

## **GESTOR CULTURAL: OFÍCIO EM CONSTRUÇÃO**

**José Carlos Durand\***

O objetivo aqui é dar sentido ao conjunto de experiências de ensino relatadas no Encontro Internacional Formação em Gestão Cultural (doravante apenas Encontro), discutindo-se fenômenos e processos relativos às origens e evolução de cursos de formação em gestão cultural, e a construção, ainda incipiente, de uma nova identidade: o gestor de cultura. Como ocupação emergente, do setor terciário, situada na interseção dos campos artístico, político-administrativo (e gerencial privado), seu entendimento passa por uma análise desses dois espaços, cada qual com sua lógica. Como objeto de transmissão pedagógica, envolve as condições de sua implantação e operação dentro de instituições escolares, sujeitas, por sua vez, a uma terceira lógica: a dos sistemas de educação.

Para dar conta das articulações entre esses três domínios – o artístico, o político-administrativo e o educacional –, escolheu-se um trajeto que começa (1) definindo aquilo que, na sociologia, caracteriza uma ocupação emergente por contraste com uma profissão estabelecida, em termos organizacionais; em seguida, (2) enuncia mudanças em profundidade que vêm alterando, desde fins do século XIX, a concepção de arte e de vida de artista, com implicações sobre as condições de exercício das atividades intermediárias aí compreendidas e respectivas formas de aquisição e reprodução de disposições estéticas e competências técnicas; aponta, a seguir, (3) a proliferação de conhecimento (uni)disciplinar<sup>1</sup> (antropologia, sociologia, semiologia, comunicação, história, estética) responsável pelas bibliografias colossais hoje disponíveis acerca de cultura, e as dificuldades em se escolher conteúdos para estudantes de gestão cultural e em transmiti-los na dosagem certa e minimamente coerente com o perfil que se quer formar; (4) mostra como a crescente força dos movimentos por inclusão social, na América Latina, vem pressionando por mais escolas e menos discriminação social, étnica e geográfica, no acesso à educação, processo que acaba afetando a formação de

---

\* Sociólogo da cultura, professor credenciado do programa de pós-graduação em Estudos Culturais da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo. O autor agradece a contribuição de Helena Bartolomeu e Ligia Azevedo, do SESC-SP, no preparo das notas de acompanhamento das apresentações do Encontro.

<sup>1</sup> Qualquer área das ciências humanas presente num curso de gestão cultural é aqui considerada “disciplinar”, dispensando-se doravante o uso do prefixo “uni”, para evitar redundância.

gestores culturais; e (5) como o movimento contrário, de privatização do ensino na lógica neoliberal da globalização, vem condicionando estratégias de criação e de expansão de cursos de formação em instituições privadas de ensino de negócios (na Europa e também na América Latina); a seguir, (6) se fazem observações acerca do ensino virtual e se oferecem informações acerca do estado geral do associativismo entre gestores, no Brasil e países vizinhos. Finalmente, nas conclusões e recomendações, é ressaltado que a racionalidade inerente à administração não constitui risco algum para o livre exercício da gestão comprometida com o entusiasmo, a ética e os valores da vida artística e cultural. Sugere, por fim, que uma melhoria do nível formativo de gestores pode ser alcançada desde que se dê um passo além do que hoje predomina: ou cursos pagos com orientação mercadológica, mas sem lastro mais profundo em economia da cultura, direito e política cultural, ou cursos gratuitos, em instituições públicas, de orientação popular e comunitária, comprometidos com o desenvolvimento da cidadania, como condição de avanço da democracia, mas que parecem padecer da mesma deficiência.

## **1. A lógica do poder profissional e as ocupações emergentes**

O número, o tamanho e a posição relativa de cada ocupação em uma economia de mercado dinâmica estão sempre mudando. A evolução tecnológica, subordinada à competição pelo lucro, que avança ou recua em ritmos diferentes conforme o setor da economia, altera a composição da força de trabalho e o nível de remuneração de cada categoria de trabalhador. A intervenção do governo, na condição de empregador direto, de mediador da concorrência privada, de regulador do sistema educacional e de ofertante de educação, também afeta o cenário geral da oferta e da procura por qualificações. É numa configuração assim sempre instável que se estabelece a luta das ocupações entre si por espaço social, renda e prestígio.

É indispensável, contudo, não reduzir essa lógica complexa a puras forças impessoais da economia. Para além de seus determinismos, há o incessante trabalho político e simbólico que os membros de uma ocupação estão sempre realizando. É preciso dar nome e legalizar a ocupação, distinguindo-a das ocupações vizinhas; manter à distância ou criar restrições aos que a aprenderam só na prática; estabelecer regras de acesso, de preferência requisitos certificados de qualificação, como diplomas; orientar seus

membros em termos de quanto e como cobrar por seu trabalho. No limite, zelar também para que não se titule, a cada ano, um número demasiado alto de novos praticantes, capaz de precipitar o aviltamento da remuneração. Esse último combate se faz, quando possível (isto é, quando a correlação de forças o permite), pleiteando-se o fechamento dos cursos de qualidade duvidosa. Ademais, as pessoas em geral se orientam para as ocupações que suas famílias melhor conhecem, que fazem parte de seu “campo de possíveis” – aquelas que os pais recomendam (ou não) para os filhos e que consideram mais adequadas para mulheres do que para homens, ou *vice-versa*. A hereditariedade ocupacional é um fato, e segue as regras de reprodução do grupo de parentesco, chegando, no limite, a existir verdadeiras dinastias familiares em certas profissões.

A parte superior da pirâmide ocupacional, aquela definida pelos empregos não manuais e que exigem graus mais altos de escolarização, é um espaço onde estão sempre competindo um grande número de ocupações à busca de melhor posição e um pequeno número de profissões mais antigas e estabelecidas. Os membros destas últimas provêm com mais frequência dos estratos socioeconômicos e educacionais superiores. Em seu ápice, estão as conhecidas como profissões liberais, que, diga-se mais uma vez, também estão, no médio e longo prazo, sujeitas às forças do mercado, podendo perder posição, em função da referida dinâmica, e ter seu prestígio e renda reduzidos. Uma profissão estabelecida é imediatamente conhecida pelo nome, enunciado numa única palavra, como medicina, engenharia, direito, assim como seus praticantes: médico, engenheiro, advogado. Pode-se acrescentar um indicador de especialidade, por exemplo, médico ortopedista, engenheiro civil, advogado criminal, mas se trata de qualificativos suficientemente claros na teoria, no ensino, nos regulamentos e na prática.

Em geral, todos sabem que é preciso fazer estudos prolongados e geralmente caros para ingressar numa profissão liberal e que não vale a pena sair da faculdade sem o diploma. Este é, afinal, o documento que certifica a competência adquirida, e seu registro é necessário, condição *sine qua non* para o exercício da atividade. Em consequência, as energias dos alunos que se preparam para profissões liberais são implacavelmente balanceadas para que satisfaçam a todos os requisitos do diploma no mínimo tempo previsto, expurgando-se ao máximo as veleidades, os gostos, caprichos e preferências pessoais, as interrupções, enfim, tudo aquilo com que os artistas costumam se deleitar.

Se os níveis de remuneração guardam proporcionalidade com o número de anos que dura a formação universitária para uma profissão liberal, é preciso evitar que as

faculdades, nos limites de sua autonomia, reduzam o tempo mínimo necessário à obtenção do diploma. Por sua vez, o controle do acesso à profissão e a permanência nela são feitos sob o poder da lei, delegando-se a associações profissionais autoridade para coibir imperícias e improbidades. Por meio desses organismos, orquestrados com a comunidade acadêmica, se afere a competência individual via controle pelos pares, o que em geral é sempre justificado pela necessidade de bem servir à sociedade (Maurice, 1972). Consta que, décadas atrás, dois economistas norte-americanos, ao buscar um exemplo de monopólio puro, foram encontrá-lo nos honorários médicos em seu país, observando também que o ingresso de novos praticantes mal conseguia acompanhar o crescimento demográfico, tão forte era a política de contenção “malthusiana” da população de médicos, com vistas a sustentar o referido poder de monopólio: em suma, um verdadeiro cartel (Friedman e Kuznets, 1945). Lembre-se de que o poder das profissões liberais em fixar remuneração em negociação com o cliente tem sido bastante reduzido em virtude da presença de outras forças: no caso dos médicos, os planos de saúde, os grandes hospitais e clínicas privados ou públicos, as empresas de seguro etc. Resumindo: nome próprio, lastro técnico e científico sólido, assegurado social e legalmente pelo diploma, controle do exercício profissional pela comunidade dos pares, retórica de prestação de serviço à coletividade e recrutamento predominante nas camadas sociais privilegiadas constituíram os traços típicos das profissões liberais em países ocidentais aí por meados do século XX. O surto neoliberal e a consequente desregulação da economia tiram força das tentativas de regulamentar profissões.

