcance da autorrealização individual. Assim, se por um lado o progresso trouxe mais riqueza e bem estar material, por outro provocou e, continua provocando, mais desajuste e dominação (SERVA, 1997).

No âmbito da Teoria das Organizações um de seus efeitos se manifesta na incapacidade de criarmos ambientes com o objetivo de favorecer o desenvolvimento humano e promover relações gratificantes (GUERREIRO RAMOS, 1981).

O discurso oficial da sociedade do mercado coloca o avanço da racionalização técnica e a democratização das organizações como uma conquista social. (SOUZA; CARRIERI, 2011) No entanto, a realidade demonstra que esse sucesso agravou os problemas de escassez de recursos, violência e marginalização dos agentes, tendo sua existência reduzida ao papel de um objeto aos interesses do capital (SERVA 1997). Weber enfatizou o caráter desumano da racionalidade capitalista moderna devido à perda de autonomia do indivíduo perante um modelo que o reduz a um objeto, fato também constatado por Guerreiro Ramos. (PIZZA JUNIOR, 1997)

A racionalidade funcional se tornou cada vez mais presente nos estudos organizacionais, nos quais se constatou a reescrita da história mundial quando a ciência passou a ocupar o lugar de destaque pirâmide social, impulsionada por descobertas que desvelaram os mistérios da dominação da natureza através da tecnologia (SIQUEIRA, 2015). Para Goergen (2010), cada vez menos importavam as verdades internas das coisas e, cada vez mais, era imprescindível o cálculo operacional eficaz. O novo padrão de vida passa a se basear na utilidade das relações entre homem e natureza, além dos homens entre si (TENÓRIO, 1990).

Segundo Tenório:

A racionalidade instrumental ou funcional é o processo organizacional que visa alcançar objetivos prefixados, ou seja, é uma razão com relação a fins na qual vai predominar a instrumentalização da ação social dentro das organizações, predomínio este centralizado na formalização mecanicista das relações sociais em que a divisão do trabalho é um imperativo categórico, através do qual se procura justificar a prática administrativa dentro dos sistemas sociais organizados. (TENÓRIO, 1990 p. 6)

A realidade atual mantém o foco no cálculo de custos e vantagens, submetendo a vida ao reino do dinheiro e os agentes dependentes das organizações e sua padronização de comportamentos (GIDDENS, 1991). Na Ciência da Administração, a incapacidade das principais correntes em oferecerem diretrizes para a criação de espaços sociais participativos e autogratiíficantes, se apresenta como um dos mais graves custos da ótica mercadológica (TENÓRIO, 2000; PIZZA JUNIOR, 1997).

Outro agravante para esse cenário é a dominação das grandes mídias, determinando os rumos da sociedade, pois, ao possuírem o controle da informação, controlam o pensamento, as ações e os padrões de vida. (GUERREIRO RAMOS, 1981). Dessa forma, o traço mais típico dessa nova racionalidade é a necessidade de utilização da lógica para dominar a realidade exterior ao homem (TENÓRIO, 1990).

Entre os principais autores preocupados com a discussão do desenrolar social após o pontapé inicial da Modernidade, Weber era o mais pessimista (GIDDENS, 1991).

Segundo Giddens (1991), o autor acentua o caráter paradoxal do mundo moderno, no qual o progresso material era obtido à custa de uma expansão burocrática e do esmagamento da autonomia e da criatividade individual.

O caráter móvel, inquieto da modernidade é explicado como resultado do ciclo investimento-lucro-investimento que, combinado com a tendência geral de taxa de lucro a declinar, ocasiona uma disposição constante para o sistema expandir. (GIDDENS, 1991, p. 20)

O ciclo mencionado pelo autor se mostra pelo descontrole sobre os meios de produção, almejando sempre uma possibilidade maior de lucratividade, sem levar em conta as consequências. A difusão mercadológica canalizou no capitalismo os meios para reger a sociedade, por ideais onde aqueles capazes de acompanhar o ritmo ditado se manteriam, os outros, seriam jogados a margem social (GIDDENS, 1991). O pensamento guerreiriano surge como um fôlego a essa realidade, ao reconhecer no mercado a responsabilidade pela despersonalização do ser humano. Para o autor, se fazia necessária a proposição de uma ótica que permitisse aos homens dirigir sua vida pretendendo a sua autorrealização, ou seja, uma ótica substantiva (SERVA, 1997, GUERREIRO RAMOS, 1981). Uma abordagem substantiva deve olhar a organização para além de aspectos econômicos formais, preocupando-se com a existência de seus membros. (GUERREIRO RAMOS, 1981)

Ao atingirmos o ápice da industrialização e do capitalismo, todas as esferas da vida humana foram subjugadas à economia e o status social passou a depender dos meios de produção e de consumo produzidos pelo mercado. Assim, o poder decisório relativo ao destino e organização da sociedade, se mantiveram sob com as instituições produtoras, sobrepondo-se à racionalidade substantiva, responsável pela regência interna dos indivíduos (CAITANO, 2010).

Para Duarte Jr. (1983), a civilização ocidental se assentou em três postulados: a primazia da razão, do trabalho e a natureza infinita. Cada um desses postulados foi responsável pelo agravamento de um problema social, cultural ou ecológico, respectivamente. O primeiro, nos conduz a uma visão instrumental promotora da supervalorização da razão sobre dimensões básicas como valores e emoções. O segundo aspecto, nos leva a renegar o lúdico e o estético a posições inferiores e menosprezá-los a funções de mero lazer. Por fim, o terceiro gera um sistema de produção para manter um crescimento perpétuo, sem preocupar-se com os custos ao ambiente. Para o autor, alcançamos um determinado momento de desapego, no qual não produzimos para suprir as necessidades da vida, mas criamos necessidades para vender os produtos produzidos (DUARTE JR., 1983).

Nesse sentido, segundo Enriquez (1997, p.8):

A empresa, trazendo ao seu apogeu os valores do capitalismo racional e instrumental contribuiu enormemente para a primazia da técnica sobre o humano e tentou fazer de cada ser um manipulador perverso que não se interessa pelo outro, a não ser que favoreça a satisfação de seus desejos.

A preocupação do autor se alinha com os preceitos de Guerreiro Ramos, devido às fortes tendências de expansão dos mercados e das teorias legitimadoras da sociedade centrada nele. A estrutura da sociedade capitalista demanda, cada vez mais, que as ciências sociais protagonizem a discussão dos impactos gerados pelo capitalismo exacerbado por cima da emancipação dos indivíduos (ENRIQUEZ, 1997).

Na Teoria das Organizações, a racionalidade tem como característica chave o modelo burocrático de Weber. O autor já teria previsto o surgimento da organização formalizada e capaz de reduzir a racionalidade a algo, unicamente, utilitário, almejando as consequências das ações dos agentes (ENRIQUEZ, 1997).

A crítica de Guerreiro Ramos coloca que as convicções comportamentalistas se dotam de ingenuidade ao negarem a tensão entre o indivíduo e as organizações (SIQUEIRA, 2012). Esse atuar não habilita os homens à transcendência de suas limitações, nem a assumir as rédeas de seu futuro, nos encaminhando a massificação de engrenagens na máquina organizacional. Séculos após seu aparecimento, a ciência moderna ocupa, solitariamente, o mais alto grau de relevância em todas as dimensões da vida, pública ou privada, individual ou coletiva. (GUERREIRO RAMOS, 1981)

Estamos cercados por máquinas, dispositivos, objetos, ferramentas, substâncias, materiais, procedimentos e formas de organização, criados devido ao progresso trazido pelo conhecimento científico e o acúmulo de riquezas cujo objetivo é prolongar e qualificar a vida (GIDDENS, 1991; ENRIQUEZ, 2006). Porém, estes mesmo esforços, supostamente criados para dirimir distâncias, expurgam o poder de decisão dos agentes, eliminam postos de trabalho, exterminam civilizações, mantendo os indivíduos presos na jaula social. (GUERREIRO RAMOS, 1981; ENRIQUEZ, 2006)

Será neste cenário que Guerreiro Ramos (1981) irá propor sua Teoria da vida humana associada, elaborando um modelo multidimensional de diagnóstico dos agrupamentos sociais, longe da noção de mercado. Para o sociólogo, essa seria a

única forma de preservar os espaços organizacionais de forma a possibilitarem a participação do indivíduo em relações gratificantes (GUERREIRO RAMOS, 1981).

2.3 Racionalidade substantiva nos estudos de Alberto Guerreiro Ramos

Guerreiro Ramos é um dos mais importantes autores nacionais, preocupados com a relevância da crítica à sociedade de mercado. Desde a juventude, quando ainda vivia na Bahia, o conjunto teórico do autor já se destinava a denunciar as transformações trazidas pela Modernidade, quer fossem em nível individual ou coletivo (AZEVEDO, 2006). Segundo Guerreiro Ramos:

A razão é o conceito básico de qualquer ciência da sociedade das organizações. Ela prescreve como os seres humanos deveriam ordenar sua vida pessoal e social. No decurso dos últimos 300 anos, a racionalidade funcional tem escorado o esforço das populações do Ocidente central para dominar a natureza, e aumentar a própria capacidade de produção. (GUERREIRO RAMOS, 1981, p.37)

Nesse domínio, a racionalidade é vista como um mecanismo para o alcance de objetivos ou fins futuros, tendo, historicamente, partido em busca da dominação da natureza e aumento da sua possibilidade de produção, deixando a descoberto outros quesitos tão importantes quanto o sucesso econômico. Para ele, a racionalidade formal, com foco unilateral e utilitário, não correspondia ao sentido original da razão (PIZZA JUNIOR, 1994; CAITANO, 2010).

A sociedade moderna utilizou-se da forma conceitual da palavra razão, porém moldando-a, aos interesses, de sua nova estrutura normativa. Assim, a razão moderna está fundamentada em uma visão reducionista de racionalidade hobbesiana (PIZZA JUNIOR, 1994; CAITANO, 2010). Esse erro interpretativo foi denominado por Guerreiro Ramos como transavaliação social. Assim, a racionalidade instrumental, que em Aristóteles era somente uma das dimensões do indivíduo, foi ascendida ao status de categoria universal de razão humana. (CAITANO, 2010) Para o autor, a razão alinhavada por Hobbes nos encaminhou para uma interpretação equivocada, ao conceber a razão como fruto do esforço por no qual os agentes se habilitariam ao cálculo utilitário de conseqüências. (GUERREIRO RAMOS, 1981).

O pensamento clássico via a razão como característica diferenciadora dos

homens aos outros seres da natureza, pois este se utilizava da razão para viver de acordo com princípios éticos, possibilitando-lhe transcender à sua condição natural e transformar-se em um ator político. Todavia, esse processo conhecido como transavaliação, converteu as noções ligadas ao que era bom em algo funcional (GUERREIRO RAMOS, 1981; SERVA, 1997)

Nesse paradigma, se perdeu o caráter objetivo dos valores de antes e, por conseguinte, o homem perde sua propensão de reconhecê-los e a deturpação da racionalidade como única razão possível se torna um dos princípios básicos das ciências sociais e humanas (GUERREIRO RAMOS, 1981; SERVA, 1997). Para a crítica de Guerreiro Ramos (1981), este equívoco foi o responsável por terem sido fixados os ideais de mercado sobre a lógica da vida humana associada.

A racionalidade substantiva remete à definição aristotélica de homem como um animal político, portador da razão no sentido substantivo, único meio para o debate racional e requisito essencial à vida humana associada (GUERREIRO RAMOS, 1981).

A teoria guerreiriana considera a racionalidade substantiva localizada na *psique* humana, permitindo aos indivíduos alcançarem o progresso social pela organização pessoal. Esta explicação contrasta com os preceitos da racionalidade instrumental, por seu caráter utilitário das consequências, exigência de atingimento de metas predeterminadas e foco extremo em resultados (SERVA, 1997).

Esse cenário de deturpação da racionalidade agravou-se com a industrialização e a concentração de propriedade nas mãos de uma pequena parcela social, detentora do poder decisório sobre as formas de organização destes grupos. Guerreiro Ramos não formulou a razão substantiva para ser um marco contra os sistemas planejados, nem uma negação do papel desempenhado pelas organizações, mas na tentativa de devolver aos agentes o poder de pensar e agir de forma crítica, utilizando-se de critérios substantivos e, não apenas, pensando em questões ligadas ao consumo ou na acumulação de bens. (PIZZA JUNIOR, 1994)

O autor dedicará ao ponto de vista administrativo grande parte de sua bibliografia e de seus 30 anos de pesquisas, denunciando o protagonismo das organizações, frente às necessidades dos indivíduos. Essa superioridade coloca a sociedade como refém das ambições do mercado, impedindo-nos de perquirir a autorrealização, a satisfação e a autonomia (SANTOS, 2012). Entendendo ser

necessário o retorno do foco das ciências sociais ao rumo certo, Guerreiro Ramos (1981) desenvolve a teoria da vida humana associada na obra “A Nova Ciência das Organizações: uma reconceituação da riqueza das nações”.

Segundo a obra, a racionalidade instrumental não comporta conteúdos que coloquem o ser humano ou sua realização pessoal como objetivo dentro das organizações (GUERREIRO RAMOS, 1981). A metodologia escolhida na elaboração da obra foi, inicialmente, realizar um apanhado histórico que incluísse a concepção de razão por diversas linhas de pensamentos, como a filosofia e a ciência. Nesses trechos, o autor compara as formulações atribuídas à palavra no período clássico e na era moderna. (TENÓRIO, 2000; PIZZA JUNIOR, 1994)

O autor toma o cuidado ao analisar a temática da racionalidade desde os primórdios clássicos, desenvolvendo um caminho analítico que envolve os principais pensadores e abordagens. Segundo Azevêdo (2006), o fato de ter pensado essa obra durante um período de exílio nos EUA, aproxima sua escrita do *status* social daquela realidade que muito cedo atingiu o cume do padrão de vida da sociedade moderna e firmou-se no lugar de principal representante da modernidade. Esse destaque pode ser constatado tanto em termos de prosperidade, quanto no de problemas sociais e ambientais. Guerreiro Ramos foi vitorioso em extrair da sociedade americana as reflexões referentes ao processo evolutivo capaz de nos conduzir ao momento de crise utilitária. (AZEVEDO, 2006)

Esta forma de racionalidade guarda estreitas relações com o senso comum, pois se origina no ideal de realidade comum a todas as pessoas, em todos os tempos e em todos os lugares, entre a satisfação pessoal e a satisfação social (GUERREIRO RAMOS, 1981).

Assim, a racionalidade substantiva tem a capacidade de dotar o homem do poder de ordenar a sua vida eticamente e gerar ações através do debate racional, para atingir um equilíbrio dinâmico. As teorias administrativas desenvolvidas com o intuito de motivar a autorrealização dos indivíduos tem enfrentado os imperativos da lógica do mercado, em busca de fornecer uma opção para devolver a autonomia perdida pelos agentes e possibilitar a volta a um caminho ligado à autonomia da vontade (GUERREIRO RAMOS, 1981; CAITANO, 2010).

Quanto mais o agente se preocupa com questões que sejam pertinentes à sua autorrealização, dentro das organizações, maiores serão os esforços desta para

tolher sua autonomia, demonstrando o constante estado de tensão entre esse agente e a organização (GUERREIRO RAMOS, 1981; CAITANO, 2010). O homem não ocupa o lugar de agente deliberativo de suas ações, nem está consciente de suas finalidades, ao contrário, vive a mercê de um mercado que o determina, de acordo com seus interesses, restando a ele a aceitação da síndrome comportamentalista (SELL, 2011).

A supremacia do mercado promove a insegurança psicológica e a degradação da qualidade de vida. No âmbito da Teoria das Organizações, a vida social centrada nas vontades do mercado é incapaz de promover espaços onde os seres humanos possam aprimorar relações gratificantes. O cenário dos estudos guerreirianos, pressupõe as organizações produtivas com uma função de destaque na gestão da vida social e econômica dos indivíduos, devido ao favorecimento da noção de crescimento baseado, unicamente, por uma racionalidade utilitarista. (TENÓRIO, 2000)

Para Guerreiro Ramos, esse trato unilateral inibiu a compreensão original de racionalidade, promovendo um ambiente insólito e gerador de infelicidades, pendendo para a prática de abusos e a violência dentro dessas instituições (SERVA, 2014).

Em um sentido teórico, a ação será substantiva quando basear-se em um conhecimento lúcido e autônomo de relação entre fatos, estando ligada à preocupação com o resguardo da liberdade humana (GUERREIRO RAMOS, 1981). Essa razão tem o debate racional como um de seus elementos constituintes e se considera como a essência da vida humana. (PIZZA JUNIOR, 1997)

Para Pizza Junior (1994), a razão instrumental encontrou na teoria administrativa um lugar propício para o seu estabelecimento, fato compreensível pelo caráter de agentes de disseminação da economia de mercado, assumido pelas organizações formais. As críticas ao domínio da racionalidade instrumental integram um conjunto analítico ainda maior, responsável por colocar em xeque todo o modelo capitalista, oriundo da Modernidade. Como já visto, nos primórdios da passagem do século XIX para o século XX, Weber já apresentava uma espécie de crítica à racionalidade instrumental e suas vertentes (GUERREIRO RAMOS, 1981).

Guerreiro Ramos reformulou o entendimento da substantividade, tornando-a uma alternativa para a construção de uma ciência da administração especializada

em preservar os espaços organizacionais cujo foco estava na satisfação dos indivíduos (TENÓRIO, 1990; GUERREIRO RAMOS, 1981).

Na formulação de Guerreiro Ramos, a Teoria das Organizações ainda vive um momento de desconforto intelectual por não responder a todos os questionamentos referentes ao desenvolvimento da sociedade, nem seus dilemas sociais e econômicos. De acordo com o autor, para aqueles dedicados em buscar soluções para essa situação, a causa desse entrave está enraizada no protótipo de sociedade capitalista cujo fundamento para as ações é a racionalidade instrumental (CAITANO, 2010). A ingenuidade das ciências sociais, ao atuar frente à dominação instrumental, nos colocou em uma posição de fragilidade e dependência nunca antes vista, pois as teorias organizacionais vigentes se conceberam pelo prisma instrumental e foram responsáveis pela elevação da organização econômica formal ao grau de paradigma organizacional (GUERREIRO RAMOS, 1981).

Dessa forma, se faz necessário a determinação de limites na Teoria das Organizações, para podermos ampliar as possibilidades de relações sociais embasadas em lógicas diferentes daquelas mercadocêntricas. A teoria guerreiriana defende que somente a partir de teorias organizacionais, empenhadas em privilegiar a ótica substantiva, poderemos preservar espaços para o crescimento gratificante dentro das organizações (CAITANO, 2010).

Ao discutir a importância do trabalho de Guerreiro Ramos, Serva (1997) destaca a necessidade urgente de espaços para o exercício da racionalidade substantiva, em oposição às organizações econômicas onde, geralmente, predomina a racionalidade instrumental. Em sua opinião, após a morte de Guerreiro Ramos, os estudos baseados na racionalidade dentro das organizações avançaram muito em termos teóricos. Todavia, não foram capazes de suprir a lacuna sobre a aplicação prática da racionalidade substantiva, configurando um impasse no ramo (SERVA, 1997). A lacuna referida por Serva era de conhecimento de Guerreiro Ramos e o autor, inclusive, já tinha planos para saná-la em obras posteriores, porém não teve tempo de fazê-lo.

Este livro nada mais é que uma enumeração teórica preliminar da nova ciência das organizações. Como tal, estabelece uma agenda de pesquisa. Muito resta ainda a ser feito, para transformar a nova ciência num instrumento de reconstrução social (GUERREIRO RAMOS, 1981, p.3).

A administração, por ser uma ciência de aplicações práticas, demandava o preenchimento dessa lacuna para tornar efetivos seus conceitos. Dessa forma, será, justamente, com o intuito de comprovar essa possibilidade, que Serva (1997), propõe um novo patamar ao estudo da racionalidade no mundo organizacional, a partir de um modelo de análise de procedimentos organizacionais para a constatação da aplicabilidade da racionalidade substantiva.

Para Serva (1997), a ausência de evidências empíricas da racionalidade substantiva em organizações produtivas, fragilizava o avanço das hipóteses de pesquisas sobre o tema, tornando seu estudo imprescindível. O procedimento metodológico para a sistematização realizada envolvia, primeiramente, a definição, de quais e como seriam as práticas ligadas a essa modalidade racional. (SERVA, 2012). Para tanto, o autor elaborou um quadro analítico com onze processos reconhecidos como ações de gestão e indicadores da predominância de cada um dos tipos de racionalidade. Após a conclusão de seu trabalho e a constatação de ser possível que organizações se guiassem pela lógica substantiva, mesmo dentro da sociedade de mercado, esse modelo sistematizado foi reaplicado em muitos outros estudos, possibilitando avanços de seu ponto de partida (SERVA, 1997).

Do quadro de Serva pode ser concluído que, para compreender os agentes organizacionais e avaliar os critérios necessários para sua autorrealização, precisamos mensurar as atividades cumpridas por essas pessoas, frente aos interesses dessas organizações, pois a lógica substantiva propõe a valorização dos indivíduos e de sua consciência crítica (SIQUEIRA, 2012). Além disso, é necessário o respeito às seguintes premissas: os agentes possuem diferentes necessidades, cuja satisfação requer múltiplos tipos de cenários sociais; o sistema de mercado só atende a limitadas necessidades humanas e determina um tipo particular de desempenho consistente com as regras instrumentais e, ainda, diferentes cenários sociais requerem enclaves distintos (SERVA, 1997, 2014; SIQUEIRA, 2012).

Por fim, Guerreiro Ramos, assim como Weber, mantinha a certeza da coexistência de ambas as racionalidades dentro das organizações e, por tal razão, todos estariam sendo influenciados por elas. Essas racionalidades permanecem em constante estado de tensão, impossível de ser eliminado ou abafado, e cujos efeitos podem ser positivos ou negativos, dependendo dos agentes e da gravidade dos impactos da racionalidade dominante sobre eles (GUERREIRO RAMOS, 1981;

SIQUEIRA, 2017).

2.3.1 Arte e racionalidade

A palavra arte, etimologicamente, vem do latim “ars” e significa articular ou fazer junturas entre partes de um todo. Na aplicação prática, como área do conhecimento ou como substantivo, pode significar uma série de construções, não se limitando a apenas uma. No entanto, o fato de não se limitar a um conceito genuíno, não impede a delimitação do domínio da arte, pois este se define pela corporificação de seu criar, quer seja uma obra, uma peça, uma sinfonia ou um sentimento. Assim, a arte é um fazer cuja finalidade é transformar a forma ou a aura de determinado objeto ou ato (BOSI, 1989).

A história da arte acompanha a história humana e está ligada aos processos de racionalização e criação das regras que viabilizam o convívio social, conforme conceituado por Weber (COHN, 2003). Por esta razão, a necessidade de produzir e comunicar-se através da arte, é parte indissociável da formação do homem como indivíduo (SOUZA; CARRIERI, 2010).

A diferenciação das esferas de valor, segundo Cohn (2003), possibilitou o exercício da ação racional e, conseqüentemente, a especialização e expansão de cada uma das esferas, até alcançar o grau de desenvolvimento e autonomia vislumbrado nos dias atuais. Entender a racionalização exige a compreensão da significação dessas esferas e da importância de cada uma delas para a evolução humana. Nesse caso, a razão tem a ver com a diferenciação de sentidos e não somente com a noção de utilidade (COHN, 2003).

O anseio controlador da racionalidade instrumental, dominante desde a Modernidade, se expandiu ao ponto de invadir o espaço da produção sensível de uma área considerada oposta, devido ao foco na produção simbólica, cultural e de entretenimento. A sociedade utilitária valoriza o lucro em detrimento dos valores ligados ao prazer de criar, executar e usufruir a arte. Na visão utilitária, não existe produção artística, pelo prazer fluido, apenas aquela atrelada a uma demanda por público e lucro (COHN, 2003).

Na arte, Weber dispõe que a diferenciação das esferas de valor promoveu a significação do campo estético, atribuindo sentido próprio em seus métodos: processo criativo, diferentes linguagens e as poéticas. Nesta seara, a racionalização

da arte se relaciona diretamente com o desencantamento da realidade, por sua finalidade de dissolver os mitos e crenças para a dominação do saber racional (COHN, 2003).

A arte pode ser um espaço para a desnaturalização do pensar utilitário, ligado a acumulação de capital, comportando-se como uma condição de não submissão às necessidades do mercado. O olhar do artista é direcionado sempre com um intuito transformador, um combinar de dados para realizar uma experiência sensível (BOSI, 1989). As limitações de certo e errado não se encontram no debate artístico e a dualidade entre verdadeiro e falso está presente, mas em uma batalha devido à flexibilidade que a arte impõe a realidade. Ela convida os agentes pra se inserirem em um mundo de singularidades onde todos são iguais e, por isso, pode abarcar os compartilhamentos de formas distintas como meio de ensino (OLIVEIRA; CARDONETTI; GARLET, 2016).

Um dos papéis da arte é ampliar o campo de percepção das pessoas, considerando um mundo em que todas as esferas são padronizadas, segundo uma visão monetarista. Na sociedade globalizada, os processos de educação e de cultura são provenientes dos meios midiáticos, sobrando para a arte a atribuição de restaurar valores simbólicos, novos padrões estéticos e formas de percepção (BARBOSA, 1978; ANDRADE, 2008).

As transformações sociais foram recebidas com otimismo no meio artístico, porém, seus impactos na vida social tornaram essas mesmas alegrias em decepções trágicas. A arte, como área, sofre um preconceito por se vincular a fazeres do ofício, de lidar com os sentimentos e com a emoção, frente aos avanços tecnológicos e brilhantes de outros ramos científicos (CORRÊA, 2004).

O saber artístico possui a capacidade de modificar a realidade imposta aos agentes e o destino da sociedade. Para Oliveira, Cardonetti e Garlet (2016), as limitações existentes nas rotinas formalmente estabelecidas, criam um pensamento de contrariedade naqueles que vivem da arte, mas, ao mesmo tempo, a consciência de nada poderem fazer. É após o desenvolvimento desenfreado do capitalismo e a desconsideração dos indivíduos, que a arte se distancia da sociedade, criando o impasse arte-artista-sociedade. Esse distanciamento terá uma influência no nível educativo, especialmente, na prática pedagógica (NUNES, 2004). Segundo a autora:

[...] os profissionais de ensino, em grande número, em especial nos cursos de formação de professores de Arte, se ressentem na prática de ensino das

Artes de uma análise mais profunda da crise política, econômica, cultural, artística e social, e dos avanços nas últimas décadas na produção de bens e, por decorrência, na análise da produção/formação humana de trabalhadores (NUNES, 2004, p.48).

Para Andrade (2008), a obra de arte é criada por aspectos subjetivos dos artistas como: sensações, percepções, memórias ou intuições. Diferentes modalidades de artistas possuem diferentes competências técnicas para a criação de obras, cujo impacto será determinado pelo nível de interesse social.

Por vezes, os artistas inseridos na universidade temem a submissão a um roteiro sistemático de trabalho por uma suposta abdicação da liberdade, porém se esquecem que, ao se inserir nesse ambiente, concordam com as exigências e normatizações a que estarão submetidos, além da utilização da argumentação lógico-verbal, como meio para explicar seus fundamentos poéticos (ANDRADE, 2008).

A arte apoiada nos preceitos racionais modernos tende a aplicar critérios da gramática visual e da excelência artística, isolando-se das demais experiências, também imprescindíveis para o ciclo do processo criativo. No entanto, a visão do artista não pode encaixar-se nos mesmos moldes e procedimentos metodológicos das outras ciências (ANDRADE, 2008). Strazzacappa (2012) acompanha este idéia quando menciona que, a arte e a ciência devem estar no mesmo patamar, mas não é possível que o trabalho artístico e a pesquisa artística se moldem aos mesmos padrões de exigência do mercado acadêmico.

Ao mesmo tempo, destaca Strazzacappa (2012), o dever da arte em não isolar-se em seu mundo, falando e compreendendo a fala somente dos seus. O conhecimento artístico deve buscar seu espaço acadêmico formalizado, porém tem a obrigação e o direito de demonstrar à academia a impossibilidade de sua forma de instrumentalização ser colocada na mesma caixa que todas as outras áreas (STRAZZACAPPA, 2012).

A sociedade atual é dominada por regras que regem o desenvolvimento das esferas sociais através dos interesses utilitários. Por outro lado, o inútil se traduz para além de uma esfera de necessidade, incluindo elementos da vida cultural, pertencentes a outras esferas da vida, como a racionalidade substantiva, com a noção de liberdade e em contraste com a natureza da razão instrumental. A arte, até mesmo, quando submetida aos valores do mercado, mantém seus objetivos

transformadores e assim, como campo e como esfera de valor racionalizada, está em uma relação de tensão constante com o novo modelo de sociedade instrumental no qual está inserida (ROCHA, 2018).

Para a Universidade a presença da arte se torna salutar porque transmuta para seus corredores e educação poética e a flexibilidade do processo. O fazer artístico transcende as esferas dos cadernos e das salas, podendo ser realizado com o corpo, a imaginação e a sensibilidade (STRAZZACAPPA, 2012).

2.4 Racionalidade do ensino superior e o avanço da lógica instrumental

Para entendermos a problemática da expansão da racionalidade instrumental no Ensino Superior, se fazia necessário expor os conceitos no entorno do trato da razão. Não será objetivo desse capítulo, nem da pesquisa como um todo, aprofundar a discussão da história de formação das Universidades, mas sim, discutir seu lugar, como organização, na estrutura de sociedade instrumental. Temos consciência do caráter duplo das organizações e indivíduos, pois, impreterivelmente, formados por ambas as racionalidades, e ainda, da impossibilidade da eliminação desta dualidade. Entretanto, nos apoiamos no ideal de haver a premência de um modelo a outro, considerando os objetivos e o meio no qual estão inseridas as organizações foco e, por conseguinte, a formação de tensões internas.

Como descrito por Giddens (1991), nunca poderíamos antever as dimensões que a objetualização da ciência tomaria ao longo dos séculos. As pressões da engrenagem econômica aumentaram de forma exponencial e promoveram um mecanismo de perda de autonomia humana, sobre os valores e aspirações (GIDDENS, 1991).

Primeiramente, precisamos ter em mente, o fato de o saber humano, mais que nunca, se apresentar como algo setorizado e especializado. O advento da ciência dividiu o mundo e a vida em áreas distintas para garantir um maior domínio e, por esse, motivo surgem cada dia novas especializações (DUARTE JR., 1983).

A ciência tornou-se a pedra fundamental no edifício do saber e do agir humano, e sobre este conhecimento científico repousam nossos critérios de "verdade". A verdade científica ocupa hoje o lugar ocupado pela verdade teológica na Idade Média; em geral se acredita apenas em fatos cientificamente comprovados, relegando-se outras formas de conhecimento (arte, filosofia) a um plano inferior. A racionalidade, o "saber objetivo", tornaram-se o valor básico da moderna sociedade (DUARTE JR., 1983, p. 32)

A dominação científica mencionada pelo autor, expandiu-se ao ponto de ocupar o lugar de uma verdade divina, semelhante ao poder da religião na Idade Média. Na esfera universitária, perfilam-se duas concepções relativas à dualidade de racionalidades, a primeira se alinha a uma consciência do intelecto e das competências centrais do mercado, conduzidas pelo padrão da utilidade e da eficiência, amparada na racionalidade instrumental. A segunda, fixada em um discurso socializante da recuperação urgente de valores sociais, como condição para uma vida justa e democrática, associada à noção de racionalidade substantiva (GOERGEN, 2010; CORRÊA, 2004).

O termo “educação instrumental” passou a ocupar a centralidade das discussões sobre questões educacionais, em todos os níveis. Esse modelo educacional preza pelo domínio e controle formalizado na prática educativa, considerando o conhecimento como algo objetivo, isento de valoração e pronto para conduzir o agente a proposições comprováveis (FONSÊCA, 2008; GOERGEN, 2002). A determinação se a conotação dada a essa expressão será positiva ou negativa, se fundamentará, unicamente, ao grupo responsável pela definição, ou seja, será boa ou ruim, dependendo da origem do discurso (GOERGEN, 2002).

As exigências da sociedade pós-moderna expandiram seu canal de dominação e alcançaram a formação profissional dos indivíduos. As críticas direcionadas a esta expansão não pretendem demonizar a racionalidade instrumental, mas compreender o impacto desta sobreposição sobre as demais áreas da vida (GOERGEN, 2002). No interior das Universidades, a racionalidade instrumental tomará forma por meio de mecanismos de controle das atividades de ensino, exigências normativas de *performance* e estabelecimento de *rankings* acadêmicos para medição da produtividade dos docentes (SGUISSARDI, 2009).

Entre as principais críticas ao modelo instrumental de Ensino Superior, estão àquelas ligadas a sua insensibilidade quanto aos temas de maior relevância a humanidade e o aprisionamento de seu interesse nos assuntos comprováveis em laboratórios (GOERGEN, 2002). O alinhamento entre saber e poder transformou-se na graça e na desgraça do homem, pois o reconduziram à dominação que, desde sempre, objetivava livrar-se (FONSÊCA, 2008)

Nessa seara, o saber do homem, principalmente, quanto ao seu comportamento, irá influenciar nas práticas pedagógicas aplicadas. Nos ideais

sociopolíticos, o modelo defendido pelos teóricos definirá as intenções de funcionamento dessas instituições (NÉRICI, 1973). Em sua formulação globalizada, o ensino da técnica e sua executabilidade irão sobrepor-se à construção de um ensino ligado ao saber pensar, ou, ainda, a formação de profissionais capazes de refletir sobre os rumos sociais que estamos tomando (GOERGEN, 2010).

