



5078 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas

Participação e controle social na gestão financeira de Centros de Educação de Jovens e Adultos no Rio de Janeiro
Luciana Bandeira Barcelos - UERJ - PROPED - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

PARTICIPAÇÃO E CONTROLE SOCIAL NA GESTÃO FINANCEIRA DE CENTROS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO RIO DE JANEIRO

O estudo objetivou compreender como se faz o exercício do *controle social* sobre recursos financeiros descentralizados, recebidos diretamente pelas escolas, e se esse exercício e a *participação* que ele exige contribuem para a qualidade da gestão pública escolar — esta a tese que sustentou a investigação. A gestão dessa política, exercida por Associações de Apoio à Escola, foi pesquisada em Centros de Educação de Jovens e Adultos, no estado do Rio de Janeiro. O percurso metodológico construiu uma amostra sob critérios, definindo cinco *loci* de investigação. Por meio de questionários, captei concepções de sujeitos estudantes, professores e funcionários, buscando saber do total de 1589 informantes como, por que e para que se participa e se exerce o *controle social* nesses espaços. Índícios encontrados no campo empírico sustentam a validade da hipótese formulada, ampliando a compreensão do referencial teórico adotado, não sem perceber os limites que a realidade impõe a esse exercício, especificamente quanto à gestão financeira.

Palavras chave: Educação de Jovens e Adultos. Centro de Educação de Jovens e Adultos. Participação. Controle social. Gestão da escola pública.

1. PARA INÍCIO DE CONVERSA

Desde a Constituição Federal de 1988 (CF 1988), a participação, como princípio constitucional, ganhou legitimidade como forma direta de exercício do poder, capaz de alterar a posição do Estado brasileiro, ressignificando, em muitos aspectos, a representação política como desenho único do exercício democrático. Os mecanismos de exercício da participação, entre os quais se inclui o controle social, definem o objeto de estudo dessa pesquisa, no que diz respeito à instituição escola. Ambos, exigências legais previstas na CF 1988, e cujo exercício configura ato de cidadania.

Por *cidadania* compreende-se, à luz do texto constitucional, a participação na vida pública, ser reconhecido como sujeito com interesses válidos e direitos legítimos. Cidadão que controla e que participa da administração pública na construção da sociedade. Para Dagnino (2004, p. 155), a cidadania representa o “direito de participar na própria definição desse sistema, para definir de que queremos ser membros [...] afirmando a capacidade positiva desses sujeitos”.

Controle social, compreendido como direito público subjetivo^[1], é constitucionalmente estabelecido no Brasil e traduzido na pesquisa como decorrência da participação — este um princípio constitucional pilar do Estado Democrático de Direito, essência que o distingue em relação a outros modelos de Estado que o precederam. Constitui uma forma de compartilhamento de poder de decisão sobre as políticas, instrumento e expressão da democracia e da cidadania, ainda que com proposições, por vezes, controversas, dada a polissemia que caracteriza o termo e contradições inerentes ao fazer político. Adquire, em meu entendimento, status de condição *sine qua non* para a vida em sociedades que se pretendem democráticas.

A possibilidade de considerar o controle social como direito público subjetivo, nasce a partir do público envolvido em meu objeto de pesquisa — jovens, adultos e também idosos, que integram a comunidade escolar dos CEJA. São eles sujeitos em condição de exercício de cidadania que, por vezes, se veem privados desse direito, pelo desconhecimento de seu significado e, até mesmo, impedidos pela burocracia construída para sustentar o modelo legal e formalmente instituído que cerca e limita seu exercício.

O *controle social*, como descrito na CF 1988, abrange todas as políticas públicas destinadas a implementar direitos sociais, entre os quais se insere a educação. Para garantir o direito à educação, criaram-se mecanismos de financiamento e gestão democrática, que implicam envolvimento e participação dos sujeitos que circulam pelas escolas. Todas as ações empreendidas no espaço escolar — de ordem administrativa, pedagógica ou financeira —, portanto, capazes de influenciar a vida dos sujeitos que nele interagem podem ser objeto do exercício de *controle social*, levado a termo segundo normas descritas para seu exercício.

Por ser instrumento de expressão da participação, o controle social se alinha ao exercício da cidadania, tal qual preceitua o Art. 205 da CF 1988, e se reafirma na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), ao estabelecer no Art. 22 as finalidades da educação básica.

