



**CÁRMEN LÚCIA RODRIGUES ARRUDA**

**ARTE, TRABALHO E PROFISSÃO DOCENTE:  
CONTRADIÇÕES NAS RELAÇÕES DE TRABALHO DOS  
ARTISTAS NA UNIVERSIDADE PÚBLICA**

**Campinas**

**2012**



**UNICAMP**

**Universidade Estadual de Campinas  
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas**

**CÁRMEN LÚCIA RODRIGUES ARRUDA**

**ARTE, TRABALHO E PROFISSÃO DOCENTE:  
CONTRADIÇÕES NAS RELAÇÕES DE TRABALHO DOS ARTISTAS NA  
UNIVERSIDADE PÚBLICA**

**ORIENTADORA: PROFA. DRA. LILIANA ROLFSEN PETRILLI SEGNINI**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do Título de Doutora em Ciências Sociais

**ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE  
DEFENDIDA PELA ALUNA CÁRMEN LÚCIA RODRIGUES ARRUDA  
E ORIENTADA PELA PROFA.DRA.LILIANA ROLFSEN PETRILLI SEGNINI**

**LILIANA ROLFSEN PETRILLI SEGNINI**

**Campinas  
2012**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR  
SANDRA APARECIDA PEREIRA-CRB8/7432 - BIBLIOTECA DO IFCH  
UNICAMP

Ar69a Arruda, Cármen Lúcia Rodrigues, 1960-  
Arte, trabalho e profissão docente : contradições nas  
relações de trabalho dos artistas na universidade pública /  
Cármen Lúcia Rodrigues Arruda. -- Campinas, SP : [s.n.],  
2012

Orientador: Liliana Rolfsen Petrilli Segnini  
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de  
Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

1. Artistas. 2. Artes. 3. Trabalho. 4. Profissões.  
5. Ensino Superior. I. Segnini, Liliana Rolfsen Petrilli,  
1949-. II. Universidade Estadual de Campinas.  
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em Inglês:** Art, work and the teaching profession : contradictions  
in the work relationships of artists at the public university

**Palavras-chave em inglês:**

Artists

Arts

Work

Professions

Higher education

**Área de concentração:** Ciências Sociais

**Titulação:** Doutora em Ciências Sociais

**Banca examinadora:**

Liliana Rolfsen Petrilli Segnini [Orientador]

Selma Borghi Venco

Maria Aparecida Alves

Ana Angélica Medeiros Albano

Rita de Cássia Lahoz Morelli

**Data da defesa:** 18/09/2012

**Programa de Pós-Graduação:** Ciências Sociais



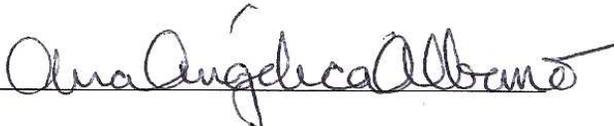
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

A Comissão Julgadora dos trabalhos de Defesa de Tese de Doutorado, em sessão pública realizada em 18 de setembro de 2012, considerou a candidata CARMEN LÚCIA RODRIGUES ARRUDA aprovada.

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida e aprovada pela Comissão Julgadora.

Profª. Dra. Liliana Rolfsen Petrilli Segnini 

Profª. Dra. Rita de Cássia Lahoz Morelli 

Profª. Dra. Ana Angélica Medeiros Albano 

Profª. Dra. Maria Aparecida Alves 

Profª. Dra. Selma Borghi Venco 

## AGRADECIMENTOS

*No percurso de preparação e de realização desta pesquisa, tenho muito e muitos – pessoas especiais que se fizeram presentes – a agradecer. Há os que já estavam, antes, ao meu lado, e que apoiaram, torceram e ajudaram na construção deste projeto. Outros, o próprio desenvolvimento do trabalho colocou em meu caminho e foram se tornando partícipes importantes desta construção. Todos, de uma forma ou de outra, fizeram-se presentes e suportaram impaciências, ansiedades e desânimos; também compartilharam entusiasmos, alegrias e conquistas. Por isso, reafirmo: tenho muito a agradecer a muitos. Difícil nomeá-los sem correr o risco de me esquecer de alguém, mas vou tentar fazê-lo.*

*A professora Liliana Segnini, minha orientadora, tem sua marca em todas as situações citadas e como exemplo a ser seguido, de mulher, de profissional, de pesquisadora. Contar com sua orientação, com seu estímulo e, mais que isso, com sua amizade, foi sempre um grande privilégio de valor inestimável.*

*A professora Aparecida Neri de Souza é a grande responsável pela existência deste projeto. Seu incentivo, suas indicações, suas revisões pacientes e incansáveis, sua presença em momentos difíceis e sua torcida constante estiveram presentes em cada momento.*

*Roberta Pozzuto e Márcia Cristina Cândido dos Santos, minhas amigas de todas as horas, agradeço pela paciência, torcida, ouvidos. Vocês me dedicaram tudo o que somente podemos esperar de amigas verdadeiras. Agradeço, também, ao Jórgias Alves Ferreira (o Mike) e à Luciana Rodrigues, pela amizade sempre especial.*

*Agradeço à Thais Rodrigues Marin e aos estagiários Ana Carolina dos Reis, Daniel Vieira, Jeanifer Caverzan e Patrícia Quaiatti, cuja ajuda profissional e, também, o ombro amigo chegaram sempre na hora certa e foram fundamentais para amenizar as dificuldades do percurso.*

*Agradeço aos membros da comissão editorial da revista Pro-Posições – as professoras Agueda Bernardete Bittencourt, Ana Angélica Medeiros Albano, Ana Lúcia Goulart de Faria, Ana Luiza Bustamante Smolka, Ana Maria Fonseca de Almeida, Eliana Ayoub, Elisabete Nogueira Gomes da Silva Mercuri, Luci Banks-Leite, Maria Helena Salgado Bagnato e o professor Vicente Rodriguez – pelo estímulo permanente. Às professoras Agueda e Luci, editoras da revista em diferentes momentos deste trabalho, um agradecimento especial, pela compreensão e amizade.*

*Agradeço ao professor Luiz Carlos de Freitas, orientador de minha pesquisa de mestrado, pelo constante estímulo e pelo exemplo de comprometimento com o serviço público.*

*Agradeço à Faculdade de Educação da Unicamp, pelo apoio recebido em todos esses anos. Além do suporte institucional, contei, neste percurso, com o apoio e a torcida de inúmeros professores e colegas. A todos, meu mais sincero agradecimento.*

*Agradeço ao Programa de Doutorado em Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, especialmente à professora Ângela Araújo e à Maria Rita Gândara.*

*Agradeço ao Instituto de Artes, especialmente à Silvia Helena Cecatto, que gentilmente realizou levantamentos de dados para esta pesquisa.*

*Aos amigos que ganhei no percurso da pesquisa – Cacilda Ferreira dos Reis, Dilma Marão Pichoneri, Driely Gomes, José Humberto da Silva, Katiuska Scuciato de Riz, Liliane Bordignon, Maria Aparecida Alves, Maria Lúcia Bühler Machado, Michelle Felipe, Patrícia Amorim, Selma Venco, Alessandra Canivezi Pereira e Marcos Nunes Soares –, obrigada pelo companheirismo e pelo ombro amigo de tantas horas.*

*Agradeço à minha amiga Leda Farah, pelo carinho dedicado às palavras deste texto.*

*Débora Vendramini, obrigada pela amizade e pela paciência.*

*Às pessoas queridas de minha família – pais, irmãos, cunhados, sobrinhos –, que, sempre com muito carinho, conviveram com minhas constantes ausências, muito obrigada por serem o porto seguro de minha vida.*

*Ao meu marido, João Ernesto de Carvalho, agradeço especialmente pelo exemplo de pesquisador apaixonado pelo trabalho, certamente o motivo maior para a descoberta do meu interesse pelos caminhos da pesquisa. Obrigada pelo companheirismo dedicado a mim em todo este trajeto.*

*Quero registrar, de forma destacada, a importância da confiança em mim depositada pelos professores entrevistados para este trabalho, aos quais dedico meu mais profundo respeito e minha gratidão.*

*Esta é, na verdade, uma boa ocasião para desenvolver uma teoria racional e histórica do belo, em oposição à teoria do belo único e absoluto; para mostrar que o belo é, sempre e inevitavelmente, de uma composição dupla, embora a impressão que produz seja única; pois a dificuldade em discernir os elementos variáveis do belo na unidade da impressão em nada prejudica a necessidade da variedade em sua composição. O belo é feito de um elemento eterno, invariável, cuja quantidade é muito difícil de ser determinada, e de um elemento relativo, circunstancial, que será – como preferirem: um a cada vez ou todos ao mesmo tempo – a época, a moda, a moral, a paixão. Sem esse segundo elemento, que é como que a envoltura deleitável, provocante, apetitosa do divino manjar, o primeiro elemento seria indigerível, imperceptível, pouco adequado e pouco apropriado à natureza humana. Desafio a que se encontre algum espécime de beleza que não contenha esses dois elementos.*

(Charles Baudelaire. *O pintor da vida moderna*)

## RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar contradições observadas nas relações de trabalho de artistas docentes no ensino superior público. O recorte analítico privilegiou o Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, lócus da pesquisa. Três dimensões foram selecionadas: a contextualização histórica da criação da Unicamp e do Instituto de Artes, o processo de institucionalização da Arte no ensino superior e as relações de trabalho de artistas no contexto de uma instituição burocrática, organizada de forma racional e legal. Foram analisados dados históricos, documentais e estatísticos sobre a história da Unicamp, o ensino superior e as políticas públicas de cultura, além de entrevistas realizadas com professores do Instituto de Artes, cujo corpo docente é composto por professores que desempenham suas atividades sob duas formas distintas de carreira: a do Magistério Superior, em que é exigido no mínimo o título de doutor, da mesma forma que para todas as outras áreas da Universidade; a do Magistério Artístico, criada especialmente para manter, no corpo docente da Universidade, artistas com domínio do fazer artístico, o notório saber, mas sem qualificação formal em graduação e/ou em pós-graduação. A docência universitária é, atualmente, uma possibilidade crescente de assalariamento para o artista, frequentemente submetido a formas efêmeras e instáveis de trabalho, levando a uma tendência crescente na formação desse profissional em nível superior – graduação e pós-graduação – na área de Artes. A formação e o trabalho institucionalizados revelam, hoje, problemas e tensões antes inexistentes para a área, indicando que a universidade ainda não possui mecanismos eficientes para o reconhecimento da produção artística como produção acadêmica. A relevância deste estudo refere-se ao processo de institucionalização da arte, por meio da formação no ensino superior, uma dimensão historicamente recente.

Palavras-chave: artistas, artes, trabalho, profissões, ensino superior.

## ABSTRACT

The aim of this research is to analyse contradictions observed in the work relationships of artists teaching in public higher education. The analysis snapshot privileged the ‘Arts Institute’ from Universidade Estadual de Campinas, locus of the research. Three dimensions were selected: the historical context of the creation of Unicamp and the ‘Arts Institute’, the institutionalization process of Arts in Higher Education and the work relationships of artists within the context of a bureaucratic institution, organized rationally and legally. Historical, documental and statistical data about the history of Unicamp, higher education and culture public policies were analysed, besides interviews with teachers from the ‘Arts Institute’, where the teaching staff is composed of teachers who carry out their activities in two distinct career modes: Higher Education Teaching where at least a doctor’s degree is required, as in all the other areas of the University, and Arts Teaching which was created especially to hire artists with notorious knowledge and a vast artistic production, but with no formal graduate and/or post-graduate qualifications. The university teaching is currently a growing possibility for the artists to have a fixed remuneration, as they are frequently submitted to ephemeral and unstable working modes, what leads to an increasing trend in the formation of this professional at higher level – graduate and post- graduate degrees – in Arts. The institutionalized formation and work reveal today problems and tensions that were inexistent earlier in the area, thus indicating that the university does not yet have the efficient mechanisms for the recognition of the artistic production as an academic production. The relevance of this study refers to the process of arts institutionalization through higher education formation, a historically recent dimension.

Key words: artist, arts, work, professions, higher education.

## LISTA DE QUADROS E DE GRÁFICOS

Quadro 1 – Número de matrículas nos cursos presenciais de bacharelado em Artes, no período de 2001 a 2009 .....	133
Quadro 2 – Número de cursos presenciais de bacharelado em Artes, no período de 2001 a 2009 .....	134
Quadro 3 – Número de matrículas nos cursos relacionados como Técnicas audiovisuais e produção de mídia, nos anos de 2001 a 2009 .....	136
Gráfico 1 – Comparação entre o número de docentes e técnicos administrativos ativos e o número de alunos matriculados na graduação e na pós-graduação da Unicamp, no período de 1994 a 2011 .....	83
Gráfico 2 – Titulação dos docentes do Instituto de Artes da Unicamp, em números absolutos. Anos selecionados: 1993, 1997, 2000, 2005 e 2010 .....	107
Gráfico 3 – Titulação dos docentes do Instituto de Artes da Unicamp, em porcentagem. Anos selecionados: 1993, 1997, 2000, 2005 e 2010 .....	108
Gráfico 4 – Total de matrículas em cursos de graduação presenciais em Humanidades e Artes, distribuídas por tipo de vinculação, no período de 2001 a 2009 .....	137
Gráfico 5 – Total de matrículas em cursos presenciais de bacharelado na área artística, distribuídas por tipo de vinculação, no período de 2001 a 2009 .....	138
Gráfico 6 – Total de matrículas em cursos presenciais de formação de professores na área artística, distribuídas por tipo de vinculação, no período de 2001 a 2009.....	138
Gráfico 7 – Número de cursos presenciais de bacharelado em Artes, de acordo com a vinculação, no período de 2001 a 2009.....	139
Gráfico 8 – Número de cursos presenciais de formação de professores em Artes, de acordo com a vinculação, no período de 2001 a 2009.....	140
Gráfico 9 – Evolução do número de cursos presenciais de bacharelado em Artes, distribuídos por tipo de especialidade, no período de 2001 a 2009.....	141

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Professores entrevistados.....	7
Tabela 2 – Indicadores de desempenho da Unicamp nos anos de 1989 e 2011 e sua variação no período, em porcentagem.....	82
Tabela 3 – Salários percebidos pelos docentes nas carreiras do Magistério Superior e do Magistério Artístico da Unicamp, em seus níveis correspondentes, em maio de 2012 .....	96
Tabela 4 – Distribuição, em números absolutos e porcentagem, dos professores do IA Unicamp por departamento, segundo a titulação, no ano de 2010 .....	106
Tabela 5 – Distribuição dos professores do IA Unicamp por titulação, de acordo com a carreira, em números absolutos e em porcentagem, no ano de 2010 .....	109
Tabela 6 – Instituições de ensino superior brasileiras, de acordo com a vinculação, no período de 1980 a 2010 .....	121
Tabela 7 – Universidades brasileiras, de acordo com a vinculação, 1980 a 2010.....	122
Tabela 8 – Alunos matriculados em cursos presenciais em instituições de ensino superior brasileiras, de acordo com a vinculação, nos anos 2000, 2005 e 2010 .....	122
Tabela 9 – Alunos matriculados em cursos presenciais em universidades brasileiras, de acordo com a vinculação, nos anos 2000, 2005 e 2010.....	123
Tabela 10 – Número de cursos presenciais de formação de professores de Artes, no período de 2001 a 2009 .....	132
Tabela 11 – Número de matrículas nos cursos de formação de professores de Artes, no período de 2001 a 2009 .....	132
Tabela 12 — Comparação entre as porcentagens de matrículas em cursos presenciais de instituições de ensino superior no Brasil no total, na área de Humanidades e Artes e em cursos de Artes, de acordo com a vinculação.....	139
Tabela 13 – Distribuição do corpo docente do Instituto de Artes da Unicamp, por sexo ....	152

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO I	
A UNICAMP E O INSTITUTO DE ARTES.....	9
O contexto de criação da Unicamp .....	12
A modernidade como projeto.....	26
O Instituto de Artes de Unicamp.....	37
CAPÍTULO II	
A INSTITUCIONALIZAÇÃO .....	59
“Esse é o caminho natural da universidade” .....	61
A reestruturação produtiva e suas implicações no serviço público .....	71
A excelência como meta .....	79
Uma carreira específica.....	89
CAPÍTULO III	
ENSINO SUPERIOR E ECONOMIA CULTURAL.....	115
O ensino superior no Brasil.....	117
Artes na universidade.....	123
Políticas públicas de cultura.....	127
Implicações na graduação e na pós-graduação em artes .....	131
CAPÍTULO IV	
VIDAS DE ARTISTAS .....	143
Família .....	147
Formação.....	157
Trabalho .....	162
Vivenciar o campo artístico na universidade .....	169
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	189
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	199

## INTRODUÇÃO

---

**A**s relações de trabalho e de poder na universidade pública são vivenciadas num ambiente reconhecido como o lócus da produção do conhecimento e da transmissão do saber e, sendo a universidade uma instituição inserida na sociedade, ela expressa também as mudanças desta.

Trabalhar na universidade pública por mais de vinte anos permitiu a observação dessas alterações, por meio da participação direta em projetos de implantação e de modificação de estruturas. Isso fez com que os questionamentos se multiplicassem e conduzissem, inicialmente, à pesquisa realizada para o mestrado (ARRUDA, 2004)<sup>1</sup>, em cuja dissertação foram analisadas as tensões sociais vivenciadas pelos grupos profissionais envolvidos no processo de implantação de um novo plano de carreira para os servidores técnico-administrativos da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), ocorrido no período de 1999 a 2002. Na análise, a constatação de relações de trabalho e de poder conflitantes entre as categorias profissionais possibilitou a elaboração de conclusões para a discussão do trabalho no setor público, em especial na universidade, indicando novas indagações.

Como consequência, o problema central desta pesquisa de doutorado foi compreender as relações de trabalho, nessa instituição, entre campos do conhecimento distintos; e, para tanto, um recorte se colocou pela sua singularidade: a inserção dos artistas – docentes e pesquisadores –, suas trajetórias institucionais e suas vivências, na Universidade Estadual de Campinas. Analisar a relação entre arte e universidade é, portanto, o objetivo desta tese.

---

<sup>1</sup> ARRUDA, Cármen Lúcia Rodrigues. *Plano de carreira como instrumento de gestão: documentação e análise de uma experiência*. Dissertação (Mestrado em Qualidade) – Unicamp, 2004, sob orientação do Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas.

A relevância deste estudo está em possivelmente contribuir para que se possa compreender o processo de institucionalização da arte<sup>2</sup>, por meio da formação no ensino superior — uma dimensão historicamente recente, como será analisado no capítulo “Ensino superior e economia cultural”. Nesse contexto, a docência universitária é observada como uma possibilidade de assalariamento para o artista, frequentemente submetido a formas efêmeras e instáveis de trabalho, como já observado por inúmeros autores (BECKER, 1992; FREIDSON, 1994; MENGER, 2005; MOULIN, 1992, 2000; PARADEISE, 1999).

A elaboração desta pesquisa parte, inicialmente, das seguintes hipóteses:

- Durante a segunda metade do século XX, a arte se institucionalizou no país, inscrevendo-se em uma configuração específica, num processo de modernização. Esta constatação pode ser observada de diferentes formas, dentre elas, a existência da formação artística no ensino superior, com forte presença do Estado – cursos, matrículas e financiamento.
- As universidades públicas expressam o processo de modernização econômica e política, no interior do qual o ensino da arte se coloca necessário e relevante.
- As relações de trabalho dos artistas na Universidade Estadual de Campinas reiteram o processo de institucionalização deste campo, adequando-se pouco a pouco às normas da burocracia acadêmica.
- Os artistas, como docentes e trabalhadores, vivenciam tensões antes desconhecidas, ocasionadas pela contradição entre a realização da arte e a sua adequação aos critérios quantitativos e comprováveis, estabelecidos para o ensino superior e mais bem assimilados pelas outras áreas de conhecimento, especialmente pelas ciências exatas, tecnológicas e biológicas, mas também por alguns segmentos das ciências humanas.

As hipóteses investigadas expressam nossa participação no Projeto Temático “Trabalho e formação profissional no campo da cultura: professores, músicos e bailarinos”<sup>3</sup>, no qual foi possível observar elementos significativos acerca do trabalho, tanto do artista como do professor,

---

<sup>2</sup> A forma “arte” será empregada, neste texto, para expressar o sentido genérico do termo; quando houver referência à disciplina, a maiúscula inicial será usada: “Arte”.

<sup>3</sup> Projeto temático financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), coordenado pela Profa. Dra. Liliana Segnini, tendo como pesquisadora principal a Profa. Dra. Aparecida Neri de Souza, desenvolvido no período de 2003 a 2007.

abordando aspectos do mercado de trabalho, da formação e das políticas públicas relacionadas a estas profissões. Privilegiando o trabalho desenvolvido em instituições públicas, este projeto de pesquisa evidenciou o processo de precarização e de intensificação do trabalho que estas profissões informam, também no setor público.

O recorte metodológico foi elaborado, tendo, por um lado, o referencial teórico, possibilitando um diálogo com autores que auxiliaram na compreensão do objeto; por outro, os procedimentos de pesquisa.

Três dimensões são privilegiadas: a contextualização histórica da criação da Unicamp e do Instituto de Artes, o processo de institucionalização da arte no ensino superior e as relações de trabalho no contexto de uma instituição burocrática, organizada de forma racional e legal.

A criação da Unicamp representou, para a região de Campinas, uma das expressões de consolidação da modernidade, tal como compreendida por Marshal Berman (1986). O autor afirma que essa categoria “se divide em dois compartimentos distintos, hermeticamente lacrados um em relação ao outro: ‘modernização’ em economia e política, ‘modernismo’ em arte, cultura e sensibilidade” (BERMAN, 1986, p. 87).

A forte industrialização regional presente na década de 1960 representava o processo de modernização. Faltava o modernismo, que seria possibilitado pela universalidade de uma instituição que se pretendia completa – composta por ciência e arte –, como a universidade. Significativamente, a busca ativa do progresso e da mudança, no sentido do desenvolvimento, para a cidade e para a região. Assim, Campinas seguia à risca os ideais do desenvolvimentismo nacional que, segundo Ridenti (2009, p. 2) envolvia algumas palavras-chave: “Estado, planejamento, industrialização, modernização, urbanização, povo, nação, superação da pobreza e do subdesenvolvimento”. A inserção das artes, nessa Universidade e naquele momento, foi pensada, aparentemente, como a expressão simbólica que permitiria comprovar, por meio da visibilidade, a sua efetiva entrada na modernidade que se desenhava para o país.

Os primeiros professores artistas, sujeitos desta análise, inseriram-se na Unicamp entre os anos 1970 e 1980, convidados pelo domínio do fazer artístico, o notório saber. Num primeiro momento, o de construção da Universidade, essa regra colocou-os em situação de igualdade com os professores de outras áreas do conhecimento, também convidados, por seu conhecimento específico, para compor o quadro docente da universidade em implantação. Esta situação passaria

por modificações – consequências de um processo de institucionalização –, alterando a relação desses professores com o seu local de trabalho.

O conseqüente processo de institucionalização das artes, como resultado de sua inserção na universidade, será aqui analisado por meio das categorias desenvolvidas pelo sociólogo alemão Norbert Elias (1897-1990), em diferentes obras. O processo de longa duração e as configurações observadas possibilitam a compreensão desse longo período de quase cinquenta anos.

As relações de trabalho examinadas nesta pesquisa, estabelecidas entre os artistas docentes, serão analisadas, considerando as contribuições do sociólogo alemão Max Weber (1864-1920), e dialogarão com pesquisas recentes sobre o mesmo objeto – trabalho artístico (COLLI, 2006; FREIDSON, 1994; MENGER, 2005; PARADEISE, 1999; SEGNINI, 2007a, 2009, 2011).

O trabalho, realizado na Universidade Estadual de Campinas, privilegiou os seguintes documentos e procedimentos:

- (a) dados históricos e atuais sobre o ensino superior e a universidade pública brasileira;
- (b) dados históricos e atuais sobre as políticas públicas de cultura no Brasil;
- (c) dados estatísticos do Censo do Ensino Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) do Ministério da Educação (MEC), referentes ao ensino superior no Brasil, destacando Artes;
- (d) histórico da Universidade Estadual de Campinas, ressaltando as singularidades que possibilitaram a criação do Instituto de Artes;
- (e) pesquisa documental, baseada no levantamento de documentos e de legislação referente à Unicamp e suas carreiras docentes, procurando analisar o contexto de desenvolvimento das trajetórias profissionais de professores artistas;
- (f) quatorze entrevistas, sendo onze com a finalidade de reconstituir as trajetórias profissionais dos professores pesquisadores artistas, considerando-as desde o período que antecede o ingresso na Universidade, e três entrevistas com ex-diretores do Instituto de Artes. Neste grupo, sete professores pertencem à carreira do Magistério

Superior (MS) e sete, à carreira do Magistério Artístico (MA), como se pode observar na Tabela 1.

**Tabela 1 – Professores entrevistados**

<b>Professor</b>	<b>Área</b>	<b>Carreira</b>	<b>Data entrevista</b>	<b>Idade (anos)</b>
Sociólogo	Música	MS	12/03/2008	60
Físico	Física	MS	18/03/2008	77
Engenheiro e Músico	Engenharia Elétrica	MS	02/12/2009	69
Atriz	Artes Cênicas	MS	23/04/2008	61
Escritor	Artes Plásticas	MS	28/09/2010	57
Músico	Música	MS	01/10/2010	53
Musicista	Música	MS	06/04/2011	70
Artista visual	Artes Plásticas	MA	18/11/2008	63
Cenógrafa	Artes Cênicas	MA	15/05/2010	59
Bailarina	Artes Corporais	MA	19/05/2010	56
Cineasta	Multimeios	MA	21/05/2010	65
Bailarina	Artes Corporais	MA	29/11/2010	64
Cenógrafo	Artes Cênicas	MA	07/12/2010	61
Músico	Música	MA	26/10/2011	36

O número aparentemente restrito de entrevistas realizadas obedeceu ao critério de saturação, tal como proposto pelo sociólogo francês Daniel Bertaux:

La saturación es el fenómeno por el cual después de un cierto número de entrevistas (biografías o no, por lo demás), el investigador o el equipo tiene la impresión de no aprender nada nuevo, al menos en lo que concierne al objeto sociológico de la entrevista (BERTAUX, 1976, apud BERTAUX, 1999, p. 7).

O material coletado da forma acima descrita, após sistematização, foi analisado por meio do referencial citado anteriormente e complementado com outros diálogos teóricos, quando necessário.

Federico Neiburg, na apresentação do livro *Os estabelecidos e os outsiders*, de Norbert Elias e John L. Scotson (2000), destaca o fato de os autores terem coletado, para análise final, dados de diferentes origens e formas – entrevistas, observações, documentos, estatísticas –, que, analisados em seu conjunto, permitiram visualizar as configurações em que se inseriam os

sujeitos da pesquisa. Referência teórica para este trabalho, os autores realizaram, no final da década de 1950, importante trabalho de pesquisa empírica em uma comunidade, que foi batizada ficticiamente de Winston Parva e que deu origem ao livro. “O tratamento de fontes diversas permite alcançar o conjunto de pontos de vista (e de posições sociais) que formam uma figuração social, e compreender a natureza dos laços de interdependência que unem, separam e hierarquizam indivíduos e grupos sociais” (NEIBURG, 2000, p. 9).

Ainda, a análise de Elias e Scotson trata de um estudo de caso que, segundo os autores, pode permitir, por meio de suas análises e conclusões, a indicação de caminhos para a análise ampliada de outros contextos semelhantes, encontrados na sociedade como um todo: “[...] os problemas em pequena escala do desenvolvimento de um país são inseparáveis. Não faz sentido estudar fenômenos comunitários como se eles ocorressem num vazio sociológico” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p.16). Este é o fulcro deste estudo específico, que pretende analisar a inserção do artista no mercado de trabalho institucional, mais especificamente na universidade pública.

A pesquisa aqui descrita subdivide-se em quatro capítulos. No primeiro, “A Unicamp e o Instituto de Artes”, são analisados os aspectos históricos, que informam o contexto no qual se deu a implantação da Universidade Estadual de Campinas e que levou à criação, nessa Universidade, do Instituto de Artes. O segundo capítulo, “A institucionalização”, analisa o processo de estabelecimento de regras institucionais burocráticas para essa Universidade, ocorrido num período de reformas do Estado brasileiro que influenciaram a Unicamp e o Instituto de Artes. No terceiro capítulo, “Ensino superior e economia cultural”, são analisados, no âmbito nacional, o ensino superior e as políticas públicas voltadas à cultura, também numa perspectiva histórica, e sua influência para a consolidação das artes no interior da universidade pública no país. O último capítulo, “Vidas de artistas”, discute a formação, o trabalho e a vivência cotidiana do artista, aspectos que o aproximam, atualmente, da docência universitária. Nas “Considerações finais”, são destacados os aspectos relacionados às análises desta pesquisa, retomando as conclusões parciais de cada capítulo e apontando possibilidades futuras para o encaminhamento de novas investigações.

## **CAPÍTULO I**

### **A UNICAMP E O INSTITUTO DE ARTES**

---



A Universidade Estadual de Campinas é uma das três universidades públicas do Estado de São Paulo. Entendendo a importância do acompanhamento dos processos de longa duração nos estudos sociológicos, inicialmente faz-se necessário descrever alguns dos aspectos históricos que determinam o contexto da análise. As condições atuais de uma sociedade devem ser compreendidas como resultado de um percurso histórico, em que indivíduo e sociedade não podem ser vistos como entidades separadas, mas, sim, como elementos que se inter-relacionam, influenciando-se e modificando-se alternadamente (ELIAS, 1994a).

A Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (Unesp) e a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) são autarquias, autônomas na política educacional, mas subordinadas ao governo estadual no que se refere ao seu orçamento. Os recursos financeiros são oriundos do governo do estado de São Paulo e de instituições nacionais e internacionais de fomento. Em 1989, as universidades estaduais assumiram a autonomia orçamentária, passando, cada uma delas, a receber uma porcentagem do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), atualmente estabelecida em 9,57% da arrecadação (SÃO PAULO, 1989). Até então, o orçamento era diretamente dependente da receita do estado de São Paulo.

Com histórias próprias de criação, as trajetórias das três universidades são coincidentes apenas no momento da implantação da autonomia universitária: a USP foi criada em 1934, agrupando escolas já existentes e criando a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras<sup>4</sup>; a Unesp foi implantada em 1976, resultante da junção dos Institutos Isolados de Ensino Superior do

---

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://www2.usp.br/portugues/conteudo.php?dir=/ausp/sobreausp/sobreausp.htm>>. Acesso em: fev. 2006.

Estado de São Paulo, criados durante o período de 1956 a 1964<sup>5</sup>; a história da Unicamp começa oficialmente em 1962, com a implantação da Faculdade de Medicina, expandindo-se posteriormente.

## **O CONTEXTO DE CRIAÇÃO DA UNICAMP**

Em estudo realizado para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), os pesquisadores em ensino superior Valdemar Sguissardi, João dos Reis Silva Júnior e Carlos Roberto Massao Hayashi analisam que, já no plano nacional, as universidades nasciam para atender ao interesse das elites e sob o viés de influências pragmáticas. O processo de industrialização do país após a II Guerra Mundial teve, no estado de São Paulo, seu polo mais forte, incluídos, além da capital, municípios do interior, como Campinas e Ribeirão Preto. Acompanhando esse processo, ocorreu também a expansão da educação, iniciando-se pela ampliação do ensino ginasial (década de 1950), seguida pela multiplicação de faculdades em cidades do interior (final dos anos 1950, década de 1960), o que elevou, nesses locais, o índice de matrículas no ensino superior, de 10%, em 1940, para 47%, em 1968, em relação ao total do estado de São Paulo (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR; HAYASHI, 2006).

Ainda segundo o estudo citado, excetuando-se casos isolados, esse processo teve início em Campinas, “maior polo agro-exportador à época e também industrial do estado, além da capital” (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR; HAYASHI, 2006, p. 32), com a criação, em 1941, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, primeira unidade da instituição que viria a ser, a partir de 1972, a Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

A autorização para criação de novos cursos era obtida pela influência das elites econômicas e políticas e explicava-se por uma conjugação de circunstâncias sociais:

[...] a descentralização do desenvolvimento; a educação vista então como investimento com retornos econômicos e como fator de mudança social; as facilidades legais e subsídios oficiais para a iniciativa privada; e a idéia de fixação do homem ao meio, no caso, o profissional de nível superior

---

<sup>5</sup> Disponível em: <[http://www.cedem.unesp.br/memorias/memoria\\_oral.htm](http://www.cedem.unesp.br/memorias/memoria_oral.htm)>. Acesso em: fev. 2006.

(SGUISSARDI, 1993, apud SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR; HAYASHI, 2006, p. 36).

Inicialmente foram criados cursos que envolviam menor investimento financeiro, em função do atendimento aos interesses locais:

O grande critério [...] parece ter sido o prestígio político, aliado ao capital econômico-financeiro [...] para criação e implemento de instituição privada ou mesmo pública cujos empregos, serviços e diplomas, sendo gratuitos, garantirão dividendos econômicos e políticos às lideranças envolvidas (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR; HAYASHI, 2006, p. 34).

Embora inicialmente reivindicada por políticos do município, a Universidade Estadual de Campinas somente foi efetivamente implantada na década de 1960, pela interferência direta de Zeferino Vaz. Sua experiência anterior à frente de outras universidades, especialmente da Universidade de Brasília, conferiu à Unicamp uma trajetória distinta daquelas que até então vinham sendo seguidas pelas universidades públicas brasileiras, prioritariamente constituídas a partir da união de faculdades e institutos preexistentes.

A história dessa implantação é descrita a seguir, inicialmente buscando entender os motivos que levaram especificamente à escolha do município de Campinas para a implantação dessa instituição de ensino superior.

### **Faltava apenas uma universidade**

Campinas foi criada em 14 de julho de 1774, como distrito de Jundiaí; em 1797, tornou-se a Vila de São Carlos e, em 1842, o município de Campinas. Segundo o historiador Battistoni Filho (1996), nos anos 1800, a cidade tornou-se importante produtora de cana de açúcar. Para esse trabalho, contava, na ocasião, com o maior número de escravos do estado de São Paulo, que compunham quase 60% da população local. Entre 1830 e 1890, a produção de café tornou-se a principal cultura do município, fazendo com que Campinas passasse a ostentar o título de “capital agrícola” do estado e propiciasse a criação, em 1887, da *Estação Agronômica*, atualmente *Instituto Agrônomo de Campinas*.

O comércio teve seu auge em 1842, e a industrialização ganhou impulso a partir de 1870. A chegada da Companhia Paulista de Estradas de Ferro, em 1872, transformou Campinas no

centro do movimento entre Santos e o interior paulista e promoveu a criação local de filiais de casas bancárias, para atender ao interior de São Paulo, parte do Mato Grosso e sul de Minas Gerais. Na ocasião, Campinas contava com um número de habitantes maior que o da capital, São Paulo. Na educação, Campinas, que contava com os métodos jesuíticos de ensino, recebeu, em 1869, o primeiro estabelecimento de ensino criado pelas missões presbiterianas dos Estados Unidos. Para espetáculos culturais, o Teatro São Carlos foi inaugurado em 1850 (BATTISTONI FILHO, 1996).

A partir de 1889, uma epidemia de febre amarela, que durou sete anos, reduziu drasticamente a população local. Campinas só voltou a crescer a partir de 1920, com a cultura do algodão associada à indústria têxtil, cuja implantação foi ocasionada pelas condições descritas pelo arquiteto Ricardo Badaró (1996, p. 34):

[...] a proximidade de São Paulo, as facilidades de transporte proporcionadas pelo entroncamento ferroviário já instalado, a introdução da energia elétrica como força motriz (1905), as boas condições da infra-estrutura em geral e a excelência da vida urbana proporcionada pela cidade.

Somavam-se ainda custo de vida e salários inferiores aos da capital e os incentivos municipais que isentavam de impostos e facilitavam a aquisição de terrenos para as novas indústrias.

A crise do café, em 1929, impulsionou o desenvolvimento da indústria nacional, o que também se refletiu em Campinas. Anos depois, o final da Segunda Guerra trouxe à região indústrias de grande porte e de capital estrangeiro, que deixaram a Grande São Paulo em virtude dos altos custos locais. Com isso, Campinas tornou-se uma extensão de São Paulo na área industrial.

Na década de 1960, Campinas era reconhecida como grande centro industrial e comercial:

[...] em 1960, Campinas contava com uma população de 179.797 habitantes, 30.000 prédios, sendo que 97% dos mesmos eram providos de abastecimento d'água. Nesse período o progresso é contínuo e por causa de sua grande capacidade de exportação é inaugurado o Aeroporto Internacional de Viracopos, aliada ao fato da sua excepcional localização (BATTISTONI FILHO, 1996, p. 71).

Faltava a Campinas, a segunda maior cidade do estado de São Paulo, a criação de uma universidade pública, para inseri-la completamente no projeto de modernidade do país, questão que havia sido assumida pela população local desde meados da década de 1940.

## **E assim nasceu a Unicamp**

Os dados disponíveis acerca da criação da Unicamp foram coletados prioritariamente em duas dissertações de mestrado defendidas na Faculdade de Educação da Universidade, que analisam o processo de criação da instituição sob dois aspectos diferentes: a primeira (LIMA, 1989) estuda a dinâmica das relações de poder que engendraram externa e internamente a criação e o funcionamento administrativo da Unicamp, no período de 1966 a 1978; a segunda (MENEGHEL, 1994) descreve e acompanha a trajetória do médico Zeferino Vaz, responsável pela implantação da Unicamp e por sua direção, por mais de uma década. Ambas utilizaram documentos do Arquivo Central (Siarq) e da Secretaria Geral da Unicamp, além de terem realizado entrevistas com professores que vivenciaram o período. O livro *O mandarim*, escrito pelo jornalista Eustáquio Gomes (2007), responsável pela Assessoria de Comunicação e Imprensa da Unicamp por mais de 30 anos, também foi fonte de informações. O jornalista descreve fatos sobre a Universidade no período de 1956 a 1982 – chamado por ele de “era Zeferino”, em referência ao criador da Unicamp, que permaneceu à frente da Universidade desde a sua criação até o ano de 1978. Embora seja um trabalho jornalístico sobre a Universidade, privilegia o mais longo período sobre a história da instituição, sem o compromisso de ser um texto histórico ou de apresentar a biografia do criador da universidade, como revela o próprio autor:

Para ser biografia, havia que contemplar traços mais amplos de uma vida à qual não faltaram peripécias; e para que a instituição emergisse de corpo inteiro era preciso um esforço mais que jornalístico que desse conta dos esplendores e misérias da universidade no plano da cultura, da ciência e da complexidade de suas relações humanas (GOMES, 2007, p. 249).

As fontes informam que o projeto se iniciou por uma campanha jornalística para criação de uma faculdade de medicina na cidade de Campinas, deflagrada em 1946 por Luso Ventura, editor-chefe do jornal local, *Correio Popular*. Em 24 de setembro de 1948, a Assembleia Legislativa de São Paulo, por meio da Lei Estadual n. 161/1948 (SÃO PAULO, 1948) regulamentou a criação de unidades universitárias no interior do estado de São Paulo, inclusive uma faculdade de direito em Campinas, todas vinculadas à Universidade de São Paulo. Por pressão da população local e de seus representantes na Assembleia Legislativa do estado de São

Paulo, esse mesmo decreto foi corrigido pelo então governador Lucas Nogueira Garcez, que assinou, em 30 de junho de 1953, a Lei n. 2.154/1953 (SÃO PAULO, 1953), alterando a criação de uma faculdade de direito, no município, por uma de medicina, o que não se concretizou.

Em 1955, foi criado o chamado Conselho de Entidades de Campinas, agregando grupos organizados da sociedade local, com a finalidade de “debater os problemas e defender os interesses da cidade e de sua coletividade” (CORREIO POPULAR, apud LIMA, 1989, p. 73). Dentre as ações planejadas, uma delas visava justamente à instalação da faculdade, o que não ocorreu na ocasião (GOMES, 2007; LIMA, 1989; MENEGHEL, 1994).

Em 1958, o então governador Jânio Quadros, pela Lei n. 4.996/1958 (SÃO PAULO, 1958), criou, na qualidade de instituto isolado de ensino superior, a Faculdade de Medicina de Campinas. Na mesma ocasião, o governador autorizou, também, a criação de três outras instituições de ensino superior no interior do estado, além da de Campinas: Catanduva, São José do Rio Preto e Botucatu. Instituiu, paralelamente, uma comissão para analisar a viabilidade de cada uma, inclusive a de Campinas, sob a coordenação do médico Zeferino Vaz. Sendo, na ocasião, professor da Universidade de São Paulo e influente nas questões da educação superior, Zeferino Vaz, embora favorável à criação de mais uma faculdade de medicina no interior do estado de São Paulo (ele havia implantado a faculdade de medicina de Ribeirão Preto), era contra a sua existência em um município tão próximo à capital. Foi, portanto, voz influente contra a opção por Campinas, e a cidade privilegiada naquele momento foi Botucatu (GOMES, 2007; MENEGHEL, 1994).

As entidades de Campinas continuaram a mobilização organizada e, em 1960, estabeleceram um plano de ação para influenciar o governo do estado. Cedendo à pressão, o governador Carvalho Pinto trocou o comando da comissão de estudos para implantação das faculdades: criou uma nova comissão específica, sob a coordenação do gastroenterologista Cantídio de Moura Campos, e, ao final de seu governo, em julho de 1962, assinou o decreto de criação, não apenas da faculdade de medicina, mas da Universidade de Campinas (GOMES, 2007; LIMA, 1989; MENEGHEL, 1994).

Criada pela Lei Estadual n.7.655/1962 (SÃO PAULO, 1962), a Universidade teve o início de suas atividades didáticas – prioritariamente, como faculdade de medicina – previsto para o ano de 1963, e seu primeiro reitor foi justamente o professor Cantídio de Moura Campos, que ficou

no cargo de janeiro a agosto daquele ano. Em seguida, em agosto de 1963, assumiu a reitoria o professor Mario Degni, que ali permaneceu até setembro de 1965.

Segundo Meneghel (1994, p. 94), a lei de criação trazia implícitos princípios que serviram antes à Universidade de Brasília. A autora os descreve:

- a indissociabilidade das atividades de ensino e pesquisa;
- o ciclo básico de formação geral, preparando para a ulterior formação profissional;
- a formação de um centro de estudos avançados, pois estavam previstos a carreira de pesquisador e cursos de pós-graduação e doutoramento;
- um sistema que possibilitasse a realização de intercâmbio científico entre a Universidade e outras instituições, numa tentativa de interdisciplinaridade e extensão.

Por outro lado, deixava sem solução, naquele momento, algumas questões relevantes como, por exemplo, a definição de um Conselho Universitário – que só seria composto após o preenchimento de dois terços do quadro de catedráticos – e a redação dos estatutos, cuja inexistência permitia a utilização dos estatutos da Universidade de São Paulo.

Em 1965, por dificuldades administrativas e por questões políticas – houve a troca de reitores por duas vezes –, ainda somente o curso de medicina continuava funcionando. O agora governador Adhemar de Barros, também sob pressão do Conselho de Entidades de Campinas, instituiu a Comissão Organizadora da Universidade, tendo à frente – como seu presidente – Zeferino Vaz, antigo opositor do projeto, e os professores Paulo Gomes Romeo e Antônio Augusto de Almeida. O objetivo da comissão era específico: prever as ações necessárias para planejar e executar a implantação das demais unidades necessárias para a existência da universidade. A sociedade local, embora surpresa pela indicação do presidente da comissão, viu iniciar-se o projeto.

A figura central de Zeferino Vaz permeou, até 1981, ano de sua morte, toda a história dos primeiros anos da Universidade de Campinas. Em 1978, o reitor aposentou-se, mas continuou à frente da Fundação de Desenvolvimento da Unicamp – a Funcamp.

À primeira vista, podemos pensar que o indivíduo Zeferino Vaz, liderança importante na construção da Unicamp, tivesse planejado e comandado sozinho, de acordo com seus planos,

todo o processo realizado. No entanto, concordamos com Norbert Elias, quando ele afirma que é falsa a premissa de que indivíduo e sociedade são entidades separadas. O que existe é uma interdependência entre ambos, pois o indivíduo faz parte de seu grupo social e, como tal, é influenciado por ele em seus valores, crenças e ações (ELIAS, 1994a, p.220, grifos do autor):

[...] conceitos como “indivíduo” e “sociedade” não dizem respeito a dois objetos que existiriam separadamente, mas a aspectos diferentes, embora inseparáveis, dos mesmos seres humanos, e [...] ambos os aspectos (e os seres humanos em geral) habitualmente participam de uma transformação estrutural. [...] a relação entre o indivíduo e as estruturas sociais só pode ser esclarecida se ambos forem investigados como entidades em mutação e evolução.

O médico Zeferino Vaz havia ocupado inúmeros cargos administrativos no ensino superior: diretor da Faculdade de Medicina Veterinária da USP (1936-1947), diretor-fundador da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, unidade da USP (1951-1964); reitor-interventor na Universidade de Brasília (abril de 1964 a agosto de 1965), nomeado pelos representantes da ditadura militar para substituir Anísio Teixeira, deposto pelo regime então vigente; presidente do Conselho Estadual de Educação, também entre 1964 e 1965. Aqueles que com ele conviveram, pelos relatos encontrados em Gomes (2007), Lima (1989) e Meneghel (1994), informam sua grande habilidade política, nos anos da ditadura militar, para transitar entre as mais diferentes facções, descrição também confirmada pela professora Maria Alice da Cruz Höfling, em fala realizada em 2007, na comemoração dos 40 anos do Instituto de Biologia da Unicamp:

Em fins de 1968 e início de 1969 foi o ano que nos mudamos para o canavial, que se tornaria a UNICAMP de hoje. O IB [Instituto de Biologia] foi a primeira unidade a se instalar no canavial. 1968 foi um ano bissexto, o ano que não terminou, assim dizem. Apesar dos ventos tórridos que agitavam a situação política do país e que culminaram com a edição do AI-5, um dos mais ferozes instrumentos de poder do regime militar, a Universidade se construía sob as mãos ágeis, o olhar arguto e a grande habilidade política do Professor Zeferino Vaz, que transitava com grande desenvoltura nesse fogo cruzado, sendo o cérebro por trás da construção da nossa universidade (HÖFLING, 2007, p. 10).

Lima (1989) ouviu testemunhos de docentes e pesquisadores presentes na Unicamp em seu início, período de repressão do governo militar no país. Segundo ele, os entrevistados afirmaram que a Unicamp era uma “trincheira democrática”, onde se podia desenvolver tranquilamente a atividade acadêmica, alegando, inclusive, que no *campus* da Universidade de Campinas era vivenciada a verdadeira autonomia universitária, sob os aspectos político,

financeiro, administrativo e acadêmico. E todos os entrevistados reafirmaram a importância do papel, inclusive chamado de “protetor”, de Zeferino Vaz nesse ambiente.

Pelos relatos, não podemos definir o tipo de relação do reitor com os governos estadual e federal da época, mas sabemos que a Unicamp, diferentemente de outras instituições universitárias, conseguia realizar seu projeto acadêmico sem interferências políticas externas. Uma das hipóteses levantadas por Lima (1989) diz que a criação recente do *campus*, logo após o início da ditadura militar, não permitiu tempo suficiente para que, em seu interior, fossem criadas organizações políticas que tivessem repercussão na vida política extra *campus*, uma vantagem apresentada às autoridades pelo reitor. Ainda sobre o papel de Zeferino Vaz, o autor afirma:

A sua eficácia política como tutor pode ser avaliada tanto pela liberdade e proteção que dava ao pensamento ideologicamente divergente, desde que fundado na verdade científica, dando-lhe, portanto, legitimidade perante a comunidade acadêmica, quanto pela respeitabilidade que impunha diante das autoridades de governo (LIMA, 1989, p.105-106).

Era em nome da defesa dessa verdade científica que Vaz obtinha vantagens de ambos os lados: tanto da comunidade acadêmica, quanto do poder político central. Dizia:

Não quero saber qual é a ideologia do professor. Apenas não admito que ele utilize a Universidade para fazer pregação ideológica. Um professor de política, por exemplo, tem que fazer a exposição de todas as correntes ideológicas. Mas, uma exposição honesta, clara, sincera, rigorosamente científica, de todas as doutrinas. O que ele não pode é usar a sua cátedra para doutrinar. [...] Por isso, não quero saber a ideologia do professor, não penetro na sua consciência. E não admiti nunca que invadissem a UNICAMP para deter qualquer professor em razão de ideologia política (VAZ, 1978, p. 54).

Independentemente dos motivos que permitiam a proximidade de Zeferino Vaz com os governos da época, podemos afirmar que houve recursos e condições materiais suficientes para a implantação do projeto desejado de universidade. Num Brasil em que a ditadura militar impedia a plena expressão das ideias, esse ambiente, mesmo dominado por um “déspota esclarecido”, como nomeado por Lima (1989), representava uma exceção.

Havia resistências a essa centralização nas mãos do reitor, legitimada pelos próprios estatutos que lhe garantiam esse poder formal; mas, em oposição à centralização administrativa, era concedida a autonomia plena para as decisões acadêmicas:

As formulações de linhas de pesquisa e dos currículos eram realizadas de forma absolutamente autônoma e independente por cada departamento e pelos

pesquisadores ou grupo deles. A atividade de ensino contava com total autonomia e com o único órgão colegiado que teve funcionamento efetivamente autônomo durante a gestão de Zeferino Vaz, a Câmara Curricular (LIMA, 1989, p.121).

Apesar das características pessoais apontadas em Zeferino por seus contemporâneos, Elias (1994a; 1994b) nos mostra que um indivíduo não se constrói isoladamente, sem que sobre ele interfiram as marcas de seu tempo e de seu espaço social. Assim, Zeferino Vaz era produto de uma época, no Brasil, em que as relações de poder eram fortemente alavancadas pela autoridade carismática, muito mais do que pelas estruturas racionais-legais (WEBER, 2009).

Desde o princípio, a comissão sob seu comando realizou uma série de ações concretas, registradas em relatório entregue ao Conselho Estadual de Educação de São Paulo em dezembro de 1966. Dentre elas, o lançamento, em outubro anterior, da pedra fundamental do que viria a ser o *campus* da Unicamp, num terreno de 30 alqueires obtido por desapropriação para esse fim. Ao presidente da comissão, coube também o papel de reitor da universidade recém-implantada, posto no qual permaneceu até 1978, quando se aposentou, de forma compulsória, aos 70 anos de idade.

### **Tinha que ser diferente**

[...] por que uma outra universidade pública em São Paulo? Eu me tinha na conta de pessoa suficientemente informada sobre os obstáculos que impediram tanto a sustentação do projeto originário da USP como o malogro de sua execução [...].

Só havia uma resposta para essa pergunta: uma nova universidade destinava-se, por um lado, a resolver as questões pendentes do saldo em seu aspecto negativo e, por outro lado, a criar setores de atividade inexistentes na universidade brasileira. Tudo conforme o critério da não-duplicação dos meios utilizado por Darcy Ribeiro no projeto da UnB.

Isso significava que se deveria evitar sistematicamente em Campinas a mera reedição de unidades e instituições já existentes na universidade pública paulista. (CASTILHO, 2009, p.123).

Zeferino Vaz, em sua passagem pela Universidade de Brasília, conheceu o projeto iniciado por Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira. Em seguida, foi nomeado para presidir a comissão de implantação da Universidade de Campinas. O projeto da Unicamp indica que houve influência da experiência anterior.

O projeto da Universidade de Brasília foi construído para que ela fosse uma “universidade-semente” e gerasse o desenvolvimento necessário para o Brasil, segundo Darcy Ribeiro (1986). Havia uma “predisposição a não copiar” modelos preexistentes e a reinventar a ideia de universidade, pensando na realidade local:

[...] o Brasil não pode passar sem uma universidade que tenha o inteiro domínio do saber humano e que o cultive não como um ato de fruição erudita ou de vaidade acadêmica, mas com o objetivo de, montada nesse saber, pensar o Brasil como problema (RIBEIRO, 1986, p.5).

Os primeiros professores da Unicamp tinham, portanto, um desafio: montar uma universidade nova, moderna e que fosse diferente de tudo o que já havia sido criado no Brasil, com a excelência das melhores universidades dos países desenvolvidos. Essa foi a motivação apresentada pelo reitor e por seu grupo mais próximo aos professores convidados no início. O professor Rogério Cerqueira Leite, como parte desse grupo, lembrou, em entrevista para este trabalho:

*[...] o projeto [...] era de fazer uma universidade pequena, mas de alto nível, principalmente a escola de pós-graduação. Ter inúmeros estudantes de pós-graduação, ter 5.000 estudantes cursando, 5.000 estudantes de graduação. [...] eu acho que um país como o Brasil precisa ter um ponto, uma escola, pelo menos, que seja assim de nível bastante elevado, [que] crie algumas lideranças [...].*

O professor Fausto Castilho, convidado por Zeferino Vaz para criar a área de Humanidades e, na ocasião, membro da Comissão de Planejamento da Universidade de Campinas (Coplan), confirma essa ideia: em seu livro sobre o projeto da Unicamp, informa que a pesquisa deveria estar em primeiro lugar e que o ensino deveria vir como consequência desta, sendo respeitado o “teto de 10 mil habitantes” para o *campus* universitário (CASTILHO, 2009, p. 133).

O autor também afirma que o projeto foi distorcido já no início de sua execução e culpa especialmente dois fatores pelos desvios: 1) a legislação brasileira, que designa as universidades como instituição de ensino, em sua opinião levando à colocação da pesquisa em segundo plano; e 2) no caso específico da Unicamp, a preexistência da Faculdade de Ciências Médicas que, segundo ele, não se aliou ao novo projeto e teve como finalidade principal a assistência.

Cerqueira Leite também falou a este respeito: “[...] *A universidade é para produzir conhecimento, difundir conhecimento, mas não é para ficar fazendo serviço assistencial. Isso mata a universidade, porque, em primeiro lugar, é um roteiro fácil, é um caminho fácil*”.

De qualquer forma, antes que a ideia inicial fosse alterada, muito do projeto de universidade moderna foi implantado, como parte do processo de interiorização do ensino superior, então em andamento no Brasil.

### **A interiorização do desenvolvimento**

O sociólogo Luiz Antônio Cunha, em seu livro *A universidade reformanda* (2007), ressalta que a implantação de novas universidades, nas décadas de 1960 e de 1970, visava a atender à classe média, que se submetia a um mercado de trabalho em processo de expansão do capital monopolista e, conseqüentemente, demandava o aumento das possibilidades de formação universitária para seus filhos, como forma de mobilidade social. Esse fator explica o movimento então organizado por entidades de Campinas, para a criação de uma universidade local.

Cunha acrescenta que, naquela ocasião, havia um projeto do governo militar para transformar as tradicionais instituições de ensino superior em instituições modernas – o Programa de Ação Econômica do Governo 1964/1966. Coordenado pelo então Ministro do Planejamento, Roberto Campos, o Programa previa uma orientação economicista para o ensino superior: buscava o entrosamento dos estabelecimentos de ensino com organizações produtivas, “a fim de assegurar-se a adequação da aprendizagem à necessidade do meio, economizando recursos pelo treinamento em serviço” (CUNHA, L.A., 2007, p. 67-68).

Esse formato ficou evidente no caso da Unicamp, tendo sido observada a importância do parque industrial regional para a criação da universidade: previamente à definição dos novos cursos que se somariam ao de medicina, Zeferino Vaz reuniu-se com empresários da região para apresentar seu projeto de integração da universidade com as empresas locais, verificar a demanda de qualificação e, inclusive, receber sugestões para a composição dos currículos dos cursos que viriam a ser criados. Solicitou, também, que as empresas disponibilizassem, em suas plantas, espaço para os cursos práticos e para os estágios profissionalizantes dos estudantes. Os

empresários envolvidos apresentaram projetos, principalmente baseados em universidades norte-americanas (GOMES, 2007; MENEGHEL, 1994).

Mas a existência de uma visão economicista não era, necessariamente, a percepção dos participantes do projeto naquele momento, uma vez que os valores associados à busca do desenvolvimento nacional já estavam assimilados à mentalidade da época. Nesse sentido, o professor Cerqueira Leite, em entrevista, informou que não havia, do seu ponto de vista, a necessidade de atender à demanda do mercado, mas que alguns fatores podem ter contribuído com essa linha de atuação:

*Eu acho que não [a Unicamp não foi a princípio voltada para uma pesquisa mais aplicada, de acordo com a demanda do mercado]. O que pedia o mercado não é muito claro, não na Unicamp inicial. O que houve, talvez, foi uma tendência de um grupo de engenheiros que foram transformados em físicos e que aí, então, porque eram engenheiros, tinham uma tendência a fazer ciência aplicada. E tiveram uma certa predominância nos primeiros anos da Unicamp, eu diria nos anos... início dos anos 70, no começo, quando chegou este grupo, um pessoal vindo do Ita, que tinha mais ou menos fugido para o exterior não por motivos políticos, mas por motivos profissionais, na maior parte ou quase todos, tinham ido para os Estados Unidos principalmente, muito poucos para a Europa (acho que ninguém praticamente) e que voltaram todos num pacote e montaram mais ou menos esta área que fez mais sucesso no Instituto de Física. Então, esse grupo realmente fazia um pouquinho de ciência aplicada, por causa da sua formação como engenheiro, o pessoal do Ita. Depois houve outros, assim, inseridos neste grupo, que não tinham nenhuma formação, mas que se adaptaram um pouco a esta tendência de ciência aplicada.*

O atendimento da demanda assim formulada levou, inicialmente, à criação dos Institutos de Biologia, Matemática, Física e Química e das Faculdades de Engenharia, Tecnologia de Alimentos, Ciências e Enfermagem, todos cursos voltados para o desenvolvimento do ensino e da pesquisa nas áreas da ciência e da tecnologia.

Os documentos analisados demonstram que a história da Unicamp expressa a ideologia vigente à época, o que pôde ser constatado, inclusive, na página eletrônica sobre a história da Universidade, num tópico denominado *Projeto Zeferino*<sup>6</sup>:

O projeto de instalação da Unicamp veio responder à demanda crescente por pessoal qualificado numa região do Brasil, o Estado de São Paulo, que já nos anos 60 detinha 40% da capacidade industrial do país e 24% de sua população ativa. Até então, o sistema de ensino superior estava voltado para a formação de

---

<sup>6</sup> <<http://www.unicamp.br/unicamp/a-unicamp/historia>> Acesso em: 05 mar. 2009.

profissionais liberais solicitados pelo processo de urbanização, como advogados, médicos e engenheiros civis. Necessitava-se, portanto, de uma universidade que desse ênfase especial à pesquisa tecnológica e mantivesse, desde o início, forte vínculo com o setor produtivo.

Para tanto, Zeferino Vaz recebeu, do governo do estado, total autonomia para a contratação de professores e pesquisadores: queria os melhores nomes de cada área. Chamou em pouco tempo mais de uma centena de pesquisadores do Brasil — que estavam em outras universidades —, além de outros vindos do exterior; muitos deles eram brasileiros que faziam seus estudos e suas pesquisas em outros países, principalmente nos Estados Unidos e na Europa, como relatado inclusive pelo próprio reitor:

Consegui trazer dos Estados Unidos e da Europa 160 brasileiros. E contratei brasileiros de todos os Estados do nosso país. [...] Porque, o que importa é selecionar o melhor, selecionar o cientista, dedicado integralmente ao ensino, à pesquisa e à prestação de serviços diretos à comunidade. [...] E o que, na verdade, reivindiquei sempre para mim, como Reitor, é a seleção dos professores [...] (VAZ, 1978, p. 54).