Dentro das Universidades são desenvolvidos os debates questionadores dos modelos dominantes e, também, impulsionadas mudanças culturais, indispensáveis, para a ampliação de seu panorama social. Entretanto, mesmo nesses ambientes, o modelo de mercado, demonstra sua característica mais cruel com as áreas sensíveis, um amplo investimento financeiro nas áreas técnicas e uma redução contínua em áreas humanas e sociais (SGUISSARDI, 2010; GOERGEN, 2010). Para Goergen (2010), esse direcionamento de investimentos, vai demonstrar a tendência tecnicista, inerente à globalização, como um fator que determina os rumos da sociedade contemporânea.

Para o autor, a sociedade instrumental vai impor dois aspectos básicos ao Ensino Superior: o primeiro é tornar mais explícito o valor econômico do saber, importando apenas, o impacto e a rentabilidade oriundos de cada campo. Esse primeiro aspecto, será o fio mestre da noção de hierarquização de áreas acadêmicas dentro das Universidades, colocando em posições de destaque ramos ligados à formação mecanocêntrica, acima daqueles cuja formação seja humana, social ou artística. (GOERGERN, 2010) A segunda noção é a propensão da Universidade em fomentar ramos científicos com valor mercadológico, devido à sua localização estratégica na construção desses saberes. Para o autor (GOERGEN, 2010 p.900):

Como produtora de conhecimento, hoje matéria-prima dos processos produtivos, a universidade, envolvida pelos tentáculos da economia, tende, no limite, a transformar-se em prestadora de serviços, sujeita às regras do mercado, comandado pelas corporações transnacionais

Como menciona o autor, as Universidades passaram a ocupar uma posição na qual parte de sua atuação acompanha os interesses do capital, momento no qual reduzem seu poder crítico às exigências deste. Num panorama histórico, a crise do pensar capitalista, iniciada nos anos 1970, leva os economistas do mundo inteiro a

se preocuparem com a proposição de estratégias para legitimar reformas neoliberais (GOERGEN, 2010).

Nessa década, com berço nos EUA e na Inglaterra, podemos constatar o nascimento de concepções que transferiam práticas de gerenciamento aplicadas no setor privado para o público (PAULA, 2005). Essas mudanças deram os primeiros passos para as reformas que se desvendariam nas décadas seguintes e, dentre outros ramos, alterariam, significativamente, as políticas educacionais de ensino superior, impulsionando novos objetivos e adequando os antigos ao inovador padrão de acumulação de capital (BARBOSA, 1978).

Esse modelo institucional se fortaleceu com o alvorecer da década de 1980, quando o Brasil, amparado no discurso de crise e acompanhando a tendência mundial, aprofundou em cortes de gastos, a diminuição da máquina pública e expansão das práticas gerenciais (ARRUDA, 2012). Como mencionado, esses acontecimentos acompanhavam uma política de mundialização capitalista, de desregulação dos mercados, nomeada como Reforma Administrativa do Aparelho do Estado (PAULA, 2005).

No âmbito educacional, na década de 1980, emergem os debates sobre os procedimentos necessários para a implementação de critérios avaliativos no processo de ensino e inauguram-se comissões responsáveis por criar os esboços dos regramentos de análise (TENÓRIO; ANDRADE, 2009).

No campo educacional, as novas diretrizes do século XX e início do século XXI têm sedimentado um novo perfil de gestão, sobretudo nas organizações universitárias, no qual está presente um conjunto de características, dentre as quais, a flexibilidade, a agilidade, a eficiência, a eficácia, a relevância e a produtividade. A universidade é vista não apenas como um centro de formação de saberes e produção de conhecimento, mas como aquela que atende aos princípios básicos da modernidade, seja no que se refere às relações de trabalho, ou à prestação de serviços à sociedade (TENÓRIO; ANDRADE, 2009, p. 3).

As políticas de avaliação das instituições de Educação Superior que foram implantadas seguem influenciadas pela globalização econômica no que concerne à transferência para os setores públicos de lógicas da gestão empresarial e do neoliberalismo, atribuindo ao Estado o papel de mensurar e regular os desempenhos profissionais, dos sistemas de educação e de gestão. No viés prático, surgem nas Universidades, mecanismos como as Ouvidorias, para regular a

atuação e prestação de serviços, órgãos que se identificam com padrão das organizações privadas (TENÓRIO; ANDRADE, 2009).

Com o advento da década de 1990, o governo passa a alegar o aprofundamento das dificuldades de gestão do modelo de Estado. Começava a tomar força o discurso que, somente, poderiam se resolver os problemas nacionais, através da concretização dessa reestruturação estatal. A proposta tinha como elaborador o Ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira e criava o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) (PAULA, 2005).

A reformulação do Estado refletiu na estrutura e no direcionamento das Políticas Públicas, tendo como um de seus principais alvos o modelo de educação pública, quer fosse ensino primário, médio ou superior. A instauração de um modelo de Administração Burocrática transformou a forma de o Estado cumprir seus deveres e se comportar perante a sociedade (TENÓRIO; ANDRADE, 2009).

As estratégias institucionais adotadas nessa década trouxeram aos países de terceiro mundo a obrigatoriedade de adoção de medidas neoliberais como a redução e o controle dos gastos públicos, a criação de demandas por maior qualidade na prestação de serviços públicos, a adoção de modelos de avaliação de desempenho, entre outras. A Reforma de Bresser-Pereira visava estimular a produtividade no setor público, imputando a eficiência em sua *performance* e assegurando o controle burocrático (TENÓRIO; ANDRADE, 2009).

Entendiam que essa Reforma seria a única forma de atualizar o serviço público brasileiro e torná-lo mais coerente com as propostas constitucionais, presentes no texto de 1988. O discurso oficial era uma nova administração, através da redução de custos, proporcionaria maior eficiência para as instituições nacionais, o que na prática não se efetivou. Para Silva Junior (2007), essa visão de Estado inaugurou um pensar diverso sobre as políticas públicas. No âmbito acadêmico as políticas públicas buscavam redesenhar nossa sociabilidade, criando condições para a produção de um novo paradigma político orientado pelo pensar formalizado, a partir da adaptação e a busca do consenso. (SILVA JUNIOR, 2007).

Nesse mesmo período, as medidas adotadas pelo Ministério da Educação (MEC) permitiram a concessão de maiores responsabilidades ao setor privado e, por conseguinte, seu expressivo aumento em número de instituições e participação no mercado. O grau de expansão atingiu patamares tão elevados que a Educação

Superior passou a ser considerada como um negócio de gestão empresarial, atrelada às demandas mercadocêntricas, possibilitando, até mesmo, a flexibilização do “produto” ofertado, para ir ao encontro das expectativas financeiras (BECHI, 2011).

Com relação às IFES, a Reforma preocupou-se em reorganizá-las internamente, aplicando políticas para fomentar sua participação competitiva no mercado. Essa Reforma se regia por uma racionalidade técnica cujo objetivo era a especialização das Universidades, a fim de potencializar sua capacidade de eficiência e competitividade. O advento do neoliberalismo permitiu ao Estado a diminuição do seu compromisso político e financeiro com as universidades públicas, passando a vê-las como um ônus ao erário ou como improdutivas (PAULA, 2005).

A revolução tecnológica do mundo globalizado criou uma noção de mundo onde tudo pode ser comercializável ou ter seu potencial lucrativo explorado, inclusive a educação. Sobre isso adverte Sguissardi (2008, p. 2013):

[...] essa tendência capitalista de transformar tudo em mercadoria, inclusive o conhecimento, abre uma possibilidade de entender porque os serviços educacionais, como um direito e um bem público passam ser considerados como mercadoria, a educação-mercadoria, objeto de exploração de mais-valia ou de valorização.

A crítica do autor se funda na visão do direito à educação como um serviço prestado e, por tal classificação, algo que passa ser comercializado da maneira que melhor servir aos interesses dos empresários. Para Arruda (2012), um dos resultados desta burocratização do Estado pode ser observado nas Universidades Públicas, pela disseminação dos valores regentes da economia de mercado. Esse raciocínio também é defendido por Silveira e Bianchetti (2016, p. 81):

Desde as origens do Estado moderno, a concepção de universidade é atravessada pelo caráter instrumental, no sentido de responder às demandas e aos tempos econômico, industrial, tecnológico e urbano da ordem capitalista.

Entre outras medidas estabelecidas para o Ensino Superior, durante essa década, citamos a tentativa de descaracterização da Educação Superior como serviço público, a diminuição de recursos, a formalização do Estado como órgão regulador, a diferenciação entre instituições, a criação de métodos de avaliação e o fomento a um modelo de formação com foco mercadológico. Todas essas

mudanças tornaram essas instituições pólos utilitários de formação da força de trabalho (SILVA JUNIOR, 2007).

Nas décadas seguintes, reformulou-se um movimento político para a intensificação de Políticas Públicas para o fomento a educação superior com a ampliação no número de universidades federais, a melhoria das condições de remuneração dos servidores, abertura de novos cursos e políticas de acesso facilitado. Essas novas conquistas contribuíram para a expansão na formação do docente de Ensino Superior e a abertura das Universidades para as classes menos favorecidas (OLIVEIRA, 2010).

Um destaque necessário, considerando o presente trabalho, é a abertura de cursos em novas linguagens artísticas, devido ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). No ensino das artes ampliaram-se os cursos de graduação em linguagens como, por exemplo, música, dança e teatro. Esses novos cursos causaram um impacto no ensino e no mercado da área, pois não existiam formações específicas para abarcá-las. Antes dessa reforma, o ensino da área artes era, predominantemente, realizado em academias e escolas particulares informais. Entretanto, mesmo com o investimento e a abertura de cursos de graduação e pós-graduação, a posição dessas áreas dentro das Universidades e na academia, ainda hoje, é vista de forma nebulosa (OLIVEIRA, 2010).

Para Goergen (2010), a inserção do modelo industrial na Universidade, acentuou a ilusão social de que a tecnologia é a única forma de atingir-se uma realidade mais justa. Entretanto, a realidade vivenciada é o inverso do esperado de uma Instituição cuja função é questionar os erros cometidos pelo modelo social vigente. Ao recepcionar, o modelo utilitário a academia abdica de seu caráter de vigilância e ocupa-se de transformar o aluno em um recurso para a manutenção do sistema econômico (GOERGEN, 2002).

Para Goergen (2010, p. 65):

O que domina hoje as atividades de pesquisa e ensino, incluindo a aprendizagem é o conceito de racionalidade instrumental, técnico e operacional. As críticas que tematizam esse conceito limitado e estreito de razão, elaboradas por filósofos, sociólogos e antropólogos de variadas orientações, ainda não surtiram efeito no interior da universidade, embora muitos destes pensadores mantenham relações estreitas com a universidade.

O autor é enfático ao declarar o longo percurso ainda ser trilhado para o alcance de um ambiente mais saudável, devido a dominação instrumental. A razão instrumental ganhou um destaque negativo, no momento em que o esclarecimento desencadeou a generalização dessa racionalidade para todos os âmbitos da vida e a formação cultural tornou-se comprometida. Nesse sentido, todos os elementos libertários e ligados ao pensamento livre foram arrastados por correntes de poder e repressão (GOERGEN, 2010).

O ambiente submisso vivido atualmente pelos jovens universitários, tem como causa a missão assumida pela academia de inserir os indivíduos em um projeto de formatação, como parte da engrenagem para a aparelhagem econômica (ARRUDA, 2010). Para Chauí, a Universidade guiada pela racionalidade instrumental propaga a razão tecnicista a serviço da exploração, da dominação, da opressão e da violência, ou seja, contrária à racionalidade crítica (CHAUÍ, 1997).

Na atualidade, o mercado ocupa grande relevância no cenário de pesquisas já que, mesmo quando não as financia, os seus interesses servirão de termômetro para definir quais temas são importantes ou relevantes para cada área (GOERGEN, 2010). Sguissardi e Silva Junior (2009) criticam o pensar produtivista na Universidade, culminando na proliferação de doutores focados na produção de resultados e em pesquisas vazias de significado. Assim, mesmo sendo um encargo das Universidades debater, produzir e construir ciência estas são, constantemente, convocadas a amoldarem-se aos interesses do capital e produzir diferentes modos de dizer as mesmas coisas (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016).

Devido a este cenário, o trabalho docente se tornou cada vez mais exigente, incerto e imprevisível devido à multiplicidade de tarefas que, hoje, a ele se associam (FLORES, 2011). O ato de pensar os problemas sociais e criticar a sociedade perdeu lugar, já que não há mais tempo para realizá-lo, a velocidade com que são produzidas as pesquisas não permite o aprofundamento necessário e exigível para o ensino (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016).

Flores (2011), ao analisar a tensão entre a produção excessiva e o ensino, a partir do enfoque do corpo docente, descreve que esses profissionais atuam em um regimento de alta demanda por produção, regido por mecanismos burocráticos de controle e exigências de agências reguladoras externas que dificultam o trabalho.

Nesse sentido reforça Chauí (2003, p. 7):

A visão organizacional da universidade produziu aquilo que, segundo Freitag (*Le naufrage de l'université*), podemos denominar como universidade operacional. Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e a formação intelectual, está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual.

A descrição feita por Chauí (2003) é o retrato do ensino instrumental e da Universidade como organização. A Universidade, mesmo tendo como tarefa o amparo ao progresso, focado no bem estar social, já nasceu comprometida, devido ao papel de suprir as faltas do capitalismo. As IES, berço das pesquisas e lar dos maiores pesquisadores do país deveriam preservar-se de forma autônoma, porém se tornaram dominadas por um grau de instrumentalidade e mercantilização do saber intelectual (GOERGEN, 2002, 2010; CHAÚÍ, 2003).

A academia desenvolveu uma linguagem própria e estritamente funcional, onde os conceitos das palavras imperam sua utilidade, sem espaço ao debate de sentidos ou significados. A crítica a essa forma de racionalidade no Ensino Superior orientou e serviu de referência para uma série de estudos e pesquisas que têm objetivado superar a relação mecânica e linear entre a técnica e a prática docente. Dessa forma, a chamada crise da Universidade inicia na passagem do século XX para o século XXI, decorrente das mudanças instauradas durante as reformas do Estado (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016).

Essa crise afetou o conceito de política educacional que a ser concebida como política científico-tecnológica e de inovação (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016).

Para os docentes dentro das IFES, essas mudanças se refletem no exercício de suas atividades, devido aos novos patamares e critérios a serem cumpridos. Os estágios de cobrança por desempenho acadêmico e qualidade, tornaram o ensinar uma tarefa tecnológica e repetitiva, fator de efeito direto na saúde e satisfação no trabalho (SENO; KAPPEL; JUNIOR, 2014).

Entre as desvantagens da ampliação da racionalidade instrumental no ensino superior está o chamado paradigma do ensino. Isso significa que, embora alcance todos os avanços tecnológicos possíveis a racionalidade continuará a criar barreiras para a formação de um indivíduo crítico e reflexivo com os problemas do cotidiano. (SENO; KAPPEL; JUNIOR, 2014).

O ensino superior passou a reorganizar seus currículos, visando atender às novas exigências, vitais ao exercício profissional competente. Essas revisões contemplam a flexibilização e a dinamização curriculares, a possibilidade de formação profissional em concomitância com a acadêmica e, por fim, a ênfase na formação permanente ou contínua (MASETTO, 2002).

[...] o sujeito do processo é o professor, uma vez que ele ocupa o centro das atividades e das diferentes ações; é ele quem transmite, quem comunica, quem orienta, quem instrui, quem mostra, quem dá a última palavra, quem avalia, quem dá nota. Sua grande pergunta é: o que devo ensinar aos meus alunos? (MASETTO, 2002, p. 81)

Essa forma de docência, presente nos regulamentos universitários, objetiva a apresentação de resultados quantificáveis através de testes e padrões com o intuito de avaliar a eficiência da prática de ensino. Esses resultados seriam o produto apresentado como demonstração do alcance das metas de produtividade e qualidade estabelecidas pelos órgãos de gestão. (MASETTO, 2002).

A ótica de mercado define o êxito do ensinar como o aumento de rendimento educacional dos alunos. Esse rendimento pode ser verificado de duas formas: a criação de mecanismos de quantificação de inserção em posições econômicas rentáveis ou por mecanismo de avaliação interna. Nesse diapasão, a Universidade nega seu dever com o pensar crítico, e reforça seu comprometimento com a formação instrumental, reduzida à mera imagem da realidade. (GOERGEN, 2010)

A crítica ao estado de apatia dessas instituições está sedimentada no fato de, ao invés de voltar às raízes da modernidade e interrogar os erros que fizeram do projeto de tantas promessas e esperanças a história de uma nova barbárie, a Universidade se mantenha fiel à ilusão da ciência e da tecnologia como caminhos para uma sociedade mais justa e feliz (GOERGEN, 2010). Para Goergen (2010), essa visão fantasiosa insiste em desconsiderar a real história da razão moderna que o sofrimento, fome, guerras, holocaustos e destruição não permitem esquecer.

O perfil educacional do século XXI se enraíza em características como flexibilidade, agilidade, eficiência, eficácia, relevância e produtividade. As configurações socioculturais envoltas no trabalho docente e na educação dos alunos impõem uma posição delicada à Universidade, sendo necessária a superação de abstrações e conceitos que dão conta da ideia de um conhecimento transmitido e que, essa transmissão, pode ser realizada de forma verticalizada (DUARTE, JR.,

1983).

Nesse sentido:

A escola surge para produzir mão-de-obra para o mundo moderno. Se este mundo está fracionado, que se eduque os indivíduos fracionadamente. Convém também observar-se que a visão transmitida pelo ensino é sempre aquela das classes dominantes. Não interessa que as pessoas elaborem sua visão de mundo, a partir da realidade concreta que vivem. Importa sim, a padronização do pensar, segundo os ditames da lógica de produção industrial. Todos devem ver o mundo da maneira que querem os dominantes, para que a atual situação se mantenha inalterada (DUARTE JR, 1983, p. 35).

Segundo a visão de Duarte Jr. (1983) a ênfase recai na precedência de princípios e teorias científicas sobre o ensino, o currículo e o método de aprendizagem. O trabalho docente se define pelo domínio de destrezas técnicas, aplicação de conceitos e alcance de resultados preestabelecidos, no qual o professor passa a ser o executor de meios e técnicas para o alcance dos objetivos estabelecidos pelas políticas de educação (FONSÊCA, 2008).

Compreendemos não ser possível conceber a produção acadêmica ou a direcionada ao público acadêmico, sem associá-las a uma técnica e, por conseguinte, uma técnica que se alinhe de forma correta com a ciência ou a uma prática de ensino. Esse ensino, em qualquer área acadêmica, demanda do professor um profundo domínio do tema lecionado como subsídio para facilitar o aprendizado, juntamente com a aplicação de metodologias reconhecidas como científicas e comprovadamente eficientes (MARQUES, 1974). Entretanto, é necessário ter em mente, as diferenças entre os modelos acadêmicos de áreas de conhecimento mais reconhecidas, perante outras que ainda buscam formas de legitimação.

Dessa forma, nos baseando no quadro analítico elaborado por Fonsêca (2008), para analisar as racionalidades subjacentes às políticas de formação de professores pós-Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), elaboramos o quadro abaixo sobre as características que acreditamos pertencerem à racionalidade instrumental no Ensino Superior. Esse quadro será utilizado como base para a elaboração do roteiro de entrevistas semiestruturado, aplicado com os professores e, ainda, para a determinação dos eixos de análise.

Optamos por dividir a análise em três parâmetros fundamentais: Ensino teórico, ensino prático e papel do docente. Cada um desses parâmetros apresenta um determinado grupo de ações ou situações definidoras.

Quadro 4: Parâmetros de Análise da racionalidade instrumental

Parâmetros da Racionalidade Instrumental		
Ensino teórico	Ensino prático	Papel do Docente
Produto cuja validade está condicionada à comprovação de sua aplicação exterior	Reprodução/aplicação de modelos pré-existentes, cálculo utilitário de metas e processos para alcance de eficácia e eficiência.	Adequação e execução das práticas teóricas a definições técnicas estabelecidas por outros órgãos
Metas preestabelecidas em consonância com uma metodologia comprovada cientificamente e útil à obtenção do melhor desempenho possível	Direcionado por teorias definidas e avaliado por critérios próximos à realidade de mercado	Dever de produzir conteúdo acadêmico quantificável e qualificável, segundo parâmetros de órgãos de fomento
Regras, <i>rankings</i> , avaliações de desempenho e limites estabelecidos em normatizações curriculares formais	Busca por resultados factíveis que representem destrezas técnicas	Formação do aluno como resultado eficiente do processo de ensino

Elaborado pela autora baseando-se no quadro de Racionalidade Técnico-Instrumental de Fonsêca (2008) e no modelo de análise de Serva (1997)

A instrumentalização do ensino, nos moldes mercadológicos, pode promover o engessamento da liberdade de criar devido aos limites estabelecidos pela estruturas acadêmicas, quer sejam por agências de fomento ou normatizações legais dos órgãos controladores. Nesse âmbito a dominação da perspectiva instrumental nas práticas educativas se coloca para a produção de novas engrenagens para a grande máquina do capital.

A prática docente se torna mensurável através do domínio da técnica, eficiência na formação e eficácia de suas idéias, perante a alocação de seus alunos no mercado. Incumbências capazes de fomentar um modelo de formação técnica em áreas ligadas à tecnologia, em sobreposição às áreas consideradas menos favoráveis à produção tecnicista, como a área artística (SANT'ANA et al., 1979).

A concepção ingênua de educação como o caminho para solucionarmos todos os problemas da vida pós-moderna passou a manter poucos adeptos. Predomina a aceitação de que os estados de crise são inerentes a vida, porém passamos a ter consciência daquilo que, efetivamente, podemos concretizar através da educação. A

ciência, e, em paralelo, a Universidade tornou-se uma força motriz produtiva. A educação superior, nos moldes instrumentais tem como definição ser formada por instituições dedicadas à formação acadêmica, utilizando-se de normas jurídicas e valores sociais para fazê-lo (SANT'ANA et al.,1979). O domínio cada vez mais especializado não estimula o desenvolvimento de capacidades culturais, mas promove incertezas, competições e conflitos, afetando aqueles envolvidos no processo educacional, professores e alunos.

'O aprender' é um processo recheado de significados, além do decorar. Esse processo, especialmente, em campos sensíveis é regido por sentimentos e experiências com o propósito de ensinar e modificar a realidade e a vida daqueles participantes do processo. (DUARTE JR, 1983).

2.4.1 O ensino da arte dentro da Universidade

O lugar da arte no mundo está mudando, sem perder seu aspecto poético, mas assumindo novas dimensões políticas. Para alcançar esse patamar, foi necessário transcender e romper um suposto arcabouço de independência e neutralidade, assumindo seu lugar como ente transformador dos ideais da sociedade mercadocêntrica (DUARTE JR., 1983).

A arte é sempre a criação de uma forma, seja estática ou dinâmica, sem se interessar por transmitir significados conceituais, mas dar uma expressão harmônica e formalizada ao sentir (DUARTE, JR. 1983). Através da arte, os agentes têm a possibilidade de expressar aquilo que não pode ser dito de outras maneiras. Cada linguagem artística se compromete em responder a uma necessidade de expressão dos indivíduos, fazendo-se reconhecer pelo meio pelo qual irá realizar esta tarefa (STRAZZACAPPA, 2012).

Segundo Marques (1974) ensinar não é transmitir, pois o ensino depende mais daquele no lugar do aprender, que das interações, claras ou implícitas, do professor ou facilitador da experiência do aluno. Ensinar é, sobretudo, planejar e propor situações de aprendizado, válidas em um ambiente sócio-psicológico, sem a certeza de alcançar os objetivos traçados. (MARQUES, 1974)

A dupla problematização do ensino da arte tem como fundamento a junção de dois campos, ideologicamente, diversos, o ensino e a arte. Ensinar arte não se traduz mais com a visão histórica de demonstrar as variações culturais, mas sim

com incentivo a atuar como um agente promotor das mudanças que definirão a sociedade (SANT'ANA; et al, 1979). Os primeiros passos da valorização gradual do ensino artístico formataram o caminho responsável por levar os artistas para a academia, apesar da noção preconceituosa, ainda propagada de arte como adorno ou, meramente, lazer (BARBOSA, 1978).

Assim, como a análise da instrumentalização da Universidade, reconhecemos a indisponibilidade da conjuntura de ambas às racionalidades dentro do ensino artístico. A técnica é de suma importância para a execução daquilo que é projetado como instrumento de prospecção artística. O artista, sem importar o ramo, deve possuir a capacidade técnica para desenvolver seus desejos e isso, somente, pode ser alcançado pelo respeito aos preceitos da técnica e pelo treino contínuo (STRAZZACAPPA, 2012).

Duarte Jr. (1983) critica estarmos vivendo em uma civilização racionalista com pretensão à separação entre razão, sentimentos e emoções, sendo deixado ao critério da razão como devemos aplicar os valores máximos à vida. Para o autor, o pensamento moderno de razão como solução de todos os problemas, foi o motivo do surgimento de noções como as que referem o lado sensível como algo que atrapalha e, portanto, deveria ser deixado de lado ou em patamares de menor relevância (DUARTE JR., 1983).

A relação entre o ensino e a arte não compreende todas especificidades desses dois campos, deixando, quase sempre, à margem a capacidade artística de transcendência dos modelos de apreensão. O paradoxo reside no fato de aquilo considerado como ensinável, na realidade, serem modelos de aprendizagem para reduzir a arte a um objeto de conhecimento como qualquer outro. A importância dos conteúdos para o ensino não pode ser negada, porém quando se trata de ensino de arte, esses conteúdos a reduzem a mera representação (BARBOSA, 1978).

Os cursos artísticos são abrangentes, mesclando-se as aulas sobre estética, filosofia da arte, história da arte, aulas em ateliês, oficinas, leituras, pesquisas, visitas a museus e exposições intercaladas às pesquisas práticas. Quando mencionamos a prática, ela envolve questões da sintaxe visual (composição, cores, formas, texturas, linhas etc.), como também experimentações com materiais. Há erros e acertos nas buscas, bem como há a necessidade do domínio dos materiais para se chegar ao destino almejado (WEISS, 2010, p. 107)

No ensino de artes, 'o fazer e o pensar' devem caminhar juntos, sendo

impossível separá-los. No entanto, o modelo educacional atual, tenta fragmentar as áreas artísticas, como se 'o fazer' pudesse existir sem um pensamento, e vice-versa. Do pontapé inicial, até a concretude do trabalho, existem diversas etapas de experimentação, rascunho, pré-projetos, escolha dos materiais, até alcançar um tipo resultado, que pode não ser aquele almejado (WEISS, 2010).

O lugar da arte nas Universidades é defendido, ferrenhamente, por seus pesquisadores e o processo de limitação crítica e criativa que lhe é imposto, fomenta a batalha pelo seu reconhecimento e respeito como conhecimento acadêmico. A educação, como mecanismo para a conservação da cultura é, naturalmente, estratificadora e conformista. O ensino privilegia técnicas de esartejamento mental, separando razão e sentimentos, fato compreensível, considerando a lógica dominante na sociedade (DUARTE JR., 1983).

Durante muito tempo não se permitia a abrangência de aspectos práticos no ensino acadêmico, pois a sociedade não atribuía credibilidade à formação prática, nem a concebia como um saber intelectual (BARBOSA, 1978). O intelectualismo exacerbado não dava lugar ao fazer artístico nem às práticas poéticas na Universidade, considerando isso temos de abrir caminho à vivência de fenômenos diferentes aos concebidos como aceitáveis (STRAZZACAPPA, 2012).

A ciência ocupou, por muito tempo, o lugar de único saber válido e útil à evolução econômica e social, porém ao atribuir-lhe tal posição, olvidaram-se, os cientistas, de outras áreas como a história e a arte (SGUISSARDI, 2009). Entre as áreas deixadas de lado, podemos entender que, muitos dos problemas ligados à formação em conhecimento artístico no Brasil, decorrem da não aceitação deste como ramo acadêmico. O estudo da arte no Ensino Superior é um dos mais antigos, precedido apenas pelo direito e a medicina, porém surpreendentemente, como campo estabelecido, este nem se aproxima de ramos que há pouco entraram na Universidade (BARBOSA, 1978).

Para Strazzacappa (2012) a importância dada à arte dentro da Universidade é, constantemente, criticada no devido aos poucos e inadequados espaços físicos e pelos recursos escassos. Todavia, para a autora, por mais que se constatem tais realidades, o maior problema para esse ensino, na estrutura acadêmica, é a inobservância e respeito ao tempo necessário para praticar a arte. O tempo da obra é diferente do tempo do artista e o tempo do ensino diferente destes dois. O tempo

do ensinar arte deve levar em consideração dois aprendizados, a formação do artista e a formação do professor.

Para pensar, refletir, produzir conhecimento em arte, faz-se necessária a maturidade, a vivência e isso apenas o tempo pode fornecer. [...] No universo da arte forma-se primeiro o artista e o tempo formará o professor. Uma vez professor, o tempo encarregar-se-á de transformá-lo em mestre. (STRAZZACAPPA, 2009, p. 35-36)

O professor-artista se forma entre esses dois tempos, primeiramente ele trilha a caminhada da arte e depois decide tornar-se professor e ingressar no mundo de incertezas desta profissão. 'O ensinar' a arte é um problema de proporções mundiais, devido a várias razões. Uma delas é o número de especificidades, subjetividades e linguagens inferidas neste campo. As proposições didáticas para o ensino da arte são feitas com uma dinâmica sem qualquer comparação com outras áreas, pois não é seu desejo igualar-se a nenhuma delas (STRAZZACAPPA, 2012).

O saber e o fazer artístico possuem um modo próprio e inigualável cuja tradução para os regramentos acadêmicos faz perde-se parte da essência do sensível e do surpreendente. Se pensarmos em uma obra de teatro planejada, escrita, ensaiada, por mais de um ano e, por fim, apresentada, devemos ter como certeza o fato desta nunca alcançar o ideal imaginado por seu autor, pois, durante o processo de sua produção estão engendradas metodologias educacionais e pessoais que extrapolam as margens definidas pelo processo criativo. O resultado alcançado nunca será aquele planejado (WEISS, 2010).

A arte se apresenta como um instrumento de renovação cultural, anticonformista e dotada de um aspecto inovador. Ao ocupar seu lugar no currículo formal da Universidade, a arte, desde logo, tornou-se uma matéria polêmica.

A ideia de que a Arte é importante na universidade, de que é bom para os estudantes ouvir boa música, ver bons quadros, era incontestável, mas muitos educadores acreditavam que isso deveria ser feito fora das salas de aula, no tempo livre, ocioso dos estudantes. (BARBOSA, 1978 P. 17)

A perspectiva descrita acima pela autora demonstra o motivo do surgimento da expressão "artista resistente", além de exemplificar os primórdios da tensão estudada no presente trabalho. O artista resistente é o dotado do sentimento de luta pelo espaço da arte como ciência e não como zona de lazer. Ao mesmo tempo o provocador dos sistemas e das mudanças sociais, através de sua produção poética. (BARBOSA, 1978).

As batalhas travadas pela arte transcendem gerações e biografias, correspondendo, em certa medida, com as lutas de propor a arte como Pedagogia de vida. Para Barbosa (2005), a arte é um rio de águas preparadas para irrigar toda a humanidade com um saber não, estritamente, intelectual e relacionado com o interior de cada ser.

Arruda (2010) e Strazzacappa (2012) nos esclarecem que a formação artística, diferentemente do senso comum, exige um longo período de qualificação, prolongado por toda a vida direcionado para cursos, na maioria das vezes, não formalizados. Ao se inserirem na vida profissional, esses profissionais enfrentam a dificuldade de um fazer menosprezado e desrespeitado, longe de encaixar-se nos ideais de prosperidade de outras profissões (ARRUDA, 2010).

Os artistas se esforçam por sustentar-se e, por vezes, trabalhando em vínculos que garantam sua subsistência. Nesse plano de fundo, a docência universitária pode surgir como um dos vínculos procurados, pela possibilidade de emprego estável (ARRUDA, 2010). A docência no ensino superior pressupõe o exercício de uma atividade de alta complexidade que exige de seus profissionais uma multiplicidade de dogmas e competências.

Para Chauí (2003), o conceito de formação tem relação com a ideia de construção permanente do conhecimento, diferente do oferecimento de uma moldagem aos agentes para a satisfação do mercado, como pode sugerir o avanço do pensamento neoliberal no campo da educação superior. A autora defende que a formação completa demanda uma conexão plena entre o conteúdo ensinado e a cultura na qual o indivíduo se integra, não apenas com o intuito informativo, mas para ressignificá-la (CHAUÍ, 2003).

No campo artístico, as evoluções trouxeram a necessidade de um perfil diferenciado de professor, alguém dotado de técnica e substância. Este deve ter em mente, a formação contínua e específica, a pesquisa e a experimentação, tudo isso agregado à sensibilidade de selecionar, dentro do rol de saberes, o mais relevante à aprendizagem do aluno (SILVA; NASCIMENTO, 2016). Esse professor é incumbido de fornecer as bases técnicas, teóricas e estéticas para guiar a construção do fazer criativo e de ensino, tendo noção de estar inserido em um modelo de ensino direcionado.

