



O papel do Centro Cultural TCU na formação da cidadania na educação básica

The role of the TCU Cultural Center for the development of citizenship in basic education

Maria Paula Beatriz Estellita Lins

Mestre em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações (2011) pela Universidade de Brasília. Graduada em Pedagogia (1989) e em Psicologia Clínica (1994) pela Universidade de Brasília, com Especializações em Psicodrama Aplicado, em Gestalt-terapia e em Educação Corporativa, além de MBA em Desenvolvimento Humano e Psicologia Positiva. É servidora pública desde 2005 e, desde 2008, Auditora Federal de Controle Externo. Começou a atuar no Centro Cultural TCU em 2019.

RESUMO

Além da transmissão de conhecimentos, a educação formal necessita promover a ação consciente e transformadora, partindo de um olhar sobre o ambiente e a realidade do aluno para ampliar sua visão crítica e reflexiva sobre a sociedade. A formação da cidadania, desse modo, implica a participação ativa nos assuntos do governo, por meio da atuação em prol da coletividade. O ensino das artes pode contribuir com esse processo, inclusive por meio de visitas a museus e galerias de arte, ao proporcionar uma experiência de ensino complementar, não formal, e o acesso a lugares desconhecidos e inacessíveis. Essa experiência pode ser relevante para a formação da cidadania sobretudo quando se trata de um espaço de memória e cultura vinculado a um órgão público. O objetivo do estudo foi analisar como a atuação do Centro Cultural TCU, vinculado ao Tribunal de Contas da União, apoia a formação da cidadania junto a alunos de escolas da educação básica que visitam o espaço e participam das ações educativas promovidas no local. Foi realizado um estudo de caso qualitativo, mediante condução de uma entrevista semi-estruturada em grupo, usando plataforma virtual, com onze integrantes da equipe do Centro Cultural TCU. Foram identificadas oito categorias para descrever a atuação desse espaço cultural, dentre as quais seis foram diretamente relacionadas à formação da cidadania. Dentre elas, três foram mais associadas ao fato de o Centro Cultural TCU ser vinculado a um órgão público: divulgação institucional, informação sobre a Administração Pública e controle social.

Palavras-chave: centro cultural; educação básica; arte; cidadania.



ABSTRACT

In addition to transmission of knowledge, formal education needs to promote conscious and transformative action. This process might consider the environment and the student's reality to expand their critical and reflective view of society. The development of citizenship implies active participation in government affairs for the benefit of the community. Arts education can contribute to this process through visits to museums and art galleries, by providing a complementary, non-formal, teaching experience and access to unknown and inaccessible places. This experience can be relevant to the development of citizenship, especially when it comes from a space of memory and culture linked to a public agency. The objective of the study was to analyze how the performance of the TCU Cultural Center (Brazilian Federal Court of Accounts) supports the development of citizenship in students from elementary schools who visit the space and take part in educational activities. A qualitative case study was carried out by conducting a semi-structured group interview, using a virtual platform, with eleven members of the TCU Cultural Center team. Eight categories were identified to describe the performance of this cultural space, among which six were directly related to the development of citizenship. Among them, three were more associated with the fact that the TCU Cultural Center is linked to a public agency: institutional dissemination, information on Public Administration and social control.

Keywords: cultural center; elementary education; arts; citizenship.

1. INTRODUÇÃO

Educar implica um processo diversificado e de longo prazo. Não se restringe ao domínio de uma língua, a uma boa nota no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou à formação para o trabalho, que, por si só, já parecem desafiadores para a maioria dos estudantes. Mais além da transmissão e absorção de conteúdo, educar implica um sentido político ao promover o domínio das formas adequadas de agir, um saber-fazer (SAVIANI, 2003).

Educar vem do latim “*educare*”, que significa conduzir ou direcionar para fora, ou seja, preparar para o mundo e a vida em sociedade (EDUCAR, 2020). Nesse sentido, Paulo Freire associava a qualidade na educação não apenas ao saber sistematizado aprendido, mas também aos laços de solidariedade criados num contexto de formação para a cidadania. “A escola deixa de ser lecionadora para ser cada vez mais gestora da informação generalizada, construtora e reconstrutora de saberes e conhecimentos socialmente significativos” (GADOTTI, 2013, p. 8).

A própria Constituição Federal brasileira, em seu art. 6º, considera a educação um direito social, que visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205; BRASIL, 1996, art. 2º). A educação básica, mais especificamente, tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996, art. 22).



Nesse contexto, o ensino da arte, componente curricular obrigatório da educação básica (BRASIL, 1996, art. 26, §2º), contribui para a crítica, a reflexão e o diálogo, inclusive em relação a questões socioculturais. Segundo a Abordagem Triangular, desenvolvida por Ana Mae Barbosa, isso ocorre na medida em que se associa a contextualização ao fazer artístico e à leitura de imagens. “Compreender a imagem na contemporaneidade é exercer reflexão sobre o olhar para o contexto em que se vive, e assim, das visões e leituras de mundo” (SILVA e LAMPERT, 2017, p. 92).

A contextualização pode referir-se tanto à ideia de considerar o ambiente e a realidade do aluno, como também ampliar a sua visão para a comunidade, a cidade, o país, até uma visão crítica global, em que ele possa desenvolver um papel ativo-participativo. As visitas a centros culturais e museus podem contribuir nesse processo no sentido de favorecer que o aluno faça contato com espaços que, num primeiro momento, são desconhecidos ou lhe parecem inacessíveis.

A relação entre escola e centros culturais, no âmbito das aulas de artes, reflete ainda um dos princípios do ensino, que se refere à valorização da experiência extra-escolar (BRASIL, 1996, art. 3º, inciso X). Cabe aos museus e espaços de artes, dessa forma, preparar-se para receber esse público de estudantes e proporcionar-lhes uma experiência diferenciada, não apenas relacionada aos objetivos pedagógicos do ensino formal, mas que também contribua para sua vivência pessoal, tomando arte e cultura como caminhos para a crítica e o posicionamento conscientes.

Considerando a possível contribuição da arte e da cultura para a formação da cidadania, cabe analisar o papel dos centros culturais vinculados a órgãos do governo, considerando as possíveis parcerias com as escolas de educação básica, sobretudo no ensino fundamental e no ensino médio. Centros culturais ou museus estão presentes em órgãos públicos das três esferas de governo (federal, estadual e municipal), vinculados ao Executivo (por exemplo, Itamaraty e Ministério da Saúde), ao Judiciário (como o Superior Tribunal de Justiça e o Tribunal de Justiça do Distrito Federal), ao Legislativo (Câmara dos Deputados e Tribunal de Contas da União) e também ao Ministério Público. Cabe ressaltar que, nesses exemplos, a atuação finalística dos órgãos públicos não se refere diretamente à promoção ou à execução de políticas culturais.

Para analisar o que diferencia os centros culturais e museus em órgãos públicos daqueles espaços que não são vinculados ao governo e o que os caracteriza nessa relação com o ensino fundamental ou médio, a proposta deste estudo foi considerar a experiência do Tribunal de Contas da União (TCU). Nesse caso específico, cabe situar o papel do programa educativo no Centro Cultural TCU frente à missão institucional de aprimorar a Administração Pública em benefício da sociedade por meio do controle externo.

O Centro Cultural TCU é constituído por um museu, composto por acervo histórico-institucional e espaço expositivo, e uma galeria de arte. Dentre as atividades desenvolvidas, há a realização de exposições e eventos, bem como o programa educativo, que recebe alunos de escolas de educação básica para dar aulas utilizando os insumos de arte e cultura expostos ou disponíveis.