Por contraste, uma ocupação emergente não tem ainda denominação conhecida e reconhecida, não é objeto de direitos e prerrogativas, não oferece uma identidade segura no universo profissional e não habilita quem necessite se inscrever em concursos públicos. Não tendo um corpo de conhecimento próprio e preciso por base, corre o risco de ver seus programas de ensino aglutinar disciplinas pouco sistemáticas, às vezes incongruentes e disparatadas, ao sabor das conveniências burocráticas e oportunistas que definem a carga didática e a alocação departamental dos docentes e os interesses de poder e/ou de lucro dos dirigentes acadêmicos e/ou donos de faculdade. Consideradas muitas vezes alternativas de relegação na seleção escolar, as ocupações emergentes têm, relativamente, pouco poder de selecionar na entrada. Acabam, por isso, recrutando alunos com formação média mais precária do que aquela dos admitidos em cursos conhecidos e reconhecidos. Pode acontecer mesmo que a conclusão de um curso criado

para uma ocupação emergente não seja visto como requisito indispensável de acesso à vida profissional que, também ela, não é um horizonte suficientemente claro e previsível. Em casos assim, abandonar a faculdade quando aparece um emprego e voltar quando ele se desfaz é uma atitude muito normal. Uma característica de profissões emergentes da área social, quando carecem de um lastro técnico científico definido, é apresentar-se publicamente por meio de um discurso que praticamente se limita a reiterar adesão a princípios éticos e morais. Não que ética e moralidade não sejam requisitos de qualquer profissional, o que elas não podem é suprir a falta de uma competência concreta que suporte as pretensões do grupo.

## 2. A lógica carismática da arte e as condições de sua administração

Faz mais ou menos um século e meio que se desencadeou uma transformação em profundidade no mundo da arte ocidental, que levou ao declínio do poder institucional (academias de letras ou de belas-artes, conservatórios etc.) em definir o que é e o que deixa de ser estético, o que deve ou precisa ser ensinado a um aprendiz, os passos a que deve obedecer uma carreira de artista, os temas ou assuntos que podem ser considerados dignos de tratamento estético e de conservação na memória.

A revolução modernista, como é conhecida, apoiou a noção de arte em um princípio de criação incessante, absoluta, definindo carismaticamente o artista como um ser rebelde a quaisquer regras estabelecidas, às hierarquias das antigas academias e hostil aos padrões de gosto e à moral do patronato aristocrático ou burguês. Consubstanciada no princípio da “arte pela arte”, isto é, da independência do artista em relação a qualquer imposição exterior (do poder, do dinheiro, da religião, do dever familiar), a nova ideologia estética se construiu na **contramão da lógica do poder profissional**. A conformidade à ideia de que o meio artístico é (e deve permanecer) um espaço livre, fluido e gelatinoso, o princípio de que tudo pode ser arte, dependendo do ponto de vista que o construa como fato estético, a presunção de que a obra de arte implica exercício de decifração, como condição do desfrute pleno da obra, tudo, enfim, veio consagrar a ideia da irredutibilidade do artista e da obra de arte a qualquer paradigma fixo de valor e sua repulsa a qualquer constrangimento externo ao meio artístico (Bourdieu, 1992).

A transição para o “contemporâneo”, ou “pós-moderno”, a partir de meados do século XX, não fez mais do que absolutizar o desarranjo desencadeado pela revolução

modernista. A consequência final, no que interessa a este relato, é que as novas ocupações de intermediação entre o artista e o público, entre as quais o gestor cultural, precisaram ajustar-se ao novo cenário do mundo das artes e às novas lógicas de apresentação, divulgação e promoção do artista, de atração de patrocinadores e de formação de público receptor. A economista francesa Nathalie Moureau (1995) recorreu à tipologia de Mintzberg, exposta na obra *Structure et dynamique des organisations*, de 1982, para decidir qual de seus cinco paradigmas de organização administrativa seria o mais adequado ao mundo contemporâneo das artes. Concluiu que é o modelo da “adhocracia”, isto é, o menos impositivo, o menos formalizado, o menos hierárquico, o menos estável e o mais flexível padrão de organização e controle do trabalho e da cooperação entre indivíduos. Aliás, é importante salientar que o modelo “adhocrático” entrou em generalizada ascensão a partir da expansão neoliberal do capitalismo pós-1980, à medida que as grandes corporações começaram a “terceirizar” funções, convertendo antigos empregados em prestadores de serviços autônomos, responsáveis por organizar seu trabalho pessoal e de colaboradores ao sabor de cada contrato firmado, de cada projeto a ser executado. Em outras palavras, e para pasmo geral: a convivência com a precariedade de emprego e o trabalho em domicílio, realidades antigas do mundo das artes, começaram desde então a ser glorificadas como expressão de criatividade, de engenhosidade, como virtudes fundamentais da nova era de “empreendedorismo”, destinada a dinamizar as estruturas pesadas e pouco inovadoras das grandes corporações (Boltanski e Chiapello, 2009).

### **3. O gigantismo do conhecimento disciplinar acumulado de cultura**

Ter de lidar com uma noção de cultura de largo espectro, que vai do estético ao antropológico, como hoje tende a ser consenso, é fonte de imensa dificuldade para o gestor cultural.

Se o mundo da estética e seus arredores se definem sempre pelo mínimo (artista “único”, “rara” sensibilidade, gosto “exclusivo”, ocasião “inédita”, momento de “genialidade”, tom “pessoal” etc.), o mundo da cultura, tal como talhado pelos antropólogos, segue o princípio contrário, o do máximo denominador comum, incluindo tudo o que transcende à natureza. Entre o quase nada da estética e o quase tudo da cultura, há um abismo de incertezas que abala muito a segurança de quem queira se

dedicar a qualquer atividade de intermediação em seu interior. Configura-se uma situação radicalmente oposta, por exemplo, entre o gestor cultural e o de esportes. Neste último domínio, tudo se estrutura em um número finito de modalidades, regidas por regras claras, fiscalizadas por um juiz, em espaço físico próprio, com início e fim conhecidos. É tudo tão explícito que os patrocinadores podem (como no caso do futebol) empetecar com suas marcas e logotipos o uniforme todo dos jogadores, sem que isso em princípio afete em nada a emoção do jogo e a agenda dos campeonatos.

Para navegar no oceano das teorias culturais, tal é a vastidão do conhecimento disciplinar (antropologia, sociologia, semiologia, comunicação etc.), e o conseqüente gigantismo das bibliografias disponíveis nos acervos acadêmicos neste início de século, que não há como fugir à questão crucial na formação do gestor: o que selecionar como indispensável em meio a tanta literatura acerca de arte e cultura? Alguns falam em “dar pinceladas”, usando metáfora retirada antes do fazer impressionista do que das minúcias da composição realista. Será isso possível? Cabe lembrar que, se os pintores impressionistas resolviam magistralmente suas composições com poucas pinceladas é porque anteriormente se haviam preparado para figurar tudo com a precisão minuciosa da pintura acadêmica. “Quem pode o mais, pode o menos”, dizem os juristas.

Na verdade, nem o estético nem o antropológico se entregam sem muita leitura. Como pensá-los na justa medida da necessidade do gestor cultural, sem extenuá-lo com um paralisante excesso de textos? Como definir tal necessidade?

Para se obter uma primeira indicação, perguntou-se aos palestrantes quem seriam os autores mais importantes, que servissem como referência, na formação teórica transmitida nos programas de ensino que cada um coordenava.

Após ressaltarem que cada professor, em um mesmo programa, tinha liberdade de escolha bibliográfica, os palestrantes não deixaram de mencionar nomes. O peso da tradição marxista nas ciências sociais brasileiras responde direta ou indiretamente pelas citações de Antonio Gramsci e Theodor Adorno, dos fundadores dos *cultural studies* (Raymond Williams, Stuart Hall, Edward Thompson), ou ainda dos expoentes do pensamento atual em questões de ética e direitos (Jurgen Habermas), e de desigualdade e pobreza (Amartya Sen). Pierre Bourdieu e Edgar Morin também foram citados. Como antropólogos, Edward Tylor, Clifford Geertz, assim como uma série de intelectuais brasileiros, vivos ou mortos, com tomadas de posição progressistas, como Alfredo Bosi, Marilena Chauí, Paulo Freire, Celso Furtado, Milton Santos e Muniz Sodré. Pelos

vizinhos latino-americanos foram mencionados Rubens Bayardo, Edward Said e Néstor García Canclini. Em apenas dois casos, mencionou-se um único nome como inspirador: Manuel Castells, pelo representante de Girona, Espanha, e o Padre Lebret, humanista católico, pela representante do Uruguai.