Na obra "Arte e educação: conflitos/acertos", Barbosa (1989) relata o

percurso histórico da relação entre a arte e a educação no Brasil. No texto, menciona o nascimento da preocupação com o tema com o primeiro surto industrial no país, ocorrido no final do século XIX. Mesmo séculos após a efetivação, a inserção da arte na Universidade, ainda é um problema latente em todas as manifestações artísticas, especialmente, devido à estranheza das áreas que sempre tiveram a academia como o mundo das ciências exatas, onde todas as respostas eram encontradas por intermédio de um procedimento lógico, prático e rígido. (BUTI, 2009).

Os mesmos problemas enfrentados pelas ciências humanas se apresentam como barreiras na incorporação da arte, tendo o acréscimo da desconfiança sobre ser possível um artista viver “preso” ao mundo dos trabalhadores assalariados (SGUISSARDI, 2010). A arte, embora inserida na estrutura universitária e científica do país, sofre preconceitos, não sendo valorada em termos equivalentes às ciências exatas, como as Engenharias (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016).

Esse preconceito, segundo Barbosa (2005), é uma situação recorrente em todos os níveis educacionais no ensino artístico, tendo como causa a visão histórica do artista como boêmio, irresponsável ou como gênio, intragável que renega a tudo e a todos.

A Universidade, enraizada no pensamento científico, espera de uma pesquisa a apresentação de hipóteses e dados cuja interpretação seja feita com base em uma metodologia formalizada, para, por fim, representá-los através de um texto formal. Ocorre que, este rigoroso e metódico processo, não é aplicável à arte, nem às liberdades dela decorrentes (BUTI, 2009; GOERGEN, 2002).

Essa estrutura, por vezes, não se mostra preparada para aceitar resultados expressados apenas na linguagem artística, sem estarem revestidos de comprovações palpáveis ou textos enfeitados. Aos pesquisadores artísticos se exigem conclusões, objetivos e justificações fechadas que, nessa modalidade de trabalho, podem ser impossíveis de alcançar, ao menos não sob os patamares quantificáveis esperados (BUTI, 2009).

O aspecto visual, segundo Buti (2009), não tem como, simplesmente, se transformar em texto ou linguagem matemática sem perde-se algo pelo percurso. Mesmo correndo o risco de perder seu lado mais sensível, os pesquisadores da arte se esforçam por cumprir os preceitos acadêmicos, porém, em lugar de ser

reconhecida em sua forma peculiar como centro das atividades do artista- professor, passa a ser pressionada por exigências formais, criando um risco permanente de perda de foco para aquilo, realmente fundamental: a obra de arte como um pensar. (BUTI, 2009)

Intelectualizar o processo artístico é uma tarefa árdua e intangível, pois, no máximo, vai apenas aproximar-se do objeto em questão. Para a ciência firmar-se em seu posto hegemônico na sociedade precisou negar as ideias antecessoras, criando preconceitos com termos como magia e mito, ambos fortemente ligados à transcendência, causada pela experiência artística.

A arte sempre teve como uma de suas principais tarefas suscitar indagações e críticas ao momento social vivido, como forma de provocar mudanças e evitar a estagnação. Em contrapartida, o senso comum sempre manteve o condão de estereotipar o “artista-nato”, ou seja, a pessoa nascida com o dom da arte e que, por isso, simplesmente é artista, devendo, portanto, não inserir-se socialmente, conforme o estereótipo (ARRUDA, 2012).

O artista nato se relaciona com o mito do artista, é um desajustado, marginal, preso em sua própria arte. Esse mito decorre da herança romântica de arte que não limitada a obra, nem ao conhecimento transcrito na linguagem, como o reconhecimento de uma revelação, um mistério. Esse artista é um desajustado, marginal e, por isso, é desconsiderado pelo senso comum (ROCHA DOSSIN, 2009).

Será esse mesmo senso comum, enraizado nos pressupostos mercadocêntricos, em que se definirá a função primordial do professor do ensino superior como a preparação do aluno para ocupar seu lugar na sociedade mercadológica (TARDIF, 2002).

Para Buti (2009) esse pensamento pode ser o motivo de uma de suas maiores críticas à inserção da arte na academia, a falta concepção da arte como um trabalho ou uma forma de se perquirir algo, mas sua utilização como mecanismo de entretenimento, diversão ou beleza decorativa. Para o professor a absorção formal da área não significa o reconhecimento e a aceitação de suas especificidades.

Segundo Loponte (2005), ser professor-artista se define em muito mais coisas que uma diligência insana pela competência ou pelo preenchimento de critérios, em uma lista de habilidades predeterminadas. Não existem receitas para definir um bom professor, porém existem inúmeras possibilidades de ser docente. Segue a autora:

Uma docência que se faz artista pode ser aquela que assume o seu trabalho como um processo de ir e vir, de rascunhar, rabiscar, voltar e desenhar-se. Um trabalho sobre si mesmo não se faz sozinho. As relações intersubjetivas são fundamentais para a formação docente. Não há estética de si mesmo na solidão. A formação docente é uma ação compartilhada com pares, com grupos diversos. (LOPONTE, 2005, p.)

A autora destaca a dificuldade do intraduzível no campo artístico, exemplificada pela narrativa de vislumbrar, pela primeira vez, um quadro estudado e sonhado por muito tempo. A docência artística não é um fim em si, é parte de algo e, portanto, não pode ser considerada dentro de um rótulo, norma ou receita única, mas, vista como um modo de ser, uma atitude consigo, capaz de nos diferir de nós mesmos, continuamente. Pensar em uma docência artística não é, no entanto, negar a existência de modos e formas de atuar e de ser docente, mas encontrar os caminhos para escapar da cristalização destes modos como verdades. (LOPONTE, 2005)

Cerqueira (2016), em artigo publicado sobre a atuação docente no ensino superior, em comparação com outras áreas acadêmicas, descreveu como algumas das situações causadoras de extremo desconforto aos professores-artistas, as distorções da classe, definidas a partir de pressões por níveis de produtividade de outras áreas. Diz o autor que as indagações sobre publicações e autores nem sempre são indispensáveis àqueles desempenham a docência artística.

Nesse sentido:

[...] a produção artística fica subordinada às condições impostas pelas metodologias e procedimentos da pesquisa “científica” qualitativa e quantitativa estabelecida na academia, definindo o perfil dos docentes que se esforçam para atuar nesse contexto adverso. (CERQUEIRA, 2016, p.6)

A prática pedagógica pode ser percebida como o fazer artístico dos professores que se dedicam ao ensino da arte. Entretanto, tenhamos em mente que essa “obra” não almeja criar nenhum produto, pois remete à possibilidade de acompanhar o aluno na construção de algo, artisticamente, mensurável. Para Gadamer (2000), o ato de acompanhar ou indicar os rumos ao aluno, pode ser considerado como uma tarefa humilde, mas contempla uma formação participativa, onde o próprio aluno contribui para a construção de uma nova visão de vida.

Essa construção acontece conforme se apresentam os meios, recursos e até mesmo, as limitações promovidas nos encontros entre vontades e emoções, dotadas da capacidade de produzir arte (DUARTE JR., 1983).

A ingenuidade do pensamento de a educação resolver todos os problemas daquele tempo, hoje ocupa um espaço bem menor. Fomos absorvidos pelo discurso de crise dos componentes da vida pós-moderna e a educação passou a ser um mecanismo de controle, determinado por valorações de eficácia e eficiência (BARBOSA, 1978).

Para a complementação deste trabalho o quadro abaixo, baseado na análise de Serva (1996) e no modelo de Fonsêca (2008), apresenta os traços substantivos que são entendidos como inseridos na ótica do ensino da arte na Universidade:

Quadro 5 - Parâmetros de análise da Racionalidade Substantiva

Parâmetros da Racionalidade Substantiva		
Ensino Teórico	Ensino Prático	Papel do Docente
Compartilhamento de visões de mundo. Abordagem do currículo de forma flexível. Entendimento e julgamento ético das práticas docentes.	Envolve a composição, cores, formas, texturas, comportamentos, sentimentos, posicionamentos no mundo. Construção de um processo criativo coletivo. Compreensão das limitações e dificuldades dos alunos	Alinhar processo criativo e técnica Entender o papel da formação e os limites do aluno Flexibilidade do sistema avaliativo
Sem foco prioritário em fórmulas fechadas. Incentivo à autonomia processo avaliativo	Caminhar uno entre o fazer, o pensar e a técnica. Visão do processo como algo construído ao longo do tempo	Experimentação e construção Avaliação pelo processo e não pelo produto
Foco na construção de um processo criativo que relacione teoria e experimentação. Prática docente de acordo com um ideal gratificante	Construção de um processo que abarque mudanças dentro e fora da sala Incentivo à criação de um processo individual para cada aluno	Acompanhar e orientar a formação, focando no aprendizado de acordo com a realidade de cada aluno. Noção de inaplicabilidade de um conceito de eficiência ao ensino da arte

Elaborado pela autora baseando-se no quadro de Racionalidade Técnico-Instrumental de Fonsêca (2008) e no modelo de análise de Serva (1997)

Assim como realizamos quando tratamos a racionalidade instrumental na Universidade, criamos a tabela acima como forma de organizar os aspectos pesquisados, levando-a em conta na elaboração do roteiro semiestruturado e dos eixos de análise discutidos, posteriormente.

2.4.2 A tensão entre a racionalidade instrumental e a racionalidade substantiva

O presente trabalho não pretende concluir qual a ótica se sobrepõe dentro da organização em estudo, pois, acreditamos na coexistência de ambas dentro da referida unidade. A pretensão é realizar uma discussão referente às interações entre essas duas racionalidades e as tensões provenientes destas.

Para alcançarmos este objetivo, comungamos com as delimitações concentradas na obra de Alberto Guerreiro Ramos (1981), para o tratamento da Racionalidade Substantiva e o esvaziamento da ótica instrumental, devido ao aprofundamento do ideário utilitário da sociedade de mercado. Os estudos de Guerreiro Ramos (1981), Tenório (1990), Pizza Junior (1994), entre outros, estão no rol de pesquisas para a análise crítica da racionalidade embasada nas ações dos indivíduos, no interior das organizações (SERVA 1997).

Na visão de Guerreiro Ramos (1981) pode existir a congruência de duas éticas, considerando a natureza do trabalho se coadunar com os valores do agente. Conseqüentemente, nenhum indivíduo por consciência própria poderá organizar sua vida sob apenas uma das racionalidades, pois ao fazê-lo, pode perder-se em noções de dominação, com conseqüências catastróficas.

No interior das organizações, essa dualidade criará um cenário onde o indivíduo estará, ordinariamente, em tensão, sob o aspecto de influência e não, necessariamente, conflito.

A variação se liga no grau de influência e intensidade dessa tensão, ou seja, ela pode ser mais ou menos deteriorante a convivência e as liberdades dos indivíduos que integram essa organização dependendo do grau de resistência encontrado pelo modelo não dominante (SANTOS, 2012; SIQUEIRA, 2017). Ambas as racionalidades são complementares e a tensão gerada pelo encontro delas poderá ser funcional ou disfuncional para a Organização, conforme seja encarada pelos sujeitos. (SIQUEIRA, 2017)

Compreendemos como fundamento do presente estudo sobre tensões na Unidade escolhida, a noção de esta agregar um elevado número de linguagens da arte que, apesar de integrarem uma mesma área, não são idênticas, mas enfrentam os mesmos problemas e desrespeitos. Além da diferença entre áreas, devemos ter em mente, a história de vida e a qualificação de cada docente pode os aproximar ou afastar da estrutura e entre si.

Segundo Guerreiro Ramos (1981), a constatação da existência de tensões não significa, obrigatoriamente, o afundamento dessa organização em conflitos insustentáveis. Como um dos efeitos vislumbrados dessas tensões, as organizações podem desenvolver tendências de fomento a ambientes onde imperam disputas por distinção ou dominação, com o intuito de estabelecer patamares de hierarquização.

O ápice da razão Instrumental e, conseqüentemente, sua expansão e inserção em todos os campos sociais, fez necessário adequar o pensar utilitário à óticas não tão, facilmente, descritas por seus desmandos (PIZZA JUNIOR, 1994). A racionalidade substantiva sempre esteve presente no âmbito organizacional, porém foi ofuscada pelo crescimento e dominação instrumental na história social, mantendo maior impacto e evidências em matérias mais próximas aos valores e a relações gratificantes (SERVA, 2014).

A tensão é inerente ao indivíduo e, portanto a organização, na obra guerreiriana esse tema ganhou o *status* temático para despontar como relevante à Teoria das Organizações. Guerreiro Ramos menciona que a tensão entre racionalidades pode ser subentendida nos escritos de Weber, apesar do autor focar seu trabalho na crítica à dominação instrumental. A razão de tal afirmação, seria a tensão espiritual vivida por Weber devido ao momento histórico conflituoso no qual viveu, durante a passagem do século XIX para o XX (GUERREIRO RAMOS, 1981).

Sob fundamento algum é possível considerar-se Max Weber como um representante da racionalidade burguesa, uma vez que ele encarava esse tipo de racionalidade com evidente desinteresse pessoal. Aqueles que afirmam o contrário identificam inadvertidamente suas observações *ad hoc* com sua posição pessoal, em termos gerais, da mesma forma que deixam de perceber a tensão espiritual que sublinhou seus esforços para investigar, *sine ira ac studio*, a temática de sua época. Na verdade, ele foi incapaz de resolver essa tensão empreendendo uma análise social do ponto de vista da racionalidade substantiva (GUERREIRO RAMOS, 1981, p.5).

Guerreiro Ramos (1981) defendeu Weber ao mencionar que este não representava a racionalidade burguesa, alertando para sua incapacidade de resolver a tensão entre as racionalidades, nem empreender uma análise social pela perspectiva substantiva. Essa racionalidade será apenas uma nota de rodapé na obra weberiana, não desempenhando papel sistemático em seus estudos. A crítica de Guerreiro Ramos (1981) se direciona a resignação de Weber, como posição metodológica, em seu estudo da vida social.

Para Guerreiro Ramos (1981), Weber reconhecia a *psique* humana como

locus para a razão, mantendo sua referência à racionalidade instrumental devido ao seu predomínio na sociedade capitalista. Diferentemente, o autor baiano sempre associou a racionalidade com a consciência humana, rechaçando imputações desta como mediação social. Nessa perspectiva defende a dualidade entre homem e sociedade como característica inerente à existência humana. Nas palavras do autor:

Há, portanto, uma tensão contínua entre os sistemas organizacionais planejados e os atualizadores, e afirmar que o indivíduo deve esforçar-se para eliminar essa tensão, chegando assim a uma condição de equilíbrio orgânico com a empresa (exemplo de política cognitiva que uma psicologia motivacional defende, em bases supostamente científicas), corresponde a recomendar a deformação da pessoa humana. Somente um ser deformado pode encontrar em sistemas planejados o meio adequado à sua própria atualização (GUERREIRO RAMOS, 1981, p.99).

Nesse sentido, as primeiras menções à existência dessas tensões estão nos escritos de Platão, Sócrates e Aristóteles, precursores de uma visão crítica, posteriormente, retomada por Guerreiro Ramos (PIZZA JUNIOR, 1994). No período da razão clássica, quando a sociedade era dominada pelo poder do divino, as tensões estavam ligadas às instâncias vistas como opostas a essa dominação religiosa. Quando algo se opunha à noção teocêntrica, era posto de lado ou mantido em um ambiente de tensões, almejando forçar-lhe ao esquecimento. Outros autores, que precederam Guerreiro Ramos, além de Weber, também haviam discutido a tensão entre as racionalidades, porém também o fizeram dando maior importância e supremacia da racionalidade instrumental (SERVA, 2012).

Guerreiro Ramos (1981) não foge da responsabilidade de afirmar ser possível a sobrevivência de uma organização na ótica da sociedade de mercado, porém, esta depende da gestão das tensões entre a ética individual e conservação da organização (GUERREIRO RAMOS, 1981; SERVA, 2012). Essa gestão perpassa pela ponderação e minimização dos efeitos dessas tensões, em um trabalho contínuo, sem a ingênua intenção de eliminá-las (SERVA, 2012).

Estudar as organizações através de seus indivíduos torna-se importante, pois será o agir desses agentes, cedendo ou resistindo aos estímulos organizacionais, os fatores com o poder de determinar o grau de impacto de cada uma das racionalidades e os efeitos de suas tensões (GUERREIRO RAMOS, 1981). As tensões são inerentes à relação entre indivíduos e entre eles e a organização e dessa forma, a tentativa de eliminá-las pode promover atritos e provocar o fracasso,

a apatia, a insatisfação e a não realização humana (GOERGEN, 2010).

A sociedade centrada no mercado constrange o homem a se portar de acordo com os padrões por ela determinados. Na contramão desta exigência, a proposta substantiva oferece uma forma de fazer o homem se destacar perante esse ambiente de superioridade. Apesar de não existir uma solução para o impasse, no qual se mantém a razão administrativa, nem resolver a tensão entre a instrumentalidade e a substantividade, a pesquisa sobre as articulações entre os dois modelos é indispensável para encontrarmos formas de amenizar os desconfortos provocados nos atores sociais, por elas afetados (ENRIQUEZ, 2006).

Na tensão entre as racionalidades no ambiente universitário, podemos observar duas situações. As Universidades, como entidades públicas, detêm a responsabilidade de atuar tomando, sempre em conta, um posicionamento crítico e transformador, considerando seu objetivo maior de bem estar coletivo. Entretanto, essas mesmas entidades públicas, ganharam o *status* de organizações e, por tal razão, devem estar atentas às demandas e interesses do mercado, quer sejam para o fornecimento de insumos tecnológicos ou mão de obra técnica qualificada e em quantidade. (CORRÊA, 2004)

No caráter crítico, as IFES se esforçam para suas atividades de pesquisa, ensino e extensão, tomarem a frente das transformações sociais e se alinharem num caminhar progressivo, em direção a uma sociedade economicamente mais justa, politicamente mais democrática e ecologicamente mais sustentável. Por outro lado, nas esferas nas quais são dimensionadas às demandas do mercado ou da lógica de ensino instrumental, as mesmas atividades do tripé formador, devem estar enquadradas em critérios de eficiência e controle, onde sua expansão ou redução será de acordo com as expectativas da sociedade mercadológica para aquelas tarefas (GOERGEN, 2010).

A sociedade capitalista transforma cada uma, das atividades da vida em um valor monetariamente quantificável, atrelado à racionalidade instrumental. Todos os produtos, serviços, lazeres e, até mesmo, os indivíduos possuem um valor econômico para a sociedade, variando de acordo com o nível de efetividade nas ações e na adaptação ao modelo do capital (TARDIF, 2002; DUARTE JR. 1983). Segundo Tardif (2002), a racionalidade instrumental exige dos indivíduos envolvidos com o método educacional, foco na manutenção e cumprimento das demandas de

controle e dos regramentos estipulados, para serem aumentados os níveis de produtividade da ciência moderna.

Entretanto, essas exigências, ao serem colocadas perante o ensino da arte, não comportam a gama de vivências e experiências, integrantes da relação entre professor, aluno e processo coletivo de ensino. Ao realizar suas aulas, o professor-artista exerce outras atividades além da prática letiva. Esse profissional cria, toma decisões e improvisa, balanceando o saber teórico, científico e formal, inerente à esfera institucional, com os ligados aos sentimentos, valores e sensações (DUARTE JR. 1983).

A estrutura educacional, tida como o sacerdócio da docência, surgiu há muitos séculos e se baseia em modelos de ensino regradados pelos dotes vocacionais, com uma estrutura didática proposta para a reprodução exata do saber e, tendo ainda, o professor na posição de dono de todo o conhecimento. Esse modelo é ainda aplicado em diversas áreas científicas, porém na arte não conseguiu manter-se por muito tempo, devido às características de resistência e oposição do próprio fazer artístico. A necessidade dos artistas de criticarem e não ficarem inertes frente aos problemas foi o que possibilitou encontrarem brechas para a construção de formas de ensinar fora das fronteiras definidas da instrumentalidade (BARBOSA, 1979, 1989, 2005; CORRÊA, 2004).

Essas construções têm como objetivo sustentar a idealização da escola como preparatória de indivíduos para ocuparem papéis sociais, de acordo com os anseios do mercado. Entretanto, o avanço da ciência pedagógica nos mostra ser necessário preocupar-nos com os valores sociais e a formatação ética das classes, iniciando este processo dentro das salas de aula (CORRÊA, 2004).

Para Barbosa (1978, 1989) e Corrêa (2004) a crítica aos modelos de educação instrumental foca-se em perquirir a criação de pedagogias impelidas em promover atividades docentes de forma mais livre, além de primar pelo ensino como um componente para as transformações sociais. Na educação poética essa modalidade de ensino se tornou o objeto de estudo nas mais variadas vertentes, tendo em vista que a arte exige, aos comprometidos com sua difusão, o exercício reflexivo e flexível, com propósitos fixos na criação, sem medo das batalhas a serem enfrentadas no futuro.

O professor-artista precisa, cada vez mais, se aprofundar na prática educativa

como sentido para indagações da apatia social, pois, somente assim poderá inspirar seus alunos a também fazê-lo. Sua função é afastar a monotonia do modelo de aulas verbalistas, fomentando o aprender através de algo gratificante (CORRÊA, 2004). Nesse sentido critica Nunes (2004, p. 67)

Assim, a obra de Arte não é didática, não é técnica, não é pedagógica. A arte é a representação, cristalização e competência metafórica. Representa algo que está atrás, é sempre ambígua. Não diz o que ela sabe, mas é uma forma de conhecimento indispensável.

Para a autora a arte não se faz classificável em nenhum padrão, pois é a representação da experiência interna do artista. Esta arte perde sua essência e se torna incompreensível quando usamos o outro e não nós mesmos em sua leitura. Nisto consiste o vínculo com a educação, a formação do humano capaz de enxergar a si mesmo e, enxergando a si mesmo, enxergar o outro (NUNES, 2004).

Para dos dedicados ao ensino da arte, também enfrentam devido à tensão interna da área, tendo, por vezes, abandonado seu caráter de resistência devido a isso. Para esses pesquisadores, foram deixadas de lado as concepções sobre o conteúdo daquilo, efetivamente, ensinado para supervalorizar entendimentos ligados à forma e à excelência. Como a grande maioria das práticas educacionais, o ensino da arte se colocou em uma posição de confronto ao aceitar os preceitos da Modernidade e cumprindo com seus legados: a forma e o fazer. Essas duas máximas se tornaram mais importantes para o ensino que a transformação causada por ele (ARRUDA, 2012; OLIVEIRA, 2010).

Segundo Oliveira (2010), a comunidade acadêmica enfrenta problemas relacionados à docência universitária e dos saberes demandados desses agentes, sendo comuns discussões perpetradas para saber como levar em consideração a ausência de legislações específicas ou de preparações para esses profissionais quando decidem entrar para o magistério. Essas lacunas favorecem a entrada de docentes no ensino superior impelidos em repetir estruturas de ensino verticalizado e focado em práticas inapropriadas que foram copiadas das vivenciadas durante sua graduação.

A própria profissionalização da arte pode causar a tensão aqui estudada. Devido à dominação desta por uma mentalidade mercadológica de ensino e produção artística. Segundo Oliveira (2010), a tensão entre arte e educação se configura devido à Educação procurar resultados de aprendizagem previsíveis, já a

arte se propor a investigar exatamente o contrário, aquilo que é imprevisto.

Estudar as tensões entre esses dois modelos pela perspectiva proposta nesta pesquisa, nos possibilita pensar formas de amenizar os efeitos das tensões dentro da Unidade estudada e favorecer a criação de atividades empenhadas em difundir práticas substantivas. Esse modo de agir será indispensável para aumentar o sentimento de pertencimento e aceitação dessa área e dos profissionais, a ela dedicados.

3. Metodologia

Um dos principais momentos durante a realização de uma pesquisa é o destinado ao planejamento, à escolha da metodologia aplicada e o percurso percorrido para atingir aos objetivos previamente estabelecidos. Essas opções e escolhas serão influenciadas pelas preferências do pesquisador, a partir das experiências angariadas com o aprofundamento do trabalho.

Dessa forma, nos capítulos seguintes, se apresentarão os delineamentos da pesquisa, a escolha do caso investigado e, por fim, os eixos escolhidos para a análise e compreensão do fenômeno estudado.

3.1 Delineamento da Pesquisa

A escolha da abordagem utilizada em uma pesquisa irá depender dos modelos de análise e dos objetivos do pesquisador. Entre as diversas formas que a pesquisa científica pode ser realizada, destacam-se duas abordagens, qualitativa e quantitativa. (FLICK, 2007) No presente caso, considerando-se as características do estudo proposto e do fenômeno objeto, optou-se por uma abordagem qualitativa.

A escolha do método qualitativo se justifica por entendermos que essa abordagem possibilitaria maior flexibilidade no tratamento dos dados, além de valorizar a subjetividade impregnada no comportamento humano e no estudo da arte. O método qualitativo considera o ambiente natural como principal fonte de dados, partindo desse ambiente para coleta e apuração (FLICK, 2007).

A adoção de uma abordagem qualitativa permite, metodologicamente, uma série de formas de pesquisas e mantém, como premissa maior, a definição de todo saber como parcial (DEMO, 1985). Ela nos permitiu avaliar o fenômeno sob a perspectiva dos agentes que o vivenciam no cotidiano, possibilitando a valorização da sua visão da realidade, suas interações individuais e com o meio social.

A pesquisa se classifica como um estudo de caso, considerando-se tal, como a opção mais adequada para a investigação de fenômenos sociais complexos, permitindo um aprofundamento dentro do contexto da pesquisa (YIN, 2010). Entendemos a necessidade da opção pelo estudo de caso, tendo em vista a singularidade das indagações atinentes à inserção da arte no ensino formalizado. Além disso, consideram-se os processos internos desses agentes como diferentes

dos relacionados com outros ramos acadêmicos e, por isso devendo ser focados por uma visão mais próxima. Baseando-nos no levantamento teórico realizado, esperamos pelo estudo das tensões vivenciadas dentro de Centro de Artes, representar situações semelhantes em outras Unidades acadêmicas dedicadas ao ensino poético, espalhadas pelas Universidades do país.

Esse estudo de caso se dividiu em duas partes complementares entre si. A primeira refere-se ao levantamento bibliográfico, direcionado aos preceitos sobre as racionalidades e as tensões entre Universidade e ensino da arte. Na segunda parte apresentaremos a unidade-caso, os tipos de dados utilizados, assim como, os procedimentos de coleta desses dados, sua interpretação e as considerações finais (GIL, 1993). O tipo de observação foi definido como observação participante, onde o observador se torna parte da situação (GIL, 1993). Os meios utilizados para a coleta se efetivaram com entrevistas com roteiro semiestruturado captadas por dispositivos de áudio. A análise dos dados se dará de forma interpretativa, considerando a subjetividade desta área, fato que dificultaria a adoção de um modelo diverso para a interpretação e mensuração dos resultados.

O local no qual se realizou o estudo de caso, de observação participante, foi o Centro de Artes, da Universidade Federal de Pelotas e as entrevistas realizadas com professores efetivos. Por fim, após o debate dos dados e considerações finais, será apresentada uma proposta de intervenção na Unidade, com o intuito de fomentar práticas substantivas.

3.2 Operacionalização da pesquisa:

Quadro 6 - Sistematização objetivos

Objetivo Geral	
O objetivo geral deste diagnóstico é compreender a tensão entre a racionalidade, instrumental inerente à sociedade de mercado, e, a racionalidade substantiva, que pode ser considerada como predominante em campos como o artístico, dentro de uma Unidade Acadêmica de uma Universidade Pública	
Objetivos Específicos	Estrutura da Dissertação
Resgatar o sentido de racionalidade e os processos de racionalização responsáveis por originar práticas cotidianas e organizacionais, baseadas numa lógica	2.1 O Estado da arte da pesquisa sobre a racionalidade e organizações no Brasil 2.1.1 Racionalidade 2.2 Max Weber e os processos de racionalização da

instrumental;	civilização ocidental 2.2.1 A racionalidade instrumental e a sociedade de mercado
Aprofundar o conhecimento sobre as tensões entre as racionalidades, a partir da perspectiva de Guerreiro Ramos;	2.3 Racionalidade substantiva nos estudos de Alberto Guerreiro Ramos 2.3.1 Arte e racionalidade
Investigar o desenvolvimento da racionalidade instrumental na Universidade e sua relação com a área de artes;	2.4 Racionalidade do Ensino Superior e o avanço da lógica instrumental 2.4.1 O ensino da arte dentro da Universidade 2.4.2 A tensão entre a racionalidade instrumental e a racionalidade substantiva
Identificar as categorias de análise para o estudo das tensões na organização;	3.3 Categorias de análise na Unidade 3.4 Breve caracterização da Unidade estudada 3.5 Das entrevistas e dos entrevistados 3.6 Método de análise das entrevistas
Analisar como se dá a tensão entre racionalidades nas atividades ensino dos professores da Unidade acadêmica prática docente.	4.1 Análise dos Dados Empíricos pelos Eixos Estabelecidos 4.4.1 Trajetória Docente 4.4.2 Professor-Artista
Realizar a pesquisa de campo, abordando os eixos de análise estabelecidos; 5	4.4.3 Professor-artista e a instrumentalidade na organização 4.4.4 Processo criativo e eficiência 4.4.5 Tensão entre a racionalidade instrumental e a racionalidade substantiva no Centro de Artes
Propor uma intervenção na Unidade, com o intuito de disseminar práticas que favoreçam sentidos mais substantivos.	5.1 Proposta de Intervenção

Fonte: Elaborado pela autora

3.3 Categorias de análise na Unidade

Para analisar as tensões provenientes das convergências entre a racionalidade instrumental e a racionalidade substantiva, utilizamos os critérios apresentados anteriormente, quais sejam o ensino teórico, o ensino prático e o lugar

do docente, para, a partir deles, criar o roteiro semiestruturado aplicado aos professores participantes da pesquisa.

Após a aplicação de todos os instrumentos, estes critérios foram retomados para a escolha dos eixos de análise que seriam aplicados na interpretação dos textos. Foram estabelecidos cinco eixos de análise: Trajetória docente; Professor-Artista; Professor-Artista e a Instrumentalidade na Organização; Processo Criativo e a Eficiência e Tensões dentro da Unidade.

- Trajetória Docente:

A discussão da trajetória de cada um dos professores entrevistados será importante para entendermos os caminhos trilhados até alcançar a docência no Ensino Superior e as dificuldades enfrentadas por esses profissionais ao assumirem o papel de servidores públicos. A análise dos relatos busca captar na essência das narrativas características que se aproximem dos modelos racionais aqui estudados.

O entendimento do processo de formação desses professores-artistas, segundo Strazzacappa (2012), se inicia muito antes de entrarem na Universidade e, portanto, deve ser considerado como subsídio para entender o papel desempenhado, de sua entrada em diante. Ao nos atermos ao processo formativo desses profissionais poderemos entender como se relacionam com os procedimentos e demandas institucionais e as posturas de adaptação ou resistência assumidas no cotidiano de trabalho.

- Professor-Artista:

O professor-artista surge da união de duas vertentes - o ensino e a arte-, tendo uma função catalisadora de acompanhamento e participação ativa no processo de formação, orientando os alunos pelas etapas da relação ensinar-aprender (CORRÊA, 2004). O ensino da arte se manteve por muitos séculos preso em ateliês, escolas privadas e estúdios, locais que estabeleciam uma relação de mestre e aprendiz entre os agentes. Com a inserção da arte na esfera acadêmica, os métodos de ensino passaram a respeitar modelos formais de aprendizagem, dando também a possibilidade de um ensino de construção coletiva entre os participantes (STRAZZACAPPA, 2012).

O estudo e o ensino da arte não se limitam aos conhecimentos adquiridos pelo modelo instrumental, pois abarcam a transmissão e construção de visões de mundo, de enxergar e entender a arte (WEISS, 2010). Para Weiss (2010) não se ensinam regras fechadas para a arte, pois a aprendizagem desta comporta pela união com materiais e repertórios para que a partir daí o aluno possa criar.

As teorias formuladas para relacionar 'o fazer e o saber' arte e, ainda, aquelas preocupadas em debater esse professor-artista, se desenvolveram com o intuito de entender a formação e o pensar dentro das instituições formais (CORRÊA, 2004). Dessa forma, discutir como se identifica esse profissional servirá para perceber tensões que se direcionam ao relacionamento entre os diversos atores que compõem o Centro de Artes.

- Professor-Artista e a Instrumentalidade na Organização:

O ensino instrumental privilegia a aplicação de critérios de validação das práticas pedagógicas e a primazia da noção de calculabilidade e previsibilidade. A profusão desta lógica no interior das Organizações de Ensino formal pode fomentar práticas de competição, dominação, dependência, exclusão e destruição dos profissionais e alunos ali inseridos (GOERGEN, 2002).

Segundo Goergen (2002, 2010), a unilateralização instrumental da razão marginaliza temas fundamentais à vida como os direitos humanos. Para o autor, a formalização da Universidade deveria estar compelida a rever suas questões e pensar na elaboração de um novo projeto social, ou ao menos, criar melhores formas de ensino ao invés de criar mecanismos que ratifiquem o tipo de ensino mecanizado, sentindo-se confortável em seu desempenho desastroso na formação ética, cultural, estética e cidadã (GOERGEN, 2010).

Nesta seara, considerando as vivências dos professores-artistas, as obrigações ligadas à prática docente se vestem de inúmeras exigências e responsabilidades, resultando em uma modalidade de professor multifacetado (CORRÊA, 2004). O ensino da arte parece não estar consciente de sua responsabilidade ao formar agentes no século XXI, pois o modelo de ensino vigente nas Universidades ainda está calcado no modernismo e em suas práticas de ensino (DUARTE JR., 1983).