Por este Artigo, destaca-se a necessidade de formação do educando para o exercício da cidadania, consequentemente estimulando a criação, nas escolas, de espaços de vivência democrática, por se tratar de uma forma de contribuir para o desenvolvimento da cultura política, que possibilite aos sujeitos melhores condições para intervir na sociedade, como cidadãos de direitos. Materializam-se, nos espaços escolares, na forma de conselhos e associações, órgãos colegiados, que constituem espaços de vivência democrática, legítimos e de direito, em que essa cidadania tem de ser qualificada e construída na prática.

Especificamente nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), unidades escolares de oferta de EJA nos níveis fundamental e médio, por meio de ensino semipresencial, por módulos, com atendimento individual presencial, presencial coletivo e online, loci da investigação, instauram-se por meio de Associações de Apoio à Escola (AAE) e por meio de Conselhos Escolares (CE), recentemente criados. Ambos intervêm nas deliberações e no controle social dos recursos

descentralizados que a escola recebe, processo que implica a participação de todos os sujeitos dessas escolas.

As entidades foram estabelecidas como mecanismos de auxílio à democratização da gestão escolar, em função do processo de descentralização de recursos financeiros e de implementação do princípio da gestão democrática nos espaços públicos, previsto no Art. 206, § IV da CF/1988 e na LDBEN, Lei n. 9394/96, que assegura no Art. 14, a participação da comunidade escolar em conselhos escolares e equivalentes.

Com todos esses elementos, e atenta à minha própria experiência profissional na EJA, sustento a tese de que práticas políticas de formação cidadã, desenvolvidas em espaços escolares, podem contribuir para a melhoria da qualidade da gestão pública escolar. Que lugar, portanto, as escolas de jovens e adultos ocupam nos cenários de formação cidadã, esta considerada essencial para o desenvolvimento de uma cultura política de *participação*?

A questão que me desafiou e impulsionou a proposição da pesquisa, portanto, pode ser assim resumida: como, no cotidiano escolar dos CEJA, produzem-se concepções sobre o modo como esses recursos são apropriados e gerenciados pelos sujeitos que neles circulam — como, por que, e para que se utilizam esses recursos — e de que modo acontece a participação e o controle social — seu exercício — sobre recursos financeiros descentralizados recebidos e gerenciados diretamente pelas AAE desses CEJA.

Corroboram essa questão minha experiência profissional — nos últimos 14 anos como diretora adjunta em um CEJA, escola pública da rede estadual do Rio de Janeiro, que atende a modalidade EJA em regime semipresencial, por módulos — e acadêmica.

Com essa condição inicial investiguei, em cinco CEJA da região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro, constituintes da amostra, o *controle social* sobre recursos financeiros descentralizados, recebidos e gerenciados por Associações de Apoio à Escola (AAE), intencionando compreender como se faz o exercício desse *controle social* pelos sujeitos da comunidade escolar no cotidiano de um CEJA, e se esse exercício e a *participação* que ele exige contribuem para a qualidade da gestão pública.

2.SITUANDO O HORIZONTE DE ANÁLISE: CEJA E AAE

Os CEJA constituem um modo de atendimento aos sujeitos da educação de jovens e adultos, instituído em nosso país na década de 1970, sob a égide da concepção de ensino supletivo então em vigor, com oferta em regime semipresencial, sem caráter de seriação. Com o passar do tempo e as sucessivas mudanças em curso, tanto de caráter legislativo quanto conceitual, entremeadas pelas contradições de seu cotidiano escolar, os CEJA, gradativamente foram se modificando, ressignificando práticas instituídas e instaurando novas práticas.

Na atualidade integram uma rede específica, nomeada Rede CEJA, e organizam seu atendimento aos estudantes em três modos distintos: presencial individual; presencial coletivo e *online*.

Os CEJA recebem recursos financeiros, de forma descentralizada, provenientes da vinculação constitucional de recursos aplicada ao governo estadual, e também do governo federal. Os recursos estaduais destinam-se à manutenção do espaço físico e a oferta de alimentação escolar. O CEJA também faz jus a recursos da cota estadual do salário educação, repassada ao estado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Os recursos federais são oriundos, em parte, da cota federal do salário educação, e chegam às unidades escolares, depois de 2009, via Programa Dinheiro Direto na Educação - Educação Básica, recebidos em dois repasses diretos.

Nos CEJA, o controle social sobre os recursos financeiros descentralizados é exercido pelas AAE, sociedades civis sem fins lucrativos, com estatuto próprio, que recebem recursos públicos do orçamento estadual e federal, consignados anualmente para esse fim. O compromisso das AAE é de destinar os benefícios de suas atividades à unidade escolar a que estiverem vinculadas, devendo prestar contas regularmente dos recursos recebidos e de suas ações.