Ficou clara, em alguns relatos, a impressão de que conhecimento teórico (em particular, o oriundo das ciências humanas, mas também o da estética, de linhagem filosófica) como que já entre meio desacreditado no currículo da formação de gestores. Como essa é preparação para ação, disciplinas teóricas, tal como ministradas em currículos de formação profissional, são muitas vezes encaradas como manifestações da rigidez universitária e/ou da acomodação professoral a autores e teorias pouco relevantes. Nesse sentido, a possibilidade de bacharelados interdisciplinares, introduzida pela reforma universitária de 2008, que permite ao aluno montar sua própria grade curricular, foi salientada como muito importante, ao menos no testemunho do representante da Bahia.

Por extensão, órgãos que representam o poder das disciplinas acadêmicas na burocracia de governo, como a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) ou o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – ambos do governo federal brasileiro e de importância decisiva na condução da política universitária – são vistos como intransigentes ao não reconhecerem programas híbridos e assim não cooperarem para o avanço de áreas novas de ensino e pesquisa, que exigem formulações inter/multi/trans/poli ou pós-disciplinares. A multiplicidade, tanto nos prefixos como no conjunto do discurso, é apanágio indiscutível da área, que visa, segundo uma participante, pensar “fenômenos comunicacionais e culturais em espaços públicos plurais e inacabados, de fronteiras permeáveis”.

A formação de gestores culturais destina-se a preparar pessoas de ação, e este é o elemento central em todas as manifestações ouvidas. Formar para uma ação que, para não ser cega ou mecânica, precisa fazer sentido via “entendimento do mundo em que vivemos”, donde a relevância da disposição para animar (no sentido de “dar vida”); de estabelecer contatos sem distâncias hierárquicas; de ter curiosidade, autocrítica e espírito de pesquisa; de ser afável, hospitaleiro e associativo, sensível à efervescência cultural de seu entorno, discernindo, a qualquer momento, possíveis parceiros. Entender o mercado, saber orçar e cortar custos<sup>2</sup>. Tal conjunto de virtudes, aliás, é também

---

<sup>2</sup> “Cortar, cortar, cortar...”, como disse o representante da Universidade de Barcelona, com ar resignado, aludindo à crise europeia atual.

esperado dos artistas, visto que as condições presentes os obrigam cada vez mais a gerenciar a própria carreira<sup>3</sup>.

Em suma, **o gestor precisa ser generalista**, sendo impensável formar alguém em uma só linguagem estética ou teoria cultural. Entre saber dirigir uma orquestra ou tocar um instrumento, o gestor cultural deve pensar como regente.

Outro participante do evento descarta ênfase em alguma teoria particular, dizendo que o gestor não é um especialista nem em alguma linguagem artística, nem em algum espaço social: ele deve ser um “especialista em organização social da cultura”, posto que só assim saberá transitar de um projeto musical erudito à conservação do artesanato indígena; ou alguém – segundo outro participante – que saiba “dialogar com os contextos culturais”, que é a mesma virtude em outras palavras. Para melhor ideia da maior ou menor dificuldade em inculcar valores e disposições pessoais na formação escolar de gestores de cultura, é aconselhável delimitar dois universos distintos em que vêm se dando sua formação, tomando-se, por comodidade, o caso do Brasil.

### **3. Inclusão educacional e formação de gestores em clima popular e comunitário**

A narrativa das origens e do modo de construção dos programas de ensino em gestão cultural nas universidades federais do Brasil (quatro casos apresentados) põem de forma eloquente os conflitos e tensões de um sistema universitário em rápida incorporação de segmentos sociais subalternos. Como não poderia deixar de acontecer, em um momento em que se quer com empenho reduzir a seletividade econômico-social, étnica e geográfica da educação secundária e superior, a alternativa do ensino técnico-profissional ganha prioridade. Nesse sentido, foi promovida em 2008 uma rearticulação do ensino profissional no país, mediante a transformação de escolas técnicas em uma rede de 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia. São “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados

---

<sup>3</sup> Em tempos de globalização e internet, essa gestão se desdobra na gestão de *sites* e *blogs* pessoais, na atualização incessante de currículos e, quando possível, manutenção de escritórios ou ateliês em mais de um país, contratação de serviços (secretários, *marchands*, assessores de imprensa, agentes literários; em artes plásticas, até mesmo artesãos para realizar com as mãos as ideias de artistas conceituais). Para mais informações a respeito, numa era pré-internet, ver Durand (2009).

na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas. Metade das vagas nesses institutos será destinada à oferta de cursos técnicos de nível médio, em especial cursos de currículo integrado”<sup>4</sup>.

Também ganha prioridade o atendimento a estudantes de grupos étnicos historicamente marginalizados, via implantação de um sistema de quotas para acesso ao ensino superior de candidatos autoclassificados como não brancos, e àqueles que tenham cursado anteriormente ensino elementar e secundário em escolas públicas. A razão é que esses dois traços, mais do que outros, marcam bem o caráter classista do sistema educacional brasileiro, que exclui sistematicamente afrodescendentes (e minorias étnicas, como índios) e privilegia estudantes bem-sucedidos nas provas de acesso (vestibular) por terem obtido melhor instrução em escolas privadas e pagas.

Tais diretrizes de política educacional, a propósito, se inserem nos princípios de inclusão social perseguidos pela coalizão de partidos que conquistou a presidência da república em 2002, 2006 e 2010, e que estão em consonância com o empenho de aumentar o espaço das culturas populares no terreno da política cultural federal. O programa Cultura Viva (que inclui a rede de Pontos de Cultura), do Ministério da Cultura do Brasil, é o melhor exemplo dessa orientação, que, diga-se de passagem, já está sendo seguido por vários países vizinhos<sup>5</sup>.

Tudo somado, a formação de gestores culturais mostra-se inserida em um processo que, como não poderia deixar de ser, está vulnerável às críticas quanto à precariedade intelectual de seus alunos. Houve relatos desalentados no Encontro, reconhecendo que estudantes de gestão cultural não tinham muitas vezes quase nenhum lazer cultural eles próprios, devendo ser pacientemente levados pelos professores, pela primeira vez, a uma sessão de cinema, teatro ou a algum museu<sup>6</sup>. Outros confirmam ainda a necessidade de reforçar habilidades de leitura, escrita e aritmética. Ademais, o

---

<sup>4</sup>A graduação tecnológica situa-se no contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que propôs a Reforma da Educação Profissional e, dessa forma, passou a organizá-la como modalidade capaz de perpassar os níveis básico e superior da educação. Portanto, é oficializada pelo Ministério da Educação (MEC) e possui Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Cf. <[http://pt.wikipedia.org/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia](http://pt.wikipedia.org/Instituto_Federal_de_Educa%C3%A7%C3%A3o,_Ci%C3%AAncia_e_Tecnologia)>; acesso em: 3 set. 2012.

<sup>5</sup> Cf. <[www.pontosdecultura.org.br/noticias/cultura-viva-na-america-latina/](http://www.pontosdecultura.org.br/noticias/cultura-viva-na-america-latina/)>; acesso em: 3 set. 2012. Ver também Silva (2007).

<sup>6</sup> O mesmo se constata, aliás, em cursos superiores de turismo, com alunos que jamais viajaram para fora de sua cidade, para não dizer de seu bairro.

imperativo de desenhar e implantar currículos de ensino técnico-profissional (três anos), com duração menor do que as graduações tradicionais (quatro anos), enfrenta resistências, tanto daqueles propensos a ver os diplomas técnicos como “inferiores”, quanto daqueles que antecipam as dificuldades que um diploma superior de tempo reduzido lhes colocará no futuro.

A sensação de desalento com relação aos déficits de conhecimento dos estudantes até que se alivia quando se observa que, em gestão cultural, o repertório da família de origem pode também ser um trunfo. A antropóloga que coordena o Curso Superior de Tecnologia em Produção Cultural, em Nilópolis, na Baixada Fluminense, narrou que, nas cercanias da escola há sempre os “malandros sociais” e as “festeiras”, pessoas extrovertidas e dispostas a organizar e participar de festas e apresentações artísticas, posto que trazem isso – pode-se acrescentar – em seu *habitus* primário, que é o mesmo do ambiente imediato em que vivem.