A análise desse eixo nos permitirá verificar tensões entre a postura adotada pelos docentes do Centro de Artes e a estrutura na qual estão inseridos como servidores público da UFPel.

- **Processo Criativo e Eficiência:**

O processo criativo é o estímulo, independente de cada sujeito, para transformar, modificar ou dar um novo sentido a um material, não apenas com o intuito de produzir arte. Pela sua flexibilidade de conteúdo e pela fluência que lhe é co-natural, o processo criativo pode ser a ponte entre arte e criatividade. Assim, a produção artística se traduz como um trabalho aprofundado, sistemático e comprometido, pelo qual o artista demanda revelar as formas como vê o mundo e por ele é afetado (DUARTE JR., 1983).

Essa percepção se demonstra pela utilização de mecanismos diferentes daqueles dominantes nas convenções sociais. O processo criativo integra as atividades de ensino no campo artístico e se relaciona, dialeticamente, com a compreensão do professor como mediador das construções pedagógicas. A apropriação criativa do fazer possibilita a libertação do aluno como ser social e seu reconhecimento como parte do ensino (CORRÊA, 2004).

Segundo Corrêa (2004) a criação envolve experiências, contradições e transformações, tanto em aspectos de significações quanto nas interferências e manifestações culturais. O fazer criativo tem a habilidade de interagir, não somente com materiais e ideias, mas também, com atividades mentais (BARBOSA, 1978).

Barbosa (1978) ressalta que a capacidade de interação entre ensino e fazer criativo é a chave para a aprendizagem, pois aprender e interagir são essenciais para o aluno viver criativamente, tanto dentro, como fora da sala de aula. Assim, o ensino da arte na Universidade, utilizando-se de metodologias poéticas, poderá auxiliar os métodos formais de desenvolvimento, estimulando o pensamento divergente (BARBOSA, 1978).

Por estarem inseridas em uma Instituição formal, as modalidades de ensino das linguagens artísticas são influenciadas pelos princípios reguladores do Estado. Entre esses princípios, a eficiência foi inserida no artigo 37 da Constituição Federal pela emenda número 19, promulgada em 1998, passando a integrar o rol de princípios de regem a Administração Pública. Esta mudança impactou toda a

atividade pública, tornando-a tabelada por padrões de qualidade, impondo ao Estado a obrigação de ser efetivo em suas ações e, ainda, gerar resultados bem avaliados. De forma geral, a eficiência tem ligação com o melhor uso dos recursos públicos para obtenção do produto final ou serviço. O princípio da eficiência é a representação da racionalidade instrumental na Administração Pública, acompanhada pelo princípio da burocracia. (SILVA, 2003)

A eficiência vai estar nas Universidades a partir da implantação de métodos avaliativos pelos órgãos de controle e internamente nas IFES. Segundo Oliveira e Hernandez (2015), as Universidades reformularam seus programas, porém ainda não realizaram uma reflexão sobre que tipo de ensino de arte promovido

Na UFPel, no âmbito do trabalho docente, as avaliações são realizada pela Relatório Anual de Atividade Docente com o intuito de regular o trabalho dos profissionais e quantificar sua produção para fins de progressão na carreira..

- Tensões

O estudo das interações entre a racionalidade instrumental e a racionalidade substantiva é descrito por Guerreiro Ramos como tensão. Todavia, como já mencionado, esta tensão não, necessariamente, está ligada a uma noção de problema ou conflito. A intenção não é a negação da existência de conflitos, mas a possibilidade de transcendência destes, favorecendo o desenvolvimento dos agentes.

No âmbito do Centro de Artes, busca-se identificar as tensões provenientes dessas interações para, posteriormente, promover uma intervenção que favorece a gestão harmônica e o convívio interdisciplinar na Unidade.

3.4 Breve caracterização da Unidade estudada

O Centro de Artes é uma das 22 Unidades Acadêmicas integrantes da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e abriga, atualmente, 17 Cursos de Graduação, divididos nas áreas de Artes Visuais, Cinema, Dança, Design, Música e Teatro. Esta Unidade tem sua origem na Escola de Belas Artes de Pelotas (EBA), inaugurada em 1949 e absorvida pela UFPel no ano de 1969. Dois anos depois é criado o Instituto de Artes (IA) com o intuito de ser responsável pela matéria profissionalizante na área artística. (SILVA, et. al, 2015)

Na história desta Unidade tem-se ainda um período de integração com a área de Letras, ocorrido entre os anos de 1979 e 2005, época na qual adotou o nome de Instituto de Letras e Artes (ILA). Após a separação da área de Letras, voltando ao patamar de unidade solo, passou por mais duas mudanças importantes até contar com a estrutura que possui hoje. (SILVA, et. al, 2015)

Em 2005, tornou-se Instituto de Artes e Design (IAD) e passou a oferecer os seguintes cursos: Bacharelado em Artes Visuais com as habilitações em Pintura, Escultura, Gravura e Design Gráfico; Artes Visuais – Licenciatura; Música – Licenciatura. Nos anos seguintes, impulsionados por Políticas Públicas como o REUNI, o corpo gestor da Unidade realizou esforços para a expansão desta, alavancando a criação dos cursos de Cinema, Dança e Teatro. (SILVA, et. al, 2015)

Por fim, em 04 de novembro de 2010, com a junção entre do IAD e o Conservatório de Música, surge o Centro de Artes (CA), passando então a ter 17 cursos de Graduação, uma pós-graduação e um curso de mestrado em artes, sendo integrado por 114 professores da área de Artes e responsável pela formação acadêmica de 1200 alunos.

3.5 Das entrevistas e dos entrevistados

A maneira escolhida para angariar subsídios para atingir os objetivos traçados, quando do início desse percurso foi a coleta de dados empíricos, através de entrevistas com roteiro semiestruturado. A escolha dessa modalidade de instrumento de coleta intencionava proporcionar, aos respondentes, maior liberdade para expressarem suas opiniões e, ao mesmo tempo, possibilitar que guiássemos essas falas para atender aos interesses da pesquisa (BRYMAN, 1992).

A elaboração das perguntas levou em conta três pontos: o ensino teórico, o ensino prático e o professor-artista. Para cada um destes foram imputadas características pertinentes à racionalidade instrumental e a racionalidade substantiva, dentro da unidade de amostragem. Entendíamos ser importante entrevistar professores de todos os colegiados de graduação, para assim percebermos as nuances que permeavam o processo de ensino em cada linguagem artística. Após a coleta de dados, constatamos a adequação desta abordagem, pois nos possibilitou a constatação das singularidades de cada colegiado.

De maneira prática, os primeiros passos da pesquisa se deram com a Direção da Unidade, em vistas de informar sobre o trabalho ao qual estávamos nos dedicando e, ainda, solicitar autorização para utilizar os espaços do CA para as entrevistas. Esta conversa prévia favoreceu os trabalhos, pois demonstrou à gestão do CA que, além investigar como se davam as tensões entre racionalidades ali dispostas, pretendíamos apresentar uma proposta de intervenção para fortalecer o desenvolvimento de práticas sensíveis no local.

Após essa conversa com a Direção, contatamos os coordenadores de cursos, para obter os dados referentes a número de professores em cada colegiado, perfis e áreas de atuação, para assim, definir os convidados para o estudo. Com os dados em mãos, restava agora a definição dos critérios que seriam utilizados para a seleção dos docentes para participar da pesquisa.

O primeiro critério estabelecido foi obrigatoriedade de todos os entrevistados pertencerem ao quadro permanente da Carreira do Magistério Superior e já ter concluído o período de 03 anos do estágio probatório. Esse critério se justificou no entendimento de os participantes precisarem ter um razoável período de docência para refletir sobre as categorias de análise propostas e, ainda, ter uma noção sobre quem eram seus pares, do funcionamento da UFPel e do CA.

O segundo critério era a opção, preferencialmente, por professores com alguma experiência no exercício de atividades administrativas - quer fossem de coordenação de cursos, projetos ou funções de gestão. Esse critério foi escolhido, pelo mesmo motivo da escolha anterior, ou seja, necessitávamos de um certo grau de conhecimentos dos procedimentos que integram a UFPel e do funcionamento do CA para poder angariar subsídios sobre as tensões.

Não optamos pela prática artística como critério seletivo, pois consideramos que esta não seria indispensável para o conceito de professor-artista. Para tanto, nos baseamos nos conceitos de Barbosa (1978), Lampert (2018) e Almeida (1992), ao descreverem o professor-artista como o profissional dedicado ao ensino da arte, realizando um trabalho artístico, de relevância ou não, ou dedicando-se ao ensino teórico.

Todas as entrevistas foram agendadas com antecedência, através de emails ou aplicativos de mensagens. Do total de professores convidados, três recusaram o convite para participar da pesquisa, quatro não responderam às mensagens e uma

entrevista precisou ser cancelada por problemas pessoais. Dessa forma, se efetivaram 26 entrevistas, todas realizadas nas dependências do CA, quer fossem em ateliês, salas de aulas ou em departamentos.

Quando decidimos a abordagem qualitativa, tínhamos a consciência de não ser possível estabelecer um número máximo de docentes a serem ouvidos, pois os objetivos estariam alcançados quando não nos fossem mais fornecidos dados inéditos. E assim ocorreu. No entanto, se fazia indispensável a imposição de uma limitação referente a quantidade mínima de fontes de cada colegiado. Compreendemos então, como necessária a entrevista de, pelo menos, dois professores por colegiado.

As entrevistas foram gravadas em dispositivos de áudio, com a autorização dos entrevistados e degravadas pela autora. Quanto à duração das falas, não pudemos estabelecer um tempo médio, devido à grande variação, conforme as especificidades da linguagem de atuação e a ligação com a arte de cada professor ouvido.

Percebemos que, os professores dos colegiados de maior ligação com linguagens poéticas, tiveram entrevistas com maior tempo de duração. As narrativas desses professores eram mais preocupadas com a apresentação de detalhes e descrições de situações, como forma de representar a mensagem transmitida. Nesses casos, as entrevistas mais longas chegaram a patamares de mais de uma hora de fala. Por outro lado, colegiados com uma disponibilidade menos artística e mais próxima de esferas organizacionais formais, como cinema e design, demonstraram-se mais objetivos no fornecimento das respostas às perguntas, tendo estas entrevistas, em sua maioria, durado em torno de 25 minutos.

As exceções a essas percepções estão por conta de professores que, mesmo atuando nos colegiados menos poéticos, demonstraram extrema proximidade com a prática artística, dentro da sala ou fora desta.

Analisando os currículos de acadêmicos dos entrevistados, pudemos constatar uma pluralidade de formações e qualificações. Do total, 16 profissionais mantêm qualificações acadêmicas, predominantemente, nas linguagens artísticas. O restante se dividia nas áreas de arquitetura, direito, engenharia, publicidade e, até mesmo, ciências econômicas. Alguns docentes possuíam formação dupla, tanto em áreas artísticas, quanto em áreas de conhecimento mais formalizados. Essa

diversidade de construções acadêmicas pode ser considerada como um fator que contribui para a distinção entre o perfil dos entrevistados e algumas tensões relatadas na coleta de dados.

O roteiro semiestruturado foi elaborado por esta pesquisadora, considerando as leituras realizadas e os objetivos traçados, perante os critérios estabelecidos de ensino teórico, prático e atuação docente. Decidimos nos ater em arguições abertas, pela consciência de serem mais enriquecedoras ao debate, já que possibilitavam a liberdade para os respondentes refletirem antes e durante suas manifestações.

As entrevistas iniciavam com a solicitação ao professor para relatar sua trajetória com a arte e como chegou à docência no ensino superior. Essa solicitação, na maioria das vezes, levava o relato a expor os pontos abordados em outras perguntas. As inquirições abordadas voluntariamente não foram reperguntadas. Em algumas entrevistas tivemos a oportunidade de aprofundar a discussão e explorar temas não previstos no roteiro, mas que serviram para complementar o assunto discutido. O clima estabelecido em todas as entrevistas foi de uma conversa entre a pesquisadora e os entrevistados.

A coleta de dados se tornou cada vez mais proveitosa para os objetivos traçados para a pesquisa, considerando o aprofundamento das questões e as visões diferentes de cada um dos profissionais. Esse ganho foi constatado pela grandeza de informações concernentes às tensões entre as racionalidades, fornecidas pelos professores. Em cada fala nos foram apresentadas novos panoramas da docência artística e histórias sobre viver a arte.

Quando optamos por pesquisar sobre a área de artes, tínhamos consciência que não nos seriam apresentados textos ou ideias prontas, fechadas, mas sim, um convite a viajar pelas construções de vida desses professores-artistas. Por outro lado, mantínhamos nosso comprometimento com a investigação realizada e nos engajamos em absorver de cada professor o máximo de conteúdo de interesse ao presente trabalho.

Por fim, no quadro analítico representado abaixo são dispostos os colegiados do Centro de Artes e o número de professores entrevistados em cada um deles.

Quadro 7 - Quantitativo de Entrevistas

Colegiado	Docentes	Afastados	Entrevistados
Artes Visuais – Bacharelado	12	0	04
Artes Visuais – Licenciatura	16	1	04
Cinema	14	2	03
Dança – Licenciatura	11	2	03
Design	14	0	04
Música – Bacharelado	23	6	02
Música – Licenciatura	11	2	03
Teatro – Licenciatura	13	3	03

Fonte: Elaborado pela Autora

3.6 Método de análise das entrevistas

A análise dos dados empíricos foi realizada seguindo as seguintes etapas:

Primeiramente, foi realizada a transcrição de todas as entrevistas para a organização dos textos, conforme a ordem das perguntas e os eixos de análise. A opção por essa forma de agir se mostrou acertada, pois, durante as falas, muitas respostas se repetiam ou eram mencionadas em indagações dirigidas a outros temas. A organização dos textos permitiu uma visão clara da opinião dos entrevistados em cada um dos pontos abordados.

Após a transcrição e a organização, procedemos com a primeira leitura de todos os textos, com o intuito de retomar os conceitos apresentados e facilitar a mensuração e sistematização, realizadas na etapa seguinte. Essa primeira leitura possibilitou a escolha dos temas abordados na discussão dos dados e na conclusão final. Após esse contato, as abordagens mais pertinentes à pesquisa e aos objetivos foram se descortinando.

Por fim, uma segunda leitura, mais minuciosa, permitiu o destaque dos trechos relevantes e contrastantes com outras falas, iniciando o processo de interpretação e comparação. Esses processos permitiram a visão das falas, efetivamente, transcritas para a redação final desta dissertação. A transcrição, leitura prévia e a leitura conclusiva foram primordiais para que pudéssemos refinar os critérios e eixos de análise, além de alcançar as conclusões buscadas.

4. Análise dos dados

4.1 Análise dos dados empíricos pelos eixos estabelecidos

A maior dificuldade encontrada em uma pesquisa qualitativa, após a definição do problema e dos objetivos, é a análise dos dados empíricos levantados na pesquisa de campo. Por esta razão, realizaremos a discussão do levantamento empírico, costurando os apontamentos teóricos com as informações fornecidas pelos docentes, para assim, extrair os dados para o debate. O intuito primordial da aplicação dessa estratégia foi absorver as nuances ligadas à experiência humana, tendo o entendimento que todos esses professores interagem, interpretavam e construíam sentidos artísticos. Essas relações serão os subsídios utilizados no tratamento das tensões vividas nesta organização.

Nosso tema principal tinha como sustentáculo a existência de tensões, devido às convergências de dois modelos racionais diversos e, por vezes, opostos. O tema se mostrou pouco abordado na esfera organizacional em relação ao meio artístico e, por tal razão, necessitava que mantivéssemos algumas formas de tensões possíveis em mente.

A primeira hipótese dizia respeito à existência de tensões entre os docentes da unidade e a organização devido às exigências normativas do ensino instrumental e os critérios de avaliação da academia. Acreditávamos também em tensões devido a limitação da liberdade criativa, as exigências de dedicação e ranqueamento dessa mesma estrutura formalizada. Na estrutura teórica pudemos constatar a possibilidade dessa tensão pelas abordagens de Barbosa (1978, 1989, 2005), Strazzacappa (2012), Duarte Jr. (1983), Loponte (2005).

Outra possibilidade de tensão em nossas ideias é a compreendida entre as demandas produtivistas de órgãos externos e internos da UFPel, promovendo uma carga excessiva de trabalho, prejudicando o desempenho artístico desses agentes. Essa hipótese de tensão também se mostrou presente nas discussões teóricas e se baseou nos escritos de Sguissardi (2003, 2010) e Cerqueira (2016).

Por fim, no âmbito interno, acreditávamos que a estrutura formalizada poderia fomentar tensões entre os professores do Centro de Artes, tendo em vista a integração maior de alguns docentes com o modelo instrumental e uma possível

resistência dos demais professores. Essa tensão mostrou-se presente nessa e em outras perspectivas não mensuradas durante o planejamento da pesquisa.

Algumas constatações foram feitas além do esperado, porém de extrema relevância ao estudo. Primeiramente, constatamos estar aliada ao incentivo do caráter crítico e transformador do ensino da arte, a primazia por diligência técnica e respeito às estruturas durante o trabalho artístico. Para esses docentes, o caminho para o reconhecimento e legitimação do campo, passa pelo reconhecimento e respeito por parte de seus agentes para com as estruturas nas quais estão inseridos.

A ampliação de nosso ambiente de pesquisa, se deu em diversas vertentes, até mesmo na noção de isolamento dos professores em seus Colegiados, como um fator promotor de tensões. O desconhecimento pelo trabalho e o processo criativo de cada linguagem, frente aos critérios de medição de desempenho desses profissionais, de acordo com as horas trabalhadas e artigos publicados, fomenta preconceitos que afetam o convívio e as trocas entre os docentes. Além disso, esse mesmo volume de atividades pode impulsionar problemas de convivência dentro dos colegiados, pois os professores não conseguem alinhar suas formas de ensino para integrar um processo coletivo de aprendizagem.

Os relatos permearam a discussão do lugar do docente dentro do Centro de Arte e da UFPel, avaliando as relações e possíveis tensões entre os professores da Unidade. Do total de entrevistas realizadas, entre os pontos marcantes a serem destacados está o reconhecimento quanto ao poder transformador da arte, frente às estruturas legitimadoras, e, a necessidade do abandono de posturas apáticas, perante as perdas trazidas pelas transformações do modelo de ensino. A preocupação com a necessidade de utilização da força poética da arte, como mecanismo para a transformação da realidade, também se mostrou presente entre os anseios desses educadores. Essa transcendência, somente, se torna possível pelo abandono de posturas de neutralidade frente aos problemas com a organização e às estruturas, passando a indagar sua posição e a reação aos problemas.

A gente como artista precisa entender o nosso Poder. [...] A principal arma do artista é o trabalho. [...] A gente usa muito o poder simbólico, mas esse poder objetivo que é essa que é que acaba tudo na questão de retorno econômico a gente não trata, é tratado como pecado. (ENTREVISTA 16)

A entrevista acima se destacou dentre as 26 realizadas, pois tratou, mais abertamente, do dever social da arte e, ainda, sua oposição a modelos educacionais que imponham lógicas mercadocêntricas cujo foco seja a formação dos agentes como engrenagens para a máquina do mercado. Essa apatia, criticada pelo entrevistado, pode ser associada à adaptação de alguns agentes ao modelo instrumental, fato considerado como tática de sobrevivência dentro da Universidade. A decisão pela adaptação pode estar enraizada na consciência de os regramentos estarem em uma posição superior a sua capacidade de resistir.

Entretanto, ao se posicionarem desta forma, mitigam práticas de efetivas mudanças no panorama social, pois, se enquadrando nos modelos compelidos em posicionar a arte à margem do que é lucrativo e, portanto, importante para o mercado, esses atores fortalecem o descaso com a área. Esse pensamento em muito se alinhou com as discussões de Duarte Jr. (1983) e Barbosa (1978, 1989) ao discutirem o poder transformador da arte em criar formas de se impor ao sistema e construir uma sociedade melhor, menos agressiva e repressiva.

Assim, uma primeira tensão verificada está atrelada à não-resistência por parte de alguns professores do corpo docente sobre os regramentos instrumentais que colocam o ensino da arte em um patamar abaixo de outras áreas acadêmicas. Para os críticos dessa postura, ao agirem desta forma, seus pares legitimam os desrespeitos direcionados a prática artística e a outras modalidades de fazer e pesquisar o ensino.

Para os mais adaptados às estruturas, a compreensão sobre as lógicas envolvidas no modelo de formação instrumental e acadêmico é o caminho capaz de produzir, de forma gradual, as transformações necessárias à garantia da consideração de suas especificidades no futuro.

Então conhecer essa lógica é fundamental pra saber como esse jogo acontece. Ao mesmo tempo, conhecendo a lógica daquele lugar, eu acho que a gente consegue achar as brechas dessa estrutura onde eu vou poder introduzir, alimentar as especificidades da arte. E, ao mesmo tempo, que vamos achar essas brechas a gente vai cutucar, provocar essa lógica a perceber outras formas de organização das ideias e do conhecimento.
(ENTREVISTA 08)

A entrevista 08 ponderou que a adoção de posturas combativas frente às estruturas não facilitam o processo de reconhecimento da área artística como conhecimento válido. Para a entrevista, enquanto a pesquisa em arte se recusar a

utilizar os idiomas acadêmicos permanecerá falando apenas com seus pares e não terá sua voz ouvida pelos órgãos superiores. Além disso, em dissonância com a perspectiva da entrevista 15, reflete o fundamental esforço em aprender as regras do jogo e, após estar inserido, passar a buscar formas de fazer-se ver através de suas peculiaridades. O fato de tratarem-se de conhecimentos, cientificamente, mais recentes lhes traria a responsabilidade de serem mais flexíveis.

A visão da arte como área do conhecimento recente, contrasta com a história mundial, onde o conhecimento artístico ocupa uma posição mais tradicional que a maioria das ciências já legitimadas. Todavia, seu ingresso no rol de campos científicos foi tardio, devido às descrenças do meio científico em tratar o trabalho artístico como conhecimento válido. Essa demora em ascender a arte para a esfera acadêmica ocasionou seu atraso perante outras áreas reconhecidas com mais facilidade.

O pensamento proferido na entrevista 08 remonta à aplicação da ideia de as lógicas imperantes na Universidade se apresentarem como dogmas e, as noções a eles opostas, necessitarem ser revistas. O entendimento de a pesquisa em arte precisar mostrar-se flexível, perante as exigências acadêmicas, já a coloca em posição inferior às outras áreas. É importante indagarmos quais seriam os desdobramentos se as exigências acadêmicas se mostrassem flexíveis perante a uma forma conhecimento como a arte.

A dissonância entre as duas perspectivas nos faz constatar a sutileza da atuação do modelo instrumental, pois, nem sempre se mostra de maneira incisiva. A propagação voluntária da noção que a área artística somente poderá ser reconhecida com seriedade, a partir de seu encaixe em determinados moldes de agir, pensar e produzir, evidencia a sobreposição da lógica instrumental nesse ambiente e, portanto, o estabelecimento de tensões pela interação.

O poder de transformação apontado pela entrevista 16 acompanha a construção da história humana quando pensamos que, grande parte das mudanças sociais se fundamentou em acontecimentos ou grupos de artistas irredimidos frente à necessidade de mudanças. É responsabilidade dos pesquisadores responsáveis por temas como o aqui abordado, estabelecer um pensamento crítico à Universidade e, em como seu papel organizacional, vai mitigar ou fomentar tensões perante áreas cujas racionalidades não se ligam apenas por noções econômicas,

mas que, ainda assim, são guiadas a aceitar normatizações utilitárias.

Na perspectiva instrumental, os conhecimentos válidos são os provenientes do desenvolvimento científico, deixando, as noções pertinentes ao saber artístico ou filosófico, em uma escala ausente de confiabilidade. Nesta seara, a racionalidade substantiva, oposta à visão instrumental, comporta os valores e princípios éticos associados a uma preocupação com o bem comum e com a autorrealização (GOERGEN, 2002, 2010; SOUZA; CARRIERI, 2010).

Com relação ao modelo de ensino, muitos professores declararam que, apesar das dificuldades vivenciadas, a academia é um ambiente onde são permitidas maiores liberdades artísticas, em comparação com o mercado. Assim, mesmo tendo consciência das limitações da UFPel, como Organização, possibilitando a produção institucional ou não, esses profissionais preferem o atuar dentro da academia ao invés da vida no mercado.

Outro levantamento realizado durante a aplicação dos roteiros foi a dificuldade de transformação da produção artística em produção científica, conforme o modelo acadêmico tradicional. Criticaram o fato de longos períodos de elaboração e construção sensível precisarem ser reduzidos a algumas páginas de escrita ou poucos minutos de vídeo. Para os professores mais adaptados essa dificuldade é fática, porém, necessária, considerando a missão de legitimação da arte e a ampliação dos limites da disseminação das ideias respectivas a área.

Entre as críticas ao modelo tradicional de pesquisa foram mencionadas as exigências constantes por um quantitativo elevado de produção acadêmica, fato, certamente, propulsor da perda da essência sensível da obra durante a “tradução”. Nos relatos abaixo temos a fala de dois professores não ligados a programas de pós-graduação, mas influenciados pelas exigências de produção norteadoras do ensino superior. A maneira como cada um reage a estas exigências pode explicar as diferenças de entendimento do que lhes é demandado dentro da Universidade.

Para Duarte Jr. (1983) uma obra de arte não é para ser pensada, traduzida em palavras, mas sim sentida, vivenciada. A função da obra não é comunicar significados, mas exprimir sentimentos.

O que eu penso da Pós-Graduação em Artes é que eles tiveram que, pra se legitimar, entrar em uma caixinha. No momento que entram na caixinha todo o potencial criativo é deixado de lado pra se formatar naquele modelo de trabalho regado e fechado. Vejo que estamos envolvidos em um

movimento artístico de ampliação deste panorama e tentando ousar um pouco mais na forma de realizar nosso trabalho científico. (ENTREVISTA 06)

Existe uma coisa que é a linguagem, no nosso caso, a linguagem musical e ela precisa ser levada muito a sério. Ela não pode ser trocada pela linguagem verbal porque ela é outra coisa. **É muito importante saber lidar com a linguagem verbal pra poder se expressar em foros que não são o palco, mas aqueles espaço pra linguagem artística é difícil de ser conquistado.** Cada vez as pessoas são mais insensíveis pra captar uma coisa que não tem tradução. (ENTREVISTA 15, grifo nosso)

A fala dos dois entrevistados apoia-se na visão das demandas academicistas como algo afastado da expressão artística como linguagem, pois nem sempre, a arte se descreverá em palavras, mantendo seu nível sensível. Para o entrevistado 15, além de nem sempre ser possível transpassar a barreira entre a linguagem artística e a linguagem verbal, quando isto acontece parte daquilo da estrutura poética é deixado para trás.

Na entrevista 06, é reforçada a perda de parte da essência do sensível no processo de inserção da arte no meio acadêmico. A caixinha mencionada é o conjunto de formas e regras em torno da escrita acadêmica. A sensibilidade causada nas pessoas ao terem contato com a arte sempre será o critério para se determinar quando e como é possível a tradução. Esse trabalho não se relaciona com o trabalho do pesquisador, mas sim, com a capacidade do objeto artístico manter o poder de sensibilizar os outros.

A arte abarca muito mais sentidos que os visíveis à linguagem escrita e, por isso, sua escrita verbal deve ser cautelosa na tentativa de não perder sua capacidade de sensibilizar os participantes do processo. Por este entendimento, fato de alguns professores não poderem ou decidirem não transformar sua obra artística em uma produção acadêmica não deveria diminuir seu valor como professor dentro da estrutura universitária.

Assim, a maior dificuldade aos interessados em transformar a arte em pesquisa é o processo de aparar as arestas e reduzir o complexo de acontecimentos vividos para enquadrá-los naquilo esperado de um artigo, por exemplo. No modelo de sociedade instrumental, pensamentos que não considerem os regramentos normativos a ela inerentes, nem se permitam dominar pelos preceitos de produtividade, não se enquadram como aceitáveis, devendo ser deslocados à margem dos meios nos quais estejam inseridos.

Em outro trecho do relato da entrevista 15, dotado de certo descontentamento, foi mencionada a necessidade buscar mais qualificação acadêmica: “Escrevi uma tese meio que pra dizer que eu não era pra tá escrevendo aquilo” (Entrevista 15).

O sentimento de obrigação na escrita de um trabalho, devido à sua posição no ambiente acadêmico, capta a essência do poder das imposições, por maiores níveis de titulação, sobre os professores. A pressão pela busca de maiores posições tem como instrumento de convencimento a concessão acréscimos financeiros, através de progressões na carreira.

Essa corrida produtivista na qual são inseridos os professores-artistas inseridos na Universidade é um segundo ponto de tensão vislumbrado nas falas dos entrevistados. A maior dificuldade nesta tensão é seu caráter estrutural e, por vezes, superiores à UFPel. Esse fato dificulta a criação de mecanismo de amenização dos efeitos das tensões suscitadas.

Em síntese, os professores consideram importante o reconhecimento da arte no ambiente acadêmico, como instrumento para a legitimação da área perante a sociedade. Esses agentes estão cientes das limitações dos regramentos aos quais estão submetidos, considerando-os longe de garantir as especificidades desse ramo do conhecimento. Apesar das críticas ao modelo de ensino formal, todos os entrevistados exaltaram a existência de um local, como o Centro de Artes, para contemplar a construção crítica do saber artístico e expandir as fronteiras deste para espaços de debate fora do ambiente universitário.

4.4.1 Trajetória docente

Durante o processo de elaboração do roteiro de entrevistas, percebemos a importância de nos preocuparmos com a jornada desses docentes até a ocupação do espaço de ensino na UFPel. Assim, a primeira parte das entrevistas tinha a finalidade de atentar a narrativa de como cada entrevistado havia alcançado o patamar de professores do ensino superior. O propósito da pergunta era, além deixá-los mais confortáveis perante às indagações seguintes, trazer subsídios para entender como se deu a formação da identidade docente em cada um deles.

Os relatos, cheios de memórias afetivas, foram tecendo a narrativa de cada entrevistado. As histórias eram montadas como quebra-cabeças infundáveis de memórias e que, em determinados momentos, nos traziam a sensação de histórias contadas pela primeira vez. A importância de atentarmos para essas falas tem relação com os fundamentos da racionalidade substantiva e o fato de a construção pessoal desses professores ser um critério chave para a definição do papel que ocupam na Organização.

O entendimento dos processos de formação do professor e do artista como agentes sociais exige uma imersão na história de vida dos entrevistados para podermos perceber onde ocorreu a decisão de unir essas duas searas. A poética artística foi transformada pela história da mesma forma que a pessoa também o foi. Decidimos, ao longo da coleta e da análise dos dados, incluir, estes relatos, no conjunto de dados empíricos, pois, a partir deles, poderíamos compreender o momento no qual as tensões podiam passar a afetar sua autorrealização profissional e a satisfação como pessoa.

Esta determinação possibilitou vislumbrar a relação existente entre a formação acadêmica de cada um dos entrevistados e a estrutura do ensino instrumental, especialmente, em aspectos organizacionais. Vindos das mais variadas formações de vida e acadêmicas, pudemos reconhecer esses professores como artistas, bailarinos, atores, violonistas, pianistas, compositores, arquitetos, engenheiros, designers, publicitários, jornalistas e cientistas econômicos.

Essas variações de formações, entre áreas sensíveis e rígidas, consolidam a multiplicidade de concepções que compõem o Centro de Artes e favorecem o reconhecimento de pontos de tensões entre os professores da Unidade.

Analisar as razões para terem buscado formações acadêmicas em áreas não artísticas apresentou, para esta pesquisa, um novo cenário a discutir. Esse novo panorama se monta com as perspectivas e comportamentos adotados pelos indivíduos com maior ligação com lógicas substantivas, para garantirem sua sobrevivência na sociedade de mercado. Entre esses comportamentos está a formação em áreas consideradas mais estáveis e, até mesmo, a entrada no Ensino Superior.

Os que optaram por graduações em áreas consideradas rígidas, mesmo mantendo conexões com a arte, em outras esferas durante toda a vida,

expressaram ter feito tal escolha primária por receio quanto as dificuldade de sobrevivência enquanto artista ou, ainda, por pressões familiares para se dedicarem a profissões com maior segurança.

Eu sempre gostei de artes, [...] os amigos diziam pra eu fazer engenharia já que eu gostava de desenhar e que com artes eu iria morrer de fome, então eu fiz. No segundo ano eu já sabia que não era bem aquilo que eu queria, mas pensava que eu tinha que esperar me formar pra depois fazer o que eu queria. (ENTREVISTA 17)

Eu era daquelas super boa aluna e tirava sempre boas notas. Então os professores, família me induziram dizendo que quem gosta de arte, de desenhar e gosta de matemática, geometria, faz arquitetura. Então eu acho que esse erro primordial mudou a minha história, mas eu vejo que quando eu tô dando aula para explicar um ângulo ou uma curvatura essa bagagem me ajuda. **Eu trabalhei na área e tive que viver um pouco desse mundo para depois me permitir viver a arte.** (ENTREVISTA 21, grifo nosso)

Os temores relatados nas falas acima alertam, mais uma vez, para o estigma imposto aos que adotaram a arte como profissão. Nas entrevistas 17 e 21 são dispostas as falas mais proferidas entre os professores-artistas, ou seja, a menção de amigos e familiares a impossibilidade de se autossustentarem ou “morrerem de fome”. Essa visão atribuída à arte como profissão é parte do processo de desvalidação de racionalidade instrumental, pois para se afirmar como dominante é necessário deslocar para posições desacreditadas outras formas de agrupar-se ou satisfazer suas necessidades pessoais.