3.PERCURSO METODOLÓGICO

Na pesquisa em referência, aponto a condição humana da pluralidade, que se manifesta na capacidade de agir e reagir, de ocupar os espaços públicos — própria da condição humana — como parte do fio condutor pelo qual interpretei os dados obtidos.

Espaço público para Arendt (2015) significa o espaço do “aparecimento do homem”, o espaço do debate político, de revelação do sujeito, quando se é visto e ouvido pelo outro, assim como quando se ouve e percebe-se o outro. Portanto, na perspectiva da autora, é o espaço do agir humano, que se dá por meio da ação e do discurso e onde se produzem acordos entre homens.

Compreender a capacidade de agir, que adquire sentido com o discurso que a acompanha, e suas características — a ilimitabilidade, ou seja a capacidade de “romper limites e transpor todas as fronteiras” (ARENDR 2015:236) e a imprevisibilidade, ou seja a incapacidade de revelar de antemão todos as consequências de uma ação que se inicia, pois “a ação só se revela plenamente para o contador de histórias, ou seja, para o olhar retrospectivo do historiador” (ARENDR 2015:238) — é essencial para o entendimento de meu objeto.

A imprevisibilidade e a ilimitabilidade, enquanto características da condição humana, impossibilitam calcular o impacto e as consequências de nossas ações cotidianas. Temos a ilusão de que sabemos ou de que pensamos saber, em função de nossas experiências, onde tais ações podem nos levar sem, entretanto, ter controle sobre uma ação iniciada ou na qual intervimos, por não termos domínio sobre ações humanas, por sermos seres inconclusos, em permanente construção/reconstrução, que se completam nos diversos espaços de convivência humana e, por isso mesmo, passíveis de mudanças permanentemente, o que nos aproxima do pensamento freireano.

Na busca por referenciais para compreender o modo como o controle social se institui nas AAE dos CEJA e contribui para a gestão escolar, aproximei-me dos teóricos da complexidade, como Morin (2010) e Ardoino (2001).

Ambos apontam a necessidade de “ver em relação”, e destacam a interdependência entre os diversos componentes que integram o conhecimento, resguardando singularidades, sem perder de vista complexidades, e tentando compreender o objeto como parte de um contexto maior que só ganha sentido se compreendido em relação a esse contexto.

Certeau (2011:41) também contribuiu para esse debate, se considerarmos a ação dos sujeitos ao intervir e modificar o presente, em conjunto com outros seres humanos, e admitirmos que “essas maneiras de fazer constituem as mil práticas, pelas quais usuários se apropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural”, ou seja, quais são as “maneiras diferentes de marcar socialmente o desvio operado num dado com uma prática”. (CERTEAU 2011:11).

No caso específico, meu interesse residiu em ocupar-me em compreender como têm sido apropriados e gerenciados esses recursos no interior dos espaços escolares, ou seja, captar concepções de sujeitos que circulam nesses espaços como, por que e para que se participa e se exerce o controle social nesses espaços no dia a dia. A pesquisa voltou-se, assim, para compreender como se faz o exercício do controle social sobre recursos financeiros que chegam às escolas CEJA, em nível micro, na esperança de apreender “possibilidades de futuro” presentes nas brechas interpostas entre o dizer e o fazer, buscando conhecer os “caminhos sinuosos que se percebem nas astúcias táticas das práticas ordinárias”. (CERTEAU 2011:13).

Assumindo tal perspectiva, não reduzi a importância dos procedimentos legalmente instituídos para a gestão financeira em unidades escolares públicas, especialmente em ambientes de CEJA, diferentes de ambientes das demais unidades escolares, mas chamo a atenção para o fato de que, em ambientes complexos, como os que envolvem a convivência humana, tais procedimentos são insuficientes para abarcar a gama de situações que podem gerar. Para que esses espaços funcionem é preciso, a exemplo do autor, confiar na inteligência e na inventividade do “mais fraco”, em sua capacidade de apropriar-se e utilizar-se das margens de manobra possibilitadas pelo próprio sistema, acreditando que “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada”. (CERTEAU 2011:p. 38).

Essa compreensão implica considerar a multidimensionalidade e historicidade da realidade, observando-a sob diferentes perspectivas, pressupondo que o conhecimento nunca está acabado, mas se faz e refaz constantemente e que, por isso, pode levar a novas descobertas que exigem do pesquisador — apesar de delimitação e fundamentação teórica inicial — atenção constante a novos elementos que podem emergir durante a pesquisa.

3.1 Objetivos da pesquisa

Partindo dessa premissa, elaborei o objetivo geral do estudo: investigar se o controle social exercido pelos sujeitos que participam como membros das AAE sobre os recursos financeiros descentralizados, recebidos pelos CEJA da Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro contribui — e como — para a gestão pública escolar.

