

[ARTE(GESTÃO)EDUCAÇÃO] – CIDADANIA ARTÍSTICA NA INTERSEÇÃO ENTRE POLÍTICAS CULTURAIS, GESTÃO E FORMAÇÃO CULTURAL

Sérgio de Azevedo¹

RESUMO: A partir das discussões realizadas na dissertação de mestrado *[Arte(gestão)educação] – Gestão cultural e Pedagogia do Teatro no Programa Viva arte viva* (2011), o presente artigo se propõe a assinalar aproximações entre cultura e educação, a partir das interseções entre os campos das Políticas culturais, gestão e formação cultural. Ao final, almeja-se refletir sobre o papel da Gestão cultural na ampliação da dimensão educativa presente na prática artística e na formação do cidadão-artista e de uma ideia de cidadania artística.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Culturais, Gestão cultural, Formação e educação cultural, cultura e educação.

A dissertação *[Arte(gestão)educação] – Gestão cultural e Pedagogia do Teatro no Programa Viva arte viva* (2011) representou a finalização de um duplo processo de formação e pesquisa: o Mestrado, defendido na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo e a Especialização em Gestão cultural, realizada no Instituto Itaú Cultural / Universidade de Girona. Possibilitou, também, tratar a interseção entre dois temas que mobilizam meu trabalho profissional, minha pesquisa e meus anseios: a formação artística e a gestão cultural. É nesta interseção que situo a ideia de uma cidadania artística, a qual é apresentada em uma trajetória pelas ideias de pensadores da cultura, da educação e do teatro.

Cultura

Se “cultura” pode ser considerada como um das duas ou três palavras mais complexas atualmente (Eagleton, 2005, p. 9), convém destacar uma das possíveis compreensões do termo que fundamenta o princípio de uma *Cidadania artística*: a participação ativa do cidadão em um mundo passível de ser modificado.

Cultura vem descrita como circuito metabólico, simultaneamente repetitivo e diferencial, que se estabelece entre o polo das formas estruturantes, ou seja, das organizações e instituições (o instituído) – no qual manifestam-se códigos, formações discursivas e sistemas de ação –, e o polo do plasma existencial, isto é, dos grupos sociais, das vivências, dos espaços, da afetividade e do afetual, enfim do instituinte. Esse circuito é ainda dito metaléptico – isto é, guiado pela intencionalidade do desejo nas trocas e substituições dos elementos, suas causas e consequências – e caracteriza-se por essa polarização e não por uma dicotomia, localizando-se a cultura nesse

¹ Mestre em Artes pela Universidade de São Paulo (USP) e especialista em Gestão Cultural pelo Instituto Itaú Cultural/ Universidade de Girona. Docente de Produção Cultural da Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP) e Professor da Fundação das Artes de São Caetano do Sul (FASCS). E-mail: sergiodeazevedo@gmail.com.

anel recursivo que estabelece e alimenta a circulação constante entre ambos os polos (Teixeira Coelho, 1997, p. 104).

A cultura pode criar caminhos em meio ao referido circuito metabólico. A participação ativa do cidadão ao perambular por esses caminhos encontra destaque em uma ideia de Brecht (*um mundo passível de mudança*) e na concepção defendida por Teixeira Coelho: a cultura como “relevante em sua condição de instrumento do desenvolvimento humano - o que é outro modo de dizer que o ponto de vista adotado é o da política cultural, que busca com a cultura modificar o mundo” (2008, p. 13). Ambos tratam da modificação do mundo: o primeiro na relação dos homens com os homens e o segundo no campo das políticas culturais.

Para Teixeira Coelho, essa proposição para cultura pressupõe uma ideia de movimento, de ampliação, de transformação. *Movimento é a forma e a matéria da cultura, sua alma*. Esse movimento é complementado pela ideia de “cultura como ação”, uma cultura que não se restringe a “experimentar ser uma coisa ou outra, mas também experimenta ser uma coisa e outra, livre de toda restrição ou imposição. O conceito de ação cultural se amplia para uma visão mais alargada, a cultura como ação: [...] a meta de toda política cultural é a criação de condições para que as pessoas inventem seus próprios fins” (2008, p. 22, grifo meu). O que é outra forma de dizer que cidadãos e agentes culturais devem gozar de plena liberdade cultural, participando ativamente do processo de modificação do mundo e de si mesmos.

A liberdade cultural compreende o direito do indivíduo de adotar o modo de vida de sua preferência. Ao proteger modos alternativos de vida, a liberdade cultural incentiva a experimentação, a diversidade, a imaginação e a criatividade, nos deixando livres para “satisfazer uma de nossas necessidades mais fundamentais, que é a de definir nossas próprias necessidades” (Cuéllar, 1997, p. 22).