Ao diminuir a relevância da arte como trabalho rentável, os processos sociais reforçam o pensar desta como uma atividade de lazer ou uma ação para irresponsáveis.

A gente tem uma conjuntura que você ser artista a maior parte do tempo você tá condenado a uma marginalidade num sentido de trabalhar mais, ganhar menos. [...] De dez pessoas, uma consegue sobreviver de arte. (ENTREVISTA 18)

A decisão de tornar-se artista comporta uma série de planejamentos e um alto grau de coragem, tendo em vista o panorama apresentado na entrevista 18. A menção à marginalização sofrida pelos artistas é um apontamento sobre as gigantescas dificuldades enfrentadas, cotidianamente, sendo agravadas pela falta de incentivo ou por não ser reconhecida como qualquer outro ramo profissional.

A estigmatização atua como um rótulo cujo papel é etiquetar determinado grupo ou pessoa. A etiqueta atribuída à arte é de atividade lúdica, sem viés formal,

utilizada como hobby ou válvula de escape do mundo real. Essa noção é perpetrada a todos que se dedicam ao trabalho artístico, sem importar a linguagem ou a forma de empreendê-la.

Eu lembro que quando eu entrei pra cursar artes a minha família questionava o porquê de eu querer estudar isso. Diziam que eu iria morrer de fome, mas uma coisa eu tenho comigo, eu nunca estive desempregada. (ENTREVISTA 01)

Eu sempre soube o que eu queria era artes. Eu tinha essa coisa do pra onde eu vou, mas querendo ir para áreas em teatro e fiz dança muito tempo, mas no seio familiar me indicavam que eu fosse pra uma faculdade pra onde eu tivesse uma renda que eu pudesse ter um trabalho, um salário. (ENTREVISTA 7)

Pra resumir eu venho de uma família que pra realidade que eles viveram essa coisa do artista não é trabalho. [...] Eu me formei na sexta-feira quando foi na segunda, depois de passar três dias de festa, meu pai falou: olha tu já fez o que tu queria fazer. Agora vai tomar vergonha na cara e fazer uma faculdade decente, ter uma profissão direito. (ENTREVISTA 13)

Eu me considero meio que um sobrevivente, a minha origem foi muito difícil. E eu tinha todas as possibilidades e todas as influências e exigências pra não conseguir seguir carreira artística diziam que eu ia passar fome. Eu vivi até hoje de arte e então conseguiu desenvolver algumas habilidades pouco comuns aos artistas que são habilidades mais objetivas eu consigo objetivar mais a produção e o meu trabalho em função de uma realidade. (ENTREVISTA 16)

As entrevistas 01, 07, 13 e 16 retratam professores que, desde cedo, estavam cientes de seu direcionamento ao estudo das artes, mas também enfrentaram resistências daqueles ao seu redor, devido ao mesmo estigma dos outros professores. Para Barbosa (1978), muitas vezes, a visão social da arte condiz com algo dispensável e, por essa razão, os estudos sobre Arte-Educação estão sempre se esforçando por provar sua importância como meio de formação.

O papel do artista no mercado é lutar para sobreviver como pessoa para, então, puxar as mudanças sociais como agente. Ao entrar na academia, apesar de não precisar lutar pela sua sobrevivência financeira, deve lutar pelo seu reconhecimento como área do conhecimento válido e, posteriormente, também produzir mudanças sociais.

Após enfrentar as batalhas para defender seu interesse artístico, as motivações direcionadas para a decisão de ocupar-se com a docência no ensino superior variaram entre os entrevistados. Para um grupo maior de professores, esse processo ocorreu de forma natural, conforme foram avançando em suas qualificações

acadêmicas, já para o segundo grupo, a carreira se apresentou por motivos internos, desde heranças familiares até a ideia de vocação.

Eu acho que o artista professor é vocacionado porque não é todo artista que tem a didática para dar aula. Eu gosto muito de ensinar e de explicar de uma maneira fácil, em que eles entendam o que tá sendo feito, como tá sendo feito, como que era antes. (ENTREVISTA 03)

A minha mãe era professora e eu sempre pensei que queria dar aula. Eu andei por vários instrumentos, mas na verdade eu nunca quis me tornar uma instrumentista, embora eu tocasse, gostasse, quisesse aprender outros instrumentos, [...]eu via tudo aquilo como uma forma de aprender e desenvolver mais meu ouvido pra poder ensinar. (ENTREVISTA 05)

No momento que a gente começa a trilhar uma carreira acadêmica com publicação parece que tu não consegue fugir mais desse âmbito porque daí começa a entrar até no determinado *ranking*, qualificar e parece que acaba sendo uma missão que a gente tem. (ENTREVISTA 09)

Eu sou formada em publicidade e propaganda trabalhei 8 anos no mercado enquanto fazia o curso superior. Só que ao mesmo tempo eu sempre quis ser professora, sou filha de professores, neta de professor, então isso sempre esteve em mim. (ENTREVISTA 10)

A entrevista 03, assim como foi descrito na entrevista 05, depõe sobre a vocação do professor-artista devido às dificuldades e exigências deste tipo de profissão. A fala destoa do apontado pela entrevista 09, em que o ensino se constituiu devido aos anos ligada à academia. Mesmo com razões distintas para terem entrado na academia, as três entrevistas concordaram nos motivos de não sair dela: o amor pelo ensino e o prazer de, a cada dia, se envolver com o processo formativo dos alunos.

O *status* financeiro ou a estabilidade não foram apontados, por nenhum entrevistado, como causas fundamentais para tornarem-se professores, mas foram mencionados como vantagens para a prática docente. Alguns docentes se disseram mais tranquilos e confiantes em promover a experimentação, devido à segurança da carreira.

É importante destacarmos que as falas sobre a história acadêmica dos professores foram fundamentais como reafirmação da relevância da discussão do espaço necessário para a arte no âmbito social, tendo em vista os preconceitos sofridos por esses agentes. Através dessa discussão podemos, ainda, prever os impactos positivos gerados se fornecidas condições favoráveis para o pleno exercício da arte.

Por fim, destaca-se a percepção da satisfação de todos os entrevistados com o local escolhido para desempenhar suas atividades. Todos os docentes preocuparam-se em destacar a importância do Centro de Artes para o fortalecimento da área dentro da UFPel. Para esses professores, somente através de um trabalho uno, congregando forças de todas as linguagens artísticas é possível demonstrar o impacto da arte na vida das pessoas e exigir o respeito necessário ao campo.

4.4.2 Professor-Artista

Arruda (2010), e Almeida (1992) defendem a importância da atuação do professor universitário como artista como mecanismo de facilitação do processo de aprendizagem dos alunos. Para Almeida (1992) quando o professor se propõe a fazer atividades de experimentação e criação no ensino artístico, possibilita uma contextualidade teórica e crítica capaz de avançar qualquer limite de ensino instrumental. Essas práticas contemplam o principal diferencial dos saberes artísticos, frente às outras áreas do saber, ou seja, um conhecimento construído de forma coletiva e difundido de maneiras para além dos trabalhos técnicos.

Eu me esforço muito por ser uma professora presente. A docência me preenche. Eu amo ser professora. **A docência é muito parecida com o trabalho artístico. Ela tem surpresas, tem negociações, coisas que eu preciso preencher.** Tem coisas que eu preciso passar pra eles, em conteúdos. Eu preciso ter uma linha. (ENTREVISTA 25, grifo nosso)

[...] Aquele que opta por essa docência tem que, preferencialmente, ser artista, que colocar a mão na massa, até mesmo pra poder refletir pedagogicamente e o mesmo vai acontecer com o espetáculo, vai estabelecer laços com meu ensino. **Acho que a arte tem uma coisa especial, de todos os modos eu acho que um professor que trabalha com arte acaba sendo artista pelo seu contexto, mas o contrário não é obrigatório, um artista não precisa ser professor.** (ENTREVISTA 26, grifo nosso)

A entrevista 25 faz uma relação entre a docência e o trabalho artístico que, inicialmente, pode parecer estranha, porém, ao refletirmos qual seria o rol de características próximas entre estas duas facetas, essa relação se constata como realidade. Em ambas tarefas o caráter inventivo é indisponível ao exercício, já que, tanto o professor quanto o artista trabalham com afinco para a criação de algo novo. O artista utiliza seus materiais no processo de invenção de uma obra, enquanto o professor organiza seus saberes e conteúdos para construir um processo de ensino

próprio. Estes dois profissionais definirão a sua identidade através de seus inventos, seja uma obra de arte ou uma metodologia de ensino.

Outra semelhança constatada é o fato de ambos não terem como objetivo, primordial, o reconhecimento notório por suas atuações. O artista faz arte porque é parte de sua essência a construção de algo para modificar ou relatar uma circunstância social. O fato de atingir um patamar de reconhecimento pode acontecer de maneira natural, porém pode não ser indispensável. Do mesmo modo, o professor constrói uma rede de conhecimentos, visando promover a formação de alguém para, através desse alguém, modificar a realidade social. Nessa profissão o reconhecimento notório normalmente não é a sua razão de ser e, em poucas oportunidades, se torna uma realidade.

Ao criar-se a figura do professor-artista se unem aquelas duas essências, em um único agente, com o dever acompanhar e participar da construção de outro artista ou outro professor-artista. A formação artística se diferencia de outras áreas do conhecimento, pois segundo Barbosa (1978) e Duarte Jr. (1983), se caracteriza por uma apreensão coletiva e não pela verticalidade.

Na entrevista 26, se descortina o conceito de professor-artista como o indivíduo disposto a ensinar a arte, mesmo sem desempenhar atividades como pintar, cantar, dançar ou encenar, mas sim, sendo o profissional que toma para si a responsabilidade educacional, respeitando as nuances da sensibilidade deste conhecimento.

No Centro de Artes, nem todos os professores possuem práticas efetivas de produzir arte, porém, ao se inserirem nesta Unidade, tornaram-se parte do processo para propagar e legitimar essa área. Essa propagação será cumprida dentro e fora das atividades acadêmicas, mantendo condições amplas de ensino para os alunos também compreenderem sua atuação como uma ação social.

Nesse panorama, segundo as ideias de Barbosa (1978), Almeida (1992) e Lampert (2018), optamos por classificar todos os professores da Unidade dentro de categoria de professores-artistas, tendo em vista que, mesmo não vivenciando a prática da arte, ao trabalharem com o ensino desta, assumiram essa titulação.

Alguns professores da unidade foram enfáticos ao contar que a arte integra sua vida, dentro e fora da UFPel. Para esse grupo a arte é inerente à sua identidade como pessoa, não podendo desfazer-se disso. Entre os entrevistados, essa gama

de professores foi a empenhada com o fortalecimento da área dentro da Universidade e focada na construção de um processo criativo, contínuo e participativo.

Como características de personalidade, esses professores-artistas, sempre mantiveram uma produção em artes e vivenciaram, ao longo de sua vida, as dificuldades da estigmatização social, por isso, tem consciência de quão necessária é a luta por respeito e para que sejam levados a sério como docentes.

Eu me considero professora-artista. Até porque eu acho que **não teria condições éticas de eu estar nesse lugar se eu não tivesse e essa manutenção na vida artística**. Eu não consigo desarticular. (ENTREVISTA 09, grifo nosso)

Quando eu entrei pra Universidade, pensei assim: Não sou mais artista. Sou professor e minha energia toda vai ser dedicada ao ensino. Foi um grande erro, porque em 4 anos eu tava completamente demolido, psicologicamente. Tava com depressão e percebia uma irritação, uma revolta dos alunos em relação ao curso que desaguava toda em mim. [...]E aí eu **pensei assim preciso me salvar**. Eles não estão satisfeitos eu não estou satisfeito, alguém tem que se salvar nessa história. Vou voltar a produzir. [...]Me senti mais potente, mais forte e mudou totalmente a postura dos alunos em relação a mim. (ENTREVISTA 16, grifo nosso)

Eu me classifico como professora-artista, sem dúvida nenhuma. Não sou uma artista de renome e não quis ser. Tampouco sou frustrada porque não consegui. Sou artista porque eu gosto. E eu acho que até assim por ser artista e professora eu vejo coisas que quem não é artista não vê. (ENTREVISTA 21, grifo nosso)

A leitura atenta das entrevistas no possibilitou perceber associar as três falas destacadas a três vertentes de professores-artistas, inseridos no Centro de Artes. Essas vertentes se diferenciam por três critérios fundamentais: pelo grau de adaptação com as demandas acadêmicas, pela capacidade de manter uma produção artística, acadêmicas, ou ambas e, ainda, pelo grau de dependência emocional com a esfera poética.

Na entrevista 09 estão contemplados os docentes que, mesmo tendo uma história de práticas artísticas, estão adaptados ao meio acadêmico e as exigências produtivistas a eles impostas, devido à sua posição de professor e pesquisador. Esses professores mantêm ativas as duas formas de produção, artística e acadêmica, tendo criado formas de transformar a arte em produções científicas.

O levantamento dos currículos desses profissionais demonstrou que este grupo já atua em Programas de Pós-Graduação ou estão em processo de fazê-lo,

mas ainda mantém o ensino de graduação como foco principal de sua tarefa como docente. A produção artística para esse professor é a fusão de arte e conhecimento, em constantes trocas de percepções entre os dois papéis.

O grupo descrito a partir da entrevista 16 personifica os professores que tem a arte no seu sentido mais romântico, como uma necessidade emocional e sem a qual se perdem e um abismo de tristezas. A arte, para esses docentes, é um pedaço de sua identidade como agente social, o que torna seu exercício uma obrigatoriedade inegociável. A fala 16 retrata o pensar estigmatizado, no qual esses profissionais necessitam despir-se de seu processo criativo para enquadrarem-se nas expectativas imaginárias sobre um professor universitário. O problema se forma quando, ao ceder a essas pressões e tomar a decisão de abandonar a arte, dedicando-se, exclusivamente, ao ensino, se vêem tomados por sentimentos de insatisfação e tristeza.

Esses sentimentos passam a atormentá-los, pois a arte, para esses professores, está muito distante de planos de ensino e metodologias, sendo feita a partir de encontros entre visões de mundo. Dentre as outras características desses profissionais estão o olhar do processo avaliativo como um mecanismo de investigar as modificações promovidas pela construção dos saberes nos participantes e a manutenção de um processo criativo realizado de forma coletiva. Esses docentes têm a extensão universitária como indispensável, devido à aceitação do dever de retribuir aquilo que a sociedade, os investimentos disponibilizam ao meio acadêmico. Esperam, a partir de seu esforço, inserir a Universidade nos locais onde se percebam as lacunas em necessidades básicas e culturais, não supridas por políticas públicas.

Na experiência do entrevistado 16, a decisão de entregar-se ao cumprimento dos instrumentos e demandas institucionais, não o tornou melhor como pessoa e, muito menos, melhor profissional docente. Em realidade, o efeito foi contrário, pois foram fomentados dois graus de insatisfação, o primeiro é o desse professor perante seu atuar e o segundo dos alunos para com ele, por não preencher as lacunas deixadas pela falta da arte.

No trecho onde constata a necessidade de “salvar-se”, percebe-se a aceitação da necessidade de produzir arte para, a satisfação, vinda dessa produção, expandir-se por todos os espaços de sua vida, até chegar ao ensino. Atingindo a

autorrealização, esse professor-artista se vê como um profissional melhor e seus alunos adquirem admiração pelo trabalho que o viam realizar, criando um laço horizontal entre eles. A evolução e reconhecimento pelo qual passou esse professor foram relatados, de formas semelhantes, por outros professores que, também necessitaram parar e recomeçar sua atuação docente, pois as exigências institucionais 'sugavam toda a energia' e, em sua esfera pessoal, o motor de energias era a arte.

O terceiro grupo de professores-artistas está indicado pela fala da entrevista 21 e se caracteriza por docentes nascidos da junção dos dois modelos anteriores. Esse professor precisa da arte para representar sua identidade, mas, ao mesmo tempo, reconhece a docência como uma experiência onde o trato deve ser mais polido com a arte, passando a observar a criação pelo aspecto do ensino. Esse professor transita entre projetos de ensino e pesquisa, não mantendo vertentes ativas na extensão.

Os interesses desses profissionais nas atividades de pesquisa estão limitados ao aprofundamento das práticas de ensino e, não, necessariamente, ao anseio por participar de Programas de Pós-Graduação. Não apresentam boa adaptação com as demandas formalizadas e, por isso precisam manter suas raízes na visão romântica da arte, sofrendo com a dificuldade de contrabalancear as duas funções.

Essas três vertentes de professores-artistas vivenciam as tensões que permeiam o ensino das artes no ambiente formalizado, sofrendo os impactos das exigências e cobranças por produtividade e desempenho. Entre as três modalidades, acreditamos serem mais prejudicados, os professores-artistas pertencentes ao segundo grupo, representado na entrevista 16. Por possuírem uma ligação mais romantizada com a arte, têm a tendência de absorver com mais profundidade, os efeitos negativos das tensões entre as duas racionalidades, causando prejuízos maiores ao seu bem-estar.

Dessa forma, é necessário que a Universidade como Organização trabalhe para poder perceber essas diferenças e tentar criar meios de minimizar os impactos de sua estrutura nesses profissionais. Os três modelos mostraram-se desconfortáveis em tratar tensões entre docentes, abertamente, porém, por vezes, pudemos observar o deslocamento do segundo grupo de professores, perante os outros dois, especialmente, naquilo que tange à produção acadêmica.

Eu vejo meus colegas correndo por publicação e por lattes e por isso e aquilo. E isso não é pra mim. Eu não to aqui pra isso. Meu lattes não é bom, mas eu valorizo muito mais o encontro e o que esse encontro pode fazer pelo aluno e por mim. Pra mim a arte é isso. Não é criar um objeto, a gente produz enquanto pessoa. (ENTREVISTA 02)

O trecho da entrevista 02 reflete a tensão entre formas diferentes de ver o papel do professor Universitário. O pensar romântico entende, mas não aceita a perda da poética artística para a estrutura formal e, por isso, acaba passando por um processo de deslocamento e tristeza.

Como já mencionado, quando iniciamos essa caminhada de pesquisa, optamos pela utilização da classificação de professores-artistas para todos os professores do Centro de Artes, pois acreditávamos ser o tratamento mais correto para abarcar a maioria das nuances envolvidas na junção destes dois ramos, tendo como fundamento as ideias de Barbosa (1978), Lampert (2018) e Almeida (1992).

No decorrer do levantamento dos dados percebemos o surgimento de outras categorias docentes, mesmo com menor expressividade, porém relevantes para a discussão. Assim, considerando que a finalidade central deste trabalho é analisar as tensões entre modelos de racionalidades diferentes e, ainda, que essa diferença de posicionamentos pode atuar como um fator propulsor dessas tensões decidimos por apresentar essas outras classificações de professores encontradas no Centro de Artes, segundo esses docentes.

As outras modalidades constatadas são as categorias artista-professor, professor-artista-pesquisador e professor ou facilitador. Dessa forma, dos 26 professores entrevistados, 14 se identificaram e foram classificados como professores-artistas, 02 como professores-artistas-pesquisadores, 07 se identificaram como professores ou “facilitadores” e 03 como artistas-professores. Essas classificações ocupam de forma equânime cursos de bacharelado ou licenciatura, não sendo encontrada relação do posicionamento dos professores com a modalidade do curso no qual estão lotados.

Os docentes que se identificaram como professores-artistas-pesquisadores mantêm um foco ativo na pesquisa em arte e na Pós-Graduação, por vezes, elevando seu *status* de pesquisador a um grau de importância que pode colocá-lo em sobreposição à graduação. Esses docentes focam seu trabalho de pesquisa no

atendimento dos requisitos de qualificação e ranqueamentos das agências e órgãos de fomento e mantêm-se focados em uma produção qualificada.

Eu sou uma professora-artista-pesquisadora, então se eu to no pós eu tenho que ter uma produção qualificada. E o que se diz e que a produção e a exposição dessa produção, tem que gerar a produção. Enquanto que a produção também tem que ser qualificada, além da publicação qualificada. (ENTREVISTA 07)

Para os professores, como a entrevista 07, a pesquisa não serve unicamente como mecanismo de legitimação do campo, mas tornou-se parte de sua identidade como pessoa, artista e docente. A produção artística é pensada e executada, considerando um plano acadêmico de produção. Para essa entrevista o quantitativo acadêmico deve estar aliado a uma produção qualificada, de acordo com os padrões desenhados pela academia. A entrevista destacou o percurso já trilhado pelos órgãos de fomento no que tange a flexibilização das exigências da pesquisa acadêmica da área de artes, considerando pontuações por exposições, apresentações de trabalhos e artigos, juntamente com a aferição das planilhas de pontuação da prática artística.

Entretanto, embora em processo de flexibilização das exigências, esses órgãos de ranqueamento ainda não concebem todas as especificidades da área, pois mantêm exigências de encaixe do produto artístico nos moldes da escrita e ranqueiam as exposições de acordo com impacto delas provenientes. Esse impacto se relaciona diretamente com o tamanho e grau de investimento nesta exposição. Dessa forma, os critérios qualitativos desses órgãos podem ser, facilmente, considerados como determinados pelo interesse do mercado e, portanto, influenciados pela racionalidade instrumental.

O grupo descrito como artistas-professores vê a atividade artística sobrepondo-se ao seu papel como docente. Esses profissionais defendem, apesar de considerarem seu lado professor de extrema relevância, tanto para suas vidas, quanto na aprendizagem dos alunos, a necessidade de manterem uma carreira ativa de *performance*, como uma vantagem para o processo de ensino. Para eles, seu atuar fora da UFPel possibilita aos alunos a certeza de ser possível uma carreira ligada a arte.

O foco das atividades de ensino desses professores se divide com a produção artística externa. Eles acreditam que ao alcançarem altos níveis de produção artística abrem portas para seus alunos no mercado. Defendem que cada modelo de professor tenha e exerça uma função específica e primordial, sem diferença no nível de importância de cada uma para o ensino da arte, sendo, a sua função, promover a ponte entre a academia e o mercado, por meio da exigência artística e técnica.

Tenho bastante atuação como artista, porque aí entra a área de *performance*. Nessa área não tem o que fazer, tem que tocar. Me considero como artista-professora, mais artista. A docência me atrai por possibilitar uma atuação que eu não teria lá fora. Não me entenda mal, mas eu sempre digo que o meu primeiro amor não é o funcionalismo público, mas sim a área. (ENTREVISTA 12)

Eu acho o meu papel como artista-professor super importante porque eu tenho uma exigência artística com meus alunos que não é todo o professor que tem. Sou um artista-professor e não consigo reverter isso, mas sou um professor muito esforçado Mas eu sou muito melhor artista do que sou professor, sem dúvida. (ENTREVISTA 15)

Esses professores demonstraram um nível de exigência técnica, em média, superior aos professores-artistas e professores-artistas-pesquisadores, pois acreditam ser seu papel preparar, fortemente, seus alunos para desempenharem funções no mercado. Reforçam ainda seu contentamento em poder inserir na estrutura de trabalho, mesmo, excessivamente burocrática, a atuação artística e a prática do ensino.

Por fim, entre os servidores definidos como professores ou facilitadores do ensino estão agrupados uma gama de docentes focados no ensino, propriamente dito, ou em ocupar posições administrativas na Unidade. Esses professores não mantêm práticas artísticas, nem se consideram como tais, pois destacam que seu papel como professor supre todos os espaços de sua vida.

Um realce a ser feito sobre essa modalidade de professores é o fato de quase todos os assim descritos estarem inseridos nos colegiados dos cursos de Design e Cinema. Em suas falas, esses docentes explicaram que essas duas áreas não são, necessariamente, consideradas como linguagens artísticas, podendo estar ligadas a cursos de formação mais rígida, como engenharia, arquitetura ou publicidade. O fato de a UFPel alocá-los dentro do Centro de Artes, possibilita um contato fático com construções mais sensíveis, aprimorando o complexo de formação desses alunos.

Esses professores não são unânimes ao descrever sua aproximação com outros cursos, porém concordam que não se mantém, ainda, um trabalho totalmente colaborativo dentro do Centro de Artes, mas de ajuda. Reconhecem certo distanciamento por não conhecerem os docentes de outros cursos, fato que pode promover preconceitos entre as atividades, mas não consideram existir níveis de conflitos entre os docentes dentro da Unidade.

Esses professores se dividiram entre os apoiadores de políticas para fomentar a integração entre seus colegiados e as demais linguagens e os crêem não ser necessária a criação de formas de integrar, pois se vestiriam como o acréscimo de mais uma demanda de trabalho.

Não me vejo como professor-artista e não vejo isso como negativo. Acho que o lado interessante dessa perspectiva é trabalhar mais o sensível e essa criatividade. Eu me vejo mais ou menos como um facilitador, talvez. Sempre que começo as aulas eu converso com meus alunos, pelo fato de nunca ter sonhado em ser professor eu talvez pelo cenário que se tem hoje com a internet eu me coloco como mediador. (ENTREVISTA 14)

A inclusão de outras modalidades de professores na pesquisa, não modificou o entendimento dos docentes do Centro de Artes aparentarem estar realizados e satisfeitos com a escolha de sua profissão. A opção pela docência e o comprometimento com a formação dos alunos demonstrou-se plena em todos os âmbitos, mesmo com os que colocam a arte ou a *performance* como parte de sua identidade.

Para os professores envolvidos com a prática artística, sem importar a categoria na qual estão inseridos, o criar influencia, diretamente, na atividade docente, pois consideram as discussões realizadas dentro da sala como um prolongamento daquelas inseridas em seu trabalho e, por isso, o ensinar arte se aproxima tanto do lado sentimental.

Pra mim a produção em arte dá sentido ao que eu ensino em sala de aula. **Eu preciso dessas duas coisas. Se eu não tivesse a minha atuação como artista, eu não sei, eu não consigo nem me imaginar.** Certamente eu ia ter que ter um envolvimento muito maior em pesquisa pra poder me manter em movimento. **O trabalho artístico coloca o professor sempre em uma imersão de pesquisa, por mais que não seja aquela pesquisa formalizada da academia ele tá em movimento de pesquisa,** ele tá produzindo. Todo o trabalho novo de arte é um conhecimento novo que vai parar nas aulas. (ENTREVISTA 01, grifo nosso)

A minha própria produção vai me dando o caminho desses saberes e de certa forma vai me dando subsídios pra entender a minha produção e

singularizar. Eu não consigo mais apartar e eu também gosto muito de trabalhar o processo. (ENTREVISTA 07)

Eu tento me manter como um professor-artista porque, na verdade, a maioria dos meus questionamentos, em termos de pesquisa, leitura e estudo veio de coisas que ocorreram enquanto eu estava imerso em processos criativos, seja dirigindo ou atuando. Estar em cena é uma coisa que me mantém vivo. São esses processos artísticos que me mantêm atualizado, me mantem um ser pensante, um ser ativo. (Entrevista 18, grifo nosso)

Os trechos acima tratam da influência do fazer artístico no trabalho docente e na pesquisa de professores-artistas-pesquisadores, professores-artistas e artistas-professores. Para esses grupos suas práticas em arte os mantêm ligados às ideias sensíveis, ficando mais abertos às atividades de ensino, às propostas artísticas dos alunos e às construções coletivas do processo criativo.

Para Barbosa (1978) o lugar do artista é na Universidade e também na escola, espalhando-se por todos os níveis da educação formal. Ela está entre os autores que compreendem o artista como um educador nato, independentemente, de atuar ou não com o ensino, pois toda a obra artística, visual ou performática, tem um caráter educativo, com relação a determinado tema. Essa aptidão inata para ensinar, foi mencionada por professores do Centro de Artes quando relatavam sua atuação na docência.

Para o professor-artista e o artista-professor o ensinar e o fazer arte se relacionam com a identidade. O lado professor e o artista devem estar focados no fundamental para o trabalho que está sendo realizado. Esses professores entendem seu papel dentro da Universidade, mas recusam o cartaz de protagonista na relação professor-aluno.

A questão toda é ser franco, ser aberto, ser democrático, é difícil porque os alunos vem condicionados. Acho que é mais difícil do que mandar calar a boca. Porque tu mandar cala a boca é cala a boca e deu. Agora os resultados são extremamente superiores assim termos que ter esse entendimento que a apreensão de conhecimento, o crescimento humano e o crescimento do grupo coletivo. (ENTREVISTA 16)

Os binômios professor-artista e artista-professor, juntamente, com o professor-facilitador e o professor-artista-pesquisador nos demonstram as inúmeras formas de entender a relação existente entre os profissionais das artes e a academia. Esses profissionais estão atentos a sua função social e em como contribuirão para melhorar a vida dos alunos sob sua responsabilidade.

A concepção primordial da opção destes profissionais em adotar a educação como carreira, é a de que todos a compreendem como conciliável com a prática artística. Para a maioria dos professores entrevistados a escolha pelo ensino da arte está além de preceitos financeiros, mas interiorizada em lógicas permeadas pelo prazer e a felicidade, ou seja, lógicas inseridas no âmbito da racionalidade substantiva. Por outro lado, em alguns relatos, obtivemos menções a outros professores que não teriam a mesma perspectiva. Foi indicada em entrevistas, a presença de profissionais na Unidade que não se identificariam com as motivações citadas ou que vissem sua atuação na docência como uma forma de sobreviver ao mercado.

Eu consigo ver tipos de professores diferentes, pessoas que às vezes não ligam pra estrutura. Ficam nos seus trabalhos e negligenciam até mesmo com os alunos. [...] Às vezes eu acho dolorido e até conflitante conviver com todos esses tipos. Meu problema não é pensar a necessidade de um produto, mas sim quando eu vejo que os professores não sabem negociar, principalmente com classes sociais diferentes. (ENTREVISTA 25)

Eu acho que esse professor mais burocrata, na minha leitura, é está aqui muito mais pela estabilidade que pela vontade de estar nesse lugar. Ao mesmo tempo em que o professor que extrapola, que ta sempre ali, que é parceiro é aquele que sim buscou a estabilidade pela formação, mas ta ali porque é onde queria ta. E mesmo dentro dos professores que tão porque querem acho que tem diferença. Alguns mais voltados pra lógica artística e que priorizam a lógica artística na sua pratica é um hábito do perfil de postura. (ENTREVISTA 08)

As tensões internas nesse âmbito não teriam relação direta com a classificação dos docentes, mas com a falta de comprometimento com o trabalho realizado. Outras tensões dispostas nesse sentido foram apontadas pela falta de interesse em ampliar conceitos e renovar a forma de ver a arte como ciência. Com relação às classificações, em geral, foram consideradas como salutares para a realização do trabalho artístico, pois ampliam as possibilidades de acesso dos alunos a formas distintas de trabalhar as linguagens artísticas, enriquecendo o apreender.

4.4.3 Professor–Artista e a instrumentalidade na Organização

Nos últimos dois séculos, assistimos ao encontro entre a arte e a ciência, perante o prisma da sociedade moderna. Assim, com a ascensão de um modelo de

sociedade focada, unilateralmente, em cumprir com os anseios do mercado, e, com o agente transformador dessas mudanças, exercendo todos os meios para tornar o mercado bem sucedido, as organizações se tornaram o centro de toda a estrutura pós-moderna (GIDDENS, 1991).

No referente às IFES, Goergen (2010), e Sguissardi (2009), são alguns dos autores preocupados com sua ascensão do patamar de Instituições para Organizações cuja estrutura se assemelha aquela atinente às organizações privadas. Ocorre que, quando a Educação Superior incorporou no rol da academia a área artística, trouxe com ela um conjunto de características ligadas a lógicas distintas das do mercado.

Dessa forma, tornou-se necessário passarmos a investigar como se comportam as interações desses dois ramos e as tensões geradas devido a essas diferenças. O levantamento empírico, nesta seara, apontou diversas vantagens e desvantagens trazidas pela inserção das Artes na Universidade, considerando que essa convergência favoreceu o nascimento de um campo híbrido artístico-científico. A determinação dos limites, entre as vantagens e as desvantagens, desta zona de confluências, foi dada pelos docentes, mas se aproximou, em grande parte, dos apontamentos trazidos pelos teóricos, estudados até o presente momento.

Primeiramente, a principal vantagem indicada na grande maioria das falas, é a liberdade de produção devido ao caráter acadêmico da arte produzida na Universidade. Para esses professores, o fato de realizarem suas pesquisas dentro do ambiente acadêmico, lhes permite aprofundar-se em temas que, se estivessem na realidade do mercado, não seriam bem recepcionados. Esta liberdade possibilita a realização de pesquisas atreladas aos interesses mais sensíveis de cada um, promovendo o prazer pelo trabalho e a autorrealização como pesquisador, sem, necessariamente, estar ligada ao afã produtivista.

Na época que eu fiz o concurso eu já tinha 3 cds lançados e **pensava muito na autonomia que a atuação como professor Universitário proporcionava. Nada mais permite isso. Porque a vida do mercado vai te guiando pra onde ele quiser.** Eu lembro que na época pensei que se quisesse fazer um disco inteiro com determinado estilo musical transcrito para o violão eu poderia porque se enquadraria na minha autonomia de pesquisa e pedagógica. (ENTREVISTA 15, grifo nosso)

Eu não vejo a Universidade como uma caixa, pelo contrário, eu vejo como oxigênio que se espalha por todos os lugares. Eu acho que dentro do nosso contexto artístico a Universidade é um lugar privilegiado. [...] As facilidades é que tu tem o espaço físico pra fazer as coisa, tem as

horas de trabalho que podes realizar as pesquisas, a dedicação exclusiva que te permite focar naquilo e os projetos de ensino, pesquisa e extensão. Nestes aspectos favorece. (ENTREVISTA 26, grifo nosso)

Não que na Universidade esteja fácil, mas a gente ainda tem uma margem de tempo na carga horária para conseguir fazer projetos mais artísticos, por exemplo. [...] Ainda a gente consegue produzir pesquisa. O que é importante é que, em relação a outros lugares, na Universidade ainda consegue produzir. (ENTREVISTA 22)

Essa liberdade que é citada pelos três docentes se identifica com as liberdades temáticas dos trabalhos e não com a forma. A academia possibilita que, absurdos aos olhos do mercado, possam ser tratados como objeto de pesquisa acadêmica, considerando sua possível relevância no futuro. A visão de Universidade como oxigênio que se espalha coaduna com as funções substantivas dessas Organizações, quando espalham seus saberes e seu poder de transformar as realidades sociais pelos mais diferentes lugares.

