

O TRABALHO VOLUNTÁRIO NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM DUAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL EM JUÍNA (MT)¹

VOLUNTARY WORK IN THE MORE EDUCATION PROGRAM AND SCHOOL ORGANIZATION IN TWO SCHOOLS OF THE STATE NETWORK IN JUÍNA (MT)

Marilda de Oliveira Costa²

Everaldo Dias Matteus³

RESUMO: Este artigo refere-se às implicações do trabalho voluntário no Programa Mais Educação (PME) na organização escolar em duas escolas da rede pública estadual de MT. Tem por objetivo problematizar a atuação dos monitores/voluntários do referido Programa. Dentre os referenciais teóricos que subsidiaram o estudo, encontram-se autores que discutem a crise estrutural do capital (MÈSZAROS, 2002), (HARVEY, 2008), o papel do Estado, reformas neoliberais e de terceira via (GIDDENS, 2001), (PERONI, 2003; 2007), o neodesenvolvimentismo (BRANCO, 2009), terceiro setor e voluntariado em educação (MONTÃO, 2010), (SOUZA, 2013), (COSTA, 2014). É uma pesquisa de abordagem qualitativa, com análise documental e bibliográfica, com coleta de dados por meio de questionário e entrevistas semiestruturadas aplicadas a sujeitos envolvidos com a implementação do PME. O estudo buscou compreender o perfil desses trabalhadores voluntários, bem como as condições e relações de trabalho estabelecidas na materialização do Programa.

PALAVRAS-CHAVE: educação integral, Programa Mais Educação, política educacional, trabalho voluntário.

ABSTRACT: This article addresses the implications of voluntary work in the More Education Program (PME) on the school organization in two schools of the

¹ Este texto é resultado de pesquisa realizada no Mestrado em Educação – PPGEDu/UNEMAT, com dissertação defendida em fevereiro de 2018.

² Pós-doutora em Ciência da Educação na especialidade Administração e Organização Escolar. Professora na UNEMAT. Endereço: Cáceres-MT, Brasil. marilda.costa@pq.cnpq.br. marildacosta@hotmail.com

³ Mestre em Educação. Profissional da Educação de Mato Grosso (SEDUC). Endereço: Juina-MT, Brasil. diaseveraldom@gmail.com

State public network of MT. It aims to problematize the performance of monitors and volunteers participating in the Program. Among the theoretical references that supported the study are authors who discuss the structural crisis of capital (MÈSZAROS, 2002), (HARVEY, 2008), the role of the State, neo-liberal and third-way reforms (GIDDENS, 2001), (PERONI, 2003; 2007), neo-developmentalism (BRANCO, 2009), third sector and volunteering in education (MONTÃO, 2010), (SOUZA, 2013), (COSTA, 2014). It is a qualitative research, with documental and bibliographic analysis, with data collection through questionnaire and semi-structured interviews applied to subjects involved with the implementation of the PME. The study sought to understand the profile of these volunteer workers, as well as the conditions and working relationships established in the materialization of the Program.

KEYWORDS: integral education, More Education Program. education policy. volunteer work.

Introdução

Este texto é resultado de estudos realizado no Mestrado em Educação-PPGEDu/UNEMAT/2018 cuja temática trabalho voluntário é analisada à luz da implementação do Programa Mais Educação em duas escolas da rede pública estadual em Juína – MT.

O debate em torno da relevância da educação integral no Brasil não é recente, inclusive é apontado em arcabouço jurídico da área educacional, no entanto, medidas mais palpáveis para sua efetivação em nível nacional só se concretizaram nos governos do Partido dos Trabalhadores, ainda que como uma estratégia governamental, e não como política educacional. (SCHIMONEK, 2017).