Uma ideia, a meu ver, central: políticas culturais como um campo de complexidades, ações de diferentes lógicas e esferas que buscam, por meio da cultura, modificar o mundo e permitir ao cidadão definir suas próprias necessidades – o que significa ampliar a participação de várias instâncias da sociedade na construção dessas políticas, ao mesmo tempo em que se deve reconfigurar a participação do Estado.

O Estado não tem legitimidade filosófica nem legal para determinar ou delimitar as formas de expressão cultural e artística das pessoas, nem para pretender incidir nos conteúdos das obras. Isso pertence ao campo dos direitos essenciais das pessoas e nesse âmbito o Estado tem a obrigação de “não fazer” (Carambula, 2010, p. 2, tradução minha).

Essa reconfiguração, ou o “não-fazer” do Estado, não deve ser confundida com ausência, tão propalada pelos ideais neoliberalistas. Pressupõe que o Estado seja *um* dos agentes, atuante

não na delimitação do que seja a cultura, mas, sim, especialmente, na criação de condições para que o “fazer” – inventar seus próprios fins, por exemplo – possa emergir de outras esferas. No âmbito das instituições, tais condições significam a participação efetiva de vários agentes culturais na construção de políticas culturais e processos de gestão plurais – participação essa que, no Brasil, necessita ser ampliada. No âmbito do indivíduo, inventar seus próprios fins é uma decorrência da “ampliação da esfera de presença do ser”.

A alma, enfim, persegue seus limites, e ela gostaria, por assim dizer, de ampliar a esfera de sua presença: por isso é um grande prazer para ela olhar para longe. [...] O que suscita em nós uma grande ideia é quando alguém diz uma coisa que nos leva a pensar num grande número de outras coisas ou quando somos levados a descobrir de repente algo que só poderíamos esperar descobrir depois de uma grande leitura (Montesquieu, 2005, p. 23).

Movimentos fundamentais esses: olhar para longe, expandir, ampliar, buscar outras e novas proposições, novos lugares. Essa “ampliação da esfera de presença” coloca a cultura, no âmbito individual, como uma dimensão de fundamental importância no desenvolvimento humano. O contrário disso, como aponta Ulpiano Meneses, “concebida não como uma dimensão, mas como um segmento da existência, a cultura passa a servir de álibi para a lógica de mercado” (2002, p. 56). No cerne da ideia de que o cidadão participa ativamente da invenção dos próprios fins está implícita, novamente, a ideia de movimento: olhar para longe, pensar um grande número de outras coisas, criar novos caminhos. Importante destacar que este movimento é importante por si mesmo. Não interessa aonde ele leva, aonde o caminho chega. Importa o movimento em si mesmo. Condição básica para que a invenção de seus próprios fins esteja, também, livre para construir o próprio caminho. Sem isso o que se tem é dirigismo, intervenção: ambos inoportunos para um princípio de liberdade e livre expressão artística e cultural.

A ampliação da esfera de presença do ser não é feita com um propósito definido (frequentar a arte para instruir-se, para elevar o próprio espírito, é o pior dos filistinismos, afirma Hannah Arendt): a ampliação da esfera de presença de meu ser é uma operação intransitiva: não sei aonde isso leva, não pretendo ir a lugar algum, apenas realizo essa operação. Se for melhor dizê-lo assim, a arte não é gratuita: é intransitiva (Teixeira Coelho, 2008, p. 129).

Essa “operação intransitiva” e a ideia de movimento nela contida inclui, também, uma noção de processo em construção – *ação* em vez de *fabricação cultural* (Teixeira Coelho, 1981, p. 13) – o que exclui um destino certo ou caminhos definidos. O objetivo final não é chegar a um lugar específico ou predeterminado. Deseja-se uma trajetória que se construa à medida que se caminha e que leve a ampliar, cada vez mais, os limites de nossa alma. Mais

importante do que chegar a algum lugar, é fazer um caminho (ou vários). “Ampliação da esfera de presença” é uma ideia em que o novo e o outro cada vez mais fazem parte do universo do indivíduo.

Modificar o mundo por meio da cultura exige uma capacidade (ou potência), criada dentro da própria cultura, de transformar (-se). Segundo Teixeira Coelho, essa potência nasce da arte – ao mesmo tempo cultura e o contrário dela. “É a arte que impede a forma cultural de perder seu conteúdo, que anula a impessoalidade da forma, que rechaça a anti-individualidade da vida e do mundo, que convoca a alma subjetiva. A arte, não a cultura.” (2008, p.105). Para que se crie um movimento de ampliação da esfera de presença e modificação do mundo, a cultura deve estar indissociavelmente ligada à ideia de arte “como forma, em que o termo formar significa organismo, fisicidade formada, dotada de vida autônoma [...] regida por leis próprias” (Eco, 1981, p. 14); “um tal fazer que, enquanto faz, inventa o fazer e o modo de fazer. A arte é uma atividade na qual execução e invenção procedem pari passu, simultâneas e inseparáveis, na qual o incremento de realidade é constituição de um valor original” (Pareyson, 1984, p. 26, grifo meu).