Os pensadores da arte têm como objetivo, discutir, pensar e criticar o papel desta na sociedade. Nesse sentido, mantém o comprometimento com a formação de um grupo de artistas e professores pensantes. A Universidade está onde o poder público, muitas vezes, não consegue chegar, garantindo às populações consideradas marginais o reconhecimento de suas necessidades.

As críticas direcionadas ao modelo burocrático, regente da Administração Pública e, por conseguinte, no Ensino Superior, também foram temas recorrentes nas entrevistas. Nos relatos foram mencionadas situações administrativas nas quais se dificultaram gestão do ensino ou a produção artística desses professores, devido a entraves e falta de engajamento na percepção das especificidades. Nesse sentido, os relatos se aproximaram dos escritos de Bosi (1983) quando faz a distinção entre cultura produzida na Universidade e a cultura criadora daqueles externos a esse campo. Para o autor a cultura universitária possui características semelhantes a empresas naquilo que se considera como capacidade de autorreprodução. O autor reconhecia a coexistência, tanto de tendências tecnicistas quanto críticas, porém considerava a evolução Universidade em direção a formalização técnica.

A consciência da imersão em um ambiente formalmente estabelecido é parte da construção de decisão de tornarem-se servidores públicos. Esses docentes passam a ter a noção de não serem apenas professores, mas estarem inseridos em

uma estrutura maior, regida por um conjunto de normatizações próprias e, em regra, não negociáveis.

Quando tu entra na Universidade, tu entra dentro de um sistema que tem uma organização própria e tu tem que de alguma forma adaptar a tua vida e a tua produção pra esse sistema. Porque não é tu que faz o teu calendário e as tuas horas. Tem uma série de demandas e coisas e sobra muito pouco tempo pra viver a arte. Então a arte vai chegando pelas brechas, mas eu não viveria sem isso. Porque é a minha produção em arte que dá sentido pra aquilo que eu ensino em sala de aula. Eu preciso dessas duas instâncias pra que uma alimente a outra. (ENTREVISTA 01)

Na fala da entrevista 01 podemos perceber o entendimento da estrutura burocrática e formal da UFPel, mesmo sentindo as dificuldades na perda da autonomia sobre as decisões ligadas à carreira do magistério e a aceitação das mudanças pelas quais passará o processo criativo como artista. Ao mencionar que a arte passa a chegar pelas beiradas, significa a transformação no processo criativo e a necessidade de torná-lo parte do viver a Universidade. Porém, mesmo pelas beiradas, a arte não é afastada da vivência como docente, pois, como vimos na discussão do professor-artista, a prática artística integra a sua personalidade.

Entre as desvantagens ou limitações que podem se traduzir em tensões entre os docentes para os docentes do Centro de Artes se destacam as seguintes falas:

A gente vive lutando pra ter esse espaço. Então às vezes a gente sente que, em termos da estrutura da universidade, muitas pessoas tem boa vontade, mas ainda não entendem a dinâmica dos nosso processos.[...] A estrutura é muito amarrada, a questão das verbas é uma questão que ta se tornando vez cada mais dura. (ENTREVISTA 18)

Eu acho que, de uns tempos para cá, temos tido muito mais serviço burocrático de gestão do que se tinha antes. Então às vezes a gente tem esse debate. Eu sou professora, sou paga pra dar aula e não pra ser pesquisadora ou administradora. Como ficar minhas outras atividades? [...] Minha coisa é muito mais a sala de aula. [...] São essas cobranças em que o ensino acaba não sendo a prioridade. (ENTREVISTA 20)

Eu fiquei um ano e meio coordenando o curso e eu não conseguia tempo pra nada. Então hoje tô tentando voltar a produzir porque a coordenação não dá tempo. Pela minha experiência eu não consigo conciliar a produção artística com as demandas da Universidade. Talvez eu não saiba usar essa estrutura ou talvez eu tenha que ter um projeto de pesquisa, por exemplo, pra ligar a produção ao projeto. (ENTREVISTA 21)

As situações acima narradas se coadunam com a dominação por demandas burocráticas que são parte da estrutura administrativa das Universidades Públicas e, por conseguinte, da UFPel. Esse excesso de burocratização não é direcionado

apenas aos cursos de artes, mas a Organização como um todo, porém, áreas acadêmicas com maior ligação a estruturas formais, terão menos dificuldades ao conviverem com essas demandas.

Podemos associar as narrativas dos três trechos ao termo weberiano da jaula de ferro, quando mencionam o excesso de cobranças burocráticas e os encargos acadêmicos como impeditivos para a produção ou o foco em outras áreas, menos formalizado ou artístico. Assim, os professores, passam a noção de estarem presos em estruturas normativas duras, como os lados de uma jaula de ferro. (COHN, 2003)

A estrutura burocrática é o exemplo mais claro da dominação da racionalidade instrumental. Nas IFES ela vai atuar perpetuando noções de eficiência, rapidez e polivalência de seus servidores, perante as demandas do trabalho. A sobreposição instrumental, nos moldes acima descritos, joga a racionalidade substantiva a margem da Organização, sem a possibilidade de se concretizar. O sufocamento do tempo dos professores em tarefas burocráticas permite, ao modelo de ensino instrumental, impor a utilização de seus métodos tabelados.

Como descrito por Giddens (1991), Weber foi o crítico mais pessimista quanto às condições de vida do homem moderno. Os temores de Weber se concretizam a partir das leituras acima. A jaula de ferro é um termo desenvolvido pelo autor para representar a essência do capitalismo, em sua natureza de sistema total, que determina a vida de todos os indivíduos. (COHN, 2003)

Essa jaula se estabelece na UFPel, a partir do excesso de regramentos e procedimentos administrativos incapazes, segundo os professores ouvidos, de contemplar as diferenças entre os conhecimentos. A prática do ensino dependerá do cumprimento das barreiras dessa jaula que nunca cedem.

Dessa forma, o destino desses professores é preso e determinado pela lógica de ferro, desaparecendo a liberdade dos agentes e, com ela, a possibilidade de produção de conteúdos permeados pela lógica substantiva. As pessoas não se comandam mais, pois o modelo, impessoal, é o detentor das regras responsáveis pelo destino de todos.

Na esfera organizacional, a demanda por qualificação dos docentes integra o conjunto de normatizações para a carreira do magistério superior. Os professores de

todas as áreas do conhecimento devem buscar aumentar seu nível de qualificação em Programas de Pós-Graduação, para cumprir com o dever de produção de meios para a estrutura social. O problema se instaura, a partir do momento no qual se impõe a aplicação universal às regras de produção, historicamente, elaboradas pensando, estritamente, em áreas de produção técnica.

O fato de aumentarmos, quantitativamente, o número de pesquisadores, não significa estarmos qualificando o corpo docente nas atividades didático-pedagógicas, nem, muito menos, que os temas discutidos importem em melhorias críticas nas atividades de cada área de ensino. No caso específico da arte, a expansão acadêmica da área é considerada recente, em comparação com outras áreas, fato que explica em parte as dificuldades de legitimação na estrutura formalizada. Strazzacappa (2012) defende o caminhar uno entre arte e ciência e, ainda, não ser possível forçar a formatação da arte nos moldes da pesquisa científica.

As ideias libertárias em relação às críticas ao mercado e a própria arte tem grande parte de sua origem na busca pela compreensão de quem o artista é como pessoa e qual a sua contribuição para o mundo. O fazer artístico possui um viés de contemplar a busca por liberdade e, para alguns professores, ao se inserirem em um meio de legitimação, parte dessa liberdade de criação se perde e passam a trabalhar por demandas conceituais diárias.

È super difícil e é ai que eu tento ser um professor melhor. Os alunos precisam de autonomia. O artista só pode fazer o que ele quer, é só o que interessa. As pessoas que escutam um artista só querem que ele faça o que quiser, mas pra isso o artista tem que querer. (ENTREVISTA 15)

Na entrevista 15 vemos a personificação do mito do artista, na dificuldade em se portar perante as estruturas. As tensões nesse caso surgirão devido à ideia de sua criação necessitar ser livre de quaisquer amarras burocráticas ou normativas.

O grupo de professores-artista e professores-artistas-pesquisadores, adaptados às demandas produtivistas, ressaltou a importância de a pesquisa em arte não fechar-se apenas na produção em poéticas, mas adaptar-se aos regramentos e formatos científicos, com o intuito de demonstrar seu comprometimento com a legitimação acadêmica e a seriedade da área e dos estudos desenvolvidos. Essa adaptação desses profissionais nos regramentos instrumentais pode ser vista como mecanismo de sobrevivência para,

posteriormente, buscar formas de impor-se. Um destaque a ser feito sobre os relatos é o fato de que, boa parte dos docentes, com facilidade na transformação da obra artística em uma pesquisa acadêmica, possuir alguma ligação com Programas de Pós-Graduação.

Eu acho que tudo pode ser traduzido, eu adoro a aplicação da arte como um processo cognitivo. A minha própria produção vai me dando o caminho desses saberes e de certa forma vai me dando subsídios pra entender a minha produção de maneira singularizada. Eu não consigo mais apartar e eu também gosto muito de trabalhar o processo. E, obviamente, se eu falo nisso isso vai se expandindo, já tô conversando, trabalhando com naturalidade, isso vai incentivando. (ENTREVISTA 07)

Se eu usar a minha linguagem e não usar um pouco da linguagem desse lugar onde eu cheguei esse lugar não vai me entender nunca. Então eu acho que tem que ter um trabalho dos dois lados, mas como a gente chegou um pouquinho depois o esforço maior é nosso. mostrar que a gente conhece onde a gente tá a gente conhece a gente sabe aonde tem que mexer pra mostrar nossa especificidade. (ENTREVISTA 08)

Eu escrevo e produzo encima da minha criação, do meu estado de corpo. Então isso é importante, mas é bem complexo. Ao mesmo tempo, eu tenho sentido que com o passar do tempo, conforme a gente vai avançando no tempo cronológico parece que vai ficando mais automático e parece também que a questão artística vai se aprimorando. (ENTREVISTA 09)

As três menções acima tratam de docentes das classes professores-artistas e professores-artista-pesquisadores, confortáveis com o exercício da prática de pesquisa em artes nos moldes demandados, seja de forma, de escrita ou de temática. A perspectiva formal da Universidade promove uma redefinição de sua função social. Assim, a dominação da racionalidade de mercado na seara acadêmica impõe, por vezes, a sobreposição de critérios quantitativos à qualidade (RODRIGUEZ; MARTINS, 2005).

Esse produtivismo fomentado nas Universidades e aplicado na UFPel é resultado da expansão mercadológica que favorece a visão de educação como mercadoria e não mais como um direito.

O mecanismo de avaliação da produção artística ligada à pesquisa é realizado, especialmente, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), através do *Qualis* artístico. A fórmula utilizada para aferição da qualidade das pesquisas segue um modelo quantitativo e reducionista com foco nos resultados e ideais de eficiência, promotores da competição entre os pares. A política utilizada pelos órgãos de fomento para manterem os docentes

ativos e produzindo é feita através de incentivos financeiros atribuídos pelo sistema de ranqueamento do que está sendo escrito.

Na esfera externa a principal ferramenta utilizada para a medição dessa produção é o Currículo Lattes. Todos os professores, ligados ou não a Programas de Pós-Graduação, devem manter seu currículo atualizado com uma produção periódica e constante. As atividades inseridas nesse currículo devem ser constantemente renovadas, já que se tornam obsoletas, em termos acadêmicos. As críticas às agências de fomento se direcionam ao fomento de um modelo de ensino superior instrumental como um todo e não apenas no que se refere a área de artes.

Essa corrida pelo Lattes, assim essa competição, eu acho muito cansativa, **não vejo muito sentido porque acabam se gerando uma ideia que o importante é a quantidade e o número** né que tem qualis mais alto. O encontro com as pessoas não vale a pena, porque o que importa mesmo é revista porque aí eu posso ganhar ponto, mas ganhando o ponto eu também perco oportunidade de estar conversando com colega, de discutir com o aluno. O pessoal vai para esses encontros, desses congressos, só publicar mesmo, preocupado apenas com o quantitativo. (ENTREVISTA 02, grifo nosso)

Eu sou uma professora-artista-pesquisadora então, se eu to no pós, eu tenho que ter uma produção qualificada. E o que se diz é que a produção ou a exposição dessa produção é qualificada quando se enquadra naqueles parâmetros estabelecidos no Qualis artístico e, mesmo assim, tem que gerar a produção acadêmica. Enquanto que a produção também tem que ser qualificada além da publicação qualificada. (ENTREVISTA 07)

Tem gente excelente no ensino que poderiam dar uma contribuição com isso, mas que às vezes pode ser menos valorizado que um artigo publicado em revista. **Só que tem gente que não tá interessado em publicar artigo. Aí se torna um professor pior? Ou menos efetivo porque não tá interessado em publicar artigo em revista. [...] Como é a pontuação do lattes, você tem que ficar alimentando e pontuando o lattes, tem que dar aula. Se teu alunos se tornam excelentes profissionais esse não é o melhor professor que você pode ter?** (ENTREVISTA 18, grifo nosso)

Meu lattes é péssimo, mas eu não dou muita bola. Eu penso, o que eu preciso fazer pra ajudar a estrutura? Ser uma professora presente. E o resto eu vou meio que negociando. (ENTREVISTA 25)

A entrevistada 02 critica o foco excessivo, em atingir os quantitativos exigidos pelas agências de fomento, perdendo-se o valor do encontro, tão importante no processo de ensino e na criação artística. Estabelecer, enfaticamente, o fato de as linguagens artísticas, precisarem de mais elementos para se concretizarem, além dos considerados formais, é a parte mais difícil para esses docentes na relação com a UFPel, como organização.

No momento que a academia estabelece o currículo Lattes, como um ser faminto a ser alimentado, diariamente, transforma a vida acadêmica e pessoal dos dedicados a esse espaço, numa constante corrida por mais e mais elementos, como peças para encaixarem em seu modelo. No entanto, nessa corrida, o poder criativo e transformador da arte é reduzido para poder encaixar-se em algo que possa ser produzido em escala e com rapidez, por vontade, e não mais considerado como um desenvolvimento atemporal do sensível.

Por outro lado, na entrevista 07 podemos perceber um modelo de professor-artista-pesquisador que tem a pesquisa como parte do núcleo de sua identidade como docente. Nesse professor a veia produtivista da Universidade é absorvida e tornada parte do processo de ensino. Não existe mais a diferenciação entre prática artística e prática de pesquisa, pois uma manterá relação com a outra em um processo de trocas contínuas.

A respeito do raciocínio da necessidade de manter uma produção qualificada, se faz necessário questionar qual seria o padrão definido por qualidade nessa produção. A arte deve mexer com o espectador, deve movê-lo de um lugar ao outro, pelos olhos de quem a produz. O cuidado a ser mantido é que, ao entregarmos a uma instância formalizada a posição de regulador do conceito de qualidade na produção em artes, passamos a propagar a arte desse sistema e não mais a do artista.

Na esfera interna da UFPel a avaliação das atividades docentes é realizada através do preenchimento do Relatório Anual de Atividades Docentes (RAAD), no início de cada ano e com referência às atividades cumpridas no ano anterior. O RAAD é utilizado para controle de todas as ações docentes, quer sejam de ensino, pesquisa, extensão ou produção. Como instrumento de avaliação, esse relatório será utilizado para aferir o alcance dos critérios para a concessão de progressões na carreira do magistério.

O preenchimento do Relatório é realizado em um programa da UFPel, através de um formulário eletrônico, padronizado para todas as áreas. Essa padronização significa que não são deixadas margens para avaliações ou complementações de ordem qualitativa ou subjetiva. As atividades consideradas oficiais, como carga horária de ensino e projetos (de ensino, pesquisa ou extensão), têm o preenchimento automático, ou seja, resta pouquíssima autonomia ao docente sobre

elas, sua atuação é, meramente, verificar a veracidade dos dados. O professor deve preencher sua produção, carga horária de reuniões, comissões e orientações.

Essa forma de relatar o trabalho docente representa uma faceta da racionalidade instrumental, pois retira do agente a autonomia sobre suas ações e as transfere para a organização. A função dos professores, em grande parte do preenchimento do RAAD, é acatar as informações dadas, pelo modo automático, sobre o seu trabalho. A gestão do mapeamento, controle e avaliação dos RAAD é realizado pela Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD) que, a partir dos dados numéricos do relatório, autoriza ou não, as progressões docentes. Dessa forma, podemos observar a ausência de participação dos docentes no processo avaliativo que define os rumos de sua carreira profissional, sendo promovidos ou não, de acordo com métricas que, podem não considerar as especificidades de sua área acadêmica.

O RAAD estabelece um mínimo de horas e pontos para o professor ser considerado apto a progressões e, em dia, com suas atividades acadêmicas, esses limites são 1754 horas e 150 pontos. Além disso, estabelece um patamar máximo de horas trabalhadas, ou seja, ao atingir o teto de 1936 horas, o programa não permite mais a inclusão de atividades docentes. Os professores com excesso de horas são obrigados a retirar atividades para poder encerrar o relatório, sem ter quaisquer outros meios de contabilizar a realização desses trabalhos. Assim, uma gama de realizações efetivadas pelos profissionais não é contabilizada pela Organização, nem estimada como trabalho.

Relata a entrevista 24: “**Todo o ano**, por exemplo, eu tenho que **baixar meu RAAD porque estoura** (grifo nosso). E eu não posso diminuir o número de coisas.” (grifo nosso)

A fala da entrevista 24 foi mencionada por diversos professores como uma crítica ao destrato com parte relevante do trabalho docente. Como a carga horária de disciplinas e projetos é preenchida automaticamente, as horas retiradas do relatório, geralmente, são as relacionadas à orientação de alunos e produção artística e acadêmica.

Alguns professores destacaram certa evolução no sistema do RAAD, na tentativa de ampliar a gama de atividades abarcadas em sua planilha, passando a levar em consideração atividades antes não contabilizadas, porém, ainda, não

contemplando algumas especificidades da área artística.

Tem um um horário já específico, mas deveria ter uma forma de conseguir perceber o perfil do professor dentro da necessidade dele dentro daquela sua atuação, de tempo para o trabalho. Porque a gente passa os planos de trabalho, por exemplo, eu faço um plano de trabalho eu não caibo ali dentro. **Meu RAAD não caibo dentro. O meu RAAD eu tenho que tirar as horas para poder na caber, dar menos pontos ou menos horas.** (Entrevista 01, grifo nosso)

Aliado ao RAAD, os planos de trabalho docente, preenchidos no início de cada semestre com a função de planejar as atividades acadêmicas realizadas ao longo deste. Entretanto, assim como o RAAD, este plano não comporta todas as atividades que são realizadas e outra gama de tarefas são omitidas para poder efetivar seu registro.

Quando a entrevista 01 menciona que precisa reduzir o número de horas ou de pontos para incluir seu RAAD, mesmo não condizendo com a real situação fática, demonstra uma tensão vivenciada pelos docentes devido ao grau de exigência, por parte da UFPel, para a execução de tarefas acadêmicas e administrativas, sem que uma parte relevante desses trabalhos seja registrado. Assim, nos relatórios e controles oficiais o grau de sobrecarga dos docentes sempre se manterá dentro dos limites aceitáveis.

A produção artística, muitas vezes, demanda um número de horas que não é contabilizado nesta tabela. Ao produzir uma obra, cênica, visual ou musical, são necessários períodos de trabalho e treinamento, não incorporados no RAAD, mesmo antes deste docente extrapolar os limites.

O RAAD contabiliza as atividades dos servidores docentes em cinco critérios: carga horária de ensino, carga horária total, pontuação por atividade, nota discente e nota da chefia. As pontuações nos três primeiros critérios são atingidas através da multiplicação de cada atividade pelo número de horas na quais foi exercida. As notas da chefia e dos discentes são atribuídas no sistema, sendo a nota discente obtida da média de avaliações, efetivamente, registradas.

Analisando os relatórios dos 26 entrevistados, referentes aos anos de 2016, 2017 e 2018, foi possível perceber que, 20 docentes no ano de 2016, 18 docentes no ano de 2017 e 20 no ano de 2018 estavam com a carga horária máxima ou em valores próximos. Essa análise coaduna com os relatos de que as atividades

desempenhadas por esses docentes não são, totalmente, abarcadas no RAAD e a realidade fática da retirada de parte da produção desses professores.

Foi possível observar que, para efetivar, pelo menos, o registro textual de sua produção, alguns docentes criaram métodos de agrupamento das produções artísticas, assim, ao invés de registrarem cada exposição ou concerto, registram as categorias. O fato de os professores precisarem retirar atividades de seu relatório, anualmente, demonstra, além do excesso de funções designadas pela metodologia de ensino instrumental, os altos parâmetros de exigências e a parca valorização dada em retorno. O limite de horas permite à Organização valorizar o trabalho docente apenas nas quantidades que acredita serem apropriadas, mesmo ciente das exigências por atividades e produções ultrapassarem o que lhes é permitido exigir.

No momento que a Universidade não possibilita que as atividades ligadas ao saber sensível e a racionalidade substantiva possam também ser valorizadas no ambiente acadêmico, impõe sobre estes professores o peso de sua superioridade formal, promovendo o descontentamento com as funções exercidas e, conseqüentemente, a desmotivação pelo trabalho desempenhado. Para o modelo instrumental não se mostram relevantes as especificidades da racionalidade que atua na área artística, porque, para o viés utilitário, as únicas ações com validade são a que vão promover algum resultado mensurável.

No levantamento feito nos RAADs dos entrevistados pudemos realizar outras análises comparativas de interesse da pesquisa. Na nota estabelecida pela chefia, todos os professores aparentam um mesmo parâmetro de notas. Por outro lado, referente às notas atribuídas pelos alunos, pudemos constatar pequenas variações nas médias, de acordo com a classificação dos professores. A relação que gostaríamos de destacar referentes a estas avaliações é o fato de os professores ligados a estruturas mais produtivistas, em média, terem avaliações um pouco abaixo de seus pares.

O método de notas e avaliações estabelecido pela UFPel não cria apenas um ranqueamento de professores dentro do Centro de Artes, mas em toda a Universidade. Ao incentivar a contabilização da qualidade do trabalho docente por critérios rígidos, de notas, a Universidade reduz todo o processo de ensino a um concurso de popularidade com os alunos. A atribuição de uma nota boa ou ruim, no

modelo que é disponibilizado pela Universidade não analisa o ensino, nem busca formas de melhorá-lo, mas fomenta um ambiente competitivo.

Com relação ao ranqueamento entre áreas do conhecimento na UFPel, muitos professores apresentaram exemplos de situações, nas quais áreas acadêmicas ligadas à produção técnica foram preferidas na concessão de recursos frente a propostas ligadas ao ensino artístico. Nessas situações, as especificidades dos cursos de artes passaram a ser julgadas, não apenas com base nas estruturas, mas também, sob a perspectiva dos supostos impactos esperados, em comparação com outras áreas.

Nossa maior dificuldade é entender as especificidades da lógica acadêmica que é mais produtivista. O ensino artístico demanda uma série de especificidades de tempo, espaço, recursos, materiais que é diferente dos outros campos. **Temos que estar nos justificando todo o tempo ou explicando nossas especificidades para a academia e para a Universidade.** Outra dificuldade é que, muitas vezes, não somos um campo valorizado dentro desse Universo e da Universidade. (ENTREVISTA 02)

Já ouvi perguntas como: Ta, mas a tua pesquisa tu vai lá e vai ficar lendo ou tu vai ficar ensaiando? O que é que sai de artigo disso tudo? A gente tem um outro olhar. Dizerem coisas ainda como: **Ah mas ela vai duas vezes semana e você fazer o que? Vão ficar se alongando, fazendo exercício de corpo, de voz?** Que coisa esquisita. Por que é isso a produção em outros lugares é muito mais fechado e a produção em arte não é vista ainda pelas outras áreas assim. (ENTREVISTA 22, grifo nosso)

Na entrevista 22 podemos perceber a confusão e, até mesmo, a descrença no trabalho acadêmico que é feito na área de artes quando analisado na perspectiva de outras áreas acadêmicas. Ao mencionar as diferenças entre as áreas do conhecimento, essa entrevista reflete o descontentamento com as exigências constantes no trabalho acadêmico e a dificuldade de se fazer reconhecer por esse trabalho.

Nem todo o trabalho em arte se veste com toda a rigidez envolta na pesquisa em outras áreas, consideradas como duras e, portanto, pode não ser valorizado como estas o são. Para essa entrevista a Universidade falha quando não percebe as pesquisas artísticas não mensuradas em papel e nem as práticas não transformadas em um artigo.

Durante a entrevista 02 foram narradas, ao menos, três situações nas quais práticas de ensino artístico não foram reconhecidas pelas estruturas da UFPel para a concessão de auxílios. Das três narrações a mais próxima deste trabalho tem

relação com uma aula externa cujo objetivo era realizar um trajeto para o recolhimento de objetos enquanto se conversavam sobre mediação, em uma modalidade de formação coletiva. Ao formalizar essa atividade em uma mostra interna da UFPel a percepção da entrevistada foi que a atividade foi recebida com descaso pelos avaliadores, sem que analisassem seu efetivo enquadramento no processo de aprendizagem para a disciplina.

A linguagem artística possui uma estrutura própria e funções estabelecidas, interrogando os padrões, valores e concepções, fazendo o espectador questionar seu conceito de belo ou feio. A arte nos exige reflexão sobre o que estamos vendo ou vivendo. (DUARTE JR,1983) No momento que se exige desse pensar, inerente ao campo sensorial, sua tradução para a letra fria sobre o papel, inevitavelmente, aceitamos a perda de elementos determinantes daquilo que torna a arte sensível. As exigências de publicações e o desempenho de diferentes ofícios, dentro da Universidade, sem a preocupação com a qualidade dos conhecimentos publicados, cria um ambiente tenso para os professores, pois, ou cumprem tais desígnios ou não estão inseridos nas regras e exigências instrumentais.

Na maioria das vezes as áreas de artes e humanas são vistas como campos menores ou menos importantes. Que não exijam tanto trabalho intelectual ou cognitivo, ou se raciocínio, o que é uma bobagem enorme, por isso a formação dos alunos é tão importante porque vai mostrar a relevância da arte para a formação humana, de um pensamento crítico e um olhar atento pro mundo (ENTREVISTA 02)

Às vezes sofremos por ser um campo mais recente e historicamente sem tanta produção e quando vai competir com aquele campo que já tem mais posição daquele que não precisa dessa legitimação acaba ganhando a verba.. **Os parâmetros tentam ver as especificidades dos campos, mas acabam por definir uma linha comum que aí não absorve as especificidades.** (ENTREVISTA 08, grifo nosso)

Quando não possibilita aos campos não tão próximos à racionalidade instrumental alcançarem os mesmo patamares de recursos e materiais das áreas mais rígidas, a UFPel não cumpre seu compromisso de formação acadêmica, nem seu dever de tratamento equânime entre as áreas do conhecimento, fomentando sentimentos de insatisfação, deslocamento e, conseqüentes, tensões.

A atribuição de pontuações menores em avaliações de pertinência e impacto dos projetos de ensino, pesquisa ou extensão foi indicada como algo recorrente na distribuição de recursos internos. Aos olhos dos professores mal avaliados, em algumas ocasiões, entenderam sua preterição, por não serem considerados como

uma forma de investimento retornável. Outro grupo de docentes critica que, por vezes, o valor organizacional da arte só é lembrado quando são necessários em espetáculos e eventos.

Apesar de dizerem que a falta desses recursos desmotiva e, praticamente, inviabiliza essas ações, os professores não consideram os órgãos de gestão da UFPel despreocupados com a área, mas que as pessoas ocupando os lugares avaliativos de distribuição de recursos desconhecem a importância, a relevância e o impacto da produção e da maneira que se está produzindo.

Então é muito mais fácil que você tenha um status que você se guie por outros profissionais e mais que isso que o curso esteja estabelecido que você tenha o dinheiro para as próteses para isso e para aquilo. (ENTREVISTA 18)

Às vezes acho que a Universidade, como instituição, não conseguiu abraçar o campo da arte. [...] Acho que as estruturas são muito rígidas, dentro de uma norma fechada, que precisa ser cumprida para a Universidade e que não atendem, por exemplo, a cursos mais específicos de artes. (Entrevista 22, grifo nosso)

Sobre a inserção do campo artístico na concepção instrumental do ensino, para Almeida (1992), a Universidade ao receber a arte não se esforçou por reconhecer suas especificidades, pelo contrário, impôs aos professores-artistas os mesmos parâmetros exigidos dos que pertencem aos demais ramos acadêmicos. Esse nivelamento não abarca a arte, pois esse saber se traduz de forma presentacional e não apenas discursiva.

A arte não pode ser planejada e direcionada, conforme a vontade do proponente, pois, muitas vezes, seu surgimento se dá a partir de um *insight* não planejado. A produção em arte exige muito conhecimento técnico e dedicação prática, porém não existe uma fórmula que determine sua elaboração ou possibilite sua reprodução em massa. Os regramentos utilitários, prazos, critérios e tabelas não conseguem enquadrar essa forma de ensino e, ao não entendê-la, acabam não proporcionando as reais condições necessárias para seu desenvolvimento.

O desconforto ou ausência de adaptação ao formato de ensino formalizado fomenta tensões, muitas vezes, explanadas aos olhos dos inseridos na situação. O funcionamento da máquina modeladora é rápido e nem todos percebem que estão sendo adestrados ao desejo do capitalismo.

Eu acho que a sala de aula promove experiências, mas pouco ou quase nada dá espaço pro improviso para a consideração da singularidade e de perfis múltiplos e fazer com que eles interajam. O professor ainda fica muito centralizado. A produção coletiva do espaço, pelo fato de tu ter hora pra entrar e hora pra sair, fica dentro do sistema. Tu quer evoluir e não consegue. Existem pesquisas sobre educação há 40 anos, desde que eu tive contato com a Faculdade de Educação e eu ainda não consigo ver isso aplicado. (ENTREVISTA 16, grifo nosso)

Quando eu entrei pra ser professor foi muito interessante porque eu tentei ser um pouco mais profissional, como diriam, no sentido de querer organizar tudo. Nos primeiros dois anos me esforcei para fazer as coisas naquele modelo e foi muito ruim porque não era eu fazendo aquilo. Até que um dia decidi fazer o que eu sabia fazer que era conversar com os alunos e a partir disso eu me sentia mais solto e os alunos também. (ENTREVISTA 24)

A fala dos entrevistados 16 e 24 representa o impacto do modelo de ensino dominante sobre as linguagens poéticas. A visão deixada aos docentes é carregada de pessimismo e da sensação de perda, pois 'seu atuar', como educador, é determinado por ordens das quais não faz parte. Ao reconhecer como ruim, a decisão de tentar enquadrar-se nos moldes esperados para sua função e que colocou em risco sua satisfação pessoal, o professor desenha a tensão que está sendo estudada neste trabalho.

O indivíduo que se resigna a aceitar as pressões e passa a atuar conforme o que as estruturas normativas esperam dele, entrega sua autonomia nas mãos do programa, permitindo-se dominar por sentimentos de insatisfação e infelicidade, conforme descrito no pensamento de Guerreiro Ramos. O fomento de tensões nesse panorama é inevitável - tanto com os agentes que se negam em se colocar 'à mercê' do capital, quanto com os já integrados e em busca melhores posicionamentos nos *rankings*, acirrando um ambiente competitivo.

4.4.4 Processo criativo e eficiência

A arte vê o mundo sem a pretensão de arrancar-lhe sentido objetivo, tomando como ferramenta o mais bruto da esfera sensível, como forma de projetar suas visões aos espectadores. A aproximação feita neste trabalho, entre a arte e a racionalidade substantiva, não significa não existirem vertentes instrumentais nesta

área do conhecimento, mas, que, na realidade, optamos, nesta discussão, por manter o foco na seara do substantivo.

Dessa forma, neste item, nos propusemos a questionar os docentes entrevistados a respeito do processo criativo em duas perspectivas: o seu processo criativo e o processo criativo do ensino da arte. Entendemos ser importante ressaltar esses dois pontos, pois como o Centro de Artes comporta linguagens artísticas distintas, a forma de utilizar o processo criativo será diferenciada, especialmente, no que se refere ao seu papel na avaliação. Além disso, trataremos nesse momento, a noção de eficiência no ensino da arte, principalmente a possibilidade de atribuir conceitos de eficiência ao ensino e a prática artística.

O processo criativo ou processo de criar está presente, nas mais variadas formas de agir, não somente na arte. No que se pese ao trabalho artístico, esse processo contempla as atividades e observações realizadas para, posteriormente, transformarem-se através de alguma das linguagens da arte (DUARTE JR., 1983).