Quando não se consegue incorporar ao corpo docente profissionais com experiência prática que ajudem a definir o perfil de competências que, de fato, vai dar consistência ao programa e esperanças de emprego futuro ao estudante, a evasão escolar será grande ameaça. Artifícios precisam ser adotados para combatê-la: equalização de requisitos para que as disciplinas cursadas valham para ingresso em outra graduação, ajudando a manter o aluno na escola, agora estimulado a transitar de uma formação mais curta a uma graduação “plena”. Em suma: a formação do gestor cultural transforma-se em “trampolim” para outra carreira. O prolongamento da escolarização em alguma graduação da mesma instituição (que dispense um novo vestibular) atenua o desconforto do aluno em não conseguir descortinar um mercado de trabalho minimamente seguro.

Olhando para os casos relativos a outros países latino-americanos, também se verifica o florescimento de uma vertente comunitária na gestão cultural. A narrativa de mobilização de gestores culturais no Chile está sendo feita, segundo o expositor, “fora do Estado e apesar dele”. Sendo um país que implantou um sistema de ensino pago e caro<sup>7</sup> e que reduziu a presença governamental a um órgão colegiado, o Conselho Nacional de Cultura, o Chile está vendo se estruturar um forte movimento associativo de gestores culturais, que se reúnem e formam associações e fazem encontros. Consideram a cantora Violeta Parra uma espécie de predecessora ilustre no empenho de se cercar do povo e de nele imergir, como ela fez depois do sucesso obtido em Paris,

---

<sup>7</sup> Em Santiago, em 2011, podia-se ler nos muros: “Somos estudantes, no clientes!”.

montando um espaço comunitário para música e gastronomia próximo a Santiago. Na Argentina, há menção de que as “tecnicaturas” em gestão cultural, criadas a partir de 1984 (ou seja, depois da ditadura), recusaram a orientação neoliberal original e se inclinaram para o comunitário e o terceiro setor. Festivais são organizados pelos partidários desse movimento, como conagraçamento e como oportunidade de divulgar a ocupação e levantar fundos. Levantamentos pormenorizados da gestão cultural local e de seus recursos orçamentários começam a ser feitos, empenhados a se chegar a uma visão mais capilar do que se passa naquele país.

Também se nota empenho dos coordenadores em seus programas de ensino em gestão cultural, para, além de contornar a rigidez de currículos disciplinares, encontrarem meio de atingir públicos mais amplos. Nesse sentido, os convênios interuniversitários, que se tornaram frequentes na universidade neoliberal globalizada, introduzindo cursos à distância, pela internet, ou modalidades semipresenciais, aparecem como soluções bem atraentes, se bem que ainda raras no Brasil.

#### **4. Globalização, gerencialismo e formação de gestores**

Segundo um balanço recente da educação globalizada (Leclerc-Olive, Ghellab e Wagner, 2011), foi em 1998 que a Organização Mundial do Comércio (OMC) eliminou barreiras que entravavam o livre intercâmbio de “serviços de educação”, em particular os monopólios estatais, as limitações à imigração de estudantes e o impedimento de fusões e aquisições entre estabelecimentos de ensino. A partir de então, o mercado da educação tende a ser considerado um mercado de serviços como outro qualquer. Os conceitos de “economia do saber” e de “capitalismo cognitivo”, que entraram em voga pela mesma época<sup>8</sup>, procuram mostrar que as economias de mercado estariam passando a um novo patamar, no qual entender a educação como qualquer outro ramo de serviços seria a ótica mais apropriada para incrementar fluxos internacionais de alunos, de professores, de conhecimento e, na sua esteira, de investimento e emprego.

O ramo de ensino que saiu na vanguarda do processo foi o da administração de empresas: as escolas de negócio foram as primeiras a internacionalizar-se; as mais importantes dentre elas, sediadas nos EUA, tiveram oportunidade de montar sucursais

---

<sup>8</sup> Sobre o conceito de capitalismo cognitivo, ver Boutang (2010).

ou estabelecer convênios de cooperação e intercâmbio com instituições congêneres em outros países.

Ensino em inglês, cursos compactos e segmentados, como os MBAs (direito tributário, informática e telecomunicações, comércio varejista, têxtil e moda etc.), validação de disciplinas cursadas em países distintos, exigência de percentuais mínimos de estudantes e professores estrangeiros para um programa ser chancelado internacional, convênio com empresas para garantia de estágio aos estudantes, estes são todos sinais de uma nova realidade que exalta a competitividade e eficiência e a capacidade de pensar e agir para além das fronteiras nacionais<sup>9</sup>.

Tratando-se de uma etapa do capitalismo em que os megaeventos internacionais se multiplicam e se tornam, mais do que nunca, foco da atenção da mídia e de investimentos corporativos (Wu, 2006), a consequência é que a gestão da cultura começou a ganhar importância, a justificar programas de ensino específicos. Museus, salas de concerto e outras instituições do gênero passaram a ser considerados parceiros desejáveis e a ser convidados a participar do sistema, oferecendo oportunidades de estágio para estudantes, enviando técnicos e dirigentes a palestrar nos cursos e a compor júris de avaliação de projetos culturais, a servir de estudos de caso para professores e alunos, a patrocinar pesquisas e “cadeiras”, por exemplo.

Praticamente todos os casos europeus presentes ao Encontro (Itália, França, Espanha e Portugal) invocaram tal perfil de globalização como o contexto em que vem tendo de atuar. Menciona-se a existência de um modelo europeu de ensino universitário, em constituição a partir de um acordo que disciplina a acumulação e transferência de créditos. O European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS), criado pelo protocolo de Bolonha (1999), faz parte de um contexto de ações conjuntas, que visam promover a mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores, mediante critérios comuns de construção de currículos e de avaliação escolar, de cooperação institucional e de programas de estudo integrados, como base para elevar a competitividade internacional do sistema europeu do ensino superior. Segundo a professora que

---

<sup>9</sup> A internacionalização da educação superior **não** tende a um intercâmbio igualitário entre os países nele nominalmente envolvidos. Ao contrário, apresenta fluxos que são só regionais e também sérias assimetrias: um estudante oriundo de um país anglófono, rico e desenvolvido, vai ter muito menos disposição a aprender a língua de um país “parceiro” menos rico e desenvolvido, e de pensá-lo como lugar possível de trabalho e carreira, do que o inverso. Ver Leclerc-Olive, Ghellab e Wagner (2011, esp. p. 7-19 e p. 151-160).

apresentou o programa da Universidade Lusófona do Porto, conseguir uma acreditação europeia é trabalho árduo.

Mas só essas circunstâncias continentais não bastam. É preciso acrescentar aspectos institucionais e circunstâncias nacionais relevantes. Segundo depoimentos ouvidos no Encontro, o estado avançado do ensino de gestão cultural na Espanha tem origem na Constituição de 1978, que transferiu às municipalidades maior responsabilidade pela gestão cultural, num contexto de democratização e descentralização administrativa, tornando urgente qualificar profissionais.

Na França, a Universidade de Paris-Dauphine, reestruturada depois dos movimentos de contestação de 1968, afastou-se das ciências humanas, centrando-se em economia e gestão. Posteriormente, a ela se agregaram cinco escolas de arte, por decisão do governo. Em 1980, no início do governo Mitterrand, uma elevação súbita do orçamento público para cultura (gestão Jack Lang) tornou atrativa a criação em Paris-Dauphine de um programa para gestores culturais. Para ter acesso a ele, os candidatos devem ser aprovados em severo exame de admissão que é o mesmo exigido de todos os que queiram entrar naquela universidade, e frequentar cerrados programas de economia, finanças, *marketing* e administração. O programa de Dijon, por sua vez, está instalado em uma das *écoles de commerce* (rede de ensino de negócios mantida pelo patronato), e é gerido em parceria com a Escola de Negócios da Universidade de Oxford Brookes, da Inglaterra.

Na Itália, o programa está situado na secular Universidade de Ferrara, que, por sua vez, também apresenta antecedentes bem-sucedidos de convênios com universidades norte-americanas e inglesas, e todo um histórico de ajustamento ao padrão de cooperação internacional acima descrito.