Sobre o convite a professores que viviam em outros países, Fausto Castilho afirma que, para a formação do corpo docente do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Unicamp, inicialmente:

O maior obstáculo a transpor era a falta de formação e de experiência universitária da maioria dos candidatos. Daí a opção, a exemplo do que já ocorrera em 1934 [na USP], pela contratação de pesquisadores no exterior. [...] Dessa orientação resultou o fato de que, em sua origem, o corpo docente do IFCH se compunha de três partes: a dos professores estrangeiros; a dos professores brasileiros graduados ou portadores de mestrado ou doutorado em universidades da Europa ou dos Estados Unidos; e a dos graduados em universidade paulista que a UNICAMP contratou e enviou ao exterior, como bolsistas da Fapesp, a fim de se graduarem, obtendo licenciatura, mestrado ou doutorado como requisito para assumir as funções de pesquisa e de ensino no IFCH (CASTILHO, 2009, p. 149).

O processo de retorno de pesquisadores, formados nas políticas educacionais dos países centrais – no caso da Unicamp, especialmente dos EUA –, repercutia aquelas diretrizes na administração das universidades brasileiras. Esse movimento, caracterizado pela saída expressiva de estudantes e de técnicos brasileiros para qualificação no exterior, retornando ao Brasil para compor o quadro de pesquisadores e administradores das universidades em formação, ou em expansão, foi uma característica importante daquele período (CUNHA, L.A., 2007).

Alguns dos professores convidados a trabalhar na Unicamp eram coordenadores de grupos de pesquisa em outras instituições e aceitaram o convite mediante a possibilidade de contratação de toda a equipe a eles associada. Os salários e, em alguns casos, a ajuda de custo para as despesas com a mudança, eram definidos pelo próprio reitor (GOMES, 2007; MENEGHEL, 1994).

A autonomia de Zeferino Vaz também lhe permitia definir o nível da carreira docente em que os professores convidados iniciariam seus trabalhos na Unicamp: além de não haver critérios preestabelecidos para a definição dos salários dos recém-contratados, as preferências do reitor para a escolha dos pesquisadores não passavam pela titulação acadêmica, uma vez que mesmo bacharéis chegaram a ser contratados como professores adjuntos (GOMES, 2007; MENEGHEL, 1994).

As normas para a contratação desses professores estavam estabelecidas na Lei n. 7.655/1962 (SÃO PAULO, 1962), que criou a Universidade, em seus artigos 16 e 17:

Art. 16. O corpo docente da Universidade de Campinas, distribuído pelas Faculdades e Institutos de Ensino, será composto de:

I – professôres catedráticos;

II – professôres contratados;

III – auxiliares de ensino.

Parágrafo único. Nas Escolas Técnicas só haverá as categorias de docentes indicadas nos itens II e III deste artigo.

Artigo 17. Os professôres catedráticos serão nomeados mediante concurso de títulos e provas, na forma dos Estatutos da Universidade e dos Regulamentos das Faculdades e Institutos de Ensino respectivos.

§ 1º. O primeiro concurso para o provimento das Cadeiras será realizado no mínimo 5 (cinco) anos após o início de seu funcionamento.

§ 2º. Ocorrendo vacância, após o primeiro provimento vitalício, deverá ser aberto novo concurso dentro do prazo de 1 (um) ano.

§ 3º. Enquanto não se verificar a hipótese do parágrafo 1º. dêste artigo, as Cadeiras serão regidas por professôres contratados pelo Reitor, “ad referendum” do Conselho Universitário, pelo prazo de 3 (três) anos, renovável.

§ 4º. Nas hipóteses dos parágrafos 1º. e 2º., poderá ser contratado pelo Reitor, pelo prazo de 3 (três) anos, renovável por mais 2 (dois), professor estrangeiro de

reconhecida competência, indicado pela Congregação da Faculdade ou Instituto, ouvido o Conselho Universitário, nos seguintes casos:

I – Quando, aberto o concurso, não se inscreverem candidatos;

II – Quando forem rejeitadas as inscrições ao concurso;

III – Quando nenhum candidato fôr provido na cátedra em decorrência do concurso. (SÃO PAULO, 1962).

É importante ressaltar que somente em 1969 foram elaborados os primeiros Estatutos da Unicamp, por meio do Decreto 52.255/1969 (SÃO PAULO, 1969), e que, antes disso, as questões omissas eram decididas de acordo com os Estatutos da Universidade de São Paulo.

A criação da Universidade Estadual de Campinas ocorreu oficialmente em outubro de 1966, com o lançamento da pedra fundamental no local que viria a ser o seu *campus* principal. Para compreender esse momento, é importante discorrer sobre uma série de fatos que o permeiam, para além do contexto local, desde anos antes. A análise dos acontecimentos das décadas de 1950 e 1960 nos planos nacional e mundial torna-se central para o entendimento dos fatores que interferiram no processo de criação da Universidade Estadual de Campinas, um projeto em busca da modernidade no panorama da identidade nacional.

## **A MODERNIDADE COMO PROJETO**

Ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor – mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos. [...] anula todas as fronteiras geográficas e raciais, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia [...]: une a espécie humana. Porém, [...] nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambigüidade e angústia. Ser moderno é fazer parte de um universo no qual, como disse Marx, “tudo o que é sólido desmancha no ar” (BERMAN, 1986, p.15).

A busca pela modernidade foi sempre uma marca da gestão Zeferino Vaz à frente da Unicamp, desde a própria criação da Universidade. Tendo seu início concreto numa época marcada pelo autoritarismo político, em contraponto com o investimento na modernização

tecnológica e econômica, a Unicamp inscreve-se na perspectiva de vários autores que trabalharam analiticamente com esta questão. Para eles, os anos próximos a 1950 representaram, marcadamente, o início de uma efervescência que depois só viria a aumentar, tanto na diversidade de acontecimentos, quanto na velocidade de sua realização.

Ao analisar o *Manifesto do Partido Comunista*, de Marx e Engels, Marshall Berman (1986) destaca que Marx tinha a preocupação de captar e reconstruir a visão da vida moderna, como um todo. Já no século XIX, a modernidade teria sido dividida em “dois compartimentos distintos, hermeticamente lacrados um em relação ao outro: ‘modernização’ em economia e política, ‘modernismo’ em arte, cultura e sensibilidade” (BERMAN, 1986, p. 87). A tentativa de criar, inventar o moderno representou, muitas vezes, a ruptura brusca com tudo o que pudesse lembrar a tradição, mas por meio de ações premeditadas, de projetos pensados especificamente para esse fim: demonstrar a existência da modernidade, mostrar-se moderno. Para o autor, todas as formas de manifestação do modernismo tinham em comum o desejo do novo: a atmosfera vibrante; a derrubada de fronteiras e de diferenças entre povos e culturas, entre formas diversas de atividades humanas – a tecnologia ou a política de um lado e a arte de outro –, assim como também entre as próprias formas de manifestação artística.

O foco da modernidade realizou-se nos países centrais da Europa e também nos Estados Unidos. Aos demais países, nomeados periféricos, restava a tentativa de mimetizar os acontecimentos, que lhes chegavam ao conhecimento já como fatos prontos, ignorando-se o processo do qual resultaram. Nesses locais, o modernismo, por se fazer tardiamente em relação ao mundo desenvolvido, primeiro negava suas próprias tradições, depois acabava desenvolvendo seu próprio modelo, diferente, único: “O modernismo do subdesenvolvimento é forçado a se construir de fantasias e sonhos de modernidade, a se nutrir de uma intimidade e luta contra miragens e fantasmas. Para ser verdadeiro para com a vida da qual emerge, é forçado a ser estridente, grosseiro e incipiente” (BERMAN, 1986, p.220).

Também o Brasil, como nação subdesenvolvida, vivenciou os reflexos dessa busca do moderno, na maior parte das vezes recebendo suas manifestações como positivas, de forma acrítica. O sociólogo e antropólogo Renato Ortiz (2006) afirma que, nas décadas de 1950 e 1960, no Brasil, modernidade era considerada como sinônimo de progresso, de utopia; e a

industrialização era tida como fator necessário e preponderante para a concretização da nacionalidade brasileira.

A modernidade brasileira era carregada de um sentimento de identidade nacional, sendo o modernismo sempre expresso como projeto, mesclando, no imaginário da sociedade brasileira, cultura e modernização, sociedade esta em que o moderno era percebido como “vontade de construção nacional” (ORTIZ, 2006). Nas palavras do autor, desenvolvia-se, no caso brasileiro, a sua “moderna tradição”. O projeto da modernidade brasileira representou, acima de tudo, a tentativa de construção de uma identidade nacional: uma visão positiva da industrialização, inclusive da indústria cultural; o intelectualismo na universidade, com ares de nacionalismo; a fusão das artes com as outras áreas (ORTIZ, 2006).

Nesse sentido, é possível dialogar com a análise realizada pela socióloga Sabrina Sant’Anna (2008), num trabalho comparativo entre dois Museus de Arte Moderna: o de Nova York e o do Rio de Janeiro, que teve o primeiro como modelo. A autora explica que o Museu de Arte Moderna de Nova York – o MoMA – foi fundado em 1929, visando a seguir o compasso de uma cidade que efervescia, já naquela ocasião, como símbolo de modernidade. Portanto, o MoMA surgiu como complementar para o momento, adequando-se perfeitamente ao local, que o pedia.

Em situação totalmente oposta, o Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro foi pensado, anos depois, como uma filial do primeiro, para que viesse a ser, com sua existência, capaz de despertar a modernidade no ambiente em seu entorno. Foi construído em 1948, na suposição de que houvesse um público que o demandava. Seus criadores acreditavam que a arte moderna seria capaz, por ela própria, de fazer surgir novas mentalidades na população local e que a existência do museu criaria os elos necessários entre o público e a arte:

O museu carioca foi criado como um projeto para o futuro; criado justamente para que o moderno pudesse emergir. Não se tratava de um modelo da vida como ela é, mas da vida como deveria ser. A idéia de modernidade como horizonte a ser perseguido era o conceito de uma modernização que estava sendo feita no presente por homens que planejavam a vida futura (SANT’ANNA, 2008, p. 7).

A intelectualidade brasileira acreditava que a moderna tradição brasileira pudesse ser inventada a partir da implantação local dos signos da modernidade. Segundo a perspectiva do sociólogo André Botelho (2008, p. 21): “[...] as batalhas de ideias e imagens travadas pela

*intelligentsia* constituem chave analítica crucial para a compreensão da seqüência histórica que liga sinuosamente a sociedade brasileira dos anos 1950 à deste século XXI”.

A década de 1950 consolidou modos de pensar o país que se tornaram hegemônicos e, segundo o autor, é preciso analisar os pensamentos da época, em suas várias vertentes, para poder enfrentar o desafio do nosso próprio tempo:

Desafio tão mais importante na medida em que, vista de hoje, a década de 1950 permanece nos interpelando não apenas com as suas promessas ainda inconclusas, como geralmente se afirma, mas, também, como algumas delas foram assumidas e redefinidas durante e após a ditadura militar que se lhe seguiu, nos alerta criticamente para o risco de que, mesmo cumprida, a modernização possa não se traduzir diretamente em modernidade e emancipação (BOTELHO, 2008, p. 22).

Os trinta anos que se colocam entre a década de 1950 e o início dos anos 1980, justamente o período em que foi gestada e implantada a Universidade Estadual de Campinas, compuseram um período de importantes transformações em todo o mundo ocidental, aqui analisadas por meio de diferentes perspectivas.

Segundo Hobsbawm (1995, p. 283), o processo de mudanças que vinha se desenhando desde o início do século XX assumiu, a partir de 1950, uma velocidade tão grande, “que o tempo histórico podia ser medido em intervalos ainda mais curtos”.

Uma das marcas mais importantes do período foi, segundo o autor, a morte do campesinato. Pouco antes da Segunda Guerra, mesmo os países mais desenvolvidos da Europa tinham, no mínimo, 35% a 40% da população na agricultura. Já no início da década de 1980, como resultado dum processo crescente de êxodo rural, apenas cerca de 10% da população ainda tinha a agricultura como atividade principal. Também o mesmo ocorreu no Japão e nos Estados Unidos, num movimento que alcançou, inclusive, os países pouco desenvolvidos da América Latina: no Brasil, a redução da atividade agrícola foi de 50% (HOBSBAWM, 1995).

Consequentemente, ao tomar como parâmetro especialmente as metrópoles dos países desenvolvidos, o mundo da segunda metade do século XX tornou-se urbanizado. O êxodo vertiginoso em sentido à cidade forçou, nas regiões centrais, a criação de grandes aglomerados comerciais; as moradias se deslocaram do centro para os subúrbios, ocasionando, na década de 1960, uma explosão do transporte público, em virtude da necessidade de deslocamento das pessoas para o trabalho e para outras atividades comerciais. A criação de zonas comerciais

também nos bairros periféricos consolidou a descentralização, sedimentando ainda mais o processo de urbanização. Esse movimento também ocorreu no chamado Terceiro Mundo, mas em condições bem mais desfavoráveis para a população.

Tratando especificamente do Brasil, os professores de Economia, João Manuel Cardoso de Mello e Fernando A. Novais (1998), lembram que as cidades se tornaram extremamente atraentes, com novas facilidades para a vida: além dos eletrodomésticos, o telefone, o rádio e a televisão pareciam conectar os cidadãos ao mundo moderno, tornando cada vez mais *caipira* – como sinônimo de atrasada – a vida rural. As cidades brasileiras, com uma população estimada em 10 milhões na década de 1950, representavam o local de permanência da “gente moderna”, entendida como superior em oposição aos camponeses, 41 milhões no total, que representavam a “gente atrasada”. A vida na cidade era definitivamente compreendida como uma “forma superior de existência”, poderíamos dizer *civilizada*, sob a ótica de Elias, quando ele afirma que *civilização* descreve tudo aquilo de que a sociedade ocidental se orgulha e que a torna “superior às sociedades mais antigas ou a sociedades contemporâneas ‘mais primitivas’” (ELIAS, 1994a, p. 24).

Naquele momento, o país parecia ter todo o potencial necessário para atingir o topo da modernidade, igualando-se aos mais desenvolvidos. Mello e Novais (1998) destacam a indústria metalúrgica/automobilística, a produção de petróleo e a construção de hidrelétricas para geração de energia.

A vida no campo, ao contrário, era constituída primordialmente pela família patriarcal, na condição certa da geração e da criação dos filhos unicamente para ajuda aos pais na lavoura. A escola não era uma condição necessária para os que iam se dedicar à atividade rural. O trabalho era realizado geralmente em troca de casa e comida, sem direitos e sem perspectivas (MELLO; NOVAIS, 1998).

Pela força do avanço tecnológico – maquinário, tecnologia e biotecnologia – e de grandes investimentos, os países industriais desenvolvidos, mesmo com a perda da população agrícola, tornaram-se os grandes produtores agrícolas mundiais (HOBSBAWM, 1995). Mello e Novais (1998) relatam que no Brasil, a exemplo de outros países, também houve a mecanização ostensiva dos processos agrícolas, alterando o panorama do campo e provocando, como consequência, uma migração em massa para a cidade. Constatam, em números, esse movimento:

nos anos 1950, 8 milhões de pessoas (24% da população rural) saíram do campo; na década de 1960, foram 14 milhões (36% da população rural); e nos anos 1970, 17 milhões (40% da população rural); totalizando, em três décadas, a mudança de 39 milhões de pessoas em busca de novas oportunidades.

Com todos esses fatores, ainda assim, segundo Mello e Novaes (1998), a década de 1950 representou, para muitos, um movimento de subida a degraus mais altos em sua sobrevivência. Com o *slogan* “55 anos em 5”, Juscelino Kubitschek, presidente do Brasil entre 1956 e 1961, mobilizou o investimento de grandes capitais nos setores industriais mais avançados, abrindo oportunidades às multinacionais e às grandes estatais. A rapidez da urbanização, associada a um rápido processo de industrialização, multiplicou as oportunidades de investimento e, conseqüentemente, o aumento do consumo pela população.

A família, centro das relações sociais, representava o impulso para que os indivíduos buscassem a mobilidade social, especialmente por meio da formação profissional. Além dos filhos da elite, as famílias de classe média, mesmo com sacrifícios, muitas vezes conseguiram colocar seus filhos nas universidades. As mulheres, não sem luta e resistência, também começaram a abrir seu espaço nessa frente, dirigindo-se, a princípio, aos cursos onde era menor o preconceito pela sua presença: as faculdades de filosofia, com o objetivo do magistério. Novas qualificações – por exemplo, a engenharia, a administração de empresas, a publicidade e propaganda – passaram a ser demandadas pelo mercado de trabalho industrial em forte aceleração, fato percebido especialmente pela classe média. Ampliou-se a necessidade de administradores com formação superior na área pública (MELLO; NOVAIS, 1998).

Dessa forma, a família não era mais governada pela tradição, mas, sim, pelo futuro, na busca da ascensão individual possibilitada pelo consumo.

Essa forma de consciência social, que identifica progresso a estilos de consumo e de vida, oculta os pressupostos econômicos, sociais e morais em que se assentam no mundo desenvolvido. Forma reificada de consciência, acrescentemos, peculiar à periferia, onde é possível consumir sem produzir, gozar dos resultados materiais do capitalismo sem liquidar o passado, sentir-se moderno mesmo vivendo numa sociedade atrasada (MELLO; NOVAIS, 1998, p. 605)

Nesse contexto, o Brasil era compreendido relevante para o investimento financeiro, e a educação – especialmente a obtenção de uma profissão por meio do ensino superior – foi

definitivamente estabelecida, na cultura nacional, como um meio importante de mobilidade social.

Botelho (2008) também analisa a sociedade brasileira dessa época, em grande movimento de transformação: foi uma sociedade que teve a sua *intelligentsia* (artistas, cientistas, escritores) como motivadora da tentativa de remissão com o passado, com a introdução de novos paradigmas, novas formulações, novas questões e novas respostas. Buscava-se acentuar a distância entre a experiência vivida e a expectativa futura da vida. O ideal de moderno era marcado pelo progresso, pelo autoaperfeiçoamento e pelo aperfeiçoamento ilimitado do mundo social, além de se basear na reorientação de valores, de interesses, de condutas e das próprias instituições, que se buscavam de caráter democrático e alicerçadas na ciência. O autor recoloca, assim, o pensamento de Marcelo Ridenti (2000), quando este informa que, entre as décadas de 1960 e 1980, artistas e intelectuais de esquerda exerceram, no Brasil, papel preponderante como portadores dos ideais das classes menos favorecidas, refletindo a importância dos meios culturais no processo de modernização do país.

A televisão, que teve início em 1950, tornou-se o centro da indústria cultural. Sua difusão por todo o país, com a abertura do crédito ao consumo, atingiu números vertiginosos. Em texto clássico, escrito em 1944 e publicado em 1947, os pensadores Adorno e Horkheimer (1985), tratando especificamente da indústria cultural, já alertavam para o caráter hegemônico do sistema de cultura então vigente, cujos meios de comunicação de massas – o rádio, a televisão, o cinema – eram deliberadamente empresas lucrativas, produtoras de cidadãos-consumidores sem crítica.

Acompanhando esse movimento, houve também a massificação do ensino, transformando a educação em meio de aprendizagem para o trabalho e tornando prioritários os valores utilitários que viriam a povoar o ensino superior brasileiro. “Exposta ao impacto da indústria cultural, centrada na televisão, a sociedade brasileira passou diretamente de iletrada e deseducada a massificada, sem percorrer a etapa intermediária de absorção da cultura moderna” (MELLO; NOVAIS, 1998, p. 640, grifos dos autores).

Mas tudo isso era sentido pela sociedade brasileira como positivo. Botelho (2008) afirma que a sensação era de que havia uma sociedade em movimento, cheia de novas possibilidades, em busca da modernidade. Uma sociedade que tentava se descobrir democrática, permitindo a

geração de possibilidades iguais para todos. Essa sociedade se posicionava em relação ao futuro no sentido da busca do progresso, da modernidade entendida como símbolo da evolução.

Sobre outro aspecto dessa mesma sociedade em movimento, Mello e Novais (1998), reforçando Hobsbawm (1995), afirmam que os trinta anos aqui compreendidos comportam o mais importante período de transformações rápidas e profundas, também para a sociedade brasileira: nos deslocamentos regionais, da periferia para o centro e também nos deslocamentos sociais, com mudança de emprego ou de classe, sempre no sentido da ascensão.

Campinas encaixava-se nesse perfil das grandes cidades aqui descritas, e o movimento vivenciado pela sociedade local, que, na década de 1950, começava a lutar pela implantação de uma universidade, é representativo desse processo. O referencial até aqui utilizado permite perceber que a existência de uma universidade com ideias novas, como a Unicamp, era fator preponderante para o alcance da modernidade, uma vez que carregava consigo, além da *intelligentsia*, as possibilidades de ascensão concreta para uma sociedade que buscava o progresso e a modernização.

Uma das dimensões também relevantes na constituição da universidade moderna, tal como a Unicamp se pretendeu desde o início, era sua inscrição na composição de um campo econômico, no qual a comunicação e a arte foram, pouco a pouco, reafirmadas como fatores de produção, adquirindo importância cultural e econômica.

Anos antes, a Universidade Federal da Bahia havia realizado um projeto com essa finalidade, sob a direção do reitor Edgard Santos, cuja descrição se parece muito com aquela feita acerca de Zeferino Vaz pelos autores estudados. O registro a seguir trata da gestão de Santos à frente daquela universidade, justamente entre os anos de 1950 e 1960, um período analisado pelo antropólogo e escritor Antonio Risério (1995), em seu livro *Avant-garde na Bahia*, como de grande efervescência na cena brasileira em busca da modernidade.

### **“Derrotar a província na própria província”**

A guerra que as novas gerações devem abrir contra a província deve ser imediata: a ação cultural da Universidade e do Museu de Arte Moderna são dois tanques de choque [...], os clarins da batalha foram tocados pelas grandes

exposições do Museu de Arte Moderna e pela montagem da *Ópera dos Três Tostões* de Brecht, que provocaram grande excitação no pensamento pequenoburguês. A dinamização da imprensa, que deve perder os mais tolos preconceitos de linguagem, seria o terceiro tempo a vencer [...]. Contra o doutorismo, a oratória, a mitologia de praça pública, contra a gravata e o bigode [...] está sendo derrotada a província na própria província: derrotada na sua linguagem convencional, no seu tabu contra a liberdade de amar, na sua conveniência do traje, nas suas leis contra a revolução [...]. Gostaria que todos vocês que lideram nosso verdadeiro pensamento se empenhassem para levar a Bahia um passo à frente” (GLAUBER ROCHA).

Este texto de Glauber Rocha é citado em Risério (1995, p. 14-15), como a definição da época de efervescência cultural na Bahia, capitaneada pela sua Universidade Federal, cujo reitor era Edgard Santos. Médico, formado pela Faculdade de Medicina da Bahia e filho de advogados ilustres, foi o principal responsável pela junção das faculdades baianas isoladas na formação da Universidade Federal da Bahia, em 1946, tendo sido nomeado seu primeiro reitor, cargo que ocupou por dezesseis anos.

No processo de modernização do Brasil, iniciado antes de 1950 e capitaneado pelos estados do Sul e do Sudeste, a Bahia viu-se excluída. No final da década de 1950, representantes do que Risério (1995) chama de uma “elite modernizante” baiana resolveram entrar nesse processo para mudar o panorama. Parte influente desse grupo, Edgard Santos entendia que a cultura e a economia – para ele os pilares do progresso social e o cacife do estado para a superação do atraso – tinham na universidade o centro do poder. Acreditava que somente com seu incremento seria possível trazer o avanço desenvolvimentista para a região e gerar um choque cultural naquela sociedade, incitando-a a participar do processo que se desenvolvia no contexto nacional.

Buscou a associação da elite econômica local para seu projeto, não somente porque acreditava que a universidade tinha muito a oferecer para o avanço social e econômico regional, mas também porque entendia que, com a ajuda político-financeira dessa parte da sociedade, poderia se desvencilhar das chancelas cobradas pela burocracia. Resolveu investir os recursos disponíveis, obtidos inclusive de fundações como a Rockefeller, na constituição da área artística da Universidade. Entendia que essa seria a alternativa para conseguir a visibilidade e o retorno do estado da Bahia ao protagonismo na cena nacional.

Para dar início ao projeto, o maestro alemão Joachim Hans Koeulreutter e a dançarina austríaca Yanka Rudzka, além da arquiteta modernista italiana Lina Bo Bardi e do historiador português Agostinho da Silva, significaram os eixos da vanguarda. Devemos destacar que o reitor, embora tivesse seu olhar voltado à arte erudita, buscou nela os artistas que permitiriam as manifestações experimentais, que representassem o novo. Ele soube abrir espaços para nomes da vanguarda cultural, que foram os estopins de movimentos como o *Cinema Novo*, de Glauber Rocha, e a *Tropicália*, de Caetano Veloso e Gilberto Gil.

No cenário político do período, compreendido pelos governos Juscelino Kubitschek e João Goulart, época de legalidades e de liberdades criativas, Risério (1995, p. 19) afirma que “tudo, praticamente tudo, parecia viável”. Nesse contexto, reafirma o momento efervescente, destacando especialmente os acontecimentos da área cultural que levavam o Brasil a ser conhecido e valorizado no mundo desenvolvido:

Brasília, Bossa Nova e Poesia Concreta são os supersignos culturais da época. O Brasil ganha projeção internacional nos decantados domínios da “cultura superior”. A nova capital, Brasília, um dos acontecimentos urbanístico-arquitetônicos fundamentais do século XX, encanta os centros cultos do planeta. A Bossa Nova – com João Gilberto, Tom Jobim e companheiros – significa uma virada: impõe a música popular brasileira no cenário internacional, depois de absorver a estética do jazz. Com a Poesia Concreta, a vanguarda poética nasce, pela primeira vez, no Brasil – e para repercutir nos quatro cantos do mundo. Nos três casos, o que temos é, fundamentalmente, uma inversão do influxo cultural metrópole/colônia (RISÉRIO, 1995, p. 19, grifos do autor).

Caetano Veloso, artista baiano que vivenciou esse período, afirmou, em entrevista concedida a Augusto de Campos (1993, p. 201), que na ocasião “queria estar vivo, no seio de um país jovem, entre jovens corajosos e criadores”.

Edgard Santos fazia questão de afirmar que a cultura ocupava lugar prioritário em seu projeto, acima dos interesses econômicos. Citando um discurso proferido pelo reitor, Risério (1995, p. 37, grifos do autor) destaca de seu pensamento:

A universidade deve se organizar e trabalhar em função da “integração comunitária” [...]. Para isso, precisa investir não somente em cursos “utilitários”, mas também – e vigorosamente – na “criação de novas formas culturais”. Entre a vida cultural e a econômica, não pode haver dúvida alguma. A esfera cultural é a mais elevada, “a mais alta e essencial” – “porque ligada, antes de tudo, às manifestações do espírito”.

Mas isso não significava que Santos também não atribuísse, para a cultura, uma função utilitária. Ele entendia que tornar visíveis para a população, por meio da universidade, as manifestações culturais, do estético, do belo, faria com que as pessoas se sentissem motivadas e despertadas para trabalhar pela produção econômica: “A ‘reveladora da beleza’ surge então, sob tal luz, como veículo para a criação ‘de uma mentalidade econômica a mais esclarecida e atuante’. Ou, em outras palavras, como uma espécie de usina de líderes para a sociedade urbano-industrial” (RISÉRIO, 1995, p. 39, grifos do autor).

Para Risério (1995), o reitor foi um ideólogo da modernidade, tendo como instrumento principal a universidade:

[...] Era preciso mobilizar então a energia baiana, para superar o estado de ignorância e retardamento. [...] procurava a “união fundamental” da cultura e da economia, a fim de promover tanto a desprovincianização cultural quanto a modernização urbano-industrial. [...] Nesse contexto, a universidade é vista “como geratriz do progresso social”. Nela se irmanam e se imantam as energias fundamentais. Nela se desenham tanto uma nova fisionomia estética quanto uma nova mentalidade econômica. Em suma, acorrem “aos seus laboratórios e gabinetes de estudo os elementos mais diretamente criadores do progresso” (RISÉRIO, 1995, p. 35, grifos do autor).

O processo promovido por Edgard Santos na Bahia encontrou seu êxito, tendo sido um marco da integração da universidade com a sociedade local:

[...] a realidade cultural baiana foi afetada funda e profundamente, pela chuva de signos da modernidade estética e intelectual que a atingiu – e principalmente pelos curto-circuitos provocados pelas incessantes e ruidosas investidas da *avant-garde*. Em contrapartida, deve-se dizer que a Bahia afetou de modo igualmente intenso quem se atreveu a tocá-la assim tão de perto (RISÉRIO, 1995, p. 122-123).

Não necessariamente por conta deste fato, mas também representativa dessa mesma época, a criação da Universidade Estadual de Campinas reafirma a busca do *avant-garde* nos campos científico e artístico regionais. E por esse motivo, reforçando os ideais de Zeferino Vaz na busca de um projeto novo, universal, integrado à sociedade e, portanto, moderno, a Universidade Estadual de Campinas não poderia prescindir da criação de um instituto voltado às artes.

## O INSTITUTO DE ARTES DE UNICAMP

### O início

O Instituto de Artes (IA) da Unicamp já estava previsto nos primeiros estatutos da Universidade publicados em 1969, mas só começou a ser implantado efetivamente em 1971, inicialmente como escola de música. Segundo a história descrita na comemoração dos 30 anos do Instituto<sup>7</sup>, o marco inicial escolhido foi a realização de um concerto oficial do Coral da Unicamp, criado e regido pelo então recém-contratado maestro Benito Juarez, na Catedral Metropolitana de Campinas em novembro de 1971.

Ainda na década de 1970 e no início dos anos 1980, foram realizadas exposições de artes plásticas, apresentações de artes cênicas e de dança, festivais de cinema, além de cursos livres e de extensão em todas as áreas artísticas, que depois acabaram originando os demais departamentos e seus respectivos cursos. Em 1979, foi implantado o primeiro curso de graduação em Música – Composição e Regência, constituindo formalmente o Instituto de Artes.

Nos anos seguintes, foram criados os cursos de Dança (1982), Artes Plásticas (1983) e Artes Cênicas (1986). Em 1984, teve início o primeiro curso de pós-graduação, em Multimeios, que deu origem, posteriormente, em 2004, ao curso de graduação em Midialogia.

Em entrevista para esta pesquisa, o professor Rogério Cerqueira Leite, um dos fundadores do Instituto de Artes e responsável pela composição de seus primeiros quadros, informou que a história do Instituto começou no final da década de 1960, quando ele e outros três professores da Universidade se reuniam habitualmente para conversar sobre música – paixão comum a todos –, embora não fossem músicos:

*[...] havia um grupo de professores da universidade, que eram na realidade quatro pessoas, que conversavam sobre música, iam escutar música em casa. Era o Brieger, que era o coordenador geral dos institutos; o Damy, que era o diretor do Instituto de Física, naquele tempo antes de ser Instituto e o Pinotti, que era [...] o diretor da Medicina. [...].*

---

<sup>7</sup> “IA: 30 anos de artes na Unicamp”. Disponível em: <<http://www.iar.unicamp.br/historia/historia.html>>. Acesso em: 26 mar. 2012.

Como ocupavam cargos diretivos dentro da instituição, começaram a pensar em formas para viabilizar a criação efetiva de uma área dedicada às artes, como já se conhecia em universidades de países desenvolvidos: “[...] mesmo nos Estados Unidos, praticamente qualquer universidade importante tem o seu departamento de música ou seu departamento de artes plásticas [...] ou às vezes institutos à parte, como foi feito aqui” (Rogério Cerqueira Leite).

Nomeados pelo reitor, por meio da Portaria GR 102, de 30 de agosto de 1971<sup>8</sup>, tornaram-se efetivamente a comissão incumbida de implantar as atividades musicais na Unicamp. Os professores citados eram: Friedrich Gustav Brieger (geneticista, coordenador geral dos Institutos da Unicamp), Marcelo Damy de Souza Santos (físico), José Aristodemo Pinotti (médico, Diretor da Faculdade de Medicina) e Rogério Cezar Cerqueira Leite (físico), coordenador da Comissão. Em 1972, os professores Pinotti, Brieger e Damy desligaram-se do projeto, uma vez que, por disputas políticas internas, Zeferino Vaz passou a vê-los como seus opositores políticos. O professor Rogério Cerqueira Leite levou adiante a implantação das artes na Unicamp, tendo sido o coordenador da área por oito anos, de 1971 a 1979.

Nesse período, em toda a Unicamp, os professores eram selecionados por meio de convites a profissionais destacados de cada área de conhecimento, e seus contratos eram decididos individualmente, de acordo com a conveniência de cada caso, o que também aconteceu na composição do quadro docente do Instituto de Artes.

O professor Cerqueira Leite acredita que a ausência de regras institucionais naquele momento foi importante para que houvesse maior liberdade e autonomia no trabalho de criação do Instituto. A rapidez e a desenvoltura, especialmente nos contratos dos novos professores, eram facilitadas por esse fator. Sua própria condição de coordenador do Instituto de Artes, segundo ele, não foi oficializada, durante os anos todos em que permaneceu à frente do IA:

*[...] uma das coisas interessantes, acho até bonito que tenha acontecido, eu nunca fui nomeado nem coordenador, nem diretor do Instituto de Artes. Você pode procurar em tudo quanto é lugar. [...] E aí eu comecei a assinar como coordenador e depois acho que comecei a assinar como diretor também [...] e fazia as coisas como se fosse, sem nenhuma autoridade. O que eu acho saudável, sinal de que o que importa não é a burocracia dentro da universidade (Rogério Cerqueira Leite).*

---

<sup>8</sup> Informação disponível em: [http://www.iar.unicamp.br/historia/doc\\_musica.html](http://www.iar.unicamp.br/historia/doc_musica.html). Acesso em: 30 jun. 2011.

O início pela Música foi determinado pela afinidade dos criadores do projeto com a área e, a exemplo do que já ocorria em outros institutos e faculdades da Unicamp, os primeiros nomes começaram a ser selecionados e convidados para compor a área artística.

O primeiro artista convidado, na intenção de que fosse o responsável pela implantação do curso de música, foi o maestro alemão Hans Joachim Koellreutter, que havia implantado os Seminários Nacionais de Música na Universidade Federal da Bahia anos antes. Era discípulo de Arnold Schonberg, e o dodecafonismo foi trazido por ele ao Brasil (RISÉRIO, 1995). *“Eu me lembrava muito da estadia do Koellreutter no Brasil. Koellreutter estava nessa época no Japão e então ele passou pelo Brasil e eu resolvi convidá-lo, através de algumas pessoas que eu já tinha entrado em contato, para dirigir o Instituto”* (Rogério Cerqueira Leite).

O que se buscava para a Unicamp era algo diferente do que já era feito em outros lugares e, apesar da história do maestro Koellreutter e do fato de ele ter sido um inovador na Bahia, segundo Cerqueira Leite, sua proposta para Campinas foi muito convencional: *“Mas o projeto dele não me pareceu um projeto muito... [...] ele me pareceu um pouquinho com umas coisas assim um pouco rotineiras, apesar do [...] passado dele que era revolucionário. A música dele é revolucionária. Mas ele não parecia... [...]”* (Rogério Cerqueira Leite).

Mesmo não permanecendo à frente do projeto do Instituto de Artes, como pensado inicialmente, o maestro Koellreutter foi responsável pelas sugestões iniciais para a formação do Instituto. Foi sua a sugestão para organizar apresentações artísticas – tendo como público principal a comunidade universitária, para angariar simpatia ao projeto de criação dos cursos de graduação e de pós-graduação na área artística –, estendendo-as também à população da cidade de Campinas.

Por trás da ideia de criação do Instituto, de forma semelhante ao que havia sido realizado por Edgard Santos na Bahia, havia também um desejo de tornar menos provinciana culturalmente a comunidade local, pela presença da arte; mas não da arte popular, e, sim, da arte culta, erudita, como relata de forma bem-humorada o professor Cerqueira Leite:

*[...] a ideia que o pessoal devia tocar dentro do campus. Vai tocar aqui, forma um quarteto aqui, vai tocar ali adiante, etc. Esse era um pouco o espírito da questão, quer dizer, o Instituto de Artes não era apenas para os artistas, mas era também para os outros professores, para os outros professores ficarem um pouquinho menos ignorantes (risos). Abandonar o Chacrinha; o Chacrinha não. Como é que é? Este Xororó que tem aqui (risos).*

Esse movimento de criação de ambientes intelectuais abertos às manifestações artísticas, também com o objetivo de aproximação com a modernidade, demonstra a inserção do processo de implantação da Unicamp no processo da época. Além dos exemplos já anteriormente citados, esse objetivo também havia feito parte do projeto inicial da Universidade de Brasília (UnB), segundo explicitado pela afirmação de Darcy Ribeiro:

Mas como ajudar a florescer aqui um centro cultural autônomo e criativo? Tentamos contribuir para isso, criando no nosso *campus* um ambiente propício. Foi com esse objetivo que demos casas a artistas que aqui vieram viver, para pintar ou ensinar a pintar, se quisessem; para fazer gravuras ou ensinar gravuras, se quisessem; para fazer música e ensinar a apreciar música, se lhes aprouvesse; mas, essencialmente, para conviver conosco, para ajudar a compor uma comunidade universitária, enriquecida por gente criativa em todos os planos (RIBEIRO, 1986, p. 16).

Esse era, segundo a visão daquele momento, o papel que se buscava para a universidade moderna brasileira, visão compartilhada pelos fundadores da recém-criada Unicamp, como ainda será novamente ressaltado neste texto.

## **Os primeiros contratos**

Assim, 1971 foi o ano no qual, sob a organização da Unicamp, ocorreram concertos musicais e apresentações artísticas no próprio *campus* e em outros locais de Campinas. Também nesse período, o maestro Koeulreutter foi responsável por um curso de extensão universitária em Música, ministrado por ele e por sua esposa, Margarida Schack-Koellreutter.

As motivações que levaram à criação do Instituto de Artes da Unicamp – constituir a práxis da arte e fazer arte em um contexto institucional científico –, apontadas por Rogério Cerqueira Leite, direcionaram os primeiros convites para a composição do corpo docente da área. Foram convidados artistas reconhecidos que, segundo o entrevistado, tivessem vocação para fazer e ensinar arte. Acerca dos primeiros contratados, Cerqueira Leite afirmou:

*Olha, não eram de um grande renome, eram pessoas, bons técnicos, era um pessoal que fazia música. Eu tinha esperança que fizesse música, alguns fizeram, outros não fizeram muito, uns gostavam de fazer... mas foram fazendo música, como o pessoal de teatro fez teatro. Eu acho que tinha que se fazer, fazer arte dentro do Instituto de Artes então. [...] Formar o artista mesmo e ter um ambiente de artista. A melhor escola para o artista não é a cadeira do*

*professor na frente do aluno. Artista não aprende lá. Onde é que ele aprende? Ele aprende nas ruas, nos bulevares de Paris, pintando na chuva, etc.; é assim que ele aprende. Então a minha ideia, meio romântica talvez, era formar uma escola deste tipo, em que as pessoas fizessem arte e ensinassem [...] seus assistentes [...], como o Rembrandt fazia: uma meia dúzia de gente pintando numa sala e aprendendo a pintar.*

Não havia pressa na montagem do Instituto, pois não se tinha notícia – ao contrário do que ocorria nas engenharias – de uma demanda reprimida de estudantes em busca de cursos de artes na universidade. Mas não se podia abrir mão da presença da área artística na composição dessa instituição que se pretendia moderna, competente, diferente de outras universidades criadas anteriormente no Brasil e tendo como modelo o projeto da Universidade de Brasília. As artes eram percebidas como elemento essencial naquele ambiente.

Colocando em prática esse movimento, a contratação dos músicos foi pensada, desde o início, para a criação de uma orquestra local, como motivação para que bons profissionais quisessem se estabelecer em Campinas, uma vez que artistas geralmente encontram maiores possibilidades de realização de sua profissão em centros urbanos como as capitais:

*[...] eu contratei o Benito [Juarez]... alguém que fosse fazer música. [...] E a vantagem do Benito era que também havia uma ideia de restaurar a Orquestra Sinfônica de Campinas e uma maneira de motivar, inclusive, o próprio departamento de Música, era ter uma orquestra em Campinas, ter atividade musical. Seria mais fácil atrair bons músicos se aqui tivesse uma orquestra. Esta orquestra, ela existia já antes; era uma orquestra amadora [...] E eu comecei então a contratar algumas pessoas, também com esta ideia de fortalecer esta orquestra (Rogério Cerqueira Leite).*

O maestro Benito Juarez – que na ocasião era regente do Coral da Universidade de São Paulo e havia sido aluno de Koelreutter na Universidade Federal da Bahia –, uma vez contratado, foi designado para conduzir a Orquestra de Campinas, num convênio entre a Prefeitura Municipal e a Unicamp. Responsável pela criação da Orquestra Sinfônica da Unicamp, permaneceu à sua frente por 25 anos.

Apesar da prioridade dada à música, a montagem do Instituto não se restringiu a esse tipo de manifestação artística. Em seguida, foi convidado o artista plástico espanhol, Álvaro de Bautista, “[...] que tinha feito uma escola muito importante na Espanha. Eu achava que a escola de pintura não tinha que começar com grandes abstratos, mas com a escola mais tradicional, para aprender as técnicas, alguém que conhecesse as técnicas [...]” (Rogério Cerqueira Leite).

Para as artes cênicas, foi chamado o dramaturgo Celso Nunes, que trouxe com ele o grupo de teatro *Pessoal do Victor*, que, segundo Cerqueira Leite “[...] era um grupo que estava levando uma peça do Antonio Candido<sup>9</sup>, haviam feito uma peça de teatro de um livro dele, [...] que tinha tido bastante sucesso. [...]”:

Entre seus fundadores encontram-se os atores Adilson Barros, Eliane Giardini, Paulo Betti, o futuro bailarino Ismael Ivo, o diretor Celso Nunes, e o cenógrafo Marcio Tadeu. [...] O Pessoal do Victor parte de uma obra pré-existente (peça, ensaio ou romance), adaptando-a livremente no processo de criação coletiva, através de pesquisa temática e de improvisações durante os ensaios. Tais adaptações ora pretendem aproximar a obra da realidade brasileira, contextualizando-a no cenário político e social do país, ora tomam o texto como pretexto para abordar a vivência dos integrantes [...] (ITAÚ CULTURAL, 2010).

Com um importante trabalho experimental em cena, os membros do grupo foram atraídos pela proposta da Unicamp, aberta e inovadora para as manifestações artístico-culturais, fato que também despertou interesse em representantes de outras formas de arte. Dessa maneira, e também por indicação de colegas, os coletivos artísticos foram se compondo, como informam histórias relatadas pelos professores entrevistados:

*Em 74... em 74 o professor Hidetoshi [Arakawa] me ligou em casa, queria conversar comigo e tal, que a Unicamp está... [...] Ele me ligou e então a universidade estava em vias de, ou já estava, eu acho que já estava criando, já estava em processo de criação do Instituto de Artes. E ele estava no Instituto de Física e construía instrumentos, entre os quais, cravos. Então ele tinha conseguido convencer o professor Rogério Cerqueira Leite de que a universidade precisava de um cravista para levar isso adiante e tal e me convidou, então, pra vir participar desta primeira equipe do Instituto de Artes. E eu aceitei e vim. [...] Então eles foram buscando pessoas assim de vários lugares para as diferentes áreas. Então juntaram aqui uma equipe de gente, assim, com uma boa... um bom currículo assim (musicista).*

Os contratos resultantes de convites a artistas selecionados continuaram ocorrendo ainda por vários anos, mesmo após a gestão de Rogério Cerqueira Leite. Somava-se a isso o fato de que dos primeiros professores não foi exigida a formação em graduação ou em pós-graduação na área de conhecimento, mas, sim, notório saber em arte e reconhecimento profissional em sua área de

---

<sup>9</sup> A peça aqui citada é a peça *Na carreira do Divino*, realizada sob a direção de Carlos Sofredini: “a partir da pesquisa do universo caipira, usa como fio condutor o livro *Os Parceiros do Rio Bonito*, de Antonio Candido (1918). Incorpora também as vivências dos integrantes do grupo, oriundos do interior de São Paulo. O espetáculo rende a Paulo Betti o Prêmio Mambembe de melhor direção” (ITAÚ CULTURAL, 2010).

atuação. É importante notar que, na ocasião, eram pouquíssimos os cursos de graduação em Artes no país e sequer havia cursos de pós-graduação na área (BARBOSA, 1989, 1994). Para a implantação de cursos de graduação em Artes, dificilmente poder-se-ia exigir formação em nível superior na área de atuação do artista, o que de fato não ocorreu para a composição do corpo docente do Instituto de Artes da Unicamp.

Essa prática era comum, mesmo em outras unidades da Universidade, até porque a titulação ainda não era, naquele momento, fator meritocrático tido como determinante para a Unicamp, que tentava seguir o exemplo do que ocorria em outros países, como os Estados Unidos e a Europa. Havia outras formas de considerar o conhecimento e o saber acadêmicos. Cerqueira Leite reafirma o fato, argumentando: “[...] *o notório saber é tradicional no mundo inteiro, quer dizer, e não precisa, na realidade... nem sequer é caracterizado... e a gente fazia isto dentro da Unicamp: tinha professor titular do Instituto de Física, que eu contratei e que também não tinha nem sequer bacharelado [...]*”.

Outra questão que merece destaque sobre aquele momento é a total ausência de regras burocráticas e a autonomia absoluta dos responsáveis pela implantação, tanto no que se referia ao número de pessoas convidadas, quanto ao que se aplicava ao valor a ser pago pelos salários dos contratados, atitude que, segundo Gomes (2007) e Meneghel (1994), era comum em toda a Universidade.

Perguntado se a criação do Instituto de Artes na Unicamp ocorreu por conta de sua previsão nos estatutos iniciais, Cerqueira Leite reafirmou que o que menos importava, naqueles tempos, eram os documentos oficiais:

*[...] os documentos nesta época não contavam nada; ninguém levava bola se tinha ou não tinha documentos ou, eu nem sabia que existiam estatutos na Universidade; eu nunca li os estatutos e acho que estatutos até, eu nem sei se precisa ou não... [...]*.

*Eu sempre me lembro de um, uma vez eu fui convidado para dar um simpósio na universidade de Oxford e lá são formados os colleges; chamam-se new colleges, porque foram criados em 1300 e pouco, chama-se new college, novo colégio. Então eu me lembro que eu, sentado na mesa, uma mesa polivalente com todas as disciplinas, chegou um senhor que era um historiador, extremamente contente porque estava escrevendo um trabalho qualquer, um ensaio, sei lá, de história, e que tinham encontrado enfim o estatuto daquele... o estatuto daquele college, que estava há 200 anos sem ser percebido dentro de uma biblioteca*

*qualquer. Quer dizer, nunca tinham olhado o estatuto durante os últimos 200 anos, porque o que manda é a tradição, digamos, é a cultura da universidade.*

Certamente, o processo de implantação da Unicamp foi muito facilitado por essa falta de barreiras, garantindo, nos anos iniciais, a realização do projeto pensado por seus fundadores. Por outro lado, essa ausência de regras centralizava o poder nas mãos do reitor e de seu grupo mais próximo:

Esta rapidez com que circulavam os processos burocráticos da Unicamp, a nível interno e externo, escapando às normas que regiam a administração das instituições universitárias da época, parece tê-la beneficiado muito no período inicial da sua criação, pois eram comuns situações como as seguintes: um professor era contratado em uma terça-feira e, dois dias depois, já começava a dar aulas, antes mesmo que seu contrato fosse aprovado pelo Conselho Diretor, MEC, etc.; um laboratório precisava de equipamentos e, após conversa do chefe do Departamento ou responsável com o reitor, o material necessitado podia ser imediatamente encomendado e adquirido, sem que fosse preciso esperar que o projeto justificando a compra voltasse dos órgãos financiadores com o deferimento assinado (MENEGHEL, 1994, p. 111).

As condições criadas para a montagem do quadro de pessoal da Unicamp revelam situações contratuais nada formais. Cada um poderia obter uma forma diferente de vínculo, uma condição diferente de salário, fatos que ainda perduraram por muito tempo, mesmo após o estabelecimento de processos burocráticos, refletindo mais tarde na vida dessas pessoas. Mas, naquele momento, parecia ser a solução para a composição da Universidade, de forma rápida e sem entraves.

O convite ao grupo teatral *Pessoal do Victor*, conforme relatado em entrevista, exemplifica o fato e ratifica também a questão da inexistência de exigências formais quanto à titulação dos contratados:

*E o Rogério Cerqueira Leite sempre foi muito aficcionado por teatro, e ele falava assim: “tem que ter teatro aqui”. Já tinha artes plásticas, a Fúlvia [Gonçalves], uma série de... Então, a Marlise [Meyer] falou assim: “olha, eu conheço o Celso Nunes, que é um diretor de teatro e que também tem mestrado, tal, ele poderia ser uma pessoa interessante pra fundar um movimento de teatro aqui”. Então o Celso veio e, na conversa do Celso com o Rogério Cerqueira Leite, o Rogério falou assim: “olha, eu posso te dar uns dois doutores, uma coisa pra você começar o...”. Daí o Celso falou: “gente, com dois doutores eu não vou começar nada. Então vou te fazer uma proposta meio suicida, mas que, se você achar, se você quer começar a fazer teatro aqui, eu tenho o meu grupo de teatro, que são nove pessoas, e daí você, com o dinheiro que você ia pagar esses dois doutores, você divide pelos nove, eles vão ficar... vão adorar, e é uma gente que vem pra fazer a práxis”. Então, no princípio, foi assim que a gente*

*veio. [...] A proposta era fazer teatro... era, a princípio, fomentar um movimento de teatro com a comunidade da Unicamp através do IA, ou seja, o IA estava se formando, ainda não tinha vestibular, não tinha nada. [...] É, o Rogério [Cerqueira Leite] foi uma maravilha! Eu acho que assim, só dele ter topado essa coisa de trazer um grupo, que a maioria não tinha nem graduação, já era um ato meio revolucionário. Tinha coisas assim, os professores da USP falavam: “o que é que esse povo...”, entendeu? Porque era como se fosse, assim, um acinte para o... a academia (cenógrafo).*

Mais à frente, situações atípicas como essa foram precisando ser solucionadas, individualmente, na tentativa de adequá-las às regras gerais que foram sendo instituídas.

Segundo os relatos e como já dito anteriormente, o importante naquele início era implantar a Universidade de Campinas, com as características previstas e sem correr o risco de não ver o projeto realizado, como havia ocorrido antes com a Universidade de Brasília (MENEGHEL, 1994).

Pelas entrevistas, pudemos perceber que, num primeiro momento, a busca dos candidatos era movida pelas regras acadêmicas, como a titulação universitária: se houvesse algum tipo de graduação, isso era valorizado; mas acabava prevalecendo o desejo de ver a Universidade funcionando como imaginado, independentemente desse fato. O novo era buscado, inclusive, naqueles que possuíam, além da produção artística, o perfil acadêmico, especialmente se tivesse sido obtido em uma instituição do exterior, tida como moderna:

*[...] Fui pra um college, e foi um college um pouco atípico, que me deu uma capacitação distinta, que acabou resultando na minha vinda para a Unicamp. [...] Logo que eu voltei para o Brasil, a Unicamp era muito receptiva a essas coisas um pouco mais diferenciadas, e logo que eu voltei eu tive contato com o Rogério Cerqueira Leite [...] e ele me convidou pra pertencer ao quadro [...] (músico).*

A ideia inicial do fundador não era que o Instituto de Artes se transformasse num curso de graduação, pelo menos não num curso tradicional, teórico, como outros. Antes de tudo, sempre, deveria estar o fazer artístico:

*Se você pensa em música [...] tem quem compõe, quem rege, quem toca [...] Isto que é a música. Agora o supérfluo, digamos, o colateral, [...] o associado, é que venha a musicologia, a história da arte, etc. [...] E não adianta você pensar que você vai fazer um Instituto de Artes fazendo só estas coisas (Rogério Cerqueira Leite).*

Para atender ao objetivo principal do início, que era fazer arte e, a partir da atividade artística, promover o ensino da arte, os primeiros artistas contratados ofereceram cursos livres e cursos de extensão universitária. Sequer havia um espaço físico definido para as atividades artísticas, que aconteciam em praças, debaixo de árvores, sob lonas no próprio *campus* – exatamente da forma como havia sido desejado – e também em espaços culturais de Campinas. Esse fator não foi impeditivo para a realização das artes:

*Como não tinha espaço para fazer teatro, eu falei: “olha, vocês vão ter que fazer como na Grécia, ensino peripatético, [...] senta no banco de um jardim aí. Por que não fazer teatro no banco do jardim? É até bonito, o pessoal todo vem passando [...] e vocês aí e tal. Então foram feitas umas coisas assim, deste tipo, que não tinha nem espaço ainda para começar e aos poucos, então, começou. [...] foram fazendo música, como o pessoal de teatro fez teatro. Eu acho que tinha que se fazer, fazer arte dentro do Instituto de Artes. (Rogério Cerqueira Leite).*

As ideias do fundador foram acatadas pelos artistas contratados, que também viviam aquele momento como algo inovador e criativo, romântico, no sentido descrito por Ridenti (2000, p. 25), como algo utópico, impregnado “pelas idéias de povo, libertação e identidade nacional”:

*Então a gente não tinha nem um lugar. A gente chegava lá ainda na reitoria, tinha um livro de presença que ficava na cantina, ali, aquela cantina. A gente chegava, assinava, pegava os alunos, que eram alunos... curso livre, ia pra baixo de árvore... [Alunos] de outros cursos e também da comunidade, vinha gente dali de Campinas... [...] a gente começou a fazer várias montagens, vários trabalhos. Agora, parecia um grupo de filósofos pré-socráticos, assim, trabalhando embaixo de árvores, porque não tinha nem sala pra gente. E foram feitas várias montagens, e esse núcleo e esses atores eram gente... por exemplo, Paulo Betti, Eliane Giardini... Ficamos nessa coisa de fazer montagens e tal, durante um tempão (cenógrafo).*

O primeiro espaço físico destinado às artes, improvisado, foi um barracão próximo à reitoria, que antes abrigava uma cantina:

*Aí nós conseguimos expulsar... Tinha um bar lá ao lado, ali, digamos... onde tem a reitoria, depois tem aqueles barracões, ali tinha uma espécie de bar que não sei por que que existia lá... Foi feito, com algumas dependências que eram assim... E eu acabei tomando aquilo dos respectivos, de quem fosse que tivesse por lá. E ali foi o primeiro local que teve, que o Instituto de Artes se instalou; aliás, ainda era só departamento de música (Rogério Cerqueira Leite).*

*Eu sei que nós tínhamos um espaço ali perto de onde é o Banco Itaú e era um grande galpão. E lá nós fazíamos o que desse na cabeça de fazer. Então nós oferecíamos cursos de extensão, sempre, cursos de extensão. Como eu tinha a minha função e também o meu grande desejo era divulgar o instrumento, então*

*eu tinha cursos de cravo para leigos e como eles também não tinham instrumento em casa, então era uma coisa mais assim, de mostrar a história dos instrumentos, que instrumento é esse. E o professor Arakawa tinha umas aulas mais técnicas, como afinar o instrumento, como o instrumento era construído (musicista).*

Depois, houve outro galpão, mais próximo da área das faculdades e dos institutos já instalados, que foi destinado às atividades artísticas – um espaço ainda bastante improvisado, mas agora específico para o Instituto de Artes:

*Aí veio, deram esse galpão para o IA inteiro. No começo era assim, um galpãozão inteiro, como aqueles... não tinha essa divisão que a gente tem hoje. Era aquele galpão, tinha um corredor central no galpão e as baiazinhas, uma pra cultura popular, outra pra teatro... Então, no final, lá onde tem aquela porta que desce pra... ficava artes plásticas, porque eles precisavam de um atelier, uma coisa maior, do Álvaro Bautista. E essa sala de cá, que dava pra cá, como era uma sala maior, ficou pro teatro, porque a gente precisava fazer montagens, os alunos faziam exercícios (cenógrafo).*

Esse galpão, após adaptações que contaram com projeto e mão de obra dos próprios artistas, ainda hoje abriga os departamentos de Dança e de Artes Cênicas e está acabando de passar, somente agora, por novas reformas.

## **O início da mudança**

A criação do Instituto de Artes reitera a implantação de outros institutos, faculdades e centros da Unicamp: definiam-se os objetivos do curso a ser implantado e eram convidados profissionais que se enquadravam, por seus conhecimentos e sua atuação, aos objetivos definidos. Posteriormente, e já em funcionamento, buscava-se a institucionalização da unidade.

Entre as décadas de 1960 e 1970, anos de criação da Unicamp, o processo de modernização vivenciado pelo Brasil esteve fortemente associado a um movimento de mudanças sociais, tanto no sentido da urbanização, quanto no da implantação de novas tendências, inclusive culturais. A sociedade brasileira, consumidora dos modismos importados dos países centrais do mundo ocidental, teve também, como característica, a procura por uma identidade nacional, calcada na mescla do modelo estrangeiro com a sua tradição, a “moderna tradição brasileira” descrita por Ortiz (2006).

Marcelo Ridenti define o sentimento da época:

[...] havia a crença arraigada de que a condição de ser brasileiro poderia contribuir significativamente para construir uma nova civilização, em que as pessoas poderiam desenvolver todas as suas potencialidades, contidas pelos limites da organização social, política, econômica e cultural existentes (RIDENTI, 2010, p. 13).

As artes, além da tecnologia desenvolvida nas universidades, ocuparam lugar de destaque nesse período, especialmente as manifestações criativas com conteúdo experimental e, portanto, inédito. Pela proximidade de objetivos, sua presença no ensino superior pareceu natural, motivo que levou à criação do Instituto de Artes da Unicamp.

A partir de então, outras mudanças ocorreram no país e foram seguidas pela transformação gradativa das relações de trabalho também dentro da universidade. O estabelecimento de regras institucionais ocorreu como consequência dessas mudanças, acompanhando uma sociedade que passava de um regime patrimonialista para um regime burocrático. A análise desses acontecimentos, nos planos nacional e internacional, faz-se, portanto, necessária.

# jornal de música - UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS — DEPARTAMENTO DE MÚSICA

Reitor: Prof. Dr. ZEFERINO VAZ

Maestro: BENITO JUAREZ

ANO I

CAMPINAS, 27 DE ABRIL DE 1971

N.º 1

## VEJA TUDO QUE UM CORAL PODE FAZER PELA MÚSICA

Uma Universidade, é muito mais que um centro de ensino superior e pesquisas técnico-científicas. É o máximo que uma comunidade pode produzir para gerar progresso. Em todos os sentidos. E isto, compreende arte. Música, em seu mais elevado e puro conceito. Assim, a UNICAMP, a Universidade Estadual de Campinas, não poderia permanecer mais tempo fora deste setor. E agora, lança oficialmente seu Departamento de Música, um pioneiro, futuro integrante do Instituto de Artes. No momento em que o maestro, na Catedral histórica da Cúria Metropolitana, dirigir o coral da Universidade de São Paulo, um grupo especialmente convidado para esta apresentação inicial e que foi fundado pelo mesmo mestre Benito Juarez, há quatro anos, começa uma nova fase da música em Campinas. Primeira consequência disto tudo: a UNICAMP vai formar um coral, um super-corral, muito bem estruturado. E toda a comunidade está convidada a comparecer. E participar. Queremos o professor e o estudante; o catédrico e o monitor; o cientista e o microscopista; o médico e o enfermeiro; enfim, todos\*, afirma

o maestro. Tecnicamente, coral é uma composição musical escrita para conjuntos de vozes humanas, surgida na época do Renascimento. Mas é muito mais antigo do que isso, quando se sabe que o coro do teatro grego já era uma semente do que se produz agora, no gênero. A mais participante e dinâmica manifestação musical.