Gestão cultural

Para “fiscalizar” esse princípio no plano concreto, possibilitando transformações nas áreas de complexidade onde está inserida, a cultura necessita de um eixo “operador”. A Gestão Cultural pode ser um campo que efetua essa operação, desde que atue além das já conhecidas competências administrativas e de planejamento, comumente importadas de outras áreas do conhecimento, e deve ser compreendida como um meio e não como um fim em si mesma.

Decorre, assim, uma ideia que fica mais bem explicitada quando pensamos em uma “Gestão *do* Cultural”², e não, simplesmente, em uma Gestão Cultural (nesta última, o *cultural* pode ser compreendido, apenas, como uma qualificação da Gestão, quando na verdade se deseja que o *cultural* seja o elemento definidor da Gestão). *O papel da Gestão é fazer a viagem da cultura e não a viagem da Gestão Cultural. A Gestão é que deve se aproximar da cultura e não o contrário* (informação verbal)³. Diante das proposições iniciais postas e a partir das ideias que percorrem diversas publicações de Alfons Martinell, diretor da Cátedra UNESCO de Políticas

² Por uma opção estilística, preferi não utilizar a expressão “Gestão *do* Cultural” – mas vale destacar esse como sendo o sentido implícito do conceito que percorre e atravessa o trabalho.

³ Ideia defendida por Teixeira Coelho no Curso de Especialização em Gestão Cultural, apresentada em um de suas aulas realizadas em setembro de 2009, no Instituto Itaú Cultural, em São Paulo.

Culturais da Universidade de Girona, para empreender a viagem da cultura, a Gestão Cultural implica algumas formas de atuação.

A primeira delas: respeitar os processos sociais. Significa criar vínculos do fato cultural com os processos do entorno e com a história circunstancial, contextualizando as especificidades da arte e da cultura em relação às outras esferas da sociedade, destacando o papel propulsor para o desenvolvimento humano que podem ter. Em matemática, o lugar comumente ocupado pela Gestão seria expresso como um “conjunto interseção” – área que pertence, simultaneamente, a dois ou mais conjuntos outros. Essa zona de interseção configura uma área de complexidade, em que se articulam intercâmbios entre diversas esferas da sociedade. Dentro dessa linha de pensamento, espera-se que a Gestão, de fato, entenda, analise e atue conforme as características desse campo híbrido, com especial atenção às especificidades de seu contexto.

O campo da gestão e das políticas culturais, por sua morfologia própria e características multidisciplinares, incorpora, utiliza e adapta conhecimentos e aportes de outros campos do conhecimento, os quais podem adquirir definições e matizes próprios (Martinell; López, 2007, p. 13).

Para a Gestão, compreender as demandas e valorizar a criação artística representa uma segunda esfera de atuação. O que indica que a Gestão deve ser realizada por um profissional qualificado que não necessariamente seja um artista, mas preferencialmente por alguém com a capacidade de dialogar, criar canais de interlocução e que se proponha a ter uma postura “sensível” diante dos fenômenos artístico-culturais. Essa exigência refuta a ideia, infelizmente nada incomum, de que qualquer um pode gerir cultura. Aliás, ações desastrosas realizadas no campo Cultural se devem ao fato de serem conduzidas por pessoas que nada compreendem de sua dinâmica.

No setor cultural, a gestão significa uma sensibilidade de compreensão, análise e respeito pelos processos sociais nos quais a Cultura mantém sinergias importantes. A diferença entre a gestão genérica de qualquer setor produtivo é a capacidade necessária para entender os processos criativos e estabelecer relações de cooperação com a diversidade artística e expressiva (Martinell, 2001, p. 12, tradução minha).

A terceira esfera: mediar públicos. Há que se destacar que a zona de interseção na qual está inserida configura-se, quase sempre, como áreas de conflito. “A Gestão Cultural é um campo [...] que se inicia já sob a ótica da contradição, que traz em si uma tensão inerente à sua atividade” (Cunha, 2007, p. 124). A Gestão mediará demandas de diversos públicos (quem ainda não tem acesso, usuários de cultura, artistas e muitos outros), empresas privadas, órgãos públicos, organizações não-governamentais e espaços culturais. O papel dessa mediação, mais

do que simplesmente levar e trazer demandas, é aproximar as diferentes visões para construir ações conjuntas, firmando um compromisso com seu contexto sociocultural, artístico, político e econômico.

Quarta esfera: cabe à Gestão elaborar um discurso propositivo e construtor de novos espaços de aproximação e desenvolvimento, pautando-se por uma sensibilidade e valorização da diversidade expressiva. Pretende oferecer, portanto, possibilidades para que o cidadão tenha acesso e possa escolher aquelas que melhor atendem aos seus desejos.