Foi conduzido um estudo junto à equipe que atua no Centro Cultural TCU, a fim de responder à questão definida como central para a pesquisa: “como o Centro Cultural TCU pode apoiar a formação da cidadania em alunos de escolas da educação básica?”. Foram formuladas as seguintes hipóteses:



1. As ações promovidas pelo programa educativo do Centro Cultural TCU contribuem para a formação da cidadania em alunos de educação básica;
2. Por ser vinculado a um órgão público, a formação da cidadania promovida pelo Centro Cultural TCU extrapola o que se define na literatura como a função social típica de espaços culturais, como museus ou galerias de arte.

O objetivo geral do estudo foi analisar como a atuação do Centro Cultural TCU apoia a formação da cidadania junto a alunos de escolas da educação básica, sobretudo fundamental ou médio. Foi realizado um estudo qualitativo, mediante condução de uma entrevista em grupo junto à equipe que atua nesse espaço cultural.

As pesquisas qualitativas buscam compreender como os atores sociais se relacionam com suas situações (GASKELL, 2002, *apud* CÂMARA, 2013), ou seja, como as pessoas consideram experiências, ideias ou eventos. Desse modo, o essencial não é quantificar e mensurar, mas captar os significados (FRASER e GONDIM, 2004).

Antes de descrever a pesquisa propriamente dita, apresenta-se o referencial teórico, fundamentado na legislação em vigor e na literatura nacional a respeito do papel dos espaços culturais. Além disso, descreve-se a atuação do Centro Cultural TCU, com base em normativos específicos e fontes complementares.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 CIDADANIA, EDUCAÇÃO, CULTURA E O ENSINO DAS ARTES

A cidadania é estabelecida como um dos fundamentos da República Federativa do Brasil como Estado Democrático de Direito, conforme inciso II do art. 1º da Constituição Federal. No sentido jurídico, a cidadania está relacionada à condição de pessoa que, como membro de um Estado, acha-se no gozo de direitos que lhe permitem participar da vida política (CIDADANIA, 2020). Numa abordagem mais ampla, refere-se ao exercício dos direitos e deveres pelo indivíduo, em decorrência da vida em sociedade.

A cidadania é uma construção coletiva e contribui para a consolidação de uma comunidade forte e política, na medida em que se incorporam à cultura os valores referentes ao exercício dos deveres perante a comunidade e o Estado. Além disso, a atual Constituição Federal, promulgada após um período de ditadura, em 1988, é considerada uma constituição cidadã ao recuperar direitos aos brasileiros, sobretudo nos artigos 5º e 6º (BRASIL, 1988). Ao conciliar o exercício de direitos e deveres, a cidadania ativa caracteriza-se pela participação ativa nos assuntos do governo, agindo em prol do bem comum, considerando que os problemas da coletividade afetam todos (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2020).

Na Constituição Federal, a cidadania pode ser relacionada tanto à educação quanto à cultura. No âmbito da educação, segundo o art. 205, uma das finalidades é justamente



o preparo para o exercício da cidadania. O art. 215, por sua vez, garante a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, além de apoiar e incentivar a valorização e a difusão das manifestações culturais. O Plano Nacional de Cultura conduz, dentre outros aspectos, à defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro, à democratização do acesso aos bens de cultura e à valorização da diversidade étnica e regional.

No ensino fundamental obrigatório, um dos objetivos é “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), art. 32, inciso II (BRASIL, 1996). Segundo o art. 35 dessa lei, no ensino médio, além da consolidação e do aprofundamento dos conhecimentos do ensino fundamental, dentre outros objetivos, há “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 1996).

Em consonância com esses objetivos, segundo a Base Nacional Comum Curricular, uma das competências gerais da educação básica é “valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 9).

Especificamente no ensino fundamental, uma das competências de Linguagem, em que se insere a Arte, é “conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 65). No BNCC para o ensino médio, por sua vez, dentre as principais competências específicas de linguagens e suas tecnologias, destacam-se em relação à cidadania:

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo;
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza;



3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 490).

Desse modo, a formação da cidadania pode relacionar-se tanto ao acesso a práticas artísticas e culturais como à reflexão e crítica sobre aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais a partir dessa experiência, que favorece o desenvolvimento da leitura e de um posicionamento consciente sobre seu contexto para os estudantes.

O Plano Nacional de Cultura, previsto pela Constituição Federal, alinha-se a essa proposição ao considerar como uma de suas três dimensões a cultura como direito de cidadania. Compete ao Estado, segundo o anexo desse plano, “ampliar e permitir o acesso compreendendo a cultura a partir da ótica dos direitos e liberdades do cidadão, sendo o Estado um instrumento para efetivação desses direitos e garantia de igualdade de condições” (BRASIL, 2010).

Ainda no escopo do anexo do Plano Nacional de Cultura, para os órgãos públicos, ainda que não diretamente associados à promoção ou gestão cultural, há a responsabilidade por:

preservar o patrimônio material e imaterial, resguardando bens, documentos, acervos, artefatos, vestígios e sítios, assim como as atividades, técnicas, saberes, linguagens e tradições que não encontram amparo na sociedade e no mercado, permitindo a todos o cultivo da memória comum, da história e dos testemunhos do passado (BRASIL, 2010).

Dentre as estratégias para reconhecer e valorizar a diversidade, assim como proteger e promover as artes e expressões culturais, destaca-se o item 2.3.2 do capítulo II do Plano Nacional de Cultura: “patrimônio cultural na pauta do ensino formal, apropriando-se dos bens culturais nos processos de formação formal cidadã, estimulando novas vivências e práticas educativas” (BRASIL, 2010). Em contrapartida, há a estratégia prevista no item 2.4.5 desse mesmo capítulo: “estimular a compreensão dos museus, centros culturais e espaços de memória como articuladores do ambiente urbano, da história da cidade e de seus estabelecimentos humanos como fenômeno cultural” (BRASIL, 2010).

Percebe-se, dessa forma, a intenção da legislação vigente de estabelecer parcerias entre o ensino formal e os espaços culturais no sentido de proporcionar experiências voltadas para a formação da cidadania nos estudantes, dentre outros objetivos. Nesse contexto, é importante retomar a concepção de cidadania para além do poder de compra, do contrato de trabalho ou do direito ao voto. A cidadania deve ser entendida como direito à vida plena, não apenas às necessidades básicas, mas a todos os níveis de existência, o que implica o reconhecimento e a valorização da diversidade sociocultural, em prol de uma sociedade democrática e socialmente justa (PESTANA, 2011).



No âmbito da cultura, é preciso considerar o papel potencial ou real que as instituições assumem como instrumentos de manutenção de uma estrutura desigual e exploratória ou, pelo contrário, na ampliação de uma democracia efetiva (SAMPAIO e MENDONÇA, 2018). Passa-se então à análise da literatura nacional sobre o papel desses espaços, caracterizados principalmente como galerias de arte ou museus.

2.2 O PAPEL DOS MUSEUS E CENTROS CULTURAIS

Para analisar o papel dos museus e centros culturais, foram analisados artigos acadêmicos, mediante levantamento da literatura nacional, que traziam elementos para compor um histórico sobre o papel desses espaços, inclusive os que abordavam esse papel na relação com a escola. Cabe esclarecer que, em vários desses artigos, não há uma diferenciação clara entre museus, galerias de arte e outros espaços culturais, ainda que utilizem uma dessas denominações. Embora não haja um consenso, a expressão “centro cultural” tende a ser utilizada para instituições mantidas pelos poderes públicos, de maior porte, com acervo e equipamentos permanentes, voltadas para um conjunto de atividades sincrônicas e alternativas para os frequentadores (RAMOS, 2007).