Instituído pela Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, o Programa Mais Educação era considerado um indutor da educação integral no Brasil e tinha por finalidade melhorar a qualidade educacional. No início de sua implementação, estabeleceu-se como critério para adesão escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e, segundo o Manual Passo a Passo (2012), as que tivessem “índice igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família” (BRASIL, 2012, p. 7). Uma das características do Programa que chama a atenção é a utilização de trabalhadores voluntários na sua execução, já que esse tipo de trabalho está regulamentado na Lei do Voluntariado n.º 9.608/1998, fruto das políticas neo-

liberais, conjugadas com aspectos de uma Terceira Via, que aponta o Terceiro Setor em substituição ao papel do Estado na execução de políticas sociais. Isso possibilita a abertura da escola a novos agentes educativos da comunidade escolar e a estudantes universitários para dinamizar e articular os saberes comunitários com os saberes escolares.

Este último aspecto foi objeto de pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação, concluído em 2018, que teve por objetivo analisar as implicações do trabalho voluntário no Programa Mais Educação (PME) na organização escolar em duas escolas da rede pública estadual localizadas no município de Juína (MT). Após análises dos documentos e formulários de prestação de contas do PDDE/ Integral da Escola Estadual Cecília Meireles⁴, foi constatado que, durante o funcionamento do PME na referida escola, 33 monitores prestaram serviços voluntários nas mais diversas oficinas, sendo 20 monitores no ano de 2013 e 13 monitores no ano de 2014. Na Escola Estadual Clarice Lispector, 14 monitores prestaram serviços em 2014 e 20 no ano de 2015.

Trata-se de um estudo de casos, de abordagem qualitativa, com análise documental e bibliográfica e coleta de dados por meio de questionário e entrevista semiestruturada aplicada aos 12 sujeitos que implementaram o Programa, sendo seis de cada escola. Esses sujeitos foram identificados para assumir monitoria com base em critérios previamente estabelecidos, previstos no Manual Operacional do PME (2012), que recomenda que o Programa seja executado, “preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas” (BRASIL, 2012, p. 10).

As entrevistas foram transcritas, respeitando-se as interjeições da linguagem oral e vícios de linguagem dos sujeitos entrevistados, para depois serem sintetizadas as informações nelas contidas e serem analisados os diálogos mantidos com os sujeitos da pesquisa.

A partir de então, três eixos temáticos foram elaborados: *Conhecendo o perfil dos monitores voluntários que trabalharam no PME*; *As condições e formas de organização do trabalho voluntário dos monitores do PME* e *As relações de trabalho dos monitores e o envolvimento da comunidade nas atividades do PME*. As perguntas foram formuladas por eixo temático, para uma melhor compreensão da realização do trabalho voluntário no PME nas duas escolas pesquisadas.

Os dados foram concatenados e organizados em categorias – algumas previamente selecionadas e outras que emergiram das falas dos sujeitos

⁴ A fim de manter o anonimato, optamos por atribuir um nome fictício às duas escolas.

–, sendo analisadas com base nos referenciais teóricos que abordam o papel do Estado (MONTANO, 2010; BRESSER-PEREIRA, 2004; VIEIRA, 2013; HARVEY, 2008, 2008^a; SICSÚ, 2009; SANTOMÉ, 2003); Educação Integral (TEIXEIRA, 1969; MOLL *et al.*, 2012; GADOTTI, 2009; DEWEY, 1979; PARO, 1988); Terceira Via (GIDDENS, 2001); Terceiro Setor (COSTA, 2014; MONTANO, 1999; PERONI, 2007; GIDDENS, 2010); e trabalho voluntário (PARK *et al.*, 2006; COSTA, 2011, 2014; SOUZA, 2013), a fim de responder ao objetivo proposto quanto às implicações do trabalho voluntário no Programa Mais Educação (PME) para a organização escolar em duas escolas da rede pública estadual localizadas no município de Juína (MT).