Por fim, perscrutar o sistema administrativo e burocrático no qual está inserida para localizar brechas, fissuras por meios das quais proponha soluções criativas para viabilizar fatos culturais e, por meio da cooperação, envolver os âmbitos do poder público, iniciativa privada e sociedade civil. Não há receitas, não há formas predeterminadas. Cabe, também à Gestão, inventar os seus próprios fins – buscar soluções que muitas vezes exijam riscos (o que é mais desejável do que simplesmente buscar/gerir fórmulas prontas).

Se as ideias de cultura e arte são o princípio fundador e a Gestão é a atividade meio – o princípio “operador” – falta, ainda, concluir este ciclo com uma “atividade fim” – aquela por meio da qual o cidadão se liga a um Programa de política cultural e, conseqüentemente, ao princípio fundador: por exemplo, Programas de formação artística.

Educação

Um Programa centrado na formação artística que trabalhe com a ideia de *um mundo passível de modificação*, em especial por meio da cultura, pressupõe uma concepção de educação como um processo com alcance ao longo de toda a vida, em diferentes espaços e de formas distintas. Assim, essa concepção de educação, neste caso a partir dessa formação artística, não está restrita ao espaço da escola nem tampouco deve ser compreendida apenas como escolarização fundamental (ou básica). Mais do que um segmento, trata-se de uma dimensão do desenvolvimento humano,

uma forma de intervenção no mundo que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto à que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta. (Freire, 1998, p. 68).

Na concepção de Paulo Freire (1998), a educação é um caminho privilegiado para o desenvolvimento humano, a mudança social e a prática da liberdade. E, como tal, pressupõe uma relação de ensino-aprendizagem baseada não apenas em *uma* alfabetização, mas sim em *várias*

alfabetizações (ideia também defendida por Martinell), oferecidas ao longo da vida, em vários segmentos e lugares, reiterando a ideia de que devemos pensar, de fato, em uma *sociedade educativa* – ou, de outra forma, em uma sociedade que oferece diversas instâncias educativas para seus cidadãos. A arte é uma dimensão privilegiada para proporcionar *uma* dessas alfabetizações, especialmente quando se percebe que pode se dar em vários espaços e momentos ao longo da vida e, principalmente, porque, no entendimento aqui apresentado, compartilha de uma ideia de formação do homem concernente ao que é proposto por Paulo Freire.

A aprendizagem também escapa dos limites de idade e outros recortes etários que facilitam a sua inscrição em um único tipo de lugar, permitindo assim seu controle. A educação continuada ou a aprendizagem ao longo da vida exigem novas formas de relação entre conhecimento e produção social, novas formas de trabalho e a reconfiguração dos ofícios e profissões, não significando o desaparecimento do espaço-tempo escolar, mas as condições de existência desse tempo, e em particular, na vida, estão sendo radicalmente transformadas (Martin-Barbero, p. 2008).

Pensada em interseção com a arte e a cultura, a educação passa, também, a ser intransitiva, rompendo, como já destacou Koudela, com um conceito de educação para o trabalho (2001, p. 17). Ampliar a esfera de presença ou, como já apontou Paulo Freire, desenvolver as potencialidades de um “ser inacabado”, para que possa agir sobre um mundo passível de modificação, é também o objetivo da educação que, entranhada na arte e na cultura, passa a ser compreendida como dimensão e não segmento ou serviço da sociedade. Muitas são as linguagens por meio dos quais o cidadão pode empreender uma de suas alfabetizações. Trato, aqui, especificamente do teatro como uma dessas possibilidades, dentre tantas outras.

A dimensão educativa que a prática artística, em especial o teatro, é fundamentada na ideia de uma Pedagogia do Teatro, ou seja, incorporar “as novas dimensões da pesquisa que vêm sendo realizada na área, tendo em vista evitar a camisa de força gerada por uma visão estreita dos conceitos de pedagogia, didática e metodologia, sedimentando a epistemologia [...] no teatro” (Koudela, 2005). O ponto de partida do binômio é o Teatro, sendo que a Pedagogia é compreendida numa acepção diretamente relacionada ao sentido inicial de *pedagogo* – aquele que conduzia a criança para o local onde acontecia a relação ensino-aprendizagem; ou seja, intimamente ligada à noção de caminho, processo (Cecchini, 2005, p. 44).

Para possibilitar a aproximação entre as dimensões de cultura e educação anteriormente explicitadas, a Pedagogia do Teatro deve ser plural e oferecer várias abordagens por meio das quais caminhos e processos possam ser construídos a partir de diferentes instâncias (inspirações, métodos, aspectos didáticos). Dentre elas, destaco o jogo – um processo de aprendizagem voltado

para a experimentação e para a liberdade expressiva – no qual “longe de estar submisso a teorias, sistemas, técnicas ou leis, o atuante [...] passa a ser o artesão de sua própria educação, produzindo-se a si mesmo” (Koudela, 2007, p. 24).