### O PROGRAMA DE HOJE

Neste concerto inaugural do Setor de Divulgação Musical da Universidade Estadual de Campinas, o programa a ser apresentado pelo Coralusp é o seguinte:

#### 1.ª Parte

La Bataille Du Marignan — Clement Janequim

Occhi Manza Mia — Orlando de Lasso

Exultate Deo — Alessandro Scarlatti

Come Again — John Dowland

Now Is The Month Of Maying — Thomaz Morley

Matona, Mia Cara — Orlando de Lasso.

#### 2.ª Parte

Am Scheideweg — Arnold Schoenberg

Dieu! Qu'il La Fait Bon Regarder — Claude Debussy

Yver, Vous N'Estes Qu'n Villain — Claude Debussy

Ronde — Maurice Ravel.

#### 3.ª Parte

O Rei Mandou Me Chamá — Arranjo, Mahle

Mulé Rendêra — Arranjo, C. A. P. Fonseca

Prenda Minha e Chimsrrita — Arranjo, Damiano Cozzella

I Got Religion — Spirituais — Arranjo, Damiano Cozzella

Marcha da Suite dos Pescadores — Doryval Caymmi, Arranjo Cozzella

Alegria, Alegria — Caetano Veloso — Arranjo, Bakôro

Tributo à Martin Luther King — Simonal e Bóscoli, Arranjo Cozzella



### ZEFERINO E A UNIVERSIDADE

O reitor. Não apenas o homem e um cargo. Mas o dirigente e sua realização. Há quatro anos, encontrava a Universidade de Campinas, ameaçada de despejo. Agora, faz dela uma realidade que 60 mil metros quadrados de área construída na Cidade Universitária garantem sólidamente. Mas o reitor, magnífico, professor e doutor Zeferino Vaz, tem uma preocupação: a universalidade do complexo que consolidou e gere, na medida do bem estar do Homem. Ciência e técnica a trabalhar neste sentido. E agora a Arte. Como não poderia deixar de ser, um entrelaçamento com a comunidade. Definitivo. Universal.

## VIDA E ARTE DO JOVEM MAESTRO, O BOM BENITO

Nasceu em Januária, Minas Gerais. Fêz seus estudos musicais na Escola de Formação Musical de Belo Horizonte. Aos 15 anos já era músico profissional, tendo feito o curso de violino com o prof. Gabor Buza.

Ingressou na Orquestra Sinfônica de Minas Gerais, obtendo o 1.º lugar em concurso que o classificou como 1.º violino daquele conjunto. Também muito cedo iniciou sua atividade de regência, apresentando-se em vários recitais na capital mineira e cidades do interior daquele Estado.

O prof. Koellreutter ouvindo-o tocar e reger, concedeu-lhe bolsa de estudos para os Seminários de Música da Universidade da Bahia, onde realizou cursos de regência, violino e viola e matérias complementares. Apresentou-se como recitalista de violino, em duos com piano, quarteto de cordas, organizando também um trio especializado em música antiga.

Foi 1.º violino de várias orquestras sinfônicas brasileiras, entre as quais a Estadual de São Paulo, sendo um dos

violinistas selecionados para a Filarmônica de São Paulo.

E regente do Coral da Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo e do Coral Lilly, grupo constituído por funcionários do Laboratório "Lily do Brasil".

Fêz cursos com Alteia Allmonda, Damiano Cozzella e Osvaldo Lacerda. Também fundou o Coral do Circuito Militar de São Paulo, grupo com o qual venceu o 1.º Festival Estadual de Corais, realizado em São Miguel Paulista, concorrendo com 20 corais do Estado de São Paulo.

Foi professor e regente do Curso de Formação de Professores, do Conselho Estadual de Cultura, e do Movimento Villa-Lobos.

Foi professor e regente do 1.º Curso Estadual de Pórtas para Musicistas, patrocinado pelo C.E.C., e realizado em São José do Rio Preto, em julho de 1970, dirigindo no seu encerramento a obra "Proverbica", de Osvaldo Lacerda, com a participação de Orquestra Sinfônica e cerca de 350 integrantes do Coral do curso (professores e alunos).

Com o Coral da Universidade de São Paulo, conjunto que fundou há cerca de 4 anos, vem realizando intensa atividade artística: conquistou com este grupo a "medalha de ouro" outorgada pela Associação Paulista de Críticos Teatrais, como o melhor coral de São Paulo. Recentemente foi classificado em 2.º lugar no 1.º Festival Pan-Americano de Corais, realizado em Porto Alegre, concorrendo com 60 corais de toda a América.

Conquistou, com este grupo o direito de representar o Brasil no 3.º Festival Internacional de Corais, patrocinado pelo Lincoln Center, e realizar-se em Nova Iorque, em abril de 1972, em escolha feita por uma comissão de maestros norte-americanos entre todos os corais brasileiros.

Atualmente exerce a função de chefe do Setor de Divulgação Musical da Universidade Estadual de Campinas, sendo também o regente do coral desta Universidade, e atualmente em fase de organização.



Benito Juarez, o jovem maestro, quer formar um coral na UNICAMP. Igual ao que fundou há quatro anos e rege na Universidade de São Paulo. Todos podem participar. O diálogo é franco e aberto no Depto. de Música, à rua Culto à Ciência 177.

### HANS KOEUREULLTTER EM CAMPINAS

Cursos de:

- ♦ Educação Musical
- ♦ Composição Moderna
- ♦ Arranjos e Orquestração
- ♦ Interpretação do Lied, Clássico e Romântico, e de Composições Vocais Contemporâneas
- ♦ Técnica Vocal.

Informações e Inscrições à rua Culto à Ciência 177

Fonte: Siarq Unicamp.

Disponível em <<http://www.iar.unicamp.br/historia/biblio.html>>. Acesso em 10 jan. 2012



**Primeiro concerto oficial do Coral Unicamp – Catedral Metropolitana de Campinas  
16/11/1971**



Fonte: Siarq Unicamp.

Disponível em: <[http://www.iar.unicamp.br/historia/historia\\_imagens.html](http://www.iar.unicamp.br/historia/historia_imagens.html)>. Acesso em: 10 jan. 2012



# Maestro moço e Coral jovem: a UNICAMP tem um novo objetivo



Ele tem quase dois anos de existência, 92 cantores e seu objetivo, além de difundir a arte, é integrar e aproximar a Universidade e o povo.

Ele é o CORAL UNICAMP, regido por Benito Juarez, um "gênio musical", como é distinguido entre os que o cercam.

## O PERFIL DO MAESTRO

Benito Juarez nasceu em Januária, Minas Gerais. Fez estudos na Escola de Formação Musical de Belo Horizonte e estudou violino sob a orientação do professor Gabor Buza.

Aos 15 anos de idade, obteve o 1.º lugar em concurso que o classificou como primeiro violino da Orquestra Sinfônica de Minas Gerais. Nesta mesma época, iniciou atividades como regente, tornando-se titular da Associação de Corais Evangélicos. O professor H. J. Koellreuter, ouvindo-o tocar e reger, concedeu-lhe Bolsa de Estudos para a Universidade Federal da Bahia, onde se especializou em regência, violino e matérias teórico-musicais. Ainda na Bahia, participou de Seminários Internacionais de Música, frequentando cursos ministrados por Kurt Thomas (Leipzig) e Louis Perfinger (Nova York).

Concluindo seus estudos em Salvador, foi contratado pelo governador da Paraíba, Pedro Godim, como professor de violino e matérias teórico-musicais do Conservatório Estadual de João Pessoa, e como regente da Orquestra Sinfônica daquele Estado.

## EM SÃO PAULO

Transferindo-se para São Paulo, venceu concursos para violinista da Orquestra Sinfônica Estadual e Orquestra Filarmônica de São Paulo. Fez cursos com Damiano Cozzella e Altéa Alimonda. Contratado pelo Conselho Estadual de Educação em 1969, foi professor de regência do Curso de Formação de Professores de São Paulo. Também foi professor e regente do Movimento Vila Lobos do CEC. Em 1970 atuou como regente do I Concurso Estadual de Música, realizado em São José do Rio Preto, pelo CEC. Nesta oportunidade dirigiu a obra do compositor paulista Oswaldo Lacerda, "Provérbio", com a participação de 350 cantores, solistas e orquestra sinfônica.

Foi criador de vários corais na capital paulista, entre os quais o da Universidade de São Paulo, do Laboratório Lilly, da Faculdade de Direito de S. Bernardo do Campo e do Circulo Militar de São Paulo.

Obteve o primeiro lugar em concurso realizado entre 20 corais do Estado, em São Miguel Paulista. Com o

Coral da Universidade de São Paulo, participou do I Festival Pan Americano, de Porto Alegre, conquistando o segundo lugar entre 60 corais de toda a América. Com este grupo recebeu uma medalha de ouro da Associação de Críticos do Estado, como o melhor conjunto Coral do Estado de São Paulo. Foi escolhido juntamente com o Coral da USP, por uma comissão de maestros norte-americanos para representar o Brasil no Festival Interamericano de Corais em Nova York, em abril deste ano, tendo obtido sucesso, o que lhe valeu um convite para apresentar-se em 1973 na Polônia, com o coral. Recentemente esteve na Europa a convite de importantes personalidades musicais, onde assistiu ao Festival Polifônico Internacional em Arezzo, na Itália, percorrendo em seguida, varios países inclusive a Suíça, a convite dos maestros Willi Gohl e Lien Shiang-Chen. É o organizador e regente titular do Coral da Universidade Estadual de Campinas.

## O CORAL

O Coral UNICAMP é um setor do Departamento de Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas. Seu repertório abrange a literatura coral de todas as épocas e estilos. Sua programação externa de concertos se estende a faculdades, colégios, igrejas, clubes e fábricas.

A regente-assistente do Coral é a maestrina Vilma Coelho Brandemburgo, o diretor administrativo, Ricardo Pan Gomez e estes são os monitores: Claudio Lysias Costa Vieira, Nei Rodrigues Teixeira Filho, Maria Clara A. M. de Oliveira e Wanderley Del Pichia Zanoni.

## REPERTÓRIO

Em sua segunda apresentação oficial, no dia 5 deste mês, o Coral UNICAMP cantou no Tênis Clube estas peças musicais: Exultate Deo, de A. Scarlatti, Rosa Amarella (Villa Lobos), Belle qui tiens ma vie (T. Arbeau), Berimbau (Baden e Vinicius), Mon coeur se recomande à vous. (R. de Lasus), Dal Lecto me levava (M. Pesenti), Estrela é lua nova (Vila Lobos), El grilo é buon cantore (Josquin des Prés), Varrus Aloanda (C. Guarnieri), O Boi (O. Lacerda e C. Drummond de Andrade), Dobrado Omomatopaico (O. Lacerda).

Ave Maria (L. da Vittoria), Elly Elly (Tradicional Israelita), Vira do Minho (Tradicional Português), Deep River (Spiritual), Marcha da Suite dos Pescadores (Dorival Cayme), Não me diga :deus (Paquito), Precisa Aprender a ser só (Marco se Paulo Sérgio Valle), O orvalho vem caindo (Noel Rosa — Kid Pepe), La Bamba (Ramón Noble), Bumba meu boi (Carlos Alberto P. Fonseca), Muié Rendera (Folclore Brasileiro)).

Diário do Povo 02/11/1972

Fonte: Siarq Unicamp.

Disponível em <<http://www.iar.unicamp.br/historia/biblio.html>>. Acesso em 10 jan. 2012



Terça-feira, 3 de junho de 1975

# A revolução-artística-de-Campinas

Benedito BARBOSA PUPO

Já escrevi nestas colunas, que em Campinas se opera verdadeira revolução artística, tais são os acontecimentos aqui ocorridos, principalmente no campo da Música. Não é apenas uma evolução, cujo processo transforma para melhor coisas já existentes, susceptíveis de aprimoramento, mas verdadeiros saltos, que transformam radicalmente o panorama artístico de Campinas, já possuidora de valores como Silvio Bueno Teixeira e outros. O enriquecimento do patrimônio artístico campineiro, com a vinda, para aqui de novos elementos, internacionalmente consagrados, como aqueles que integram o Departamento de Música da UNICAMP, é fato de relevância na vida da cidade. Somados aqueles que já se achavam entre nós, aqui nascidos ou aqui radicados, esses novos elementos passaram a constituir equipe respeitável de valores positivos na Arte em Campinas. Trazendo a sua experiência adquirida em outros centros e novos métodos, tais elementos estão agora integrados na vida artística da cidade, contribuindo sobremaneira para a formação cultural das novas gerações.

Campinas que viveu durante muito tempo de seu passado, fazendo alarde de sua tradição, vive agora no presente um grande momento, cujas implicações no futuro serão, sem dúvida, incontáveis. Forma-se na cidade uma infraestrutura, que servirá de base para realizações futuras. Quando aqui se implantar o Centro de Cultura "Carlos Gomes", em estudos pelo Ministério de Educação e Cultura, para a realização dos Festivais de Música, tendo Carlos Gomes por patrono, já teremos na cidade um bom embasamento, solidamente construído, graças às equipes que trabalham, nos vários órgãos culturais de Campinas.

Campinas que contava com um conjunto musical constituído de amadores, conta agora, graças à acertada decisão da Prefeitura Municipal, com 3 conjuntos: uma orquestra de cordas, um quinteto de sopros e, reunindo-se essas duas e adicionando-se mais alguns elementos, uma orquestra sinfônica. Entregue à direção de Benito Juárez, musicista competente, com magnífico currículo, os novos conjuntos, formados com elementos selecionados em vários pontos do País, se submetem, no momento, aos ensaios trabalhando em regime de profissionalismo. Além dos ensaios das partituras programadas, dedicam-se esses profissionais a exercícios de aprimoramento da técnica, todos os dias, o que não é possível, quando se trata de gente com outras ocupações, que faz da música, um "bico" ou um entretenimento para suas horas de lazer.

Contando com a assistência do maestro Damiano Cosella, outro elemento de real valor, ganho por Campinas com as medidas tomadas pela Prefeitura para que a cidade possuía conjuntos musicais de alto nível, o regente titular das três orquestras municipais recém formadas, Benito Juárez, prepara, no momento, os programas de apresentação em Campinas e para o Festival de Campos do Jordão, a realizar-se em julho próximo futuro. Tenho assistido a ensaios desses conjuntos, cujo desempenho na fase preparatória dos concertos, já pode dar bem a idéia do que se-

rão as apresentações ao público. A sonata "O Burrico de Pau" de Carlos Gomes, escrita para quinteto, por exemplo, é impressionante. Por ela e por outras obras de grandes mestres, o público poderá avaliar o gabarito da nossa nova orquestra de cordas.

No momento, temos em evidência dois compositores da chamada música erudita: Raul do Valle e Orlando Fagnani. Ambos fecundos e já possuidores de respeitável bagagem de composições. Os leitores já estão informados do recente êxito de Raul do Valle, na Suíça, onde conquistou dois prêmios — Primeiro Prêmio da Crítica e Primeiro Prêmio do Público —, com sua peça para 4 percussionistas, intitulada "Cambiantes". Executada em Genebra, na abertura do XI Diorama de Música Contemporânea, foi essa peça gravada e retransmitida pela Rádio-Televisão Suíça. Além de trazer duas artísticas esculturas, o vitorioso compositor trouxe a incumbência de compor obra de fôlego para o próximo certame de Genebra. Outros significativos triunfos, já obtivera Raul do Valle, antes, como aquele de Baltimore, há pouco tempo, quando o convite do maestro Bruce, esteve nos EUA para apresentar sua obra sob o título de "Os Contemplantes".

O Magnífico Reitor Zeferino Vaz, para quem a universidade não vive só para Ciências a Arte também precisa de ser cultivada nela. O Professor Dr. Zeferino Vaz está reunindo no Departamento de Música, do Instituto de Artes, da UNICAMP, uma equipe constituída dos mais expressivos valores da Música. A coordenação do Instituto de Artes está a cargo do Professor Dr. Rogério César Cerqueira Leite, Diretor do Instituto de Física "Gleó Wataghin", de nossa universidade oficial. A frente do Departamento de Música, como seu diretor, está José Luis Paes Nunes, musicista de valor, atualmente assessor do Secretário de Cultura, Ciência e Tecnologia, dr. José Mindlin, do Estado. Uma brilhante constelação de professores integra o Departamento de Música da UNICAMP. Ali estão Almeida Prado, Sérgio de Vasconcelos Correa, Fernando Lopes, Nathan Schwartzmann, Helena Hollnagel, Idetoshi Arakawa, Benito Juárez, Raul do Valle e Vilma Brandemburgo.

Fato brilhante foi o do Coral UNICAMP, fundado e regido por Benito Juárez. Com quatro anos apenas, esse conjunto vocal já está, entretanto, consagrado. Primeiramente pelo público, que sempre o aplaude entusiasmadamente, como aconteceu em Salto, no Festival de Corais, e na sua apresentação no Auditório da Universidade de São Paulo. Notável o seu desempenho em "Missa Crioula". Tenho sido testemunha dos êxitos desse admirável conjunto, que ainda há poucos dias recebeu o "Prêmio APCA", no Museu de Arte, de São Paulo — MASP, por ter sido considerado pela Crítica como o mais perfeito em 1974. Acompanho-o quando posso, em suas excursões artísticas, enabendo-me de satisfação quando sinto a consagração do público, através das palmas e das ovações.

Como noticiou a Imprensa, além do Coral

UNICAMP, mais dois prêmios instituídos pela Associação Paulista dos Críticos de Arte, da Capital, foram conferidos a elementos da Universidade Estadual de Campinas. Também o maestro Benito Juárez e o compositor Sérgio Vasconcelos Correa foram contemplados pela APCA, o primeiro como o melhor regente de 1974 e o segundo pelo conjunto de suas composições, considerado como o melhor do ano findo.

Há dias, tive a satisfação de receber uma grata notícia dada pelo Secretário de Educação, Cultura, Esportes e Turismo, Professor José Alexandre dos Santos Rabelo. No Teatro Municipal "José de Castro Mendes", na noite da estreia daquele espetáculo de muito bom nível, em que Shakespeare foi tratado com dignidade, embora com algumas adaptações exigidas pelas circunstâncias, o Professor Alexandre me comunicou a intenção de programar-se algo de diferente para a Semana de Carlos Gomes este ano, apresentando-se o nosso Maestro em suas facetas não muito conhecidas, como compositor de música de câmara, de piano e de canções. As comemorações deste ano terão um suntuo didático, para um conhecimento melhor da personalidade de Carlos Gomes, cuja versatilidade como compositor o levaram a fazer incursões a outros campos além do operístico. Estou satisfeito com essa decisão, para a qual devo haver contribuído com minhas sugestões contidas em meu artigo de 27 de abril último.

Estou me referindo neste artigo de modo especial à revolução que se opera em Campinas, graças a medidas do Prefeito Lauro Pericles Gonçalves e do Reitor Zeferino Vaz. Não me refiro às entidades ou estabelecimentos já existentes em Campinas, cuja ação em favor da cultura tem sido muito profícua. Esses, inclusive, se beneficiarão com as inovações introduzidas na estrutura artística campineira, pois do contacto com a nova realidade, na qual se insere uma nova filosofia de trabalho, muito lucrarão aqueles, que, por qualquer motivo, não tenham podido sair de Campinas, para conhecer novos métodos e novas fórmulas.

O que se faz em Campinas para desenvolvimento da cultura é muito louvável. Levar para a periferia e para as cidades da região ou mesmo fora dela, nossos artistas e nossos conjuntos, como vem sendo feito por entidades e conservatórios, é de muito proveito para um programa de difusão cultural. Eu mesmo, estou sendo intermediário de uma promoção, envolvendo a Banda de Música, da Escola Preparatória de Cadetes do Exército, que tanto êxito obteve com seu programa na noite de 1.º de maio, no Teatro Municipal "José de Castro Mendes". Relatando esse êxito à minha amiga Lainez Paulillo, Presidente do Conselho Municipal de Turismo de São Carlos e atuante Delegada do Conselho Estadual de Cultura, naquela região, ela se interessou tanto, que está em entendimentos para a ida da nossa Banda àquela cidade. O Comandante da Escola, Coronel José Maria de Toledo Camargo, já concordou, devendo em breve o apreciado conjunto brilhar em São Carlos.

Fonte: Siarq Unicamp.

Disponível em <<http://www.iar.unicamp.br/historia/biblio.html>>. Acesso em 10 jan. 2012





## artes visuais, 'atelier' ao ar livre

Sob orientação da Profa. Fulvia Gonçalves, realizam-se às quintas e sextas-feiras, no Instituto de Artes, "ateliers" ao ar livre, destinados àqueles que se interessam pelas artes visuais. As aulas são ministradas nas imediações do Centro de Vivência, onde podem ser obtidas informações mais detalhadas, diretamente com a orientadora, naqueles dias.

### EXPOSIÇÕES

À partir do próximo semestre, exposições de arte serão montadas periodicamente pelo IA.

## INTERCÂMBIO OSMC / INSTITUTO DE ARTES CORDAS & METAIS

30 de NOV  
12 e 30

Com a apresentação de músicos da Orquestra Sinfônica Municipal de Campinas, encerra-se hoje a série de concertos "MÚSICA-MEIO-DIA". Programa:

W.A.MOZART - Quarteto para oboé e cordas

Allegro

Adagio

Allegro

CARLOS R. DE CARVALHO, oboé

NELSON MARQUES, violoncelo

JOSEMAR MOREIRA, violino

ELAZIR LIMA, viola

JÃO DE BARRO E ALBERTO RIBEIRO - Tema sobre "Tem Um Gato na Tuba" (solo de tuba e 4 trombones)

RAFAEL MACHADO JR., tuba

WALDEMAR PANTERA, DIÓGENES ANDREATTA, ADÃO ZANALLI e JORGE LETTE DA SILVA, trombones.

## ÚLTIMOS RECITAIS

Dois programas extraordinários deverão realizar-se no mês de dezembro, no Centro de Vivência, como parte das atividades do Departamento de Música do Instituto de Artes: AUDIÇÃO DE ALUNOS DA CLASSE DE COMPOSIÇÃO DO PROF. ALMEIDA PRADO, no dia 7; APRESENTAÇÃO DE UM GRUPO DE JAZZ DE SÃO PAULO, no dia 9, ambos às 12 e 30 horas.

Encerrando a sua Temporada 77, a ORQUESTRA SINFÔNICA MUNICIPAL DE CAMPINAS, dirigida pelo maestro BENITO JUAREZ, docente no Departamento de Música, apresentará O REI DAVID, de Honegger, dias 8 e 9 de dezembro, às 21 horas, no Centro de Convivência Cultural. O concerto contará com a participação do Coral UNICAMP.

**artēnoticiq**  
INSTITUTO DE ARTES



Fonte: Siarq Unicamp.

Disponível em <<http://www.iar.unicamp.br/historia/biblio.html>>. Acesso em 10 jan. 2012



**CAPÍTULO II**  
**A INSTITUCIONALIZAÇÃO**

---



### **“ESSE É O CAMINHO NATURAL DA UNIVERSIDADE”**

A universidade é uma *instituição*, categoria analítica que, segundo Max Weber (2009, p. 32), define “uma associação cuja ordem estatuída se impõe, com (relativa) eficácia, a toda ação com determinadas características que tenha lugar dentro de determinado âmbito de vigência”.

Já *dominação* implica a obediência a uma ordem estabelecida, o que a diferencia de *poder*. Este último prevê a imposição de uma vontade sobre outras. Portanto, *poder* e *dominação* se diferenciam porque, no segundo caso, há uma obediência voluntária, interessada, em virtude da crença na existência de uma autoridade legítima estabelecida. “Temos uma *associação de dominação* na medida em que seus membros, como tais, estejam submetidos a relações de dominação, em virtude da ordem vigente” (WEBER, 2009, p. 33, grifos do autor). A legitimidade da dominação se dá pela relevância da probabilidade de que seja reconhecida e praticada como tal, sendo que a obediência à ordem estabelecida é praticada pelo sujeito, independentemente da opinião individual que possa ter sobre o conteúdo da ordem; apenas se sabe que deve ser cumprida, porque tem validade como estatuto.

São três os tipos de dominação legítima analisados por Weber (2009) – racional-legal, tradicional ou carismático –, embora o próprio autor afirme que um pode somar-se aos demais em determinadas situações. Os tipos são definidos conceitualmente de forma separada para permitir compreender melhor cada uma das situações.

No caso específico deste trabalho, a Universidade analisada constitui-se numa instituição onde predomina o tipo de dominação racional-legal, definida por Weber (2009, p. 141) como

“baseada na crença na legitimidade das ordens estatuídas e do direito de mando daqueles que, em virtude dessas ordens, estão nomeados para exercer a dominação (dominação legal) [...]”.

A autoridade superior a ser obedecida também é determinada por essa “*ordem impessoal*, objetiva e legalmente estatuída” (WEBER, 2009, p. 141, grifo do autor) e no âmbito de sua vigência. Portanto, dentro de um sistema de direito, o superior hierárquico, enquanto ordena, também obedece à ordem impessoal estabelecida: as pessoas que o obedecem, obedecem, na verdade, às ordens estatuídas, “dentro da *competência* objetiva, racionalmente limitada, que lhe foi atribuída por essas ordens” (WEBER, 2009, p. 142, grifo do autor).

Na instituição universitária, como em outras, o superior hierárquico exerce sua dominação com o apoio de um quadro administrativo, organizado por uma hierarquia oficial e preenchido por aqueles que possuem a qualificação profissional necessária, por meio de contrato. Esse contexto racional-legal é denominado de *burocracia*.

Como mencionado antes, os tipos de dominação puros raramente ocorrem isoladamente, mas, sim, em formas associadas. Importante observar, segundo Weber (2009, p. 173, grifos do autor), que “o fundamento de *toda* dominação, portanto de *toda* obediência, é uma *crença*: a crença no ‘prestígio’ do dominador ou dos dominadores”.

Encontramos, no início da Unicamp, a presença marcante do médico, gestor e reitor Zeferino Vaz que, mesmo antes da instituição de normas que regem os estatutos da Universidade, era considerado um líder carismático, detentor do prestígio a ele designado pela comunidade em formação. Esse prestígio perdurou por mais de dez anos, apesar das resistências, que, de certa forma, foram debeladas pelo reitor, com o apoio de seus quadros mais próximos. O líder – a despeito do acordo inicial de gerir a universidade de maneira livre por cinco anos apenas – não permitia que fossem implantados seus estatutos, sempre contando, para isso, com a legitimação de seus atos pela comunidade local, cuja obediência era dirigida pelos interesses na própria manutenção da ordem estabelecida (MENEGHEL, 1994).

Nesse período, no qual o carisma se sobrepunha às normas de uma administração burocrática, eram utilizados os estatutos da Universidade de São Paulo. Em seguida, na administração do reitor José Aristodemo Pinotti, foram implantados as normas e os estatutos da instituição até então incipiente.

Na análise de Bendix (1986, p. 256, grifos do autor), para Weber, “a história alterna entre o carisma do grande homem e a ‘rotinização’ da burocracia”, isto porque o carisma e a burocracia não são “mutuamente incompatíveis”. No entanto, Weber acreditava na tendência do “declínio do carisma”: “É o destino do carisma, sempre que este penetra nas instituições permanentes de uma comunidade, dar lugar aos poderes da tradição e da socialização racional. Esse declínio do carisma indica, geralmente, a diminuição na importância da ação individual...” (WEBER apud BENDIX, 1986, p. 256).

Assim, no Instituto de Artes da Unicamp, embora a implantação da primeira graduação em Música tenha ocorrido em 1979, com a realização do vestibular para as modalidades Composição e Regência, foi a partir de 1982, na reitoria do médico José Aristodemo Pinotti – cuja gestão foi marcada por um forte movimento de institucionalização da Universidade –, que os demais cursos também foram transformados em graduação. Iniciava-se uma nova fase na administração da Universidade, que passaria por um processo de burocratização, alterando as relações de trabalho até então estabelecidas.

Nos anos 1980, o Brasil entrava num processo de redemocratização, vislumbrando o final do período de ditadura militar. No entanto, o autoritarismo ainda se fazia presente.

Na Unicamp, o professor Pinotti assumiu a administração, sendo o segundo reitor, na linha de sucessão, após a longa gestão de Zeferino Vaz. Antes dele, o professor Plínio Alves de Moraes havia enfrentado sua pior crise de poder, sofrendo, inclusive, uma intervenção direta do então governador do Estado de São Paulo, Paulo Maluf, nas instâncias acadêmicas. Manifestações da comunidade universitária conseguiram a expulsão dos interventores e a constituição de uma lista tríplice para escolha do novo reitor da Unicamp, encabeçada pelo médico José Aristodemo Pinotti. Segundo ele, em prefácio numa publicação sobre os centros e núcleos interdisciplinares de pesquisa da Unicamp, também criados em sua gestão, aquele era o momento de aparar as arestas, visando a debelar a crise anterior:

Para solucionar o que parecia impossível, resolvemos não colocar o dedo nas feridas abertas e promover o desenvolvimento da Unicamp: reinício das obras, discussão dos estatutos, institucionalização, abertura democrática da carreira docente [...]. A Unicamp, apesar de jovem e ainda não institucionalizada, estava engessada precocemente por uma estrutura departamental herdada da USP, que impedia a contratação de novos valores e o estudo de assuntos conjunturais que interessavam à sociedade, que fizessem a universidade agir de forma mais ágil, mais voltada para a solução das questões importantes do país. Era preciso dar

uma solução para isso, caso contrário teríamos uma universidade com todas as dificuldades derivadas do fato de ser nova, somadas às dificuldades de uma estrutura arcaica e imobilizante (PINOTTI, 2009, p. 15).

A institucionalização democrática da Universidade Estadual de Campinas foi iniciada nessa época. O marco principal desse processo foi a reforma dos Estatutos da Unicamp – ainda de 1969 –, que contou com a participação de professores, alunos e funcionários.

Com isso, a situação de informalidade, em que as contratações de docentes e funcionários aconteciam, cada uma a seu modo, começou a ser efetivamente alterada em 1985, quando foi fixado o quadro de vagas docentes da Unicamp, por meio da Portaria GR113/85 (UNICAMP, 1985). Alterava-se, assim, uma situação de total ausência de normas para contratação de professores, existente desde a criação da Unicamp até aquele momento.

Foram criadas três categorias para o quadro docente: Parte Permanente, Parte Suplementar em Extinção e Parte Especial:

§ 1º - A Parte Permanente - PP é composta de cargos e funções autárquicas docentes dos níveis e denominações previstas no artigo 96 dos Estatutos da UNICAMP, bem como das funções autárquicas de que trata o artigo 3º das Disposições Transitórias desta portaria.

§ 2º - A Parte Suplementar - PS é composta exclusivamente de funções autárquicas de natureza permanente, de níveis e denominações previstas nos artigos 93, alínea “a”, 96 e 98 dos Estatutos da UNICAMP.

§ 3º - A Parte Especial - PE é composta exclusivamente de funções autárquicas exercidas por prazo determinado, de níveis e denominações previstas nos artigos 93, 96 e 98 dos Estatutos da UNICAMP. (UNICAMP, 1985)

Isso estabelecido, os professores já contratados foram alocados no quadro formal, agora de acordo com sua contratação anterior e com sua qualificação formal. Desde esse momento, começou a ficar incômoda a situação daqueles contratados que não alcançavam a titulação agora exigida para cada nível de formação: embora não fossem rebaixados em sua condição salarial, muitas vezes ficavam em situações de exceção pela falta de títulos e, portanto, sem possibilidade de progressão na carreira.

Antes, em 1984, por meio da Portaria GR 191/1984 (UNICAMP, 1984), o reitor Pinotti havia criado uma comissão especial para analisar a situação excepcional do Instituto de Artes e propor uma solução para adequação de suas peculiaridades no interior da Universidade. Segundo as entrevistas, houve reuniões prévias com os professores, tentando orientá-los sobre as

mudanças que viriam e sobre as ações a serem tomadas para evitar consequências prejudiciais às suas carreiras:

*Aí teve um momento em que o reitor Pinotti chamou esses professores que tinham sido contratados lá atrás, simplesmente porque a universidade queria e pronto, não é? Ele chamou esses professores e falou: “olha, a universidade está se estruturando e vai chegar um momento em que, se não tiver mestrado, doutorado, não vai mais ter espaço na universidade. Esse é o caminho natural da universidade. E é o que a gente deseja também para o Instituto de Artes. A gente não quer que o Instituto de Artes fique sempre numa situação de excepcionalidade, como se fosse um instituto de extensão. A gente quer que se torne acadêmico, etc.”. Na época não era ainda. (musicista).*

Pela observação da legislação existente e pela análise das entrevistas, podemos inferir que as mudanças não foram realizadas de maneira brusca e repentina. Apesar de sentidas como uma barreira em várias das trajetórias profissionais, que vinham sendo desenvolvidas sem esse tipo de exigência, houve uma fase de transição. Mas, mesmo com toda a preparação, as novas regras foram recebidas por alguns como uma imposição, como pudemos observar pelas entrevistas: *“Obrigaram eles a ‘não, agora vocês vão ter que abrir um curso[...]’, fizeram uma coisa [...] e daí meio que foram obrigados a abrir o curso todo, todas as áreas. [...]”* (cenógrafa).

Como já dito antes, os primeiros professores, em todas as áreas do Instituto, foram convidados por algum tipo de habilidade artística específica que fosse de interesse para o projeto da Unicamp. Esses professores não tinham necessariamente qualificação formal, graduação ou pós-graduação na área, mesmo porque, na ocasião, eram raros os cursos de graduação em Artes no país, e sequer havia cursos de pós-graduação na área. Segundo os entrevistados, a partir das mudanças, alguns resolveram cursar uma graduação, enquanto outros, já graduados, mesmo que em áreas de conhecimento distintas, permaneceram e foram em busca de sua titulação em nível de pós-graduação. Uma das possibilidades oferecidas foi o doutorado por notório saber, norma ainda hoje presente no Regimento Geral da Unicamp:

Artigo 64. O título de Doutor poderá ser, excepcionalmente, conferido à vista do resultado de aprovação em defesa de tese de candidato que, não tendo seguido curso de pós-graduação, possuir, no entanto, reconhecida qualificação científica, cultural ou profissional, apurada previamente mediante exame de seus títulos e trabalhos.

§ 1º- A excepcionalidade será reconhecida, em cada caso, pelo voto favorável de dois terços (2/3) do membros presentes ao Conselho Universitário, aceitando a inscrição.

§ 2º. A deliberação do Conselho Universitário será tomada à vista do parecer exarado por uma Comissão por ele designada, constituída por 3 (três) docentes da Universidade, portadores, no mínimo, do título de Doutor.

§ 3º. À Comissão referida no parágrafo anterior caberá, após exame dos títulos e trabalhos do candidato, emitir parecer sobre a conveniência de sua inscrição.

§ 4º. Aceita a inscrição, será designada pela Câmara de Ensino, Pesquisa e Extensão, por proposta da Comissão Central de Pós-Graduação, a Comissão Julgadora para a prova de defesa de tese, observando-se, no que concerne à sua constituição, as normas estabelecidas para a defesa de tese nos cursos de pós-graduação da Universidade.

§ 5º. A decisão da Comissão Julgadora será submetida à homologação da Câmara de Ensino, Pesquisa e Extensão. (UNICAMP, 2009).

Esta modalidade de titulação acadêmica é observada em universidades de todo o mundo, e o modelo adotado na Unicamp viabilizou a titulação de artistas eminentes, como o músico José Antônio Rezende de Almeida Prado, por exemplo, que se doutorou em 1986.

*Não, não [havia pós-graduação no Instituto de Artes]. Esse doutorado desses primeiros professores era o doutorado artigo 63 [hoje artigo 64 do Regimento Geral da Unicamp, que trata da possibilidade de doutorado por notório saber], foi [...] do regimento [...]. Era um doutorado que não tem, que é concedido mediante a defesa de uma tese a um candidato cuja inscrição seja aceita pelo Conselho Universitário. Então, um doutorado mais, mais... menos formal, digamos assim. Isso existe desde a criação da universidade, o primeiro regimento da universidade já tinha lá esse artigo lá que... Existe [ainda]. [...] Esse de fato é o doutorado antigo, é o que existia na universidade brasileira, copiado da universidade europeia. O doutorado não era o forte. O doutorado, como curso de pós-graduação, mais o mestrado, quer dizer, toda essa formalização é mais um modelo americano. O modelo histórico europeu era esse doutorado assim: o candidato se sentia em condições de defender uma tese, aí o conselho universitário aprovava sua inscrição e ele defendia a tese. [...] A universidade fornecia esse título (engenheiro elétrico e violinista).*

O professor Rogério Cerqueira Leite exemplificou outros casos de defesa de teses por notório saber por docentes da Unicamp naquela ocasião, posicionando-se totalmente favorável a esse tipo de procedimento:

*Na realidade, nos Estados Unidos, se você é um engenheiro competente, você pode começar a sua carreira cumprindo o seu titular, não precisa fazer aquela carreira sequencial. Estas formalidades não são boas na universidade. Elas são, talvez aí, um mal necessário, quando a gente não tem competência, digamos, moral, para fazer as coisas. São os medos, digamos, de assumir responsabilidade. Então nós fazemos uma regrinha, que substitui a sua responsabilidade, a sua autoridade. A regrinha serve para isto. Naquela época não, a gente acreditava em nós mesmos, não tínhamos medo, digamos, das*

*circunstâncias externas, etc., dos ataques à universidade e estas coisas. [...] já houve, eu tenho certeza que houve, teses de titular, tese de doutoramento, no começo, que eram obras, obras de arte. Eu tenho certeza disto [...] (Rogério Cerqueira Leite).*

Como ainda não havia doutores nas Artes, para defesa dessas teses foi necessário que professores doutores de outros institutos se habilitassem a serem os orientadores, tanto nesses casos, como para o doutorado tradicional dos professores que já possuíam graduação anterior. Esse foi o caso da musicista Helena Jank, que teve seu doutorado, defendido em 1988, orientado pelo professor Ubiratan D’Ambrosio, do Instituto de Matemática.

Mas isso não era possível para todos, principalmente para os não graduados. As novas exigências motivaram, a partir daquele momento, a saída de alguns daqueles artistas. Entre eles, também saíram professores que possuíam uma graduação, por entenderem que o projeto já não contemplava mais a proposta inicial. Houve uma divisão: uns ficaram e se adaptaram, outros partiram.

*E aí foi um momento, vamos dizer, difícil para todos, porque todos eram artistas, ninguém era acostumado com pesquisa e tal, então a gente tinha que aprender a pesquisar, entrar nesses moldes acadêmicos. Para um artista, principalmente assim no começo – eu hoje em dia adoro –, mas no começo é difícil mesmo. Você acha que artista é só pra fazer arte e tal, e leva muito tempo em pesquisa, você sabe disso. Então houve três grupos diferentes de professores. Um grupo que falou: “bom, então vamos em frente. Vamos fazer doutorado, vamos pegar esse doutorado direto”. Outros falaram: “ah não. Mas eu vou tentar no exterior”. Então teve um bom grupo também que resolveu ir para o exterior, fazer a titulação lá fora. E um outro grupo que resistiu. Falou: “não, a universidade tem que nos aceitar como nós somos. Nós somos artistas e tal”. Tinha gente até sem graduação. E muito bons artistas (musicista).*

Alguns dos atores do grupo de teatro *Pessoal do Victor* são exemplos de artistas que não se adaptaram às exigências estabelecidas naquele momento, pois não haviam ingressado na Unicamp com essa intenção, mas, sim, para fazer e ensinar a fazer arte, num projeto experimental inovador. Esse processo vinha dando resultado também para fora da universidade, consolidando uma carreira artística visível para o público. Tornarem-se acadêmicos, naquele momento, poderia representar um corte em sua trajetória profissional. A opção foi deixar a Unicamp, para seguir carreira artística no mercado de trabalho:

*Então nós, que éramos atores... por exemplo, eu tinha... eu tinha feito EAD e Arquitetura. Tinha gente que tinha Direito, mas ninguém era doutor, mestre, era um grupo de atores. [...] acontecia o seguinte: porque nós estávamos num*

*momento, como grupo, que a gente tinha feito uma peça que se chamava “Na Carreira do Divino”, que foi um sucesso nacional, a gente viajando. Então, quando falou assim: “tem que dar aula, entrar no regime de dar aula”, teve gente que falou assim: “não vou aguentar, vou cair fora” Por exemplo, Paulo [Betti], Eliane [Giardini], essas pessoas que queriam uma carreira mais... e quem falou “quero dar aula”, ficou (cenógrafo).*

A respeito de sua saída, o próprio Paulo Betti, em 2006, convidado para falar na solenidade de comemoração dos 20 anos do Departamento de Artes Cênicas, afirmou: “Tenho orgulho de ter trabalhado aqui. A Unicamp é muito famosa. Só me afastei pela necessidade de escolher entre a carreira acadêmica ou artística” (PORTAL DA UNICAMP, 2006). Mas, mesmo entre os atores do *Pessoal do Victor*, houve os que preferiram a universidade:

*Mas tem um grupo que fica e que toca, que começa a tocar a graduação. Luciano Gregório, Aguinaldo Santiago [...] O Adilson Barros, a Marília [...], todos eles são ainda do grupo, do Pessoal do Victor, que vieram. O próprio Celso continua, a Regina Braga continua por um bom tempo (atriz).*

A partir daí, com o início efetivo da graduação, novos professores foram convidados para compor o quadro do Instituto, justamente por conta de sua formação – mesmo que fosse em outra área de conhecimento –, visando a preencher aquela lacuna. Assim, abriram-se espaços para novos artistas, especialmente aqueles que, além da carreira artística, possuíam formação em nível superior e, ainda mais, uma pós-graduação, não importava a área. Naquele ano, 1986, já havia inclusive egressos da pós-graduação da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo:

*Quando na sequência começa a necessidade de contratar outros professores, que, como graduação, você tem que atender a uma série de disciplinas e de coisas, começam a ser contratados outros professores que não são desse grupo. E alguns que começam a vir com formação acadêmica, como a Neyde Veneziano, por exemplo, que é de teatro, mas que seguia uma carreira universitária, fazendo Letras primeiro e depois o mestrado em Teatro; a Maria Lúcia Candeias, que também é da mesma linha (atriz).*

Esse foi também o caso da bailarina Marília de Andrade, que estava, naquele momento, trabalhando na Faculdade de Educação da própria Unicamp. Por conta de seu doutorado em Psicologia Social, foi chamada pelo maestro Benito Juarez para realizar, no Departamento de Música, um projeto antigo seu: ensinar expressão corporal para maestros. Esse mesmo projeto havia sido engavetado em ocasião anterior, como relatado em entrevista. Ela contou o momento desse convite:

*Um ano e meio depois, [...] quando a Educação finalmente resolveu encaminhar meu contrato pra professora, tempo integral, [...] o Benito [Juarez] me liga e diz: “Doutora Antonieta Marília?” Eu disse: “É”. Ele disse: “Aqui quem fala é o chefe do departamento de Música, Benito Juarez. Eu encontrei seu currículo na gaveta. Fui limpar a gaveta e encontrei o seu currículo e eu gostaria muito de entrevistá-la”. Eu dei pulos, né? Eu disse assim: “Finalmente. É o caminho!”. E sabe por que eles me contrataram? Porque eu tinha doutorado. Porque, na verdade, eles não tinham nenhum, ninguém. [...] Eles tinham, existia a câmara, câmara.. ah... câmara curricular? Vamos chamar de câmara curricular ou algo assim, em que todos os coordenadores de graduação eram representados, mas tinha que ser doutor. [...] Mas enfim, apesar disso, eu fui contratada como professora já num nível bom, e como doutora. Com Psicologia, pouco importava (bailarina).*

No entanto, pelas diferenças entre as carreiras artística e acadêmica, que serão discutidas mais à frente, alguns dos que permaneceram começaram a sentir dificuldades na adaptação à nova situação, principalmente aqueles que tinham condições de seguir carreira artística fora da universidade:

*Mas a Regina Braga, chega um momento em que ela vai fazer um espetáculo e o espetáculo dá muito certo, e ela resolve que está na hora dela investir na carreira de atriz, e ela pede demissão simplesmente. Ela vai embora, porque ela acha que não vai conseguir conciliar as duas coisas. Então você tem sempre uma coisa meio dividida (atriz).*

De qualquer forma, não havia artistas graduados em número suficiente para dar andamento à implantação dos cursos. Por isso, apesar da mudança de atitude em relação aos contratos, artistas sem formação acadêmica ainda continuaram sendo convidados, mesmo depois do início dos cursos de graduação no Instituto de Artes. Como exemplo, houve o caso do Mestre Antonio Ambrósio, mestre de capoeira convidado por Marília de Andrade no início do departamento de Dança, que não possuía formação alguma: o único diploma que possuía era o de investigador particular. A alternativa foi contratá-lo como técnico especializado, para que ele viesse a trabalhar, de fato, como professor do departamento de Dança do Instituto de Artes.

### **A construção de um espaço físico**

O reitor José Aristodemo Pinotti, além de promover, por meio da burocratização racional e legal, a institucionalização da universidade, com a implantação definitiva de cursos e a revisão dos estatutos, também construiu prédios para funcionamento das unidades universitárias. Como

os inúmeros prédios construídos na Unicamp no período dessa gestão fossem originados de um projeto padrão, tido como barato e de rápida construção, os edifícios de três andares foram apelidados, pela comunidade universitária, de “pinottinhos”, nome pelo qual são conhecidos até hoje.

Depois de utilizar, nos primeiros anos, as praças e as ruas do próprio *campus*, um barracão improvisado e espaços culturais do município de Campinas para as apresentações artísticas e a realização de cursos livres, o primeiro espaço físico destinado especialmente para o Instituto de Artes foi construído: dois “pinottinhos”, nos moldes de outros prédios que estavam sendo erguidos para as unidades na Unicamp.

Mesmo assim, o espaço ainda não foi suficiente para as atividades artísticas que já eram realizadas, porque os prédios padrão, constituídos de blocos de concreto, não haviam sido planejados para atividades especializadas, como as realizadas nas artes. Suas instalações, ainda hoje existentes, são mais propícias às salas administrativas ou didáticas e exigem adaptações especiais para outros tipos de atividades: um teatro ou uma sala para a orquestra, por exemplo, que sequer foram projetados, até porque o espaço seria inadequado para isso, mesmo com adaptações. Por esse motivo, permanecer no barracão anterior ainda foi mais interessante para as artes cênicas e para a dança, naquele momento:

*Então o Pinotti pegou aqueles dois “pinottinhos” lá, que até hoje é o IA, e falou: “olha, todo mundo abandona o galpão, e vem, que ali é o IA”. Aí começou, todos os departamentos, todas as coisas, uma briga de cotovelada pra se enfiar ali. Então o Celso Nunes falou assim: “gente, aquele prédio, um ator dá um grito, acabou... não tem teatro ali, não tem...” [...] “deixa o povo todo descer e vamos fazer a seguinte jogada: nós ficamos com esse barracão, porque para nós ele serve. Como ele vai ficar vazio, a gente fica aqui”. Aí, quando a dança soube que a gente ia ficar com o barracão, falou: “não, nós queremos também”. Então, foi dividido o galpão no meio, como Salomão (risos) [...]. E aí, como eles estavam fazendo reformas [...], apropriando os pinottinhos, a gente falou: “queremos uma reforma aqui no galpão para poder funcionar”. Então, na metade nossa, que era a de lá, eu bolei, eu com o Celso, bolamos aquela estrutura, com os mezaninos, passarelas... [...] e o pessoal da dança fez as reformas deles para cá (cenógrafo).*

Até hoje, o Instituto de Artes da Unicamp ocupa os dois espaços, e um teatro somente agora está em construção.

## **O início da pós-graduação**

Complementando as ações que levaram à institucionalização das artes na Unicamp, ainda durante a gestão do reitor Pinotti, em 1984, foi criada a primeira pós-graduação do Instituto: a pós-graduação em Multimeios, novamente um curso inédito, continuando a busca da modernidade iniciada por Zeferino Vaz, perfil permanente da Unicamp: *“O Reitor era o Pinotti. Por que ele quis o Multimeios? Porque ele queria que a Unicamp tivesse uns cursos de ponta. Depois que foi explicado a ele o que era Multimeios, ele achou que era um curso de ponta e ele estava interessado em pós-graduação”* (cineasta).

Posteriormente, foram também criados os cursos de pós-graduação em Artes e em Música. No ano de 2011, o programa de Artes foi subdividido nos cursos de Artes da Cena e Artes Visuais.

## **A continuidade do processo de institucionalização**

Em 1987, já na gestão do reitor Paulo Renato Costa Souza, mais um nível de exigência foi adicionado à carreira docente da Unicamp, por meio da Deliberação Consu A19/1987, que estabelecia que, para contratação de professores assistentes – nível inicial da carreira –, exigia-se ao menos a comprovação de estar aprovado em um curso de mestrado:

Artigo 5º - Para inscrição, o candidato deverá apresentar requerimento dirigido ao Diretor da Unidade Universitária, indicando o nome, idade, filiação, naturalidade, estado civil, domicílio e profissão, acompanhado dos seguintes documentos:

I - prova de ter sido aprovado em curso de Pós-Graduação, ou ser portador do grau de Mestre ou equivalente, a juízo da Comissão Central de Pós-Graduação e da Câmara de Ensino, Pesquisa e Extensão; [...] (UNICAMP, 1987).

## **A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E SUAS IMPLICAÇÕES NO SERVIÇO PÚBLICO**

Enquanto, na Unicamp, os anos 1980 representavam o período do estabelecimento de regras burocráticas, no país ocorriam mudanças, alterando o que antes era compreendido como ser moderno:

Aos poucos, foi predominando o protótipo do intelectual profissionalizado, desvinculado de compromissos políticos, centrado em sua carreira, muitas vezes na universidade. Tornaram-se comuns ainda os intelectuais – por vezes adeptos de propostas revolucionárias no passado – que exercem cargos em governos que adotam medidas neoliberais. Trabalham como técnicos a serviço do funcionamento saudável da ordem estabelecida, sem maiores dramas de consciência, talvez se agarrando ainda à ideologia de que estão no poder para o bem do povo e da nação, uma vez amadurecidos e livres das utopias voluntaristas dos anos 1960, que só aparentemente teriam sido revolucionárias. [...] A busca moderna de desenvolvimento ilimitado foi deixando de dirigir-se para a ruptura coletiva com a condição de subdesenvolvimento nacional, exploração de classe e coisificação dos indivíduos. Intelectuais, em especial, passaram a ser crescentemente seduzidos pelo acesso individual ao desenvolvimento de um mundo globalizado, embora seu discurso por vezes mantenha tons esquerdistas (RIDENTI, 2010, p.169).

Na década de 1970, sob o regime ditatorial de governos militares, o Brasil havia vivido um período de intenso crescimento da indústria nacional e do emprego assalariado formal, possibilitado pelo empréstimo de capital estrangeiro que, em contrapartida, impulsionou a internacionalização da economia do país. O projeto de expansão do capital monopolista se implantava. As empresas multinacionais estabelecidas – agentes das mudanças – faziam exigências legais e comerciais, visando à proteção de seus investimentos e interferindo diretamente nas políticas nacionais. O Brasil, assim como outros países da América Latina, expressava em seus projetos políticos as teorias preconizadas, traduzidas em custos sociais, como demissões em massa e terceirização de atividades (GUIMARÃES, 2002; SEGNINI, 2007b).

A partir dos anos 1980, uma nova política orientadora de desenvolvimento, formulada pelos EUA e que ficou conhecida como *Consenso de Washington*<sup>10</sup>, encontrou espaço para sua aplicação, principalmente em países da América Latina. Com isso, os investimentos estrangeiros retornaram ao mercado brasileiro, mas com exigências que alteraram os padrões de gestão do Estado, pressupondo o seu enxugamento, do ponto de vista tanto do tamanho de seu aparelho, como de sua interferência nas relações de mercado. As exigências também aumentaram para as empresas privadas locais, para acompanhamento dos padrões do modelo de produção dos países desenvolvidos, visando a fazer frente à competitividade do mercado internacional (GITAHY, 2000).

---

<sup>10</sup> Segundo Souza (1999, p. 53), o termo *Consenso de Washington* “foi usado, pela primeira vez, por John Williamson (1990) (pesquisador do Institute for International Economics) para descrever o conjunto de propostas econômicas defendidas pelos políticos e tecnocratas do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional”.

Em 1990, o governo minimizou ainda mais as barreiras aos mercados internacionais, intensificando a corrida das empresas nacionais aos programas de qualidade (ALVES, G., 1996). Processos drásticos de redução de pessoal, visando à redução de custos, causaram, no período, danos traumáticos ao mercado de trabalho, resultando em sua progressiva desestruturação (POCHMANN, 1999).

E esses fatos não foram observados exclusivamente no setor privado. O impacto desse movimento sobre o trabalho no setor público brasileiro pôde ser percebido, por exemplo, na privatização de empresas estatais e em planos de demissão voluntária, como consequência da reforma administrativa do Estado, desencadeada na década de 1990.

### **A submissão do setor público às regras do setor privado**

Observando uma tendência mundial, os organismos internacionais de financiamento (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional), com os quais o Brasil já se encontrava comprometido, exigiam cada vez mais a abertura dos mercados e a desregulação da economia do país. O Brasil, desde o final da década de 1980, adotou progressivamente programas de estabilização, cortando gastos públicos e alterando a priorização de seus investimentos (SOUZA, 1999). O setor público foi diminuído, em contraposição direta ao aumento do setor privado, cujas práticas gerenciais e administrativas passaram a orientar sua administração.

Estas ações foram facilitadas porque, face ao desemprego crescente, os servidores públicos, trabalhadores estáveis, eram considerados, pela mídia e por parte da população brasileira, como privilegiados. Esses fatos aconteciam ao mesmo tempo que o avanço da mundialização nas relações capitalistas e a desregulação do mercado contribuía, nos países ocidentais industrializados, para aprofundar as concepções de ineficiência, improdutividade e ineficácia do setor público.

Eleito presidente do Brasil em 1994, Fernando Henrique Cardoso assumiu o governo, dentro de um programa político que previa a estabilidade financeira e a modernização do Estado brasileiro (BRESSER PEREIRA, 1997). Com esse objetivo, em 1995 aprovou o *Projeto de Reforma Administrativa do Aparelho do Estado* (BRASIL, 1995), segundo o qual a relevância do

Estado, organizado em instituições burocráticas fortes e propulsoras de atividades econômicas, é subsumida à noção do Estado com menor capacidade regulatória. O presidente, na introdução ao projeto, propunha “dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de ‘gerencial’, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada [...]” (BRASIL, 1995, p. 7, grifos do autor).

Esta forma de administração pública iniciou-se na década de 1990 e foi, a princípio, implantada nas empresas estatais produtoras de bens e serviços, como a Petrobras, as empresas de energia elétrica, os correios, os bancos Central e do Brasil, com soluções similares às dos processos de reestruturação produtiva vividos pelas empresas privadas. Esse modelo referencial para a avaliação dos programas da administração pública tornou-se, depois, extensivo aos órgãos de todos os níveis – federal, estadual e municipal.

A reforma formalizou um processo já em andamento no país, estabelecendo as diretrizes para a redução do serviço público, prevendo um amplo programa de privatizações e a descentralização dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica, o que, de fato, ocorreu em grande escala.

Como resultado desse processo, percebemos hoje, nas instituições públicas, inclusive universitárias, a disseminação dos valores que regem a economia de mercado, demonstrada especialmente pelo estabelecimento de critérios de avaliação que privilegiam, como diretrizes para o seu financiamento, o planejamento estratégico e os resultados, ancorados na concepção de que, em termos de eficiência, o mercado é superior ao poder público.

Alain Supiot (1995), pesquisador francês sobre o direito do trabalho, afirma que o mercado capitalista passou a ser dominante em todas as esferas, e o serviço público, pela peculiaridade de suas relações com a sociedade, sente-se incapaz de acompanhá-las e sofre o que ele chama de “crise da identidade do espírito público”. De qualquer forma, desde então, as instituições públicas foram, pouco a pouco, invadidas pela lógica do mercado, cujos conceitos se tornaram senso comum, inclusive entre os próprios servidores públicos.

## Repercussões na universidade pública

As diretrizes da *Reforma Administrativa* foram impostas ao ensino superior público por meio de legislação específica (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001). Foram estabelecidas avaliações do desempenho, da produtividade e do rendimento docente. Na maioria dos casos, a combinação de critérios administrativos e acadêmicos era – e é ainda hoje – pensada pelas áreas representantes do saber estabelecido: as ciências exatas e biológicas (BORON, 2008).

A universidade, como instituição representativa da sociedade e como campo de discussão das divisões sociais, é hoje entendida não mais como instituição, mas como uma organização e, dentro desta concepção, não mais representa o lócus da universalidade das ideias, mas, sim, um espaço utilitário. Como organização, compete com outras do mesmo gênero pelo espaço de suas particularidades, assumindo inclusive a face de prestadora de serviços, como explicitado pela filósofa Marilena Chaui (2003).

Atílio Boron, sociólogo argentino, reforça essa ideia, lembrando que, nas últimas décadas, o sistema educativo foi concebido como um “espaço de mercado”:

El ideal clásico que concebía a la educación como un proceso de cultivo y desarrollo integral del espíritu humano [...] fue en fechas recientes abandonado y reemplazado por una concepción crudamente mercantil y utilitarista, que considera a la educación como el entrenamiento requerido para aprender las habilidades demandadas por el mercado y que, de paso, garantiza la “empleabilidad” del educando. Consecuentemente, la educación superior dejó de ser la culminación de aquel proceso tan valorado por la antigüedad clásica – y por lo tanto un derecho inalienable de cada persona – para convertirse en un “servicio” (BORON, 2008, p. 39, grifos do autor).

Sob influência direta do Banco Mundial, a linguagem econômica assumiu o discurso, fomentando a ideia da educação como mercadoria – deixou de ser um direito e passou a ser algo que deve ser comprado, questão que vem se tornando um senso comum também entre professores e administradores universitários, responsáveis por políticas públicas, além da sociedade em geral. Com as reformas dos anos 1990, reproduziu-se nas universidades públicas a tendência à privatização e à mercantilização dos serviços prestados, exigindo que fossem capazes de sobreviver com recursos financeiros obtidos por sua autogestão (BORON, 2008).

Pelas recomendações dos financiadores estrangeiros, em toda a América Latina os recursos estatais tornaram-se mais escassos para a educação, tornando difícil a manutenção da

qualidade na universidade pública. O autor afirma que o investimento financeiro da América Latina no ensino superior é o menor do mundo: cerca de 650 dólares por estudante universitário, contra quatro vezes mais na Ásia e cerca de 9.500 dólares por estudante, nos Estados Unidos e no Canadá.