Independentemente dessa caracterização, o diálogo entre educação e cultura passa necessariamente pelos chamados lugares de memória, sejam eles museus, centros culturais ou espaços nas cidades e comunidades, com fontes diversificadas de aprendizagem (MENDONÇA, 2009). Na relação com a escola, esses lugares apoiam a educação não formal, dentre outros papéis que podem assumir, inclusive na formação da cidadania.

Por muitos séculos, os museus foram guardiões de tesouros para desfrute das classes dominantes, com predomínio do culto ao valor monetário do patrimônio adquirido em detrimento da transmissão de conhecimento, educação e saber. Não havia preocupação, portanto, com a comunicação ou a educação nesse contexto (BINA, 2011). A progressiva abertura ao público de bibliotecas e museus decorreu, em grande parte, da sua vinculação com universidades, quando estudiosos amadores, médicos e cientistas começaram a fazer pressão para ter acesso a coleções de reis e nobres (VALENTE, 2003, *apud* MARTINS, 2011).

Os ideais democráticos que surgiram com a Revolução Francesa e as mudanças nos sistemas governamentais, inicialmente na Europa e depois nos países latino-americanos, também fomentou a abertura de museus e a preocupação com seu viés educativo. Associada a isso vinha também a Revolução Industrial, que trazia um discurso de exaltação do conhecimento técnico-científico e dos benefícios tecnológicos, que precisava ser reforçado numa instrução coletiva voltada para a ideologia dominante (SCHAER, 1993, *apud* MARTINS, 2011).

O Museu do Louvre, em Paris, no final do século XVIII, foi o primeiro a abrir suas portas ao grande público, com acesso gratuito, a fim de disseminar os valores pós-revolucionários e minimizar conflitos (BINA, 2011; MAGALHÃES, 2013). No Brasil, as instituições museológicas foram criadas e mantidas pelo Estado (BINA, 2011), como o Museu do Instituto Arqueológico Histórico e Geográfico Pernambucano, em 1862, que visava à interiorização de valores



para a construção de uma identidade baseada na memória nacional (CESÁRIO, 2006, *apud* MAGALHÃES, 2013).

Tanto o museu como a educação escolar eram considerados elementos fundamentais na consolidação dos Estados Liberais. A incorporação de ideais iluministas favoreceu que os museus se aproximassem da educação e assumissem um papel complementar ao ensino escolar (MAGALHÃES, 2013). No século XIX, em 1852, foi criada a função de arte-educador no espaço do Victoria and Albert Museum (BARBOSA, 1999, *apud* PINTO, 2012).

A partir do século XX, principalmente dos anos 1950, os museus passaram a investir em exposições de longa duração, para valorizar o patrimônio cultural e ambiental, não necessariamente relacionadas a feitos históricos ou a personalidades ilustres. A partir daí a comunicação passou a ser priorizada como elemento da função educativa dos museus (BINA, 2011). Nessa época, o surgimento dos museus de Arte Moderna no Brasil trouxe um pequeno avanço na abertura desses espaços às minorias (BINA, 2011), mas o trabalho do arte-educador ainda era improvisado (BARBOSA, 1999, *apud* PINTO, 2012).

O Seminário Internacional da UNESCO, em 1952, nos Estados Unidos, foi um marco ao debater o papel educativo dos museus e propor técnicas e estratégias nesse sentido. O evento também destacou a importância de qualificar os profissionais do setor educativo nos museus, melhorar a relação com o público escolar, enfatizar a inclusão de públicos diversificados e afirmar os objetos das coleções como base do trabalho educativo nesses espaços (ALLAN, 1953, *apud* MARTINS, 2011).

Outro marco transformador para a América Latina foi um encontro no Chile, em 1972, cujo documento esboça preocupações com “o papel da cultura como força motriz das transformações sociais e a necessidade de estruturação de práticas de intervenção social a partir dos museus” (MARTINS, 2011, p. 64). A partir daí a comunicação veio da necessidade de promover o engajamento social junto à comunidade. O museu foi definido como uma instituição a serviço da formação de consciência sem isentar o protagonismo das comunidades nessa ação (ICOM, 1972, *apud* GOUVEIA JR., 2014).

Começou a se estabelecer uma nova perspectiva de atuação a partir do conceito de Museu Integral, que passou a confundir-se com outras formas de ação cultural (ARAÚJO e BRUNO, 1995, *apud* OLIVEIRA, 2013) ao incluir, além do acervo e da estrutura física, a comunidade, o bairro, seus costumes e tradições (CASTRO, 2013).

Os centros culturais, em sua versão moderna, surgiram associados a museus e bibliotecas justamente quando houve a mudança das instituições culturais de meras guardiãs de objetos para centros produtores e difusores de cultura. Nesse sentido, caracterizaram-se como espaços não só de espetáculo, mas como lugares públicos e políticos, para reflexão, produção de conhecimento e preservação de memória, cultura e arte (EDUARDO e CASTELNOU, 2018).

O modelo pioneiro do Centre National d’Art et Culture Georges Pompidou, chamado “Beaubourg”, inaugurado em 1975 e considerado o primeiro centro cultural moderno, inspirou outras iniciativas no mundo (RAMOS, 2007). Na lei que o criou, o Beaubourg foi caracterizado



como um estabelecimento público que “favorece a criação de obras de arte e do espírito, contribui para o enriquecimento do patrimônio cultural da nação, da informação e da formação do público, da difusão da informação artística e da comunicação social” (MILANESI, 1977, *apud* RAMOS, 2007, p. 80).

O Beaubourg passou a ser uma referência não só para a inauguração de outros centros culturais, que no Brasil surgiram na década de 80, financiados pelo Estado, mas também para os novos museus (RAMOS, 2007). A proposta de museu integral, na prática, passou a confundir-se com o centro cultural ao abrigar outras áreas de conhecimento (OLIVEIRA, 2013).

Na década de 1980, a nova museologia estava cada vez mais interessada no desenvolvimento das populações, mediante a valorização do cotidiano do cidadão e tendo as ações educativas como base (BINA, 2011). Nessa época, começou a ser difundida no Brasil a metodologia da educação patrimonial, a fim de propiciar programas didáticos nesses espaços culturais. Como objetos de ações educativas, os museus e seus artefatos passaram a contribuir para a mudança social (COSTA e WASENKESKI, 2015).

A própria definição para os museus foi modificada, em 1998, em que a pesquisa deixou de ser o eixo central para tornar-se uma das várias funções, como a guarda de documentos, a educação, a comunicação e até mesmo o lazer (DESVALLÉES e MAIRESSE, 2010, *apud* MARTINS, 2011). No que diz respeito à dimensão comunicativa, a tendência passou a ser, cada vez mais, colocar o público como ator central, tirando-o da posição passiva. Há que se estabelecer, portanto, um diálogo entre público e especialistas, dando voz e legitimando as diferentes posturas e visões de mundo (MARANDINO, 2008).

O papel da arte-educação e do mediador situam-se num processo de inclusão, sobretudo ao valorizar a habilidade de interpretar as obras de arte mediante o contexto cultural e social e favorecer a produção de sentido. “Afinal os museus e as galerias são espaços de escolhas e intencionalidades – do artista e, sobretudo do público – e por meio destas estratégias é que se pode instigar o espectador” (PINTO, 2012, p. 93).