O trabalho de arte nunca tem hora marcada. Eu posso tentar estabelecer um dia e horário, mas não é assim que acontece. Agora quando a gente **começa a produção ela nos rouba inteira pra aquele lugar.** Aí quando eu venho dar aula meu pensamento vem com isso. É muito mais lento o trabalho do artista pra alcançar aquele seu produto. Às vezes leva meses pra que se consiga concluir um trabalho. (ENTREVISTA 01, grifo nosso)

Alguns trabalhos que eu fiz eles surgiram de *insights* que eu tive nas minhas aulas, mas a minha produção não é tão abrangente quanto que eu gostaria não é tão frequente quanto eu gostaria porque para ser artista tu tem que ter uma disciplina se tem que produzir você tem que pensar arte tem que viver arte. [...] O tempo da produção artística ele é mais lento é um tempo de reflexão de leitura de pensamento que acaba sendo prejudicado (ENTREVISTA 03, grifo nosso)

É preciso disciplina no campo artístico dentro da universidade, mas também é preciso disciplina e compromisso com a arte e com o seu próprio fazer artístico em tudo. [...] A gente se organiza e essa organização é fundamental pra produzir, senão, não produz. [...] **Uma disciplina que implica leitura e pensar, constantemente, sobre a prática.** (ENTREVISTA 26)

Uma fala frequente durante as entrevistas foi o excesso de atividades obrigatórias no exercício de suas atividades. Quando a entrevista 01 se refere a não ser possível criar um horário para o trabalho artístico, significa que esse processo criativo se constrói, não podendo ser forçado a acontecer. Não significa que o artista fica a espera de uma ideia, vinda de um lugar supremo, mas se mantém adquirindo

bagagem artística durante o processo de preparação para a 'imersão'. Ao mencionar que quando essa imersão ocorre é "roubada pra outro lugar", a entrevistada se refere ao entrar em estado criativo, período no qual tudo vai se refletir no trabalho.

Na entrevista 03 percebe-se a crítica, a impossibilidade de manter-se criando, devido às demandas impostas pela Universidade não permitirem a dedicação no nível necessário. A falta de tempo para possibilitar estudos e observações para fomentar o processo criativo foi uma fala frequente entre os entrevistados que não conseguem manter-se ativos como artistas. As entrevistas 01 e 03 se aproximam no sentido de vivenciarem a indisponibilidade temporal para criar algo que não seja por demanda, mas uma obra livre.

O fazer artístico não requer apenas a utilização da capacidade imaginativa e intuitiva do artista, mas também da aplicação dos conhecimentos ensinados sobre questões técnicas, teóricas e práticas. Por outro lado, as noções de habilidades podem ser desenvolvidas em um acompanhamento pelo professor.

Na entrevista 26, assim como na fala 03, se destaca a disciplina como indispensável ao artista e seu processo criativo, juntamente, com o comprometimento como forma de aperfeiçoar ao que está sendo feito. 'O criar' do processo artístico está imerso em um alto nível de estudo técnico e aprofundamento teórico emergindo em momentos imprevistos, a partir de pequenos detalhes, chamados *insights* e que, por vezes, são imperceptíveis à maioria das pessoas.

O senso comum coloca o artista em uma posição superior perante o resto das pessoas, sem condizer com a realidade, pois este profissional demanda o mesmo nível estudo das outras profissões. Esse senso pode estar na mentalidade de alguns alunos que chegam ao ensino superior, colocando sobre o professor a responsabilidade pelo incentivo de práticas responsáveis, de respeito às liberdades de produção e promoção do desempenho técnico.

Não existem convenções, explicitamente, formuladas que conceituam ou definam como é 'o criar'. Isso não é possível porque as formas da arte não são símbolos, como as palavras, que se organizam em linha, para ganhar sentido objetivo. A arte está ligada às sensibilidades e precisa delas para ser entendida. (DUARTE, JR. 1983) No entanto, quando esse processo criativo passa a integrar a esfera da formação acadêmica ele passa a ser também um instrumento avaliativo regulado e formatado para um objetivo.

Nesse sentido, pudemos constatar que o processo criativo dos professores do Centro de Artes será diferente de acordo com a sua classificação como docente.

Eu acho o meu processo criativo é método. Eu adoro pensar o meu processo de criação como um processo cognitivo. Eu to sempre pensando sobre as minhas escolhas. [...] A minha profissão me leva ao encontro de saberes e me dá subsídios pra entender essas coisas. Eu gosto de escrever sobre o processo. (ENTREVISTA 07)

Porque na minha história hoje muitas pessoas identificam meu trabalho não só pela sala de aula, mas pelas coisas que eu faço enquanto uma pessoa que é responsável por um grupo artístico. [...] Não foi pelas minhas reflexões pedagógicas foi pelo trabalho artístico que é feito com os alunos e com pessoas que hoje compõem o grupo. Eu abri mão de eu estar lá fazendo e tocando pra eles terem essa experiência. Então eu fico em toda essa organização até pra que eles aprendam que o trabalho artístico é muito mais que ir e tocar. (ENTREVISTA 13)

Eu tenho muita dificuldade de entender a música como um trabalho na minha vida. Ela é vital. Tenho muitas encomendas de músicas e tento fazer, mas acabo compondo outra coisa. Isso tem a ver com a autonomia do artista. (ENTREVISTA 15)

Eu consigo pensar uma lógica de criação e a importância de um domínio sobre essa criação. Consigo ver que é preciso um domínio sobre o processo de trabalho. (ENTREVISTA 25)

Os professores-artistas-pesquisadores, representados pela entrevista 07, relatam a criação de métodos para fomentar o volume e o direcionamento de seu processo criativo para os objetivos de seu trabalho como pesquisador. Esses métodos envolvem pesquisa aprofundada de autores e a reaplicação de propostas de pesquisas já realizadas ou, ainda, a releitura de sua própria produção a partir de sua posição atual na vida. A compreensão sobre o processo criativo desses professores é sua absorção pela produção acadêmica, tornando-se um mecanismo para alcançá-la.

Nos trechos das entrevistas 15 e 25 temos a representação da classe dos artistas-professores e a ideia da liberdade do processo criativo. Para esses professores a qualidade mais íntima do artista é a autonomia em seu trabalho, pois será, essa autonomia e singularidade, o critério de atenção do público por ele. O processo criativo para esses docentes é construído pelo repertório, ao longo da jornada. A dedicação plena a prática artística, na visão desses professores, determina os alinhamentos entre as diversas jornadas de vida para que, em um momento futuro, tudo ganhe sentido.

No caso dos professores-artistas a construção do processo criativo se dá de forma menos percebida. Ela acontecerá, como já mencionamos, nas brechas da rotina cotidiana ou a partir da criação de mecanismos para ampliar o modo de ver a arte e o outro. Os relatos dos professores artistas sobre seu processo criativo permeiam situações ocorridas em sala de aula ou surgidas a partir de momentos de grandes ápices emotivos, bons ou ruins.

Um destaque entre os professores-artistas deve ser dado à entrevista 13. Este professor, além de atuar na docência, coordena um Programa de Extensão que leva a prática artística dos alunos para vários lugares no país. Esse professor narrou ter optado por abandonar a prática como artista, dedicando-se, exclusivamente, ao ensino e ao gerenciamento deste grupo. A necessidade artística desse agente passou a preencher-se pela atuação de seus alunos e isso o mantém realizado como professor e como artista.

Os entrevistados intitulados como professores ou facilitadores mencionaram não possuírem um processo criativo, propriamente dito, devido à sua formação ou às disciplinas que ministram. A ligação desses professores com a arte é totalmente realizada nas práticas de ensino e pelo acompanhamento do processo de criação de seus alunos.

A respeito do processo criativo no ensino, todas as classificações de professores mencionaram que os alunos constroem um processo ao longo do semestre. Entretanto a avaliação deste mostrou-se diferente entre alguns modelos.

Tu quantificar artes é diferente de tu ter uma prova por exemplo com 10 perguntas objetivas. Se a pessoa certa ou não do falso ou não, certo ou errado. E em arte é outra história. Imagina tu quantificar uma *performance*.. Quantificar um exercício composicional. São outros fatores. Claro a gente tem nossos critérios. (ENTREVISTA 04)

Eu digo pros alunos é só uma nota, é só um número. Eu sei que um desenho é 10 quando o processo de fato aconteceu e teve uma evolução, mas sobretudo quando é muito verdadeiro é isso tem que, a gente olha e sabe que aquilo é , que houve uma dedicação pra que aquilo acontecesse. Independente de ter alcançado todos os objetivos que eu queria pra aquele momento. O processo que a pessoa construiu dentro de sala de aula é 10. (ENTREVISTA 17)

Na arte não tem certo e errado. [...] O lado da criação parece que ele não carece de uma questão avaliativa, mas ao mesmo tempo a nossa avaliação institucional e a avaliação da legislação do ensino, ela é quantitativa. Me causa assim um problema dele conduta porque eu tenho que codificar um pouco mais essa avaliação. Eu tenho trabalhado bastante em cima disso pra eu ter uma correspondência que não seja falsa que seja realmente uma questão mais objetiva. (ENTREVISTA 09)

No que se refere ao ensino, acho que **posso estabelecer metas e propor que ao final eles tenham cumprido algumas dessas metas, mas sair em condições de fazer tudo, não**. No meu trabalho de ensino existe uma ideia de coletivo, que pra eles completarem seu trabalho precisam do colega, isso integra o meu processo. (ENTREVISTA 13, grifo nosso)

A avaliação do processo criativo é muito difícil e, por isso, eu procuro olhar pra tudo. Às vezes o trabalho não atingiu a proposta, mas o processo está ali e ele é transformador. Quando isso acontece, eu dou uma nota e explico que não está muito na proposta, mas que eu adorei o processo que se envolveu. Eu negocio com o lado pragmático, eu não deixo ele castrar o processo. (ENTREVISTA 25)

Os artistas-professores, professores-artistas-pesquisadores e professores-artistas defendem o processo criativo e de ensino como superior às determinações fechadas dos critérios de notas, pois esse processo não é quantificável em métricas fechadas. Esses professores focaram seus relatos no entendimento de, mesmo o produto final alcançado pelo aluno não atingindo, exatamente, o esperado, a evolução que foi vislumbrada, ao longo do tempo, possui uma valoração que supera o produzido.

Nas entrevistas 13 e 04 se apresenta essa dificuldade de avaliar o processo criativo, tendo a compreensão de, mesmo não atingindo tudo o que seria esperado à construção do processo de conhecimento aconteceu e, portanto deve ser analisada nesse sentido. A educação deve levar em conta as reais possibilidades do aluno, tendo em vista as melhores formas de integrá-lo. Esse conceito é dado pela entrevista 17. Para essa entrevistada a nota é apenas a codificação de um número, não representando a construção pedagógica realizada e isso é o que define a arte como área sensível.

Encaixar esse processo avaliativo, nos modelos de notas mostra-se difícil, pois quando se avalia o processo e este não alcança os objetivos esperados, não basta a sua rerepresentação ou remontagem. O processo inicia no primeiro dia de aula e termina no último, e esse tempo não pode ser retornado.

Professores facilitadores destacaram que, apesar do reconhecimento da importância do processo e a utilização deste como meio de avaliação, ressaltaram que mantêm a preocupação que os alunos entendam a importância do alcance de um produto de qualidade. No mercado, propriamente dito, não existe a avaliação

pelo processo, são necessários critérios avaliativos definidos, inclusive como mecanismo de preparação desses alunos para a vivência no mercado.

Eu me preocupo muito com o futuro dos alunos no mercado depois. Por mais que, estando aqui tenhamos que nos preocupar com o processo também, quando eles chegarem no mercado não existe nota sete quando tu apresenta um ideia pra um cliente. É zero ou dez. (ENTREVISTA 14)

Acho que nós somos os mais racionais do Centro de Artes e eu não acho que isso seja uma coisa ruim porque essa diversidade vai criando maiores possibilidades e vivências pros alunos. (ENTREVISTA 20)

Nos trechos das entrevistas 14 e 20 as falas demonstram as diferenças de pensar entre os cursos de design e cinema e os demais colegiados do Centro de Artes sobre o relacionamento com o mercado e a formalização das atividades. Esse modelo de pensar dos professores dos cursos de cinema e de design os coloca em uma posição um pouco afastada dos outros colegiados, os aproximando de lógicas mais formais.

Após explanarem sobre a avaliação do processo criativo como docentes, eram perguntados sobre a possibilidade de aplicarmos uma noção de eficiência ao ensino da arte ou à formação artística, tendo em vista inserção de preceitos de eficiência no ensino na Administração Pública e, por conseguinte, na UFPel. As respostas variam de acordo com o que cada professor acreditava ser possível, de acordo com sua vivência como professor ou como artista.

O trabalho que eu faço, especialmente, com o pessoal de iniciação tem o intuito de desconstruir um pouco essa questão do mito do artista O descabelado, o intuitivo é uma construção toda de gênio e de artista que se estabeleceu a partir do século 19 que eu meio que tento desconstruir com os alunos. Que não é muito positivo para ele. [...] O artista tem que dominar sua técnica extremamente bem pra poder se expressar de forma artística. Então parte do meu trabalho é desconsiderar do mito do gênio e a desconstrução do mito do artista romântico. (ENTREVISTA 04, grifo nosso)

Música não é um dom, ninguém tem dom de nada nessa vida a gente tem facilidade pra matemática ou escrita ou em música, tocar, aprender. Em função disso a eficiência vai vir do aluno se ele tem essa facilidade e aí é mais rápido aprender. A questão da eficiência se o aluno por exemplo tem facilidade tudo vai ser mais fácil, aquele que não tem tanta facilidade ele vai sofrer mais o processo dele vai ser maior aqui dentro., vai ter que estudar mais, enfim. (ENTREVISTA 05)

Os alunos precisam de autonomia. Não tem cabimento um aluno de artes não desenvolver a autonomia que é o fragmento mínimo do artista. O conhecimento não pode ser transmitido, todo o aluno é auto didata, não existe um músico que se formou pq alguém ensinou, mas ao mesmo tempo todos tem que ter aprendido com alguém. Todos devem construir seu

caminho de forma autônoma. As vezes eu penso que peço pelo tanto de liberdade que dou aos alunos. (ENTREVISTA 15)

Ao se dirigir ao mito do artista a entrevista 04 se preocupa em mostrar que o ideal romântico, responsável por colocar o artista como alguém dotado de um dom divino, não deve mais ser propagado. O fazer criativo exige um preparo técnico construído ao longo do tempo. Esse preparo é indispensável para o ensino nas linguagens artísticas, estando localizado em um nível sensível, através dos sentimentos que vão sendo confrontados, aproximados ou fundidos.

Na entrevista 05 se reafirma o desfazimento do mito do artista pelo reconhecimento de que o conhecimento artístico não tem ligação com um ideia de dom, mas sim o real interesse por dedicar-se com afinco a determinada área de estudos. O nível de estudo e treino necessário, vai estar relacionado com o grau de facilidade com a linguagem artística estudada.

Por muito tempo a atividade artística foi vista como um dom ou um talento que teria sido outorgado ao seu detentor por alguma esfera mítica. Todavia, nas últimas décadas, seu conceito foi revisto para um modelo no qual cada indivíduo possa ser capaz de desenvolver-se criativamente. (KEHRWALD, 2002)

Parte do trabalho desses profissionais, na luta pela legitimação das linguagens da arte como conhecimento, é realizado na desmistificação do artista. Esses professores se esforçam, não apenas para valorizar o ensino em laboratórios e ateliês, que teria como função a preservação “sagrada” da arte, mas valorizar o ensino de arte enquanto área de acadêmica. (BARBOSA, 1978; DUARTE JR., 1983)

O ensino pela arte não está limitado ao livro ou à cadeira, ele é produzido pela iniciação, pelo olhar demorado, pela escuta atenta. Isso acarreta muito mais coisas do que a racionalidade instrumental pode promover e exige uma séria moralidade à soberba dos conceitos e teorias (COLLI, 1993).

A racionalidade instrumental não se preocupa apenas com a técnica, mas com a visão utilitária de todas as coisas como mecanismos para atingir determinados fins, preferencialmente, alinhados às vontades do capital. O novo modelo social e organizacional impõe o valor de todas as coisas pela medição de sua utilidade. Consideram-se “úteis” ações e produtos cuja função promova a sobrevivência técnica e econômica dos agentes e como inútil todo os arcabouços

que se vislumbram além da esfera da mera necessidade, incluindo elementos da vida cultural.

Quando perguntados sobre a possibilidade de atribuirmos critérios que meçam o grau de eficiência no ensino da arte, todos os professores pausaram suas falas e refletiram por alguns segundos antes de responder.

Essa questão numérica é muito estranha na arte. E vou te dizer uma coisa que é meio paradoxal lá no direito, por exemplo, eles podem se considerar eficiente porque formam um milhão de advogados, mas qual é o benefício pra sociedade disso? Aí tu pega um curso que forma menos pessoas tipo composição musical, musicoterapia (que tem um só no Brasil). Olha o mercado que essas pessoas tem e ela vão ser mais eficiente pra sociedade provavelmente mais do que alguns que formam toneladas e é mais numericamente eficiente. (ENTREVISTA 05, grifo nosso)

É bastante complicado ter um critério objetivo a esse respeito. A gente tem que ter uma dose de bom senso. A eficiência poderia ser o que? O bem estar do aluno, eu não gosto de nota. Acho chato dar nota, mas tem que estabelecer critérios objetivos. Ai você tem alguns mecanismos de avaliação que é a nota. Eu não sei qual é o critério. Também não se a gente precisa de um. (ENTREVISTA 18)

No campo artístico eu não consigo muito pensar em eficiência. [...] É difícil ter um critério, justamente pelo campo artístico ser muito subjetivo então a gente não pode considerar uma coisa mais de exatas. Por exemplo, na engenharia, tem o pensando dessa ou aquela disciplina que tranca e roda todo mundo, aí tu consegue ver. Aqui tudo é mais subjetivo. Quando o pessoal vem pro campo artístico é uma vocação maior, estão aqui por outros motivos. (ENTREVISTA 20)

Não gosto dessa palavra, eficiência. [...] Eu acho difícil se falar em eficiência, mas mesmo que tu não saiba tem algumas imagens que podem provocar a tua sensibilidade e essas coisas são o que me parece mais importante que a eficiência. [...] A gente quer muito que os alunos venham, se formem, tenham essa experiência maravilhosa e saiam daqui. Ela tá muito vinculada a uma questão de concorrência, embora talvez seja uma visão preconceituosa minha em relação a palavra. Eu tenho uma meta que os alunos passem pelo curso e saiam contentes, saiam felizes e sejam ótimos profissionais e sem dúvida boas pessoas. (ENTREVISTA 26)

A menção da palavra eficiência causou um desconforto em todos os professores, tirando-os de uma zona de conforto teórico para analisar seu próprio processo de formação. Entretanto, logo após esse momento de estranheza, assim como a entrevista 05, trataram de relacionar a idéia de eficiência e as possibilidades de enquadramento dos alunos no mercado de trabalho.

A arte não se enquadra em um complexo fechado de certo ou errado, eficiente ou ineficiente, pois sua essência contempla sensações e emoções inseridas no lado interno e sem a possibilidade de explicação. Entretanto, entende-

se que, como profissão, essa área deve ocupar seu espaço na sociedade e possibilitar o desenvolvimento de seus praticantes. Talvez por essa razão, os entrevistados realizaram a associação de um ensino eficiente com a inserção dos alunos no mercado de trabalho.

Não buscávamos, especificamente, a elaboração de critérios para medir a eficiência da arte, mas sim entender se era possível aplicar um conceito como esse para a formação em linguagens artísticas. A dificuldade e o desconforto de todos os entrevistados ao debater a relação entre eficiência e arte podem ser claramente, descritas pela fala do entrevistado 26, quando diz não gostar da palavra eficiência.

A arte como ciência não é afeta à palavra eficiência porque esta além de estabelecer critérios objetivos, para ser quantificada, demanda a instauração de mecanismos de controle e comparação, criando uma corrida entre os atores envolvidos num mesmo processo, acirrando a competitividade que não é íntima da construção artística.

Eu acho que a arte é dotada de uma generosidade de saber ajudar o aluno a trilhar um caminho para ele chegar mais rápido algum lugar. A arte é generosa no sentido de não existir um certo ou errado de poder ser o que ela quiser ser, o que tu querer que ela seja e isso tem uma coisa bonita para educação. (ENTREVISTA 19)

Na fala da entrevista 19 se resumem as razões que levaram a maior parte dos professores dizerem não gostar da palavra eficiência, essa noção de 'preencher determinados critérios e valores para ser entendida como eficiente' é apenas um mecanismo de acirramento das competições entre os professores, fato de implicância imediata em tensões no ambiente.

A associação de ideias, feitas para possibilitar a aplicação do conceito de eficiência ao ensino das linguagens artísticas, demonstrou o esforço feito pelos profissionais em se enquadrarem ou, ao menos, entenderem as exigências feitas para a estrutura de ensino instrumental.

4.4.5 Tensão entre a racionalidade instrumental e a racionalidade substantiva no Centro de Artes

Primeiramente, é imperioso destacar que, as tensões constatadas durante este trabalho não têm características conflituosas ou de brigas, mas de reações, explícitas ou implícitas, às convergências entre as duas racionalidades estudadas nesta dissertação. Assim, as tensões podem ser vistas por panoramas que proponham processos de desenvolvimento ou problemas, dependendo do grau em que se aplica ou dos resultados que projeta.

O Centro de Artes é composto por 17 cursos de graduação, divididos em oito colegiados, que abrigam os 114 professores. Dessa forma, a multiplicidade de *personas*, visões e racionalidades, inseridas nesse Centro acarretam, necessariamente, âmbitos de tensões no seu cotidiano diário. Na realização do trabalho de campo, objetivamos investigar como se manifestavam as convergências entre ambas as racionalidades e as possíveis tensões provenientes desse encontro, no interior da Unidade ou com a Universidade da qual faz parte. A coleta de dados empíricos forneceu uma elevada gama de informações, para podermos definir algumas dessas tensões.

A primeira característica que deve ser apontada referente às tensões dentro da Unidade é o, já mencionado, isolamento dos docentes em seus colegiados. Esse isolamento foi constatado durante as entrevistas e é representado pela falta de interação entre os professores nos assuntos que envolvem os processos criativos, relações interpessoais e interdisciplinares.

Ao longo da análise das entrevistas pudemos perceber que os professores entrevistados consideraram uma vantagem estarem inseridos em uma unidade que contemple tantas linguagens da arte, destacando como essa diversidade pode possibilitar uma formação interdisciplinar ao aluno, fomentando sua inserção no mercado mais completo. Por outro lado, reconheceram o distanciamento entre os colegas, dando como causas, na maioria das vezes o excesso de funções.

As interações mencionadas mantêm relação com formação do aluno e não, o relacionamento entre os pares. No âmbito pessoal, algumas falas foram feitas no sentido de não entenderem como indispensáveis tais relações, pois a interdisciplinaridade deveria se direcionar a esses alunos.

Entretanto, entendemos que a ausência de uma comunicação contínua entre os oito colegiados pode favorecer um ambiente de disputa entre eles. Todos os colegiados estão sujeitos às mesmas estruturas, verbas e avaliações, porém não

conseguem perceber-se como parte de um mesmo todos. Essa falta de interação pode ser um reflexo de uma ou deficiência de relacionamento interno.

Nenhum professor relatou partilhar atividades, visando o compartilhamento de modelos pedagógicos, inclusive, tendo sido mencionado o desconhecimento quanto aos temas trabalhados pelos colegas de um mesmo Colegiado. Essa falta de interação pode relacionar-se, na esfera interna, com a diferenciação entre as classificações de professores e como se adaptam às determinações formais de ensino. No caso das tensões indicadas devido às categorias distintas de professores, essas se apresentaram de forma mais evidente no que se refere à distribuição de recursos e posicionamento nos *rankings* de avaliação.

É importante que nos restringirmos de forma atenta às tensões que ocorrem dentro de Centro de Artes, devido às convergências entre todos os modelos distintos de professores e modos de atuar ali presentes, considerando, ainda, que esta Unidade está inserida sob o prisma de uma Organização formal.

Sim, eu acho que essa tensão ela é competição inconsciente. a gente não tem um trabalho cooperativo. A gente tem um trabalho de ajuda. É uma tensão natural em função de uma possibilidade de tirar de um lugar comum ou do espaço de controle e de domínio. e isso acaba acaba revelando a falta de proximidade e essa falta de proximidade gera competição mesmo que a gente que de uma forma inconsciente ainda que de uma forma sutil. **Mas o que gera a tensão o conflito é essa competição.** (ENTREVISTA 16, grifo nosso)

Não tem conflito, mas tem tensão entendeu. Eu me lembro que teve um ano que eu tive dois bolsistas e as pessoas do outro curso que eu conheci me disseram: Nossa, mas tu como é que tu conseguiu. Então assim existe uma tensão, não de disputa, mas de pensar na produção e o Centro de Artes tem uma produção mais específica, mas eu acho que tem sim, de tensão. **Às vezes até entre colegas assim às vezes como que aquela pessoa fez aquela pontuação. Não que gere conflito, não vejo conflito, mas tensão sim.** (ENTREVISTA 22, grifo nosso)

Nas entrevistas 16 e 22 se comprovam as ideias que referem a propensão de um ambiente competitivo devido às exigências da estrutura da UFPel. A escassez de recursos para área de artes e o desconhecimento quanto ao que cada subárea produz, tornam esses retesamentos mais recorrentes. No nosso entendimento, essa falta de relações fomenta más interpretações a respeito 'do atuar' dos colegiados frente ao modelo de ensino e a como se comportam perante as necessidades da Unidade.

Para os artistas-professores percebemos dois cenários: no primeiro a estrutura do Colegiado apoia a manutenção de uma carreira artística e incentiva essas ações como mecanismo de qualificação do curso. No segundo, a obrigatoriedade de justificar-se como artista ocasiona conflitos diários, devido à falta de compreensão por parte do resto do corpo docente da função deste modelo de professor na Unidade.

A ausência de comunicação entre esses docentes para entender como cada um opera, dentro do Centro de Artes, cria dois cenários distintos para a mesma situação, dentro da mesma Unidade, onde ambos tenham sua atividade vista de formas completamente opostas.

Os professores-artistas, vistos pelas três vertentes já mencionadas, viverão tensões com a classe dos artistas-professores. Primeiramente, por, mesmo acreditando existirem papéis distintos a serem cumpridos, entenderem que tais professores não contemplam sua responsabilidade como integrantes da Universidade.

Em um segundo nível, as tensões internas entre os modelos de professores-artistas vão se demandar a respeito do tempo transcorrido para cada um entender os processos indispensáveis à vivência das duas vertentes. Os professores mais adaptados às exigências formais, veem essa adaptação como um processo evolutivo e esperam das outras duas vertentes a mesma postura.

Por fim, o modelo de maior propensão à geração de tensão é o professor-artista-pesquisador. Todas as outras categorias classificaram como tensa essa relação devido ao foco direcionado desses professores em um modelo produtivo que é refletido para todo o Centro de Artes, criando uma ilusão de todos precisarem manter uma produção ativa e “qualificada”, devido ao seu enquadramento como professores Universitários.

Diria que falta e que não falta. Por um lado sim porque é importante entre os docentes dos cursos conhecerem a rotina de trabalho dos colegas por outro lado a rotina tem tanta coisa pra fazer, disciplina e projeto e se propor . Não acho que criar uma coisa pras pessoas conversarem, será que seria relevante? Parece algo ótimo, mas será que gera um impacto, será que é um problema. (ENTREVISTA 14)

A gente não consegue interagir no Colegiado. Nem os da área teórica. Eu queria saber o que os outros dão, como avaliam. Acho que ficaria mais proveitoso, ficaria mais rico. A estrutura facilita esse distanciamento ou dificulta esse relacionamento mais integrado. Vai favorecendo um ambiente tenso. (ENTREVISTA 21)

Sobre os professores acho que tem muito isolamento. Não sei se a palavra seria competição de time. Mas acho que isolamento cada um pensando suas coisas isoladamente. Às vezes até tentamos dialogar, mas não conseguimos porque são ações diferentes. Pra públicos diferentes. A própria realidade do corre, corre gera isso. (ENTREVISTA 24)

Eu acho que tinha que intensificar essa relação,mas não sei porque não se faz por decreto. Tinha que ser uma coisa que envolvesse todo mundo, seria muito legal. (ENTREVISTA 26)

Algumas falas destacaram acreditar que o Centro de Artes está em um bom estado de relacionamento em geral. Essa perspectiva, trouxe elementos importantes para o debate de quais seriam as lacunas desse convívio. Em uma entrevista foi apontada a realização de interligação entre os trabalhos de pesquisa dos Professores. A realização de um evento cujo objetivo era a mostra das pesquisas que vinham sendo realizada no Centro de Artes e, na visão da entrevista, ampliou o contato acadêmico entre os docentes, favorecendo a produção na área.

Menções ao não relacionamento entre os docentes foi mencionada por, pelo menos, um professor de cada Colegiado. Para esses professores, no cotidiano, o foco interdisciplinar na Unidade acaba fitando a formação do aluno e a criação de oportunidades que lhe possibilitem conhecer todas as áreas disponíveis.

A falta de interação não seria um problema para a entrevista 14 e a criação de mecanismos direcionados a aumentar o convívio, poderia tornar-se um encargo a mais a ser atendido, passando a ser um fardo, ao invés de algo que favoreça. O fato de não reconhecerem esse isolamento como um problema para a Unidade, demonstra a existência de uma forma de tensão velada, pois ao não demonstrarem interesse pelos processos construídos por cursos diferentes, replicam os comportamentos das áreas mais rígidas com o ensino artístico.

Na entrevista 21 a interação foi vista como necessária, mas impedida pelo excesso de demandas que a UFPel exige. Para essa entrevista conhecer as metodologias dos colegas tornaria o trabalho de ensino mais enriquecedor, além de atuar como instrumento para aliviar a tensão na qual estão inseridos.

Os professores que defendem uma maior interação entre os colegiados ressaltam a riqueza proveniente das trocas entre essas diferentes linguagens e os ganhos para os processos de criação dos docentes e de formação dos alunos.

O isolamento percebido nas falas dos professores não foi expressamente mencionado por todos. Entre os professores que falaram abertamente deste ambiente está a entrevista 24 e a menção de as interações ocorrem em um núcleo limitado, sem a manutenção de um trabalho cooperativo. Os trânsitos e trocas entre áreas se dão em forma de ajuda e não construção conjunta.

Ao consultar a distribuição de disciplinas e projetos da Unidade, constatou-se que a maior parte das interações são realizadas entre os chamados colegiados irmãos, ou seja, colegiados de mesma áreas e modalidades diferentes ou colegiados de áreas afins. Os colegiados irmãos, no Centro de Artes, se dividem em quatro binômios: Artes Visuais - Bacharelado/Artes Visuais - Licenciatura, Cinema/Design, Música - Bacharelado/Música-Licenciatura, Dança/Teatro. Nesses binômios o compartilhamento de professores e projetos se dá de forma mais natural, porém com relação a práticas de ensino.

Por fim, as tensões também foram representadas como algo salutar para o trabalho artístico, pois retiram esses professores de uma falsa 'zona de conforto'. Para professores como o entrevistado 18, a tensão é fundamental para o trabalho do artista: "Se você pensar, o artista se alimenta da tensão, precisamos dela pra criar. Quanto mais tenso isso aqui, mais nós podemos nos alimentar disso."

Essa transformação de um ambiente tenso em um ambiente produtivo é uma característica do trabalho artístico que o define como transformador social. A arte não se mantém resignada ao imutável, ela as absorve e transforma em movimento.

Pudemos apurar em todas as entrevistas pelo menos uma forma de manifestação dessas tensões. Todos os professores foram enfáticos ao ressaltar não existir uma atmosfera de fortes conflitos, mas em alguns relatos pudemos apurar que existem situações de discordância cujas razões podem ser associadas a perspectivas diferentes quanto ao atuar dentro da organização.

As tensões provenientes das articulações entre a racionalidade instrumental e a racionalidade puderam ser observadas em situações cotidianas do convívio organizacional e também em casos específicos de convivência entre docentes.

5 Considerações Finais

O capítulo final desta dissertação visa apresentar as conclusões a respeito do trabalho e sugerir algumas recomendações para futuros estudos, relacionados ao tema principal.

O estudo das racionalidades se torna importante à medida que a supremacia do mercado se espalha por todos os âmbitos e passa a ser vislumbrada nos mais variados meios e atividades. Esse avanço descontrolado é o responsável pelos processos de degradação da qualidade de vida e a incapacidade de proporcionar ambientes nos quais os agentes possam participar de maneira gratificante. Nesse sentido, nesta dissertação, estabeleceu-se como objetivo primordial a investigação referente às tensões provenientes das articulações entre a racionalidade instrumental e a racionalidade substantiva no que tange a perspectiva dos docentes do Centro de Artes, da Universidade Federal de Pelotas.

Para atingir os objetivos específicos foram realizados levantamentos teóricos referentes aos dois modelos racionais e das relações entre o modelo de ensino formal e a inserção da arte na Universidade. A obra de Guerreiro Ramos (1981) foi revisitada com o intuito de absorver os preceitos referentes a racionalidade substantiva e a tensão entre as racionalidades. No contexto desse trabalho as tensões serão entendidas como o resultado das convergências entre essas duas racionalidades.

No que concerne às tensões que envolvem a Universidade e o ensino da arte, entendemos que se expressam pela criação de mecanismos de avaliação e controle focados na aplicação de determinações formais, aliados à falta de entendimento sobre as especificidades da arte como área do conhecimento. Constatamos a existência de tensões provenientes das relações com órgãos de fomento, com a estrutura da Universidade e, ainda, entre os diferentes modelos de professores inseridos na unidade. Entende-se que o caso aqui estudado possui uma gama de especificidades de importante discussão e, por isso, acreditamos serem necessários estudos futuros com o intuito de aprofundar essas tensões perante a burocracia como meio de dominação.