Sobre o Brasil, João dos Reis Silva Júnior e Valdemar Sguissardi (2001) informam que é inegável a influência dos processos de reestruturação produtiva sobre a administração pública e, especialmente, sobre a universidade pública. A influência dos organismos multilaterais sobre as diretrizes propostas pela *Reforma Administrativa do Aparelho do Estado* (BRASIL, 1995) levou o Ministério da Educação (MEC) a adotá-las e a impô-las ao ensino superior público do país. As diretrizes foram aceitas e disseminadas pelo Ministério da Educação em uma série de leis, decretos e portarias. Coube também a esta área a tarefa de articular, com os ministérios da área econômica, o contingenciamento de recursos e o não preenchimento de vagas de aposentadorias e demissões de professores e funcionários técnico-administrativos.

A privatização do ensino superior, segundo Dilvo Ristoff e Jaime Giolo (2006), pesquisadores que trabalharam à frente de órgãos do MEC especializados em estatísticas sobre o ensino superior, teve, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 (BRASIL, 1996), o seu marco inicial, permitindo às instituições de educação superior tornarem-se detentoras de lucros. Silva Junior e Sguissardi (2001, p. 55-56) reafirmam o fato, lembrando que a LDB, por ser genérica e flexível, precisou ser regulamentada por normas complementares, dando abertura ao processo: “É o caso do Decreto n. 2.207, de 15 de abril de 1997, revogado e substituído pelo Decreto 2.306, de 19 de agosto do mesmo ano. Ele estabelece distinções inéditas para o sistema de ensino superior brasileiro: *IES públicas, IES privadas sem fins lucrativos e IES privadas com fins lucrativos*” (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001, p. 55-56, grifos dos autores).

A partir daí, avançou o crescimento das instituições de ensino superior (IES) privadas no país, acompanhado, por outro lado, por restrições significativas ao crescimento do ensino universitário público, como já mencionamos.

Em todos os trabalhos voltados ao ensino superior, realizados por grupos de estudos convidados pelo governo federal a propor soluções para a área universitária, houve como resultado “um modelo centrado fundamentalmente na autonomia da gestão financeira,

administrativa e pedagógica, a exemplo das estaduais paulistas” (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2001, p. 51). Para o modelo de universidade de pesquisa vigente, entendido como “unificado e rígido”, propunha-se a diferenciação de carreiras entre as instituições – estabelecendo pisos e tetos salariais de acordo com as disponibilidades orçamentárias de cada uma –, além da ampliação do incentivo à criação das instituições de ensino superior privadas. Previam-se, ainda, a diversificação de fontes de financiamento e a relação direta entre financiamento e resultados, de acordo com o desempenho de cada uma.

Aplicadas as novas diretrizes, a carência de investimentos deixou aberta a necessidade de parcerias com empresas. Conseqüentemente, a universidade pública viu-se subjugada às condições impostas pelo mercado, que faz exigências e privilegia resultados rápidos e de fácil aplicabilidade, distantes das especificidades da construção do conhecimento e de sua transmissão. Essa dependência dos centros de investigação ao capital financeiro, que dispõe dos recursos para investimento no aparelhamento dos laboratórios e do custeio dos próprios pesquisadores, vem gerando, inclusive, a perda da autonomia, pelos campos de pesquisa, para tomar decisões. O sociólogo português, Boaventura de Souza Santos (1999), afirma que a publicação dos resultados de investigação – fator importante para impulsionar a competição e a continuidade do interesse no campo científico – vem sendo substituída pelo segredo industrial, que trata as descobertas como trunfos de uma empresa frente às suas concorrentes.

Desde então, quando se coloca em pauta a necessidade de uma reforma universitária, o que se prevê são cortes orçamentários, demissões, extinção da gratuidade, fechamento de institutos de pesquisa, diminuição de gastos com bibliotecas e laboratórios. A debilidade financeira crônica das universidades latino-americanas transforma-se em seu ponto de fragilidade diante do consenso ideológico predominante, sob o senso comum de que os governos do Terceiro Mundo devem acabar com o financiamento da educação superior, classificado como “subsídio aos ricos”; e de que o grande aumento das universidades privadas deu um dinamismo virtuoso ao sistema universitário (BORON, 2008).

A redução do financiamento aumentou a ingerência nos assuntos acadêmicos e, a partir das avaliações do desempenho, da produtividade e do rendimento do docente, são ainda estabelecidos sistemas de incentivos e de complementação salarial:

[...] una infernal parafernalia de mecanismos – supuestamente “técnicos”, pero también de control ideológico y político, aunque esto es obvio que nunca se manifiesta de modo abierto – destinados a evaluar el desempeño de docentes e investigadores, a racionalizar ¿RACIONALIZAR O RACIONAR? programas y planes de estudio y a establecer criterios de acreditación de los programas de grado y postgrado (BORON, 2008, p.56, grifos do autor).

Marilena Chaui (2003) afirma que o retorno do investimento na universidade pública somente poderá ocorrer, se a educação voltar a ser vista como direito de cidadania, e não como parte de uma organização gerida com critérios empresariais.

### **A empregabilidade como consequência das competências adquiridas**

Nesse período, outro fenômeno importante, que veio reforçar a característica utilitarista do ensino superior brasileiro, foi o fato de que o trabalhador passou a ser responsabilizado pela sua condição de “empregabilidade”, devendo buscar, a qualquer custo, as competências necessárias para garantir-se útil ao mercado de trabalho.

Competências devem ser entendidas, segundo a concepção da socióloga francesa Lucie Tanguy (2002), como a soma dos conhecimentos, da aptidão e do comportamento, resultado de uma aquisição permanente de atributos, que não pode ser transmitida pela instituição escolar. O diploma representa a condição inicial para a consecução do emprego, mas os fatores determinantes serão a experiência e as qualidades adquiridas na vida profissional.

Por outro lado, segundo a concepção do *management*, as competências são obtidas pela formação para o trabalho, que se contrapõe diretamente à noção de educação: “[...] a noção de formação enraíza-se muito mais nas mudanças a promover na esfera econômica e profissional, enquanto que a de educação sustenta-se na evolução de diferentes formas de vida de um indivíduo” (TANGUY, 2002, p. 20).

A pesquisadora francesa em Educação, Colette Grandgérard (2007), discute o processo de transformação das políticas públicas de ensino superior na França entre as décadas de 1980 e 1990 e a criação de mecanismos oficiais de reconhecimento de competências adquiridas no trabalho, transformando-as em suficientes para a outorga de um diploma de nível superior. A autora denomina esse movimento de “economia do diploma”: “[...] a obtenção do diploma está

ligada ao domínio de um conjunto de competências bem explicitadas *a priori*; as questões concernentes ao conteúdo da formação tornam-se secundárias em relação a um objetivo principal: ser capaz de ocupar um emprego” (GRANDGÉRARD, 2007, p. 103, tradução livre nossa).

Evidencia-se, no campo educacional, o princípio da responsabilidade do indivíduo sobre sua própria formação e sua trajetória profissional, ou seja, de sua “empregabilidade”, retirando o foco do processo de acesso à certificação, colocando-o sobre a certificação individual. Emerge um novo modelo de ensino superior, anunciando como objetivo principal a eficácia econômica e social (GRANDGÉRARD, 2007).

Observamos um “intenso processo de mercantilização de espaços sociais, especialmente o da educação”, que passou a ser o eixo central dos discursos de gestores políticos, empresariais e, até mesmo, de educadores (SILVA JUNIOR, 2005, p. 13).

As instituições de ensino superior brasileiras, entre elas as universidades estaduais paulistas, sofreram os reflexos de todo esse processo, como será visto a seguir.

## **A EXCELÊNCIA COMO META**

Antecipando-se a esse processo e expressando as mudanças que se desenhavam, a autonomia orçamentária das universidades públicas paulistas – estabelecida por meio do Decreto n. 29.598/1989 – levou-as a assumir novas formas de administração, para dar conta da gestão interna do orçamento e dos limites que esse fator estabelecia. O decreto em questão recomendava, por exemplo, que os gastos com folha de pagamento não ultrapassassem 75% do orçamento das universidades.

Tratando especificamente do processo estabelecido na Universidade Estadual de Campinas, o economista José Newton Carpintéro (1995) explica que a gestão financeira com orçamento predeterminado – numa época em que o Brasil passava por uma crise econômica, que levou à diminuição da arrecadação dos impostos, base do orçamento –, associada às exigências sociais para a ampliação de cursos e vagas, sem a possibilidade de aumento do quadro de pessoal, obrigou a universidade a criar mecanismos de controle de seus custos:

Com este cenário, a universidade passou a ter que se preocupar, efetivamente, com o custo de suas atividades, e deflagrou uma série de programas que visavam preparar a instituição para um novo período de sua curta e profícua existência, uma vez que se constitui em um centro respeitado de ensino, pesquisa e extensão (seus três objetivos básicos) (CARPINTÉRO, 1995, p. 2).

Como consequência, foram implantados os chamados “centros de custos”<sup>11</sup>, com a finalidade de analisar os gastos realizados em cada local e verificar as possibilidades de melhoria da qualidade e aumento da produtividade, sem o aumento dos custos envolvidos.

Os orçamentos das unidades foram definidos separadamente, e atualmente se exige a prestação de contas por meio dos números da produção de resultados acadêmicos, cujos dados são inseridos pelas unidades universitárias num banco de dados específico da Unicamp, denominado Sistema de Informação de Ensino Pesquisa e Extensão (Sipex). Um dos resultados dessa inserção é a produção de um anuário, denominado *Anuário de Pesquisa da Unicamp*, com a demonstração dos resultados acadêmicos de cada unidade da universidade, disponíveis para consulta pública no *site* da Pró-Reitoria de Pesquisa da Unicamp (<http://www.prp.unicamp.br>), desde 1993. Esses dados, associados aos números de professores, funcionários, matrículas, concluintes, etc., vão ainda compor o *Anuário Estatístico da Unicamp* – disponível, desde o ano de 2005, no *site* da Assessoria de Economia e Planejamento da Unicamp (Aeplan) (<http://www.aeplan.unicamp.br>) – e determinar o chamado orçamento qualificado, que, baseado nos indicadores apresentados, representa a porcentagem do orçamento total da Universidade de que cada unidade vai dispor, em cada ano. Uma das consequências visíveis da criação desses centros de custos é, por exemplo, a cobrança de taxas, de unidade para unidade, para a cessão de salas e de equipamentos.

Acompanhando o movimento nacional, na década de 1990, foram criados na Unicamp cursos de especialização em gestão, inicialmente voltados a empresas do setor privado, mas abrindo a possibilidade da participação de servidores das áreas administrativas das unidades acadêmicas. Como exemplo, em 1991 foi criado o Mestrado em Gestão pela Qualidade Total.

---

<sup>11</sup> “Um centro de custos constitui um conjunto de setores que desempenham funções que caracterizam um serviço determinado e realizam despesas associadas a esse serviço específico. A Universidade funcionaria como um conglomerado de centros, onde os departamentos ou unidades acadêmicas constituiriam as unidades que dariam origem aos produtos finais e os demais órgãos seriam as unidades prestadoras de serviços de apoio. Alunos, docentes e funcionários, além de outros recursos materiais, corresponderiam aos insumos que dariam origem, simultaneamente, a mais de um produto” (PEÑALOZA, 1999, p. 6).

Grupos de servidores foram treinados para ações específicas nessa área, para, após passar por treinamentos em Gestão pela Qualidade, desempenharem o papel de multiplicadores das técnicas para outros colegas de toda a Unicamp.

Dentre todas as ações, o marco mais importante para o escopo desta tese foi a implantação do chamado Projeto Qualidade da Unicamp, cujo principal objetivo era a qualificação do corpo docente. Esta iniciativa, importante para o tema deste trabalho, será analisada em detalhes no tópico sobre a implantação de carreiras específicas na Universidade.

A terceirização também tem estado presente desde então: gradualmente, ocorreu a contratação de empresas externas para a prestação de serviços de segurança, limpeza, jardinagem, transportes, restaurantes, etc., funções que, no presente, foram praticamente eliminadas do quadro da Universidade. Consequência desta ação, a despesa desses contratos externos passou diretamente para o orçamento das unidades de ensino e de pesquisa, agora responsáveis pelo pagamento desses serviços, antes parte da folha de pagamentos da Unicamp.

Foram ainda adotados contratos de trabalho via fundações. Na área de Saúde da Unicamp, os recursos recebidos do convênio com o Sistema Único de Saúde (SUS) são, em grande parte, empregados para a contratação de pessoal. Essa prática foi bastante reduzida atualmente, por causa de ações do Ministério Público, mas, quando realizada, permite contratos de trabalho mais flexíveis. Com esse mesmo recurso, é possível pagar complementações salariais aos contratados pela via formal da universidade, caso, por exemplo, dos docentes também da área da Saúde, que recebem o chamado “Fundo de Incentivo para Valorização Docente Assistencial” (FVDA). Isso também é possível em outras áreas da Universidade, questão atualmente regulamentada pela Resolução GR-036/2008 (UNICAMP, 2008). Com essas ações, dribla-se o sistema burocrático, que estabelece as formas de recrutamento, seleção, remuneração e carreira baseada no mérito, e abrem-se possibilidades flexíveis de reajustes salariais, dadas pelas formas alternativas de contrato.

Desde o início desse processo, tornaram-se frequentes, também, as práticas de redução do quadro de funcionários e professores – divulgadas à sociedade como forma de administração eficiente –, possibilitadas pelo não preenchimento de vagas deixadas por aposentadorias, falecimentos e demissões, provocando a intensificação do trabalho dos remanescentes. De acordo com dados da Aeplan, disponíveis nos *Anuários Estatísticos da Unicamp* (UNICAMP, 2005,

2012), o número de servidores técnico-administrativos na ativa que, em 1989 – primeiro ano do estabelecimento da autonomia universitária –, era da ordem de 10.161 funcionários, em 2011 passou para 7.994. Com relação ao número de docentes, em 1989 eram 2.301 e, em 2011, 2.025.

Em contrapartida, os números de cursos e, conseqüentemente, de estudantes, foram ampliados no período: em 11 anos, de 1991 a 2002, foram criadas 830 novas vagas em cursos noturnos. Em 2011, foram oferecidas 3.320 vagas na graduação, enquanto em 1989 haviam sido 1.615. Na pós-graduação, em 1989, eram 4.712 alunos regulares matriculados no mestrado e no doutorado. Em 2011, somavam 11.101 estudantes (UNICAMP, 2012).

Em síntese: em 22 anos, houve redução de 11,99% no número de professores e de 21,33% no de funcionários, ao mesmo tempo que o aumento de vagas na graduação foi de 105,57%. Os ingressantes na pós-graduação aumentaram 68,63% no mestrado e 271,40% no doutorado, no mesmo período. Esses dados estão demonstrados na tabela 2.

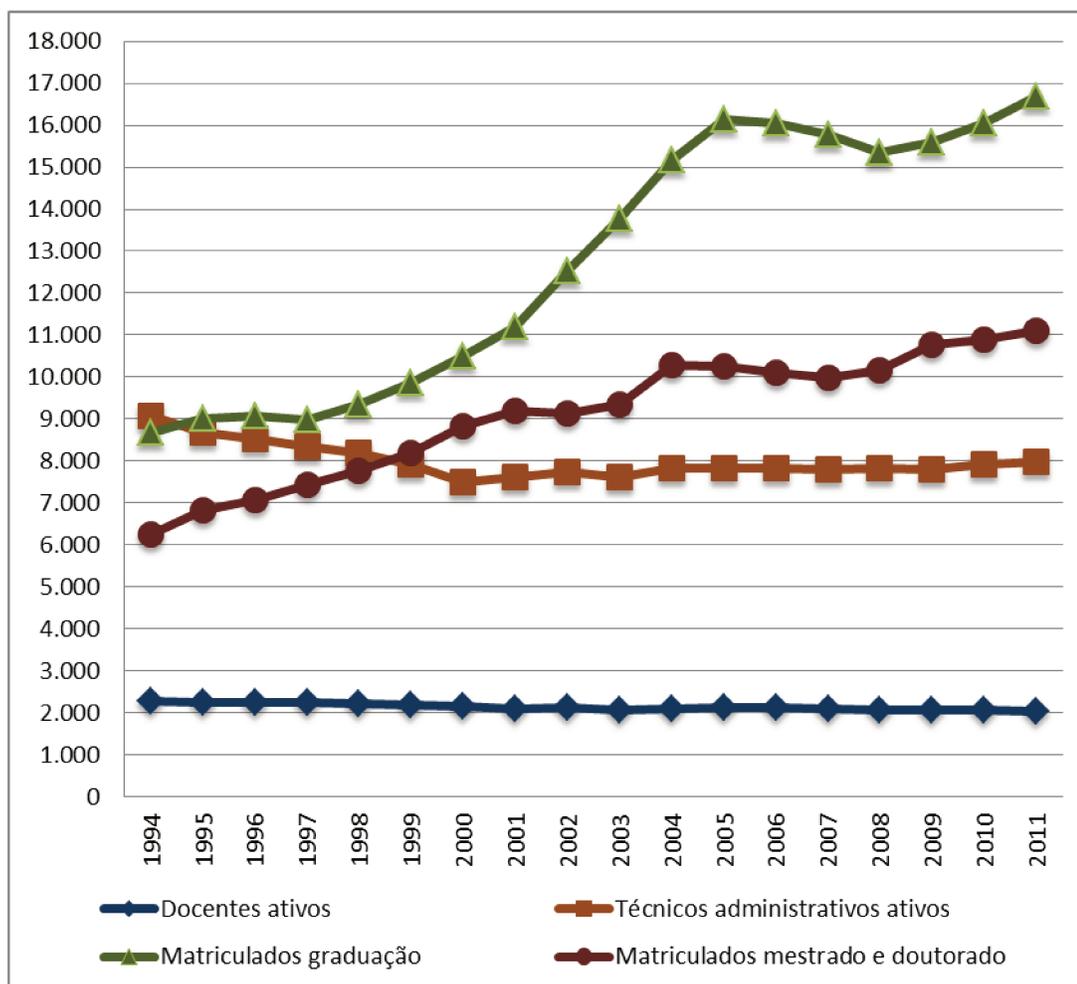
**Tabela 2 – Indicadores de desempenho da Unicamp nos anos de 1989 e 2011 e sua variação no período, em porcentagem**

Categoria	Ano		Variação
	1989	2011	
Docentes ativos	2301	2025	-11,99%
Técnicos administrativos ativos	10161	7994	-21,33%
Matriculados graduação	6350	16682	162,71%
Matriculados mestrado	3156	5322	68,63%
Matriculados doutorado	1556	5779	271,40%
Vagas graduação	1615	3320	105,57%

Fonte: Aeplan Unicamp. Confecção própria.

No gráfico 1, a seguir, está demonstrada a variação desses dados, ano a ano, no período de 1994 a 2011, segundo dados da Aeplan Unicamp (UNICAMP, 2012).

**Gráfico 1 – Comparação entre o número de docentes e técnicos administrativos ativos e o número de alunos matriculados na graduação e na pós-graduação da Unicamp, no período de 1994 a 2011**



Fonte: Aeplan Unicamp. Confeção própria.

No caso das funções administrativas, uma das formas encontradas para a realização de atividades antes destinadas exclusivamente a servidores tem sido a contratação de estagiários, geralmente estudantes de instituições de ensino superior privadas de Campinas e região. O pagamento de bolsas-trabalho aos estudantes de graduação da própria Unicamp, embora tenha como resultado evidente o apoio à manutenção do estudante na Universidade, também é uma solução recorrente para esse fim.

Para a realização complementar das atividades docentes – uma vez que não há reposição automática das vagas deixadas por aposentadorias, demissões e falecimentos, apesar do aumento de vagas e de cursos –, são oferecidas bolsas especiais (Programa Piloto de Bolsas para Instrutores Graduados, Programa de Estágio Docente) a estudantes de mestrado e de doutorado. Também se pode contar, no quadro de professores, com os chamados *professores colaboradores*, docentes que se aposentam e que permanecem no quadro, com atividades previstas em projeto preparado exclusivamente para esse fim, sem que recebam qualquer complementação salarial por isso; recebem somente os proventos da própria aposentadoria.

Outra dimensão a ser considerada é a pressão sobre os professores-pesquisadores, de forma cada vez mais intensa, para a produção de resultados numéricos comprováveis, tanto individuais como globais, apresentados em relatórios periódicos das unidades acadêmicas. Esta realidade acentua as distâncias entre as áreas de conhecimento, privilegiando aquelas que conseguem produzir resultados mais rápidos e mais facilmente demonstráveis, realidade mais próxima das áreas de Ciências Exatas, Tecnológicas e Biológicas; e mais distante das Humanidades e das Artes, esta última o enfoque deste trabalho.

## **O Projeto Qualidade**

Como referido anteriormente, em 1990, refletindo o movimento nacional de reformas da gestão do serviço público, a Unicamp criou, entre outras medidas de ordem administrativa, o chamado Projeto Qualidade. O objetivo principal foi o alcance da excelência, representada pelos números da produção científica e acadêmica, em sintonia com a nova ordem colocada para o serviço público na pauta nacional, como podemos observar pelo próprio texto sobre a gestão do então reitor, professor Carlos Vogt, disponível na página eletrônica da Unicamp:

**1990** – O linguista e poeta Carlos Vogt assume a reitoria da Universidade. Para sistematizar as relações com a indústria, cria o Escritório de Transferência de Tecnologia (ETT). Inicia-se o enxugamento da máquina administrativa e o programa de qualificação docente com o Projeto Qualidade [...].

**1991** – Com o Projeto Qualidade aumenta em 50% o número de defesas de teses na pós-graduação em relação a 1989. Elabora-se um programa de qualificação dos cursos de graduação e é criado o curso de pós-graduação em Qualidade.<sup>12</sup>

O marco representativo do Projeto Qualidade foi a Deliberação Consu-A-029/1990 (UNICAMP, 1990a), que tratava da estrutura e regulamentação da chamada Parte Especial do quadro docente da Unicamp, na qual foram enquadrados todos os professores contratados até aquele momento pela Universidade e que não pertencessem ao quadro permanente. Foram, ainda, estabelecidas as normas para as novas contratações: para que um candidato pudesse prestar concurso público para o quadro docente da Unicamp, passou a ser exigido que ele estivesse, no mínimo, inscrito em um programa de pós-graduação – poderia ser o mestrado, desde que fosse feita uma previsão de data para defesa de seu doutorado. Essa condição passou a ser acompanhada por meio de relatórios periódicos, para cujo monitoramento havia sido criada, por meio da Portaria GR-232/1990 (UNICAMP, 1990b), a Comissão de Avaliação e Desenvolvimento Institucional (Cadi), responsável por manifestar-se sobre os seguintes itens referentes ao quadro docente da Unicamp:

I - as propostas de:

- a. admissão,
- b. prorrogação do prazo de admissão,
- c. nível funcional da admissão,
- d. ascensão por avaliação de mérito,
- e. dispensa de titulação,
- f. afastamento por prazo superior a 30 (trinta) dias e
- g. normas para a ascensão por avaliação de mérito de docentes, encaminhadas pelas respectivas Congregações e informadas com a documentação pertinente.

II - a atribuição de bolsas de estudos e reconhecimento acadêmico (UNICAMP, 1990b).

Ficava evidente o objetivo de transformar o quadro docente da Unicamp em um quadro composto por professores com titulação mínima de doutor, visando à ampliação da produção acadêmica da instituição. Em 2000, a tendência foi confirmada: por meio da Deliberação Consu-A-01/2000 (UNICAMP, 2000), passou a ser exigido efetivamente o título de doutor para ingresso no quadro docente da Unicamp.

---

<sup>12</sup> Disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/a-unicamp/historia/ex-reitores/carlos-alberto-vogt>>. Acesso em: 16 mar. 2012.

Após o estabelecimento desse mecanismo, em 1990, portanto, àqueles que ainda não eram titulados, foi dado um prazo para a finalização do doutorado, prazo esse a ser estabelecido pelos órgãos superiores de cada uma das unidades de ensino e pesquisa, de acordo com o período necessário para a integralização. Aos professores que não possuíam a titulação agora exigida e que já tinham contratos em níveis superiores a ela, foi permitido permanecer na chamada Parte Suplementar em Extinção; mas, para que pudessem alcançar qualquer tipo de promoção na carreira, teriam que efetivar a titulação exigida. Portanto, nessa transição, foram colocados numa categoria que, a princípio, não os diminuía do ponto de vista salarial – um provável direito trabalhista adquirido –, mas que os tornava menores sob a chancela da titulação acadêmica, a não ser que buscassem atender às novas exigências.

Atualmente, podemos afirmar que os impactos previstos foram efetivamente alcançados. Após vinte anos das primeiras medidas, em 2010 o *Jornal da Unicamp* publicou uma matéria a respeito do Projeto Qualidade, fazendo um balanço do período. O texto trouxe comentários de autoridades da Universidade, como, por exemplo, o professor Armando Turtelli, pró-reitor de Pesquisa da Unicamp à época da criação do Projeto, discorrendo sobre os motivos que levaram ao seu estabelecimento e sobre os objetivos que se esperava atingir com a sua implantação:

De um lado, crescia a exigência por parte do setor produtivo por profissionais com curso de pós-graduação. De outro, a Unicamp carecia de mais docentes titulados para ministrarem os programas que qualificariam essas pessoas. “A elaboração do Projeto Qualidade foi feita analisando a conjuntura da época. Lançamos um olhar para fora da Universidade, mesmo que as decisões a serem tomadas parecessem afetar apenas o dia a dia da instituição. Pretendia-se que a Unicamp atingisse a meta final de 100% de docentes doutores no mais curto espaço de tempo, mas sem atropelos e respeitando o contexto de cada unidade de ensino e pesquisa. Acreditávamos que apenas dessa maneira a Universidade poderia cumprir sua missão de oferecer ensino, pesquisa e extensão com a excelência que a nova realidade do país exigia”, explica Turtelli (ALVES FILHO, 2010, p 2.).

O professor Carlos Vogt, nessa mesma matéria, também falou sobre o contexto da Universidade naquele momento e sobre as motivações envolvidas:

À época da criação do Projeto Qualidade, a Unicamp tinha perto de um terço de seus professores sem doutoramento, situação que merecia uma ação efetiva por parte da Universidade para ser melhorada [...]. Naquele contexto, um dos temas urgentes a tratar era o processo de qualificação acadêmica dos nossos docentes. Era preciso criar mecanismos que motivassem os professores a dar sequência a suas formações [...]. (ALVES FILHO, 2010, p. 2)

De fato, o Projeto Qualidade foi a referência na qualificação do corpo docente da Unicamp e, conseqüentemente, no crescimento de sua produção científica e acadêmica. Ronaldo Aloise Pilli, pró-reitor de Pesquisa da Universidade nesse período de 2008 a 2013, informou, também na matéria do *Jornal da Unicamp* sobre os impactos do Projeto, que “a Unicamp saiu de uma produção de 0,1 tese por docente ao ano no início da década de 90, para 0,5 nos dias atuais” (ALVES FILHO, 2010, p. 3).

Nos *rankings* internacionais de universidades, como o *TopUniversities*, produzido pela *Quacquarelli Symonds* (QS) e o THE, da revista britânica *Times Higher Education* (*Thomson Reuters*), a Unicamp tem tido papel de destaque sobre as universidades brasileiras. No caso do *QS University Rankings Latin America*, em 2011, apareceu em terceiro lugar, atrás apenas da Universidade de São Paulo e da Pontifícia Universidad Católica do Chile<sup>13</sup>, posições confirmadas neste ano de 2012<sup>14</sup>. Pelo mesmo *ranking*, mas na projeção mundial (*QS World University Rankings*), a Unicamp, que em 2010 apareceu na 292ª. posição, passou em 2011 para a 235ª., enquanto a USP passou, respectivamente, da 253ª. para a 169ª. posição<sup>15</sup>.

No *THE World University Ranking 2011-12*, para a América do Sul, aparecem no topo as mesmas três universidades do *ranking* da América Latina da *QS*: a USP continua no primeiro lugar, enquanto a Unicamp inverte posição com a Pontifícia Universidad Católica do Chile. Na projeção mundial, a USP está na 178ª. posição, destacando-se entre as 200 primeiras, e a Unicamp entre as posições 276-300, o que, apesar de não ser o topo, lhe confere um lugar de importância entre as 300 melhores universidades do mundo. Neste ano de 2012, foi enquadrada em 22º. lugar pelo QS e em 44º. lugar pelo THE no *ranking* mundial das universidades com menos de 50 anos.

Esses dados reforçam o fato de que a Universidade Estadual de Campinas, com apenas 46 anos de existência, é portadora de uma trajetória de excelência acadêmica.

---

<sup>13</sup> Dados disponíveis em: <http://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2011>. Acesso em: 08 fev. 2012.

<sup>14</sup> <http://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2012>. Acesso em: 15 jun. 2012.

<sup>15</sup> Disponível em: <http://content.qs.com/supplement2011/top500.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2012.

## **Implicações no Instituto de Artes**

No entanto, retornando a 1990, ano de implantação do Projeto Qualidade, o corpo docente do Instituto de Artes da Unicamp sofreu importantes consequências pela nova determinação: em seu quadro, os docentes que haviam sido inicialmente contratados por sua atuação na área artística não eram necessariamente portadores de título de pós-graduação – muitas vezes sequer de graduação –, mas, sim, de notório saber em suas áreas específicas; mesmo porque – importante reafirmar – na ocasião eram poucos os cursos de graduação e os programas de pós-graduação no país no campo da Arte. Esse fato tornava quase impossível, para muitos, a obtenção do título agora exigido dentro dos prazos estabelecidos.

O sociólogo José Roberto Zan, diretor do Instituto de Artes no período de 2003 a 2006 descreveu, em entrevista, um resumo desse período:

*O Instituto, ele surgiu de convites que foram feitos para artistas que vieram para cá e começaram a desenvolver atividades dentro dessas áreas todas. Quer dizer, não era nenhum acadêmico no sentido profissional inventando a arte, não. Eram artistas que faziam, mesmo. Então eram maestros, dançarinos, pessoal ligado ao teatro, artes plásticas. [...] Então eram convidados ou eram contratados aqueles artistas que, mesmo não tendo, muitas vezes, nem curso superior completo, nem pós-graduação, tivessem uma produção artística relevante na sua área. Agora esse, esse problema ele ficou mais complexo no momento em que a Universidade adotou essa política de qualidade: o Projeto Qualidade, que a partir daí a Universidade passou a contratar docentes com títulos de doutor e aqueles que não tinham título de doutor receberam uma recomendação para que acelerassem a sua titulação para aumentar o número de doutores na universidade.*

Retornando no tempo, é importante lembrar que, desde os primeiros estatutos da Unicamp, estabelecidos pelo Decreto n. 52.255/1969 (SÃO PAULO, 1969), ficou estabelecida a existência do Instituto de Artes na composição da Universidade, que ainda viria a ser implantado. No que se refere à carreira docente, o Artigo 89 do Estatuto estabelecia a concomitância entre o ensino, a pesquisa e a extensão, implicando a necessidade da pós-graduação para os contratados. A carreira, segundo o Decreto, era composta dos seguintes níveis: Assistente, Assistente Doutor, Professor Assistente, Professor Associado e Professor Titular. Para o primeiro nível, o de Assistente, exigia-se que o candidato: “tenha sido aprovado em curso de pós-graduação, ou que seja portador do grau de Mestre, ou equivalente, a juízo da Câmara Curricular e decisão do Conselho Diretor” (Artigo 99). No entanto, o Artigo 93 do mesmo Decreto previa:

Art. 93. A Universidade poderá admitir, mediante proposta dos departamentos aos correspondentes Conselhos Interdepartamentais:

a) professôres e outros intelectuais, artistas ou técnicos de reconhecida competência para colaborar nas atividades universitárias, em níveis paralelos aos do magistério; [...] (SÃO PAULO, 1969).

A contratação de profissionais como os primeiros artistas, sem necessariamente uma formação, sequer em graduação, era prevista legalmente, e sua permanência na instituição era garantida pelo estatuto.

Assim, a mudança das regras institucionais – embora tivesse havido reuniões prévias das autoridades universitárias com os professores para alertá-los sobre o que iria ocorrer – não foi bem recebida em todos os casos. A manutenção dos contratados no quadro docente da Unicamp estava ameaçada: os novos critérios garantiam sua permanência, mas não permitiam que houvesse evolução profissional, o que os tornava menores em relação aos colegas.

Em pouco tempo, ficou evidente a necessidade de encontrar uma solução para a permanência desses professores, que passou pela criação de uma carreira específica para os professores-artistas do Instituto de Artes.

## **UMA CARREIRA ESPECÍFICA**

Atualmente, o Instituto de Artes é constituído de seis departamentos: Artes Cênicas; Artes Corporais; Artes Plásticas; Cinema; Multimeios, Mídia e Comunicação; e Música.

Apenas lembrando, muitos dos professores que compõem seu corpo docente foram contratados pela sua produção artística. No momento da transformação dos cursos livres em cursos de graduação, na gestão do reitor José Aristodemo Pinotti, parte desses artistas preferiu seguir sua carreira fora do mundo acadêmico. No entanto, outros permaneceram, mesmo sem titulação. Quando implantado o Projeto Qualidade, embora passados 24 anos da criação da Unicamp, ainda eram poucos os cursos de graduação em Artes no país, sendo muitos deles de licenciatura em Educação Artística e apenas um curso de pós-graduação na área, na Escola de Comunicações e Artes da USP (BARBOSA, 1989, 1994).

Dos que permaneceram, parte do grupo que possuía algum diploma de graduação seguiu a carreira acadêmica, cursando uma pós-graduação. Mas houve os que não conseguiram mudar seu objetivo e se mantiveram na situação inicial, lutando para que houvesse outra saída, que incluísse a criação de uma carreira docente específica para os artistas, portadores de notório saber em Artes e de reconhecimento profissional.

Aquele era um momento de transição, em que a Unicamp se institucionalizava, e, como ocorre em situações como essa, fazia-se necessário pensar em soluções para que fossem situados os casos excepcionais, que não poderiam ser enquadrados no novo formato. A nova norma, geral para todo o quadro docente, gerou a necessidade de implantação de uma série de carreiras, não apenas para o professor-artista.

A flexibilidade para a criação de carreiras específicas para diferentes grupos profissionais foi uma das possibilidades dadas pela decretação da autonomia institucional e financeira das universidades estaduais paulistas – a autonomia universitária – em 1989. Naquela ocasião, foi institucionalizado um quadro salarial independente da estrutura de cargos do Estado, resultado de estudos iniciados anteriormente, a partir da criação do Conselho de Reitores das Universidades Estaduais (Cruesp), em 1986 (SÃO PAULO, 1986). Isso possibilitou que, no Decreto da Autonomia Universitária, em 1989, o Cruesp ficasse responsável pela política salarial das universidades:

Artigo 3º - O Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas baixará normas adicionais fixando os critérios de execução orçamentária das Universidades do Estado de São Paulo, *incluindo os relativos à política salarial de seu pessoal docente, técnico e administrativo*, observado não só o limite financeiro estabelecido neste decreto como o disposto no artigo 37 da Constituição da República Federativa do Brasil e no artigo 92, inciso VI da vigente Constituição do Estado, com a redação dada pela Emenda Constitucional nº 57, de 25 de setembro de 1987 (SÃO PAULO, 1989, grifos nossos).

A partir disso, na Unicamp, portarias emitidas pelo Gabinete do Reitor criaram, inicialmente, as seguintes carreiras:

- Carreira da Orquestra (Portaria Interna GR 188, 05/07/1988).
- Carreira de Técnico de Apoio (Portaria GR 390/86, 30/10/1986) – inicialmente criada por portaria do reitor, foi posteriormente institucionalizada em 1993 (Deliberação CAD n. 273/93, 07/07/1993).

Após 1989, já sob jurisdição do decreto estadual, as carreiras deixaram de ser estabelecidas pela reitoria, passando os colegiados superiores da Unicamp a constituir-se nas instâncias de implantação das demais carreiras – cumprindo assim as determinações estatutárias – , o que ocorreu, sobretudo, a partir de 1993. Foram elas:

- Carreira do Magistério Tecnológico Superior (MTS) do Centro Superior de Educação Tecnológica – CESET (Deliberação Consu-A-015/90, 27/07/90).
- Carreira do Magistério Secundário Técnico (MST) dos Colégios Técnicos (Deliberação Consu-A-06/93, 27/05/1993).
- Carreira do Magistério Artístico (MA) do Instituto de Artes (Deliberação Cepe-A-09/93, 04/08/1993).
- Carreira de Informática (Deliberação CAD n. 330/93, 18/08/1993) – extinta em 2002, os servidores incorporaram-se à carreira dos técnicos administrativos.
- Carreira Docente em Educação Especial e Reabilitação (DEER) do Centro de Reabilitação “Professor Doutor Gabriel de Oliveira Porto” (Deliberação Cepe-A-12/93, 18/08/1993).
- Carreira Docente em Ensino de Línguas (DEL) do Centro de Ensino de Línguas (CEL) (Deliberação Cepe-A-11/93, 18/08/1993).
- Carreira de Procurador (Deliberação CAD n. 352/93, 04/10/1993).
- Técnico Especializado de Apoio à Pesquisa Cultural, Científica e Tecnológica (TPCT) (Deliberação CAD n. 353/93, 04/10/1993) – extinta e transformada, em 2006, na Carreira de Pesquisador (Deliberação CAD-A-02, 06/10/2005).

As múltiplas carreiras evidenciaram a concretização de possibilidades presentes desde o início do processo de institucionalização da universidade, na gestão do médico José Aristodemo Pinotti, reitor da Unicamp no período de 1982 a 1986.

No entanto, a criação de outras carreiras, para as quais não haveria as mesmas exigências da carreira do Magistério Superior, tornou-se polêmica para os professores deste quadro docente, que entenderam o fato como um privilégio oferecido aos colegas. Mesmo havendo regras específicas para o acesso em todas as novas carreiras, os critérios também recentes para o

Magistério Superior haviam criado dificuldades para a maioria, que agora também se sentia pressionada, o que provocou focos de resistência às carreiras recém-criadas: *“E aí, eu participei de várias reuniões daquele... das carreiras especiais, que tinha carreira aqui, carreira na medicina, carreira na [...] tem várias carreiras especiais. [...] Muita gente não queria, era contra, muita gente... muita, muita gente”* (cenógrafa).

Por outro lado, os professores artistas agora se sentiam excluídos. O seu capital simbólico – o notório saber em artes – já não representava valor no Magistério Superior da Unicamp. O que valia, agora, eram os títulos. Pelo papel até então representado no processo de criação da Unicamp, viram-se no direito de pleitear um espaço digno no quadro docente da Universidade, questão em que foram atendidos pelas instâncias superiores.

### **O Magistério Artístico**

Assim, a carreira do Magistério Artístico foi criada pela Deliberação Cepe-A-09/1993 (UNICAMP, 1993), não como uma decisão isolada para o Instituto de Artes, mas como parte de uma série de novas carreiras docentes, com o objetivo de atender às necessidades surgidas com a implantação do Projeto Qualidade.

Em suas regras, desde a primeira Deliberação que a criou (UNICAMP, 1993), a carreira do Magistério Artístico, embora não exigisse qualificação formal, estabeleceu, em seus artigos 3º. e 4º., uma série de critérios para o ingresso em seu quadro:

Artigo 3º - Poderão ser admitidos na Carreira do Magistério Artístico – MA:

I – portadores de títulos universitários na Área de Artes em geral;

II – profissionais de reconhecida competência e atuação comprovada no campo das artes em geral, nos termos do artigo 93 dos Estatutos da UNICAMP.

Artigo 4º - As Condições Necessárias Mínimas exigidas para o preenchimento das diferentes funções da Carreira MA são as seguintes:

CATEGORIAS	NÍVEIS	NÚMERO MÍNIMO DE PONTOS	ANOS DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL
MA-I	A	200	02
	B	300	04
	C	400	06
MA-II	D	500	08
	E	600	10
	F	800	12
MA-III	G	1000	14
	H	1200	16
	I	1400	18

Os títulos e as atividades acadêmicas também eram pontuados, caso existissem; mas a carreira valorizou, prioritariamente, a experiência e a produção artísticas, como podemos observar nos artigos 7º. a 10 da mesma Deliberação:

Artigo 7º - No concurso de ingresso referido na artigo 6º serão considerados, em conjunto e na forma como são conceituadas nesta Deliberação, os seguintes fatores:

- I – Títulos
- II – Trabalhos
- III – Provas

Artigo 8º - No fator Títulos, serão considerados os títulos acadêmicos, os cursos de formação e especialização e os cargos e funções exercidos pelo candidato na área artística de sua atuação e em áreas afins.

Artigo 9º - No fator Trabalho, será considerado o conjunto das atividades de natureza artística, acadêmica e técnica desenvolvidas pelo candidato, individualmente ou em equipe, na área de sua atuação e em áreas afins.

Artigo 10 – No fator Provas, serão avaliados os conhecimentos e a aptidão do candidato através de aulas e/ou conferências e provas de aptidão. (UNICAMP, 1993).

Nas Disposições Transitórias, foram previstos os critérios para a transposição dos docentes já contratados para os níveis respectivos, feita a partir da solicitação do próprio docente, prevendo uma fase de transição para o grupo inicial:

## DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Artigo 1º - Os docentes atualmente lotados no Instituto de Artes, integrantes da Parte Suplementar em Extinção e da Parte Especial do QD-UNICAMP poderão ser admitidos na Carreira do Magistério Artístico, mediante solicitação pessoal, aprovada pelas instâncias competentes.

§ 1º - Os docentes oriundos da Parte Suplementar em Extinção do QD-UNICAMP serão admitidos na Carreira do Magistério Artístico em caráter permanente, atendido o disposto no caput.

§ 2º - Os docentes oriundos da Parte Especial do QD-UNICAMP serão admitidos na Carreira do Magistério Artístico, atendido o disposto no caput, em caráter temporário pelo prazo máximo de 2 (dois) anos.

§ 3º - Durante o prazo de admissão na Carreira do Magistério Artístico, o docente oriundo da Parte Especial do QD-UNICAMP deverá prestar o Concurso de Ingresso regulamentado nesta Deliberação, atendidos os superiores interesses da Universidade.

§ 4º - Esgotado o prazo de admissão previsto no § 2º, caso o Instituto não tenha proposto a abertura do Concurso de Ingresso, a cessação da atividade docente dar-se-á automaticamente, independente de ato declaratório.

Artigo 2º - Os docentes oriundos da Parte Suplementar em Extinção e da Parte Especial do QD-UNICAMP serão enquadrados nas diferentes Categorias e níveis da Carreira da seguinte forma:

I – os exercentes de função MS-1 na Categoria MA-I, nível A;

II – os exercentes da função MS-2 na Categoria MA-I, Nível C;

III – os exercentes da função MS-3 na Categoria MA-II, Nível F;

IV – os exercentes das funções MS-4 na Categoria MA-III, Nível G;

V – os exercentes de função MS-5 na Categoria MA-III, Nível H;

VI – os exercentes de função MS-6 na Categoria MA-III, Nível I.

Parágrafo Único – O docente enquadrado na Carreira MA na forma prevista do caput perceberá salário igual ao de origem, independentemente do nível de seu enquadramento. (UNICAMP, 1993).

Pelas regras, foram estabelecidos dois grupos na transposição: os que precisavam prestar concurso (Parte Especial) e os que não precisavam (Parte Suplementar em Extinção). Para novos ingressos, a exigência do concurso passou a ser integral.

Em 1995, foram necessários ajustes na Deliberação, resolvidos pela Deliberação Cepe A-08/95 (UNICAMP, 1995). Novos ajustes ainda foram realizados em 1996 (UNICAMP, 1996), e, somente então, regulamentada, a migração para a nova carreira começou a ocorrer.

Como foi prevista a realização de concurso público de ingresso para os professores que se encontravam na Parte Especial do quadro, houve casos em que, ao realizar a seleção, acabaram perdendo a vaga para outros concorrentes de fora, fato comentado nas entrevistas:

*Então, assim, o cara que faz a opção pela carreira do Magistério Artístico, ele tem que apresentar produção artística. Quem decide ficar na carreira do Magistério Artístico, nem tem produção artística e nem tem... nem se inscreve no mestrado, no doutorado, nem nada, acaba indo embora [...]. Outros, que querem permanecer na carreira do Magistério [Artístico], quando é aberto concurso, têm que concorrer com gente titulada e dançam (atriz).*

A carreira do Magistério Artístico veio para resolver uma situação de exceção, criada com o Projeto Qualidade, que pretendia colocar a Unicamp em outro patamar, o da excelência acadêmica. No entanto, por evidenciar diferenças – que aparentemente antes não existiam – entre professores do quadro docente da Unicamp, não foi uma transição tranquila.

Mesmo assim, as duas carreiras continuam coexistindo até hoje no Instituto de Artes da Unicamp, e as tensões criadas desde aquele momento, bem como as suas possíveis causas, serão analisadas a seguir.

### **Diferenças entre as carreiras**

O artigo 27 da Deliberação de criação do Magistério Artístico prevê que “os docentes integrantes da Carreira do Magistério Artístico terão os mesmos direitos políticos, acadêmicos, administrativos e funcionais dos docentes integrantes do QD-UNICAMP, ressalvadas as prerrogativas da titulação acadêmica” (UNICAMP, 1993); e, de fato, os professores das duas carreiras continuaram atuando no mesmo espaço, realizando praticamente as mesmas atividades de antes: produzir conhecimento em arte e transmiti-lo aos estudantes.

No entanto, sob vários aspectos, o Magistério Artístico apresenta diferenças relevantes, quando comparado ao Magistério Superior, carreira comum à maioria dos docentes da Universidade, questão que será agora discutida.

Em primeiro lugar, o Magistério Artístico constitui-se de um número maior de níveis a serem galgados para sua progressão, e os salários percebidos são menores que os salários do Magistério Superior<sup>16</sup>, como podemos constatar na Tabela 3.

Obviamente, diferenças salariais entre profissionais que atuam no mesmo espaço, dividindo as mesmas tarefas, foram, desde o início, enfrentadas negativamente, como pôde ser observado nas entrevistas: *“Só que o professor artista não tinha as... não chegava ao nível salarial daqueles por causa da titulação aqui e eles reclamavam muito. ‘A nossa qualidade é tão boa quanto, a gente só não tem o título, não sei o quê’. Então isso era um conflito grande”* (musicista, MS).

**Tabela 3 – Salários percebidos pelos docentes nas carreiras do Magistério Superior e do Magistério Artístico da Unicamp, em seus níveis correspondentes, em maio de 2012<sup>17</sup>**

MS	Salário (R\$)	MA	Salário (R\$)
Instrutor – MS1*	3.968,44	Professor Assistente – MA-I A B	3.968,44 4.444,65
Professor Assistente – MS2*	5.870,46	Professor Assistente – MA-I C Professor Associado – MA-II D E	4.920,87 5.635,18 6.111,40
Professor Doutor I – MS3.1 II – MS3.2	8.211,02 9.000,28	Professor Associado – MA-II F	6.587,61
Professor Associado I – MS5.1 II – MS5.2 III – MS5.3	9.789,18 10.594,63 11.400,10	Professor Pleno – MA-III G H	7.301,93 7.936,88
Professor Titular – MS6	11.802,81	Professor Pleno – MA-III I	8.532,15

\*Categoria não mais existente na Unicamp, remanescente apenas para antigos contratados, que não preencheram requisitos posteriormente exigidos e que permanecem no quadro.

16 Dados referentes ao professor em Regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa (RDIDP), disponíveis em: <<http://www.dgrh.unicamp.br:8081/dgrh/documentos/tabelas-de-vencimentos>>. Acesso em: 07 maio 2012.

17 A partir deste momento, os professores entrevistados serão também citados pela carreira a que pertencem: Magistério Superior (MS) e Magistério Artístico (MA).

Quanto aos critérios de avaliação por mérito, o Magistério Artístico tem como base a produção e a divulgação da arte, tendo suas regras estabelecidas pela própria Unicamp. Para o professor do Magistério Superior do Instituto de Artes, assim como para os docentes desta carreira em outras áreas da Universidade, esse tipo de produção só pode ser considerado, caso esteja associado diretamente à sua linha de pesquisa: publicações em periódicos indexados internacionalmente, orientações e participação em projetos de pesquisa são os produtos esperados, não só pelas instâncias da própria Unicamp, como pelos órgãos superiores de avaliação, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), responsável pela avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil. Documentos da área de Artes/Música desse órgão explicitam essa exigência:

[...] o processo de avaliação da pós-graduação em Artes/Música qualifica a produção artística para equipará-la com a produção bibliográfica. [...] a área de Artes na Capes considera que só deve ser declarada aquela produção que revele vinculação com a pós-graduação como um todo e com o Programa específico. [...] Neste aspecto específico, o processo avaliativo é primordialmente relacionado ao âmbito acadêmico, não sendo relevante, um número excessivo ou irreal de produções, nem produções relativas à atividade profissional do docente ou discente que não estejam relacionadas às suas linhas de pesquisa em que atuam na pós-graduação (CAPES, 2009, p. 5).

O Qualis Artístico é uma ferramenta criada com o fim de incorporar ao processo de avaliação da Pós-Graduação aquela produção artística que está diretamente relacionada com os cursos de pós-graduação. O princípio orientador dessa iniciativa consiste em valorizar as ações que articulam pesquisa acadêmica de pós-graduação com a criação de objetos artísticos. Para tal avaliação não é considerada a qualidade intrínseca as obras, pois isso implicaria em uma tarefa impossível para qualquer comissão avaliadora. O que se pretende é avaliar o contexto de realização e difusão dessa produção, bem como sua coerência com o respectivo projeto do curso (CAPES, 2012, p. 1).

A ausência de titulação acadêmica de alguns professores também implica problemas de ordem administrativa na Universidade: alguns dos cargos de chefia, como, por exemplo, a chefia de departamento e as coordenações de graduação, somente podem ser assumidos por docentes que possuam o título de doutor, podendo ser exercidos por não doutores apenas em casos excepcionais e com autorização especial das autoridades universitárias competentes. Como o corpo docente está dividido entre professores nas duas situações contratuais, ocorrem casos em que há a necessidade de que um professor sem o título assuma o cargo. A obtenção da autorização especial foi relatada como uma questão complexa:

*Isso foi uma luta para conseguir. Porque não podia. O MA não podia ocupar nada, nada. [...] Mas, às vezes se chegava num impasse, porque as pessoas com doutorado, de um departamento, já estavam todas colocadas. E aí você tinha que ter um chefe no departamento e só tinha... Aí, se pedia uma excepcionalidade à Procuradoria Geral e daí o pessoal concedia, a Reitoria concedia essa excepcionalidade. Porque não tinha outro jeito. [...] Demorava seis, oito meses para as pessoas entenderem que ou é ela ou é ninguém. O curso vai ficar sem coordenação. O que vocês preferem? E o pior é que ela trabalhava sem receber a gratificação e assumiu e trabalhou durante meses sem ser reconhecida oficialmente, para o curso não parar. O Estatuto da Unicamp reza que tem que ser doutor pra ocupar (escritor, MS).*

*[...] um amigo nosso [...] falou: “[...] já que você está aqui, você não quer ficar no lugar da coordenação [da graduação do curso]? Porque ninguém quer”. Daí eu falei: “bom, se for por uma temporada curta, eu fico”. [...] E nada de conseguir essa oficialização. Eu ficava trabalhando e nunca recebi esse dinheiro. Eu perdi acho que dez meses, mais ou menos, trabalhando de graça na Coordenação, chegando aqui às 7 horas da manhã – porque aí eu também me joguei – e ficava, às vezes, até às 10 horas da noite. [...] e aí eu fiquei atendendo chefia [do departamento] e coordenação [da graduação] durante uns três anos, eu acho... dois anos, três anos [...] Da coordenação, depois de dez meses, oficializou. Aí depois eu fiquei mais, até acabar o quarto ano. [...] A Angela Nolf, da dança [também esteve na coordenação do curso nas mesmas condições]. Fomos nós duas que ficamos, quer dizer, eles aceitaram, tiveram que engolir porque não tinha outra pessoa que ficasse, não tinha... Todo mundo fazendo doutorado no meu departamento, então não tinha tempo pra fazer coordenação (cenógrafa, MA).*

Este tipo de situação demonstra que o estabelecimento de novas regras na burocracia acadêmica pode criar a necessidade de abrir exceções, submetendo os sujeitos a julgamentos individuais. As autoridades que avaliam a excepcionalidade, adaptadas às normas impostas como regra geral, não se sentem à vontade para realizar o julgamento, o que provoca a demora no atendimento das solicitações. Por outro lado, os professores-artistas não doutores, no aguardo dessa decisão, sentem-se em situação de exclusão e de inferioridade.

Esse contexto remete à situação descrita por Norbert Elias e John L. Scotson (2000), em *Os estabelecidos e os outsiders*, em que há uma internalização da crença na própria superioridade e/ou inferioridade face ao outro, dada pelas circunstâncias, e não necessariamente por um preconceito localizado.

Ao estudar as inter-relações e a interdependência entre indivíduos e grupos sociais, Elias tratou profundamente das relações de poder:

[...] os problemas de poder, à exceção de alguns casos-limite, são problemas de relações e de interdependência. Ao estudarmos as relações de poder nas relações entre filhos e pais, entre operários e patrões, entre governados e governantes ou entre pequenos e grandes Estados, percebemos que sempre se trata de equilíbrios de poder instáveis e que, portanto, podem evoluir. É difícil encontrar uma via de acesso teórica para esse tipo de problema a partir da concepção atomista de um indivíduo que não cultivava originalmente nenhuma relação (ELIAS, 2001, p. 157).

Os autores demonstraram que as relações de poder se estabelecem também entre grupos sociais, não necessariamente numa divisão de classe social, mas separados por outras formas de relações sociais. No caso da comunidade de Winston Parva, o fator determinante para separação e hierarquização dos grupos era que o primeiro – considerado como o *estabelecido* – vivia no local há bastante tempo, período suficiente para que se criasse o que podia ser percebido como uma identidade típica local – as suas formas de civilização. Os outros dois grupos (que mais tarde se juntaram em um único) – formados pelos *outsiders* – chegaram à mesma comunidade tempos depois, especificamente para trabalhar nas empresas locais. Embora distribuídos em postos de trabalho semelhantes aos destinados aos primeiros, não conseguiram entrar na vida comunitária preexistente, habitando outros bairros e sendo apontados como de menor estatura social e como responsáveis, inclusive, por casos de delinquência. Nessa configuração, os grupos considerados inferiores aceitavam, com passividade, a condição a eles imputada.

Assim também, para os professores do Magistério Superior, submetidos às exigências máximas das regras acadêmicas, o Magistério Artístico – especialmente o professor sem titulação nessa carreira – não preenche os requisitos mínimos necessários para habilitá-lo à academia. Não são, portanto, considerados iguais, quando se trata da investidura em cargos como os relatados.

Os professores do Magistério Artístico sentem a situação como injusta, especialmente porque as diferenças somente vão aparecer em alguns tipos de situação, como essa. Em sala de aula, ou mesmo em outras atividades administrativas da Unicamp, são chamados a participar e a assumir responsabilidades semelhantes às de seus colegas da outra carreira:

*Essa situação, por exemplo, hoje em dia... quando eu cheguei aqui nós éramos 16 docentes. Nós estamos numa situação muito crítica aqui, eu acho que nós somos 12 ou 13 hoje aqui. [...] tem que ter reitor pra assinar [...]. Não tem gente pra pegar os cargos, pra tocar os departamentos, se você não tem titulados.[...] O que acontece com os MAs, que me revoltava muito, é que você pode estar em todas as comissões não pagas. As pagas, só sendo doutor. Então você não pode ser coordenador, você não pode ser chefe de departamento, você*

*não pode dirigir biblioteca, esse tipo de coisa, mas você pode estar na Congregação julgando os seus colegas. É um absurdo isso! Que é o grau máximo, que você interfere em tudo o que você quiser, puder, que tiver influência. Congregação, conselho e comissão de graduação. Então eu fui de todas: fui da CAI, das carreiras especiais... Então tem uma hora, que você está em seis comissões e aí você fala: “bom, e aí?” (bailarina, MA).*

Também por não terem realizado o doutorado, alguns dos professores do Magistério Artístico não podem responsabilizar-se por projetos de pesquisa, nem fazer solicitação de auxílio ou bolsa para agências de fomento externas à Unicamp; sua produção artística também não é computada para a avaliação dos cursos de pós-graduação do Instituto. Nestes casos, são exigências de órgãos externos, como a Capes, já citada, ou o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), entre outros. A alternativa encontrada é preparar o projeto e colocar um colega, doutor, para assiná-lo como responsável:

*E o que acontece é que, para assinar um projeto que seja, você precisa de um doutor pra assinar para você. Então você consegue atuar, estar nos lugares, e fica subalterno aos outros. É por isso. Então você não tem voz. A pós-graduação passa lá do outro lado, você nem ouve falar dela. Onde está o dinheiro, onde tem a possibilidade das agências de fomento. Então todos os projetos, se você quer mandar algum projeto... Então, somos obrigados a isso. (bailarina, MA).*

Para este tipo de situação, na Unicamp, o Fundo de Apoio ao Ensino, à Pesquisa e à Extensão (Faepex) permite solicitações de professores e pesquisadores que não pertencem à carreira do Magistério Superior e não são portadores do título de doutor. Iguala, neste item, os profissionais das diferentes carreiras de docentes e pesquisadores da Unicamp.