Matos (2014) aponta que a educação nos museus é intencional no sentido de implicar “objetivos sociopolíticos explícitos, conteúdos, métodos, lugares e condições específicas de educação, precisamente para possibilitar aos indivíduos a participação consciente, ativa, crítica na vida social global” (LIBÂNIO, 2004, *apud* MATOS, 2014).

O objetivo da ação cultural é fazer com que as pessoas tomem consciência de si mesmas diante de si mesmas e do coletivo. E como a experiência da vida social situa-se, em sua maior parte, em grupos, o centro cultural deve promover trabalhos com grupos, utilizando a matéria cultural do coletivo, de modo a propiciar a conscientização da pessoa e da sociedade. (RAMOS, 2007, p. 97)

Os museus precisam estar sempre se renovando para deixarem de ser guardiões de coisas antigas, que devem ser contempladas de modo passivo e cuidadoso. As ações educativas não servem apenas para atrair o público, mas também para promover “construção de



conhecimento, entretenimento, encantamento, possibilitando reconhecer e mudar atitudes, bem como modificar o modo de ver as coisas, os objetos, as pessoas e as relações entre nós mesmos” (COSTA e WASENKESKI, 2015, p. 66). As práticas informacionais deixam de ser mero veículo de ideologias, utilizando a memória como instrumento de dominação e domesticação, para promover a liberação, a partir de uma ação socialmente partilhada através de criticidade e autonomia (LE GOFF, 2003, *apud* GOUVEIA JR., 2014).

O museu também pode proporcionar o acesso à memória coletiva, como elemento constituinte de uma identidade social. Objetos adquirem valor simbólico ao tornar-se metáforas para dizer que são os membros de uma comunidade em relação a outros grupos. É possível contar a história favorecendo também que os visitantes atribuam seu próprio significado a partir de sua experiência pessoal (PACHECO, 2010).

Nesse sentido, Milanesi (1997, *apud* RAMOS, 2007) faz referência ao centro cultural quanto à necessidade de conectar-se à cidade e responder às demandas e aos anseios dos cidadãos. Os centros culturais devem possibilitar o entendimento dos acontecimentos contemporâneos e prestar serviços à população.

Nosso desafio é garantir a expressão de diferentes vozes. É a prática de uma museologia crítica e inclusiva. O museu tem que imprimir marcas, levantar questões, diferenças, diversidades e conflitos, ressignificando os museus e o patrimônio. Nesse caso, o patrimônio não aparece mais como um fim em si, mas como instrumento da mudança social. (NASCIMENTO JR., 2009, P. 162)

A educação em museus, portanto, além de ensinar e produzir aprendizagem, é depositário de elementos que permitem refletir e construir novas ideias conceituais. Por isso, além de dar apoio à educação formal, o museu desenvolve um programa educativo próprio. O papel pedagógico está na possibilidade de provocar possíveis interpretações a partir do acervo, ainda que inevitavelmente a ordenação de acervos e exposições seja orientada por uma determinada postura teórica. Cabe ao educador não apenas dar informações, mas provocar a vontade de ver objetos (MATOS, 2014).

O fato de o trabalho educativo nos museus configurar-se como não formal coloca-o fora do sistema educacional formal, estruturado de modo hierárquico e cronológico. Apesar disso, os espaços culturais claramente podem apoiar a formação dos estudantes.

Desse modo, escola e museu se complementam ao promover a aquisição de saberes diferenciados, com expectativas que eventualmente podem até se confrontar na medida em que o museu pode questionar alguns conhecimentos recebidos na escola. Seu papel na formação da cidadania vai além da alfabetização cultural e da educação para a valorização e preservação do patrimônio (FOCHESATTO, 2012).

Finalizando o levantamento da literatura nacional, ressalta-se que não foram identificadas fontes que se proponham a diferenciar espaços culturais públicos e privados ou, mais especificamente, que analisem o papel daqueles vinculados a órgãos públicos. Passa-se,

então, à análise do papel do Centro Cultural TCU, com base em documentos próprios, sobretudo os normativos que regulamentam sua atuação.

2.3 O PAPEL E A ATUAÇÃO DO CENTRO CULTURAL TCU

A Gestão Cultural no TCU tem como objetivo “integrar a cultura e o conhecimento à atuação institucional, além de torná-los mais acessíveis à sociedade” (TCU, 2020). O Centro Cultural TCU encontra-se sob coordenação do Instituto Serzedello Corrêa (ISC), que é a escola de governo desse órgão público, cujo propósito é “desenvolver pessoas para a construção de uma sociedade cidadã” (TCU, 2020). Com esse intuito, o ISC promove a capacitação de profissionais do TCU, servidores públicos em geral e cidadãos, além de auditores de outros países. Além disso, apoia o desenvolvimento de pesquisas, ferramentas e metodologias para a Administração Pública.

Figura 1 – Centro Cultural TCU (galeria e museu)



Fonte: Centro Cultural TCU

O Centro Cultural TCU é composto pelo Espaço Cultural Marcantonio Vilaça¹ (ECMV), criado em 2003, e pelo Museu do TCU Ministro Guido Mondin, que foi instituído em 1970, mas apenas em 2004 ganhou uma área destinada a exposições. Além desses espaços, o Centro Cultural também dispõe de uma sala de conservação, três Reservas Técnicas divididas por tipologias destinadas à guarda do acervo e restauro, além de uma área para receber até 45 alunos em visitas escolares.

A atuação do Programa Educativo do Centro Cultural TCU pode ser relacionada a duas competências atribuídas ao Curador do Espaço Cultural, pela Resolução-TCU N° 200, art. 8°,

1 Marcantonio Vilaça foi um galerista, *marchand* e colecionador pernambucano, filho do ex-ministro do TCU Marcos Vilaça. O nome da galeria foi uma homenagem a ele, que projetou a arte contemporânea brasileira internacionalmente e trouxe exposições de artistas estrangeiros ao Brasil (MARCANTONIO VILAÇA, 2020; TCU, 2020).



incisos XI e XII: “orientar e acompanhar a execução do programa educativo; acompanhar o treinamento dos monitores do programa educativo” (TCU, 2007). Esse programa consiste em um projeto específico para atendimento ao público visitante das exposições de artes visuais no museu ou na galeria ECMV, seja ele espontâneo ou composto por grupos agendados ou alunos do ensino formal. Para cada exposição, é produzido um material didático distribuído aos estudantes durante a visita ou aos professores, quando constituem recursos para atividades complementares em sala de aula. As escolas podem agendar previamente as visitas, que geralmente envolvem uma apresentação sobre o próprio TCU, a mediação nas exposições em andamento e uma atividade de prática artística.

A galeria ECMV consolidou-se como espaço de divulgação das artes contemporâneas promovendo debates sobre temas relacionados à pesquisa e ao histórico dos artistas envolvidos, bem como à sua intenção nas obras expostas. “O Programa Educativo visa a estabelecer um momento de diálogo, de inserção das obras em contextos possíveis, cujo foco é fornecer acesso e subsídios para que o público conheça e reflita sobre Arte e, a posteriori, sobre o universo que a circunscreve” (TCU, 2020). Desta forma, o contato com o público é percebido como um momento de reflexão profunda, baseado em pesquisa, formulação de estratégias de atuação e a articulação de saberes específicos e complementares.