Ao argumentar a partir desta perspectiva, estou buscando explicitar uma epistemologia e ampliar o leque de nossas indagações, embora o esforço também seja dirigido no sentido de buscar uma delimitação para a nossa tarefa. Essa argumentação não tem por objetivo ser normativa, nem fechar posições. Acredito mesmo que a relação entre o teatro e a educação tem um largo potencial, podendo ser desenvolvida em diferentes contextos, através das mais diversas abordagens e com objetivos específicos (Koudela, 2005).

São muito caras (e potencialmente mobilizadoras e inspiradoras) as proposições de *um mundo passível de modificação* (Brecht), de *teatro como cura da cidade* (Brook), de que *o mais importante elemento do teatro é o ator* (ou o “ator-cidadão”, como diz Kusnet, porque seus meios e suas possibilidades não têm limites), de que *todos podem atuar* (Spolin), e, por fim, que *o teatro tem uma ação educativa intrínseca à sua natureza* (Koudela). Todas em consonância com uma ideia de que cultura e educação, como dimensões do desenvolvimento humano, compreendem o mundo como passível de interferência e modificação, possibilitando a ampliação da esfera de presença do cidadão e de sua participação ativa na invenção de seus próprios fins. Em meio a esses conceitos, a arte pode configurar-se como processo autônomo que marca a passagem desse cidadão pelo mundo.

Inúmeras são as possibilidades na elaboração de um programa de formação artística. A questão central é escolher, dentre tantas, aquelas que proporcionam uma relação de coerência com uma ideia acerca de cultura e de gestão desta mesma cultura.

Ideias cruzadas: aproximações entre cultura e educação sob a perspectiva da Gestão



O desenvolvimento humano, como resultado da dimensão educativa dos processos artístico-culturais e de diferentes vetores (cada qual com expedientes específicos e referências em muitos casos distintas), será tratado a partir das convergências entre cultura e educação na perspectiva da Gestão Cultural.

Nesse recorte, dentre outras, cabe ao gestor tratar de questões como: em que medida práticas artísticas e culturais se constituem como processos amplos de aprendizagem, a partir dos quais o cidadão se coloque em movimento, ampliando sua esfera de presença? Como programas

culturais podem, também, oferecer práticas, apreciação artística e espaços por meio dos quais o prazer estético *possa* ser encontrado? De que forma a Gestão Cultural pode aproximar – ou criar interseções – entre políticas culturais e educacionais?

Inúmeros são os documentos e os esforços, em âmbito mundial inclusive, para construir marcos para o desenvolvimento de Programas que aproximem as políticas educacionais das políticas culturais. Destaco alguns. O primeiro é a *Agenda 21 da Cultura*, aprovada em 2004 por governos locais e cidades de várias partes do mundo, com o foco no compromisso internacional para o desenvolvimento cultural.

É a primeira vez que as cidades do mundo firmam um documento desse alcance. A Agenda 21 da Cultura surge num momento de crescente relevância dos governos locais na governança nacional e internacional, e de crescente importância dos desafios culturais de nossas sociedades, desafios aos quais os governos locais, os mais próximos dos cidadãos, estão obrigados a propor respostas. (Pascual. In: Teixeira Coelho e outros, 2008, p. 49).

A ideia de uma aproximação entre educação e cultura permeia o documento em vários trechos, mas é no artigo 38 que a proposição é explicitada, deixando claro o compromisso de cidades e governos locais em “gerar instâncias de coordenação entre as políticas culturais e educativas, impulsionando o fomento da criatividade e da sensibilidade e a relação entre as expressões culturais do território e o sistema educativo” (Agenda 21, 2004).

Em 2008, na cidade de Girona, Espanha, foi realizado o *3º Seminário Internacional de Gestão Cultural: Educação, Cultura e Cooperação para o Desenvolvimento*. O relatório final do evento, em seu item terceiro, apresenta algumas ideias propositivas, das quais destaco:

- Entender a educação como uma experiência comunitária em sentido amplo;
- Pensar o desenvolvimento como sinônimo de educação-cultura-cooperação-sustentabilidade;
- Explorar o potencial das novas tecnologias de informação e comunicação para a participação social e a visibilidade das políticas culturais e educativas;
- Envolver nos processos educativos (em todos os níveis e contextos) artistas que "com amor e paixão" contribuam para a naturalidade do fluxo entre cultura e educação.