Analisando o desenvolvimento e o registro da produção artística como produção acadêmica, os professores do Magistério Artístico consideram injusto o fato de que aquilo que é desenvolvido como atividade artística e, pelas características de sua realização, poderia ser considerado atividade acadêmica, não o seja:

*[...] quando você, por exemplo, escreve um roteiro pra cinema, eu considero uma publicação de alto nível. Por quê? Pelo número de páginas, pela pesquisa que você tem que fazer. [...] Então a gente, para escrever um roteiro de filme, a gente faz pesquisa, a gente faz publicação (cineasta, MA).*

*[...] Eu faço [pesquisa], faço. Cada montagem que eu faço é uma pesquisa. Deveria ter até um tipo de avaliação, porque assim, uma montagem é uma publicação. É uma publicação, não é... (cenógrafo, MA).*

Do ponto de vista formal, existe ainda uma diferença importante entre as duas carreiras: os professores do Magistério Superior têm a garantia de um cargo permanente, vinculado ao Estado, o que lhes assegura uma maior estabilidade na carreira do serviço público. As demais carreiras não são vinculadas ao Estado, mas diretamente à Unicamp, e suas regras são estabelecidas pelo Conselho Universitário. Se, por um lado, isso cria uma maior mobilidade, pois é mais fácil alterar essas regras internamente, por outro lado, pelo mesmo motivo, pode gerar desvantagens, uma vez que o Conselho Universitário é composto majoritariamente por professores do Magistério Superior. Este é mais um motivo para que os professores do Magistério Artístico se percebam – e sejam percebidos – não como seus colegas, docentes, mas, sim, como os funcionários técnico-administrativos, que possuem também uma função e não um cargo. Essa percepção também foi registrada nas entrevistas:

*[...] porque o que acontece é o seguinte: os MAs, eles têm função, mas não têm o cargo. Nós somos... [...] Não é CLT, mas nós temos a função... nós somos... por exemplo, os antigos, que nem eu, são do quadro permanente, mas nós somos considerados... nós temos a função e não o cargo. Então tem essa... no fundo, fala assim, vocês são funcionários. [...] É. E os MSs, que foram concursados, tudo, têm um cargo. (cenógrafo, MA).*

*É coisa de funcionário a nossa vaga, né... na verdade... [...] O que eles falam é que eu não tenho um cargo, a grande diferença minha é função e não cargo... a grande diferença do professor (cenógrafa, MA).*

Existe, para os professores do Magistério Superior, a exigência da apresentação de relatórios periódicos de atividades, o que não é cobrado do Magistério Artístico. Motivo de divisão entre as duas categorias, alguns dos professores do Magistério Superior entendem essa norma como privilégio de que usufruem os colegas do Magistério Artístico:

*Embora tenha essas desvantagens, ela tem um certo conforto, porque os docentes da carreira do MA não apresentam relatório de atividades, por exemplo. Então a gente não consegue nem avaliar como é que isso anda. Sabe esse relatório de atividades que antes era trienal e que agora...? Tem que ser aprovado no Conselho de Departamentos, tem que ser aprovado na Congregação, de alguma maneira você tem acesso à produção do professor, você pode comentar, você pode dizer “nossa”! Não tem (atriz, MS).*

*Outra questão é o nível de cobrança, aí aqueles que estão na carreira acadêmica, no MS, alguns se sentem muito mais cobrados do que o artista, porque eles têm que apresentar o relatório trienal com publicações indexadas em periódicos e enfim, têm a produção dentro do... e o artista não necessariamente. Agora como que você avalia o desempenho desse professor artista? O que ele faz, o que ele muitas vezes coloca no seu relatório, quais os*

*critérios que a universidade tem para poder avaliar? Isso cria uma dificuldade muito grande, está certo? Então, a formulação dos critérios que regulamentam essa carreira, ela não foi capaz até hoje de atender e satisfazer as expectativas do corpo docente, em função desta dificuldade. Se a própria produção acadêmica convencional, ela já tem várias dificuldades para você avaliar, em termos mais precisos essa produção, no campo artístico é mais complexo ainda. (sociólogo, MS).*

Os professores do Magistério Artístico, por outro lado, gostariam que houvesse essa exigência, porque entendem que a ausência dessa norma dificulta a comprovação das atividades realizadas e a avaliação da produção docente:

*[...] e a avaliação de docente – que eu acho um absurdo não ter do MA – não tem aquele de três em três anos, o relatório trienal... não tem relatório. São coisas que eu acho que faltam, a avaliação do trabalho para o Sipex, para ter financiamento, etc., que é uma coisa... E um relatório do professor do MA, que eu acho que era muito legal se tivesse, ou até uma coisa que fosse publicada, dos trabalhos do MA, sabe... para mostrar inclusive essa diferença, do que que é (cenógrafa, MA).*

*[Apresentar relatórios], depende, no Magistério Artístico, não. Mas a gente requisitou que sim, porque a gente não quer escapar do trabalho, ao contrário, a gente acha, o Magistério Artístico todo acha que tem que... Mas a gente não é obrigado, por enquanto. E a gente pediu que eles... mas acho que ainda não está. É, então eu acho que tem que ser, eu achava que seria bom assim... (artista plástico, MA).*

### **As consequências imprevistas**

A prioridade do estabelecimento de uma carreira específica – o Magistério Artístico – foi garantir a existência de artistas no quadro docente da Unicamp e permitir a manutenção, em condições favoráveis de trabalho, daqueles que já pertenciam ao quadro. Para tanto, privilegiou a produção artística, permitindo, com isso, a progressão funcional desses professores, sem as exigências da carreira do Magistério Superior.

No entanto, pelos depoimentos coletados, a mudança das regras, criando novas exigências depois que artistas já estavam contratados e trabalhando há anos, gerou a sensação da perda de direitos:

*Pois é. O problema sempre é esse. Quer dizer, você começa de um jeito... isso eu acompanhei desde o começo. Você começa de um jeito, você assina um contrato, e aí o que é combinado é X, Y, Z. Aí quando chega no meio do*

*caminho não é mais isso, não é, e você então tem que se adaptar. Tudo bem, você se adapta e tal, aí continua. Aí depois muda de novo. Então isso é mesmo muito difícil (musicista, MS).*

As diferenças (e desigualdades) entre as carreiras se somam ainda às distorções provocadas pela utilização da carreira do Magistério Artístico para contratações de profissionais, não necessariamente artistas, mas que, graduados em Artes, ainda não haviam realizado uma pós-graduação, não podendo, portanto, ingressar no Magistério Superior. Este fato aumentou os preconceitos contra o Magistério Artístico. Pelos relatos colhidos nas entrevistas, várias foram as razões que levaram o Instituto a realizar esses contratos, mas o principal está vinculado à questão de que a contratação para o Magistério Artístico é relativamente menos burocrática, por não depender da existência de um cargo; e também porque o valor do salário é inferior. Assim, uma vaga de Magistério Superior podia ser multiplicada em duas de Magistério Artístico. Num momento em que os quadros de docentes e funcionários da Unicamp estavam sendo sistematicamente reduzidos, havendo dificuldades para novas contratações, esta estratégia parecia oportuna. Por tudo isso, essa alternativa, reiteradamente citada nas entrevistas, pareceu vantajosa naquele momento, mas criou problemas que persistem até hoje:

*Só que tem um momento aí que tem aposentadoria, tem não sei o que, tem gente que morre, acontece, os chefes de departamento enlouqueceram e começaram a pegar vaga MS3 e dividir em três MA-I e contratar gente egressa da graduação na carreira do Magistério Artístico. Aí a carreira virou uma coisa de quinta categoria. Era um quebra galho, paga mal, claro que paga mal. Você pegou uma vaga [...] para pagar em RTC o início da carreira em MA-I... [...]. Agora essa loucura que deu nas pessoas foi um desastre. [...] Põe essa menina para trabalhar feito louca, que eles vão trabalhar, eles ainda não têm status de artista, entendeu? (atriz, MS).*

*[...] aí de repente ela começou a servir não para essas pessoas que já tinham cinco anos [de atividade artística] e tal, mas sim para pegar até recém-formado que não tinha doutorado, aí é diferente... para cobrir uma vaga, sabe... coisas assim (cenógrafa, MA)*

*A carreira MA acabou sendo assim: alunos recém-formados que não têm nem mestrado, tal, tal, tal, entram para a carreira MA. A carreira MA deveria ser assim simbolicamente: um Picasso que queira vir dar aula na universidade, um grande artista que queira dar aula na universidade, mesmo que ele não tenha graduação, o conhecimento dele enquanto artista é fundamental. [...] (escritor, MS).*

*Porque...como o MA a contratação é mais barata do que um MS, então, quando fala assim: “precisa emergencialmente...”, pega um MA. Então tem gente... às vezes gente que tem mestrado, mas que entra pelo MA, entendeu? Tá recebendo*

*como MA, e tendo papers, e depois é que vai ter que, na efetivação, fazer um concurso, concorrer com outras pessoas... (cenógrafo, MA).*

Portanto, as diferenças entre as duas carreiras, a posterior utilização do Magistério Artístico sem critérios, hoje reforçam uma visão negativa, que recai sobre esse grupo de professores. O professor Rogério Cerqueira Leite definiu sua opinião acerca da situação criada com a implantação da nova carreira e os problemas subsequentes:

*Que foi uma besteira monumental [criar outra carreira para o Instituto de Artes], porque se estabelecem castas. É muito difícil ter duas carreiras e não ter, digamos, preferência por uma ou outra. Se você tiver duas classes, elas vão lutar para ser uma dominante sobre a outra. Isto é natural. Então, a melhor coisa é ter estas castas divididas com critérios e qualidades, isto sim. Professor assistente, professor sei lá, professor associado, professor titular, seja lá o que for, mas estas categorias são formadas pela competência e não por uma questão fortuita, que não teve nada a ver com competência. [...] estas duas categorias, uma julgando outra pessoa da categoria diferente, que não tem meios para ser julgado. Na hora que se criou estas categorias, eu acho que foi uma besteira monumental. [...] (Rogério Cerqueira Leite).*

A constatação de que as diferenças acirraram preconceitos já existentes contra a carreira do Magistério Artístico é evidenciada nas entrevistas:

*[...] foi bom no começo, era importante para segurar as pessoas aqui para atrair professores que tivessem prestígio. Mas de repente começou a se tornar a lata de lixo da academia. A lata de lixo é uma maneira pejorativa, mas você não sabe o que fazer com esse professor, então põe na carreira de professor artista (musicista, MS).*

Mais recentemente, na gestão do professor José Roberto Zan como diretor do Instituto de Artes (2003-2006), foi construída uma proposta de alteração da carreira, visando a torná-la novamente atrativa e transformá-la na possibilidade concreta de garantir a presença de artistas no quadro docente do Instituto. No presente, não são conhecidos os encaminhamentos dessa proposta de reformulação, mas sabemos que não foi aprovada qualquer modificação da carreira nos últimos anos.

Há relatos de que há uma proposta de extinção do Magistério Artístico, ao menos para novas contratações. São boatos não confirmados, mas suficientes para gerar mais insatisfação entre os professores:

*Então, está lá na reitoria [a proposta de reformulação do Magistério Artístico] e, pelo que eu estou entendendo, acho que vai terminar a carreira. [...] Só para quem está aqui, como eu, eu tenho garantia de que até eu ir embora eu posso*

*ficar; mas na hora em que eu sair, essa vaga não vai existir mais... não vai ter mais. [...] Não sei direito, o que é, como é... mas eu vi umas notícias meio que não eram muito boas, não [...] (cenógrafa, MA).*

*Mas a tendência é acabar com a carreira MA. A carreira MA é uma carreira de segunda classe, os vencimentos são baixos. A tentativa é de acabar com ela (escritor, MS).*

*E daí virou uma carreira que agora a reitoria pressiona para ou extinguir, ou então, as pessoas irem pulando, largarem o MA para fazer um concurso e ingressar em MS, o que é kafkiano (cenógrafo, MA).*

No Brasil, nos últimos anos, o visível aumento do número de cursos e de matrículas no ensino superior em Artes, assim como de cursos de pós-graduação na área – questões que serão analisadas no capítulo a seguir –, expressa o interesse crescente no trabalho docente nessa área. Mas, mesmo assim, ainda não há doutores em número suficiente para preencher as vagas dos cursos que estão sendo abertos, o que ainda justificaria a contratação de artistas, mesmo sem titulação. Isso é possibilitado pela carreira do Magistério Artístico da Unicamp:

*Então, tem muita gente que quer [ser professor na Unicamp], tem muita gente que quer. É tanto que assim, um professor se aposenta, ou abre uma vaga aqui, tem muita gente querendo. [...] Hoje vêm doutores. Mas, você fala assim, tem doutores, e tem... quando você vê um artista interessante, você fala: “hum, não tem os papers”, então tem uma... Não tem como trazer, a não ser assim, artista convidado, ou um projeto que um laboratório faça pra esses... [...] Então você vai ter, é claro, no Brasil, você vai ter alguns doutores, mas é pouquíssimo. [...] Os alunos se ressentem, os alunos se ressentem. Porque eu acho que, se morre essa carreira artística, essas coisas, a tendência é... não é burocratizar, mas é... você não tem acesso mais a um... é uma coisa da educação brasileira. As pessoas têm que optar. Ou é essa... esse projeto acadêmico, ou então você tem poucos artistas que têm esse perfil. Infelizmente, mas é uma realidade (cenógrafo, MA).*

### **Pós-graduação: uma tendência**

Atualmente, pela pressão sofrida nos últimos anos, são visíveis as mudanças ocorridas na situação daqueles professores que permaneceram na carreira do Magistério Artístico na Unicamp. Muitos buscaram a escolarização em nível superior e também a pós-graduação, seguindo os moldes estabelecidos mais recentemente pela universidade:

*Ao longo desse tempo, o que foi acontecendo? Os professores foram se titulando, as pessoas aceitaram o jogo de estar numa graduação, de estar numa*

*pós-graduação. Quanta gente foi fazer mestrado, foi fazer doutorado... Até hoje. Hoje o que nós temos de mestrado e doutorado aqui, o pessoal inteiro da carreira do MA, quase, está fazendo aqui. Daqui a pouco está todo mundo titulado [...] (atriz, MS).*

Analisando a formação atual dos professores, segundo o *Anuário de Pesquisa da Unicamp 2011*, sobre dados de 2010 (UNICAMP, 2011), observamos uma tendência à busca do título de pós-graduação, especialmente pelos professores que já possuíam alguma graduação inicial. É possível constatar, pelos dados analisados, que o Instituto de Artes possui 109 professores em seu quadro docente, 19 (17,4% do total) sem titulação (escolaridade média ou graduação), 20 (18,3% do total) com mestrado completo e 70 (64,2% do total) com doutorado completo (Tabela 4).

**Tabela 4 – Distribuição, em números absolutos e porcentagem, dos professores do IA Unicamp por departamento, segundo a titulação, no ano de 2010**

<b>Departamento</b>	<b>Sem titulação</b>	<b>(%)</b>	<b>Mestre</b>	<b>(%)</b>	<b>Doutor</b>	<b>(%)</b>	<b>Total</b>
<b>Artes Cênicas</b>	3	17,6%	4	23,5%	10	58,8%	17
<b>Artes Corporais</b>	4	26,7%	2	13,3%	9	60,0%	15
<b>Artes Plásticas</b>	3	13,0%	3	13,0%	17	73,9%	23
<b>Multimeios</b>	2	15,4%	1	7,7%	10	76,9%	13
<b>Cinema</b>	0	0,0%	0	0,0%	5	100,0%	5
<b>Música</b>	7	19,4%	10	27,8%	19	52,8%	36
<b>Total</b>	19	17,4%	20	18,3%	70	64,2%	109

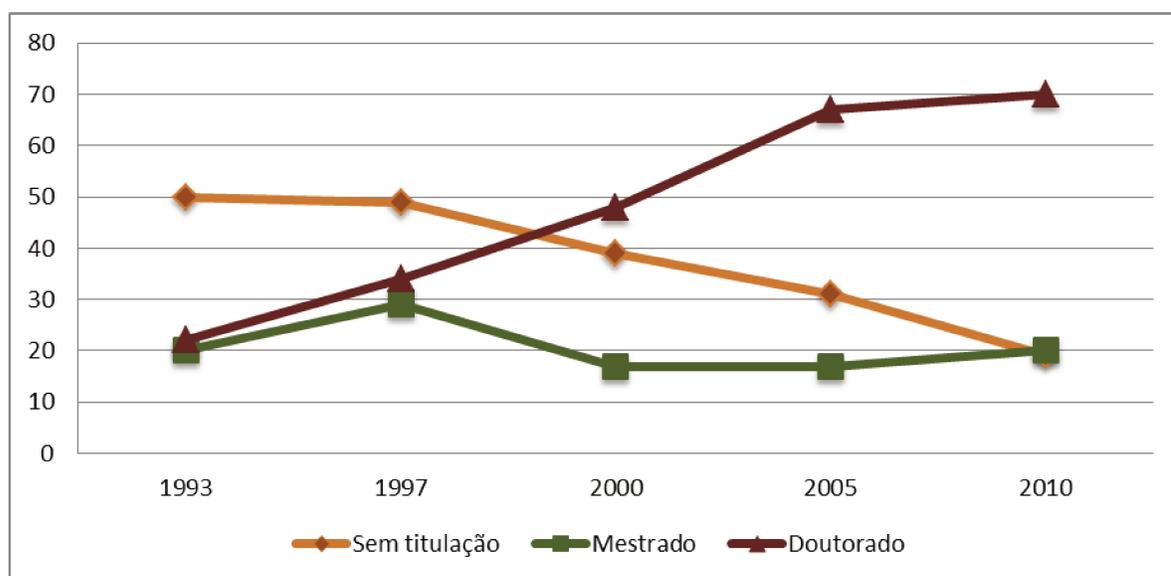
Fonte: *Anuário de Pesquisa Unicamp 2011* (UNICAMP, 2011). Elaboração própria.

Confrontando a situação de cada um deles com o currículo na Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), em 2012 (consulta realizada em 10 de junho de 2012), constatamos que, dos 20 professores com mestrado completo, 6 declaram estar com doutorado em andamento. Dos 70 professores com doutorado completo, 42

deles o completaram depois do ano 2000. Após 2005, foram 23, confirmando, assim, a tendência recente, por parte do artista, a procurar cumprir as normas acadêmicas previstas no Projeto Qualidade.

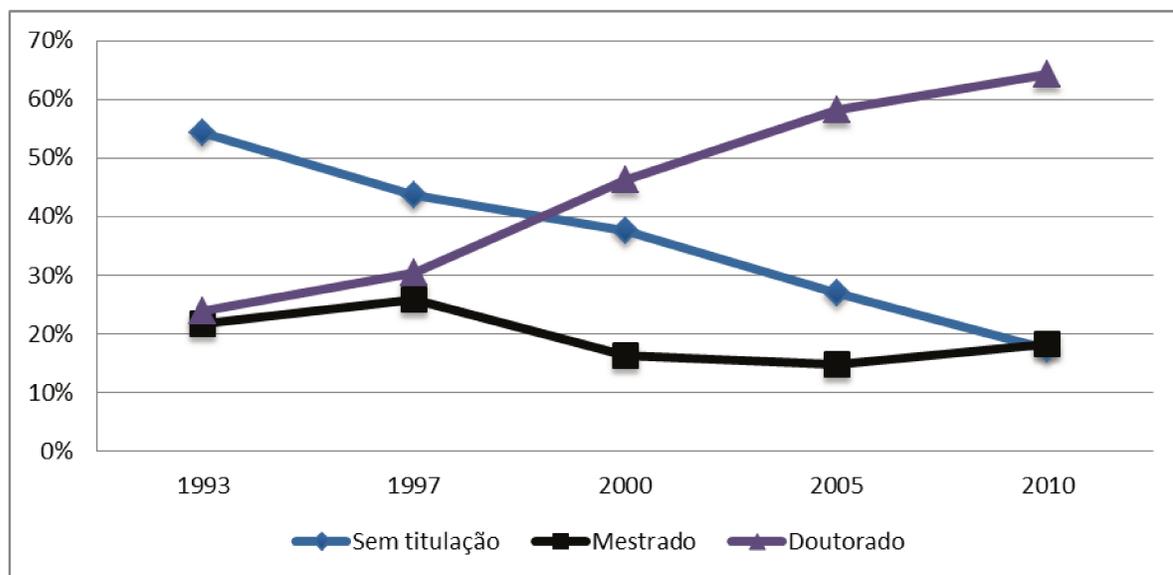
Comparando a titulação destes professores, em 2010, com a de anos anteriores, notamos nitidamente a mudança na escolaridade do quadro de docentes do Instituto de Artes. Para visualização dessa mudança, foram selecionados os anos de 1993, por ser o ano da primeira Deliberação estabelecendo a carreira do Magistério Artístico; 1997, uma vez que foi somente em 1996 que a Deliberação foi definitivamente implementada e a carreira pôde ser efetivamente assumida por aqueles que desejassem; 2000, 2005 e 2010, para que houvesse uma sequência lógica das mudanças. Os resultados dessa comparação podem ser observados, tanto em números absolutos (Gráfico 2) como em porcentagem (Gráfico 3).

**Gráfico 2 – Titulação dos docentes do Instituto de Artes da Unicamp, em números absolutos. Anos selecionados: 1993, 1997, 2000, 2005 e 2010**



Fonte: *Anuário de Pesquisa Unicamp 2011* (UNICAMP, 2011). Elaboração própria.

**Gráfico 3 – Titulação dos docentes do Instituto de Artes da Unicamp, em porcentagem.  
Anos selecionados: 1993, 1997, 2000, 2005 e 2010**



Fonte: *Anuário de Pesquisa Unicamp 2011* (UNICAMP, 2011). Elaboração própria.

Notamos a inversão, em números absolutos e porcentagens, referente à titulação dos professores: enquanto em 1993 apenas 22 professores (23,9% do total) possuíam o doutorado, em 2010 estes professores representavam 64,2% do quadro docente do Instituto de Artes da Unicamp, somando 70 docentes.

Quando distribuído o total de professores do Instituto, em 2010, pelas duas carreiras – Magistério Superior e Magistério Artístico –, observamos que os professores sem titulação se encontram em grande maioria na carreira do Magistério Artístico, somando 95% do total. Os mestres também são maioria nessa carreira: 80% do total. Por outro lado, 90% dos doutores estão na carreira do Magistério Superior, mas os 10% pertencentes à carreira do Magistério Artístico representam uma tendência crescente, uma vez que 80% dos que possuem mestrado estão nesta carreira (Tabela 5).

**Tabela 5 – Distribuição dos professores do IA Unicamp por titulação, de acordo com a carreira, em números absolutos e em porcentagem, no ano de 2010**

Título	Sem titulação				Mestre				Doutor			
	Carreira											
Departamento	MS	MA	MS	MA	MS	MA	MS	MA	MS	MA	MS	MA
Artes Cênicas	0	0%	3	100%	0	0%	4	100%	6	60%	4	40%
Artes Corporais	0	0%	4	100%	0	0%	2	100%	6	67%	3	33%
Artes Plásticas	0	0%	3	100%	1	33%	2	67%	17	100%	0	0%
Multimeios	1	50%	1	50%	1	100%	0	0%	10	100%	0	0%
Cinema	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	5	100%	0	0%
Música	0	0%	7	100%	2	20%	8	80%	19	100%	0	0%
<b>Total</b>	1	5%	18	95%	4	20%	16	80%	63	90%	7	10%

Fonte: *Anuário de Pesquisa Unicamp 2011* (UNICAMP, 2011). Elaboração própria.

No entanto, consultando o currículo Lattes desses mesmos professores, que aqui ainda constam como mestres, observamos que, dos 20 docentes relacionados (4 MS e 16 MA), 10 completaram seu doutorado recentemente (3 MS e 7 MA) e 6 (1 MS e 5 MA) informam que estão com o doutorado em andamento. Apenas 4 professores com mestrado não apontaram que tenham cursado ou que estejam cursando o doutorado. Portanto, isso aumenta ainda mais a soma dos doutores entre os pertencentes à carreira do Magistério Artístico, transformando-os em maioria.

Como demonstrado, portanto, é crescente a obtenção da titulação acadêmica pelos professores do Instituto de Artes. No entanto, a realização de uma pós-graduação e a consequente obtenção do doutorado pelos docentes pertencentes à carreira do Magistério Artístico, embora possam permitir uma maior participação no mundo acadêmico (projetos de pesquisa, fomento, chefias de departamento, coordenação de graduação, etc.), não possibilitam a passagem direta

para a carreira do Magistério Superior. Não há possibilidade de criação automática de novas vagas docentes, e a administração superior da Unicamp propõe a realização de novos concursos para a carreira do Magistério Superior, mediante a utilização dos recursos financeiros das vagas da carreira do Magistério Artístico: o professor hoje contratado no MA se demitiria – para que sua vaga fosse então transformada em MS – e prestaria um concurso público, com todos os riscos que essa opção pode representar. O professor Zan, ex-diretor do Instituto, explica:

*[...] com a titulação, eles ficam mais liberados pra assumir cargos administrativos, chefias de departamento, coordenação e tal. Mas, se quiserem passar para a carreira MS, têm que enfrentar um outro concurso. E isso é um problema porque, principalmente hoje, que há uma concorrência muito grande para ingresso no magistério superior na universidade pública, a possibilidade de um professor desses que já passou, trabalhou muito tempo como artista na carreira do Magistério Artístico, MA, conseguindo a titulação, aí ele tem que se submeter a uma nova banca de concurso público. Ele abre mão da sua vaga e concorre. Ele pode encontrar alguns concorrentes com, até, a produção acadêmica. E o que vai pesar nesse concurso é a sua produção acadêmica mais convencional. Quem está com produção acadêmica superior à dele, ele pode perder a sua vaga. [...] ele abre mão da vaga [de MA para prestar o concurso de MS], porque você não cria uma outra vaga. Nessa restrição que a universidade tem hoje para a disponibilidade de vagas, inclusive quem cria essas vagas é o governo do Estado, não há possibilidade de abrir assim, indefinidamente. Então nesse caso ele faz essa opção de risco. [...] Vai ter que concorrer, e aí, sim, muitas vezes, o que ele fez como artista não tem necessariamente o mesmo peso que teria com um concurso na carreira artística. Até tem, considera o artista, mas vai também dar um peso importante para a produção mais convencional: artigos, publicações, participações em congressos, publicação em anais de congresso.*

Obviamente, essa solução provoca revolta naqueles que se titularam – e, portanto, cumpriram as regras da Universidade –, mas ainda encontram barreiras quase intransponíveis para que possam colocar-se em situação de igualdade com os colegas do Magistério Superior:

*Não. Não tem [perspectiva de passagem para a carreira MS após completar o doutorado]. Os que estão se doutorando agora, foi feita uma provisão dois anos atrás e foram contratados no início de carreira, docentes com larga experiência e eles estão se titulando para fazerem concurso. [...] A proposta da reitoria é que não há dinheiro novo. Então o que é que acontece? Você se demite da carreira e entra. [...] E eu acho que é, de uma certa forma, uma afronta. [...] Nosso nível é MS5. E o que a Universidade oferece é isso. Você põe o seu dinheiro lá, abre o concurso público. Deu errado, deu errado. [...] Boa viagem, né? (bailarina, MA).*

*Então, nessa passagem, é uma coisa que você fala assim, posso perder tudo. Interessa? Não sei, a essa altura do campeonato (cenógrafo, MA).*

Mesmo não migrando para a outra carreira, o professor do Magistério Artístico com título de doutor percebe mudanças em seu cotidiano: se, por um lado, ganha novas possibilidades, participando da pós-graduação, apresentando projetos de pesquisa às agências de fomento, assumindo indistintamente chefias e coordenações acadêmicas, por outro, acaba acumulando atividades: *“Você passa a atuar dos dois lados: academicamente, que é o meu caso, agora e artisticamente. Você entende dos dois, então você vira um coringa que pode fazer todas as coisas”* (bailarina, MA).

Assim, evidencia-se uma das maiores diferenças entre esses dois grupos: os *estabelecidos*, professores da carreira do Magistério Superior, mesmo os mais jovens, que vêm se preparando há alguns anos para atuação na universidade, possuem consistência em sua produção acadêmica, chamada por um dos entrevistados de “convencional”. Ao contrário, os docentes artistas do Magistério Artístico passaram todo esse período atuando dentro da proposta elaborada inicialmente pela Unicamp – e depois reafirmada com a criação da carreira artística – e agora não possuem garantias sequer para competir pela sua própria vaga e permanecer na Unicamp em condições profissionais mais favoráveis.

Portanto, na situação atual, os professores do Instituto de Artes da Unicamp vivenciam duas formas diferentes de contrato de trabalho, embora realizem atividades equivalentes no mesmo Instituto. Um grupo (68 professores, 62,4% do total) está vinculado à carreira do Magistério Superior, comum a todos os demais professores-pesquisadores da Unicamp. Outro (41 professores, 37,6% do total) pertence à carreira do Magistério Artístico, criada em 1993 especialmente para manter, no corpo docente dessa universidade, artistas que haviam sido contratados nos primeiros anos de funcionamento da instituição, não pela formação universitária, mas pelo notório saber e pela produção em Artes, uma vez que, em 1990, passou a ser exigida a titulação de doutor para a docência na Unicamp, possibilidade que, nos anos 1960-1970, era distante para a maioria dos professores-artistas.

Embora todos os docentes se inscrevam no mesmo espaço institucional de trabalho, são regidos por contratos e direitos diferenciados, o que provoca tensões no interior das relações sociais na burocracia universitária: ora delineadas pela presumida existência de privilégios restritos aos artistas, ora como expressões das dificuldades da aproximação entre o trabalho que produz arte e o trabalho que produz ciência.

A concretização do processo de institucionalização permite que hoje a Universidade Estadual de Campinas seja regida por um sistema jurídico-político estabelecido em estatutos e regimento definidos por seu Conselho Universitário, colegiado que representa o maior grau decisório da universidade. Essas condições estão, portanto, colocadas sob um sistema de normas e de regras burocráticas, legitimamente formuladas, porque são discutidas inicialmente na sua base, que é representada, na estrutura atual da universidade, pelo departamento. A burocracia é uma forma de organização social que expressa modernização, pois não representa mais o tradicionalismo da Corte, mas, sim, a modernidade do capitalismo, da racionalidade ocidental (WEBER, 1979).

A Unicamp – como qualquer outra instituição de caráter burocrático – teve suas regras estabelecidas dentro de princípios democráticos, que, no entanto, representaram – e representam até hoje – estruturas de dominação, de acordo com Weber, criando processos que, ao mesmo tempo, hierarquizam e subordinam. A assimilação das regras institucionais no ambiente universitário tem sido responsável pelo aprofundamento das diferenças presentes nessa relação, e essas mudanças só fazem aumentar a distância entre os professores das carreiras do Magistério Artístico e do Magistério Superior.

Nesse contexto, notamos a tendência para a realização de cursos de graduação e de pós-graduação em Artes entre esses professores, movimento que, no entanto, não lhes é exclusivo, pois é representativo de um processo em âmbito nacional, tendo em vista aspectos relacionados ao ensino superior e às políticas no campo da cultura brasileira, questões que serão analisadas a seguir.



O reitor cumprimenta os professores do curso, inédito no Estado de São Paulo

## Profissionalizar o ator de teatro, meta da Unicamp

"Bacharelado em Artes Cênicas, Interpretação para o Ator". Esse o nome do curso que foi ontem à tarde oficializado pelo reitor da Unicamp Aristodemo Pinotti e o coordenador do curso de teatro daquela universidade, Celso Nunes, numa reunião com a Imprensa.

Trata-se, acredita Celso Nunes, do primeiro curso profissionalizante de nível universitário no Estado de São Paulo. E que deverá atrair futuros atores e atrizes de Campinas e região para as 25 vagas que estarão abertas a partir do próximo dia 12 de agosto.

Este curso, que terá quatro anos de duração e ensinará coisas que talvez nenhum outro curso ensine no País, como "Máscara", "Técnicas Circenses" e "Rôleyplaying" (a troca de papéis), não invalida o curso que vem sendo ministrado na universidade a nível de extensão universitária.

Para o reitor, essa é a grande chance dos elementos que integram 40 grupos de teatro amador de Campinas, para que eles venham a se profissionalizar, disse, ladeado pelos veteranos e pelos professores do curso de teatro.

**De graça raridade**  
Os professores, bem como Cel-

so Nunes, foram unânimes em afirmar que o ator brasileiro quer se profissionalizar, evoluir e melhorar suas técnicas. Geralmente o grande impecilho é o aprendizado, ainda limitado a cursos particulares e escassos, senão muito caros. "Sinto que a vontade de saber é enorme e esse curso virá atender às necessidades da classe artística", declarou Celso Nunes, contando a experiência de quando ficou na Sourbonne, França, onde queria estudar tudo que podia, independente de teatro.

Para ele ainda, é a falta de profissionalização que discrimina o mercado do trabalho, fazendo com que um elemento de "boa voz, que aprendeu a educá-la" sempre tenha espaço para trabalhar. Isso não significa que não existam boas vozes para serem trabalhadas. E esse será um dos papéis do novo curso da Unicamp: preparar gente altamente especializada na arte de interpretar.

### Profissionalizar

O curso pretende ser completo: além do tradicional, como dança e canto, as matérias teóricas darão uma visão do teatro ocidental desde sua origem documentada até as experiências con-

temporâneas; teatro brasileiro desde os jesuítas até as produções em cartaz; arquitetura; cenografia e a história do traje e uma matéria considerada de fundamental importância: ética, legislação e produção teatral.

Na parte teórica: improvisação, interpretação, noções de direção e as aulas menos conhecidas como o trabalho das máscaras, onde os artistas vestirão máscaras feitas por eles mesmos e depois tentarão vivenciar a expressão da "personna".

Por Adilson Barros, esses sete anos que antecederam o curso profissional a nível universitário, foram muito proveitosos. Ele lembrou que os premiadíssimos "Feliz Ano Velho" e "Na Carreira do Divino" nasceram na Unicamp, com esse pessoal que vem se dedicando ao teatro desde a implantação do curso como extensão universitária. "Agora vamos resgatar um teatro mais sólido e mais criativo de 10 anos atrás", prometeu.

Foi Adilson que ressaltou a importância do novo curso para formação de professores de teatro, cadeira hoje ocupada nas escolas de segundo grau por professores de Educação Artística. E nem sempre satisfatoriamente.

Correio Popular, 19.07.1985

Fonte: Siarq Unicamp.

Disponível em <<http://www.iar.unicamp.br/historia/biblio.html>>. Acesso em 10 jan. 2012



## **CAPÍTULO III**

### **ENSINO SUPERIOR E ECONOMIA CULTURAL**

---



**A**s atuais políticas públicas nacionais voltadas à educação e à cultura são resultado de um processo histórico, em que mudanças políticas, econômicas e sociais se mostram determinantes. A análise desse contexto será realizada neste capítulo, demonstrando a importância da forte presença do Estado para a área.

## **O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL**

A universidade brasileira é muito recente, se comparada, inclusive, à de outros países da América do Sul, como a Argentina (1613), o Chile (1622) e o Uruguai (1849). A Universidade de São Paulo, a primeira universidade do país, foi criada apenas em 1934. Antes, em 1920, havia sido criada a Universidade do Rio de Janeiro (hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro) e, em 1927, a Universidade Federal de Minas Gerais, mas ambas se originaram da junção de cursos isolados, preexistentes, sob uma única direção institucional. O ensino superior no Brasil tinha como modelo as faculdades ou os cursos isolados.

O aparecimento tardio foi consequência de fatores históricos vivenciados por Portugal e que tiveram influência direta sobre sua colônia (CASTILHO, 2009; CUNHA, L.A., 2007). Naquele país, o modelo de universidade existente era o tradicional, regido pela Igreja Católica e suas ordens religiosas. No período compreendido entre 1750 e 1777, o Marquês de Pombal, indicado como ministro do Rei Dom José I, tentou romper essa subordinação, especialmente por perceber a distância com os países vizinhos, nos quais emergiam possibilidades criadas pelas ciências e pelo pensamento moderno.

Dentre as medidas tomadas, Pombal, que havia expulsado do país os padres jesuítas, contratou professores estrangeiros com formação mais abrangente, visando a reformar a universidade portuguesa e torná-la moderna. Para compensar o atraso com relação às ciências modernas, criou para a instituição o conceito de *enciclopédia*, prevendo a existência simultânea de todas as áreas do conhecimento, atuando de forma conjunta e organizada. Com a morte do Imperador, em 1777, o ministro foi destituído, retornando a universidade ao modelo tradicional (CASTILHO, 2009).

O insucesso da modernização da universidade em Portugal criou uma linha de pensamento contrária à criação de novas universidades, atitude que também foi observada no Brasil por um período que se estendeu por mais de cem anos, mesmo após a independência do país em 1822. Por outro lado, segundo Castilho (2009), o pensamento de Pombal foi determinante para o futuro da universidade brasileira que, partindo da absoluta inexistência, viu-se obrigada a compor-se inteira e moderna desde o início. Assim, ao ser criada a Universidade de São Paulo, o modelo buscado foi o existente na Europa e nos Estados Unidos: o da universidade moderna pensada por Wilhelm Von Humboldt (1767-1835), cuja origem está no *Memorando* (1808-1809), de sua autoria. O período de inexistência devia ser compensado, com a adoção de uma ideia existente e consagrada, inclusive em outros países da própria América do Sul.

O ensino superior no Brasil, nos tempos do Império, era ministrado em colégios jesuítas e tinha por finalidade principal a formação de pessoal para a própria Igreja, abrindo, também, vagas para que os filhos dos nobres se preparassem para depois continuarem seus estudos em Portugal. Em 1808, com a transferência do reino português para o Brasil, foram criados os primeiros cursos voltados à formação profissional dos militares e dos quadros burocráticos para o Estado (CUNHA, L.A., 2007). O ensino superior brasileiro, desde esse período, tem sido caracterizado prioritariamente pelo pragmatismo e pelo utilitarismo. Desde o princípio, foi pensado no sentido de formar profissionais para necessidades específicas de cada momento histórico.

A força do modelo estabelecido no período colonial continua presente na universidade brasileira atual, sendo o conceito de ensino superior majoritariamente moldado em institutos isolados e dedicado à formação de quadros profissionais (CUNHA, L.A., 2007).

O aprofundamento desse processo deu-se na década de 1970, sob o regime militar. Já antes, na segunda metade da década de 1960, o governo militar foi o responsável pela

implantação da visão empresarial e pelo início da tendência privatizante da educação no país, em todos os seus níveis.

Consultores dos Estados Unidos, pouco antes do golpe militar, foram convidados para estudar uma política específica para a área do ensino superior no Brasil. Tinham como orientação os princípios da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), que ditavam que o ensino superior deveria ser moldado como “elemento de formação de recursos humanos e estes como meios para o aumento da produção industrial e da produção agrícola” (CUNHA, L.A., 2007, p.156). A consultoria, mesmo tendo os trabalhos interrompidos pelo golpe militar de março de 1964, preparou um extenso relatório (*Gardner Report*) acerca da situação das instituições de ensino superior brasileiras, entendendo-as “dessintonizadas com a moderna sociedade brasileira” (CUNHA, L.A., 2007, p.156). Propôs-se um novo programa, específico para o ensino superior, com o objetivo maior de desenvolver a mão de obra especializada para a indústria e a recomendação, à Usaid, de uma maior participação, especialmente por meio de financiamentos a projetos específicos, nos assuntos de ensino superior do país. Nesse sentido, foram somados novos programas aos já existentes; houve um aumento significativo das bolsas para pós-graduandos brasileiros nos EUA, investimento em tradução para a língua portuguesa de bibliografia específica de origem estadunidense. Como consequência dessas ações, já sob o governo militar, em 1965 foi definitivamente estabelecido o convênio entre o Ministério da Educação e Cultura da época (MEC) e a Usaid, com a finalidade de pensar a reforma do ensino superior brasileiro (CUNHA, L.A., 2007).

Não foi sem resistência da comunidade acadêmica nacional – especialmente dos estudantes –, que os trabalhos sob esse acordo e outro posterior se desenvolveram, o que acabou resultando na possibilidade maior da intervenção dos pesquisadores brasileiros da área nos termos finais das propostas para o ensino superior no Brasil. Como resultado final desse processo, em novembro de 1968, quinze dias antes do estabelecimento do Ato Institucional n.5 (AI-5), foi promulgada a lei que continha os pressupostos a serem seguidos para a implantação da reforma universitária no Brasil (Lei 5.540/1968) (BRASIL, 1968). Também como decorrência desse acordo, foi realizada a reforma do ensino de primeiro e segundo grau em 1971 (Lei n. 5.692/1971) (BRASIL, 1971), atingindo, dessa forma, todos os níveis da educação no país (SILVA JÚNIOR, 2005).

Após o golpe militar de 1964, o protagonismo de economistas na administração pública atrelou as ações e os projetos do Estado – aí incluída a educação –, às noções de custo-benefício, crescimento de produtividade e racionalização dos meios, argumentos que foram determinantes na definição das reformas propostas. Subsídios ao setor privado do ensino superior brasileiro foram relevantes, convertendo-o em um mercado promissor e crescente. Exemplo disso foi a destinação, em 1965, de 5% do Fundo Nacional do Ensino Superior para esses estabelecimentos, o que alavancou, inclusive, a transformação de escolas de ensino médio e cursinhos pré-vestibular em faculdades e institutos e, posteriormente, em universidades, sem a exigência de contrapartidas e sem que condições mínimas de qualidade fossem efetivamente cobradas pelo Conselho Federal de Educação. Estabelecia-se, assim, a força do lucro nesse segmento (CUNHA, L.A., 2007).

As reformas da educação brasileira implantadas no período do regime militar resultaram em ações não necessariamente previstas no corpo da lei, mas ocasionadas pelo contexto de sua implantação, sendo, portanto, representativas do início de uma ação, cuja continuidade foi garantida mesmo após a redemocratização do Brasil nos anos 1980 (SILVA JÚNIOR, 2005).

### **A prioridade do ensino superior privado**

Como consequência do modelo inicial, que sempre foi mantido e reforçado pelas políticas públicas para a área, o ensino superior brasileiro é calcado na organização privada. Os dados apresentados pelas Sinopses Estatísticas da Educação Superior<sup>18</sup>, disponibilizadas anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), demonstram a predominância das organizações privadas no ensino superior brasileiro. As instituições de ensino superior (IES) privadas estão numericamente muito além das públicas: em 1980, representavam 77,3% e, em 2010, chegaram a 88,3% do total das IES no país, tendência que se ampliou com o passar dos anos, como pode ser observado na Tabela 6.

---

<sup>18</sup> BRASIL. INEP. *Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação*. Anos 1995 a 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 28 maio 2012.

**Tabela 6 – Instituições de ensino superior brasileiras, de acordo com a vinculação, no período de 1980 a 2010**

<b>Ano</b>	<b>Públicas</b>	<b>%</b>	<b>Privadas</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>
<b>1980</b>	200	22,7	682	77,3	882
<b>1985</b>	233	27,1	626	72,9	859
<b>1990</b>	222	24,2	696	75,8	918
<b>1995</b>	210	23,5	684	76,5	894
<b>2000</b>	176	14,9	1.004	85,1	1.180
<b>2005</b>	231	10,7	1.934	89,3	2.165
<b>2010</b>	278	11,7	2.100	88,3	2.378

Fonte: Inep. Elaboração própria.

Como parte desse contexto, as universidades públicas, que, em 1980, representavam 69,2% das universidades brasileiras, tiveram uma redução para 45,5% do total das IES, no ano 2000, como resultado das políticas reducionistas do Estado, previstas nas reformas dos anos 1990. Nos últimos anos, essa tendência vem se invertendo, com a criação de novas universidades vinculadas ao poder público federal, agora como consequência de uma política de ampliação, que culminou na implantação do *Programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais* (Reuni), em 2007. Como resultado, houve a criação ostensiva de novos *campi* (especialmente em regiões mais afastadas do centro e das grandes metrópoles), a melhoria da infraestrutura existente e o aumento de vagas nos *campi* já existentes, ocasionando o retorno das universidades públicas, em 2010, à cifra de 53,2% em relação ao total de universidades brasileiras. No entanto, este percentual ainda é menor do que aquele de 1980 (Tabela 7).

**Tabela 7 – Universidades brasileiras, de acordo com a vinculação, 1980 a 2010**

<b>Ano</b>	<b>Públicas</b>	<b>%</b>	<b>Privadas</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>
<b>1980</b>	45	69,2	20	30,8	65
<b>1985</b>	48	70,6	20	29,4	68
<b>1990</b>	55	57,9	40	42,1	95
<b>1995</b>	72	53,3	63	46,7	135
<b>2000</b>	71	45,5	85	54,5	156
<b>2005</b>	90	51,1	86	48,9	176
<b>2010</b>	101	53,2	89	46,8	190

Fonte: Inep. Elaboração própria.

No ano de 2010, os alunos matriculados em cursos presenciais no ensino superior somaram 5.449.120, sendo 3.987.424 (73,2%) em instituições privadas e apenas 1.461.696 (26,8%) em instituições públicas; portanto, menos de um terço do total, tendência que vem se mantendo nos últimos cinco anos, como podemos constatar na Tabela 8.

**Tabela 8 – Alunos matriculados em cursos presenciais em instituições de ensino superior brasileiras, de acordo com a vinculação, nos anos 2000, 2005 e 2010**

<b>Ano</b>	<b>Públicas</b>	<b>%</b>	<b>Privadas</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>
<b>2000</b>	887.026	32,9	1.807.219	67,1	2.694.245
<b>2005</b>	1.192.189	26,8	3.260.967	73,2	4.453.156
<b>2010</b>	1.461.696	26,8	3.987.424	73,2	5.449.120

Fonte: Inep. Elaboração própria.

Nos cursos presenciais em universidades públicas, também em 2010, as matrículas representaram 45,3% (1.272.971) do total, sendo que as privadas tiveram 1.537.003 alunos matriculados (54,7%), de um universo de 2.809.974 matrículas. Apesar da criação de novas universidades públicas, o percentual de alunos matriculados manteve-se estável nos últimos dez anos, como demonstrado na Tabela 9.

**Tabela 9 – Alunos matriculados em cursos presenciais em universidades brasileiras, de acordo com a vinculação, nos anos 2000, 2005 e 2010**

<b>Ano</b>	<b>Públicas</b>	<b>%</b>	<b>Privadas</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>
<b>2000</b>	780.166	43,2	1.026.823	56,8	1.806.989
<b>2005</b>	1.042.816	42,2	1.426.962	57,8	2.469.778
<b>2010</b>	1.272.971	45,3	1.537.003	54,7	2.809.974

Fonte: Inep. Elaboração própria.

## **ARTES NA UNIVERSIDADE**

O viés pragmático, característica do ensino superior brasileiro desde os tempos do Império, foi também observado nos primeiros cursos de artes no Brasil. Dizia-se que era necessário, aos habitantes da colônia, “[...] o estudo das belas artes com aplicação e preferência aos ofícios mecânicos cuja prática, perfeição e utilidade depende dos conhecimentos teóricos daquelas artes [...]” (ARQUIVO NACIONAL, 1816). Esta noção utilitária se fazia notar no decreto de D. João VI, de 1816, para criação, no Rio de Janeiro, da primeira escola responsável pelo ensino artístico no Brasil, a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios:

Atendendo ao bem comum, que provem aos meus fiéis vassallos de se estabelecer no Brasil uma Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios em que se promova, e difunda a instrução, e conhecimentos indispensáveis aos homens destinados não só aos empregos públicos da administração do estado, mas também ao progresso da agricultura, mineralogia, indústria e comércio de que resulta a subsistência, comodidade e civilização dos povos, maiormente neste

continente, cuja extensão não tendo ainda o devido, e correspondente número de braços indispensáveis ao tamanho e aproveitamento do terreno precisa dos grandes socorros da estética para aproveitar os produtos, cujo valor e preciosidade podem vir a formar do Brasil o mais rico, e opulento dos reinos conhecidos (ARQUIVO NACIONAL, 1816).

Essa foi, portanto, naquele ano, a finalidade da criação da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, que passou, em 1820, a chamar-se Academia Real de Desenho e, em seguida, Academia Real de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil. Em 1826, foi designada Academia Imperial de Belas-Artes e, finalmente, após a Proclamação da República, foi denominada Escola Nacional de Belas-Artes (BARBOSA, 2010).

A academia foi formada por um grupo de artistas parisienses – que depois passou a ser chamado de *Missão Artística Francesa* –, que haviam sido convidados a se instalar no Brasil, para que a Corte pudesse dispor das manifestações da alta cultura, criando a academia “que em Lisboa nunca fora possível criar” (FRANÇA, 2002, p.453).

A especialista em arte-educação, Ana Mae Barbosa (2010), informa que esses artistas franceses, que eram bonapartistas, aceitaram o convite com a finalidade de refugiar-se no Brasil, pois eram ligados ao Instituto de França e haviam perdido seus postos após a queda de Napoleão Bonaparte. Para fundar a Escola de Belas Artes, chegaram ao Brasil, em 1816: Joachim Lebreton, Jean-Baptiste Debret, Nicolas Antoine Taunay, Granjean de Montigny, Auguste Marie Taunay, entre outros.

A autora relata que as condições de chegada das artes ao Brasil não foram favoráveis, por uma série de razões. A primeira delas residia na constatação de que Portugal não possuía a sua própria Academia de Belas-Artes, quando esta foi criada, em sua colônia, com nomes importantes e já reconhecidos na França. Outra questão se referia ao fato de que a Coroa portuguesa havia justamente deixado Portugal por conta da ameaça de Napoleão Bonaparte, antigo protetor dos artistas recém-chegados, o que gerava um preconceito contra eles. Outro problema, este de ordem estética, foi causado pela incursão impositiva do neoclássico trazido por esses artistas, sobrepujando o barroco-rococó que já era, na ocasião, produzido por artistas brasileiros, como forma de manifestação artística local:

Nossos artistas, todos de origem popular, mestiços em sua maioria, eram vistos pelas camadas superiores como simples artesãos, mas não só quebraram a uniformidade do barroco de importação, jesuítico, apresentando contribuição

renovadora, como realizaram uma arte que já poderíamos considerar como brasileira (BARBOSA, 2010, p.19).

O neoclássico, que na França era arte da burguesia antiaristocratizante foi no Brasil arte da burguesia a serviço dos ideais da aristocracia, a serviço do sistema monárquico (BARBOSA, 2010, p. 20).

Todos esses aspectos, continua a autora, foram responsáveis por afastar a arte das massas populares, garantindo-lhe uma característica elitista e a noção de que a arte é uma “atividade supérflua, um babado, um acessório da cultura”, preconceito que vigora até hoje em nossa sociedade, na perspectiva da autora, tendo provocado um atraso de 150 anos na promoção do ensino das artes no país (BARBOSA, 2010, p. 20).

Além da preocupação com a implantação das Belas-Artes para a melhoria da instrução dos quadros dirigentes, também aparecia, no Brasil colônia, o lado utilitário das artes, no sentido da civilização dos povos locais, de acordo com os costumes da corte portuguesa. A música foi a manifestação artística mais cultuada pela família real no Brasil, por meio das óperas – para cuja apresentação foram criados a Capela Real e o Real Teatro de São João – e da música sacra, ligada aos jesuítas, e que acabou caindo também no gosto popular. D. João VI entendia que somente por meio da propagação da música seria possível à população local atingir um “maior grau de elevação e de grandeza”, característicos da civilização europeia (ARQUIVO NACIONAL, 1817).

No repositório de documentos do Arquivo Nacional, encontra-se um requerimento de Joaquim de Souza Negrão ao príncipe regente, em que solicita, com essa finalidade, a abertura de uma cadeira de música na Bahia, para a qual se oferece como responsável:

Diz José Joaquim de Souza Negrão, que influido na civilização dos povos a cultura das artes, ainda as de mero gosto, como, poesia, pintura, música, e sendo da benévola intenção de vossa majestade promovê-las como se prova do estabelecimento de cadeiras régias de desenho, e de poética; parece, que uma cadeira de música, estabelecida ao menos nos pontos mais povoados de um país nascente, e tão útil, como necessária não só para conseguir os fins que resultam de se promoverem as artes liberais, como *para obviar os vícios, que procedem de uma indolência ociosa; pois que a mocidade grosseira, e inerte, em vez de amaciar a aspereza dos costumes, adoçando-os com a suavidade da música, embota o gênio com o suco das paixões, e quebra os laços mais santos, que ligam os homens a sociedade.* [...] (ARQUIVO NACIONAL, 1817, grifos nossos).

A professora e pesquisadora em Educação Musical, Lia Braga Vieira (2004), informa que o primeiro conservatório de música de que se tem notícia no Brasil data de 1841 e foi criado no

Rio de Janeiro. Esse tipo de instituição de ensino musical foi, por longo tempo, responsável pela formação dos professores de música, sem a necessidade da formação paralela desses profissionais no ensino formal. Somente a partir de 1968, a chamada reforma do ensino superior (BRASIL, 1968) impôs restrições de ordem curricular a esses estabelecimentos, limitando sua legalidade ao cumprimento das regras então firmadas. Completando o quadro, em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1971) transformou o conservatório em curso técnico profissionalizante, o que significa que, para cursá-lo, o estudante deveria primeiro completar a Educação Básica (VIEIRA, 2004).

Paralelamente, a mesma LDB estabeleceu a obrigatoriedade da Educação Artística nos currículos do ensino fundamental e médio (na época, chamados de 1º. e 2º. graus), expandindo um campo de trabalho possível para o artista. Com a legislação em vigor, o ensino superior tornou-se o único meio garantido para a formação do artista com vistas à carreira docente: “[...] após a reforma, os egressos de curso técnico de conservatório passaram a almejar estudos que diplomassem ou titulassem, de modo a atender à nova legislação e apresentar condições de obter um lugar no mercado de trabalho” (VIEIRA, 2004, p.145).

Esses fatos motivaram a abertura de novos cursos de licenciatura na área, sendo que a primeira licenciatura em Educação Artística foi criada em 1973, como informado pela atriz, bailarina e pesquisadora Márcia Strazzacappa (2006). Em 1996, esse movimento recebeu um impulso importante: a nova LDB (Lei n. 9.394/1996) ampliou a presença das artes como componente curricular do ensino básico, abrindo à participação das diferentes linguagens artísticas: artes visuais, música, teatro e dança: “Art.26, §2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

Recentemente, essa questão ganhou um novo fomento, com o estabelecimento da obrigatoriedade do ensino de música nos níveis fundamental e médio, no Brasil, para cumprimento da Lei n. 11.769/2008 (BRASIL, 2008), que acrescentou um parágrafo ao artigo 26 da LDB 1996, acima citado: “§ 6º. A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º. deste artigo”. Embora nessa lei a exigência de formação específica para o ensino de música tenha sido vetada, este foi um novo fator de incremento à busca pela formação musical no ensino superior, como será analisado mais à frente.

## **POLÍTICAS PÚBLICAS DE CULTURA**

Pelas questões apontadas, observamos que o ensino de artes sempre esteve associado à visão de cultura vigente no país. A vinda da família real para o Brasil trouxe também a tentativa de reprodução, no Brasil, da noção de cultura da corte portuguesa. No entanto, como aponta Cristina Amélia Pereira Carvalho (2009), economista e pesquisadora do campo da cultura, a vinda da Missão Francesa e a fundação da Escola de Belas-Artes e da Biblioteca Nacional, dentre outras ações, não significaram a articulação política das atividades culturais.

Cláudia Engler Cury (2002), cuja tese de doutorado analisou as políticas culturais no Brasil, informa que essa desconexão perdurou até os anos 1930, quando Getúlio Vargas percebeu, nessa área, um campo político importante para a construção de uma estratégia de Estado. Em seu governo, foi implantada a estrutura institucional necessária para a promoção de políticas públicas para a cultura, inclusive com a criação de órgãos voltados especificamente para essa finalidade, como, por exemplo, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública e o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN). Getúlio tinha, então, um projeto de *brasilidade*, em busca de uma identidade nacional e, conseqüentemente, da inserção do país na modernidade.

Essa foi a estrutura mantida até o final dos anos 1970, quando o governo militar, na tentativa de recuperar “a proximidade com a classe artística nacional e com a sociedade civil que dava sinais cada vez mais nítidos de resistência ao regime militar e que marcava a vontade política de recuperar seus direitos de cidadania” (CURY, 2002, p. 51), criou órgãos como a *Empresa Brasileira de Filmes Sociedade Anônima* (Embrafilme) (BRASIL, 1969) e a *Fundação Nacional de Arte* (Funarte) (BRASIL, 1975). Em 1975, foi estabelecida a Política Nacional de Cultura, colocando-a como uma das metas da política de desenvolvimento do governo.

Em 1985, foi criado o Ministério da Cultura, órgão comprometido com a construção da identidade nacional, tema novamente presente. mas acrescido do fato de que esse Ministério tinha por objetivo criar mecanismos para estabelecer o setor cultural como parte importante da economia do país, com a geração de empregos e renda. A economia da cultura começava a

mostrar-se, o que se confirmou em 1986, com a aprovação da Lei n. 7.505/1986 (BRASIL, 1986), conhecida como Lei Sarney, permitindo a atração de investimentos da iniciativa privada para a cultura, por meio da renúncia fiscal.

A Constituição de 1988 reorientou as noções de cultura e de patrimônio cultural, na busca da democratização e de uma maior participação da sociedade. No entanto, dois anos depois, o governo do presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992) extinguiu o sistema anteriormente estabelecido – órgãos, instituições culturais e o próprio Ministério da Cultura. Em 1991, extinguiu também a Lei Sarney e, em substituição, instituiu a Lei n. 8.313/1991 (BRASIL, 1991), conhecida como Lei Rouanet. Por meio desta lei, explica a socióloga Maria Aparecida Alves (2011, p.163, grifos da autora):

[...] o Estado busca parcerias com a iniciativa privada, como forma de garantir a captação de recursos para a área da cultura, criando incentivos fiscais a fim de que empresas passem a investir em atividades culturais. Mas os projetos submetidos devem ser previamente aprovados junto ao Ministério da Cultura, que apenas julgaria a viabilidade do projeto e não o “valor artístico” da obra.

Alves destaca que as captações de recursos por meio de renúncia fiscal continuaram vigorando, em níveis ainda mais elevados, nos governos seguintes, dos presidentes Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011), estabelecendo definitivamente esse campo como um campo econômico: a Economia da Cultura.

Portanto, resume a especialista e pesquisadora em gestão cultural, Maria Helena Cunha (2009), o que se vê atualmente é um setor cultural cada vez mais complexo, visto como estratégia de governo: exige profissionalização, recursos humanos capacitados e investimento na qualificação profissional, visíveis prioritariamente nas áreas mais tradicionais, como música, patrimônio, conservação e restauração, teatro, literatura, dança, avançando agora também para o artesanato e para as manifestações tradicionais populares.

## **A economia cultural**

A sedimentação da economia da cultura no Brasil é representativa de movimentos mais amplos, estudados por autores cujas análises serão apresentadas a seguir.

Néstor García Canclini (2008, p. 9), filósofo argentino estudioso da cultura, afirma que, nas últimas duas décadas, houve mudanças significativas nas relações entre cultura e sociedade, ocasionadas pelos processos de modernização por que passam especialmente as grandes metrópoles. Isso ocorreu porque: “[...] la industrialización de la producción cultural entrelaza a los bienes simbólicos con las innovaciones tecnológicas y con algunas de las zonas más dinámicas de la economía y las finanzas.” Segundo o autor, até há três décadas, apenas as humanidades, a sociologia e a antropologia tratavam do tema da cultura, ocupando-se, especialmente, de identidades, patrimônio histórico e nação. Atualmente, os processos culturais são tratados em relação aos investimentos, aos mercados e ao consumo: “Se sitúa la creatividad de artistas y escritores, o la tarea de museos, medios y otras instituciones, en relación con los intercambios internacionales y la globalización” (GARCÍA CANCLINI, 2008, p. 9).

Esse domínio da economia sobre a cultura é demonstrado pela taiwanesa Chin Tao Wu (2006), especialista em arte e cultura contemporânea, que analisou a evolução dessa área na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos, a partir dos governos Thatcher e Reagan, no início dos anos 1980. A autora demonstra que a imposição do mundo corporativo sobre a alta cultura foi – e continua sendo – um movimento universal e abrangente.

A partir dos anos 1980, as empresas, que antes patrocinavam manifestações artísticas atendendo a solicitações esporádicas, criaram departamentos especializados, com a finalidade de interferir na curadoria de exposições, conceder prêmios – arbitrando sobre os trabalhos expostos – e organizar mostras realizadas, inclusive, em espaços públicos. À frente desses departamentos, curadores de arte desempenham papéis antes reservados a galerias e museus públicos. Como consequência, políticas públicas para o financiamento das artes são inspiradas no livre mercado, numa relação direta.

As práticas demonstradas por Wu são também visíveis nas políticas públicas brasileiras para a área da cultura. Os investimentos privados nas manifestações artístico-culturais, tendo como contrapartida a renúncia fiscal, tornaram determinante o poder do capital para a área: “Parte fundamental do problema do público e do privado é o fato de que a fronteira entre os dois não é de modo algum fixa, e sim sujeita a forças políticas, sociais e ideológicas correntes que a ajudam a dar forma ao discurso” (WU, 2006, p. 42).

Essas múltiplas questões são reafirmadas por George Yúdice (2006), estudioso da cultura da América Latina que analisa a conveniência do papel de destaque atualmente ocupado pela cultura, como eixo político e econômico, e, mais que isso, como a panaceia para os problemas de diferença e injustiça social.