Intencionei compreender se a participação política de sujeitos jovens e adultos nas AAE tem favorecido o processo de consolidação da gestão democrática; se as formas como participam constitui o que tem sido denominado controle social; e se há outros elementos constitutivos que o caracterizam e estão em curso nesses espaços.

Os objetivos específicos foram assim estabelecidos: a) levantar dados referentes à legislação que regulamenta a constituição, atribuições e modo de funcionamento da AAE no âmbito nacional e no estado do Rio de Janeiro; b) descrever os modos como se constituíram, na prática, as AAE dos CEJA pesquisados; c) sistematizar as concepções de controle social da forma como têm sido compreendidas e assumidas como prática pelos membros das AAE; d) verificar, no campo empírico, tanto quanto possível, formas de participação dos membros das AAE; e) identificar tipos de recursos recebidos pelas AAE, periodicidade e destinação; como é feito o planejamento anual; o modo como são aplicados os recursos e como se dá a prestação de contas; f) compreender a dinâmica de atuação da AAE no espaço escolar de cada CEJA pesquisado, descrevendo como se efetivam, no cotidiano escolar, ações reconhecidas como de participação democrática e de controle social, exercidas pelos integrantes dessas Associações; g) verificar como a comunidade escolar percebe ações de participação e de controle social exercidas pela AAE; h) investigar se a atuação das AAE tem contribuído para a melhoria da gestão nos CEJA pesquisados.

3.2 Modelagem da pesquisa: construção da amostra, fontes de pesquisa e procedimentos da coleta de dados

Cinco CEJA da região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro, composta por 21 municípios — região de maior concentração populacional no estado do Rio de Janeiro, e de potenciais demandantes por EJA —, constituíram a amostra da pesquisa, definida mediante critérios que envolveram dados do IBGE referentes à concentração populacional potencial de EJA para cada município e o número de escolas que atendem a EJA na região, localizando os CEJA que, em maioria, têm maior número de matrículas em relação aos demais do estado. Para garantir o anonimato às escolas e aos informantes, por ocasião da interpretação dos dados obtidos em campo, todos foram codificados.

Utilizei como fontes de pesquisa, documentos legais nacionais e acordos internacionais dos quais o país é signatário; dados estatísticos das escolas, extraídos do Educacenso; além de outros que relatavam a atuação dos CEJA da amostra e que poderiam ser interpretados segundo a função desse espaço institucional.

E como procedimentos para a coleta de dados: a observação direta do espaço escolar e dos sujeitos, no dia a dia, com registro em diário de campo; o levantamento documental, selecionando materiais em acordo com os objetivos da pesquisa; aplicação de questionários semiestruturados a alunos, professores e funcionários das unidades pesquisadas e entrevistas semiestruturadas realizadas com gestores.

Com esta definição consegui alcançar 1513 estudantes informantes; 59 professores; 7 funcionários e 10 gestores, incluindo alguns gestores adjuntos, em cinco CEJA.

A interpretação dos dados organizados ofereceu-me compreensões sobre a natureza e finalidades das práticas de controle social dos recursos financeiros exercidas pelos membros das AAE, assim como de demais práticas de participação instituídas no período, que me fizeram refletir sobre as contribuições que oferecem à gestão pública escolar e revelaram como essas práticas são apreendidas pelos sujeitos e como se incorporam à vida de cada um.

4. PREMISSAS INICIAIS: O ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO – REVERBERAÇÕES NO COTIDIANO DE UM PAÍS

A CF de 1988, ao (re)instituir no Brasil o Estado Democrático de Direito — modelo em que a democracia, compreendida como uma nova “gramática histórica” (SANTOS, AVRITZER, 2002, p. 51) ocupa o lugar principal — explicita os fundamentos desse Estado, estabelecendo, em parágrafo único, que “todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição”. (CF, 1988, p. 1). Ao fazê-lo, os constituintes alçaram a participação ao nível de princípio constitucional.

Nesse modelo de Estado, o que orienta as ações é a elaboração e implementação de políticas públicas, que visem atender a toda a população. No caso brasileiro, a opção por este modelo fez-se acompanhar por uma série de avanços em relação aos direitos fundamentais, embora muitos desses direitos ainda careçam de consagração, e no atual momento político estejam em flagrante retrocesso.