Mais especificamente em relação ao Museu, há uma intenção de disseminar o papel e a atuação do TCU, a fim de aproximar o cidadão da compreensão sobre a importância do controle externo e sobre temas de interesse social nos quais o Tribunal atua e que são, portanto, contemplados nas exposições promovidas nesse espaço. Busca-se também despertar o interesse do público para participar de iniciativas de controle social, inclusive aquelas que contribuem para a transparência nos gastos públicos.

O espaço expositivo do Museu do TCU foi inaugurado, em 2004, com a mostra “TCU: uma história para contar”, com a missão de divulgar a história do Tribunal. Outras exposições foram realizadas ao longo do tempo, muitas delas contando com o acervo próprio do museu, composto por itens relacionados à história centenária da instituição, com destaque para documentos, mobiliário e equipamentos de época, medalhas e condecorações.

Em 2019, o museu do TCU encerrou a exposição “TCU: a evolução do controle” e inaugurou “Percurso da Saúde no Brasil: a contribuição do TCU”, ambas de longa duração. “De forma interativa, a exposição apresenta um percurso pela história e a estrutura da saúde brasileira, com destaque para o impacto que fiscalizações feitas pelo Tribunal de Contas da União tiveram sobre a saúde no país” (TCU, 2020).

Ao longo de 2019, segundo levantamento interno, foram registrados 9.530 visitantes às exposições do Centro Cultural TCU, sejam as do museu, as quatro que aconteceram na galeria ou as duas no hall localizado entre os dois espaços expositivos. A maioria dos visitantes é caracterizada como estudantes da educação básica, de escolas públicas ou particulares.

Considerando a proposta de atuação do Centro Cultural TCU, dos recursos existentes e do Programa Cultural proposto, pode-se supor que os alunos de ensino fundamental e médio que visitam o local recebem informações que contribuem para a formação de sua cidadania,



além de ampliar sua visão e até mesmo a prática sobre o contexto de arte e cultura. Cabe, no entanto, analisar como essa atuação é exercida na prática, além de obter informações complementares no sentido de diferenciá-la da proposta de espaços culturais não associados a órgãos públicos. Essa análise, neste estudo, foi realizada sob o ponto de vista dos próprios profissionais que atuam no Centro Cultural TCU.

3. PESQUISA

3.1 SUJEITOS

O estudo proposto envolveu a equipe que atua no Centro Cultural TCU: servidores do Tribunal, de gestão ou de apoio, estagiários e terceirizados, incluindo especialistas em produção cultural, história, museologia e arte-educação. Não foram incluídos no estudo servidores lotados no Centro de Promoção de Cultura e Inovação (CePI) que não atuam diretamente em atividades do centro cultural.

3.2 INSTRUMENTO

No planejamento inicial do estudo, pretendia-se realizar um *workshop* para apresentar as questões elaboradas e orientar a interação entre os participantes para uma produção coletiva. Devido ao período de isolamento social decorrente da pandemia de COVID-19, foi necessário adaptar o processo para o ambiente virtual.

Manteve-se a proposta de conduzir o processo em grupo, considerando a riqueza da interação entre os participantes. O roteiro foi elaborado para orientar a condução de uma entrevista semi-estruturada em grupo utilizando os recursos da plataforma virtual Teams.

3.3 PROCEDIMENTOS

A entrevista foi agendada para o dia 13 de maio de 2020, às 17h, e teve duração de 1h09. Participaram onze integrantes da equipe do Centro Cultural TCU, e ausentaram-se uma servidora e dois estagiários. O uso da plataforma Teams facilitou a gravação da entrevista e o registro das interações por chat, previsto em questões específicas.

A transcrição foi iniciada a partir do momento em que a gravação foi acionada, o que aconteceu, conforme o roteiro, após os esclarecimentos iniciais e a solicitação do consentimento para o uso das informações e para a própria gravação. Concluída a transcrição, o documento foi enviado aos participantes da entrevista, com a oportunidade de solicitarem o ajuste, a exclusão ou mesmo a inclusão de mais alguma informação, o que não aconteceu.

Sobre a transcrição da entrevista, foi realizada a análise de conteúdo, que designa:



um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47, *apud* CÂMARA, 2013, p. 182).

A análise de conteúdo possui três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Embora essas três fases devam ser seguidas, existem inúmeras variações na maneira de conduzi-las (CÂMARA, 2013).

No caso deste estudo, a primeira fase envolveu a leitura flutuante da entrevista transcrita para escolha de categorias ou índices relacionados às questões norteadoras ou às hipóteses previamente elaboradas, ou seja, voltados sobretudo para o papel do Centro Cultural TCU, decorrente do seu vínculo com um órgão público federal, e sua atuação na formação da cidadania de estudantes da educação básica.

A exploração do material levou à análise dos temas predominantes nas falas dos participantes, agrupados com base no sentido das palavras expressas, e sua categorização. Cada categoria foi então organizada com uma definição, a referência aos temas envolvidos e exemplos de verbalizações. Foram consideradas as orientações de Bardin (2011, *apud* CÂMARA, 2013) quanto às qualidades das categorias: exclusão mútua (cada elemento se refere a uma única categoria); homogeneidade (uma única dimensão de análise para definir cada categoria); pertinência (categorias associadas aos objetivos do estudo ou à intenção do pesquisador); objetividade e fidelidade (inexistência de distorções na categorização devido à subjetividade); produtividade (favorecimento de resultados férteis em inferências, novas hipóteses ou dados exatos).

No tratamento dos resultados, passou-se à interpretação dos dados obtidos para torná-los significativos e válidos, o que demanda a retomada da fundamentação teórica previamente apresentada. O sentido da interpretação é obtido a partir da relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica (CÂMARA, 2013).

A análise de conteúdo pode ser indutiva, quando os conceitos, significados e categorias derivam dos dados, ou dedutiva, quando a estrutura de análise é operacionalizada a partir de conhecimentos prévios.

A recomendação para o uso de uma AC indutiva é feita quando não existem estudos prévios sobre determinado fenômeno ou quando os dados estão muito dispersos, dificultando uma lógica de alocação por categorias formais ou prévias. Já a AC dedutiva é útil quando se pretende testar uma teoria em diferentes situações ou para comparar categorias em períodos de tempo distintos. (CASTRO, ABS e SARRIERA, 2011, p. 818)

No caso deste estudo, caberia, a princípio, realizar a análise de conteúdo dedutiva, definindo-se categorias a partir da literatura previamente revisada. No entanto, optou-se pela análise de



conteúdo indutiva, considerando a segunda hipótese, de que o fato de o Centro Cultural TCU ser vinculado a um órgão público traria dimensões à sua atuação que iriam além daquelas atribuídas pela literatura a museus ou espaços culturais.

3.4 RESULTADOS

A apresentação dos resultados é direcionada para o objetivo de analisar possíveis relações entre a atuação do Centro Cultural TCU e a formação de cidadania em alunos do ensino fundamental ou médio. Nesse sentido, a partir da transcrição da entrevista, inicialmente são definidas categorias para a atuação do Centro Cultural TCU, dentre as quais são identificadas aquelas que se associam à formação da cidadania e, dentre essas, as que o caracterizam como espaço vinculado a um órgão público e que possam diferenciá-lo da função social típica de espaços culturais em geral. Em seguida são descritas as iniciativas voltadas para a formação da cidadania em alunos da educação básica.