Ainda em 2008, Ministros de Educação de países ibero-americanos, reunidos em El Salvador, acolheram, com o apoio da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), o projeto “Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos Bicentenários”, conjunto de onze metas para os próximos dez anos que tem como objetivo promover a oferta, ao longo da próxima década, de uma educação que atenda, satisfatoriamente, às demandas

sociais. Descrevendo programas de ação compartilhados, há um tópico específico acerca da criação de um “programa de educação artística, cultura e cidadania”, baseado na premissa de que *o aprendizado da arte e da cultura nas escolas constitui uma das estratégias mais poderosas para a construção de uma cidadania intercultural* (Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2008, p. 96). Dentre as metas desse tópico, destaco:

- Reforçar a relação existente entre a arte, a cultura e a educação para permitir o conhecimento e a valorização da diversidade cultural ibero-americana e propiciar o desenvolvimento das competências cidadãs;
- Favorecer a incorporação da cultura de cada país e a do conjunto da Ibero-América nos projetos educativos das escolas e facilitar o intercâmbio dos profissionais da educação, da arte e da cultura;
- Identificar, fortalecer e fazer visíveis as práticas mais relevantes de Educação artística na região;
- Promover a formação do docente especialista e dos formadores de formadores em educação artística (idem: 96).

Em geral, destaca-se a dimensão educativa presente na cultura. O binômio cultura-educação (ou, de outras formas, cultura/educação, cultura+educação, cultura e educação – relação tratada aqui no campo das políticas educacionais e culturais), configura uma área de complexidade que impõe grandes desafios para o gestor e a Gestão Cultural contemporânea. A partir da proposta de uma ordenação e explicação de sete grandes áreas de confluência entre políticas culturais e educacionais (Martinell, 2011), extraio algumas abordagens que permitem à Gestão um confronto inicial com os desafios tratados anteriormente, abrindo campo para uma atuação propositiva e prospectiva, tanto na interseção entre cultura e educação como na construção/manutenção de Programas de formação artística inseridos nesse contexto.

A primeira área de confluência é a “Dimensão política” da educação e da cultura. Partindo de uma premissa de que cultura e educação valorizam os direitos individuais e a liberdade de expressão, podemos pressupor que não devem ser relegadas aos seus próprios atores, devendo, assim, implicar todos os segmentos da sociedade, o público e o privado, promovendo, dessa forma, espaços de proximidade.

A segunda área de confluência é a “Difusão cultural”. Pensada não como intermediação, mas como a forma de propiciar, ao cidadão, uma relação plena com a vida cultural. Cultura e educação podem dar a conhecer e instigar o cidadão a buscar outras referências, a colocar-se em *movimento*. Um dos caminhos é o fomento e o estímulo ao acesso, para todos os públicos, a bens, recursos e experiências artístico-culturais e ao potencial de aprendizado que os equipamentos culturais propiciam. A ideia de uma difusão cultural somente ganha sentido quando está

relacionada a outras áreas de confluência. Em conjunto com outros aspectos, a Difusão cultural prevê uma ação facilitadora com vistas à participação da sociedade civil, promovendo, assim, o uso e não apenas o consumo cultural⁴, além de valorizar a ação educativa dos processos culturais e o potencial cultural dos processos educativos. Isolada deste conjunto, como elemento principal de uma política cultural (ou, às vezes, único), a difusão cultural torna-se, apenas, uma forma de “levar a cultura ao povo” – e isso não é desejável nem tampouco o foco desta proposição.

A terceira área de confluência é o “Incentivo à criação”. Propõe facilitar o acesso aos processos de criação artística para a população, inclusive (e, em especial,) àqueles que não querem, necessariamente, se profissionalizar e/ou aprofundar estudos em arte. Articulado na interseção de educação e cultura, esse acesso baseia-se na ideia de que diversos espaços (ditos culturais ou não) podem propiciar a ampliação das capacidades expressivas e criativas do sujeito. Assim, a criação artística deixa de ser uma característica exclusiva do artista (profissional) e passa a ser uma qualificação de uma *Cidadania artística*.

A “Formação Cultural”, quarta área de confluência entre cultura e educação, é um conjunto de ações formado pelos seguintes aspectos:

- Formação básica (ou iniciação): inserção da aprendizagem artístico-cultural em diversos âmbitos e lugares da cidade, com o objetivo de proporcionar iniciação à experiência estética e às *alfabetizações* decorrentes dessa experiência, as quais possibilitarão acesso físico e, principalmente, simbólico à vida *do e no* Cultural;
- Formação continuada: promover ações que ofereçam formação artística, de maneira que, enquanto houver desejo e interesse do indivíduo, haja oferta (condições de permanência) para manter-se em processo de formação artística. Isso se refere tanto ao recorte etário (a formação pode ocorrer ao longo da vida), quanto ao tipo de formação desejada (livre ou especializada);
- Formação para uso cultural: concebido não como processo isolado, mas como decorrência das ações anteriores de formação, a proposta de uma formação para o uso cultural tem como objetivo criar condições para que o indivíduo perceba-se como apreciador de atividades artístico-culturais;