Para García Canclini (2008), embora seja leviano afirmar que a cultura é redentora para uma sociedade, os países que mais investiram na educação e na indústria cultural vêm reiteradamente alcançando os primeiros lugares em desenvolvimento econômico. Assim ocorre com Estados Unidos, Japão, Alemanha, Reino Unido, França, Espanha e Canadá.

Os países latino-americanos, mesmo investindo fortemente nessas áreas, ainda o fazem sem políticas estruturadas: investem em ações pontuais que dão visibilidade, como, por exemplo, o Museu Guggenheim do México, uma obra arquitetônica de altíssimo custo. São também frequentes os investimentos em áreas de produção tecnológica, além do resgate de tradições populares – como o artesanato e a música regional –, transformando-as em mercadorias industrializadas e comercializadas, inclusive como produto para exportação. Esse tipo de intervenção beneficia as populações locais, fixando-as em suas origens e melhorando as condições de vida, mas cria problemas relacionados à exploração indevida do trabalho e às questões de direitos autorais e de propriedade intelectual.

Ernesto Piedras Feria (2008), economista mexicano, reafirma que países emergentes – caso do Brasil, do México e da Argentina – deveriam investir organizada e formalmente na área da economia cultural, diferencial competitivo face aos países desenvolvidos. No entanto, ressalta que os critérios econômicos devem ser utilizados como subsidiários e não como determinantes à gestão da cultura.

Una sociedade incluyente requiere marcos normativos nacionales e internacionales y soluciones técnicas que respondan a las necesidades de cada sociedad, y que se opongan a la simple comercialización lucrativa de las diferencias o su subordinación a gustos internacionales masivos (GARCÍA CANCLINI, 2008, p. 39).

## IMPLICAÇÕES NA GRADUAÇÃO E NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

### Graduação

No Brasil, repercussões das políticas públicas voltadas à educação e à cultura aparecem traduzidas, também, no aumento considerável do número de matrículas em cursos superiores da área artística. A socióloga Liliana Segnini (2007a) demonstrou que, em Dança e em Música, esse número praticamente duplicou no período de 1991 a 1999, sendo a maioria das matrículas em instituições de ensino superior públicas (SEGNINI, 2007a).

O crescimento de matrículas em cursos voltados à área artística continuou ocorrendo nos anos subsequentes a esse período, tanto nos cursos de formação de professores, quanto nos de bacharelado.

No que se refere à formação de professores, no período de 2001 a 2009 – portanto, em oito anos –, o número de cursos presenciais passou de 113, em 2001, para 244, em 2009 (216%), o que levou a um conseqüente crescimento do número de matrículas, que aumentaram, no período, de 13.885 para 19.163 (38% de aumento).

Separando as especialidades, é importante observar que, em formação de professores de *Dança*, por exemplo, houve um aumento da ordem de 366% no número de cursos, no período; e no de matrículas, de 182%. Em formação de professores de *Música*, o aumento foi de 592% no número de cursos e de 545% no número de matrículas. Em formação de professores de *Teatro*, os números apresentam um crescimento de 750% no número de cursos e de 533% no número de matrículas. Somadas as especialidades *Artes plásticas* e *Artes visuais*, percebemos um aumento de 790% no número de cursos e de 710% no número de matrículas. Os números absolutos estão representados nas Tabelas 10 e 11.

**Tabela 10 – Número de cursos presenciais de formação de professores de Artes, no período de 2001 a 2009**

<b>Ano</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>
Formação de professor de Educação artística para educação básica	4	3	2	2	1	-	1	1	3
Formação de professor de Artes (Educação artística)	79	82	78	84	85	84	78	80	46
Formação de professor de Artes plásticas	8	7	5	6	7	7	6	6	30
Formação de professor de Artes visuais	2	3	7	9	24	31	41	43	49
Formação de professor de Canto	1	1	1	1	-	-	-	-	4
Formação de professor de Dança	3	2	2	4	5	4	4	7	11
Formação de professor de Música	12	12	16	22	35	42	48	51	71
Formação de professor de teatro (Artes cênicas)	4	4	4	7	9	10	15	18	30
<b>Total</b>	<b>113</b>	<b>114</b>	<b>115</b>	<b>135</b>	<b>166</b>	<b>178</b>	<b>193</b>	<b>206</b>	<b>244</b>

Fonte: Inep. Elaboração própria.

**Tabela 11 – Número de matrículas nos cursos de formação de professores de Artes, no período de 2001 a 2009**

<b>Ano</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>
Formação de professor de Educação artística para educação básica	463	342	244	387	82	-	17	61	192
Formação de professor de Artes (educação artística)	10.847	11.341	10.765	10.894	12.087	11.841	10.422	9.351	4.038
Formação de professor de Artes plásticas	795	856	655	734	923	936	587	512	2.676
Formação de professor de Artes visuais	170	420	634	766	2.314	2.848	3.549	3.616	4.173
Formação de professor de Canto	25	29	26	26	-	-	-	-	44
Formação de professor de Dança	214	236	268	356	358	234	261	369	605
Formação de professor de Música	1.003	1.034	1.281	1.673	2.587	3.458	4.279	4.780	5.472
Formação de professor de Teatro (Artes cênicas)	368	370	368	524	783	849	1.102	1.327	1.963
<b>Total</b>	<b>13.885</b>	<b>14.628</b>	<b>14.241</b>	<b>15.360</b>	<b>19.134</b>	<b>20.166</b>	<b>20.217</b>	<b>20.016</b>	<b>19.163</b>

Fonte: Inep. Elaboração própria.

No bacharelado presencial em Artes, também foi observado crescimento da ordem de 130% no número de matrículas no período, passando de 16.243, em 2001, para 21.076, em 2009, como podemos notar no Quadro 1. Para isso, foi relevante o aumento do número de cursos presenciais, passando de 146 em 2001, para 619 em 2009; portanto, apresentando um crescimento de 424%, dados que são demonstrados no Quadro 2.

**Quadro 1 – Número de matrículas nos cursos presenciais de bacharelado em Artes,  
no período de 2001 a 2009**

<b>Curso</b>	<b>Ano</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>
<b>Artes (cursos gerais)</b>		<b>3.741</b>	<b>3.761</b>	<b>4.779</b>	<b>4.383</b>	<b>4.226</b>	<b>4.231</b>	<b>3.199</b>	<b>2.797</b>	<b>2.388</b>
Artes		845	1.015	620	815	1.171	1.172	821	773	1.227
Artes e artesanato		-	-	-	-	-	-	-	-	26
Artes e educação		-	-	25	52	67	88	97	89	167
Artes e mídia		153	210	257	110	121	102	116	105	120
Educação artística		2.743	2.536	3.877	3.406	2.867	2.869	2.165	1.830	848
<b>Belas-Artes</b>		<b>5.696</b>	<b>5.799</b>	<b>6.434</b>	<b>7.759</b>	<b>7.278</b>	<b>7.308</b>	<b>8.005</b>	<b>8.200</b>	<b>7.578</b>
Artes plásticas		1.616	1.856	1.927	2.105	2.185	2.303	2.059	1.825	2.242
Artes visuais		1.606	1.957	2.508	3.504	3.516	3.524	4.816	5.116	3.345
Belas-Artes		319	323	314	377	387	381	316	312	1
Cinema e animação		498	609	756	871	305	248	-	114	245
Desenho (artístico)		273	-	-	-	-	-	-	-	38
Desenho e plástica		241	256	243	222	167	141	93	29	123
Escultura		262	214	159	166	157	168	167	149	232
Estética		-	-	-	-	-	-	-	-	413
Gravura (artística)		258	261	213	202	221	216	222	122	253
História da Arte		-	-	-	-	-	-	-	-	241
Pintura (artística)		401	323	314	312	340	327	332	209	445
Pintura e gravura		222	-	-	-	-	-	-	324	-
<b>Artesanato</b>		<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>54</b>	<b>111</b>	<b>104</b>	<b>169</b>	<b>283</b>
Cerâmica (artesanal)		-	-	-	-	29	38	-	-	-
Criação de joias ( <i>design</i> )		-	-	-	-	25	52	-	-	-
Restauração		-	-	-	-	-	21	-	-	-
Conservação e restauro de material cultural		-	-	-	-	-	-	104	169	254
Fabricação de instrumentos musicais (não industrial)		-	-	-	-	-	-	-	-	29
<b>Música e Artes cênicas</b>		<b>6.806</b>	<b>7.784</b>	<b>8.641</b>	<b>9.112</b>	<b>9.678</b>	<b>9.898</b>	<b>10.613</b>	<b>10.793</b>	<b>11.110</b>
Artes cênicas		2.154	2.336	2.581	2.653	2.705	2.793	2.414	2.426	1.547
Artes cênicas – indumentária		-	-	-	-	-	-	-	-	131
Artes líricas		-	-	-	-	-	-	-	-	21
Canto		39	65	67	14	35	32	33	34	477
Cenografia		-	-	-	-	-	78	989	725	360
Composição (musical)		29	6	3	-	-	-	-	-	366
Composição e regência		121	131	146	150	154	160	148	148	250
Dança (Arte)		657	828	987	1.086	1.049	1.004	1.093	1.144	1.183
Direção teatral		-	-	-	-	-	-	-	-	221
Instrumento (música)		361	442	416	456	319	288	294	271	2.641
Interpretação teatral		-	-	43	102	128	134	-	-	959
Música		3.428	3.956	4.364	4.638	5.191	5.314	5.465	5.606	2.039
Regência (musical)		17	20	34	13	11	6	4	2	194
Teatro		-	-	-	-	86	89	173	437	721
<b>Total de matrículas em Artes</b>		<b>16.243</b>	<b>17.344</b>	<b>19.854</b>	<b>21.254</b>	<b>21.182</b>	<b>21.437</b>	<b>21.817</b>	<b>21.790</b>	<b>21.076</b>

Fonte: Inep. Elaboração própria.

**Quadro 2 – Número de cursos presenciais de bacharelado em Artes,  
no período de 2001 a 2009**

Curso	Ano	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
<b>Artes (cursos gerais)</b>		<b>23</b>	<b>28</b>	<b>31</b>	<b>26</b>	<b>19</b>	<b>20</b>	<b>19</b>	<b>20</b>	<b>33</b>
Artes		3	6	7	7	5	6	7	9	15
Artes e artesanato		-	-	-	-	-	-	-	-	1
Artes e educação		-	-	1	1	1	1	1	1	3
Artes e mídia		2	2	3	1	1	1	1	1	1
Educação artística		18	10	20	17	12	12	10	9	13
<b>Belas-Artes</b>		<b>37</b>	<b>40</b>	<b>44</b>	<b>51</b>	<b>45</b>	<b>46</b>	<b>46</b>	<b>56</b>	<b>74</b>
Artes plásticas		8	11	11	11	9	9	9	10	19
Artes visuais		13	16	19	26	22	23	29	34	30
Belas-Artes		1	1	2	2	2	2	1	2	1
Cinema e animação		2	2	4	5	5	5	-	2	4
Desenho (artístico)		1	-	-	-	-	-	-	-	1
Desenho e plástica		2	2	2	1	1	1	1	1	1
Escultura		3	3	2	2	2	2	2	2	4
Estética		-	-	-	-	-	-	-	1	1
Gravura (artística)		3	3	2	2	2	2	2	2	4
História da Arte		-	-	-	-	-	-	-	-	5
Pintura (artística)		3	2	2	2	2	2	2	2	4
Pintura e gravura		1	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Artesanato</b>		<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>6</b>
Cerâmica (artesanal)		-	-	-	-	1	1	-	-	-
Criação de joias ( <i>design</i> )		-	-	-	-	1	1	-	-	-
Restauração		-	-	-	-	1	1	-	-	-
Conservação e restauro de material cultural		-	-	-	-	-	-	2	-	5
Fabricação de instrumentos musicais (não industrial)		-	-	-	-	-	-	-	-	1
<b>Música e Artes cênicas</b>		<b>77</b>	<b>90</b>	<b>95</b>	<b>92</b>	<b>90</b>	<b>93</b>	<b>102</b>	<b>100</b>	<b>304</b>
Artes cênicas		20	21	20	20	21	23	18	21	23
Artes cênicas - indumentária		-	-	-	-	-	-	-	-	1
Artes líricas		-	-	-	-	-	-	-	-	1
Canto		4	5	3	2	3	3	3	3	29
Cenografia		-	-	-	-	-	2	13	11	7
Composição (musical)		1	1	1	-	-	-	-	-	17
Composição e regência		2	2	2	2	2	2	2	2	3
Dança (Arte)		7	11	10	10	9	9	9	9	12
Direção teatral		-	-	-	-	-	-	-	-	10
Instrumento (música)		8	7	5	5	4	4	4	3	111
Interpretação teatral		-	-	1	1	1	1	-	-	13
Música		32	41	51	51	48	47	47	44	48
Regência (musical)		3	2	2	1	1	1	1	1	17
Teatro		-	-	-	-	1	1	5	6	12
<b>Total de cursos</b>		<b>146</b>	<b>170</b>	<b>202</b>	<b>229</b>	<b>229</b>	<b>260</b>	<b>319</b>	<b>352</b>	<b>619</b>

Fonte: Inep. Elaboração própria.

Dividindo as áreas por tipo de produção artística, nos cursos de *Dança* houve um aumento de 171% no número de cursos (7, em 2001, e 12, em 2009) e de 80% no número de matrículas (657, em 2001, e 1.183, em 2009). Se somadas *Artes cênicas*, *Artes cênicas – indumentária*, *Cenografia*, *Direção teatral*, *Interpretação teatral* e *Teatro*, eram 97 cursos e 8.960 matrículas, em 2001; e 370 cursos e 15.049 matrículas, em 2009, representando um aumento de 381% no número de cursos e de 68%, no de matrículas na área teatral, em 8 anos. Quanto à *Música*, justamente objeto da obrigatoriedade atual de ensino na educação básica no país, somadas as matrículas nos cursos de *Composição (musical)*, *Composição e regência*, *Instrumento (música)*, *Música e Regência (musical)*, eram 46 cursos e 3.956 matrículas, em 2001, e 196 cursos e 5.490 matrículas, em 2009. Portanto, crescimento de 426% e 139%, respectivamente. Neste caso específico, o crescimento no ano de 2009 foi ainda maior em relação aos anos anteriores.

Observamos a entrada de novas modalidades de cursos, como o artesanato, a partir de 2005; a grande procura pelos cursos da área de Técnicas audiovisuais e produção de mídia, que, a cada ano, se renovam em nomenclatura e em novas tecnologias; e o surgimento e o desaparecimento de cursos, de acordo com a época (ex.: Operador de áudio – diskjockey – DJ), como podemos ver no Quadro 3.

**Quadro 3 — Número de matrículas nos cursos relacionados como Técnicas audiovisuais e produção de mídia, nos anos de 2001 a 2009**

Ano	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
<b>Técnicas audiovisuais e produção de mídia</b>	<b>1.388</b>	<b>1.893</b>	<b>2.303</b>	<b>4.683</b>	<b>5.740</b>	<b>7.494</b>	<b>11.053</b>	<b>12.253</b>	<b>21.350</b>
Animação	-	-	-	-	-	-	-	-	38
Artes gráficas	373	497	551	593	360	394	-	-	81
Audiovisuais	67	102	137	202	397	862	2.010	2.090	2.727
Composição gráfica informatizada	-	39	-	17	-	26	-	-	-
Comunicação visual	144	202	265	275	-	-	-	-	1.893
Criação gráfica	-	-	314	1.846	1.903	2.502	4.100	4.898	6.877
Edição de filme e videoteipe	-	-	12	24	35	31	-	-	-
Fotografia	194	250	308	375	501	729	854	877	1.317
Ilustração	-	-	-	-	-	-	-	-	58
Multimídia	197	265	31	445	553	879	674	647	1.470
Operador de áudio - diskjockey (DJ)	-	-	-	-	29	69	-	-	-
Produção cinematográfica	-	-	39	64	945	1.054	903	912	924
Produção de multimídia	168	225	281	316	266	277	1.608	1.718	1.401
Produção de música gravada	-	-	89	206	299	284	623	811	915
Produção de rádio e tv	-	39	87	136	274	222	-	-	-
Programação visual	51	75	-	184	-	-	109	119	3.468
Som e imagem	194	199	189	-	178	165	172	181	181

Fonte: Inep. Elaboração própria.

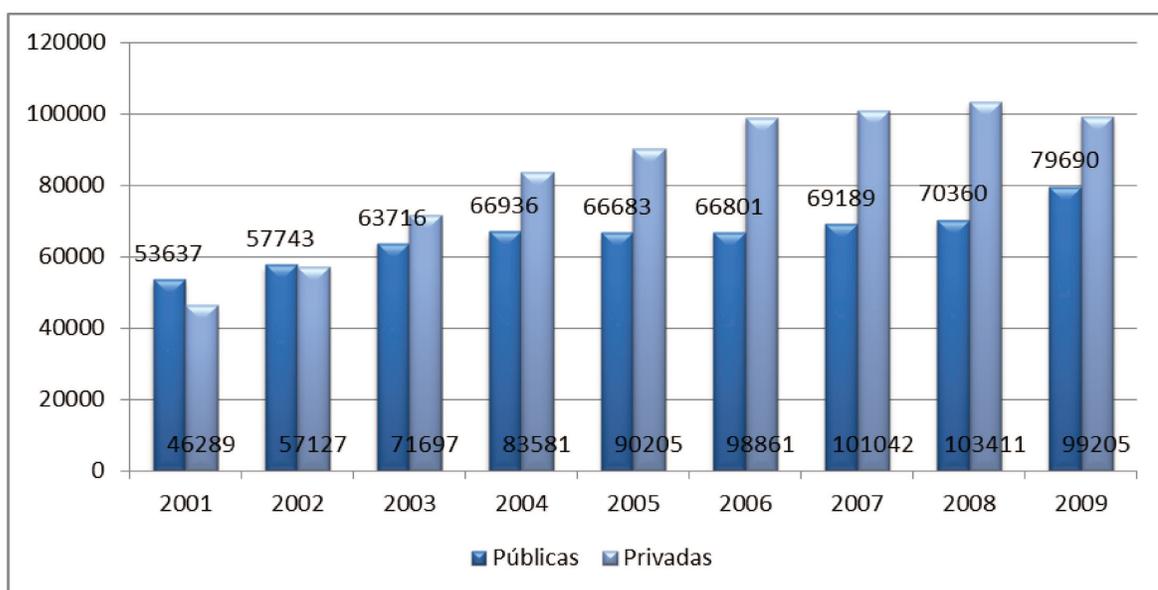
Sob a rubrica de *Artesanato*, cursos de *Cerâmica (artesanal)*, *Criação de joias (design)* e *Restauração* foram criados e depois extintos no período, permanecendo em 2009 os de *Conservação e restauro de material cultural* e de *Fabricação de instrumentos musicais (não industrial)*. Em *Belas-Artes*, encontramos crescimento no total, puxado especialmente pelos cursos de *Artes Plásticas (38%)* e *Artes Visuais (108%)*. Há que considerar que, além da extinção de alguns cursos, uma série de outros alteraram o seu nome no decorrer dos anos, fato que geralmente ocorre impulsionado pelas demandas do mercado de trabalho. Segundo Helena Sampaio (2000), outro fator importante nesse movimento é a segmentação de cursos superiores em áreas de especialização, prática comum às instituições de ensino superior privadas, no intuito ampliar o número de cursos e garantir o volume de matrículas.

## Vinculação administrativa

Os dados aqui apresentados permitem observar que os cursos universitários no Brasil mantêm a essência do viés pragmático e economicista dos tempos do Império, reafirmado pelo projeto do governo militar para o ensino superior nos anos 1960 e mantido, posteriormente, pelos governos democráticos. No país, o ensino superior representa prioritariamente o meio para a obtenção das competências necessárias para o emprego, fato demonstrado pelo movimento tanto dos estudantes (matrículas), como das instituições de ensino superior (criação de novos cursos e vagas), priorizando o interesse pelo mercado de trabalho e confirmando, atualmente, os termos da reforma do ensino superior de 1968.

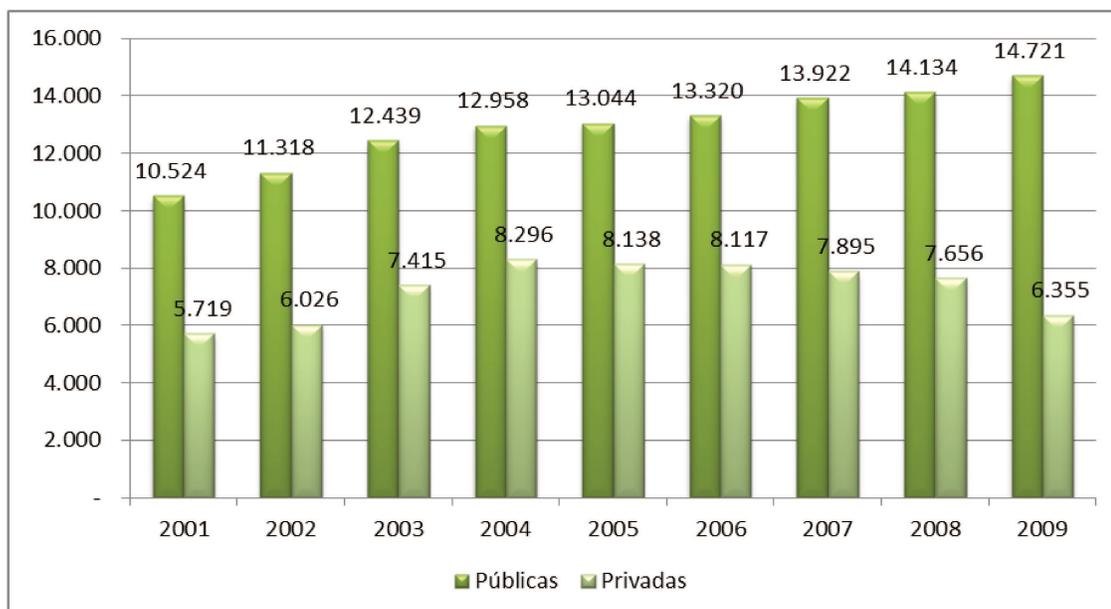
Mas, embora o número de matrículas em cursos de graduação presenciais no Brasil seja significativamente maior na área privada, o mesmo ocorrendo quando tomada apenas uma área de conhecimento, como Humanidades e Artes (Gráfico 4), ao analisarmos a área de Artes, especificamente, esse fator se inverte. Reflexo das políticas públicas nacionais para a educação e a cultura, o ensino superior nessa área é maior na área pública, no número total de matrículas tanto em cursos presenciais de bacharelado (Gráfico 5), quanto nos de formação de professores em Artes (Gráfico 6). Na Tabela 12, esses números são comparados percentualmente.

**Gráfico 4 — Total de matrículas em cursos de graduação presenciais em Humanidades e Artes, distribuídas por tipo de vinculação, no período de 2001 a 2009**



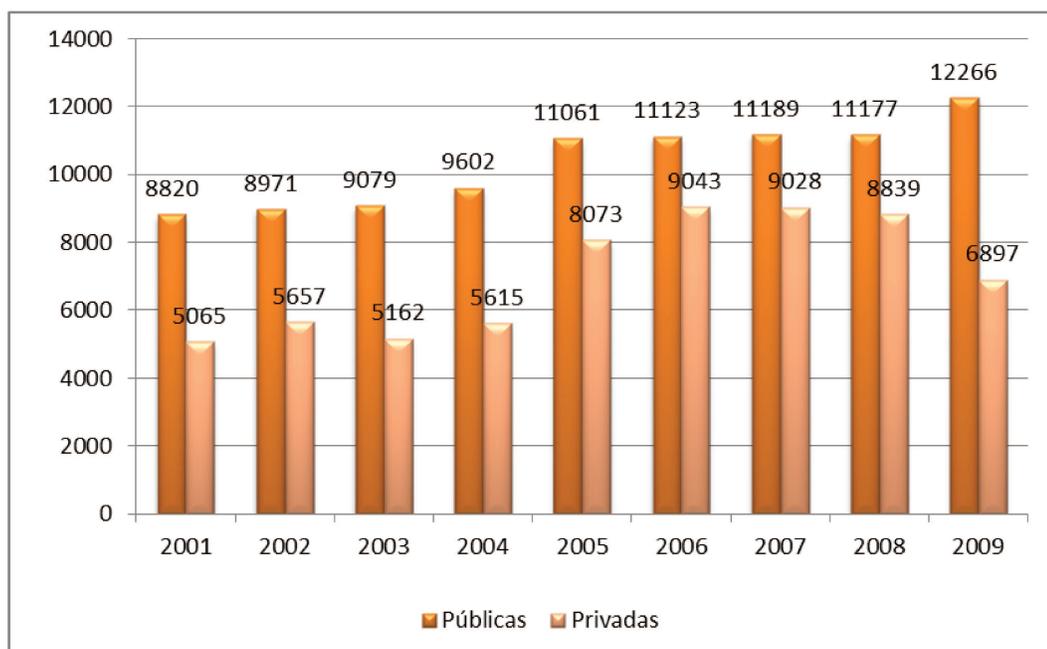
Fonte: Inep. Elaboração própria.

**Gráfico 5 — Total de matrículas em cursos presenciais de bacharelado na área artística, distribuídas por tipo de vinculação, no período de 2001 a 2009**



Fonte: Inep. Elaboração própria.

**Gráfico 6 — Total de matrículas em cursos presenciais de formação de professores na área artística, distribuídas por tipo de vinculação, no período de 2001 a 2009**



Fonte: Inep. Elaboração própria.

**Tabela 12 — Comparação entre as porcentagens de matrículas em cursos presenciais de instituições de ensino superior no Brasil no total, na área de Humanidades e Artes e em cursos de Artes, de acordo com a vinculação**

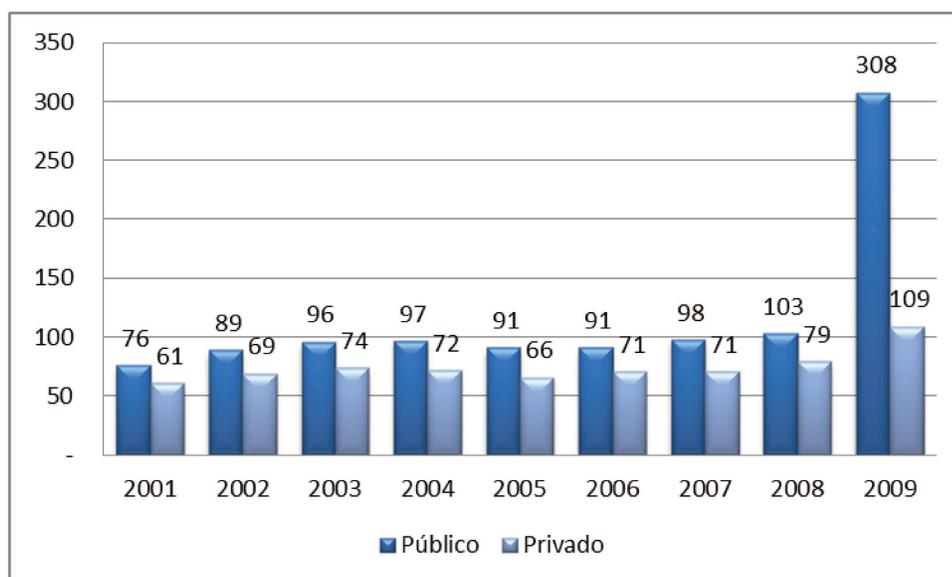
Ano	2001		2002		2003		2004		2005		2006		2007		2008		2009	
Vinculação	Públ	Priv																
<b>Total Geral</b>	31%	69%	30%	70%	29%	71%	28%	72%	27%	73%	26%	74%	25%	75%	25%	75%	26%	74%
<b>Humanidades e Artes</b>	54%	46%	50%	50%	47%	53%	44%	56%	43%	57%	40%	60%	41%	59%	40%	60%	45%	55%
<b>Artes</b>	65%	35%	65%	35%	63%	37%	61%	39%	62%	38%	62%	38%	64%	36%	65%	35%	70%	30%

Públ = pública Priv = privada

Fonte: Inep. Elaboração própria.

Observando, no Gráfico 7, a evolução do número de cursos presenciais de bacharelado em Artes, notamos uma estabilidade no número de cursos no período, exceto em 2009, quando o total de cursos aumenta substancialmente, especialmente na área pública, em que esse número salta em 300%.

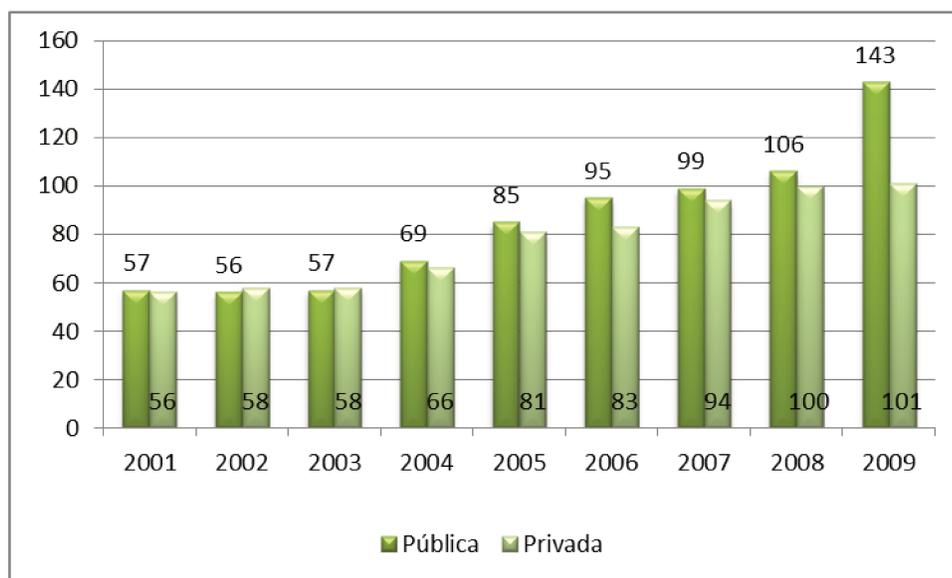
**Gráfico 7 — Número de cursos presenciais de bacharelado em Artes, de acordo com a vinculação, no período de 2001 a 2009**



Fonte: Inep. Elaboração própria.

O crescimento foi mais gradual e constante, no período, no que se refere ao total de cursos presenciais de formação de professores em Artes. Mas, também em 2009, há um salto substancial nesse crescimento, como revela o Gráfico 8.

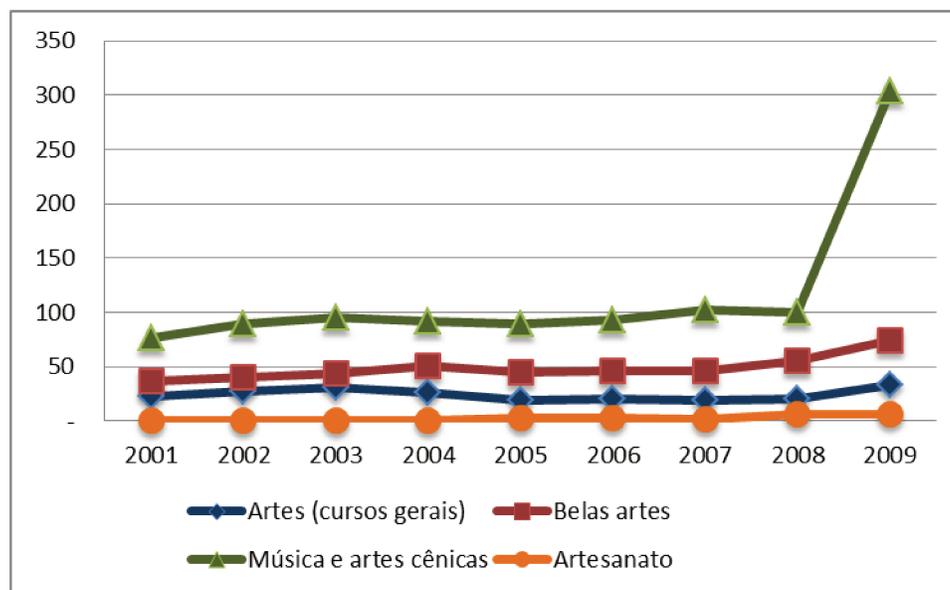
**Gráfico 8 — Número de cursos presenciais de formação de professores em Artes, de acordo com a vinculação, no período de 2001 a 2009**



Fonte: Inep. Elaboração própria.

Ao analisar, no Gráfico 9, os tipos de cursos de bacharelado criados, podemos notar que o grande crescimento registrado em 2009 ficou concentrado especialmente nas áreas tradicionais de Música e Artes Cênicas.

**Gráfico 9 – Evolução do número de cursos presenciais de bacharelado em Artes, distribuídos por tipo de especialidade, no período de 2001 a 2009**



Fonte: Inep. Elaboração própria.

## Pós-graduação

O ensino superior público é, no Brasil, o mais exigente em termos de titulação de seus professores: em muitos deles, o doutorado acaba sendo a condição inicial para o ingresso na carreira docente universitária pública, como é o caso das universidades públicas paulistas (BALBACHEVSKY, 1996), o que reflete diretamente num aumento da busca por cursos de pós-graduação na área.

A pós-graduação em Artes no país, que teve início em 1974 na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP), chegou a 1996 com 11 programas em funcionamento, sendo dois de doutorado. Em 2009, eram 37 os programas, 16 deles incluindo, além do mestrado, o doutorado. Quanto ao corpo discente, em 1996 eram 459 mestrandos e 59 doutorandos, passando, em 2008, para 1.167 mestrandos (aumento de 254%) e 573 doutorandos (aumento de 971%) (CAPES, 2009).

Mas estes números ainda são pequenos, se considerada a necessidade de professores titulados para os novos cursos superiores criados.

O ensino superior brasileiro reafirma a sua importância para o mercado de trabalho. O movimento – demonstrado pelos números – tanto dos estudantes quanto das IES revela o caráter pragmático desse nível de ensino para a sociedade brasileira, influenciado pelo Estado e pelas políticas públicas, que reforçam a educação e a cultura como mercadoria. As profissões, no Brasil, são garantidas prioritariamente por uma formação no ensino superior, reafirmando a economia do diploma descrita por Grandgérard (2007).

O atual crescimento do mercado cultural e da importância assumida pela educação e pela cultura como eixos políticos e econômicos parece justificar, cada vez mais, a formação superior de profissionais em Artes. No entanto, a universidade parece não compreender – e, conseqüentemente, não considerar – a produção artística dos professores da área, denotando desconhecimento sobre a profissão artística, cuja vivência será agora analisada.

**CAPÍTULO IV**  
**VIDAS DE ARTISTAS**

---



*Olha  
Será que é uma estrela  
Será que é mentira  
Será que é comédia  
Será que é divina  
A vida da atriz  
Se ela um dia despencar do céu  
E se os pagantes exigirem bis  
E se um arcanjo passar o chapéu  
E se eu pudesse entrar na sua vida.*

(Trecho da canção *Beatriz*,  
de Edu Lobo e Chico Buarque)

**Q**uem é o artista? Como se forma? Como vive? Como trabalha?

O senso comum leva a crer que o artista é uma pessoa que nasce com um dom – a sua inclinação para determinada atividade artística – e que, por isso, simplesmente é artista. Há uma visão estereotipada acerca da vida desse profissional, pois, como a atividade artística se propõe a levar o espectador a outras dimensões, despertadas pelo sentimento sobre a obra, acredita-se que a arte, por si só, seja suficiente para preencher as necessidades básicas de quem a realiza, tendo em vista a satisfação retirada do trabalho.

A possibilidade de criação, na arte, aproxima o ser humano do domínio da liberdade, visão demonstrada em livro da antropóloga Rita Morelli (2009), no qual a autora cita um trecho da palestra do professor Bruno Jorge Hammes, especialista em direito autoral, proferida em 1978 num curso para jornalistas, realizado no Rio Grande do Sul:

O que engrandece o homem é a sua participação na obra de criação. Essa participação se dá de maneira exímia na atividade de seu espírito. Por ela o homem se assemelha a Deus e se distingue do animal que trabalha com a sua força bruta. Se a força física consegue transformar a natureza e conquistar riquezas, o produto da inteligência mostra o homem como rei da criação, livre, fecundo, soberano. A atividade do autor é, ao lado da atividade inventiva, o indicador do grau de humanidade, de civilização e de progresso... (HAMMES apud MORELLI, 2009, p. 122).

Por outro lado, Milton José de Almeida, artista plástico e professor universitário, no prefácio ao livro da pesquisadora em educação, arte e cultura, Célia Maria de Castro Almeida (2009), *Ser artista, ser professor...*, mostra o quanto esse sentimento provoca, no senso comum, o entendimento de que a arte é livre e inata ao artista e não depende de aprendizagem para sua realização:

[...] muitas vezes hoje a educação de arte não é mais vista como conhecimento de obras mestras, de técnicas e operações estéticas, mas principalmente vista como experiência, o que resvala na ideia de que todos podemos ser artistas, e que as artes “educam” para o conhecimento “integral” do homem, além de ser uma experiência de “liberdade”. A ideia de que a arte participa do espontâneo e da liberdade, é um grande desentendimento contemporâneo, alimentado inclusive pela autoimagem que os artistas fazem e propagam de si próprios como marca da sua “genialidade” (ALMEIDA, M., 2009, p. 14-15, grifos do autor).

A manifestação artística depende de uma motivação intrínseca, associada ao aprendizado e ao aperfeiçoamento da técnica, mantidos ao longo dos anos.

O senso comum demonstra a existência de estereótipos sobre a atividade artística, como informado por Pierre-Michel Menger, sociólogo francês, cuja pesquisa analisa o trabalho do artista, aqui representada em seus livros *Retrato do artista enquanto trabalhador* (2005) e *Le travail créateur: s’accomplir dans l’incertain* (2009). O autor aponta, dentre esses estereótipos, a crença de que o trabalho artístico mais puro é aquele que não considera o público, não busca o sucesso e cuja atividade artística não é rotineira. Ele explica que as atividades não rotineiras podem levar a novas descobertas, importantes para a área, mas que “ninguém poderia trabalhar reinventando a todo o tempo todos os aspectos essenciais de sua atividade” (MENGER, 2009, p.11). Portanto, o trabalho artístico, segundo o autor, é composto por desafios e invenções, mas também por soluções experimentadas anteriormente, até mesmo na procura do sucesso, relevante para grande parte dos artistas.

O êxito profissional de alguns confere a todos a imagem de pessoas realizadas e satisfeitas com seu trabalho, apesar das dificuldades enfrentadas. Os artistas conhecidos do público e que conquistaram prestígio e realização financeira decorrentes desse *status* fazem crer que a atividade artística é sempre bem remunerada e que ser artista representa, invariavelmente, fama.

O profissional artista é um indivíduo comum, que vive em sociedade, possui necessidades básicas e necessita de condições mínimas de sobrevivência. Para prover seu sustento na sociedade ocidental e capitalista, deve fazê-lo por meio do trabalho.

Norbert Elias (1995), em *Mozart...*, descreve essas contradições e ressalta a noção da distância entre a vida real do artista e a maneira como ela é vista pelo outro. O autor afirma, sobre o compositor que, ao fim de sua vida, em profunda depressão, deixou emergir:

[...] a discrepância – tão marcante em Mozart – entre uma vida social cheia de significado quando vista objetivamente, mais precisamente a partir de uma perspectiva do “ele”, e a vida cada vez mais sem significado, quando vista da perspectiva do “eu”, ou seja, do ponto de vista de seus próprios sentimentos (ELIAS, 1995, p.12, grifos do autor).

Uma vez que a subsistência do artista tem que ser buscada, como por qualquer outro trabalhador, quais as condições de vida, de formação e de trabalho que envolvem esse profissional? Na tentativa de responder a essa questão, serão analisados alguns dados sobre a vivência dos artistas entrevistados, desde sua origem familiar, a descoberta da opção pela arte, passando pela sua formação e chegando à procura por um espaço no mercado de trabalho, inclusive na universidade pública.

## **FAMÍLIA**

Todos os entrevistados para a pesquisa foram perguntados sobre a participação da família em sua trajetória artística. Ao analisar suas respostas, faz-se necessário perguntar: de qual família, afinal, estamos falando?

Anne-Marie Devreux (2009, p. 96) afirma que a família é um “espaço social, cujo funcionamento não se pode compreender a não ser levando-se em conta articulações com outros

campos, em particular a esfera do trabalho profissional [...]” e que, portanto, não pode ser definida como uma célula estática, composta por homem (marido), mulher (esposa) e filhos.

A participação crescente da mulher no mercado de trabalho e os rearranjos familiares impõem que a institucionalização da família se estenda para além da célula monoparental, exigindo que o campo para sua análise seja ampliado:

Fazendo eco à ampliação do campo da família para as relações entre gerações, trazendo à luz as solidariedades no seio das linhagens femininas e o estudo das transmissões de modelos de atividades, a noção de “redes familiares” atenua as carências analíticas do conceito de família nuclear (DEVREUX, 2009, p.99).

Portanto, a análise da participação familiar na trajetória dos entrevistados deste trabalho pretende ir além da análise da presença do núcleo pai/mãe na vida desses artistas e pensar nas redes familiares formadas por aqueles que, de alguma forma, tenham tido influência direta sobre a trajetória do artista entrevistado.

Para exemplificar esta afirmativa, podemos atentar para o caso do artista plástico Tuneu – atualmente professor do Instituto de Artes da Unicamp – que, no livro *Tuneu, Tarsila e outros mestres...*, da também artista plástica e professora universitária na área de Arte e Educação, Ana Angélica Albano (1998), descreve a importância da presença constante da pintora Tarsila do Amaral, não apenas em sua formação artística, mas também em sua vida pessoal. A sua convivência com a artista, desde a infância, propiciou-lhe não somente uma mestra da pintura, mas um exemplo para a vida:

A memória mais antiga que tenho da Tarsila vem do tempo em que eu tinha três ou quatro anos. Mas quando começamos a falar de arte eu devia ter uns 12 anos de idade (ALBANO, 1998, p. 56).

[...]

Mas acima de tudo, eu me interessava pelo seu modo de vida. Pela sua maneira de ser, a pessoa que ela era, não só a artista. A pessoa que ela era também me deu elementos. Tarsila tinha 50 ou 60 anos mais do que eu [...] (ALBANO, 1998, p. 64-65).

Este tipo de participação do professor e sua influência direta na vida do artista podem ser mais bem percebidos nas questões relativas à formação e ao trabalho desse profissional. Ao relacionar os artistas com suas famílias consanguíneas, ou com os cônjuges, algumas considerações devem ser destacadas, principalmente as que envolvem preconceitos quanto à

convivência com o mundo artístico e à preocupação com a impossibilidade de emancipação financeira.

**“... minha filha vai fazer teatro, ai meu Deus!”**

Um dos preconceitos refere que a atividade artística é obrigatoriamente envolvida com um mundo marginal, libertino, *underground*. Muitas das atividades ligadas ao entretenimento são realizadas à noite e, por isso, esse vínculo profissional é permeado por juízos de valor que, na maioria dos casos, influenciam a reação da rede familiar à escolha profissional.

A preocupação das pessoas diretamente ligadas à vida pessoal dos artistas foi relatada nos depoimentos, incluindo a crença na ligação da vida artística com a prostituição, a homossexualidade, os vícios — questões que carregam preconceitos primários:

*[...] ele achava que eu tinha me perdido no mundo dos artistas perdidos, drogados e ele foi... Para ele foi um choque. . Mais para o meu irmão do que para o meu pai (músico, MS).*

*Não, não, ninguém [na família] gostava [que trabalhasse com arte]. Meu pai até hoje... Hoje em dia ele fala melhor, porque eu estou aqui na Unicamp. Mas muito era assim: “você está brincando...”. [...] Nossa, eu lembro de uma tia que falou assim: “você está fazendo cenários? Mas olha lá, não vai entrar no palco, hein menina...”, falou assim para mim. Medo de que eu fosse atriz, essa coisa assim, muito forte. [...] Fazer o cenário tudo bem, mas ser atriz, nossa! Ficar em cena era uma coisa terrível, um mundo muito mais noturno, talvez... Não sei qual era a ideia, quais fantasias que mexem com as pessoas dessa forma (cenógrafa, MA).*

*Sim, lá na minha cidade achavam que eu era homossexual. Porque eu usava o cabelo até aqui, ó... e fazendo atividades artísticas, você entendeu? (cineasta, MA).*

*[...] teve aquela primeira resistência: “minha filha vai fazer teatro, ai meu Deus!”. (atriz, MS).*

*E o ambiente... E muitos homossexuais homens. Muitos não, pouquíssimos. Poucos homens e todos homossexuais. E bem homossexuais. Homossexuais, assim de soltar plumas. Plumais e paetês. Porque, naquela época, ser homossexual era, claro, extremamente discriminado. Então, eu acho que eles partiam para o extremo mesmo, sabe? Então já que é para discriminar... Então... Vamos de vez, né? Seriam os travestis quase, de hoje. Não era o caso de ser travesti, mas sabe com aquele exagero e tal. E eu achava tudo aquilo, todo aquele ambiente, para mim, na minha cabeça, era tudo ótimo, maravilhoso! Não*

*tinha nenhuma ameaça, não tinha nenhuma promiscuidade, não tinha. Era um respeito enorme! É engraçado! Enorme... (bailarina, MS).*

*Ah, a sociedade paulistana encarava dessa forma, sim! Sim! Você podia... primeiro que você não usava o termo dançarina nunca, porque dançarina era dançarina de boite. Era bailarina! E se você era do Deux Oiseaux e estudava balé na Maria Olenewa, você falava que estudava balé na Maria Olenewa, então era super clássico. [...] Agora, eu que já estudava na Caetano de Campos que era uma escola pública, dançar balé, já para alguns pais da Caetano de Campos já não era tão bem visto, entendeu? (bailarina, MS).*

Do ponto de vista das relações de gênero, embora para os homens artistas, em alguns casos, haja a preocupação da família com relação à proximidade com a homossexualidade, o mundo das artes favorece a sua atuação: a exemplo do que se apresenta na divisão sexual do trabalho em outras áreas profissionais, também neste segmento os homens mostram-se em maior número e ocupando os melhores e mais bem pagos postos de trabalho (SEGNINI, 2011).

Para as mulheres, a profissão artística é associada preconceituosamente à promiscuidade sexual e à prostituição, acarretando a oposição dos familiares à sua atuação nesse mercado de trabalho. Houve momentos de exceção a essa regra: a antropóloga Heloísa Pontes (2010), discutindo as relações entre o teatro, a universidade e a cidade, no período compreendido entre as décadas de 1940 e 1950, afirma que, naquela época, as atrizes atingiram um prestígio na cena cultural paulistana, superior ao então vivenciado pelas intelectuais. Atrizes como Maria Della Costa, Fernanda Montenegro, Cacilda Becker, Cleide Yáconis, Tônia Carrero e Nydia Lícia faziam parte de um grupo que, nas palavras de Maria Della Costa (1984, apud PONTES, 2010) eram “as mulheres [que] mandavam no teatro”.

Mas essa realidade, segundo a autora, foi propiciada por um contexto específico, num momento em que diretores de outros países migraram para o Brasil e aproximaram a cena intelectual da cena teatral, por meio da seleção de textos e autores de envergadura. Alterava-se, assim, a realidade até então vivenciada pelas atrizes do teatro de revista e de outras manifestações cênicas mais populares, que aproximavam as atrizes do estigma de promíscuas. Além da situação favorável possibilitada pelo contexto da ocasião, as atrizes citadas conseguiram seu protagonismo no mundo das artes também porque eram apoiadas, em sua vida profissional, pelos cônjuges, que dividiam com elas o espaço do teatro: Fernanda Montenegro e Fernando Torres, Cacilda Becker e Walmor Chagas, Nydia Lícia e Sérgio Cardoso.

O mesmo não foi possível para atrizes de gerações subsequentes como, por exemplo, Dina Sfat, que vivenciou, a partir de 1963, a mesma cena teatral. Em Sfat e Caballero (1988, p. 232-233), a atriz afirma:

Os filmes eram feitos, quase sempre, para personagens masculinos. O Cinema Novo era todo voltado para o homem, as mulheres funcionavam como enfeite de bolo. *O Padre e a Moça* não é um filme sobre a moça, mas sobre o padre. Os exemplos são vários e incluem os filmes de Glauber Rocha. Ele mesmo dizia – com a maior graça, mas com total franqueza – que o mundo tem o lado masculino e o lado negativo. As mulheres fizeram cinema e teatro, sim: Maria Dela Costa, Fernanda Montenegro, Cacilda Becker, Natália Thimberg, Tônia Carrero, todas ativíssimas. Mas no teatro do meu tempo, dos meus 20 anos, que seria o Teatro de Arena, era assim: Gianfrancesco Guarnieri e nós, mulheres, o complemento, a massa.

Reforçando as afirmações anteriores sobre as questões que tratam do preconceito das famílias em relação à profissão artística, nesse mesmo livro Dina Sfat também relata ter fugido de casa e das proibições da família para poder tornar-se atriz.

Heloísa Pontes também informa que não havia, entre as décadas de 1940 e 1950, escolas ou faculdades de teatro e de artes cênicas; a Escola de Arte Dramática foi a primeira a ser criada, em 1948. Na ocasião, em condições de prestígio e reconhecimento, algumas das primeiras atrizes citadas tornaram-se suas professoras e não alunas. “Discípulas mesmo elas foram dos diretores estrangeiros, estes sim detentores de uma elevada cultura teatral” (PONTES, 2010, p. 40). A presença dominante dos diretores era mais um sinal evidente de que havia privilégios para o sexo masculino, embora as atrizes fossem portadoras do direito à igualdade – e mesmo da superioridade – sobre o palco:

Enquanto o trabalho de ator era facultado a homens e mulheres, o da dramaturgia era privilégio ou atributo dos homens. Entre o pólo mais “feminino” da representação, ocupado por atores e atrizes, e o mais “masculino” da dramaturgia, exercido pelos autores, encontravam-se os diretores e as ensaiadoras, com claro e diferenciado reconhecimento para os primeiros. (PONTES, 2010, p. 43, grifos da autora).

A profissão artística sempre esteve relacionada às questões de gênero, também nas dificuldades para conjugar a vida profissional e a vida doméstica: quase sempre associada à inconstância de horários de trabalho, além de viagens por longos períodos nas turnês, provoca dificuldades nos relacionamentos conjugais. O fato de o cônjuge ser da mesma área e profissão – como nos casos relatados por Heloísa Pontes (2010) e em outros levantados nas entrevistas para

este trabalho – pode contribuir para a permanência das relações. No entanto, o cuidado com os filhos, tarefa entendida como prioritariamente feminina, é fator agravante. Dina Sfat (SFAT; CABALLERO, 1988) relata as dificuldades para assumir, ao mesmo tempo, a tarefa de ser mãe de três meninas e atriz de sucesso, mesmo convivendo com um marido também ator e diretor – Paulo José –, de quem acabou se separando.

As entrevistadas para esta pesquisa também apresentaram problemas dessa ordem, demonstrando que casamento e atividade artística muitas vezes são incompatíveis para as mulheres:

*[...] Nossa, muito difícil [ser mulher e resolver trabalhar no mundo artístico], eu acho até para o meu ex-marido mesmo foi difícil. Depois eu casei de novo, daí eu casei com um diretor musical e daí foi diferente. Família de artistas dele e daí foi totalmente diferente (cenógrafa, MA).*

*Aí era puxado, era puxadinho, porque a faculdade era tempo integral. E [o ensaio] era até as dez, onze da noite, e às vezes tinha ensaio até as três, e eu era casada, recém-casada. [...] Mas um dia eu cheguei em casa, nessa época dos dezoito, dezenove anos e tinha uma rosa no meu travesseiro [...] e um cartão que dizia assim: “Espero que você seja muito feliz na sua carreira.” Isso eram três horas da manhã, eu estava voltando de um ensaio. (risos). Isso era um aviso. [...] Essa rosa é inesquecível, esse botão de rosa... Vermelho. Era um aviso prévio, né? (risos). [...] Porque aí, o que que gerou? Um divórcio (risos), porque aquela rosa que estava lá, “eu espero que você seja muito feliz na sua carreira”, ela redundou, anos depois, num divórcio. Porque, porque eu saía para... Eu cuidava das filhas de manhã, elas iam para a escola, eu ia para o trabalho, voltava, dava o jantar, ia para a dança, voltava onze horas da noite. Todas as noites. [...] Eu tinha babá. [...] O pai não ficava, nunca. [...] (bailarina, MS).*

Possibilidades de trabalhos mais importantes na área, muitas vezes, têm que ser abandonadas em troca de uma vida mais estável e fixa em um único local, onde se possa contar com a ajuda dos familiares para cuidar das crianças, ou em condições que permitam a contratação de uma babá, também quando os filhos atingem a idade escolar.

*[...] Eu tinha uma empregada, uma época da minha vida – que era essa época que meu pai me ajudou, pagando o aluguel e tudo –, eu tinha uma empregada que eu pagava e que virou mais minha amiga até do que empregada [...] Então meu primeiro filho tinha minha mãe, que ainda era viva nessa época, e essa moça (cenógrafa, MA).*

*Eu ainda fiquei um ano sozinha [em Milão, quando o marido foi trabalhar em Trieste], porque eu estava com um emprego numa... dando aula numa escola profissional [...]. Mas aí, depois de um ano, eu vi que não dava, o menino era muito pequeno, e aí quatro anos sozinha em Milão, sem amigos. [...] Aí, ficar*

*com uma criança, eu vi que eu conseguia trabalhar muito pouco, na Europa é muito complicado isso, você pagar. Aí eu mudei pra Trieste também (bailarina, MA).*

*[...] O menino muito pequeno, e tem uma hora que você percebe, com filho – ele estava com seis para sete –, que eles precisam assentar num lugar, até tomar uma identidade. Não pode ficar feito uma pipoca, nos lugares. E aí foi assim que a gente resolveu voltar (bailarina, MA).*

*[...] a diretora teve uma ideia, me chamou e teve... [...] Aí ela: “Tive uma ideia. Você vai dançar no Ballet da Cidade de São Paulo”... [...] Ela disse: “vai pra lá, [...] eles trabalham de dia [...]. E você vai trabalhar de nove às três”, que era o horário de ensaio deles, de técnica ensaio, de nove às três. “Então você vai poder cuidar das suas filhas e vai poder ficar em casa à noite e vai ganhar um, um... um salário, qualquer que seja, é pouquinho, sei lá...”. É o que seria hoje uns mil e quinhentos reais, uma coisa assim. Mas... [...]. Aí eu achei uma excelente ideia, porque ela disse: “Olha, no Ballet Stagium, não dá, você não tem o menor futuro, porque a gente viaja seis meses por ano. A gente vai pro Nordeste, quer dizer, como é que você vai deixar as suas filhas? A gente faz excursão, de dois meses no Nordeste, São Francisco e não sei onde. Não dá!” (bailarina, MS).*

Há casos relatados em que diretores e outros colegas do meio artístico tentaram demover as mulheres artistas da ideia de casamento, por conhecerem os problemas e as incompatibilidades da vida artística com a vida conjugal:

*Então dali, ao invés de ir para os Estados Unidos, eu vim para o Balé Stagium e... do Stagium, eu casei [...] o Décio me chamou e falou assim: “mas [...], não casa não, você tem uma carreira”. Aí eu falei: “Décio, mas eu não vou parar”. Porque o [marido], eu tinha conhecido ele num curso de Teatro no Balé Stagium. [...] E ele sempre gostou muito de dança (bailarina, MA).*

O problema de ser artista e mulher também limita, em manifestações artísticas como a dança, a idade máxima para o trabalho, como já afirmado em trabalhos anteriores de Segnini (2008, 2009). A juventude, para algumas manifestações artísticas, é muito curta. Exemplo disso foi descrito por uma das entrevistadas, bailarina, que abandonou a dança por um período de anos para cuidar da família e, ao tentar retornar, foi recusada pelo diretor do espetáculo, por causa da idade, considerada avançada para a profissão. Também fica evidente, neste trecho de entrevista, a vantagem dos homens na mesma profissão:

*Bom, aí eu fui fazer a tal audição com o Antonio Carlos Cardoso e ele me chamou de lado e falou assim: “Olha é o seguinte, você tem condições de dançar no Ballet, mas eu te acho velha. Você tem trinta anos e eu consigo meninas com as mesmas condições técnicas, que têm dezessete, dezoito. E uma mulher de trinta não me interessa. E ainda ele falou: Se você fosse homem, seria*

*diferente, porque eu preciso de homens de qualquer idade. Mas mulher de trinta não me interessa.” Eu saí de lá maluca. Eu saí de lá... Eu me lembro que eu estava com a minha sacola de dança, ali na Xavier de Toledo, atrás do Teatro Municipal, não sei como se chama a rua, na saída dos artistas. Hããã! Eu chorava tanto! Eu chorava tanto! Eu pensei: “Bom agora o meu sonho de dançar acabou, né? Acabou.” (bailarina, MS).*

Reafirmando Segnini (2009), também no Instituto de Artes da Unicamp o mundo das artes é predominantemente masculino. Dos 109 professores, relacionados no Anuário de Pesquisa da Unicamp em 2011 (UNICAMP, 2011), apenas 38 (35%) são mulheres. A predominância feminina somente é encontrada nos departamentos de Artes Corporais (80%) e de Artes Cênicas, embora neste em menor porcentagem (59%). Ao contrário, no departamento de Música, o predomínio é visivelmente masculino (83%), acompanhado pelos departamentos de Multimeios (92%) e de Artes Plásticas (61%), sendo o departamento de Cinema constituído apenas por homens, como se pode verificar na Tabela 13.

**Tabela 13 – Distribuição do corpo docente do Instituto de Artes da Unicamp, por sexo**

<b>Departamento</b>	<b>Homens</b>	<b>%</b>	<b>Mulheres</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>
<b>Artes Cênicas</b>	10	59%	7	41%	17
<b>Artes Corporais</b>	12	80%	3	20%	15
<b>Artes Plásticas</b>	9	39%	14	61%	23
<b>Multimeios</b>	1	8%	12	92%	13
<b>Cinema</b>	0	0%	5	100%	5
<b>Música</b>	6	17%	30	83%	36
<b>Total</b>	38	35%	71	65%	109

Fonte: *Anuário de Pesquisa Unicamp 2011* (UNICAMP, 2011). Elaboração própria.

***“Isso não vai levar a nada. Como é que você vai se sustentar?”***

A dificuldade de obtenção do sustento por meio da atividade artística, fato real, se tomarmos como base o mercado de trabalho para essa profissão (MENGER, 2005; SEGNINI, 2011), também é fonte de preocupação para as famílias. O trabalho artístico é majoritariamente realizado nas horas de folga e é garantido por outro emprego, responsável pela subsistência do indivíduo. A sobrevivência do artista, especialmente em início de carreira, depende da colaboração financeira de familiares, afirmativa confirmada pelos professores entrevistados para este trabalho:

*A essa altura eu estava casada e eu não me preocupava muito [com sustento], porque quem se preocupava com isso era meu marido. [...] Agora ex-marido [...] E ele se preocupava com isso. [...] claro, eu contribuía, mas a sobrevivência vinha mais do ex-marido. Depois sim, depois eu me separei dele, e aí eu tive que... aí eu tive que lutar pela sobrevivência (musicista, MS).*

*Meu pai me ajudava, pagava meu aluguel... (cenógrafa, MA).*

Algumas das famílias descritas se utilizaram de estratégias, na tentativa de evitar a concretização da escolha profissional do artista. O principal caminho relatado pelos entrevistados foi a tentativa de sua condução ao ensino superior, visando à garantia do sustento, ou, até mesmo, a mudança da escolha profissional, refletindo a crença das famílias brasileiras na garantia de mobilidade social por esse tipo de formação.