De modo geral, o debate entre os entrevistados deu-se no sentido de identificar dois públicos para o Centro Cultural TCU, com interesses específicos, porém complementares: o próprio Tribunal, neste caso não apenas com relação aos servidores, mas também ao colocar a atuação do centro cultural a serviço do controle externo, que é a atividade-fim institucional; e a sociedade, representada por estudantes e visitantes em geral do espaço, que possuem demandas e interesses próprios relativos a arte e cultura, assim como são o público alvo de orientações e informações disseminadas pela instituição em vista de sua atividade-fim.

A partir da análise de conteúdo da entrevista em grupo, foram definidas oito categorias. Para cada uma, é apresentada uma denominação, uma descrição, temas relacionados e trechos exemplificativos da entrevista.

Tabela 1 – Categoria 1: Acesso a arte, cultura e lazer

Descrição: Formar público mediante acesso a lazer e múltiplas linguagens de arte e cultura.

Trechos exemplificativos:

Temas:

- Acesso
- Público
- Lazer
- Múltiplas linguagens artísticas

- “Cuidado adicional para que aqueles que têm menos condições de acesso a galerias e museus passem a ter.”
- “Ponto de encontro para diferentes formas de saberes e áreas de conhecimento.”
- “Promover o acesso de estudantes à arte.”
- “Eu acho que o centro cultural, o máximo que ele puder ser múltiplo em linguagens, ele se caracteriza com mais força em ser um centro de fomento de cultura.”
- “Lembrando que independente [sic] da idade ou classe social, a arte permeia a vida de todos, mas muitas vezes sem a percepção direta. Visitar o centro cultural TCU pode despertar a atenção para a arte que rodeia a todos.”
- “Ser uma área de lazer e descanso para qualquer cidadão.”



Tabela 2 – Categoria 2: Mercado de arte e cultura

Descrição: Apoiar o mercado cultural e os artistas do país.	
<p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promoção da arte • Apoio a artistas • Mercado cultural 	<p>Trechos exemplificativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Vou falar pela história da galeria. (...) Ela foi criada para promoção, sim, de arte contemporânea.” • “Apoio ao mercado cultural e a artistas.” • “Fomentar a cena cultural de Brasília.”

Tabela 3 – Categoria 3: Memória institucional

Descrição: Conservar a memória institucional do TCU preservando o patrimônio histórico e cultural.	
<p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acervo histórico e cultural • Preservação • Patrimônio público 	<p>Trechos exemplificativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Preservar a história e a memória do Tribunal de Contas.” • “O centro cultural está inserido numa instituição que sempre se preocupou com a preservação dos seus objetos. Veja pelo tamanho do acervo que a gente tem. (...) Talvez outras instituições não se preocupem tanto com sua memória institucional como o Tribunal tem feito.” • “E a questão do patrimônio também, da preservação do patrimônio, da consciência do patrimônio.”

Tabela 4 – Categoria 4: Divulgação institucional

Descrição: Divulgar à sociedade o papel, a história e a atuação do TCU por meio da arte e da cultura.	
<p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Controle externo • História, papel, missão, atuação do TCU • Aproximação entre o TCU e a sociedade 	<p>Trechos exemplificativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Contar história do TCU.” • “Refletindo o papel do TCU e como a arte e a cultura podem ser uma ponte entre o TCU e a sociedade.” • “O museu passa a ser um forte veículo (...) para que a sociedade compreenda o nosso papel (...), mas principalmente da gente que tem uma atuação técnica muito complexa e decisões de difícil compreensão.” • “Levar aos visitantes de uma forma lúdica, de uma forma interativa, para que os visitantes comecem a compreender o papel do TCU, a atuação do TCU.”



Tabela 5 – Categoria 5: Informação sobre a Administração Pública

Descrição: Prestar informações sobre a estrutura e funcionamento da Administração Pública de modo a estimular a cidadania participativa.

<p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none">• Administração Pública• Cidadania participativa• Conscientização e autoestima como cidadão• Direitos e deveres	<p>Trechos exemplificativos:</p> <ul style="list-style-type: none">• “A gente pode trabalhar o exercício da cidadania para que essas pessoas, os visitantes, possam ser cidadãos participativos na administração pública, que eu acho que é o que fortalece inclusive a autoestima do cidadão.”• “O papel do programa educativo (...), que é ativar a consciência da participação da sociedade dentro do processo da administração pública.”• “Então eu acho que esse diferencial também é um trabalho de conscientização popular.”• “Construção de uma vivência mais cidadã, consciente de suas responsabilidades e direitos.”
--	--

Tabela 6 – Categoria 6: Controle social

Descrição: Formar cidadãos atuantes no exercício do controle social.

<p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none">• Controle social• Gastos públicos	<p>Trechos exemplificativos:</p> <ul style="list-style-type: none">• “Provocar e empoderar o cidadão para o exercício do controle social.”• “Viabilizar a partir do diálogo com a comunidade a capacitação de cidadãos conscientes atuantes no controle social.”• “Eu acho que o TCU tem um papel importante na promoção do controle social, que é esse envolvimento do cidadão no controle do gasto público.”• “A provocação também do controle social não é característica de todo e qualquer museu.”
---	--

Tabela 7 – Categoria 7: Educação informal

Descrição: Apoiar a educação formal promovendo ações informais no ensino de arte e cultura.

<p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none">• Alunos• Professores• Conteúdos e provas• Desenvolvimento individual e coletivo	<p>Trechos exemplificativos:</p> <ul style="list-style-type: none">• “A gente também sempre procura o contato com os professores, conversar com os professores para ver o quanto a gente pode contribuir também para o trabalho deles em sala de aula a partir do que a gente tem a oferecer.”• “Ações educativas interligadas aos conteúdos também do PAS, do ENEM etc. (...) E sempre tendo o cuidado com os conteúdos das provas, principalmente o pessoal do ensino médio.”
---	--



Tabela 8 – Categoria 8: Valorização dos servidores

Descrição: Fortalecer a sensação de pertencimento nos servidores do próprio TCU.	
<p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Servidores • Público interno • Pertencimento 	<p>Trechos exemplificativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Reforçar nos nossos servidores a sensação de pertencimento, de ele se enxergar ali.” • “Porque a diferença do nosso centro cultural para qualquer outro está no nosso discurso, como nós estamos nos colocando e comunicando (...) com os servidores do Tribunal.”

Em certa medida, quase todas essas categorias foram associadas ao papel do Centro Cultural TCU na formação da cidadania, seja simplesmente por receber a comunidade (eventualmente até caracterizada como o contribuinte) em seu espaço, caracteristicamente público, seja por oferecer benefícios, informações ou a possibilidade de participação aos visitantes, sobretudo aos alunos. As duas categorias não diretamente relacionadas à cidadania foram a que se refere ao mercado de arte e cultura, embora tenha um caráter de inclusão para os profissionais do meio, e a de valorização dos servidores do Tribunal.

Pela fala dos participantes da entrevista, as categorias voltadas para a formação da cidadania que foram mais associadas ao fato de o Centro Cultural TCU ser vinculado a um órgão público foram as que se referem a divulgação institucional, informação sobre a Administração Pública e controle social. A divulgação institucional poderia se comparar a iniciativas de empresas que investem em espaços ou eventos de arte e cultura, por exemplo bancos que utilizam esse investimento como estratégia de venda ou para atrair novos clientes. Ainda assim, no caso do TCU, não há um benefício imediato que se reverta para a instituição, exceto pela divulgação da imagem. O interesse, conforme o discurso dos entrevistados, parece mais próximo das outras duas categorias, no sentido de informar e orientar os visitantes para que ampliem suas possibilidades de participação cidadã.