A quinta área de confluência é a ideia de uma “educação permanente”. Amplia a proposição de uma educação não-formal, incluindo, na educação como dimensão do

⁴ A ideia de uso (e, portanto, de usuário e não de consumidor da cultura) está explicitada por Teixeira Coelho no Dicionário Crítico de Políticas Culturais, p. 35.

desenvolvimento humano, tudo o que está, por assim dizer, na “periferia” da Educação formal. Passa a ser compreendida como um processo que ocorre ao longo de toda a vida e em outros espaços além da escola. Abre também um esforço para se propiciar diversas alfabetizações (novas tecnologias e linguagens, por exemplo) com o objetivo de formar indivíduos mais participativos e apropriados de seu próprio processo cultural. Por fim, permite atender, por exemplo, adultos que não tiveram oportunidade de acesso a uma *alfabetização artística* ao longo de sua vida. Procura romper com a ideia de que existe um período preciso para iniciar o contato com a arte por meio de processos formativos.

A sexta área de confluência é focada na compreensão de que os equipamentos do “Sistema educacional” (e de outros sistemas também) possam ser, por meio de ações regulares e de apropriação, compreendidos como espaços culturais. Embora com algumas limitações, os equipamentos ligados aos órgãos de “Administração da Educação”, oferecem vantagens que não são encontradas em nenhum similar da sociedade atual.

A sétima e última área de confluência construída a partir das proposições de Alfons Martinell (2011) diz respeito à participação da “Universidade como polo de desenvolvimento cultural”, propondo-se romper as barreiras que separam Universidade e Cultura e, também, outros centros de formação (como as escolas técnicas, por exemplo) da Cultura. Assim, é objetivo fomentar a vida cultural na Universidade, de forma que seu espaço seja reconhecido como referência de fomento à criação e difusão cultural e, também, implicar a Universidade, e os demais agentes educativos, na investigação e pesquisa sobre a cultura.

As sete áreas de confluência há pouco apresentadas permitem à Gestão Cultural identificar espaços e formas de atuação na zona de interseção entre cultura e educação. No entanto, como campo de atuação, tem muito para avançar na compreensão de um papel proativo na elaboração de políticas culturais que potencializem a dimensão educativa da cultura. Para começar, há que superar um dilema apontado por Edson Natale: a característica do profissional brasileiro de inverter a lógica e de atuar na base do “atirar, apontar, preparar” (2001, p. 22). E não bastam apenas as competências gerenciais e administrativas. Fazem-se necessárias: uma compreensão ampliada e uma postura sensível diante do ambiente cultural.

Cidadania artística

A ideia de uma *Cidadania artística* foi sendo desenvolvida na prática, na implantação do Programa *Viva arte viva*, ação criada em 2000 e que atendia, por meio de ações de

formação por meio do teatro, mais de 1600 alunos por ano no município de São Caetano do Sul, em SP. Foi inspirada, inicialmente, na proposta de “Cidadania Cultural” de Marilena Chauí. Desenvolvida quando esteve à frente da Secretaria Municipal de Cultura do município de São Paulo, sua proposta foi centrada na compreensão da cultura como elaboração coletiva e socialmente diferenciada de símbolos, como direito de todos os cidadãos, como resultado de um trabalho de criação pautado pela sensibilidade, imaginação e inteligência, e, por fim, como ação de sujeitos históricos que articulam o trabalho cultural e a memória social (Chauí, 2006, p. 72). Nesse contexto, o conceito de “Cidadania Cultural” foi pensado como eixo de uma política cultural para a área da cultura.

Partindo dessa proposta e focando-se exclusivamente em um único programa na área de formação cultural (um microcosmo no universo das políticas culturais, a proposta de *Cidadania artística* é focada no direito do cidadão de ter acesso à arte em diversas instâncias:

- o direito à formação continuada e completa, o que significa condições para uma prática artística regular e a apresentação da produção artística resultante desse processo;
- o direito à participação nas decisões quanto às diversas instâncias desta formação;
- o direito de acesso físico aos bens culturais;
- o direito à informação e comunicação dos serviços e atividades culturais;
- o direito de uso e de apropriação de espaços públicos;
- o direito a espaços de encontro, reflexão, debate e crítica.

A ideia de *Cidadania artística* pode ser um eixo aglutinador dos objetivos que foram se construindo ao longo dos anos e, a partir de elaboração, tornou-se um princípio definidor das práticas do programa para o futuro. É o centro, uma espécie de “lugar-princípio” em que as ideias de arte, cultura e educação, por meio de uma Pedagogia do Teatro e de uma Gestão Cultural, possibilitam a formação e o desenvolvimento de um cidadão-artista.