*[...] meu pai falou assim... porque eu já queria ir de cara. Daí ele falou assim: “não, faz EAD, Escola de Arte Dramática, mas faz Arquitetura, porque Arquitetura que vai te garantir” (cenógrafo, MA).*

*Mas a minha mãe foi esperta nesse ponto [...] Ela sentou comigo e assim... não era bem discutido o futuro, mas... “Então, quais seus planos?” [...] e depois um dia ela veio e disse: “você poderia começar um curso aqui, aqui na USP. Porque é uma boa faculdade, você sempre vai ter alguma coisa para fazer além da dança”. E eu achava, eu sabia que minha mãe não podia me sustentar, isso era um fato, eu não podia ser filhinha de mamãe; eu sabia que eu tinha que ter uma profissão. [...] (bailarina, MS).*

A dificuldade na aceitação, pela família, da escolha da profissão artística, nas condições relatadas pelos entrevistados, também foi sintetizada por Tuneu, no livro de Ana Angélica Albano (1998, p.55-56):

*As pessoas percebiam que eu sentava, e aquilo vinha, e tudo isso era muito valorizado. Não para eu ser artista. Eles viam um show e gostavam. Mas quando*

se decide ser artista, a sociedade não gosta; porque não se pode ser artista – artista é coisa para fim-de-semana! Eu ouvi isso.

Quando, um belo dia, eles perceberam que eu estava levando o desenho muito a sério, falaram: *Não, você tem que estudar, e pintar nos fins de semana!*

Mais à frente, o artista plástico continua:

Quando comecei a frequentar o ateliê da Tarsila, foi engraçado: toda a família começou a ficar preocupada com a minha intenção artística. Porque, é claro, que não podia ser artista. Podia ser artista diletante, mas não um profissional. Hoje percebo que havia muitos discursos subliminares, onde se dizia que eu devia me preocupar com uma formação (ALBANO, 1998, p. 57)

Se a escolha da profissão artística era irreversível, famílias de boa condição socioeconômica direcionavam seus filhos para os melhores cursos e professores:

*Sempre, [professor] particular. E minha mãe sempre muito exigente. Aquela coisa assim, “já que você toca, tem que ser melhor que todo mundo”, e isso foi sempre difícil, muito difícil (musicista, MS).*

*O meu pai, ele ficou bastante assustado. Era outra geração. [...] Ele achava que ia passar. Não teve escolha. [...] Ele disse: “você está fazendo uma merda, mas eu sou o seu pai e eu vou te apoiar”. [...] e daí ele disse: “bom, já que você vai fazer música...”, [...] ele disse, “tem que estudar. Tem que estudar e em instituições boas, de qualidade, etc. e tal”. Então eu disse, “então eu vou para os Estados Unidos”. Ele disse: “e quem vai pagar?” Daí eu disse: “você”. Aí ele mordeu a língua: “então, vai embora para os Estados Unidos” (músico, MS).*

## **Redes de relacionamentos**

Além da rede familiar, outro núcleo importante na vida do artista – segundo trabalhos já citados de Liliana Segnini e confirmados pelos levantamentos desta pesquisa – são as redes de relacionamentos, fundamentais na construção das possibilidades de trabalho profissional, especialmente para as manifestações artísticas cuja realização é coletiva – música, dança, artes cênicas –, mas também para as artes plásticas, cuja produção pode ser individual, nos caminhos para chegar ao público.

Alguns dos entrevistados, especialmente aqueles que participaram do mercado de trabalho artístico antes de sua contratação na Unicamp, relataram a importância dessa rede de

relacionamentos em sua vida profissional, demonstrando que o trabalho em artes está fortemente associado às indicações para participação em projetos específicos.

*[...] fui trabalhar com uma amiga numa escola de teatro, isso lá pra 82, 83, por aí... E daí, nessa escola de teatro, [...] eu comecei a trabalhar lá fazendo cenário, cenografia e daí conheci, fui conhecendo pessoas da área e então faz um boneco aqui... fui e conheci o Petrin, o Antônio Petrin e a Sônia Guedes e os dois me apresentaram para a companhia do Antônio Fagundes, eu fiz algumas coisas para eles, [...] comecei a trabalhar com ele e fui continuando [...]. Na mesma hora que eu entrei, comecei já a ser chamada para fazer trabalhos e daí tive essa sorte de trabalhar com a Sônia Guedes, que me apresentou para o Antônio Petrin e que daí o Celso estava montando uma peça no Teatro Municipal e me chamou para trabalhar com o Flávio Império [...] (cenógrafa, MA).*

*A minha trajetória, ela foi sempre ligada primeiramente ao cinema, porque eu nasci em Cataguazes, que é a terra do Humberto Mauro, onde o Humberto Mauro fez filmes. Isso facilitou a minha ida ao Rio de Janeiro e eu arrumei endereços de pessoas de cinema. Eu batia na porta e falava: “sou [fulano], de Cataguazes, e vim aqui te conhecer” (cineasta, MA).*

Como no início da Unicamp as contratações ocorriam por meio de convites, as redes de relacionamentos também foram um caminho para a contratação de muitos dos primeiros professores-artistas.

## **FORMAÇÃO**

No percurso de construção da carreira do artista, são encontrados os mais diversos tipos de formação. Na maioria das vezes, esta acontece em cursos não formais, como escolas de dança, conservatórios e escolas de teatro, e caracteriza-se pela impossibilidade da interrupção dos estudos por toda a vida profissional (SEGNINI, 2007a). Independentemente de onde ocorra a formação, a realização da arte não envolve apenas prazer, como aponta o senso comum. Ela exige dedicação intensa e estudos permanentes, em todas as áreas.

*E música não é uma profissão fácil. É uma profissão que exige muito, muita disciplina. Ao contrário do que as pessoas pensam, que a gente chega, toca e pronto, mas não é. Existe muita disciplina, muito trabalho, muito sacrifício, só que é um sacrifício que a gente faz com prazer (musicista, MS).*

*Por exemplo, uma máscara de couro, para você trabalhar a madeira, para você entalhar essa madeira, você demora quinze, vinte dias em cima da madeira, mesmo, trabalhando, trabalhando, trabalhando, uma coisa que você tem que dar uma atenção... Que não é você fazer uma escultura, porque você sente que é assim; ela tem uma porção de obrigações de medidas e tudo e você tem que seguir. É muito difícil, é muito difícil, muito complicado fazer uma escultura de madeira como molde pra uma máscara de couro. Você fala para as pessoas, ninguém acredita. Mas é uma dedicação de dias em cima de um trabalho desses. Tanto é que, quando você vai para a Itália, você fica trinta dias, praticamente, fazendo esse trabalho que você escolheu, junto com o mestre, ali... trabalhando, trabalhando, trabalhando... ali com ele, senão não sai (cenógrafa, MA).*

*Então a gente era muito sozinha em São Paulo, trabalhava muito, que o Stagium trabalhava dois períodos na época. Trabalhava, a aula era às 10h. A gente trabalhava de dez às duas e de cinco às onze. Então a gente tinha aquele intervalo aqui em casa, comia, então você não fazia praticamente mais nada, a não ser estar ali dentro e viajar (bailarina, MA).*

Os cursos de ensino superior em Artes, além do refinamento da técnica, das práticas e das percepções corporais, devem ser voltados à preparação do artista para o aperfeiçoamento de seu olhar sobre as questões sociais e sobre as implicações de seu trabalho na sociedade:

*[...] essa universidade deve dar a ele, a esse artista que se forma na universidade, condições para que ele desenvolva a capacidade de fazer uma reflexão sobre a natureza da arte, ao próprio processo criativo, esse processo criativo de uma maneira geral, e ele, como artista também. Esse artista pressupõe uma formação diferenciada. Aí ele vai ter que ter outras disciplinas dentro daquela trajetória. Isso é o que diferencia a arte que é ensinada e produzida, pesquisa sobre arte na universidade, da prática de outras instituições, como a escola de belas-artes, como o conservatório (sociólogo, MS).*

*O pintor se forma, está certo, pintando, mas o ambiente inteiro é muito importante. Então, a universidade devia fornecer ao músico, ao pintor, etc. e tal, o quê? Um ambiente que seja construtivo, faça-o pensar, etc. e tal, como e talvez em alguns momentos que aconteceram, digamos, casualmente no mundo, em que pintores se davam bem com músicos, conviviam com músicos, com filósofos, etc. e tal. Então a universidade teria esta obrigação: ajudar estas coisas a acontecerem (Rogério Cerqueira Leite).*

*[...] esses meninos nossos que saem daqui para o mercado, em condições então para o mercado. Assim como o pessoal da USP também. [...] Quer dizer: é uma gente que, indo para uma montagem teatral, por exemplo, é capaz de levar proposta para aquilo que está fazendo. Ele não é só o ator que fica lá e o diretor diz: “vai pra cá e vem pra cá”, entendeu? Cria esse diferencial no mercado também. As pessoas sabem quando é um ator que sai da universidade, que sabe pensar [...] (atriz, MS).*

No Brasil esse tipo de formação vem se institucionalizando gradativamente no ensino superior, mas o artista ainda se forma em outros espaços, mesmo porque a formação para a arte geralmente é iniciada em idade mais precoce. Além disso, para uma vaga na universidade, geralmente é exigido, dos candidatos, um teste de habilidades específicas. Na maior parte dos casos, o ensino superior terá como objetivo a docência e será a última etapa da formação do artista. Os entrevistados apresentaram opiniões acerca da formação do artista na universidade, que demonstram o fato de que esse nível de ensino não é voltado exclusivamente à formação para o trabalho artístico:

*[...] Você põe para dentro das Cênicas, por exemplo, 25 alunos por ano. Você acredita que você vai ter 25 atores? Claro que não. Agora, esse tempo que eles passaram aqui não pode ter sido jogado fora. Se eles não escolherem ser atores, eles têm que poder fazer alguma coisa com o que aprenderam aqui. [...]* (atriz, MS).

*[...] indiscutivelmente o curso é maravilhoso, ele ajuda muito. Acho que um aluno sabe entender a profissão, ele tem... aprende a pensar como ator, a escolha das coisas que ele faz... é tudo, tudo ótimo. Mas eu não digo que, se ele não fizesse, ele não seria também, entendeu? [...]* Ele melhora, mas acredito que ele seria bom já, acho que sim (cenógrafa, MA).

*[...] também é forçar uma barra, de uma certa forma, porque o artista, de um certo modo, ele não precisa desse conhecimento acadêmico. Não que ele é autodidata, mas ele tem um percurso – uma disciplina, uma metodologia, que ele acaba criando, de trabalho que ele produz. E consegue muito bem. Não é necessário – é lógico que vai te trazer sempre outras coisas. [...] mas tem muita gente inclusive se forçando a uma formação para ter chance de trabalhar. [...]* (bailarina, MA).

Inicialmente, na preparação do artista para a execução de sua arte, encontra-se o mestre, que não possui necessariamente qualificação formal, mas que já atingiu níveis avançados de aperfeiçoamento e reconhecimento na execução de sua arte.

Num texto denominado *Mestre-discípulo: a formação do artista e do professor de arte no Brasil*, Márcia Strazzacappa (2006, p. 32) cita como exemplo de mestre, na área da dança, o *mâitre de ballet*, que é “alguém que já alcançou o auge da carreira em determinada técnica”, normalmente um antigo bailarino. No Brasil, há também a figura do mestre nas manifestações populares, como a capoeira, em que o título de mestre é obtido após várias etapas de progressão. O artista plástico Tuneu (ALBANO, 1998, p.57) explica que, para ele, o mestre ideal seria aquele

que continua mestre, mesmo quando não está ensinando. Ele afirma: “Mais do que ensinar, é necessário fazer as pessoas acreditarem em seu potencial”.

Alguns dos professores entrevistados citaram nomes de artistas que tiveram participação fundamental em sua formação, demonstrando, com isso, a importância do mestre na construção da sua vida profissional, tanto no ensino individual quanto na participação como professores de cursos:

*[...] fiz máscara com um mestre italiano que é meu mestre até hoje, que há 25 anos – que ele está fazendo agora 25 anos de Centro Máscara, na Itália, que é o mais sério de todos que tem no mundo – que é o Anleto Sartori (cenógrafa, MA).*

*[...] dos 10 aos 17 eu fui todos os anos para o Rio de Janeiro nas férias, no verão, fazer aula com a Tatiana Leskova, que foi uma russa que veio de uma companhia do início do século, que era do Diaghilev [Serguei Diaghilev] (bailarina, MA).*

*[...] eu peguei uma época da FAU [...] e a gente tinha como professores Flávio Império, Sérgio Ferro, [...] Flávio Motta, então era uma equipe de professores-artistas que influenciava a gente muito (cenógrafo, MA).*

Para Menger (2009), haveria também um outro lado nessa relação: o artista, uma vez formado, faz questão de desprezar, ou ao menos relativizar, a aprendizagem inicial, como forma de reafirmar sua própria criatividade e de demonstrar que não se prende a regras aprendidas, garantindo a natureza ímpar de sua inventividade. O autor afirma que o processo de ensino representa um paradoxo para o artista: “[...] tido como essencial, quando se trata de formar e revelar o talento do aprendiz, é desconsiderado no momento de medir sua influência exata sobre a personalidade do artista” (MENGER, 2009, p. 242, tradução livre nossa). Também analisando a relação mestre-aprendiz, Albano (1998) informa a existência de casos em que o artista precisou afastar-se do mestre para poder dar vazão ao seu talento. No entanto, contrariamente ao que informam os dois autores, esses aspectos não foram encontrados nas entrevistas para este trabalho: os professores entrevistados reafirmaram a importância do mestre em sua formação artística.

Albano discute, ainda, qual seria o ponto de partida para a descoberta do potencial artístico. Tendo como foco o ensino de artes desde a infância, a autora informa a existência de diferentes níveis de desenvolvimento individual, apesar das semelhantes possibilidades oferecidas a todos:

Mas só o talento não explica porque alguns persistem no caminho, a ponto de comprometerem suas vidas com o fazer artístico.

Por que alguns se entregam à iniciação artística renunciando à segurança das profissões socialmente reconhecidas e se submetem a todas as provas movidos pela paixão da criação? (ALBANO, 1998, p.21).

Apresentando trechos de relatos, cartas e biografias de artistas, a autora analisa que eles falam acerca de uma espécie de chamamento que sentem para o fazer artístico, para a criação, sinais de uma “voz interior” que os levaria ao seu “destino de artista”. E, uma vez que essa iniciação pode aparecer em diferentes fases da vida, não necessariamente na infância, pergunta: em que momento e sob que condições surge seu estopim?

Essa questão também foi feita aos entrevistados desta pesquisa, que informaram situações distintas, inclusive a influência familiar, mas todas geralmente associadas a uma paixão:

*[...] E eu tenho algumas fotos já de quatro anos na ponta, imagine? [...] isso era em 1950 ou 1949, há muito tempo atrás. E eu tinha desde esse momento, eu adorava as minhas aulas de dança [...] Eu fiz piano também, estudei piano até com uma ótima professora, mas larguei, quer dizer, com 9 ou 10 anos, não quis mais piano, eu queria dançar. [...] Eu tinha prazer em fazer aulas de dança, entendeu? Uma coisa que assim... Um castigo para mim era não ir à aula, era castigo. Então era uma paixão mesmo, muito grande (bailarina, MS).*

*[...] Então eu fui estudar cravo e aí assim, aí foi, sabe, eu me apaixonei muito pelo instrumento e resolvi fazer disso a minha missão e essas coisas que a gente tem quando é jovem, tem uma missão nesse mundo. Mas estudei, estudei. Aí eu estudei dez horas por dia, eu estudava sem parar. Aí foi minha opção (musicista, MS).*

*Agora, eu comecei a dançar com oito anos de idade, por livre e espontânea vontade, fui buscar meu irmão na escola, e vi a aula de dança, fui lá e falei que eu queria ir e minha mãe me levou [...] (bailarina, MA).*

*[...] eu tinha esta paixão pela música, essa coisa que eu tenho até hoje. Quer dizer, eu ouço e eu fico... levanta o espírito [...] (músico, MS).*

O papel do mestre seria, então, o de propiciar ao discípulo a descoberta de sua própria vocação. Tuneu afirma:

Em arte as pessoas se aprovam ou se reprovam. Se não contamos com um mecanismo interior, não contamos com arte. Desenhar muito bem, ter muita habilidade, pode não significar nada, se não houver um movimento contínuo por uma construção pessoal que vai levar a pessoa a ser artista. A arte, ninguém dá para ninguém. Podemos desencadear processos, romper barreiras. Mas a pessoa tem ou não a tensão interior que vai fazer o artista (ALBANO, 1998, p.83).

Um dos entrevistados para este trabalho reafirma essa posição, comentando o papel do professor na vida do aluno do curso de Artes:

*Porque eu acho que arte, tem uma coisa de apontar mais do que de ensinar, você aponta caminhos. Você [...] revela. [...] É, eu não acho [que arte se ensina]. A gente pode ensinar algumas coisas, assim. Tem coisinhas insignificantes que você pode ensinar [...]. Eu acho que a gente pode falar de coisas mais internas. E, quando você percebe que alguém tem alguma coisa a dizer [...], isso é superinteressante, porque você pode construir, ajudar a pessoa a construir um caminho, apontando um caminho, apontando vários caminhos. E isso é interessante, porque você revela mesmo, literalmente você vai revelando para a pessoa as potenciais possibilidades [...]. E a pessoa também tem que entender que é isso que está acontecendo, ele tem que perceber no ar que você está indicando coisas, através do quê? Da sua experiência. Porque às vezes você vê coisas no trabalho do outro que ele não vê e você está valorizando uma coisa que você está entendendo, graças à sua experiência (artista plástico, MA).*

Menger (2009) acrescenta que o engajamento e o sucesso do indivíduo no mundo artístico dependem da associação de dois fatores: a revelação mais ou menos precoce das aptidões geradoras de uma vocação, associada à aquisição da formação. O autor ressalta que a prática, nas artes, é mais importante que em outras áreas profissionais, tendo em vista a incerteza associada à atividade:

*[...] somente à medida que se pratica a arte é que os indivíduos dotados de um mesmo nível de formação inicial podem se descobrir (de forma desigual) portadores das aptidões suficientemente necessárias para avaliação de suas condições profissionais, como boas (ou medíocres) (MENGER, 2009, p.14, tradução livre nossa).*

O trabalho do artista — portanto, a prática da arte, como mencionado pelo autor — será discutido a seguir.

## **TRABALHO**

Para discorrer sobre o trabalho do artista, além de Pierre-Michel Menger, também foi utilizado como referência Eliot Freidson, sociólogo das profissões, em dois de seus textos, voltados especificamente a essa questão: *Les professions artistiques comme défi à l'analyse sociologique* (1986) e *Porquoi l'art ne peut pas être une profession* (1994).

Relatando resultados de uma análise empírica realizada por Raymonde Moulin – pesquisadora francesa estudiosa do trabalho artístico –, Freidson (1994) informa que os artistas são oriundos predominantemente da classe média e possuem educação muito superior à da média da população, características que implicam seu capital social e cultural. Esta dupla dimensão poderia lhes garantir uma posição confortável no mercado de trabalho. Provêm da mesma classe que médicos, engenheiros, advogados, juristas – profissões cuja tradição permite carreiras sólidas –, sendo igualmente bem formados e comprometidos com sua atividade profissional. No entanto, o mercado de trabalho lhes reserva uma posição instável: a pesquisa de Moulin demonstra que muito poucos sobrevivem exclusivamente da arte e realizam o trabalho artístico nas horas livres, somado a outras atividades econômicas que lhes garantam o sustento.

Freidson informa que as profissões podem ser categorizadas basicamente em dois grupos: no primeiro, estão aquelas cujo profissional executa, em troca de remuneração, um trabalho baseado em tarefas para as quais recebe treinamento e qualificação específicos, previstos e esperados pelo mercado de trabalho: são de natureza prática e aplicada. No segundo grupo, estão as profissões mais difíceis de serem definidas como tal, pois, embora certificadas, não possuem aplicação prática para o mercado, não havendo um cliente objetivo: são aquelas ligadas às ciências, à filosofia, à história, etc., que têm como objetivo principal a resolução de problemas intelectuais. Seu público são os próprios colegas, um público especializado na mesma disciplina, na maior parte das vezes especialistas na área de conhecimento de origem do trabalho profissional: “Considerados em seu conjunto, os produtos dessas profissões acadêmicas não possuem qualquer (ou quase nenhum) valor de mercado imediato – sequer são oferecidos à venda nesse mercado” (FREIDSON, 1986, p. 435, tradução livre nossa). Ao contrário do primeiro grupo, seu objetivo é puro e não aplicado. Esses profissionais do campo intelectual exercem o que o autor chama de “atividade parasita”, ou seja, para garantir sua sobrevivência, as atividades são exercidas atreladas a instituições de ensino superior, tendo a docência como sua categoria profissional principal: “a universidade é, portanto, uma invenção social importante para subvencionar o trabalho que não tem valor econômico imediato” (FREIDSON, 1986, p. 436, tradução livre nossa).

Do ponto de vista teórico, a ciência e a erudição não são, segundo os critérios econômicos usuais, profissões, uma vez que não são os reais meios de subsistência daqueles que as exercem: objetivamente, elas não possuem qualquer

status no mercado de trabalho; o verdadeiro status profissional é o de professor universitário (FREIDSON, 1986, p. 437, tradução livre nossa).

Quanto aos títulos exigidos, o diploma de uma escola especializada garante, ao primeiro grupo, a chancela para o exercício da profissão. Para o segundo, faz-se necessária a certificação da competência em um campo específico de pesquisa. Sob critérios econômicos, os produtos deste segundo grupo não possuem uma existência objetiva no mercado, o que confere a essas profissões um senso subjetivo, que implica um engajamento pessoal profundo em relação à pesquisa: a profissão ligada ao mundo intelectual reveste-se de uma carga importante de dedicação ao trabalho executado. Mesmo com conceituações opostas, atividades produtivas são o resultado do trabalho dos profissionais de ambos os grupos, sejam elas econômicas e/ou culturais.

Freidson destaca, então, a existência de um terceiro grupo profissional: o dos artistas, dificilmente garantido por títulos e sem uma profissão principal em que possa “parasitar”, a exemplo dos intelectuais, o que torna particular sua relação com o mercado econômico:

Alguns têm a sorte de realizar uma atividade de ensino de artes; outros encontram um trabalho remunerado relacionado à sua arte; mas a maioria não pode contar com essas oportunidades raras para assegurar sua subsistência e precisa exercer diferentes trabalhos, em circunstâncias muito diversas, frequentemente sem qualquer relação com a profissão de artista. A incerteza e a irregularidade dessas atividades de subsistência são tais, que podem tomar muito tempo, deixando para as atividades artísticas apenas os momentos fora dos horários regulares de trabalho (FREIDSON, 1986, p. 438, tradução livre nossa).

Esta afirmativa é reiterada pela pesquisa de Raymonde Moulin – descrita posteriormente pelo próprio autor (FREIDSON, 1994) – e, mais adiante, pelos estudos de Pierre-Michel Menger (2005, 2009).

Em 1994, Freidson coloca a questão como título de um artigo: “Por que a arte não pode ser uma profissão?”. Pela análise do autor, a profissionalização é o processo pelo qual uma ocupação ganha autonomia, posição estável no mercado de trabalho, *status* e prestígio. Para tanto, é necessário que haja o reconhecimento de sua importância, tanto pela sociedade como pelo Estado. Uma profissão, para ser definida como tal, deve possuir um referencial de análise e de avaliação que permita ao indivíduo conhecer o que é o seu trabalho (conhecimentos e tarefas) e como possuí-lo (fronteiras a serem transpostas para chegar a ele).

Com base no “tipo ideal” de Max Weber, o autor propõe um modelo analítico que define a pertinência de uma ocupação como profissão e, tomando-o como referência, analisa a atividade

artística. Pelo referencial proposto, o autor afirma que a arte, como profissão, deveria ser aprendida na instituição escolar, como ciência, e seus praticantes deveriam ser capazes de avaliá-la com referência em critérios. Conclui que, distante analiticamente desse tipo ideal, a arte, no mundo democrático-capitalista, não pode ser considerada como profissão, pela incerteza e pelos riscos que envolvem a atividade (FREIDSON, 1994).

O trabalho artístico seria, então, o que o autor chama de “trabalho de vocação”: sua execução não obedece ao desejo ou à necessidade de um ganho material, mas, sim, à necessidade de realização pessoal, por paixão. Mas essa é outra questão que melindra os artistas – e neste caso, também os acadêmicos – que vendem seu trabalho. Quando o fazem, são tratados de forma pejorativa, até por sua própria comunidade profissional. Essa questão aparece mais forte para os artistas, que dificilmente possuem vínculos institucionais para a realização de sua atividade e dependem de trabalhos esporádicos, intermitentes.

No entanto, as profissões artísticas são responsáveis por atividades produtivas, para as quais é necessário conhecimento e formação especializados, além de forte engajamento pessoal, num paralelismo com as profissões acadêmicas. Mas a academia possui um sistema de títulos e estabelece regras para a definição do espaço profissional, o que não ocorre com a atividade artística, que necessita de outros critérios, diferentes dos estabelecidos pelo mundo econômico para sua análise (FREIDSON, 1986).

Pierre-Michel Menger (2005) propõe definir categorias de análise para o trabalho do artista, mostrando o importante paradoxo a ele associado:

[...] uma dupla e contraditória aspiração: por um lado, a aspiração à livre expressão de cada personalidade criativa singular, de forma a exaltar o potencial de inovação e de originalidade da criatividade artística individual; por outro lado, uma aspiração a um emprego a tempo inteiro dos artistas, ao abrigo de mecanismos considerados socialmente nocivos para a concorrência inter-individual, o que anularia a crise endêmica do excesso de oferta. Esta dupla aspiração apela à conciliação de dois modos de profissionalização que se excluem radicalmente (MENGER, 2005, p. 23).

O autor informa que a profissão do artista serve hoje aos padrões de mercado como modelo de trabalho flexível, forma desejável aos atuais sistemas de produção, reiterando a característica multifacetada de seu trabalho: “o auto-emprego, o *freelancing*, e as diversas formas

atípicas de trabalho – trabalho intermitente, trabalho a tempo parcial, multi-assalariado [...]” (MENGER, 2005, p.18).

Menger também reitera Freidson, quando afirma que a análise do trabalho artístico não pode ser comparada à do trabalho em outras profissões, em nenhum de seus aspectos – nem com relação ao trabalho propriamente dito, nem no que se refere às suas formas de organização:

[...] o emprego cresceu, mas o subemprego e o desemprego também aumentaram rapidamente, algumas vezes mais rapidamente ainda: a oferta artística não somente cresce mais rápido que a demanda, mas ela se espalha de forma mais desigual entre os candidatos a uma carreira. A formação pela tarefa e o aprendizado pela experiência exercem um papel tão decisivo quanto a formação inicial; em muitos dos domínios artísticos, serve como uma alavanca bastante imperfeita para a inserção profissional. Os salários são, por sua vez, muito variáveis ao longo das carreiras individuais, além de muito mal distribuídos, e sua distribuição obedece geralmente à lei de Pareto, segundo a qual 20% dos indivíduos concentram 80% dos ganhos (MENGER, 2009, p. 7, tradução livre nossa).

A incerteza, destaca Menger, é o princípio que unifica a análise e a compreensão sobre o trabalho do artista em todos os seus aspectos. Por outro lado, é também a condição para a existência da originalidade e da inovação. A atividade artística é, para o autor, um trabalho profissional, mas tanto seu exercício quanto seu objeto são alvos de incertezas. Compreender essa atividade profissional demanda a compreensão de fatores externos, como, por exemplo, o ambiente e o momento da criação, além das condições de concorrência e de cooperação para a produção criativa. O trabalho de criação, por não ser rotineiro, implica incertezas e imprevisibilidades, mas nem por isso é caótico e sem organização.

O financiamento do trabalho artístico é discutido por Norbert Elias (1995), analisando a relação entre o artista e a corte, sendo esta última, no papel de empregador, também a responsável pela definição do trabalho a ser desenvolvido: no papel de mecenas, representa tanto o financiador quanto o controlador do trabalho do artista. Atualmente, as leis de incentivo fiscal para o financiamento das atividades artísticas colocam as empresas patrocinadoras das artes, desoneradas por meio da renúncia fiscal, no papel da corte. A isenção para as interessadas chega a atingir 100% do valor investido, sendo o dinheiro público o verdadeiro patrocinador da atividade artística, mas o controle será exercido pelo mercado.

A seleção de obras artísticas por meio de editais também estabelece um novo mediador entre o artista e seu financiador: o projeto, que exige conhecimento específico para sua formulação (SEGNINI, 2011). Os atuais administradores da chamada economia da cultura alegam que a arte pode “melhorar a educação, abrandar a rixa racial, ajudar a reverter a deterioração urbana através do turismo cultural, criar empregos, diminuir a criminalidade, e talvez até tirar algum lucro” (YÚDICE, 2006, p. 29). Com isso, o papel dos artistas foi acrescido da função de “gerentes do social”:

[...] o setor artístico e cultural se expandiu criando uma enorme rede de administradores da arte que intermediam as fontes de fomento, por um lado, e artistas e/ou comunidades por outro. Como suas contrapartes na universidade e no mundo dos negócios, eles precisam produzir e distribuir os produtores de arte e cultura, que, por sua vez, alimentam comunidades ou consumidores (YÚDICE, 2006, p. 30).

Os antropólogos argentinos Mónica Lacarrieu e Marcelo Alvarez (2008) informam que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) estabeleceu, em 1999, a relevância social e econômica da cultura para o desenvolvimento das nações, conferindo-lhe novas responsabilidades, a partir de então relacionadas à resolução dos problemas sociais. Os autores relembram um especialista latino-americano que, ao queixar-se desse novo papel associado à cultura, recriminou o fato de que “se le pida a la cultura que sea una aspirina que desinflame los problemas atinentes a las políticas sociales y económicas” (LACARRIEU; ALVAREZ, 2008, p.14).

Essas novas questões, associadas à necessidade de formação de profissionais mais preparados para o mercado cultural como se apresenta, parecem justificar, cada vez mais, a formação de profissionais em artes, agora com novas qualificações, ajustadas a esse novo contexto.

Steven Henry Madoff, escritor, editor e poeta, crítico sênior da Yale University’s School of Art dos Estados Unidos, editou o livro *Art school: propositions for the 21st Century* (MADOFF, 2009), em que artistas e professores universitários de Artes foram convidados a escrever e também a responder questionários sobre o ensino de Artes na atualidade, face às novas exigências do mercado cultural. O organizador, na introdução do livro, afirma:

Em algum ponto entre a filosofia, a pesquisa, o treino manual, o aprendizado tecnológico e o marketing, um perfil, que evolui da prática artística

contemporânea, tem pressionado a escola de arte como um conceito pedagógico, definindo o que é hoje um artista e qual o critério essencial e os requisitos físicos para que se forme um artista – ou, poderia dizer, para formar dezenas de milhares, pois as complexidades dos mercados capitais mundo afora têm fomentado uma indústria de produção de artistas para o objetivo primário (embora não exclusivo – os desejos culturais do humanismo reportam a uma necessidade de saúde intelectual, social e espiritual) da circulação de objetos, aliada à troca especulativa de dinheiro. [...] E o que essa abundância de objetos de arte e atividades artísticas representam para a cultura? Obviamente, em um nível elementar, significam a proliferação e a distribuição de *ideias*. [...] e é mais que óbvio, agora, que preparar jovens artistas para viverem em um contexto de produção infinitamente elástica vai demandar novas exigências que, segundo sei, já começaram a ser negociadas nas últimas décadas. A fábrica de ideias, objetos, práticas e pedagogias que constitui uma escola de arte, atualmente e também no futuro, parece particularmente inquieta na ânsia por mais porosidade, irritada com o peso da burocracia, impaciente por novos formatos, mesmo que por uma vida efêmera (MADOFF, 2009, p. x, grifos do autor, tradução livre nossa).

Nesse mesmo livro, Ernesto Pujol (2009), também professor universitário da área artística nos Estados Unidos, informa que, neste início de século, os estudantes – não apenas os de Artes – vão para a sala de aula, munidos de inúmeros equipamentos tecnológicos, responsáveis por gerar informação e comunicação instantâneas, incluindo a captura de imagens. O autor afirma que uma mudança estrutural histórica está se operando, o que torna cada vez mais distantes as formas de percepção do tempo – passado e presente –, em termos de atenção, tradução, formas, estética e produção. “O futuro da educação em arte será baseado na noção do acesso universal imediato” (PUJOL, 2009, p. 3, tradução livre nossa).

Assim, de forma crescente, a atividade artística requer conhecimentos profissionais institucionalizados, tornando o artista dependente de complexos mecanismos, necessários para dar visibilidade ao seu trabalho. Nesse mercado de trabalho cada vez mais competitivo, a formação em nível superior, além de possibilitar a aproximação com essas novas ferramentas, tem aberto um campo de trabalho estável para o artista – professor universitário –, transformando a docência não necessariamente numa escolha individual, mas numa opção de trabalho.

No entanto, no Brasil, embora tenha crescido de forma expressiva o número de cursos de ensino superior em Artes nos últimos anos, a universidade parece ainda não compreender e, conseqüentemente, não considerar como acadêmica a produção artística dos professores.

*Se a própria produção acadêmica convencional, ela já tem várias dificuldades para você avaliar, em termos mais precisos, essa produção, no campo artístico é mais complexo ainda (sociólogo, MS).*

*[...] para mim, às vezes, é um dilema ainda, que a produção artística demanda outras coisas que a Unicamp não tem, não visualiza, e muitos dos colegas não fazem ideia. E que vai demorar muito tempo para que você consiga produzir coisas no mesmo nível do papel, da produção... (bailarina, MA).*

## **VIVENCIAR O CAMPO ARTÍSTICO NA UNIVERSIDADE**

Nas universidades públicas estaduais de São Paulo, na grande maioria dos concursos exige-se o título de doutor para ingresso na carreira docente. Nas universidades federais, na maior parte dos casos, o título de mestre é a condição mínima para a participação nos processos seletivos para preenchimento das vagas.

Analisando os dados coletados para este trabalho, notamos que as dificuldades para o estabelecimento das Artes como profissão e do artista como trabalhador, analisadas respectivamente em Freidson (1986, 1994) e em Menger (2005, 2009), são evidenciadas nas relações dentro do ambiente universitário pesquisado, sob diversos aspectos.

Na Universidade Estadual de Campinas, observamos por exemplo, a inadequação da estrutura física, insuficiente para o desenvolvimento da produção artística. É conhecida da comunidade local a demora na construção do teatro, espaço que comportará o laboratório de ensino e de pesquisa para os professores e os alunos dos cursos do Instituto de Artes.

Em dezembro de 2001, a publicação *Semana da Unicamp*, da Assessoria de Imprensa da Universidade, noticiou a aprovação, pelo Conselho Universitário, dos recursos para o projeto e para a construção da obra. A realização, que deveria levar cerca de um ano, não ocorreu naquele momento. Nessa matéria jornalística, a então diretora do Instituto apontava o obstáculo principal para a construção: “Para Helena Jank, a parte mais difícil foi a que envolveu as discussões sobre a importância do teatro para a universidade” (CRUZ, 2001).

No ano seguinte, escolhido o projeto do teatro, nova matéria foi publicada sobre o tema no Portal da Unicamp, na internet (<http://www.unicamp.br>). Na ocasião, a diretora Helena Jank reforçava: “Mais do que a construção de um teatro-laboratório para os alunos de artes cênicas e corporais, o momento representa *a concretização das artes como objeto real de pesquisa na*

*Universidade*” (SANTOS, R.C., 2002, grifos nossos). Em 2007, nova notícia no Portal da Unicamp anunciava um acordo com o Banco Real, para a construção do teatro em dois anos (CRUZ, 2007). A construção foi iniciada em 2011, devido a uma série de problemas relacionados à licitação da obra.

Assim como para as atividades de ensino e de pesquisa nas áreas de ciências exatas e de ciências biológicas, que dependem de laboratórios e de equipamentos tecnológicos para sua realização, também as atividades artísticas dependem de espaços físicos adequados e que estejam devidamente equipados. O orçamento da universidade não contempla esse tipo de despesa, exigindo que os professores e pesquisadores obtenham os recursos necessários por meio de projetos de pesquisa, que são exequíveis, na maior parte das vezes, apenas para os portadores do título de doutor. No caso dos artistas, há a possibilidade da submissão de projetos em editais da área da cultura, mas estes, além de exigirem conhecimentos específicos para sua preparação, dificilmente contemplarão recursos para a infraestrutura da universidade.

Os problemas enfrentados pela falta de local apropriado para realização da arte, pela dificuldade para a obtenção de recursos por meio de editais e pela falta de pessoal especializado para apoio às atividades artísticas foram referidos pelos entrevistados, que explicaram as consequências negativas para o ensino da arte na Unicamp:

*[...] eu estou escrevendo para um Edital da Funarte, vou entrar no primeiro agora... então, é outra coisa que eles pedem. Não é o que eu peço academicamente. Nem o currículo. Então você tem um currículo para a Fapesp, um para o Lattes, um para os editais. [...] Isso pra nós ainda é difícil, como articular inclusive essa produção (bailarina, MA).*

*[Fazer arte é caro, porque depende de local apropriado, de equipamento] E eles acham: “não, mas então faz convênio, como todas as outras fazem”. Com quem um artista do Instituto de Artes vai fazer convênio? Entende? Não tem convênio. [...] Mas tem que aprender. Tem que aprender, tem que fazer (musicista, MS).*

*[...] por exemplo, nós não temos iluminador, nós não temos um teatro, nós não temos produção, nós não temos um figurinista [...]. Para mim, às vezes é um dilema ainda, que a produção artística demanda outras coisas que a Unicamp não tem, não visualiza, e muitos dos colegas não fazem ideia. E que vai demorar muito tempo para que você consiga produzir coisas no mesmo nível do papel, da produção... [...] demorou muito tempo talvez para você ter computadores para todo mundo, para você ter uma biblioteca, para você ter uma revista on line, para você montar essa estrutura, e nós não temos essa estrutura artística. [...] Nós não temos teatro... [...] eu morro de vergonha. [...]. Sem um espaço, sem*

*um lugar, para registrar, para fazer, não tem condição de você produzir [...] (bailarina, MA).*

*O que eu sinto, ainda, é que essas condições... a gente não tem um teatro... Isso dá para o nosso ator uma... um espaço pequeno de atuação. Então, você vê que os atores daqui do departamento, como ele ensaia sempre nessas salinhas, ele, quando chega num palco italiano, ele vai ter que trabalhar muito pra... Porque o público está aqui e ele está aqui sempre. Então já tem uma estética, uma linguagem. Então isso às vezes é danoso. Mas assim, logo eles também sambam e vão pro teatro, para o palco italiano. Mas se a gente já tivesse, tinha esse treino também (cenógrafo, MA).*

*Não [não há condições de produzir com recursos do IA], eu coordeno muita produção de aluno, inclusive os poucos filmes que são feitos aqui em película, sou eu que coordeno, entendeu, os poucos. [...] Ah loucura, para fazer filme no Brasil só na loucura. [...] Nem [na universidade], aqui é muito difícil. Por exemplo, o último que eu coordenei [...]. O aluno pagou para consertar nossa câmera aqui, que a gente tem uma ótima câmera de cinema aqui, ele que pagou para consertar e se virou. Aqui você não tem recurso, ainda mais filme, que filme é muito caro. Filme é caro que nossa... Então ele que... [...] (cineasta, MA).*

*Eu estou com quase trinta anos de casa [...]. É muito cansativo, porque as condições aqui de trabalho elas são difíceis, elas são difíceis. [...] eu estou consertando ar condicionado e eu estou abrindo buraco, trazendo minha furadeira de casa e abrindo buraco no teto para pendurar o datashow. [...] Cadê a música nisso? (músico, MS).*

Apesar dos problemas citados, ainda assim a universidade exige, da produção artística, os mesmos padrões estabelecidos para as demais áreas de conhecimento. E, como consequência, ocorre a busca da titulação pelos professores artistas, com o objetivo de se adequarem às normas vigentes e, assim, atingirem o mesmo *status* institucional que seus pares das áreas de ciências exatas, tecnológicas e biológicas.

### **A importância do tempo**

As relações institucionais implicam no respeito às normas burocráticas na universidade; a elas são acrescidas exigências atualmente colocadas pelos órgãos de avaliação para as instituições de ensino superior no Brasil. Neste contexto, o tempo do artista como intérprete e como criador e o tempo do professor, do pesquisador, geralmente, são concorrentes.

Professores do Instituto de Artes reiteram essa afirmativa: em apresentação em um seminário na Unicamp, uma compositora (MS, 7 de novembro de 2007) afirmou sentir-se “roubando” tempo das tarefas acadêmicas, quando se dedica à criação. Um dos professores entrevistados (artista plástico, MA) encontrou, na dedicação em tempo parcial à universidade, a forma de associar as duas atividades. Outra professora (atriz, MS) relatou que, em seu caso, a vida acadêmica foi uma opção, uma escolha, distanciando-a da produção artística.

A falta de tempo também foi relatada pela obrigatoriedade, na carreira acadêmica, da participação do professor em questões administrativas da instituição, dedicação que também compete com o tempo necessário para a dedicação à arte e à docência:

*Na verdade eu parei mais de tocar foi nos últimos dez anos agora, porque daí eu entrei na coordenação da pós-graduação, na coordenação disso, coordenação daquilo, na CAD, na Cadi, aí fui consultora na Capes, e aí essas comissões todas e tal. Não dá para ser um bom músico de música erudita sem muito estudo. [...] Claro, eu não parei de tocar, mas eu toquei pouco, toquei assim só esporadicamente (musicista, MS).*

*Olha, eu tentei por um tempo manter a atividade artística. Consegui com algum sucesso, enquanto eu não tive cargo. Mas depois do doutorado, você vira coordenador de curso, você vira coordenador de extensão, você vira chefe de departamento [...] e aí é complicado, aí é complicado (atriz, MS).*

*[...] desenvolvendo a minha carreira acadêmica, é lógico que a carreira artística ela é, ela acaba sendo um pouco suprimida; acaba ficando sufocada. É lógico. Porque não dá tempo. Você imagina, dar vinte horas-aula por semana, acompanhar projetos de iniciação, fazer parte de um comitê; fazer parte de um conselho; fazer parte [...] do conselho de vestibular e fazer o doutorado e querer estudar e ensaiar e fazer mil apresentações, é inviável. [...] Dá [tempo de ensaiar]. De estudar “malemá” assim. Se eu conseguir estudar uma horinha por dia, é legal pra caramba! Tem que acordar mais cedo, na verdade. [...] chegar mais cedo aqui, começo a aula às 9 horas, vamos supor; eu tenho que chegar às 7 e meia para conseguir e tal. Mas dá, mas é bem estrangulado (músico, MA).*

Esta questão atual da falta de tempo para dar conta das inúmeras exigências da universidade, também conhecida dos professores das demais áreas de conhecimento, parece atingir de forma mais direta o artista, que não possui, em sua carga horária institucional, um tempo exclusivo para a realização de sua arte, de cujo treino e estudo constantes depende, em algumas das formas de manifestação artística, a manutenção da qualidade de sua execução.

Os tempos estabelecidos para as atividades acadêmicas são referidos, pelos professores e pesquisadores das instituições de ensino superior, como cada vez mais curtos, demonstrando a

interiorização, nas instituições universitárias, da busca pela produtividade das sociedades industrializadas. O tempo imposto reproduz a obrigatoriedade do alcance de um número cada vez maior de resultados em um período de tempo cada vez mais curto.

O caráter de dimensão universal assumido pelo tempo é apenas uma figuração simbólica do fato de que tudo o que existe encontra-se no fluxo incessante dos acontecimentos. O tempo traduz os esforços envidados pelos homens para se situarem no interior desse fluxo, em que determinam posições, medem durações de intervalos, velocidades de mudanças, etc. (ELIAS, 1998, p.32)

E, à medida que a lógica para o estabelecimento dos tempos da universidade segue prioritariamente as possibilidades da produção científica, os representantes das artes sentem-se pressionados para tanto e com dificuldades para acompanhá-la.

Strazzacappa entende que, no trabalho universitário, falta respeito ao tempo do artista, tempo este que, definido para as nomeadas ciências duras, é muito reduzido para as humanidades e para as artes: “Para pensar, refletir, produzir conhecimento em arte, faz-se necessária a maturidade, a vivência, e isso apenas o tempo pode fornecer” (STRAZZACAPPA, 2006, p. 35).

## **Arte e ciência**

O tempo necessário para a produção do conhecimento, que pode ser diferente nas diversas áreas, leva à seguinte questão:

Poderíamos, então, questionar se a universidade apresenta-se como lócus da arte. A universidade não pode ser vista como o *único espaço da arte*, mas, sem dúvida, pode (e deve) ser *um dos espaços da arte*, tanto por se nutrir dos saberes produzidos nesse ambiente, quanto por alimentar outras áreas de conhecimento. Dividindo espaços interinstitucionais, a arte pode aprender com as ciências, como as ciências podem aprender com a arte. Arte e ciência devem estar no mesmo patamar (STRAZZACAPPA, 2006, p. 36, grifos da autora).

É reconhecida a relevância das duas formas de inserção e de formação, como ressaltado por um dos entrevistados, que foi também diretor do Instituto de Artes: “são necessários os dois tipos de professores: os artistas e os acadêmicos, porque o aluno formado pela universidade é, de forma diferente dos conservatórios, formado para além da sua arte” (sociólogo, MS). Em sua opinião, são relevantes os dois tipos de profissionais, trabalhando em conjunto para a formação do aluno. Outra artista entrevistada também concorda com a necessidade da coexistência dos dois

profissionais na formação dos alunos dos cursos superiores de artes, valorizando, também, a importância da formação não universitária de artistas:

*[...] eu acho que a universidade deve defender a sua vocação, que é, agora falando da arte, é a arte com reflexão. Não deve ter arte sem reflexão. Mas eu acho que também não deve eliminar a carreira do professor artista, justamente para ter espaço para esses grandes artistas que não têm a formação. E esses vão existir sempre, vão existir sempre, porque existem vários tipos de formação artística. Existe uma formação intuitiva que é muito boa (musicista, MS).*

As ementas dos cursos de graduação do Instituto de Artes da Unicamp preveem, para formação de seus estudantes, a composição das duas dimensões, técnica e humanística, sempre complementares na formação do profissional que poderá atuar tanto no mercado de arte – intérprete, compositor, produtor –, como no ensino. Portanto, um profissional completo, com formação para ser tanto um artista-criador como um professor-pesquisador universitário.

Quanto ao tempo para a formação inicial do artista, um dos entrevistados ressalta que a universidade pode reduzir o tempo necessário para a formação plena, por ser um campo aberto para sua construção, permitindo ao estudante o acesso a inúmeras áreas do conhecimento.

*[...] a possibilidade que você tem de experimentar, e eu acho que essa concentração dentro da universidade concentra em quatro anos o que você sozinho levaria quinze [...] a busca do autodidata é mais... ele pode conseguir, mas o que a universidade dá é uma concentração [...] e além de tudo tem a possibilidade de ir para a filosofia, você tem a possibilidade de ir para várias escolas e pinçar em certos interesses e tal; anatomia, você pode ir para a medicina [...] conforme o foco do seu trabalho [...]. Mas eu acho que a compreensão que o artista tem na universidade, quando ele tem uma orientação em filosofia, quando ele tem uma orientação em história da arte e na base da vida dele, ele faz em quatro anos o que ele levaria quinze sozinho ou nem faria [...] (artista plástico, MA).*

Weber (2007), no texto *A ciência como vocação*, afirma que nem sempre é possível encontrar, num mesmo indivíduo, a vocação para ser, ao mesmo tempo, um professor e um cientista. Assim, analisa o autor, os escolhidos, por mais que se estabeleçam critérios objetivos de seleção, sempre carregarão em si certa dose do que ele chama de “acaso”: nunca se saberá, no momento da seleção, em que medida conseguirão desempenhar bem todos os papéis. O autor afirma ainda que, a depender dos estudantes, o melhor professor deverá ser, mesmo, aquele que se apresenta melhor em sala de aula, que tem a melhor impostação de voz, maior simpatia. No entanto, não necessariamente este será também o melhor cientista. Ocorre que, num contexto de

instabilidade profissional, a docência aparece como uma das poucas formas estáveis de trabalho para o artista, não significando, necessariamente, uma opção vocacional.

Daniel Grant (2007), crítico de arte norte-americano e estudioso da carreira do artista, afirma que os alunos dos cursos de artes querem reconhecer, em seus professores, profissionais-artistas atuantes no mundo da arte; mas a atual pressão para que esses artistas busquem o título de doutor, para que possam atender às demandas das escolas superiores, tem ocasionado uma corrida à pós-graduação. Certamente, essa procura é ocasionada pela necessidade do emprego fixo, realidade distante para a grande maioria dos artistas. O autor, então, questiona: em quais dimensões um doutorado pode elevar as credenciais de um artista? Ele afirma que, pelo peso naturalmente maior da formação teórica, os programas de doutorado mudam o foco e os objetivos do artista, desviando-o da sua criação. E, se esse não for o objetivo do indivíduo, haverá mais perdas que ganhos, tirando o profissional do mundo da arte e colocando-o face às regras acadêmicas. Esse tipo de ação desvaloriza a formação do artista nas escolas de arte, nos conservatórios, e coloca para fora dos espaços de ensino artistas profissionais, que teriam muito a oferecer aos seus estudantes: “Ter artistas ativos, viáveis comercialmente, trabalhando nas faculdades e universidades é algo que deveria ser encorajado” (GRANT, 2007, p. B24, tradução livre nossa).

Por outro lado, em palestra realizada a um grupo de bailarinos em 8 de abril de 2004, gravada como atividade do Projeto Temático Fapesp anteriormente referido, uma bailarina e professora universitária afirmou:

[...] tanto faz se é aula de geografia, matemática ou dança, a pessoa que vai trabalhar dentro da escola, ela não pode só saber sobre dança, ela tem que saber sobre pedagogia, didática, políticas educacionais..., porque ela não está formando um artista, ela está formando um cidadão; então aí a dança está lá dentro, dentro de um conjunto de disciplinas e é um outro objetivo, não é a formação do artista [...].

Márcia Strazzacappa (2006) afirma acreditar que as duas atividades – arte e docência – são complementares e não antagônicas, o que não significa que preparar-se para uma signifique necessariamente estar pronto para a realização da outra. Portanto, também não são sinônimas.

A autora tenta, também, mostrar aos estudantes a importância do curso superior em dança, defendendo a premissa de que, associado ao aprendizado da técnica, deve haver também o aprendizado necessário à reflexão sobre a atividade da dança, papel destinado ao professor

formado nas licenciaturas. Afirma: “Bailarino dança, pensa e deve ser igualmente um cidadão politizado” (STRAZZACAPPA, 2006, p.14).

Ela entende que não deve haver hierarquia entre os campos científico e artístico, nem que um deles deva se enquadrar nos parâmetros do outro, mas que um pode se beneficiar da presença do outro: “Para a universidade, espaço privilegiado do conhecimento científico, a presença da arte é salutar e desejada, não apenas pela educação estética de seus alunos, funcionários e docentes, por dilatar as relações humanas, mas sobretudo pela possibilidade do sonho” (STRAZZACAPPA, 2006, p. 36).

As diferenças estabelecidas entre o campo de conhecimento das artes e as chamadas ciências duras colocam a discussão sob a seguinte questão, mais ampla: quais são as diferenças e/ou semelhanças entre o artista e o cientista?

Weber (2007) propõe possibilidades analíticas, observando que há semelhanças entre os trabalhos artístico e científico: ambos se colocam a serviço de sua obra, de seu projeto, elevando-se somente em virtude da realização de sua causa.

As diferenças estão em outro patamar: a ciência caracteriza-se pela busca do progresso, do avanço, sendo primordial que cada nova descoberta torne obsoleta uma descoberta anterior, que teve sua importância justamente ao propiciar novas indagações. A obra artística verdadeira jamais será superada por uma nova, simplesmente porque esta usou novas técnicas, talvez mais elaboradas e até mesmo tecnologicamente avançadas. As novas técnicas, neste caso, apenas contribuem para facilitar as formas de criação e de expressão do artista, mas não superam, por esse motivo, o valor da obra produzida por meio de outro método ou de outra técnica.

Arte e ciência, analisa o sociólogo Octavio Ianni (1926-2004), são diferentes apenas em suas formas singulares de expressão da visão de mundo; mas ambas, cada qual com sua linguagem, apresentam conclusões que abrem sempre novas indagações:

O pensamento e a imaginação guardam sempre alguma contemporaneidade com as configurações e os movimentos da realidade sociocultural, histórica, mobilizando figuras e figurações da linguagem, signos e símbolos, emblemas e enigmas, conceitos e categorias, metáforas e alegorias. É claro que o pensamento e a imaginação são livres, descolam-se desta ou daquela realidade, reverterem o fluxo da vida, inventam modos de ser e de devir. É o que se pode verificar em cada uma e todas as obras científicas e de ficção mais notáveis. [...] Em geral, a grande obra é também, ou principalmente, a expressão do clima sociocultural,

intelectual, científico, filosófico e artístico da época, conforme se expressa em uma coletividade, grupo social, classe social, etnia, gênero ou povo. Há modulações da narrativa que ressoam determinações remotas ou invisíveis, reais ou imaginárias. Tanto é assim que a narrativa expressa o talento do autor e, simultaneamente, as inquietações de uns e outros do seu tempo, podendo ressoar não só o presente, mas também o passado e até mesmo o futuro. São muitas as obras nas quais se conjugam diferentes inquietações e ilusões, realizações e frustrações, alimentando a criatividade individual e coletiva, fazendo com que a obra bem realizada expresse a visão de mundo que se esconde no espírito da época (IANNI, 2004, p. 14-15).

## **Artes na Unicamp**

A presença das artes entre as áreas de conhecimento da Unicamp é aceita sem restrições pela comunidade universitária, que admira suas manifestações, pelo aspecto cultural que apresentam. Do ponto de vista institucional, é positivo para a Universidade possuir o seu Instituto de Artes e a produção a ele vinculada. O Portal da Unicamp e o semanário *Jornal da Unicamp*, produzidos pela Assessoria de Comunicação e Imprensa da Universidade, publicam frequentemente matérias acerca dessa produção: das doze edições do *Jornal da Unicamp* publicadas entre os meses de fevereiro e junho de 2011, nove trouxeram matéria sobre produções do Instituto de Artes. No entanto, todas foram relacionadas a resultados inéditos de pesquisa: quatro sobre dissertações de mestrado; três sobre teses de doutorado; uma sobre tese de livre-docência; e uma sobre pesquisa premiada, denotando que a divulgação institucional da produção artística está sempre associada à produção acadêmica do Instituto.

Os membros do corpo docente do Instituto de Artes, pelo que podemos notar nas entrevistas, não sentem o ensino de artes deslocado na universidade. Ao contrário: afirmam que, embora não seja prerrogativa da universidade, pode – e deve – ser realizado nesse espaço:

*[...] a universidade tem o dever de falar de universalidade, quer dizer, quando a gente se propõe a isso, quando a universidade cumpre o nome dela inteiro, ela abrange qualquer discussão, inclusive artística. Eu acho que ela não tem o direito de excluir isso, porque acha que “ah, o artista não precisa estar na universidade, porque ele se faz por si mesmo” (artista plástico, MA).*

O ambiente acadêmico pode, inclusive, como já relatamos, apresentar vantagens para a formação do artista. Uma delas é o emprego estável, com salário fixo, além da própria atividade docente e da relação direta professor-aluno, citada como uma relação positiva, de crescimento:

*O trabalho tem muitas vantagens, ainda mais aqui numa instituição de nível superior. Quer dizer, eu tenho um status de um professor doutor acadêmico, com tantos trabalhos, etc. e tal; isso me dá uma colocação na sociedade muito dignificante. [...] Dar aula pode ser muito satisfatório, em qualquer área. A atividade pedagógica, ela, por si só, pode ser prazerosa. Não é qualquer aula. Dar uma boa aula é muito prazeroso (músico, MS).*

Célia Almeida (2009) realizou uma análise sobre a relação entre as profissões de artista e de professor, concluindo que não há contradição entre arte e ensino; e que a instituição universitária não engessa o trabalho do artista, além de dar a ele a estabilidade necessária para que possa ser livre em sua criação, sem precisar submeter-se às condições impostas pelo mercado.

A pesquisa de Almeida foi desenvolvida com artistas plásticos, todos professores universitários, em 1991, e incluiu professores do Instituto de Artes da Unicamp. Na ocasião ainda não existia a carreira do Magistério Artístico, criada em 1993 para o Instituto de Artes. De lá para cá, as condições e as exigências institucionais passaram por inúmeras transformações, principalmente por conta dos critérios cada vez mais rígidos estabelecidos pelos órgãos de avaliação dos cursos universitários.

No ano de 2010, o curso de pós-graduação em Artes do Instituto de Artes da Unicamp obteve nota 2, tendo sido fechado pela ausência de cumprimento das exigências estabelecidas. Ele foi recriado, em seguida, sob novas regras, subdividido nos cursos de Artes Visuais e Artes da Cena. A pós-graduação em Música manteve a nota 5 atribuída pela Capes.

Em 2005, a Capes reconheceu a validade das obras artísticas para a avaliação dos cursos de pós-graduação em Artes (CAPES, 2006), criando o chamado *Qualis artístico* para pontuar, nas avaliações dos programas, essa produção. Mesmo assim, como já referenciado anteriormente, sua relevância é válida exclusivamente nos casos em que estão vinculadas a uma linha de pesquisa da pós-graduação. Outras produções podem ser contabilizadas como acessórias, mas não podem representar maioria, sob risco de descaracterizarem a produção principal. Apesar dessa inserção, que ainda se encontra em fase experimental e que todo ano passa por modificações, salienta-se, no documento da área de Artes referente à avaliação dos cursos em 2009, que “a produção artística não dispensa o docente permanente de apresentar suas reflexões na forma bibliográfica” (CAPES, 2009, p. 2). Portanto, o formato de publicação escrita ainda é a regra prioritária,

traduzindo-se na publicação de artigos em periódicos indexados internacionalmente, em detrimento dos livros, mais comuns às áreas de humanas:

*O que está acontecendo na Capes é isso. Uma vez eu fui nessa reunião, e falei para a mulher que estava falando: “eu, em vez de ficar publicando artigo, prefiro escrever um livro. Estou chegando ao décimo e tenho um livro na vigésima terceira edição”. Quer dizer, eles têm um sentido. Eu prefiro escrever um livro. Eu demoro três, quatro anos. “Ah, mas você não pode”. Mas, como eu não posso? “Então faz assim: a cada semestre você publica um capítulo do seu livro”. E eu falei: “minha senhora, eu não estou escrevendo folhetim”. Só fala isso quem nunca escreveu um livro. Porque às vezes você está no último capítulo e tem que rever coisas do primeiro e é assim. É como escrever uma tese (escritor, MS).*

Dificuldades são relatadas, mesmo por aqueles que se encontram na carreira do Magistério Superior. Estes se queixam do acúmulo de atividades assumidas pela sua adaptação às regras da universidade, que foram somadas às atividades artísticas preexistentes:

*[...] eu acho que a gente não sabe os caminhos ainda, dentro da academia, para propor e defender, e montar essas estruturas. Elas são muito baseadas em como funcionam as Exatas, alguns departamentos de Humanas. Eu acho que falta visão, entre a gente mesmo, uma visão que compartilhe as duas coisas: uma visão artística, acadêmica e a teórica. [...] na medida em que a Universidade exige dos que estão na prática vivenciar a teoria, eu sei muito bem o que é que é escrever uma tese, eu sei que eu preciso do computador, eu sei quantas horas leva, eu sei... que eu preciso ter dinheiro para comprar livro, eu sei... mas eles não sabem essa outra parte: o figurino, do que precisa, do figurino, da luz, da montagem, quantos amperes, quantos refletores que isso vai dar, que isso não sobe, que não desce... não sabe, não precisa saber, porque não é da minha área (bailarina, MA).*

*Se eu tocar quatro horas, coisa que eu não faço há quinze anos, se eu conseguir tocar quatro horas seguidas, coisa que eu já fiz, eu chego a [faz ruído de respiração ofegante], eu fico... meu peito se enche, parece que eu me ergo, você está compreendendo? Eu viro um Hulk, sabe? Parece que você se transforma. Isso dava um estudo de ordem fisiológica. Deve cair alguma coisa no sangue. Você fica, você fica... fica forte, você fica invencível, sabe? [...] Agora, a nossa luta, que eu acho que diferencia um pouco das outras áreas, é que a gente fica tentando regar esse vasinho, não deixa ele sumir. Isso nós temos a mais. Tudo que os outros têm, nós temos, mas nós temos ainda que cuidar desta questão (músico, MS).*

O documento de avaliação da área de Artes/Música da Capes, em 2009, também traz a seguinte ressalva:

Ressalta-se que a Produção Intelectual da Área de Artes/Música tem sua natureza intrínseca advinda de processos criativos, e não pode ser cerceada por limites temporais, no sentido de se determinar *a priori* o número de produções

de um programa por ano ou por período de avaliação. Nesse contexto, particularmente na produção artística, a avaliação deve ultrapassar a quantificação de dados para adentrar na avaliação qualitativa (CAPES, 2009, p. 2).