É possível também considerar algum aspecto não dito na entrevista para analisar possíveis diferenças com relação a centros culturais não vinculados a órgãos públicos. É o caso, por exemplo, da atividade comercial, não referida pelos participantes da entrevista por não ser finalidade do espaço e por ser até proibida nas dependências do TCU.

Cabe ressaltar, ainda, que a valorização dos servidores, item menos relacionado à formação da cidadania, na abordagem considerada neste estudo, também pode ser um papel decorrente do fato de o centro cultural ser vinculado a um órgão público ou, de modo geral, a uma instituição que o patrocina. Não cabe, contudo, aprofundar-se nesse aspecto, considerando que não é o propósito deste estudo.

No que diz respeito à atuação do Centro Cultural TCU junto aos estudantes da educação básica, a categoria mais destacada foi a de educação informal, não voltada apenas para conteúdos complementares aos que são ensinados na escola, mas também a aspectos como desenvolvimento individual e coletivo, formação e informação, experiências diversas (sensível e concreto), questionamentos e descobertas, mudanças na perspectiva de mundo e socialização.



Sobre a formação da cidadania junto aos alunos, as falas dos entrevistados podem ser resumidas nos seguintes aspectos, que foram associados às categorias previamente definidas:

- Favorecer experiências de contato com a própria cidade no percurso até o Centro Cultural – categoria 1;
- Promover a consciência de patrimônio público e a importância da sua preservação – categoria 3;
- Oferecer informações sobre o TCU e a Administração Pública – categorias 4 e 5;
- Apresentar aos alunos a proposta de cidadania participativa – categoria 5;
- Favorecer que os alunos se sintam confortáveis no exercício da cidadania – categoria 5;
- Prestar informações para que os alunos e suas famílias possam exercer cidadania – categorias 5 e 6;
- Promover o controle social, a fim de envolver o cidadão no controle do gasto público – categoria 6;
- Promover ações educativas interligadas aos conteúdos do ensino formal, inclusive de provas como a do PAS (Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília) ou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – categoria 7.

No que diz respeito às opções de atuação na formação da cidadania, houve referências às exposições na galeria e no museu, bem como às experiências de mediação junto aos alunos visitantes. Além disso, foram mencionadas as ações educativas lúdicas, realizadas por iniciativa do Programa Educativo, em ambiente próprio, geralmente após as visitas às exposições.

Também houve sugestões de se investir em ações informativas complementares, que alcancem as famílias dos estudantes, sobre o papel e a estrutura governamental e sobre passos ou ferramentas para o exercício da cidadania, por exemplo, *folders* ou *lives*. Por fim, houve uma menção à possibilidade de diversificar as ações culturais, inclusive para “fazer com que o centro cultural chegue em outros lugares” (trecho da entrevista).

3.5 DISCUSSÃO

A entrevista realizada permitiu analisar a atuação do Centro Cultural TCU em diferentes categorias, mas, para avaliar as hipóteses previamente levantadas, não é suficiente descrever os resultados obtidos. É preciso também compará-los com as referências previamente levantadas na literatura, assim como com a definição normativa a respeito da atuação do Centro Cultural TCU. Essa análise será realizada para cada hipótese separadamente.



A primeira hipótese afirma que “as ações promovidas pelo programa educativo do Centro Cultural TCU contribuem para a formação da cidadania em alunos da educação básica”. As falas na entrevista sugerem que, para a equipe que atua nesse espaço, há uma concepção de cidadania voltada principalmente para o conhecimento dos mecanismos de participação na sociedade, que possibilitem a prática efetiva. Nesse sentido, aproxima-se da abordagem da Base Nacional Comum Curricular, que pressupõe que a educação básica contribui para que o estudante faça “escolhas alinhadas ao exercício da cidadania (...), com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 9), em alinhamento também com competências na área de Linguagem.

Além disso, fica claro que há uma preocupação da equipe no Centro Cultural TCU em favorecer o acesso a arte e cultura, de modo a ampliar os conhecimentos e as experiências dos estudantes, o que se aproxima da proposição do Plano Nacional de Cultura ao compreender esse acesso sob o ponto de vista dos direitos e liberdades do cidadão. O acesso reflete-se também no interesse em contribuir com a educação formal, inclusive mediante aproximação dos professores, para ampliar as oportunidades do estudante em provas e exames, sobretudo no ensino médio.

A formação da cidadania expressa-se ainda nas iniciativas de preservar o patrimônio histórico e cultural, de modo que seja um meio para divulgar a história e a atuação do TCU. O próprio Plano Nacional de Cultura aponta essa responsabilidade para os órgãos públicos.

Embora na fala dos entrevistados exista uma clara intenção de que as ações do Centro Cultural TCU contribuam para a formação da cidadania em estudantes da educação básica, os normativos referentes ao papel e à atuação desse espaço são pouco explícitos a esse respeito. O Instituto Serzedello Corrêa (ISC), ao qual o centro cultural está vinculado, tem o propósito de “desenvolver pessoas para a construção de uma sociedade cidadã” (TCU, 2020), porém os normativos que tratam da gestão cultural não fazem menção direta a contribuições nesse sentido. Apesar disso, podem-se estabelecer relações entre cidadania e referências a tornar a cultura acessível à sociedade, divulgar a memória do Tribunal, preservar peças de valor histórico e cultural e desenvolver o programa educativo.

De acordo com a segunda hipótese proposta para o estudo, “por ser vinculado a um órgão público, a formação da cidadania promovida pelo Centro Cultural TCU extrapola o que se define na literatura como a função social típica de espaços culturais, como museus ou galerias de arte.” Com relação a essa hipótese, comparando-se a literatura com as categorias propostas para definir a atuação desse espaço, observa-se que de fato há ações que vão além da atuação típica dos espaços culturais em geral. Destacam-se, nesse sentido: divulgar à sociedade o papel, a história e a atuação do TCU por meio da arte e da cultura; prestar informações sobre a estrutura e funcionamento da Administração Pública de modo a estimular a cidadania participativa; formar cidadãos atuantes no exercício do controle social. Essas ações oferecem informações que contribuem para que os estudantes ampliem suas possibilidades de participação cidadã.

Desse modo, a partir da entrevista, há evidências que sugerem que as ações do Centro Cultural TCU contribuem para a formação da cidadania em estudantes da educação básica, assim



como que essa atuação extrapola o que se define na literatura como a função social típica de espaços culturais. Limites relativos ao estudo e a essas conclusões, assim como propostas para pesquisas complementares, são sugeridos a seguir.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No planejamento inicial deste estudo, pretendia-se fazer a coleta de dados por meio de estratégias presenciais, o que não foi possível diante da pandemia da COVID-19. Apesar da adaptação ao contexto virtual, considera-se que foi possível alcançar o objetivo geral do estudo: analisar como a atuação do Centro Cultural TCU apoia a formação da cidadania junto a alunos de escolas da educação básica, sobretudo ensinamentos fundamental e médio. Apesar disso, foram identificados limites quanto à abordagem utilizada, bem como possíveis estudos complementares.

A entrevista em grupo trouxe elementos que possibilitaram analisar as hipóteses previamente propostas sobre a formação da cidadania em estudantes da educação básica. Por um lado, essa solução favoreceu que os entrevistados compartilhassem pontos de vista às vezes diferentes, o que enriqueceu o debate e gerou novas ideias. Por outro, a necessidade de ouvir várias pessoas ao mesmo tempo limitou a possibilidade de aprofundar ou explorar algumas opiniões individuais. Desse modo, uma alternativa para o estudo seria realizar diversas entrevistas individuais.