Devemos estar cientes que as tensões estudadas são inerentes às Organizações, mostrando-se em um nível especializado por se tratar de uma Universidade Pública e, como tal, compelida ao cumprimento de determinados

preceitos e regramentos. Quando a UFPel inseriu dentro de seu campo de atuação as linguagens artísticas, passou a ser responsável por cumprir com as tarefas de propagação e legitimação destas como área do conhecimento, respeitando suas diversidades.

O ensino da arte é um desafio acadêmico há muitos séculos e, por essa razão, a análise feita nesta pesquisa se mostra tão relevante. A arte cresceu com o desenvolvimento da história e se especializou, distribuindo-se em infindáveis modos e fazeres artísticos. Dessa forma, o modelo de ensino que deverá ser desenvolvido pode variar de acordo com a linguagem da arte e, até mesmo, dependendo de quem está ocupando a posição de professor.

Pudemos perceber como as tensões implicam aos docentes da unidade de formas diferentes devido a suas formações e posicionamentos perante a estrutura universitária. Vislumbramos quatro categorias de docentes: artista-professor, professor-artista, professor-artista-pesquisador e professor-facilitador. Essas quatro modalidades irão interagir entre si e com a organização, tensionando nestes dois âmbitos.

A importância de termos realizado esta análise interligando os estudos organizacionais com os escritos de autores do campo artístico foi salutar porque ampliou o panorama das ciências aplicadas, pois neste ramo não encontraríamos subsídios suficientes para descrever a vasta multiplicidade de conceituações e percepções que contemplam o fazer arte.

Entre as constatações mais importantes devemos apontar o comprometimento daqueles responsáveis pela formação acadêmica em arte, em formar profissionais preparados para viver e pensar socialmente. Acreditamos que as tensões da unidade com a Universidade, assim como as tensões internas, poderiam ter seus efeitos amenizados se pudessem manter-se uma visão menos isolada dos Colegiados da Unidade. A união dos esforços de todos os 114 docentes ali atuantes pode causar um impacto expressivo na legitimação dentro da estrutura administrativa da UFPel. Cada professor possui um potencial para atuar como força de conexão para o fomento de atividade substantivas, cumprimento de demandas ou o estabelecimento de normatizações menos instrumentais e que levem em consideração as especificidades das áreas.

Esse esforço coletivo tem a tendência de favorecer não apenas o Centro de Artes, mas a UFPel como Organização, pois, conforme são fomentadas a autorrealização e a satisfação desse grupo de professores, se favorece um ambiente de trabalho mais saudável, fatores que revertem diretamente nos interesses da racionalidade instrumental.

5.1 Proposta de Intervenção

Introdução:

A pesquisa realizada ao longo desta dissertação consistiu na investigação das tensões provenientes das articulações entre a racionalidade instrumental e a racionalidade substantiva, naquilo concernente aos docentes lotados no Centro de Artes, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Após a aplicação do roteiro semiestruturado e a análise dos dados, foram possíveis constatar-se um grupo de tensões que tem como causas ações internas e externas a Unidade.

As causas internas se originam de tensões atinentes às relações entre o corpo docente e a organização ou, ainda, dos docentes entre si. Já as causas externas se ligam às demandas regulatórias e políticas produtivistas promovidas por órgãos de gestão e agências de fomento a pesquisas e recursos.

Têm-se consciência de não se mostrar possível, na escala em análise, a implementação de uma proposta direcionada a estes órgãos ou com impacto nacional. Por outro lado, sobre as causas internas, entende-se necessário intervir, primeiramente, nas tensões que assolam o ambiente organizacional da Unidade e, por isso, a presente proposta de intervenção se dedica às relações docentes no Centro de Artes.

As motivações apontadas na coleta de dados para as tensões dentro da Unidade são diversas e podem estar atreladas à estrutura de tarefas excessivas, às diferenças entre linguagens, ao desconhecimento quanto às práticas de cada curso, à competitividade, à falta de interação e, até mesmo, falta de vontade dos agentes envolvidos. O fomento a práticas para ampliar o conhecimento e a satisfação pessoal dos docentes será fundamental para a mitigação destas tensões e a criação

de um ambiente harmônico entre as demandas da racionalidade instrumental e as necessidades da racionalidade substantiva.

Nesse contexto, como mecanismo de fomento a práticas substantivas entre os docentes, este projeto propõe a criação de um programa permanente de Oficinas Interdisciplinares para a partilha de práticas pedagógicas e processos criativos para os professores do Centro de Artes. Essas ações se configuram na manutenção de oficinas práticas para a vivência das diversas linguagens da arte que permeiam a Unidade. Por fim, pretende-se com essa iniciativa estreitar os laços entre os professores da Unidade, promover o sentimento de integração, mitigar as tensões e dispor de uma formação interdisciplinar aos alunos.

A proposta aqui sugerida se justifica pela constatação, a partir das entrevistas com os professores, durante a aplicação do instrumento de pesquisa onde constata-se certo isolamento entre os docentes, pertencentes a colegiados distintos ou não.

Os relatos de algumas interações foram limitados e, até mesmo, indicados como apenas esporádicos ou realizados entre os chamados colegiados-irmãos, como, por exemplo, Artes Visuais - Bacharelado e Artes Visuais - Licenciatura. Essas afirmações se multiplicaram na revisão dos textos, percebendo-se a posição deste distanciamento como um problema, potencialmente gerador de tensões.

Deve-se manter em mente que intervenção sugerida deve criar metodologias a fim de permitir aos professores da Unidade um pensar coletivo e envolvendo todas as linguagens como integrantes de um mesmo campo. Possibilitam ainda a noção de, mesmo possuindo suas produções e teorizações independentes, precisam atuar conjuntamente para garantir a percepção de suas especificidades, como grande área, pela Universidade.

Acredita-se que a falta de interação entre as diferentes linguagens no Centro diminui o poder de transformação integrante do conhecimento artístico e o impacto gerado pelas críticas ao modelo de organização regente na UFPel. Dessa forma, ao realizarmos atividades de cunho a manter vivo esse trânsito entre as áreas, possibilitamos a esses agentes a reativação de valores inerentes à arte, à produção coletiva e híbrida.

Objetivo Geral:

Promover a racionalidade substantiva a partir de práticas a fim de impulsionar o relacionamento entre os docentes e o conhecimento das linguagens artísticas dentro de Centro de Artes

Objetivos específicos

- Promover práticas substantivas entre as diferentes linguagens artísticas
- Compartilhar metodologias de ensino e aprendizagem
- Difundir e partilhar diferentes processos pedagógicos e criativos
- Desenvolver ideias para fomentar a integração entre os docentes
- Dirimir tensões entre as diferentes classes de professores

Metodologia

O presente trabalho é parte das exigências para a conclusão do programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado, para a obtenção do título de Mestre em Administração Pública, pela rede PROFIAP. Considerando o tipo de programa e a demandas a ele atinentes, se faz necessária a propositura de uma intervenção na Unidade estudada com o objetivo de aplicar as conclusões alcançadas pelos estudos teóricos e o levantamento empírico da pesquisa.

A proposição de qualquer tipo de atividade com o intuito de alterar as dinâmicas de ensino de um local deve ser aplicada com cautela e atenção para evitar o desencadeamento de um efeito contrário ao esperado e aumentar ainda mais os estamentos (BARBOSA, 1978).

Para Barbosa (1978), os professores como atores sociais podem modificar a forma como se comportam, entretanto, quando mencionamos temas que possam colocar em xeque ou modificar sua prática docente podem passar a agir defensivamente.

As oficinas propositivas se darão na forma de atividades práticas nas modalidades artísticas inseridas no Centro de Artes ou parte dos conhecimentos dos docentes. Essas práticas têm o intuito de apresentar aos demais professores da Unidade o processo de ensino poético de cada linguagem e o desenvolvimento do processo criativo a elas inerente.

As oficinas terão duração de uma semana, sempre anterior ao início de cada semestre letivo e com temáticas variadas, com vistas a evitar a formalização ou burocratização da atividade e, ainda, adquirir uma posição impositiva ou com caráter de obrigatoriedade. Em cada semestre até três áreas de distintos colegiados serão indicadas como foco de aprendizagem, alternando entre os oito colegiados.

Na prática, a cada semestre até três colegiados estarão responsáveis pelas atividades artísticas. O colegiado deve indicar quais atividades serão abordadas para a divulgação a todos os professores como forma de ampliar sua participação. A duração média dos encontros será de até três horas. O número reduzido de encontro tem como razão a necessidade de manterem-se as atividades realizadas na esfera da vontade e não torná-las obrigatórias ou regimentais. O rodízio entre os colegiados possibilitará um lapso temporal maior para a repetição de um mesmo colegiado possa proponente para gerir uma temática, alcançando o patamar mínimo de 12 meses. Essa distribuição temporal se integra facilmente na estrutura curricular e não se impõe como um peso burocrático.

É indispensável termos, no mínimo, dois colegiados propondo atividades ao mesmo tempo, pois a ideia é a integração e a partilha de experiências para ampliar conhecimentos. A ideia é a manutenção de um ambiente leve e descontraído onde as trocas acadêmicas possam ocorrer de forma natural, conforme sejam apresentadas e desenvolvidas, especialmente, para evitar que o desempenho durante essas práticas possam fomentar ranqueamentos e competições.

Os professores das respectivas áreas poderão promover oficinas ou grupos de debates sobre o fazer artístico e o processo de aprendizagem da área. As atividades propostas devem estar ligadas a problematizações poéticas para possibilitar o interagir entre todos. Entende-se que, para evitar a transformação das oficinas em aspectos instrumentais, a presença em tais atividades não pode ser obrigatória. A participação será incentivada à medida que mais processos e interações ocorram, fomentados por essas práticas. A metodologia utilizada para a organização das oficinas funcionará de forma aberta e coletiva.

Acredita-se que, quanto menos instâncias diretivas e gestoras estiverem encabeçando as atividades, menos enjauladas serão as construções produzidas nesses encontros. A rotatividade de linguagens e a manutenção no foco interdisciplinar, evita a perda dos objetivos apontados e ainda, que as atividades se

se tornem maçantes para os participantes. A gestão da divulgação e organização do calendário de oficinas deve estar a cargo da Câmara de Ensino da Unidade, pois é o setor com maior contato com as práticas pedagógicas dos professores, dentro e fora da sala.

Essa proposta visa a valorização da autonomia e o exercício de práticas gratificantes aos docentes, por isso, espera-se que o engajamento da participação desses agentes ocorra de forma gradual, a partir do incentivo de outros colegas. As práticas não almejam a produção de qualquer conteúdo acadêmico imediato, mas a qualificação daquilo que já é realizada dentro da Unidade. Os professores serão incentivados a manter contato com linguagens diferentes das suas, o que certamente, possibilitará novas formas de interação nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e, também, no relacionamento interno.

Referências

ALMEIDA, C. M. de C. Ser artista, ser professor: razões e paixões do ofício. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

ALMEIDA, C. M. de Castro. O trabalho do artista plástico na instituição de ensino superior: razões e paixões do artista-professor. (Tese de Doutorado) - FE - Unicamp, 1992.

ANDRADE, M. de. Pesquisa artística de criação em dança. Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura, Campinas, ano 2008, n. 17, p. 21-32, 2008. Disponível em: Acesso em: 16 ago. 2019

ARRUDA, C. L. R. Arte, trabalho e profissão docente: contradições nas relações de trabalho dos artistas na universidade pública. Tese de Doutorado em Ciências Sociais. 211f. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2012.

AZEVÊDO, A. A Sociologia Antropocêntrica de Alberto Guerreiro Ramos. 2006. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

BARBOSA, A. M. Arte-educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BARBOSA, A. M. Arte - Educação: conflitos/acertos. São Paulo, 1989.

BARBOSA, A. M. (Org.). Arte - Educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

BARBOSA, A. M. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. 1 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BECHI, D. Mercantilização do ensino superior: os desafios da universidade diante do atual cenário educacional. Acta Scientiarum Education, UEM: Maringá, v. 33, n. 1, 139-147, 2011.

BENDIX, R. *Max Weber: um perfil intelectual*. Brasília: Ed. UNB, 1986.

BOSI, A. *Reflexões sobre a Arte*. 3a ed. São Paulo: Editora Ática, 1989.

BUTI, M. 8.03: A Arte na Universidade, A Universidade na Arte. **ARS (São Paulo)**, São Paulo, v. 7, n. 14, p. 112-129, 2009. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-53202009000200009&lng=en&nrm=iso>. access on 21 Oct. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-53202009000200009>.

BRYMAN, Alan. *Quantity and quality in social ressearch*. London: Routledge, 1992.

CAITANO, D. O. *A racionalidade substantiva na gestão organizacional: contribuição para consolidação de um campo de estudos*. Dissertação. Curso de Administração, UFSC, 2010.

CARDOSO. M. R. *Racionalização e modernidade em Max Weber*. *Revista Húmus*, v. 3, n. 9, 2013.

CERQUEIRA, D. L. *O professor artista na universidade brasileira: questões e desafios*. *Revista Música em perspectiva*, UFPR. v. 9 n. 1. P. 165-185. Junho 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/musica/article/view/46213> Acesso em: 08 de jun. 2019.

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. 4. Ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.

CHAUÍ, M. de S. *A universidade pública sob nova perspectiva*. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003. Disponível em: . Acesso em: 26 jul. 2018.

COHN, G. *Crítica e resignação: Max Weber e a teoria social*. São Paulo: Martins Fontes, p. 229. 2003.

COLLI, J. *A Arte e a Contribuição da Pesquisa Histórica*. In: Barbosa, A. M. T. B. et. al. (Orgs). *O Ensino das Artes nas Universidades*. SP: USP, 1993

CORRÊA, A. D. A pesquisa como elemento catalisador na formação do professor de Artes Plásticas. In: CORRÊA, Ayrton Dutra. Ensino de artes: múltiplos olhares. Ijuí/RS: Ed. Unijui, 2004.

CORRÊA, H. Relações entre a trajetória do artista e do professor. In: CORRÊA, Ayrton Dutra. Ensino de artes: múltiplos olhares. Ijuí/RS: Ed. Unijui, 2004.

DEMO, P., Metodologia científica em ciências sociais. São Paulo, Atlas, 1985.

DUARTE JR., J. F. Por que arte-educação?. Campinas: Papirus, 1983.

ENRIQUEZ, E. (2006). O homem do século XXI: sujeito autônomo ou indivíduo descartável. Revista de Administração de Empresas. ERA eletrônica, 5 (1). Acesso em 14 de dezembro, 2008, em [http:// www.rae.com.br/eletronica](http://www.rae.com.br/eletronica)

ENRIQUEZ, E. Os desafios nas Organizações Modernas. Revista de Administração de empresas, São Paulo, v. 37, n.2, 1997.

Entrevista 01. Sem título [Entrevista concedida a] Jocasta Soares dos Santos. Centro de Artes, Pelotas, 02 ago. 2019.

Entrevista 02. Sem título [Entrevista concedida a] Jocasta Soares dos Santos. Centro de Artes, Pelotas, 23 ago. 2019.

Entrevista 03. Sem título [Entrevista concedida a] Jocasta Soares dos Santos. Centro de Artes, Pelotas, 03 set. 2019.

Entrevista 04. Sem título [Entrevista concedida a] Jocasta Soares dos Santos. Centro de Artes, Pelotas, 04 set. 2019.

Entrevista 05. Sem título [Entrevista concedida a] Jocasta Soares dos Santos. Centro de Artes, Pelotas, 05 set. 2019.

Entrevista 06. Sem título [Entrevista concedida a] Jocasta Soares dos Santos. Centro de Artes, Pelotas, 06 set.. 2019.

Entrevista 07. Sem título [Entrevista concedida a] Jocasta Soares dos Santos.

Centro de Artes, Pelotas, 06 set. 2019.

Entrevista 08. Sem título [Entrevista concedida a] Jocasta Soares dos Santos.
Centro de Artes, Pelotas, 06 set. 2019.

Entrevista 09. Sem título [Entrevista concedida a] Jocasta Soares dos Santos.
Centro de Artes, Pelotas, 09 set. 2019.

Entrevista 10. Sem título [Entrevista concedida a] Jocasta Soares dos Santos.
Centro de Artes, Pelotas, 09 set. 2019.

Entrevista 11. Sem título [Entrevista concedida a] Jocasta Soares dos Santos.
Centro de Artes, Pelotas, 09 set. 2019.

Entrevista 12. Sem título [Entrevista concedida a] Jocasta Soares dos Santos.
Centro de Artes, Pelotas, 09 set. 2019.

Entrevista 13. Sem título [Entrevista concedida a] Jocasta Soares dos Santos.
Centro de Artes, Pelotas, 09 set. 2019.

Entrevista 14. Sem título [Entrevista concedida a] Jocasta Soares dos Santos.
Centro de Artes, Pelotas, 10 set. 2019.

Entrevista 15. Sem título [Entrevista concedida a] Jocasta Soares dos Santos.
Centro de Artes, Pelotas, 11 set. 2019.

Entrevista 16. Sem título [Entrevista concedida a] Jocasta Soares dos Santos.
Centro de Artes, Pelotas, 11 set. 2019.

Entrevista 17. Sem título [Entrevista concedida a] Jocasta Soares dos Santos.
Centro de Artes, Pelotas, 11 set. 2019.

Entrevista 18. Sem título [Entrevista concedida a] Jocasta Soares dos Santos.
Centro de Artes, Pelotas, 11 set. 2019.

Entrevista 19. Sem título [Entrevista concedida a] Jocasta Soares dos Santos.
Centro de Artes, Pelotas, 11 set. 2019.

Entrevista 20. Sem título [Entrevista concedida a] Jocasta Soares dos Santos. Centro de Artes, Pelotas, 12 set. 2019.

Entrevista 21. Sem título [Entrevista concedida a] Jocasta Soares dos Santos. Centro de Artes, Pelotas, 12 set. 2019.

Entrevista 22. Sem título [Entrevista concedida a] Jocasta Soares dos Santos. Centro de Artes, Pelotas, 13 set. 2019.

Entrevista 23. Sem título [Entrevista concedida a] Jocasta Soares dos Santos. Centro de Artes, Pelotas, 13 set. 2019.

Entrevista 24. Sem título [Entrevista concedida a] Jocasta Soares dos Santos. Centro de Artes, Pelotas, 13 set. 2019.

Entrevista 25. Sem título [Entrevista concedida a] Jocasta Soares dos Santos. Centro de Artes, Pelotas, 16 set. 2019.

Entrevista 26. Sem título [Entrevista concedida a] Jocasta Soares dos Santos. Centro de Artes, Pelotas, 19 set. 2019.

ETZIONI, Amitai. Organizações Modernas. Tradução de Miriam L. Moreira Leite. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1989.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2007.

FLORES, M. A. Tendências e tensões no trabalho docente: reflexões a partir da voz dos professores. PERSPECTIVA, 2011. pp. 161-191.

FONSÊCA, F. DO N. Razão e formação docente: uma análise das racionalidades subjacentes às políticas de formação de professores pós-LDB, 2009. 175f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba. Programa de Pós Graduação em Educação.

Gadamer H. La educación es educarse. Paidós: Barcelona; 2000.

GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1993.

GOERGEN, P. Ensino superior e formação: elementos para um olhar ampliado de avaliação. Avaliação democrática: para uma universidade cidadã. Florianópolis, Insular, 2002.

GOERGEN, P. L.. Educação instrumental e formação cidadã: observações críticas sobre a pertinência social da universidade. Educar em Revista (Impresso) , v. 37, p. 45-61, 2010.

GOERGEN, P. L. Educação superior entre formação e *performance*. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13 n. 3, p. 809-815, Nov. 2008.

GOERGEN, P. Educação superior na perspectiva do Plano Nacional de Educação. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n.12, jul.-set., 2010

GOERGEN, P. L. . O embate modernidade/pós-modernidade e seu impacto sobre teoria e a prática educacionais. Eccos Revista Científica (Online) , v. 28, p. 1-3, 2012.

GUERREIRO RAMOS, A. A nova ciência das organizações: uma reconceituação da riqueza das nações. Rio de Janeiro. FGV, 1981.

HERNÁNDEZ, F. A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de artes visuais. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de & HERNANDEZ, Fernando (orgs.) A formação do professor e o ensino das artes visuais – Santa Maria , Ed. UFSM, 2005.

JUNIOR, W. L.; MIGUEL, M. E. B. A LEGISLAÇÃO PARA O ENSINO DE ARTE E MÚSICA (1985-2008). Roteiro, v. 39, n. 1, p. 171-184, 12 mar. 2014.

KALBERG, S. Max Weber's types of rationality: cornerstones for the analysis of rationalization process in history. American Journal of Sociology, Chicago, v. 85, n. 5, p. 1145-1179, 1980.

KEHRWALD, I. P. Processo criativo e sua função social. In: Revista da FUNDARTE.Montenegro, v.2, n.4, jul. / dez. 2002.

LEAL, E. M. de C. RACIONALIZAÇÃO E LIBERDADE NA PERSPECTIVA DE MAX WEBER. Revista Enfoques PPGSA/IFCS/UFRJ. V.6, n.1, 2007

LIMA, L. C.; AMORIM, W. A. C.; FISCHER, A. L. Da Racionalidade Instrumental para a Substantiva: Explorando Possibilidades da Gestão de Clima Organizacional. Teoria e Prática em Administração, v. 5, n. 1, p. 159-182, 2015.

LOPONTE, L. G. As Vidas dos “Artistas Famosos” Educam? Produção de Discursos Sobre Arte, Artista E Gênero. A pluralidade cultural e o ensino de arte. In: CORRÊA, Ayrton Dutra. Ensino de artes: múltiplos olhares. Ijuí/RS: Ed. Unijui, 2004.

LOPONTE, L. G. *Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas*. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2005.

MARQUES, J. C. Ensinar não é transmitir. 2 ed. Ver. e ampl. Porto Alegre, Globo, 1974.

MASETTO, M. (org) *Docência na Universidade*. 4. ed. Campinas: Papirus, 2002.

NÉRICI, I. G. Educação e metodologia. Rio de Janeiro. Editora Fundo de Cultura, 1973.

NUNES, A. L. R. Revendo os vínculos entre trabalho, Arte e educação. In: CORRÊA, Ayrton Dutra. Ensino de artes: múltiplos olhares. Ijuí/RS: Ed. Unijui, 2004.

OLIVEIRA, E. M. de. *Docência Universitária em arte: (auto) retratos da identidade docente-artista*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

OLIVEIRA, M. de O. A formação do professor e o ensino das Artes Visuais: o estágio curricular como campo de conhecimento. In: A formação do professor e o ensino das artes visuais / Marilda Oliveira de oliveira & Fernando Hernández (orgs.). Santa Maria, Ed. UFSM, 2005.

OLIVEIRA, M. O. ; CARDONETTI, V. K. ; GARLET, F. R. . Cegueira, educação e artes visuais: que produções de sentidos são possíveis neste tensionamento?.

CADERNOS DE PESQUISA: PENSAMENTO EDUCACIONAL (CURITIBA. ONLINE)
, v. 11, p. 40-58, 2016.

PAIVA, J. C. de. (2017). Inquietações e mudanças na Educação Artística: mais de que nunca uma urgência. Revista GEARTE, 4 (2), 169-179. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/73802>

PAULA, A. P.P. de. Por uma nova gestão pública: limites e potencialidades da experiência contemporânea. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

PETRY, F. O conceito de razão nos escritos de Max Horkheimer. Cadernos de Filosofia Alemã: Crítica e Modernidade, n. 22, p. 31-48, 15 dez. 2013.

PIZZA JUNIOR, W. Razão substantiva. Rev. Adm. Pública, v. 28, n. 2, p. 7-14, abr./jun. 1994.

PIZZA JUNIOR, W. Trajetória Parlamentar de Alberto Guerreiro Ramos. Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro, Vol. 31, nº 5, 1997, p.24-28.

RIBEIRO, R. da C.; MAGALHÃES, A.M. Política de responsabilidade social na universidade: conceitos e desafios. Educação, Sociedade & Culturas, nº 42, 2014, 133-156.

ROCHA DOSSIN, F. O mito do artista como extensão do mito do herói - DOI 10.5216/vis.v7i1.18124. **Visualidades**, v. 7, n. 1, 19 abr. 2009.

RODRIGUEZ, M. V.; MARTINS, L. G. A. As políticas de privatização e interiorização do ensino superior: Massificação ou democratização da educação brasileira. Revista de Educação, Valinhos (SP), v. 8, n. 8, p. 41-52, 2005.

SANT'ANA, F. M., et al., Dimensões básicas do ensino. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1979

SANTOS, Laís Silveira. A tensão entre a racionalidade substantiva e a racionalidade instrumental na gestão pública: Novos caminhos de um campo de estudo. Florianópolis, 2012. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico, Programa de Pós-Graduação em Administração.

SELL, C. E. A secularização como sociologia do moderno. Max Weber, a religião e o Brasil no contexto moderno-global. *Revista Brasileira de Sociologia*, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 11-46, 2015.

SELL, C. E. Máquinas Petrificadas: Max Weber e a Sociologia da Técnica. *Scientia Studia*, vol. 9, no 3, pp. 563-583, 2011.

SELL, C. E. Max Weber e a racionalização da vida. Petrópolis: Vozes, 2013.

SELL, C. E. Racionalidade e racionalização em Max Weber. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 27, n. 79, p. 153-172, jun. 2012.

SERVA, M. A racionalidade substantiva demonstrada na prática. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 18-30, abr./jun. 1997. Disponível em: . Acesso em: 8 abr. 2019

SENO, J. P.; KAPPEL, L. B.; VALADÃO JÚNIOR, V. M. As percepções do professor universitário da área de gestão acerca das mudanças na educação superior: uma pesquisa com profissionais de instituições de ensino privadas do Triângulo Mineiro. *Gestão & Regionalidade*, v. 30, n. 88, p. 49-61, 2014

SERVA, M. Abordagem substantiva e ação comunicativa: uma complementaridade proveitosa para a teoria das organizações. *Rev. Adm. Pública*, v. 31, n. 2, p. 108-34, mar./abr. 1997b.

SERVA, M. et al . A análise da racionalidade nas organizações - um balanço do desenvolvimento de um campo de estudos no Brasil. *Cad. EBAPE.BR*, Rio de Janeiro , v. 13, n. 3, p. 414-437, Sept. 2015 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512015000300414&lng=en&nrm=iso>. access on 21 Oct. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395116344>.

SERVA, M. Racionalidade Substantiva nas organizações: Consolidação de um modelo metodológico de pesquisa teórico-empírica. In: *Anais do XXXVI ENANPAD*. Rio de Janeiro, 2012.

SERVA, Maurício. O fenômeno das organizações substantivas. In: Revista de administração de empresas. São Paulo: FGV, v. 33, n. 2, pp. 36-43, 1993;

SERVA, Maurício. *Racionalidade e organizações: o fenômeno das organizações substantivas*. São Paulo, EAESP/FGV, Tese de doutorado em Administração, 1996; 1997.

SGUISSARDI, V. A avaliação defensiva no “Modelo CAPES de Avaliação”: é possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? In: BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. (Org.). Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. SILVA, Eduardo Pinto. SILVA-JÚNIOR, João dos Reis. Trabalho Intensificado na Universidade Pública Brasileira. In: OLIVEIRA, João Ferreira. CATANI, Afrânio Mendes. JÚNIOR, João dos Reis Silva (Org.). Educação Superior no Brasil: em Tempos de Internacionalização. São Paulo: Xamã, 2011.

SGUISSARDI, V. Rumo à universidade mundial – E a universidade será feita à sua imagem e semelhança. Série Documental: textos para discussão, Brasília, DF, v. 10, n. 20, p. 7-28, 2005.

SGUISSARDI, V; SILVA JUNIOR, J. R. Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtividade acadêmica. São Paulo: Xamã, 2010

SILVA, J. A. S. da. Direito ambiental constitucional, São Paulo, Malheiros, 2003.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; SGUISSARDI, Valdemar; SILVA, Eduardo Pinto e. Trabalho intensificado na Universidade Pública Brasileira. Universidade e Sociedade, Brasília, ano XIX, n 45, p.9-25, jan. 2010

SILVA, JÚNIOR, J. dos R.; SGUISSARDI, Valdemar. A nova Lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização mercadológica do público? Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro. V. 29, p. 5-27, 2005.

SILVA, M. S.de O. e. Racionalidade substantiva no processo decisório: um estudo em instituições que lidam com o tratamento oncológico infantojuvenil na cidade de

Natal-RN. 2009. 107 f. Dissertação (Mestrado em Políticas e Gestão Públicas; Gestão Organizacional) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

SILVA, U. R. da (Org.) ; SENNA, N. C. (Org.) ; MEIRA, M. (Org.) . Memórias e perspectivas contemporâneas da arte/educação no RS. 1. ed. PELOTAS: Editora UFPel, 2016. v. 1. 205p.

SILVEIRA, Z. S. D.; BIANCHETTI, L. Universidade moderna: dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 21, n. 64, p. 79-99, Mar. 2016 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782016000100079&lng=en&nrm=iso>. access on 19 Sept. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216405>.

SIQUEIRA, G. M. V. Epistemologia da Razão Substantiva de Guerreiro Ramos. Anais... IV Colóquio de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração, Florianópolis, 2014.

SIQUEIRA, G. M. V. Tensão entre as racionalidades substantiva e instrumental: estudo de caso em uma ecovila no sul da Bahia. In: V COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA E SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO, 2015, Florianópolis. Anais eletrônicos... Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em:<Disponível em:http://coloquioepistemologia.com.br/downloads_category/2015/> .

SIQUEIRA, G. M. V. Tensão entre as racionalidades substantiva e instrumental na gestão de ecovilas: novas fronteiras do campo de estudos. Florianópolis, 2012. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Administração.

SOUZA, J. A gênese do capitalismo moderno / Max Weber: organização e comentários Jessé Souza. São Paulo: Ática, 2006.

SOUZA, M. M. P. de; CARRIERI, A. de P. Racionalidades no fazer artístico: estudando a perspectiva de um grupo de teatro. *Rev. adm. empres.*, São Paulo , v.

51, n. 4, p. 382-395, ago. 2011 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902011000400006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 05 out. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75902011000400006>

STRAZZACAPPA, M. (2013). Era uma vez uma história contada outra vez. Educação, memória, imaginação e criação. Campinas, SP: Librum Editora.

STRAZZACAPPA, M.; MORANDI, C. Entre a Arte e a Docência. Campinas: Papirus, 2012

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.

TENÓRIO, R. M.; ANDRADE, M. A. B. de. A avaliação da educação superior no Brasil: desafios e perspectivas. In: LORDÊLO, José A. C.; DAZZANI, Maria V. (Org.). Avaliação educacional: desatando e reatando nós. – Salvador: EDUFBA, 2009. p. 31-56

TENÓRIO, F. Tem razão a administração? Rev. Adm. Pública, v. 24, n. 2, p. 5-9, fev./abr. 1990.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Max Weber: o processo de racionalização e o desencantamento do trabalho nas organizações contemporâneas. Rev. Adm. Pública, Rio de Janeiro , v. 43, n. 4, p. 897-918, Aug. 2009 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122009000400007&lng=en&nrm=iso>. access on 23 Oct. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-76122009000400007>.

UFPel. Dispõe sobre as normas para o processos de avaliação para fins de progressão e Promoção dos servidores docentes do Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Superior. Resolução 10 de 21 de outubro de 2015.

WEBER, M. A ciência como vocação: In: Ensaios de sociologia. 5 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. p. 154-183.

_____. A ética protestante e o “espírito” do capitalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva. 3 ed. Brasília: UnB, 1994. 1 vol.

WEISS, L. Artes visuais nas universidades: um espaço para fazer, experimentar, pensar e aprender a ver. ARS (São Paulo), São Paulo , v. 8, n. 15, p. 104-111, 2010 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-53202010000100008&lng=en&nrm=iso>. access on 21 Oct. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-53202010000100008>.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTA:

As entrevistas, de forma semiestruturada, se dividiram nas seguintes abordagens:

- A) Trajetória no magistério: Qualificação? Tempos de docência? Cursos e disciplinas que se dedica? Quais motivos contribuíram para seu ingresso na docência da educação superior? artista-professor?
- B) Ensino: O que mais te atrai na docência universitária? Existem elementos da formação artística que influenciaram sua prática docente em arte na educação superior?
- C) Processo criativo: Como é produzir arte ou conteúdo artístico na Universidade como professor? Como a produção artística afeta o trabalho docente? Quais seriam as contribuições provenientes da prática artística aliada à docência?

Qual a importância do processo criativo? Como poderíamos quantificar o processo criativo? Qual a relação deste processo com o tempo?

- D) Universidade como Organização: Quais as maiores facilidades ou dificuldades encontradas na atuação do docente universitário em artes? Como a Universidade enquanto estrutura administrativa abarca essa diferença? Como as normas da Universidade influenciam o trabalho docente? Como compreende o acesso aos recursos para atividades de ensino, pesquisa e extensão entre as áreas?
- E) Professor-Artista na Unidade: Como enxerga os professores da unidade? Como os professores se comportam perante as estruturas? Como se comportam os professores entre si e perante tensões? Como essas tensões poderiam se relacionar como a estrutura?
- C) Eficiência: Como funciona o processo criativo? Como podemos compreender o resultado do processo criativo quantitativamente? Como você vê a eficiência e a ineficiência no ensino da arte?
- D)