Mas é certamente mais importante ainda salientar que França, Itália e Espanha são países que, de longa data, ocupam os primeiros lugares mundiais em valor de patrimônio histórico, fluxo turístico e produção e exportação de bens de luxo. Tais circunstâncias os vêm obrigando, há muito tempo, a criar estatísticas e métodos de análise focados nesses segmentos, e induziram seus acadêmicos a um conhecimento econômico mais avançado do setor de serviços, em particular das atividades *lato sensu* ligadas a lazer e cultura. Em consequência, quando chegou o momento de criar programas de formação em gestão cultural, eles dispunham de um lastro de

conhecimento em política cultural e economia da cultura com que outros países (os da América Latina, por exemplo) não podiam contar.

Sem considerar esses trunfos, não é possível entender como um programa europeu apresentado no Encontro, o de Dijon, consegue articular meios e fins com tanta clareza, como se vê do enunciado de objetivos que seu comitê responsável estabeleceu para o programa, em 2011:

1. Conhecer o quadro institucional, econômico e jurídico *próprio* da cultura e das indústrias criativas
2. Dominar técnicas de administração e finanças *próprias* ao setor
3. Conhecer as leis da oferta e procura por produtos e serviços *das indústrias criativas* em geral
4. Saber conceber e gerir um projeto cultural, e
5. Saber analisar e avaliar os princípios da política cultural *em um ambiente político e cultural determinado*.

Grafei em itálico os termos que, a meu ver, marcam bem o que é um diferencial francês, italiano ou espanhol, em relação ao que pode ser ensinado a um gestor cultural no Brasil e, certamente, em países vizinhos. Em primeiro lugar, no Brasil é difícil reunir em um mesmo corpo docente pessoas que conheçam administração pública e de empresas, economia da cultura e direitos culturais, que sejam capazes de ensinar, ainda que introdutoriamente, as noções previstas no primeiro objetivo; é difícil também localizar pessoas familiarizadas com a prática de gestão em instituições culturais que preencham os requisitos do segundo objetivo; em terceiro lugar, não há economistas que conheçam as leis da oferta e da procura nas peculiaridades do agregado “indústrias criativas”, até porque as estatísticas que o descrevem não existem ou não são suficientes; por último, poucas pessoas existem que conheçam políticas públicas e estejam a par das correspondências entre ação de governo e o estado geral da cultura no país para satisfazer ao derradeiro objetivo.

Do ponto de vista da América Latina, a Espanha ganha relevo como fonte de influência em gestão cultural, dada a importância que sua classe dirigente e sua diplomacia conferem ao intercâmbio e fortalecimento de relações dentro de sua comunidade linguística, em correspondência com a expansão além-fronteiras de seus investimentos produtivos e financeiros. No que tange a Itália e a França, percebe-se, pelos parceiros enumerados pelos palestrantes, certa inclinação aos países economicamente importantes do Oriente: China, Japão, Coreia e Austrália.

Todavia, para uma visão mais apropriada das implicações do processo em curso de globalização e privatização na formação de gestores culturais, é preciso considerar duas **situações distintas de sustentação econômica dos cursos**, tal como hoje se vê no Brasil.

A **primeira** é representada por alguns institutos culturais corporativos que se valem pesadamente de incentivos fiscais federais para financiar em caráter permanente o conjunto todo de sua programação anual. O vulto de suas receitas e a autonomia de decisão tanto em relação ao governo como (até certo ponto) às próprias corporações a que se filiam tem lhes permitido, ao longo de anos, propor e gerir um programa completo de atividades, incluindo pesquisas e publicações, acervos e bancos de dados, seminários e cursos com participantes nacionais e estrangeiros, exposições de arte.

O dinheiro que assim é empregado está isento das exigências de retorno, ou seja, não é usado como capital, no sentido econômico da palavra, como são as quantias que um dono de escola avança para recuperar depois, acrescidas, nas taxas e mensalidades cobradas dos alunos. São recursos que podem, sim, ser definidos como item da despesa publicitária, no sentido de que servem para reforçar simbolicamente a marca; todavia, como se trata de elevadas somas, em regime de dotações anuais renováveis, seu volume permite uma gestão em separado, autônoma em relação ao setor de *marketing* da corporação, com o que então o lado comercial fica mais dissimulado.

A **segunda** é representada pelos cursos oferecidos por escolas ou instituições privadas que objetivam retirar sua sustentação econômica da receita obtida com taxas e mensalidades. Nessa lógica, a gestão cultural é uma alternativa dentro de um cardápio de programas a serem ofertados ao mercado. Para escolher uma, entre diversas alternativas, segue-se uma sondagem relativamente formalizada, que vale a pena reproduzir em pormenor, em livre adaptação do relato dos representantes do Senac-SP.

Uma organização privada dispõe de uma linha de cursos de especialização pagos. Para criar um novo curso (exemplo: gestão cultural), o coordenador-geral da especialização convoca alguém da casa para ajudá-lo no desenho do currículo. Ao longo de vários meses, consultando potenciais empregadores dos prováveis futuros diplomados, e professores de cursos afins, profissionais de *marketing* e dirigentes culturais, chegam a uma visão preliminar, a ser submetida a um grupo de pessoas, especialmente convidadas para a sondagem de interesse. Na reunião, a dupla de coordenação fica atenta ao que é dito em favor ou desfavor do desenho do curso, às diretrizes que devem

ser privilegiadas na construção do currículo e às orientações de valor que estão em jogo, com perguntas do tipo: “que valores você espera encontrar se for contratar alguém dessa área?”. Em seguida, detalha-se o programa e convoca-se para reunião outro grupo, sem ligação com o primeiro, mas com o mesmo perfil (empregadores e alunos potenciais, por exemplo). Se houver consenso em torno da ideia, ter-se-á chegado a um conjunto de princípios (e respectivo repertório de discurso) que será adotado em todos os momentos do curso a ser oferecido, da seleção de professores ao trabalho de conclusão. O esforço em apurar os “valores em jogo” corresponderia, segundo os palestrantes do Senac, à mais atual concepção mercadológica (o “*marketing 3*”) do conhecido teórico Philip Kotler. Para este, a história da disciplina, que remonta a um século atrás, passou de uma fase inicial, com foco no produto, a outra, voltada para o cliente, e daí a uma terceira, centrada em valores partilhados, ou “*marketing de valores*”. Os palestrantes apostam que esta será a visão dominante na comunidade de negócios brasileira em futuro próximo, e que, portanto, vale a pena continuar a pensar e propor cursos de especialização segundo essa metodologia.

## **5. Impacto da internet na formação e no associativismo dos gestores**

Até pouco tempo atrás, o adjetivo presencial era de uso raro em questões de educação, pois, em princípio, toda ação pedagógica se dava face a face, com exceção apenas do ensino por correspondência, estatisticamente insignificante. A situação mudou bastante com a internet, e é a partir dela que se põe a dicotomia presencial *versus* virtual.

No Encontro, apareceram muitos programas de ensino total ou parcialmente virtuais. O ensino virtual é impulsionado pela constatação da possibilidade de ampliar o público receptor com a rapidez proporcionada pela internet em termos de divulgação, de recolhimento de inscrições, de envio de material e de recebimento das reações dos alunos. As avaliações finais em cursos à distância são, em geral, presenciais.

A modalidade virtual também favorece e é favorecida pelos convênios interinstitucionais que tornam duas ou mais universidades parceiras em um curso novo. Tal padrão de cooperação torna possível, no limite, montar um quadro docente “ideal”, ou seja, juntando, no mundo virtual, especialistas de competências raras que dificilmente iriam partilhar a docência em um curso exclusivamente face a face. Pelo menos é o que se diz.

Tal como mencionado por mais de um palestrante, a alternativa ou complementaridade entre ensino presencial e virtual, em gestão da cultura, tem a ver com a existência de dois perfis de público a atender: (1) o de jovens secundaristas que disputam entrada na universidade e procuram alguma nas proximidades de sua casa, preferindo o presencial; (2) vão escolher o virtual os adultos já empregados na área cultural (em particular quem trabalha em locais distantes), para quem mais conhecimento e algum diploma farão a carreira avançar. É talvez possível generalizar (a partir de relatos de vários países) que o público-alvo preferencial dos programas é o dos gestores com longa experiência comprovada de trabalho na área (três anos ou mais), mais do que os egressos do curso secundário. A praxe é concentrar aulas em um ou dois dias por semana, na parte presencial destinada a tal faixa de alunos, para acomodar com os encargos profissionais.