Atender o expresso no Artigo 1º da CF 1988 e em outros do texto constitucional significa assumir a cidadania e a dignidade humana como fundamentos do Estado Democrático de Direito brasileiro; implica prover recursos necessários à garantia do mínimo existencial — um conjunto de direitos concretos e essenciais à garantia da dignidade humana — e

envolve atendimento aos direitos fundamentais da população, entre os quais se insere a educação, além de considerar a participação nos atos decisivos de exercício do poder político, pela criação de mecanismos que possibilitem seu exercício.

A CF 1988 reforça essa proposição no Art. 206, ao estabelecer os princípios sob os quais deve ser ministrado o ensino no país. A Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9394/96) corrobora tais princípios nos Art. 14 e 15, assim como o Plano Nacional de Educação (PNE).

Pensar o Estado brasileiro pelo viés democrático, então, implica respeitar e prover meios de garantir direitos fundamentais da população, expressos pelo atendimento ao mínimo existencial. Em se tratando de educação, pode-se afirmar, no momento atual, que implica viabilizar a execução de metas e estratégias do PNE 2014-2024, que sintetizam o “mínimo existencial educacional”, pela capacidade de dissentir oferecida à população, como asseguram dispositivos constitucionais sobre liberdade de expressão e participação. Estes dois, requisitos fundamentais para melhor distribuição de poder em uma sociedade que se reconhece como democrática.

O direito à educação, condição essencial à vida humana, e os princípios constitucionais que sustentam o constructo do Estado Democrático de Direito brasileiro — democracia, dignidade humana, cidadania e participação — constituem as premissas iniciais da pesquisa, e reafirmam a necessidade de renovar esperanças, mesmo diante de tamanha complexidade e de tantas incertezas.

5. ALGUMAS LEITURAS POSSÍVEIS

Participação constituiu a primeira categoria analítica desta investigação. Emergiu em diversos momentos ao longo de todo o questionário aplicado, mesmo em questões não diretamente relacionadas ao termo. As respostas obtidas apresentaram várias formulações, com diferentes conteúdos, evidenciando que os sujeitos da pesquisa têm entendimentos diversos sobre sentidos e significados da participação, e muito a dizer sobre o que ocorre no cotidiano de suas unidades escolares.

A diversidade de conteúdos dessas respostas me levaram a optar por organizá-los didaticamente, agrupando-os conforme os conteúdos identificados: a) pertencimento, concentrando respostas relacionadas à participação como condição de matrícula ou atuação no CEJA; b) pedagógico, com respostas relacionadas à participação como possibilidade de intervir e modificar o atendimento pedagógico do CEJA; c) político, relacionado ao entendimento da participação como direito; d) tomada da palavra em espaço público, concentrando respostas relacionadas à possibilidade de os sujeitos se fazerem ouvir nesse espaço, emitindo opiniões e estabelecendo diálogo.

Como obtive não participação como outra possibilidade, indicando motivos pelos quais os sujeitos não precisam ou não devem participar e conseqüentemente exercer o controle social no CEJA, tratei as justificativas apresentadas em oposição ao conteúdo da participação.

A categoria controle social se estabeleceu a partir dos conteúdos identificados na categoria participação, considerada nesta investigação como base para o controle social. Ao identificar os conteúdos da participação, que emergiram de respostas de estudantes, aos questionários da pesquisa, encontrei conteúdos que também se relacionam ao exercício do controle social nas AAE e Conselhos Escolares dos CEJA.

Os conteúdos identificados na categoria participação me forneceram pistas para compreender o modo como sujeitos elaboram e vivenciam a participação no CEJA, como lidam com essa questão no ambiente escolar, identificando compreensões e aspectos em que desejam intervir nestes espaços. Pude assim relacionar os conteúdos da participação ao exercício do controle social, buscando identificar como compreendem este conceito e, na seqüência, os usos que dele devem fazer no cotidiano, o modo como operam instrumentos e práticas que envolvem esse processo, intencionando compreender possíveis impactos na gestão escolar.

5.1 Participar sim, mas sem envolver-se na gestão financeira

Sobre a importância da participação no CEJA de um modo geral, ajudando a decidir o que deveria ser feito para melhor funcionamento da escola, 84% dos estudantes responderam afirmativamente, notadamente quando essa participação se referia a possibilidade de intervenção no pedagógico.

Referindo-me especificamente ao exercício do controle social sobre recursos financeiros, a estudantes foi formulada a seguinte questão “Acha importante ser convidado a dar sua opinião em relação a questões da escola que envolvem recursos financeiros?”. Dos 1.513 participantes da pesquisa, 1.099 responderam a questão. Desses, apenas 52% afirmaram ser importante “opinar” na gestão financeira. Dado que difere do obtido na questão anterior, referida à participação de um modo geral, em que 84% dos estudantes mostraram-se favoráveis.