O documento recomenda que os programas exerçam bom senso na indicação das produções fundamentais para o programa, no tocante ao mérito, e que possuam vinculação com a pós-graduação como um todo e com o programa específico. Para isso, define como produção artística de validade para o programa de pós-graduação:

[...] produção intelectual de caráter artístico, dirigida para a comunidade acadêmica, que apresenta resultados de processos de experimentação/investigação nas diferentes linguagens das artes, acompanhados do desenvolvimento de metodologias para o ato de criação, reflexão conceitual e teórica, revisão e discussão de literatura, análises quanto à formulação, gestão cultural e social de relevância para a área (CAPES, 2009, p. 8).

Os referenciais para a pós-graduação em Artes no país, recentes, ainda passam por discussão e são reavaliados ano a ano. Os professores acompanham esse processo:

*Olha, você está falando da questão da produtividade acadêmica na música. Esse processo de produção de trabalho na música é um processo relativamente novo. Quando eu entrei aqui, ninguém nem pensava em pós-graduação em música. Não era uma questão realística. Não dizia respeito ao contexto que a gente vivia. Esses cursos passaram a existir depois e, obviamente, as pessoas que se qualificavam eram as pessoas que já estavam no respectivo quadro docente, e daí começou-se a, sabe, uma série de tentativas e erros, uma série de... A questão é a seguinte: as questões metodológicas nas ciências humanas, elas não estão tão bem definidas. Talvez, na educação, um pouco melhor; talvez, nas ciências, um pouco melhor, mas eles... sabe, é diferente do método experimental. Ou correlacional, ou o que seja. É diferente da biologia (músico, MS).*

Apesar do crescimento, a produção acadêmica na área é recente, se comparada às áreas tradicionais das chamadas ciências duras, e a falta de processos consolidados para a avaliação dessa produção permite a utilização de métodos comuns às outras áreas, mas estranhos às Artes. Ocorre que os processos de avaliação da produção acadêmica são determinantes, atualmente, para o financiamento das atividades universitárias.

Os recursos orçamentários das universidades públicas, repassados pelo Estado, são cada vez mais escassos, sendo suficientes apenas para a cobertura de despesas com folhas de pagamento de servidores e com a manutenção de instalações físicas e outras despesas de custeio, como luz, telefone, correios. Para a compra de equipamentos e materiais de pesquisa, as

instituições universitárias são dependentes das agências de fomento, cujos recursos são disponibilizados por meio de editais, aos quais, como regra geral, somente podem submeter projetos os pesquisadores com título de doutor. Para a área artística, por não haver critérios suficientemente estabelecidos, as solicitações podem não se enquadrar nos padrões acadêmicos tradicionais.

O gravador e desenhista Marco Buti (2005), professor da ECA-USP e professor do Instituto de Artes da Unicamp entre os anos de 1986 e 1995, relata um episódio em que tentou solicitar auxílio financeiro a uma agência de financiamento, para participar – como convidado pelos organizadores – de uma exposição internacional de gravuras na França. Pretendia também permanecer por um mês naquele país, realizando pesquisa sobre gravuras. Ao preencher o formulário padronizado, notou que não havia campo específico para apresentação de obra artística. Telefonou ao órgão de fomento, em busca de maiores informações. Recebeu como resposta que “o tipo de auxílio desejado só era concedido para participação em simpósios e reuniões científicas, com absoluta prioridade para as comunicações verbais” e que, portanto, sua solicitação não poderia ser atendida:

O funcionário pediu para explicar exatamente a natureza do evento. Repeti que se tratava de uma exposição internacional de Arte, na qual estariam expostos meus trabalhos, uma forma visual de conhecimento. Então, o funcionário indagou qual seria a finalidade de um evento daquela espécie: uma exposição de arte. Após um curto lapso de mudez devido ao meu espanto com a pergunta, respondi, dando uma explicação certamente insatisfatória, que uma exposição era uma oportunidade dada ao público de entrar em contato direto com a obra de arte, que esta talvez suscitasse alguma reação no espectador, que seria uma maneira de refletir sobre questões da atividade artística na contemporaneidade e assim por diante. O funcionário, calmamente, com sólidos conhecimentos da matéria, clareou todas as minhas dúvidas: não haveria chance de ter minha solicitação atendida para apresentar obras de arte. Ainda se fosse um pôster, cujo local específico no formulário eu notara, poderia acalantar uma mínima esperança. Com Arte, nenhuma. Fui ainda informado de que muitos projetos em Artes eram contemplados, mas não a apresentação de obras. [...] Poucas vezes me senti tão humilhado (BUTI, 2005, p. 89-90)

Também um professor do Instituto de Artes relata situação semelhante, neste caso por não possuir o título de doutor e ser da carreira do Magistério Artístico:

*Eu já passei por situações... por exemplo, há dois anos quando eu ainda estava mestre, não tinha nem prestado o doutorado. [...] Eu tive um trabalho aprovado para participar em um congresso em Portugal. Um congresso bem interessante, voltado à área de performance, e o trabalho [...] era uma performance*

*comentada. Eu não consegui ir para o evento, porque as normas para apoio financeiro para esse tipo de situação, elas não contemplam... quer dizer, eu estava numa situação, estava em um regime, meio no limbo, na verdade. Eu estava naquele vácuo entre não ser nada e ser alguma coisa mínima que mereça isso aí. Então quer dizer, são as regras do jogo. Então, eu acho que a... Assim, no meu entendimento, embora existam programas de incentivo, [...] eu acho que ainda existe um limbo no meio do caminho, especificamente, nesse caso, no MA, é uma pedra no sapato, porque você não se enquadra em nenhuma das normas. Então, quer dizer, se você foi aprovado, se eu estou aqui dando aula, eu devo ter mérito para... e condições intelectuais e tal para fazer o trabalho. Mas, ao mesmo tempo, a minha situação docente na época, ela não era compatível, ela não se enquadrava em nenhum dos programas de incentivo. Quer dizer, pelo fato de eu não ser da pós, eu não podia ter auxílio para diárias internacionais; só poderia nacional. [...] Eu sei que eu cheguei até a conversar, fui até a reitoria, pedir uma reunião assim extraordinária, [...] mas não teve jeito. [...]* (músico, MA).

### **A precarização também está presente no trabalho estável**

Analisando os dados da pesquisa, concordamos com a premissa de Pierre Bourdieu de que “a precariedade está hoje por toda parte”, ocasionada pela “desestruturação da existência, privada, entre outras coisas, de suas estruturas temporais, e a degradação de toda a relação com o mundo e, como consequência, com o tempo e o espaço” (BOURDIEU, 1998, p.120).

Os sujeitos desta pesquisa, professores universitários de uma universidade pública, portanto, com emprego estável, não deveriam sentir a precariedade em seu trabalho. No entanto, nas atuais condições para realização do serviço público no Brasil, torna-se necessário dar provas permanentes da quantidade de produção e da relevância dos resultados obtidos.

Danièle Linhart apresenta duas categorias, associadas neste trabalho à análise da situação desses professores-artistas: a precarização subjetiva e a penosidade do trabalho.

A precarização subjetiva ocorre quando o indivíduo percebe a intensificação da complexidade de seu trabalho – determinada por motivos alheios à sua vontade e à sua percepção imediata –, sem que consiga acompanhar, com seus conhecimentos e competências, as novas exigências cotidianas. As cobranças são crescentes, provocando sensação de insegurança num espaço que, antes, era de seu domínio (LINHART, 2008, p. 207).

Na busca contínua pelo alcance da nova condição, cresce a competitividade e, conseqüentemente, a individualização:

O assalariado é um indivíduo, uma pessoa sozinha, sem ajuda e confrontada a imposições e ideais não ajustados às realidades concretas do trabalho [e ele,] não reconhecido por sua instituição se vê sem uma rede de proteção em face dos conflitos de valores sempre presentes, ainda que de forma latente (LINHART, 2010a, p. 10-11).

Todo o tempo esse trabalhador é testado e avaliado, tendo que validar suas capacidades permanentemente:

*Mesmo provando, em arte, tem uma coisa que é o seguinte, você prova o tempo todo e assim... você tem o seguinte retorno: será que ele é bom mesmo? Porque a gente está num mar... [...] da subjetividade. Então, é uma coisa, e daí isso é usado contra ou a favor de você, conforme a conveniência dos seus amigos e dos seus inimigos. Então é um terreno meio lodoso. Por isso que a universidade, assim como instituição, ela não acredita nisso, porque ela não tem uma referência assim, dois mais dois, sabe? A gente não é assim. Então, como eles não têm compreensão desse negócio, a reação é muito autoritária, né? É de quem, já que eu não conheço esse assunto, a reação é muito negativa assim. (artista plástico, MA).*

*É porque vai aumentando a exigência. É uma coisa doida. É um círculo vicioso, uma coisa de neurótico mesmo. [...] Por isso que eu estou saindo. Eu não aguento mais. [...] Mas aí, está sendo tomado por esse bando engravatadinho que eu chamo. Bando de gente engravatadinha que escreve com terno e gravata, que se comporta... [...] Quadriculam o mundo. São os quadriculadores do mundo e querem que você se encaixe nos quadradinhos. Aí, não dá. Então, a minha luta é contra isso agora. Nunca tive pressão alta, a minha pressão é onze por sete, não tenho nada disso. Mas, agora, faz um mês que eu estou com pressão alta. Vou ao médico e ele me pergunta se estou muito estressado e falo que sim, com a Unicamp, com a Capes. E ele falou: então relaxa, sai de lá. [...] Eu acho que o que está acontecendo, assim como eu e outras pessoas, quem quer realmente escrever e criar, está saindo da universidade. Estão se aposentando, porque não aguentam mais e estão caindo fora. Porque está ficando um ambiente hostil, a atividade intelectual. Pode parecer paradoxal, mas não é porque é um produtivismo, que não tem a ver com a atividade intelectual. A gente não se reúne para debater ideias (escritor, MS).*

*É ridícula a disputa entre as áreas, é ridícula. Um querendo obrigar a que o outro tenha que fazer as mesmas coisas que aquela área faz, sem consideração de “escuta, você tem um curso aqui, que é nota 7 na Capes, o que você quer dizer para esse curso?” o que você pode dizer para ele? Para ele ser nota 12, onde? E dizem “a produção de vocês é pobre”. [...] o curso é nota 7, é de excelência nacional! “Não, a produção de vocês não serve. A exigência que vocês estão fazendo para o titular é pouca” (atriz, MS).*

Esse processo de precarização não é mais prerrogativa do trabalho sem direitos. Atinge também os trabalhadores estáveis, inclusive os filiados às instituições públicas. E estes, face à situação de precariedade objetiva e concreta dos demais trabalhadores, em situação de desemprego ou de emprego instável, sequer podem revelar seu sofrimento.

Surgem daí as penosidades associadas ao trabalho desse indivíduo, por não poder mais lidar com as dificuldades e por não conseguir dar sentido aos novos valores estabelecidos para o seu trabalho:

São penosidades porque lhes parecem injustificadas, porque os ferem em sua identidade profissional, em sua auto-imagem e porque são vistas como um não reconhecimento de suas necessidades de fazer um trabalho (LINHART, 2010b, p. 2).

[...] A penosidade vem do sentimento de injustiça e de confusão, associado ao de impotência (LINHART, 2010b, p. 4).

Uma das entrevistadas exemplifica bem esse tipo de problema, ao relatar sua dificuldade para obter a autorização da universidade – necessária, por não possuir o doutorado – para assumir a coordenação de um curso. Ela relata o tratamento recebido, ao falar com uma secretária da pró-reitoria de graduação, para saber o andamento do processo de autorização:

*[...] mas ela falou coisas horríveis para mim, muito feias, assim... chatas de ouvir. E quando eu fui lá, várias vezes eu falava: “eu estou aqui porque estou como coordenadora, mas até hoje não foi oficializado, eu preciso falar com o professor sobre isso...”. Daí ela falava: “mas a senhora não tem curso de graduação, não tem formação, não tem doutorado; como que a senhora acha que o professor [...] vai admitir?”. [...] Ela não tinha o direito de falar isso para mim. Quem é ela? Ele que viesse e falasse isso para mim. Pode até ter sido um comentário dele para ela, mas ela não podia ter falado para mim desse jeito, como ela falou, e ela falou. Então, assim, era para eu falar “então não vou ser nada daquilo lá” (cenógrafa, MA).*

Pela lógica da busca pelo financiamento do sistema, os mecanismos de competição entre as instituições universitárias são estimulados, tornando importantes, inclusive, os *rankings* internacionais, pela possibilidade da obtenção de investimentos estrangeiros. Nesse processo de busca pela excelência e pela obtenção de recursos para garantia das condições de trabalho, ainda são precárias as possibilidades para realização da produção artística, mesmo para aqueles que cumprem as regras da academia:

*A insanidade que eu estou falando é que eu estou atualmente com três doutorados e três mestrados, com pé lá, pé cá. Então eu olho a prática e olho a*

*escrita, certo? São dois mundos se cruzando e correm diferentemente. Do mesmo jeito que você dita a parte escrita, você dita a trilha sonora, o figurino. Até a equipe. Cada defesa tem que sair catando: quem vai ficar no som, quem vai ficar na luz, quem vai ser contrarregra, quem vai pendurar o não sei o quê... Essa equipe nós não temos. Não é simplesmente vai lá e marca a defesa... (bailarina, MA).*

Nas condições atuais, o trabalho criativo na universidade pública só se justifica, se realizado dentro de normas institucionais e atendendo à exigência da produção de resultados controláveis. No entanto, os dados e as entrevistas demonstram que há situações em que arte e ciência se contrapõem na universidade:

*[...] Porque a universidade é uma instituição, que exige tantas horas de presença, tantas horas em sala de aula, isso e aquilo, produção e tal. [...] pessoas que são grandes artistas, mas são tão grandes artistas que recebem muitos convites lá fora. Até certo ponto, é ótimo para a universidade. A universidade deveria até ser um pouco mais aberta nesse sentido e permitir um pouco mais que as pessoas, que os artistas são mais... pudessem atuar mais lá fora. Mas a universidade não pode ser um mecenas, que fica pagando salário para o cara ir tocar lá fora e não dar a menor bola para a universidade. [...] Imagina dizer “não, você não pode se afastar porque agora é meio do semestre, você tem responsabilidade com seus alunos”. [...] Então tem coisas que são incompatíveis. Se você quer ser funcionário numa universidade e fazer pesquisa e tal, você não pode ter uma vida artística tão intensa assim. Isso é difícil de aceitar (musicista, MS).*

O artista, por diferentes motivos – dificuldade de adaptação, resistência –, por vezes não atende às exigências da universidade, reiterando a distância entre o trabalho artístico e a produção acadêmica:

*Muitas vezes o artista, o artista atuante, o artista de mercado, ele tem uma grande dificuldade de se integrar aqui no processo acadêmico. Eles são um pouco mais dispersos, eles não sabem se expressar por escrito, eles acham tudo uma chatice, têm atitudes refratárias, eles ficam absolutamente revoltados porque eles ganham menos, eles acham que... sabe? Isso tem em todas as áreas, mas talvez aqui tenha um pouco mais. [...] A minha opinião é de que esse processo de integração aqui dos professores artistas na academia, ela sofreu cronicamente de males dessa natureza (músico, MS).*

*[...] O peso que eles deviam ter, se tudo fosse um pouco mais direcionado, um pouco mais institucionalizado. O pessoal do IA tem uma dificuldade muito grande em lidar com o que faz a instituição. Então, assim, é uma briga nossa a questão da pesquisa. Onde está a pesquisa do Instituto, fala para mim? Senão naquilo que está sendo feito? Agora, quem registra isso como pesquisa? [...] Quer dizer, não aparece, não conta. [...] Então a gente lida com muita resistência nesse ponto de vista de institucionalizar o que você faz. [...] (atriz, MS).*

Mesmo assim, os processos de mudança já permitem visualizar alterações no perfil dos professores do Instituto de Artes. A exigência de titulação em pós-graduação e o uso de mecanismos de avaliação quantitativa foram sendo assimilados aos poucos, sendo que atualmente já podemos perceber uma aceitação maior das regras institucionais burocráticas:

*Mas sei lá, é tudo... as coisas também estão mudando, as coisas também estão mudando. [...] já tem muita gente que é artista, também, mas está pensando diferente essa questão da academia. Está tentando jogar com as duas questões. (cenógrafo, MA).*

*[...] Antes eu era radical, radical, mas com o correr dos anos a gente fica mais maleável. Eu era radical, para mim só me interessava a prática. Hoje eu vejo o seguinte: tem que ser 50% de teoria e 50% de prática [...] (cineasta, MA).*

*Mas assim, hoje eu entendo que, quer dizer, são regras de um mecanismo, de um jogo que, mais do que você querer mudá-las – eu sei que pode parecer um pouco conformista isso – mas acho que é mais coerente você se adequar a elas, entende? É um caminho, você fala: “Putz, que trampo, que trabalho”, mas, enfim, são as regras do sistema acadêmico (músico, MA).*

As Artes, no ensino superior, pouco a pouco, vão se deslocando de um perfil distante da realidade acadêmica, para o seu interior. E essa mudança é resultante de processos históricos de burocratização, que vão alterando a lógica da formação e do trabalho artístico e possibilitando, nesse contexto, a existência da arte também como profissão institucionalizada.





## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---



A docência universitária de artistas no Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas foi analisada nesta pesquisa, tendo como objetivo a compreensão das relações de trabalho vivenciadas por esses professores, cuja produção artística e acadêmica é desenvolvida numa instituição regida por normas burocráticas e controlada por órgãos de avaliação e de fomento. As trajetórias individuais e profissionais desses professores e pesquisadores foram reconstituídas por meio de entrevistas, analisadas conjuntamente com dados e documentos históricos referentes à Unicamp e ao Instituto de Artes e face às políticas públicas para o ensino superior e a cultura no Brasil.

A Unicamp foi criada em 1966, no município de Campinas, maior polo agroindustrial do interior do Estado de São Paulo, sob a liderança carismática de Zeferino Vaz, que se manteve na reitoria da Universidade até sua aposentadoria compulsória. O projeto de implantação da Unicamp inscreveu-se no processo de modernização econômica do Brasil, num período em que, na análise do sociólogo Ridenti (2010), o país era marcado por um dualismo entre ser moderno e superar o atraso. Nesse contexto, a Unicamp se pretendia de alto nível científico e diferente de outras universidades preexistentes no país.

Nos primeiros anos, cada novo professor contratado era convidado por seu potencial de contribuição para o alcance do ideal coletivo, sem que houvesse regras institucionais ou exigências formais para o contrato, sendo priorizado o notório saber em uma área de conhecimento. A meritocracia dos diplomas e dos títulos não se sobrepunha, naquele momento, às possibilidades de implantação de uma instituição de alto valor científico e acadêmico.

O movimento inicial de criação da Unicamp era, portanto, representativo de um processo de modernização pelo qual passava a sociedade brasileira, que buscava construir uma realidade

bem-sucedida, avançando em direção às possibilidades abertas pelo desenvolvimento então presente nos países centrais. Nesse caminho de modernização, o retorno à tradição era uma das alavancas para pensar o futuro: a identificação com as raízes, com o homem do campo, com o nordestino, representava o resgate de uma identidade nacional, não no sentido da volta ao passado, mas da busca do novo, duma modernidade própria, brasileira. Juntava-se a isso o projeto de modernização das universidades brasileiras, gestado pelo governo militar que, sob orientação pragmática e economicista, investia recursos nas ciências e na tecnologia (CUNHA, L.A., 2007).

A existência do Instituto de Artes da Unicamp foi consequência da busca de inserção dessa Universidade no processo de modernidade então em curso: segundo palavras de um de seus fundadores, as maiores universidades do mundo possuíam as artes em seu interior, e a Unicamp não poderia prescindir dessa área. Assim, projetos experimentais foram um dos diferenciais para a escolha dos primeiros artistas contratados, tendo como exemplo o *Pessoal do Victor*, grupo de teatro que pesquisava temas ligados à realidade tradicional brasileira, do interior do país e os transformava, por meio de processos inovadores de criação, em peças de teatro que se tornaram sucessos de público na ocasião.

Reproduzindo o que já ocorria em todas as áreas de conhecimento da Universidade, dos primeiros artistas contratados não foi exigida a qualificação formal na área, sendo reconhecido o notório saber em artes, o que lhes permitia produzir o conhecimento e o ensino na área. Há que considerar que também eram raros os cursos de Artes no ensino superior e na pós-graduação naquele momento no Brasil.

No entanto, após decorridos cerca de quinze anos, acontecimentos políticos, sociais e econômicos, nacionais e internacionais, conduziram a Unicamp a um processo de institucionalização burocrática, levando a que fossem alteradas sua estrutura e a organização interna do trabalho. Na construção dessa institucionalização, foram estabelecidas normas, ditadas por processos burocráticos – que, por sua natureza, homogeneízam e apagam diferenças relevantes –, afastando essa Universidade das características que a destacavam de outras instituições.

O marco desse processo de mudança foi o Projeto Qualidade, implantado em 1990, o qual, atendendo a uma nova ordem colocada pelas reformas propostas para o serviço público nacional e visando ao alcance da excelência – por meio do crescimento quantitativo e qualitativo

da produção científica e acadêmica da Universidade –, tinha como objetivo principal a qualificação dos professores da Unicamp.

Assim, a constituição de critérios para a carreira docente foi objetivo importante desse Projeto: em meio a outras alterações, títulos acadêmicos passaram a ser exigidos para a contratação de novos docentes, e, conseqüentemente, a disposição dos docentes contratados para a busca desses títulos – quando ainda não os possuíam – também se tornou critério para permanência no quadro docente da Unicamp.

Com isso, uma parcela dos professores artistas que, em sua maioria, haviam sido inicialmente convidados pelo notório saber em artes, acabou deixando a Universidade. Dos que permaneceram, parte do grupo buscou adaptar-se à nova realidade – especialmente aqueles que já possuíam algum diploma de graduação, o que tornava mais próxima a possibilidade de uma pós-graduação –, enquanto outros ainda continuaram resistindo e lutando pela possibilidade de permanência dentro das condições contratuais iniciais: como professores universitários, qualificados pelo notório saber em artes.

Esse movimento levou à necessidade de criação de uma carreira específica para esses professores (dentre outras que também foram criadas à mesma época e pelos mesmos motivos), a carreira do Magistério Artístico, que prioriza as manifestações artísticas na avaliação da produção acadêmica desses docentes. Diferentemente, a produção dos professores da carreira do Magistério Superior (comum à maioria dos docentes da Unicamp) é avaliada por meio de critérios estabelecidos majoritariamente pelas chamadas ciências duras, que valorizam resultados possíveis de serem determinados por indicadores quantitativos, como número de publicações em periódicos indexados e de patentes obtidas por meio de inovações tecnológicas.

As diferenças entre os critérios para as duas carreiras possibilitaram o aparecimento de tensões, criando divisões e estabelecendo hierarquias entre esses professores dentro da estrutura universitária. Para os docentes do Magistério Artístico, sobretudo para os que não se titularam mestres ou doutores, sua inserção na universidade atualmente é compreendida como subordinada. Sua carreira, percebida como menos exigente que a carreira do Magistério Superior, justificaria sua inferioridade, inclusive salarial, e a impossibilidade de seus professores assumirem posições institucionais semelhantes às assumidas por seus colegas da outra carreira. Acrescente-se a isso o fato de que o Magistério Superior é composto por cargos vinculados ao Estado e que os

professores do Magistério Artístico se subordinam diretamente à Unicamp, tendo as regras e os critérios de sua carreira definidos pelos colegiados da Universidade, compostos, em sua grande maioria, por professores do Magistério Superior.

As exigências universitárias, assim colocadas, levaram recentemente professores do Magistério Artístico a buscar sua titulação em nível de pós-graduação, tendência que se observa pelos dados deste trabalho. No entanto, o fato de não haver possibilidade de transposição automática de uma carreira a outra, mesmo cumprida a exigência da titulação, não lhes permite alcançar o *status* garantido aos docentes do Magistério Superior. Também as novas atribuições — como, por exemplo, a orientação de dissertações e teses e a formulação de projetos para agências de fomento —, agora possibilitadas pelo título de doutor, se, por um lado, garantem uma maior inserção na vida acadêmica, por outro, cobram maior dedicação a essas atividades, diminuindo o tempo disponível para a produção artística.

O atual crescimento da economia cultural e as ações do Estado, como a obrigatoriedade da presença das artes nos níveis básico e fundamental de ensino, têm motivado, recentemente, o aumento do número de cursos superiores e de programas de pós-graduação em Artes. Mas esse movimento crescente na formação em nível universitário ainda não possibilita a existência, em número suficiente, de professores artistas titulados.

Carreiras como a do Magistério Artístico seriam uma alternativa à permanência de artistas nos corpos docentes das universidades brasileiras. No entanto, os limites e as exigências atualmente colocados levam, inclusive, à proposta de sua extinção na Unicamp, agravando a sensação de precariedade vivenciada por seus professores.

A Unicamp, como estrutura burocrática, criou processos que hierarquizam e subordinam, sob um sistema de normas e de regras que são legitimamente formuladas, porque são discutidas inicialmente em sua base, que é representada, na estrutura atual da universidade, pelo departamento. Essas condições reiteram as análises weberianas de dominação, uma vez que a autoridade dominante é considerada legítima. Nesse caso específico, a dominação racional-legal prevalece: o que a legítima é o fato de que a ordem vigente está estabelecida pela crença de que a lei foi instituída corretamente: representa a vontade da maioria, apoia-se na especialização e no conhecimento; as pessoas são livres sob a hierarquia estabelecida, são contratadas sobre a base da livre seleção e suas competências são rigorosamente definidas (WEBER, 2009).

Mas mesmo os professores artistas que se inscrevem no Magistério Superior e detêm, portanto, os direitos e os deveres previstos pela burocracia universitária – e que participam da definição dos parâmetros para a formulação de critérios para seus avaliadores –, sentem dificuldade para comprovar, como produção acadêmica, a criação artística, principalmente face às exigências dos órgãos de avaliação e de fomento. Este fato lhes atribui, em conjunto com os professores do Magistério Artístico, o estigma da inferioridade descrito por Elias e Scotson (2000) em *Os estabelecidos e os outsiders*.

No ambiente universitário encontra-se, nessa perspectiva, uma diferenciação portadora de uma contradição: na universidade, a arte institui-se com menor prestígio do que a ciência, quando considerados os critérios de avaliação. A ciência será sempre prevalente, mesmo porque sua produção e transmissão constituem a razão central da existência da universidade. O aperfeiçoamento das regras institucionais nesse ambiente tem-se realizado pela lógica produtivista, traduzida em resultados numéricos e impulsionada pela internacionalização, ampliando a distância entre os docentes das duas carreiras.

Fica demonstrado, neste trabalho, que o aprofundamento das exigências afeta particularmente o professor artista, por pretender conjugar, num mesmo profissional, o artista com obra reconhecida e o acadêmico com formação na área, sem que haja, ainda, mecanismos eficientes para o reconhecimento dessa forma de produção.

As reflexões até aqui apresentadas foram reiteradas por um dos nossos entrevistados, que, demonstrando as implicações dos acontecimentos estudados em seu cotidiano profissional, nos acompanha na seguinte questão: seria a universidade o local para a realização e o ensino da arte?

*Será que o espaço da carreira artística é fora, é na rua, é no teatro, nos bares, é nos, enfim, auditórios? [...] A academia, por definição e por construção histórica, ela é um espaço de reflexão. Espaço de, enfim, de fazeres acadêmicos. [...] Então nós estamos num momento em que talvez isso tenha que ser mudado e readequado. Não adianta falar assim: “historicamente, a academia não... o fazer artístico não...”. Não, quer dizer, a gente está na história é agora, então a gente está nesse momento de também redefinir isso. E essa é a grande questão. Por exemplo, a Unicamp tem aquele programa que se iniciou há 20 anos, de qualidade total [...] que é 100% doutores. Só que qual é o preço que se paga por isso, tendo em vista a perspectiva, o contexto da arte? [...] Você não dar ou restringir o reconhecimento acadêmico e o reconhecimento produtivo ao artista e exigir dele o desenvolvimento como um doutor que orienta e tal [...] evidentemente, você acaba fazendo com que ele faça uma opção. Ou você vai ser um artista que vem aqui, MA, trabalha em regime parcial e dá, sei lá, 10*

*horas de aula, ou 12, por semana e fecha estojo, fecha o seu instrumento e vai fazer as suas coisas e só vai lembrar da Unicamp na semana seguinte, quando você vier dar aula, e que é muito ruim isso, porque você, na verdade, você faz a função, mas você não está colaborando com o espaço. Ou você vai ter um docente que vai estar preocupado, envolvido, só que com o déficit artístico grande, que também é muito ruim, porque, sinceramente assim, eu me alimento artisticamente de tocar e não de fazer artigo, certo? [...] a gente tenta compatibilizar, mas é um caminho muito difícil. Então, para eu contemplar esse [...] Qualis, eu tenho que abrir mão daquilo que... o motivo inicial da minha vida profissional, que é ser um artista. E é isso que me trouxe até aqui, não é? Assim, a semente está lá, é tocar, é estudar música, só que isso foi que moveu tudo e é isso que “o que você vai ser quando crescer?” “ah, eu vou ser músico”. Esse é o motor inicial. E aí você chega até aqui como músico, mas você tem que sufocar isso para dar conta de um sistema, de ser compatível, de ser proficiente dentro das normas, dos critérios desse sistema aqui. Aí fica a questão, quer dizer, é ruim ter um professor artista que só vem dar aula e esquece da academia? É. É bom ter um doutor orientador, produtor de artigos e tal, mas que sufocou a sua carreira artística? Não, não é bom, também. Então quer dizer, como responder, como ultrapassar isso? Agora, aí para responder isso, a gente tem que realmente discutir muito isso: qual é o espaço da arte na academia? Qual é o espaço? O que é a universidade? Quer dizer, até onde...? Esses critérios, será que esses critérios Qualis eles atendem a qual perspectiva do que é ser uma universidade? Essa é uma questão (músico, MA).*

Compartilhamos das questões levantadas pelo professor, entendendo que, embora a academia represente hoje uma oportunidade crescente de trabalho para o artista, definindo possibilidades para a profissionalização da arte, os espaços extrainstitucionais dedicados ao ensino e à realização das manifestações artísticas devem continuar preservados. Não podemos concluir, com base nestas análises, que a produção do conhecimento e o ensino da arte devam se realizar dentro ou fora de instituições burocráticas.

Reafirmamos também que, embora a existência de uma carreira específica para os professores artistas seja uma realidade singular do Instituto de Artes da Unicamp, sua existência ímpar deixa evidentes as implicações de uma relação vivenciada hoje, de forma ampla, pelos artistas docentes do ensino superior em Artes.

Assim, o objetivo da análise dos resultados desta tese foi contribuir para a compreensão da relação entre arte e ensino superior e, para tanto, foram privilegiadas as contradições observadas nas relações de trabalho dos artistas na universidade pública. No entanto, são reconhecidos os limites analíticos que o vasto material coletado possibilitaria explorar, e, neste sentido, fica evidente o fato de que o tema não se esgota nestas discussões, indicando a

necessidade do desenvolvimento de novas pesquisas sobre esta temática – a relação entre arte, trabalho e ensino superior – que cresce de forma significativa.



## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

---



ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. p. 113-156.

ALBANO, Ana Angélica. *Tuneu Tarsila e outros mestres...: o aprendizado da arte como um rito da iniciação*. São Paulo: Plexus, 1998.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. *Ser artista, ser professor: razões e paixões do ofício*. São Paulo: Editora Unesp, 2009. p.13-17.

ALMEIDA, Milton José de. Prefácio. In: ALMEIDA, Célia Maria de Castro. *Ser artista, ser professor: razões e paixões do ofício*. São Paulo: Editora Unesp, 2009. p.13-17.

ALVES FILHO, Manoel. Projeto de qualificação acadêmica do corpo docente completa 20 anos. *Jornal da Unicamp*, Campinas, ano XXIV, n. 466, p.2-5, 21 a 27 jun. 2010.

ALVES, Giovanni. Nova ofensiva do capital, crise do sindicalismo e as perspectivas do trabalho – o Brasil nos anos noventa. In: TEIXEIRA, Francisco J. S.; OLIVEIRA, Manfredo Araújo de (Org.). *Neoliberalismo e reestruturação produtiva. As novas determinações do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1996. p. 109-161.

ALVES, Maria Aparecida. As implicações das leis de incentivo à cultura sobre o processo de produção dos espetáculos no Teatro Municipal de São Paulo. *Estud. sociol.*, Araraquara, v.16, n.30, p.161-175, 2011.

ARQUIVO NACIONAL. Decreto por meio do qual o príncipe regente estabelece a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, e concede mercê de pensões a vários estrangeiros que seriam empregados na instituição. 12 de agosto de 1816. Disponível em: <<http://www.historiacolonial.arquivonacional.gov.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=826&sid=100>>. Acesso em: 18 jun. 2012.

ARQUIVO NACIONAL. *Música na Bahia. 1817*. Disponível em: <<http://www.historiacolonial.arquivonacional.gov.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=829&sid=101>>. Acesso em: 18 jun. 2012.

ARRUDA, Cármen Lúcia Rodrigues. *Plano de carreira como instrumento de gestão: documentação e análise de uma experiência*. Dissertação (Mestrado em Qualidade) – Unicamp, 2004.

BADARÓ, Ricardo. *Campinas: o despontar da modernidade*. Campinas, SP: CMU Unicamp, 1996.

BALBATCHEVSKY, Elizabeth. *Atores e estratégias institucionais: a profissão acadêmica no Brasil*. Documento de Trabalho. São Paulo: Nupes-USP, 1996.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 6. ed., 2010. (Coleção Debates).

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. *Estud. av.*, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, set./dez. 1989.

BARBOSA, Ana Mae. Educação Artística. *Estud. av.*, São Paulo, v. 8, n. 22, p. 491-494, set./dez. 1994.

BATTISTONI FILHO, Duílio. *Campinas: uma visão histórica*. Campinas, SP: Pontes, 1996.

BECKER, Howard Saul. *Art worlds*. London, England: University of California Press, 1992.

BENDIX, Reinhard. *Max Weber, um perfil intelectual*. Tradução de Elisabeth Hanna e José Viegas Filho. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986.

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar*. A aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BERTAUX, Daniel. El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, v. 29, Santiago de Chile: Ediciones SUR, marzo 1999. Disponível em: <<http://www.sitiosur.cl/r.php?id=436>>. Acesso em: 11 ago. 2010.

BORON, Atilio A. *Consolidando la explotación: la academia y el Banco Mundial contra el pensamiento crítico*. Córdoba, Argentina: Espártaco Córdoba, 2008.

BOTELHO, André. Uma *sociedade em movimento e sua intelligentsia*: apresentação. In: BOTELHO, André; BASTOS, Elide Rugai; VILLAS BÔAS, Glaucia (Org.). *O moderno em questão: a década de 1950 no Brasil*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2008. p. 15-23.

BOURDIEU, Pierre. A precariedade está hoje por toda a parte. In: BOURDIEU, Pierre. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p.119-127.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Decreto-Lei n.º. 862, de 12 de setembro de 1969*. Autoriza a criação da Empresa Brasileira de Filmes Sociedade Anônima (EMBRAFILME), e dá outras providências.

BRASIL. *Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, 1968.

BRASIL. *Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília-DF, 2008.

BRASIL. *Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

BRASIL. *Lei n. 6.312, de 16 de dezembro de 1975*. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Nacional de Arte e dá outras Providências.

BRASIL. *Lei n. 7.505, de 2 de julho de 1986*. Dispõe sobre benefícios fiscais na área do imposto de renda concedidos a operações de caráter cultural ou artístico.

BRASIL. *Lei n. 8.313, de 23 de dezembro de 1991*. Restabelece princípios da Lei nº 7.505, de 2 de julho de 1986, institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac) e dá outras providências.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília, 1995.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Exposição no Senado sobre a Reforma da Administração Pública. *Cadernos MARE de Reforma do Estado*, caderno 3, 1997.

BUTI, Marco. Caros artistas, pesquisem. É suficiente. *Ars*, São Paulo, v.3, n.6, p. 88-97, 2005.

CAMPOS, Augusto de. *Balanço da bossa e outras bossas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993. P. 201. 354 p., il. (Coleção Debates; v. 3).

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. DAV (Diretoria de Avaliação). *Documento de Área 2009: Área de Avaliação: Artes/Música*, 2009. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/ARTES\\_31mar10.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/ARTES_31mar10.pdf)>. Acesso em: 18 set. 2010.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. DAV (Diretoria de Avaliação). *Relatório Anual: Avaliação Continuada – 2006 Ano Base 2005. Área de Avaliação: Artes/Música*. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/DocArea04\\_06\\_ArtesMusica\\_anobase2005.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/DocArea04_06_ArtesMusica_anobase2005.pdf)>. Acesso em: 13 jul. 2008.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Comunicado n. 004/2012 – Área de Artes e Música: informações sobre o processo de avaliação da produção artística – Qualis Artístico*. Brasília, 18 de junho de 2012. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/Qualis\\_Artistico\\_Artes\\_Musica.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/Qualis_Artistico_Artes_Musica.pdf)>. Acesso em: 28 jul. 2012.

CARPINTÉRO. José Newton Cabral. Custo/aluno na universidade: considerações metodológicas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE CUSTOS. 4., 16 a 20 de outubro de 1995, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=50>>. Acesso em: 29 ago. 2009.

CARVALHO, Cristina Amélia Pereira de. O Estado e a participação conquistada no campo das políticas públicas para a cultura no Brasil. In: CALABRE, Lia (Org.). *Políticas culturais:*

reflexões e ações. São Paulo: Itaú Cultural; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2009. p. 18-33.

CASTILHO, Fausto. *O conceito de universidade no projeto da Unicamp*. Organização de Alexandre Guimarães Tadeu de Soares. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009. (Coleção Unicamp Ano 40).

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 26., 05 out. 2003, Poços de Caldas, MG. *Conferência de abertura*.

COLLI, J. M. *Vissi D'arte: por amor a uma profissão*. São Paulo: Annablume, 2006.

CRUZ, Maria Alice. IA ganha teatro em um ano. *Semana da Unicamp*, p. 1, 3 a 9 de dezembro de 2001.

CRUZ, Maria Alice. *Teatro-escola do IA começa a sair do papel*. 25 maio 2007. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/teatro-escola-do-ia-come%C3%A7a-sair-do-papel>>. Acesso em: 15 jul. 2012.

CUNHA, Luiz Antonio. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

CUNHA, Maria Helena. Recursos humanos da cultura: perfil, nível e área de formação nos municípios brasileiros. In: CALABRE, Lia (Org.). *Políticas culturais: reflexões e ações*. São Paulo: Itaú Cultural; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2009. p. 130-145.

CURY, Cláudia Engler. *Políticas culturais no Brasil: subsídios para construções de brasilidade*. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, 2002.

DEVREUX, Anne-Marie. Família. In: HIRATA et al. (Org.). *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: Editora Unesp, 2009. p. 96-101.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Organizado por Michael Schröter. Tradução de Vera Ribeiro. Revisão técnica e notas de Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994b.

ELIAS, Norbert. *Mozart: sociologia de um gênio*. Organizado por Michael Schröter. Tradução de Sergio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

ELIAS, Norbert. *Norbert Elias por ele mesmo*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Tradução de Ruy Jungmann. Revisão e apresentação de Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a. 2v.

ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Editado por Michael Schröter. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders*. Tradução de Vera Ribeiro. Tradução do posfácio à edição alemã de Pedro Sússekind. Apresentação e revisão técnica de Federico Neiburg. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FRANÇA, José-Augusto. As grandes correntes da arte. In: MARQUES, A.H. de Oliveira (Coord.). *Portugal e a instauração do liberalismo*. Lisboa, Portugal: Editorial Presença, 2002. (Coleção Nova história de Portugal, v.9). p. 450-475.

FREIDSON, Eliot. Les professions artistiques comme défi à l'analyse sociologique. *Revue de sociologie française*, v. 27, n. 3, p. 431 – 443, 1986.

FREIDSON, Eliot. Pourquoi l'art ne peut pas être une profession (*Why art cannot be a profession*). In: MENGER, P.-M.; PASSERON, J.-C. (Ed.). *L'art de la recherche, Essais en l'honneur de Raymonde Moulin*. Paris: La Documentation Française, 1994. p.117-135.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. La nueva escena sociocultural. In: GARCÍA CANCLINI, Néstor; PIEDRAS FERIA, Ernesto. *Las industrias culturales y el desarrollo de México*. México: Siglo XXI; Flacso, 2008. p. 9-45.

GITAHY, Leda. *A new paradigm or industrial organization: the diffusion of technological and managerial innovations in the Brazilian industry*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 2000.

GOMES, Eustáquio. *O mandarim: história da infância da Unicamp*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

GRANDGÉRARD, Colette. Savoir, experiences et elaboration de nouvelles norms par les pouvoirs publiques dans l'enseignement supérieur. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* – Ares, Maison des sciences de l'homme, Paris, France, n.6, p.101-118, 2007.

GRANT, Daniel. How educated must an artist be? *The Chronicle of Higher Education*, Washington, D.C., USA, 54, n. 10(1), n. 2, 2007. p. B24. Disponível em: <<http://chronicle.com/article/How-Educated-Must-an-Artist/4736>>. Acesso em: 28 jan. 2008.

GUIMARÃES, Nadya Araújo. Por uma sociologia do desemprego. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.17, n. 50, out. 2002.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. Tradução de Marcos Santarrita. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HÖFLING, Maria Alice da Cruz. *40 anos de Instituto de Biologia*. 2007 (mimeo). Disponível em: <[www2.ib.unicamp.br/ib40/maria\\_alice.doc](http://www2.ib.unicamp.br/ib40/maria_alice.doc)>. Acesso em: 26 jan. 2012.

IANNI, Octavio. Variações sobre arte e ciência. *Tempo Social*, p.7-23, jul. 2004.

ITAÚ CULTURAL. Pessoal do Victor. *Enciclopédia Itaú Cultural: teatro*. 2010. Disponível em: <[http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia\\_teatro/index.cfm?fuseaction=cias\\_biografia&cd\\_verbete=644](http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_teatro/index.cfm?fuseaction=cias_biografia&cd_verbete=644)>. Acesso em: 26 mar. 2012.

LACARRIEU, Mónica; ALVAREZ, Marcelo (Comp.). *La (indi)gestión cultural: una cartografía de los procesos culturales contemporáneos*. 2. ed. Buenos Aires: La Crujía, 2008.

LIMA, Elói José da Silva. *A criação da Unicamp: administração e relações de poder numa perspectiva histórica*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, 1989.

LINHART, Danièle. Le paradigme perdu du fonctionnaire d'État : le ministère de l'Équipement à l'épreuve de la décentralisation. In: LINHART, Danièle (Dir.). *Pourquoi travaillons nous ? Une approche sociologique de la subjectivité au travail*. Paris: Eres, 2008.

LINHART, Danièle. Modernização e precarização da vida no trabalho. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL “ORGANIZAÇÃO E CONDIÇÕES DO TRABALHO MODERNO: EMPREGO, DESEMPREGO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO”, 2010, Unicamp, Campinas, SP, Brasil. 2010a. (mimeo).

LINHART, Danièle. Uma abordagem sociológica das novas penosidades no trabalho. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL “ORGANIZAÇÃO E CONDIÇÕES DO TRABALHO MODERNO: EMPREGO, DESEMPREGO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO”, 2010, Unicamp, Campinas, SP, Brasil. 2010b (mimeo).

MADOFF, Steven Henry (Ed.). *Art school: propositions for the 21<sup>st</sup> century*. Cambridge: MIT Press, 2009.

MELLO, João Manuel Cardoso de; NOVAIS, Fernando A. Capitalismo tardio e sociabilidade moderna. In: NOVAIS, Fernando; SCHWARCZ, Lilia Moritz (Org.). *História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 559-658. (História da vida privada no Brasil: 4).

MENEGHEL, Stela Maria. *Zeferino Vaz e a Unicamp: uma trajetória e um modelo de universidade*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Unicamp, 1994.

MENGER, Pierre-Michel. *Le travail créateur: s'accomplir dans l'incertain*. Paris, França: Seuil; Gallimard, 2009.

MENGER, Pierre-Michel. *Retrato do artista enquanto trabalhador*. Metamorfoses do capitalismo. Lisboa, Portugal: Roma Editora, 2005.

MORELLI, Rita C. L. *Indústria fonográfica: um estudo antropológico*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

MOULIN, Raymonde. *L'artiste, l'institution et le marché*. Paris: Flammarion, 1992.

MOULIN, Raymonde. *Le marché de l'art: mondialisation et nouvelles technologies*. Paris: Flammarion, 2000.

NEIBURG, Federico. Apresentação à edição brasileira: a sociologia das relações de poder de Norbert Elias. In: ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders*.

Tradução de Vera Ribeiro. Tradução do posfácio à edição alemã de Pedro Sússekind. Apresentação e revisão técnica de Federico Neiburg. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000. p.7-11.

ORTIZ, Renato. *A moderna tradição brasileira*. Cultura brasileira e indústria cultural. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PARADEISE, Catherine. Les métiers du comédien. In: SÉMINAIRE CONTRADICTIONS ET DYNAMIQUE DES ORGANISATIONS, Decembre 1999, France. *Actes...*

PEÑALOZA, Verónica. *Um modelo de análise de custos do ensino superior*. NUPPS/USP. Documento de trabalho 02 / 99. Disponível em: <<http://nupps.usp.br/dtnupps/DT9902.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2012.

PIEDRAS FERIA, Ernesto. Crecimiento y desarrollo económicos basados en la cultura. In: GARCÍA CANCLINI, Néstor; PIEDRAS FERIA, Ernesto. *Las industrias culturales y el desarrollo de México*. México: Siglo XXI; Flacso, 2008. p. 9-45.

PINOTTI, José Aristodemo. Prefácio. In: QUEIROZ, Marcos de Souza; D'OTTAVIANO, Ítala M. Loffredo. *Universidade, interdisciplinaridade e memória: uma análise antropológica da experiência acadêmica dos centros e núcleos da Unicamp*. Campinas: CMU, Arte Escrita. 2009. p. 15-17.

POCHMANN, Márcio. *O trabalho sob fogo cruzado*. Exclusão, desemprego e precarização no final do século. São Paulo: Contexto, 1999.

PONTES, Heloísa. Teatro, gênero e sociedade (1940-1968). *Tempo social*, v. 22, n. 1, p. 29-46, 2010.

PORTAL DA UNICAMP. *Muito à vontade, Paulo Betti comemora 40 anos da Unicamp*. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/divulgacao/2006/06/08/muito-a-vontade-paulo-betti-comemora-40-anos-da-unicamp>>. Acesso em: 04 abr. 2007.

PUJOL, Ernesto. On the ground: practical observations for regenerating art education. In: MADOFF, Steven Henry (Ed.). *Art school: propositions for the 21<sup>st</sup> century*. Cambridge: MIT Press, 2009.

RIBEIRO, Darcy. *Universidade para quê?* Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986. (Série UnB).

RIDENTI, Marcelo. *Brasilidade revolucionária*. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

RIDENTI, Marcelo. Desenvolvimentismo: o retorno. *Revista Espaço Acadêmico*, n.92, jan. 2009. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/092/92ridenti.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2009.

RIDENTI, Marcelo. *Em busca do povo brasileiro: artistas da revolução, do CPC à era da tv*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

RISÉRIO, Antonio. *Avant-garde na Bahia*. São Paulo: Instituto Lina Bo e P. M. Bardi, 1995. (Coleção Pontos sobre o Brasil).

RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. *A educação superior em São Paulo: 1991-2004*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 28 v.

SAMPAIO, Helena. *O ensino superior no Brasil: o setor privado*. São Paulo: Hucitec; Fapesp, 2000.

SANT'ANNA, Sabrina Marques Parracho. Cultura e cidade: Rio de Janeiro, Nova York e os Museus de Arte Moderna. In: NITRINI, Sandra et al. CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LITERATURA COMPARADA, 11.: Tessituras, Interações, Convergências, 2008, São Paulo. *Anais...* SP: ABRALIC, 2008. e-book. Disponível em: <<http://www.abralic.org.br/cong2008/AnaisOnline/index.html>>. Acesso em: 15 ago. 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da idéia de universidade à universidade de idéias. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 187-233.

SANTOS, Raquel do Carmo. Um teatro no horizonte. *Jornal da Unicamp*, 10 a 16 de junho de 2002. Disponível em: <[http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp\\_hoje/ju/junho2002/unihoje\\_ju176pag05.html](http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/junho2002/unihoje_ju176pag05.html)>. Acesso em: 15 jul. 2012.

SÃO PAULO. *Decreto n. 24.951, de 4 de abril de 1986*. Cria o Conselho de Reitores das Universidades Estaduais.

SÃO PAULO. *Decreto n. 29.598, de 2 de fevereiro de 1989*. Dispõe sobre providências visando à autonomia universitária.

SÃO PAULO. *Decreto n. 52.255, de 30 de julho de 1969*. Baixa os Estatutos da Universidade Estadual de Campinas e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.pg.unicamp.br/legislacoes/Decreto52255-69.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2012.

SÃO PAULO. *Lei n. 161, de 24 de setembro de 1948*. Dispõe sobre a criação de estabelecimentos de ensino superior no interior do estado.

SÃO PAULO. *Lei n. 2.154, de 30 de junho de 1953*. Dá nova redação ao inciso IV do artigo 1.º da Lei n. 161, de 24 de setembro de 1948.

SÃO PAULO. *Lei n. 4.996, de 25 de novembro de 1958*. Dispõe sobre criação da Faculdade de Medicina de Campinas e dá outras providências.

SÃO PAULO. *Lei n. 7.655, de 28 de dezembro de 1962*. Dispõe sobre a criação da Universidade de Campinas como entidade autárquica e dá outras providências.

SEGNINI, L. R. P. Políticas públicas e mercado de trabalho no campo da cultura. In: LEITE, Márcia; ARAÚJO, Ângela M. C. (Org.). *O trabalho reconfigurado*. São Paulo: Annablume, 2009. p. 95-122.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli (Coord.). *Trabalho e formação profissional no campo da cultura: professores, músicos e bailarinos*. Relatório do Projeto Temático Fapesp. 2007a.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. À procura do trabalho intermitente no campo da música. *Estud. sociol.*, Araraquara, v.16, n.30, p.177-196, 2011.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. Planos de demissão voluntária: do sonho de liberdade à vivência do desemprego e do trabalho precário. In: HIRATA, Helena; SEGNINI, Liliana (Org.). *Organização, trabalho e gênero*. São Paulo: Senac, 2007b. p. 109-136. (Série Trabalho e Sociedade).

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. Relações de gênero nas profissões artísticas: comparação Brasil-França. In: COSTA, Albertina de Oliveira et al. (Org.). *Mercado de trabalho e gênero: comparações internacionais*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2008. p. 337-354.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. Vivências heterogêneas do trabalho precário: homens e mulheres, profissionais da música e da dança, Paris e São Paulo. In: GUIMARÃES, Nadya Araújo; HIRATA, Helena; SUGITA, Kurumi (Org.). *Trabalho flexível, empregos precários?* São Paulo: Edusp, 2009. p. 169-202.

SFAT, Dina; CABALLERO, Mara. *Palmas pra que te quero*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1988.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; HAYASHI, Carlos Roberto Massao. Parte 1. Educação superior em São Paulo: 1991-2004. In: RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. *A educação superior em São Paulo: 1991-2004*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 28 v.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Pragmatismo e populismo na educação superior nos governos FHC e Lula. São Paulo: Xamã, 2005.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. *Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: USF-IFAN, 2001.

SOUZA, Aparecida Neri de. *As políticas educacionais para o desenvolvimento e o trabalho docente*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, SP.

STRAZZACAPPA, Márcia. A dança e a formação do artista. In: STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. *Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança*. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 10-67. (Coleção Ágere).

SUPIOT, Alain. A crise do espírito de serviço público. *Revista Adverso*, ano V, n.7, jun. 1995.

TANGUY, Lucie. Um movimento social para a formação permanente na França, 1945-1970. *Pro-Posições*, v.13, n.1(37), jan./abr. 2002.

UNICAMP. *Anuário Estatístico 2005, Base 2004*. Assessoria de Economia e Planejamento da Unicamp, 2005. Disponível em: <[http://www.aeplan.unicamp.br/anuario\\_estatistico\\_2005/index.htm](http://www.aeplan.unicamp.br/anuario_estatistico_2005/index.htm)>. Acesso em: 5 set. 2010.

UNICAMP. *Anuário Estatístico 2011, Base 2010*. Assessoria de Economia e Planejamento da Unicamp, 2011. Disponível em: <[http://www.aeplan.unicamp.br/anuario\\_estatistico\\_2011/index\\_arquivos/index.htm](http://www.aeplan.unicamp.br/anuario_estatistico_2011/index_arquivos/index.htm)>. Acesso em: 5 jun. 2011.

UNICAMP. *Anuário Estatístico 2012, Base 2011*. Assessoria de Economia e Planejamento da Unicamp, 2012. Disponível em: <[http://www.aeplan.unicamp.br/anuario\\_estatistico\\_2012/index\\_arquivos/index.htm](http://www.aeplan.unicamp.br/anuario_estatistico_2012/index_arquivos/index.htm)>. Acesso em: 5 set. 2010.

UNICAMP. *Deliberação Consu-A-01/00*. Altera a Deliberação Consu-A-29/90 que estrutura e regulamenta a Parte Especial do Quadro Docente da UNICAMP. Disponível em: <<http://www.pg.unicamp.br>>. Acesso em: 11 fev. 2012.

UNICAMP. *Deliberação CONSU-A-019/1987, de 17/11/1987*. Baixa normas gerais a serem observadas nos concursos para provimento de cargos de Professor Assistente. Disponível em: <<http://www.pg.unicamp.br>>. Acesso em: 11 fev. 2012.

UNICAMP. *Deliberação Consu-A-029/90, 01/12/90*. Estrutura e regulamenta a Parte Especial do QD-UNICAMP e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.pg.unicamp.br>>. Acesso em: 11 fev. 2012. 1990a.

UNICAMP. Gabinete do Reitor. *Portaria GR-191, de 20/09/1984*. Institui Comissão Especial.

UNICAMP. Gabinete do Reitor. *Resolução GR-036/2008, de 22/12/2008*. Regulamenta as taxas de ressarcimento à Universidade de custos indiretos (RCI) oriundos de convênios, contratos e cursos de extensão. Disponível em: <[http://www.pg.unicamp.br/mostra\\_norma.php?consolidada=S&id\\_norma=1538](http://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?consolidada=S&id_norma=1538)>. Acesso em: 12 abr. 2012.

UNICAMP. *Portaria GR-113, de 27/05/85*. Estabelece normas complementares para fixação do Quadro de Docentes da Universidade Estadual de Campinas (QD-UNICAMP) previsto no artigo 4º do ESUNICAMP e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.pg.unicamp.br/mostra\\_norma.php?id\\_norma=316](http://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?id_norma=316)>. Acesso em 12. abr. 2012.

UNICAMP. *Portaria GR-232/1990, de 28/11/1990*. Cria a Comissão de Avaliação e Desenvolvimento Institucional – CADI. Disponível em: <<http://www.pg.unicamp.br>>. Acesso em: 11 fev. 2012. 1990b.

UNICAMP. Secretaria Geral. *Deliberação Cepe-A-06/96, 12/03/1996*. Dispõe sobre a Alteração de dispositivos da Deliberação CEPE-A-8/95, que regulamenta a Carreira do Magistério Artístico – MA. Disponível em: [http://www.pg.unicamp.br/mostra\\_norma.php?id\\_norma=2162](http://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?id_norma=2162). Acesso em 2 jun. 2010.

UNICAMP. Secretaria Geral. *Deliberação Cepe-A-08/95, 12/05/1995*. Altera a regulamentação da Carreira do Magistério Artístico. Disponível em [http://www.pg.unicamp.br/mostra\\_norma.php?id\\_norma=2134](http://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?id_norma=2134). Acesso em 2 jun. 2010.

UNICAMP. Secretaria Geral. *Deliberação Cepe-A-09/93, 04/08/1993*. Dispõe sobre a Carreira do Magistério Artístico na Universidade Estadual de Campinas. Disponível em [http://www.pg.unicamp.br/mostra\\_norma.php?id\\_norma=2090](http://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?id_norma=2090). Acesso em 2 jun. 2010

UNICAMP. Secretaria Geral. *Regimento Geral da Universidade Estadual de Campinas*. 2009. Disponível em: <http://www.sg.unicamp.br/documentos-e-legislacoes>. Acesso em 2 jun. 2010.

VAZ, Zeferino. A universidade e a economia brasileira. *Tibiriçá*, ano V, n. 9, São Paulo, jul./dez. p. 43-67, 1978.

VIEIRA, Lia Braga. A escolarização do ensino de música. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 15, n. 2 (44), p. 141-150, maio/ago. 2004.

WEBER, Max. A ciência como vocação. In: WEBER, Max. *Ciência e política: duas vocações*. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 2007. p. 17-52.

WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Revisão Técnica de Gabriel Cohn. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000, 2009 (reimpressão).

WEBER, Max. *Ensaio de Sociologia*. Introdução de Gerth, H.H.; Mills, C. Wright. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

WU, Chin Tao. *Privatização da cultura: a intervenção corporativa nas artes desde os anos 1980*. Tradução de Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2006.

YÚDICE, George. *A conveniência da cultura: usos da cultura na era global*. Tradução de Marie-Anne Kremer. 1. reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.