Ademais, nos casos de universidades públicas com gratuidade de ensino estipulada em lei, a educação virtual permite uma alternativa paga, em virtude do fato de que seu alunado extravasa os limites dos raios territoriais de atendimento universitário dentro dos quais a gratuidade é obrigatória<sup>10</sup>. Nessa situação, estariam os programas da Universidade de Mar del Plata e da Universidade de Três de Fevereiro, na Argentina<sup>11</sup>. Entre os casos apresentados, a Universidade de Guadalajara, no México, parece ser a que mais avançou na formação via internet. Seu coordenador é enfático ao dizer que não basta digitalizar uma aula presencial, em áudio e vídeo, e veiculá-la na rede, para atingir o potencial da educação virtual: é preciso ir além e estar preparado para interagir todo o tempo com o aluno, usando material preparado especialmente para essa finalidade. Afinal, o aluno à distância interage com o professor muito mais intensamente do que o presencial, assinalando o palestrante que as pessoas podem assistir no mundo real a uma aula de duas ou três horas sem interagir com o professor e com os colegas ao lado, e que isso não ocorre via internet. O palestrante acrescentou ainda que está vinculado à

---

<sup>10</sup> Essa é apenas uma hipótese, que precisaria ser confirmada.

<sup>11</sup> Foi comentado que a oferta de cursos de gestão cultural à distância na Argentina teve por antecedente a aprovação da modalidade de universidade aberta no país. No texto de Rafael Martinez G., “Universidad abierta”, ela é definida como “aquela universidade que, mediante uma metodologia inovadora e um currículo elaborado a partir das demandas dos próprios educandos e do meio social, oferece estudos de terceiro nível a uma população de adultos no lugar onde reside, segundo o entendimento de que essa população está limitada ou impossibilitada de optar por estudos escolarizados”. Em decorrência, os requisitos essenciais dela são: voltar-se a uma população particular de adultos, com uma metodologia inovadora, em um *campus* universitário sem limites e com um plano de estudos particular. Disponível em: <[http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/huellas\\_5\\_huellas\\_5\\_7\\_UniversidadAbierta.pdf](http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/huellas_5_huellas_5_7_UniversidadAbierta.pdf)>. Acesso em: 3 set. 2012

unidade da Universidade de Guadalajara que explora os meios de aperfeiçoamento do ensino à distancia – o Instituto de Gestão do Conhecimento e da Aprendizagem em Ambientes Virtuais –, dentro do qual administra a licenciatura em Gestão Cultural. Disse também que é o caminho virtual que está permitindo seu curso ser oferecido mundo afora, até mesmo em uma sucursal da Universidade de Guadalajara em Los Angeles, cidade com maior população mexicana fora da fronteira.

No Brasil, dos oito programas presentes ao Encontro, apenas um, o do Instituto Cultural Itaú, se vale do virtual, provavelmente pelos meios econômicos de que dispõe e por sua condição institucional, livre da tutela do Ministério da Educação (MEC). A propósito, no Brasil, até cursos de instituições educacionais privadas precisam submeter-se a exigências do ministério quanto a número de horas de aula e outros requisitos<sup>12</sup>.

Mas, além da emissão e recepção de conteúdos, o uso do virtual na formação de agentes culturais está facilitando o trabalho associativo, servindo como exemplos a Rede Latino-americana de Gestão Cultural, a Associação Nacional dos Gestores Culturais do Chile (Angecu), a Associação Brasileira de Produtores Culturais e a Associação Brasileira de Gestão Cultural (ABGC), a Associação de Gestores Culturais da Argentina (AgeCultRA). A propósito, como requisitos de reforço do associativismo e de estratégias de promoção da ocupação, mencionam-se as listagens de cursos e programas, que começam a ser feitas. Um estudo feito em 2010 e atualizado para abril de 2012 pela ABGC, registrou 89 cursos, dos quais 51 de graduação (42 tecnológicos e 9 bacharelados) e 6 de pós-graduação *stricto sensu*, e deixou de fora outros tantos cursos livres ou de extensão<sup>13</sup>.

Tenta-se ainda, no processo de aglutinação associativa e de ordenação profissional, discutir as denominações costumeiramente dadas aos diplomados e aos que operam na área. Por exemplo, segundo o palestrante da Universidade Federal Fluminense, o mais

---

<sup>12</sup> Em 2010, o MEC institucionalizou um Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, com denominações, sumário de perfil do egresso, carga horária mínima e infraestrutura recomendada para 98 graduações, organizadas em 10 eixos tecnológicos, um dos quais é Produção Cultural e Design. Em 2008, havia entrado em vigor um documento similar para o ensino técnico de nível médio: o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT).

<sup>13</sup> Cf. o mapeamento “Formação em gestão cultural, produção cultural e entretenimento: graduação e pós-graduação”, disponível em <[www.gestaocultural.org.br/estudos](http://www.gestaocultural.org.br/estudos)>. O representante da Universidade de Três de Fevereiro, na Argentina, mencionou um informe da Unesco, de 2006, que arrolava 80 programas de gestão cultural na América Latina, entre os quais 15 em nível de pós-graduação. A diferença de números sugere uma expansão acentuada no último quinquênio, certamente geral ao conjunto do subcontinente.

empenhado na questão, **agente cultural** seria o que trabalha com a comunidade; **promotor cultural**, o que cuida da propaganda, da difusão; **produtor cultural** já é de natureza mais operacional e executiva; **gestor cultural** é alguém com visão política, capaz de formular plano; outro palestrante diz que **animador cultural** é nome em desuso. A preocupação com nomenclaturas não é apenas formal: delas pode depender a aceitação ou não de um ex-aluno em um concurso público, e, indiretamente, o futuro do curso. Outros palestrantes mencionam a criação de observatórios de gestão cultural, assim como de painéis de especialistas, que reúnem pessoas que possam, de repente, responder a consultas via internet acerca de fatos e decisões políticas que afetem a gestão cultural. O representante de *La Fábrica*, da Espanha, exemplificou citando uma consulta de opinião a respeito de uma nova lei de mecenato privado no país, e concursos para seleção de projetos de qualidade providos de municipalidades diversas.

## 6. Resumo e conclusões

Na fala inaugural, o diretor regional do Sesc-SP, Danilo Santos de Miranda, depois de articular conexões necessárias entre ética e cultura<sup>14</sup>, deteve-se na nova fronteira: cultura e gestão. Começou indagando se já se poderia falar de autonomia da gestão cultural *vis-à-vis* a ciência da administração em seu todo (como, por exemplo, a sociologia da cultura em relação à sociologia), se ela estaria se constituindo como profissão como tal ou apenas se limitaria a ser apêndice do que já se faz.

Em particular, inquietava-o a aproximação entre dois universos presididos por lógicas opostas – o mundo da gestão e o mundo da arte – e a disputa de primazia que poderia se configurar. Preocupado, indagava se, em sua essência, a administração, em sua modalidade corporativa clássica, o taylorismo, não ameaçaria com seu instinto padronizador, a riqueza, a diversidade e a espontaneidade da vida cultural. Nessa passagem, Miranda apoiou-se em Theodor Adorno, crítico da “sociedade administrada”, que já antecipara tal dilema, mas que acabara se rendendo ao realismo de reconhecer que “deixado a si mesmo, porém, tudo o que é cultural ameaça não apenas perder a possibilidade do efeito, mas também sua própria existência”. Daí Miranda confirmar, ainda com Adorno, que uma recusa eventual dos artistas em administrar seu trabalho “não só os privaria da possibilidade de ganhar a vida, mas também de todo o efeito, de

---

<sup>14</sup> Mais informações, ver Miranda (2011).

todo o contato entre a obra de arte e a sociedade, sem o qual os trabalhos de maior integridade não poderiam passar, sob pena de perecerem”.

As ideias surgidas no Encontro permitem concluir que **não há riscos, no Brasil ou fora dele, de ameaças aos valores mais profundos da vida cultural oriundas da institucionalização, expansão e melhoria de qualidade da gestão.** É o que se depreende dos **contextos históricos** a que as falas, direta ou indiretamente, remetem, e que a literatura mobilizada nesta análise confirma.