Surpreendentemente, entre os 48% de estudantes que se mostraram contrários a participar na gestão financeira, encontrei muitos que, na questão anterior que se referia à participação de um modo geral, mostraram-se favoráveis, evidenciando talvez receio quando a participação referia-se à gestão financeira. Percebe-se uma certa dicotomia entre os sentidos de participação, quando esta se refere à gestão financeira — traduzida, no âmbito dessa investigação, como exercício do controle social sobre recursos financeiros descentralizados. Embora 84% admita participar da gestão na escola, apenas 52% o admite em ações ligadas à gestão financeira.

Perguntando por que se mostravam favoráveis ou não ao envolvimento em questões relacionadas à gestão financeira, vários motivos justificaram a importância ou não dessa participação.

Entre os estudantes que se mostraram favoráveis ao exercício do controle social (52%), a tomada da palavra e ocupação de espaço público (72%) foi o conteúdo mais presente nesta categoria, apresentando-se de modo consistente e bastante visível em todos os CEJA pesquisados. Na seqüência, embora com menor frequência, surgiram justificativas ligadas ao conteúdo político (29%), cuja predominância se alternou entre os CEJA. Os conteúdos pertencimento e pedagógico não se fizeram presentes de modo explícito nessa categoria, embora possam ser vislumbrados nos entrelaçamentos entre os conteúdos identificados. Muitos afirmaram que devem opinar, intervir nesse espaço, que têm esse direito, porque são alunos da escola e, por este motivo, fazem a escola, e por que não dizer, pertencem a essa escola e, portanto, estariam aptos a agir e modificar esse espaço.

Estudantes, justificando a necessidade de envolvimento na gestão financeira da escola, discorreram sobre a possibilidade e a importância de se fazerem ouvir nesses espaços, emitindo opiniões e estabelecendo o diálogo, explicando os motivos porque consideram essa ação relevante e detalhando modos pelos quais podem/devem tomar a palavra e ocupar esse espaço, afirmativas que considerei como parte integrante do conteúdo tomada da palavra e ocupação de espaço público

Para estudantes existem: “pontos de vista diferentes” e “duas cabeças pensam melhor”, explicações que evidenciam a compreensão sobre a pluralidade humana, a condição que nos torna iguais enquanto espécie e, por isso, permite que reconheçamos um ao outro em condição de igualdade; ao mesmo tempo, permite resguardar nossas diferenças como indivíduos que veem e ouvem em posições diferentes, capazes de propor soluções diversas para uma mesma questão.

Com essas explicações, reafirmaram que “têm a visão mais profunda do que precisam”; que “às vezes nós alunos podemos perceber algo que a direção da escola ainda não percebeu”, afirmações que parecem indicar modos de controle que se dispõem a exercer, pela vivência cotidiana que usufruem nos espaços escolares.

Reconhecem, ainda, a necessidade de participar da gestão financeira, por diversos motivos que, ditos de forma diferente, são semelhantes no conteúdo: “precisamos saber o que acontece com as finanças que são enviadas para o CEJA”; “saber como a verba pública é empregada”. Para eles, a participação na gestão financeira serve “para melhor entendimento”; para “estabelecer as prioridades”; “entender melhor com que está gastando”; “e contribuir para o futuro, não só meu, mas pra várias gerações”.

A percepção da relevância do controle social sobre recursos públicos, como demonstrado, se complementa com a perspectiva de como podem contribuir para exercê-lo, o que pode ser feito, segundo estudantes, de diferentes modos: “pela troca de informação que ajuda no crescimento da escola”; “dar ideias novas”; porque podemos “ajudar a acertar os erros”; “porque alguns alunos podem ter opiniões construtivas”. Estas afirmações reforçam o sentido da pluralidade humana, que não nega a variedade de formas de pensar, mas se manifesta na capacidade de agir em conjunto com outros seres humanos, conseguindo, por meio do diálogo, avançar rumo à construção do bem comum.

5.2 Tomada da palavra e ocupação do espaço público

Em relação aos modos como propõem tomar a palavra e ocupar o espaço público, percebo diferenças de posicionamento; há sujeitos que acreditam poder intervir e modificar esse espaço e outros que esperam apenas opinar, serem informados, o que pode ser percebido nas afirmações destacadas: “para estarmos cientes”; porque “eu fico informada e informo um colega também” e, especialmente, “para não ter que reclamar contra o que não sabe”, e assim “ter mais confiança na instituição”. Como se observa, muitas evidenciam uma postura passiva em relação ao envolvimento em questões de cunho financeiro, mas podem indicar o início de uma tomada de posição, que identifiquei como um primeiro movimento rumo à tomada da palavra e à ocupação de espaço público.