Centrada na concepção de um *cidadão-artista* – indivíduo que, ao exercer seu direito à formação continuada e ao acesso à arte, qualifica sua participação social na esfera artística e encontra espaço para ampliar sua esfera de presença e, posteriormente, inventar seus próprios fins –, um Programa de *Cidadania artística* deseja criar condições para que a participação social por meio da arte tenha significado para um cidadão.

Não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza. Não consiste em receber, mas

em realizar o ato pelo qual cada um *marca* aquilo que os outros lhe dão para viver e pensar (Certeau, 1995, p. 141).

Um Programa inspirado em uma *Cidadania Artística* propõe ao cidadão ser o centro de sua cidade por meio da arte, criando condições para que esse cidadão-artista possa falar de múltiplas maneiras: expressar-se durante as aulas para seus parceiros de turma, expressar-se artisticamente por meio de uma apresentação que ele construiu em conjunto com outros, debater o que julga pertinente e de compartilhar isso com as pessoas mais importantes e, por fim, descobrir sua capacidade de interferir na realidade, compreendendo o mundo como passível de modificação.

REFERÊNCIAS:

AZEVEDO, Sérgio de. [Arte (gestão) educação] – **Gestão Cultural e Pedagogia do Teatro no Programa Viva arte viva**. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2011.

BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre Teatro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

CARAMBULA, Gonzalo. **Tres inquietudes: la cultura en el Uruguay pobre**. Revista La Onda digital. Agosto de 2010.

<Disponível em <http://www.laondadigital.com/laonda/laonda/101-200/136/b1.htm>>
Acesso 28.jul.2010.

CÁTEDRA UNESCO DE POLÍTICAS CULTURALES Y COOPERACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE GIRONA. La gestión cultural frente ao reto de la cooperación al desarrollo. 3º Seminário Internacional de Gestão Cultural. 2007. Disponível em:
<www.catedraunesco.org/semnario3/>. Acesso 28.jul.2010.

CECCHINI, Clara; THAIS, Maria. **Pedagogia teatral – pesquisa e transmissão nas práticas de um coletivo teatral**. In: Revista Camarim nº 41. Publicação da Cooperativa Paulista de Teatro. 1º semestre de 2008.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. São Paulo: Papyrus, 1995.

CHAUÍ, Marilena. **Cidadania cultural**. O direito à cultura. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

CIDADES E GOVERNOS LOCAIS UNIDOS. **Agenda 21 da Cultura**. 2004
<Disponível em www.agenda21culture.net>

CUÉLLAR, Javier Pérez. (org.). **Nossa diversidade criadora**. Campinas, São Paulo: Papyrus, Brasília: UNESCO, 1997.

CUNHA, Maria Helena. **Gestão Cultural: profissão em formação.** Belo Horizonte: Duo Editorial, 2007.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura.** São Paulo: Editora UNESP, 2005.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese.** São Paulo: Perspectiva, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **A Escola alegre.** In: SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na sala de aula. O livro do professor.** São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. **Pedagogia do Teatro.** Comunicação do Congresso da Abrace, 2005.

_____. **Brecht na pós-modernidade.** São Paulo: Perspectiva, 2001.

MARTINELL, Alfons. **As relações entre políticas culturais e políticas educacionais: para uma agenda comum.** In: TEIXEIRA COELHO (org.). **Cultura e Educação.** São Paulo: Iluminuras, 2011.

MARTINELL, Alfons. LÓPEZ, Taína. **Políticas culturales y gestión cultural: Organum sobre los conceptos clave de la práctica profesional.** Girona: Documenta Universitaria, 2007.

_____. **La gestión cultural: singularidad profesional y perspectivas de futuro.** Unidad Virtual de Información Cultural da Biblioteca Centro Cultural de España, 2001. <Disponível em http://www.cceproyectos.cl/uvic/?page_id=342>. Acesso 28.jul.2010.

MARTIN-BARBERO, Jesus. **Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad.** In: TENTI FANFANI, E. (org.) **Nuevos temas en la agenda de política educativa.** Siglo Veintiuno, Editores: Buenos Aires, 2008.

MENESES, Ulpiano Bezerra. **A paisagem como fato cultural.** In: YÁZIGI, Eduardo e outros. **Turismo e paisagem.** São Paulo: Contexto, 2002.

MONTESQUIEU, Charles L. **O gosto.** São Paulo: Iluminuras, 2005.

NATALE, Edson (org.). **Guia Brasileiro de Produção Cultural.** São Paulo: Natale M.P.A., 2001.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos Bicentenários.** Madri, Espanha, 2008.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

TEIXEIRA COELHO (org.). **A cultura pela cidade**. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2008.

TEIXEIRA COELHO. **A cultura e seu contrário**. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural. 2008.

_____. **Dicionário Crítico de Política Cultural**. São Paulo: FAPESP: Iluminuras, 1997.

_____. **O Que é Ação Cultural**. São Paulo, Brasiliense, 1981.