Em **primeiro lugar**, caberia lembrar que as transformações do capitalismo acabaram destronando os modelos de organização inspirados na obsessão por padronização industrial do engenheiro Frederick Taylor (1856-1915). Eles foram substituídos pela flexibilização da produção e distribuição de bens e serviços imposta pela irreversível e inesgotável segmentação dos mercados, desencadeada em meados do século XX. A mercantilização, disse corretamente o palestrante do Centro de Estudos Latino-americanos sobre Cultura e Comunicação, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (Celacc/ECA/USP), acompanha e reforça a existência de nichos, e não a reduz. É, pois, compatível, e até mesmo se alimenta da diversidade, e não o contrário. Aos administradores culturais cabe saber como navegar no mar de tanta diversidade, potencializando-a. Nesse sentido, o trabalho no interior de equipes, que nascem e se dissolvem ao sabor dos projetos que surgem e findam, é o que há de melhor para fazer a ponte entre gestão e arte, recusando burocracias permanentes e verticalidades autoritárias. O nome para isso é “adhocracia”, como se viu.

Em **segundo lugar**, dadas as tendências de longo prazo no mundo do trabalho, é muitíssimo improvável que os gestores culturais venham algum dia a constituir uma profissão poderosa, como o foram a medicina, a engenharia e o direito. A evolução técnica, a mercantilização da educação superior, as constelações de valores das novas gerações, entre outros fatores, conspiram em sentido contrário. Poderão ter uma identidade própria, um campo de trabalho mais definido, uma formação escolar mais coerente – tudo isso desejável e merecido, sem dúvida –, mas sempre negociando muito com as mais diversas categorias de parceiros e concorrentes, dentro e fora das instituições em que atuem.

Em **terceiro lugar**, o triunfo definitivo da concepção da “arte pela arte”, como postura chave do mundo da estética desde a vitória do modernismo, enterrou de vez a

possibilidade de retorno do poder burocrático das academias oficiais, que, em sua maioria, mal chegaram a sobreviver ao século XIX.

Em **quarto lugar**, o capitalismo extrapolou para o conjunto da vida econômica, a partir do neoliberalismo, a retórica de culto à autonomia pessoal e à criatividade como razão de ser da sobrevivência dos atores econômicos e de seu triunfo no mercado. Ou seja, “universalizou” uma ideologia que antes se circunscrevia ao meio artístico, e que é exatamente oposta à burocratização “taylorista” original.

Em **quinto lugar**, nos programas apresentados no Encontro, majoritariamente latino-americanos, o primado da cultura popular, e, com ele, da diversidade, é fartamente hegemônico. Para o bem ou para o mal, é uma tendência contrária a princípios padronizados em gestão cultural. Se isso conduz ou não a um viés político e ideológico espúrio ao universo da arte, como sustentou um apresentador, é outro problema<sup>15</sup>. O certo é que as dificuldades econômicas para a operação dos cursos federais recém-implantados, sua localização urbana por vezes em periferias pobres e violentas, e o público que recrutam, saído em predominância das classes populares e em contato direto com as efervescências espontâneas de suas manifestações artísticas, dificultam em muito uma visão autoritária, burocrática, ou socialmente seletiva nesses programas de ensino que mal começam a operar. Daí que o domínio do erudito, aliás pouco ventilado no Encontro, tenha sido não raro nomeado pejorativamente de “belas-artes”, como algo anacrônico, como se ele não lidasse com quase tudo o que é considerado patrimônio cultural da humanidade (pelo menos até o momento). Não à toa, o único palestrante (do Itaú Cultural) que reclamou do excesso de ideologia na condução e no debate de política cultural no Brasil, que cobrou precisão conceitual na distinção entre arte e cultura, e que situou como calamidade máxima a baixíssima posição do país nos *rankings* internacionais de qualidade de educação, foi exatamente quem obteve a maior aprovação da plateia (74% de ótimo), na pesquisa feita durante o Encontro. Isso sugere haver uma procura insatisfeita por tomadas de posição que não escamoteiem a necessidade de se articular com clareza o popular e o erudito. Essa hipótese, contudo,

---

<sup>15</sup> A propósito de orientações teórico-políticas, lembre-se de que há vários coordenadores de programa que provêm da área acadêmica da Comunicação. Essa área estruturou-se no Brasil por longos anos na denúncia da força do capital privado no controle da mídia de massa, originando-se aí uma tomada de posição muito categórica e incisiva. Ver exemplos em Bolaño (2010) e Calabre (2009).

não pode ser mais desenvolvida aqui, pois a plateia se manifestou no Encontro apenas por meio de perguntas escritas, nem todas, aliás, respondidas.

Ao final do exame de todo o material deixado pelo Encontro, é notável o consenso que se percebe na forma de definir o gestor cultural e o conjunto das qualificações que dele se esperam. No dizer de um palestrante, o gestor cultural deve ser alguém capaz de “gerir complexidades, solucionar problemas e minimizar incertezas”, frase que resume, com elegância, o mesmo que quase todos os demais participantes quiseram dizer, cada um à sua maneira. Outro acrescentou uma distinção decisiva, qual seja, a de que o gestor cultural, antes de ser especialista em qualquer teoria da cultura ou linguagem estética, precisa ser um “especialista em organização social da cultura”. É uma formulação que deveria reforçar, no currículo, disciplinas que exatamente tratam disso: antropologia e sociologia.

Cabe agora responder de modo sintético aos **temas propostos** aos participantes, por ocasião da convocatória:

A argumentação aqui desenvolvida lidou o tempo todo com a questão dos **parâmetros de construção** de programas e currículos para formação de gestores culturais. Não importando o ramo de ensino em questão, construir parâmetros é sempre algo que diz respeito ao estado geral do conhecimento teórico e prático que se quer transmitir, a seu domínio, pelos docentes da instituição que acolherá o curso, às imposições legais da educação nacional e às normas da instituição, à percepção da existência de uma demanda insatisfeita por novas habilidades e competências e de potenciais estudantes interessados em supri-las, e do tempo que eles podem ou desejam dedicar ao aprendizado<sup>16</sup>.

Lidou também a argumentação com a questão dos **sistemas de avaliação** aplicados, pois, ao compilar a definição ideal do gestor cultural nas falas do Encontro, mostrou que o fundamental, como avaliação, é a construção de um projeto cultural, entendido como momento por excelência da prova da capacidade de síntese do estudante, e merecedor de um atendimento especial e individualizado: a tutoria. É o método mais coerente com a proposta de formação de um profissional que saiba ligar várias pontas: teorias aprendidas em sala de aula (e suas mesclas conceituais), estágios em instituições

---

<sup>16</sup> Isso tudo pressupõe cuidado em comparar sistemas de ensino, como advertem Bourdieu e Passeron (1967).

culturais, percepção do cenário futuro em que o projeto poderá realizar-se, antecipação de parceiros possíveis e domínio de sua linguagem e de seus interesses<sup>17</sup>.

Já a **relação entre a formação e o mercado de trabalho** foi examinada a partir das falas, que são aqui aceitas, obviamente, por seu valor nominal, e que apontam em direções bem distintas: alunos que interrompem o curso pura e simplesmente porque arranjaram trabalho e não voltam, ou alunos que evitam o risco da procura de emprego alongando a vida universitária em outras graduações (universidades federais brasileiras); alunos que encontram emprego na área cultural em seguida à sua diplomação, mas de forma não duradoura (Dijon); alunos que encontram colocação devido ao prestígio elevado não propriamente de seu curso, mas da escola que o mantém (Paris-Dauphine); alunos que encontram emprego em secretarias de governo comandadas por alguém ligado ao programa (UFBA); alunos que não precisam do curso para encontrar trabalho, pois já são profissionais da área (Barcelona, Girona, entre outras); alunos que vão para o curso já temporariamente “pré-alocados” a um empregador por força de convênios (Ferrara); alunos a quem se acena com mercado próspero devido a megaeventos (Rio de Janeiro).

No que tange ao **acompanhamento de alunos no mercado de trabalho**, o mais importante a assinalar é o empenho pessoal de alguns coordenadores de curso em compilar endereços pessoais e recolher informações por e-mail, em insistir para que ex-alunos se filiem às associações que se formam, em denunciar editais de concurso que possam excluir os diplomados por seus cursos, em listar os programas de ensino que surgem etc. O representante de Paris-Dauphine disse, a esse respeito, que, ao contrário de outras diplomações, em gestão cultural não há associações de ex-alunos que possam fazer mais facilmente esse acompanhamento. O representante de *La Fabrica*, da Espanha, por sua vez, mantém cadastro eletrônico de ex-alunos e está preparado para sondagens de situação ocupacional. De modo geral, a situação presente está muito distante daquela possibilidade que tinham as antigas profissões liberais de fazer a cartografia do percurso de seus membros no mercado de trabalho e traçar sua mobilidade de um setor econômico a outro e de um patamar de renda a outro<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> Apesar da centralidade do projeto, em certos casos se aceita uma monografia como condição para diplomação.