Estudantes também alertaram para a necessidade de participar na gestão financeira, exercendo controle social, porque “nós merecemos respeito”; “do jeito que anda o Brasil, desvio de verbas é frequente”, o que atribuo ao momento político do país e do estado do Rio de Janeiro, demonstrando que estão atentos à realidade política que vivemos. Também apontam a possibilidade de não serem ouvidos: “quem garante que irão ouvir nossa opinião e respeitá-la?”

O conteúdo político, também identificado nas respostas obtidas, foi associado à necessidade de envolvimento na gestão financeira, como reconhecimento de um direito e entendimento de que a escola é um espaço público, que pertence a todos, e para o qual a contribuição de todos se faz necessária. Do mesmo modo, este conteúdo imbrica-se com o da tomada da palavra e ocupação de espaço público e relaciona-se ao exercício da cidadania.

Estudantes afirmaram, ainda, que podem controlar a gestão financeira do CEJA, porque este “é um direito”; porque “sou contribuinte, pago impostos”; porque “faço parte dela e é com o dinheiro do povo que talvez ela funcione”; porque “a escola é pública”. Demonstram saber que serviços públicos como a educação são mantidos pela população, e, por isso, “nós alunos temos o direito de saber para onde é destinada a verba dos nossos impostos”. E a lógica de compreensão segue: “o gerente de uma padaria não sai gastando sem chamar o dono para avaliar os gastos”, e por isso “precisamos saber o que vem de recurso, onde está sendo investido”, e esta é “uma forma de incentivar a cidadania e exercermos nossos direitos como contribuintes”.

Reafirmam esse entendimento de a escola ser um espaço público, que pertence a todos, porque “ela [a escola] também é minha”; e “eu vou estar cuidando do que é meu”, “vou saber onde estão sendo aplicadas as verbas”. E destacam a importância de agir desse modo por uma “questão de transparência”; “uma questão de visibilidade na gestão e bom uso da verba”.

E parecem saber que o controle social depende dos usuários, “para não haver gastos desnecessários”; “para evitar que os recursos sejam desviados. Vivemos num país corrupto e o dinheiro é a raiz de todos os males”. Como se observa, o discurso corrente da corrupção “endêmica” parece estar também apropriado pelos estudantes que, contraditoriamente, ao se considerarem sujeitos de direito para exercer o controle social, afastam uma forma de pensar que julga toda a sociedade como irresponsável ao lidar com recursos públicos.

5.3 O não exercício do controle social

O não exercício do controle social é justificado sob vários argumentos por 48% dos estudantes. Destaca-se que o não exercício do controle social no que diz respeito à gestão financeira do CEJA é atribuído à pouca presença que têm no CEJA, decorrente da falta de tempo e ao fato de o modelo ter os alunos como “passageiros”, ou seja, a mobilidade dos estudantes que permanecem na escola em tempos restritos, o que justificaria não serem eles os atores privilegiados a exercerem o controle social na gestão financeira.

Outros declararam que não o fazem porque “isso não diz respeito ao aluno”; que “minha finalidade é só estudar”, e que “nós só queremos que a escola funcione de maneira melhor para todos”. Mas há os que pensam que “alunos não devem se envolver nas questões financeiras”; nem veem necessidade, nem consideram relevante, entendendo que cabe ao diretor, porque “minha opinião não mudaria nada”. Essas afirmações talvez evidenciem a pouca clareza e conhecimento sobre o que significa a gestão democrática em uma escola pública no país, até agora, pela tradição autoritária de nossa formação, e pelo fato de, reforçando observação já feita, se atribuir à maior escolaridade uma competência para a gestão que negaria a possibilidade de que quaisquer outros a realizem, coletivamente.

Estudantes ainda se declararam contrários ao exercício do controle social na gestão financeira porque não se sentem competentes ou habilitados para isto. Afirmações como: “não sei ao certo, é preciso estar muito inteirado do funcionamento para poder opinar”; “não entendo de finanças”; “tem que ser pessoas adequadas com instrução de uma boa gestão /administração”, reforçam a necessidade do exercício do controle social no cotidiano escolar, desfazendo a ideia internalizada de que sujeitos da EJA não são capazes de exercê-lo.