Outro limite do estudo foi o fato de terem sido ouvidos apenas integrantes da equipe que atua no Centro Cultural TCU. Uma possibilidade seria, em pesquisa posterior, ouvir também os próprios alunos e professores. Na medida em que parte da atuação do Centro Cultural TCU é dedicada à própria instituição, uma alternativa seria ainda ouvir servidores do TCU, em outras áreas, ou mesmo representantes da gestão.

Outra proposta seria observar e analisar a abordagem adotada nas ações realizadas, inclusive para comparar o planejamento com o impacto gerado nos estudantes. Também seria possível descrever a interação com os estudantes, em especial os conteúdos relativos à cidadania em suas falas.

O fato de ser um estudo de caso dificulta a generalização dos resultados, pois a unidade escolhida para investigação pode ser atípica em relação a outras de sua espécie (VENTURA, 2007). Seria interessante ampliar o estudo para envolver outras instituições, vinculadas ou não a órgãos públicos e então comparar as respostas.

Por ser qualitativa, a pesquisa implica a proximidade do investigador, cujo ponto de vista pode influenciar suas análises sobre o fenômeno (CAVALCANTE, CALIXTO e PINHEIRO, 2014). No caso deste estudo, essa limitação é particularmente importante, considerando que a autora é servidora do órgão investigado, e, em sua atuação profissional, interage com as pessoas entrevistadas.



Por fim, a partir do levantamento de literatura, pode-se apontar a necessidade de realizar mais estudos sobre a interação entre espaços culturais e estudantes e sobre a formação da cidadania por iniciativas culturais. Além disso, ficou clara a importância de se realizarem mais pesquisas sobre a atuação dos espaços culturais em órgãos públicos, inclusive para fundamentar a sua existência em lugares cuja finalidade não é arte ou cultura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BINA, E. D. Museus e comunidade: comunicação e educação. **Políticas Culturais em Revista**, 1 (4), p. 20-35, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 mar. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 12.343, de 2 de dezembro de 2010**. Institui o Plano Nacional de Cultura - PNC, cria o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais - SNIIC e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12343.htm. Acesso em: 30 mar. 2020.

CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, 6 (2), p. 179-191, 2013.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. O que é cidadania. **Canal da Escola Virtual de Cidadania**. Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xF0JJ-fosys>. Acesso em: 9 abr. 2020.

CASTRO, F. O campo específico da educação museal: políticas públicas em construção. **IV Seminário Internacional: Políticas Culturais**, Rio de Janeiro, 2013.

CASTRO, T. G.; ABS, D.; SARRIERA, J. C. Análise de conteúdo em pesquisas de Psicologia. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 31 (4), p. 814-825, 2011.

CAVALCANTE, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 24, n. 1, p. 13-18, 2014.

CIDADANIA. **Dicionário On-Line De Português Contemporâneo**. Porto: 7graus. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/cidadania/>. Acesso em: 16 abr. 2020.

COSTA, H. H. F. G; WASENKESKI, V.A. A importância das ações educativas nos museus, **Ágora**. Santa Cruz do Sul, v.17, n. 02, p. 64-73, jul./dez. 2015.



EDUARDO, A. A.; CASTELNOU, A. M. N. Bases para o projeto de centros de cultura e arte. **Revista Terra & Cultura: Cadernos de Ensino e Pesquisa**, v. 23, n. 45, p. 107-121, 2018.

EDUCAR. **Dicionário Etimológico**. Porto: 7graus. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/educar/>. Acesso em: 16 abr. 2020.

FOCHESATTO, C. M. A imagem do museu: Educação patrimonial na educação básica. **Aedos**, n. 11, v. 4, 2012.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, N° 28, 2004.

GADOTTI, M. Qualidade na educação: uma nova abordagem. **Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem**, Florianópolis, 2013. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf. Acesso em: 16 abr. 2020.

GOUVEIA JR. O novo museu e a sociedade da informação. **Perspectiva em Ciência da Informação**, v. 19, n. 4, p. 81-93, 2014.

MAGALHÃES, L. H. Educação e ação cultural em museu. **Revista Memória em Rede**, Pelotas, v.3, n.9, Jul./Dez. 2013.

MARANDINO, M. (org). **Educação em museus: a mediação em foco**. São Paulo: FEUSP, 2008.

MARCANTONIO VILAÇA. **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa23901/marcantonio-vilaca>>. Acesso em: 14 de Ago. 2020.

MARTINS, L. C. **A constituição da educação em museus: o funcionamento do dispositivo pedagógico museal por meio de um estudo comparativo entre museus de artes plásticas, ciências humanas e ciência e tecnologia**. Tese de Doutorado, São Paulo, 2011.

MATOS, I. A. P. Educação museal: o caráter pedagógico do museu na construção do conhecimento. **Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research médium**, Ituiutaba, v. 5, n. 1, p. 93-104, 2014.

MENDONÇA, R. H. Museu e Escola: educação formal e não-formal. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Museu e Escola: educação formal e não-formal**, 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012191.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 mar. 2020.



NASCIMENTO JR., J. Museus como agentes de mudança social e desenvolvimento. **Revista MUSAS**, n. 4, p. 148-162, 2009.

OLIVEIRA, G. O museu como um instrumento de reflexão social. **MIDAS[Online]**, 2013. Disponível em: <http://journals.openedition.org/midas/222>. Acesso em: 30 abr. 2019.

PACHECO, R. A. Educação, memória e patrimônio: ações educativas em museu e o ensino de história. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 143-154, 2010.

PESTANA, A. B. Cultura como prática de cidadania: uma perspectiva ampliada do conceito. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 13, n. 2, p. 85-103, 2011.

PINTO, J.R. O papel social dos museus e a mediação cultural: conceitos de Vygotsky na arte-educação não formal. **Palíndromo**, n. 7, 2012.

RAMOS, L. B. **O centro cultural como equipamento disseminador de informação; um estudo sobre a ação do Galpão Cine Horto**. Dissertação de mestrado, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

SAMPAIO, A. B.; MENDONÇA, E. C. Democracia cultural, museu e patrimônio: relações para a garantia dos direitos culturais. **e-cadernos CES [Online]**, 2018. Disponível em: <http://journals.openedition.org/eces/3674>. Acesso em: 4 abr. 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**, 8ª edição, Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, T. G.; LAMPERT, J. Reflexões sobre a Abordagem Triangular no Ensino Básico de Artes Visuais no contexto brasileiro, **Revista Matéria-Prima**, v. 5(1), p. 88-95, 2017.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO (TCU). **Portal institucional do Centro Cultural TCU**. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/centro-cultural-tcu/>. Acesso em: 9 abr. 2020.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO (TCU). **Resolução-TCU Nº 200, de 30 de maio de 2007**. Dispõe sobre o funcionamento e as competências do Espaço Cultural Marcantonio Vilaça e do Museu do TCU, e revoga as Resoluções-TCU nºs 162/2003 e 189/2006. Disponível em: <https://pesquisa.apps.tcu.gov.br/#/pesquisa/ato-normativo>. Acesso em: 10 mai. 2020.

VENTURA, M. M. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. **Revista SOCERJ**, 20 (5), p. 383-386, 2007.

Os conceitos e interpretações emitidos nos trabalhos assinados são de exclusiva responsabilidade de seus autores.