<sup>18</sup> De modo geral, é muito difícil prever que proporção, de uma turma de diplomados, será absorvida pelo mercado, e em que ritmo; mesmo quando há fartura de informação sobre oferta e procura de mão de obra,

## 7. **Recomendação final**

O rico material legado pelo Encontro aponta dificuldades de amplitude e natureza diversas enfrentadas pelos programas de formação de gestores culturais no Brasil. As normas minuciosas da educação nacional são um exemplo, tendo em conta a rigidez de currículos e as condutas docentes habituadas exclusivamente à transmissão em sala de aula de um conhecimento disciplinar nem sempre atualizado. É uma dificuldade que assume contornos agudos em momentos como o atual, de abertura rápida e decidida do sistema aos segmentos historicamente excluídos, cujos jovens chegam ao ensino superior com sérios déficits de conhecimentos básicos. O clima de inclusão social acelerada também pode estimular um entusiasmo com a cultura popular que acabe alimentando intolerâncias para com o repertório da cultura erudita, deformando a visão do gestor em relação ao cenário em que precisa operar. Por outro lado, cursos particulares que precisam se financiar com a receita de taxas e anuidades operam numa lógica de curto prazo que exclui os investimentos e o tempo de espera necessários para desenvolver conhecimentos novos ou se apropriar devidamente de conhecimento disponível.

Resta, pois, um **espaço em aberto**, no Brasil, para organizações não necessariamente educativas, mas com outros perfis jurídicos e institucionais, com experiência e recursos econômicos para agir com programa próprio, reforçando ou alterando tendências, diretrizes e, portanto, resultados de políticas públicas. É o caso do Sesc.

A formação de gestores culturais pode ser assim vista como espaço aberto para programas de ensino novos, que já comecem livres das dificuldades dos programas existentes, mas também, alternativamente, como espaço aberto a linhas de apoio fundamentais aos programas já existentes. Por exemplo, montagem de linhas de pesquisa que focalizem o conhecimento acerca da gestão cultural tal como é praticada no país, ou que localizem na literatura internacional conhecimento disciplinar que seja prioritário disseminar no Brasil, e que, por qualquer razão, a universidade relute em fazê-lo. Um olhar sobre a experiência histórica da filantropia privada em países em que ela é sólida e enraizada, e o papel que, ao longo do tempo, tem sido desempenhado

---

as previsões de emprego para uma diplomação específica são sempre, e na melhor das hipóteses, aproximativas, construídas em cima de muita conjectura.

pelas fundações mantidas por grandes conglomerados econômicos no terreno da cultura será certamente fundamental. Mas isso pode já constituir o tema de um novo encontro.

## **Bibliografia**

BOLAÑO, Cesar; GOLIN, Cida; BRITTOS, Valério (orgs.). *Economia da arte e da cultura*. São Paulo: Itaú Cultural; São Leopoldo, Cepos/Unisinos; Porto Alegre: PPGCOM/UFRGS; São Cristovão: Obscom/UFS, 2010.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. *O novo espírito do capitalismo*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

BOURDIEU, P. *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. Seuil, Paris, 1992.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. “La comparabilité des systèmes d’enseignement”. In: CASTEL, Robert; PASSERON, J.-C. (orgs.). *Education, développement et démocratie*. Paris: La Haye, Mouton, 1967.

BOUTANG, Yann M. *L’abeille et l’économiste*. Paris: Carnet Nord, 2010.

CALABRE, Lia (org.). *Políticas culturais: reflexões e ações*. São Paulo: Itaú Cultural; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2009.

DURAND, J. C. *Arte, privilégio e distinção. Artes plásticas, arquitetura e classe dirigente no Brasil, 1855/1985*. São Paulo: Perspectiva, 2009. (reimpressão).

\_\_\_\_\_. *Política cultural e economia da cultura*. São Paulo: Ateliê Editorial; Sesc. (no prelo).

FRIEDMAN, Milton; KUZNETS, Simon. *Income from independent professional practice*. New York, National Bureau of Economic Research, 1945.

LECLERC-OLIVE, Michèle; GHELLAB, Grazia Scarfò; WAGNER, Anne-Catherine (eds.). *Les mondes universitaires face au marché. Circulation des savoirs et pratiques des auteurs*. Paris: Karthala, 2011.

MAURICE, Marc. “Propos sur la sociologie des professions”. *Sociologie du Travail*, Paris, v. 13, n. 2, p. 213-225, avril-juin 1972.

MIRANDA, Danilo S. de (org.). *Ética e cultura*. São Paulo: Perspectiva; Sesc, 2011.

- MOUREAU, Nathalie. “Approche organisationnelle des mondes de la peinture contemporaine: de la ‘bureaucratie professionnelle’ à ‘l’adhocratie’”. In: *APPROCHES COMPARATIVES EN ECONOMIE DE LA CULTURE*. Paris: Université de Paris I, InterGroupe de Recherche en Economie de la Culture, 1995. p. 312-326.
- SILVA, Frederico A. Barbosa da. *Política Cultural no Brasil, 2002-2006: acompanhamento e análise*. Brasília: Ministério da Cultura, 2007.
- WU, Chin-Tao. *Privatização da cultura. A intervenção corporativa nas artes desde os anos 80*. São Paulo: Boitempo; Sesc, 2006.

**Nacionalidades, apresentadores, instituições e programas presentes ao Encontro Internacional *Formação em Gestão Cultural* [completar com os endereços eletrônicos onde o leitor possa encontrar mais informações].**

**ARGENTINA**

JOSÉ TASAT: Universidade Nacional de Três de Fevereiro (Untref).

LAURA ISABEL ROMERO: Faculdade de Arquitetura, Urbanismo e Desenho da Universidade Nacional de Mar del Plata. “Tecnatura” em gestão cultural.

URSULA RUCKER: Associação de Gestores Culturais da República Argentina/AgCultuRA.

**BRASIL**

ANDREA COSTA: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Graduação Tecnológica. Tecnologia em Produção Cultural.

DENNIS DE OLIVEIRA: Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes (ECA), Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação (Celacc). Curso de Especialização em Gestão de Projetos Culturais e Organização de Eventos.

FERNANDA DELVALHAS PICCOLO: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Curso Superior de Tecnologia em Produção Cultural.

GLEY FABIANO CARDOSO XAVIER e SOLEDAD GALHARDO: Centro Universitário Senac. Especialização em Gestão Cultural: Cultura, Desenvolvimento e Mercado.

JOSE TEIXEIRA COELHO NETTO: Instituto Cultural Itaú. Observatório Itaú Cultural. Curso de Especialização em Gestão Cultural.

KATIA DE MARCO: Universidade Cândido Mendes. Curso de Pós-Graduação em Gestão Cultural (*lato sensu*).

LUIZ AUGUSTO FERNANDES RODRIGUES: Universidade Federal Fluminense, Instituto de Artes e Comunicação Social. Curso de Produção Cultural.

PAULO CESAR MIGUEZ: Universidade Federal da Bahia (UFBa). Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade.

**CHILE**

ROBERTO GUERRA: Escola de Gestores e Animadores Culturais (Egac).

**ESPANHA**

ALBERTO FESSER: Universidade Europeia de Madri. Master *La Fabrica* em Engenharia Cultural.

ALFONS MARTINELL SEMPERE: Universidade de Girona e Cátedra Unesco. Curso de Especialização em Gestão Cultural (modalidade virtual).

ANGEL MESTRES VILA: Universidade de Barcelona. Master em Gestão Cultural.

**FRANÇA**

EDWIN JUNO-DELGADO: Grupo ESC Dijon Bourgogne. Curso de Especialização Gestão de Instituições Culturais e Indústrias Criativas.

PATRICK OLIVIER: Universidade Paris 9-Dauphine. Curso de Gestão de Instituições Culturais.

**ITÁLIA**

ELENA BORIN: Universidade de Ferrara. Departamento de Economia, Instituições e Território. Master Internacionl em Gestão Cultural.

**MÉXICO**

JOSÉ LUIS MARISCAL OROZCO: Universidade de Guadalajara. Instituto de Gestão do Conhecimento e da Aprendizagem em Ambientes Virtuais. Licenciatura em Gestão Cultural.

**PORTUGAL**

ISABEL BABO-LANÇA: Universidade Lusófona do Porto. Pós-Graduação em Comunicação e Gestão Cultural.

**URUGUAI**

ANDREA FANTONI: Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH). Bacharelado em Gestão Cultural.