6. À GUIA DE CONCLUSÃO

Dados produzidos pela pesquisa permitem inferir que participar, nos espaços de vivência democrática que se materializam nos ambientes escolares, exercendo o controle social sobre recursos financeiros descentralizados, contribui para a construção de interesses coletivos e para a visibilização e atendimento a demandas de diferentes parcelas da sociedade auxiliando, dessa maneira, a divulgação e efetivação de direitos garantidos constitucionalmente, e ajudam a assumir este país democraticamente.

Indícios encontrados nos conteúdos que emergiram das categorias investigadas e em algumas práticas observadas no campo empírico sustentam a validade da hipótese formulada, e, junto ao referencial teórico adotado, lhe dão fundamento; entretanto, os limites que a realidade impõe a esse exercício, decorrentes de diversos fatores, intrínsecos e extrínsecos ao ambiente escolar, comprometem a efetividade dessas práticas, e evidenciam, tal como afirmava Freire (2009), o trabalho imenso a ser feito, a fim de que jovens, adultos e idosos possam fazer ouvir suas vozes e exercer sua cidadania.

Entre os conteúdos que emergiram das categorias participação e controle social, notadamente entre estudantes, destacou-se a compreensão da participação como possibilidade de intervenção no pedagógico, a respeito do qual têm muito a dizer, mas dissociadamente das questões financeiras que o sustentam. Estudantes admitem a possibilidade de envolver-se em questões pedagógicas, e até mesmo administrativas, opinando, informando-se e propondo alterações, mas um número considerável não se vê envolvido em questões que fujam ao viés pedagógico, que consideram o único adequado a estudantes.

Mas outra compreensão foi percebida em muitas respostas de estudantes, que consideram a participação um direito e admitem envolver-se em todas as áreas, sejam administrativa, pedagógica ou financeira, embora desconfiando que o sistema queira, de fato, suas contribuições, muitas vezes desvalorizadas. A compreensão de controle social como direito subjetivo poderia favorecer como conteúdo da formação acadêmica, explicitando e fazendo-os vivenciarem condições necessárias para seu exercício, requerendo do Estado o cumprimento desse direito.

De modo geral, percebe-se pelos dados produzidos a dificuldade de se efetivar relações mais horizontais, em todos os aspectos que a pesquisa tentou capturar. O que parece comprometer os ainda incipientes princípios democráticos que a CF 1988 preceitua e que a LDBEN reafirma, como prática cotidiana da gestão nos CEJA.

Fatores restritivos das práticas democráticas, que representam obstáculos no processo de descentralização financeira, indicam a necessidade urgente de se repensarem espaços de participação na escola e o modo como vêm sendo utilizados, a começar pelo significado do termo participação, cuja lógica constitucional como instrumento de democracia direta ainda hoje não foi regulada.

Especialmente em escolas que atendem a EJA, o começo talvez possa se dar pelo preenchimento de significados ao termo participação, o que parece ser um efetivo conteúdo pedagógico. Mas ao conteúdo, há que se somar a prática e o exercício democráticos, sem o que não se preencherá de sentidos a condição final pela qual a participação deverá responder: exercer o controle social sobre os bens públicos.

Ajudar a disseminar essa ideia, dando visibilidade aos diferentes modos pelos quais os sujeitos da EJA compreendem e vivenciam os conceitos investigados considera a necessidade de impulsionar e valorizar mecanismos de reforço a iniciativas populares que a própria legislação possibilita, afirmando ser indispensável ampliar e qualificar espaços institucionais que se ponham a serviço da população. Esta sintetiza a contribuição última desta investigação ao campo da EJA.

REFERÊNCIAS

ARENDR, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em out. 2011.

_____. *Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em out. 2011.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Rio de Janeiro: Vozes. 2011.

DAGNINO, Evelina. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. *In: Política & Sociedade*. Santa Catarina, n. 5, p. 139-164, out. 2004.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. *In: São Paulo em perspectiva*. São Paulo, n.18, p.113-118, fev. 2004.

FREIRE, Paulo. Entrevista. *Reconstruir*. Ano 8, n. 70, mar. 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza, AVRITZER, Leonardo. Para ampliar o canône democrático. p. 39-82. *In: SANTOS, Boaventura de Souza (org.). Democratizar a democracia*. Os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

[1] Concordando com os estudos de Duarte (2004), considero direito público subjetivo aquele que resguarda interesses individuais quando estes coincidem com interesses públicos, ou seja, direito que protege um bem que é ao mesmo tempo individual e público. Constitui um instrumento jurídico de controle do poder estatal, “concedido” constitucionalmente pelo Estado, após intensas lutas, inicialmente como proteção a ser utilizada em defesa de interesses individuais que, ao longo do tempo, se ampliou, destinando-se a proteger e defender direitos sociais incorporados a constituições de Estados de direito.