Reformas no papel do Estado e a transição pós-neoliberal: rupturas e continuidades

A instituição do trabalho voluntário para execução de políticas sociais insere-se no contexto de ondas de reformas neoliberais e conservadoras e de Terceira Via que povoaram o imaginário, os discursos e a prática política de governos de todos os continentes após a década de 1980. Essas vertentes orientaram reformas e reconstrução do Estado em diferentes países do mundo, sob o argumento de crise do Estado. O neoliberalismo, ao advogar a tese do Estado mínimo, propôs a sua reforma, com a privatização de bens públicos, retirando do Estado o papel de regulador das relações entre capital e trabalho, e lançou a desregulamentação, a flexibilização, a liberdade individual e a autorregulação do mercado, livre de qualquer forma de controle.

A crítica dos economistas neoliberais é que o Estado precisava ser reformado para superar a crise do capital, repassando para o mercado todos os serviços considerados não exclusivos, que oneram o Estado, defendendo-se que o mercado por si só seria capaz de autorregular-se, conduzindo a economia sem a interferência do Estado. Por meio de agências reguladoras, o mercado conseguiria autorregular-se por meio da livre concorrência, da lei da oferta e procura de mercadorias e serviços. As agências seriam incumbidas de resolver os conflitos de interesses, a fim de melhorar a qualidade das mercadorias e da prestação dos serviços sociais.

As principais obras que apontam a orientação político-ideológica neoliberal surgiram após a Segunda Guerra Mundial, a partir das ideias do economista austríaco Friedrich Von Hayek, com a publicação, em 1947, do livro *O Caminho da Servidão*. As ideias neoliberais ganham força em contraposição

ao aumento do poder dos sindicatos, que na década de 1970 exerciam forte pressão sobre o Estado, levando ao aumento dos gastos sociais por parte deste e diminuição do lucro das empresas, o que elevava a taxa de inflação e impedia o crescimento econômico. (HARVEY, 2008), assim,

As políticas sociais, dentro da concepção neoliberal, não devem ser promovidas pelo Estado, já que isso significaria um desequilíbrio nas condições dos indivíduos, um aumento de gastos que levaria novamente à crise fiscal e uma intervenção no âmbito das decisões privadas que afetaria a liberdade individual. (BIANCHETTI, 2005, p. 111).

Os neoliberais defendem um Estado mínimo para atuação em áreas sociais e um Estado máximo para assumir os riscos do mercado e contrapor o poder dos sindicatos, que lutam pela valorização do trabalho e preservação dos direitos sociais conquistados e almejam novos direitos para a classe trabalhadora.

No Brasil, as ideias neoliberais foram mais incisivamente implantadas em 1995, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, elaborado pelo então Ministro da Administração e Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser Pereira.

A guinada do neoliberalismo tem propiciado terreno fértil para a propagação do capital selvagem, pressionando o Estado a diminuir a atenção a políticas de bem-estar social, para atuar em favor da ampliação dos interesses do setor privado. Na crítica de Giddens (2001), a pressão da globalização econômica e os princípios de eficiência e eficácia do capital levam ao individualismo e têm provocado uma cisão dos conceitos morais da sociedade, destituindo os homens dos princípios de solidariedade para com seus semelhantes. Nessa perspectiva, a Terceira Via surge para solucionar conflitos de interesses da esquerda social democrática e do capital ocasionados pelo neoliberalismo.

Com a chegada do Partido Trabalhista ao governo da Grã-Bretanha, depois do final dos governos conservadores, como o primeiro-ministro Tony Blair, em 1997, vários outros governos social-democratas ao redor do mundo chegaram ao poder. Promoveram-se dois seminários internacionais, um em Florença e outro em Washington, reunindo as seguintes lideranças mundiais: Bill Clinton, presidente dos Estados Unidos; Fernando Henrique Cardoso, presidente do Brasil; e vários intelectuais de centro-esquerda. (GIDDENS, 2001).

A partir de então, Tony Blair reuniu os intelectuais da época, formando um grupo de trabalho liderado pelo sociólogo britânico Anthony Giddens.

Juntos, estabeleceram uma agenda positiva para conciliar interesses políticos antagônicos, diante da fragmentação do neoliberalismo e interesses de bem-estar social dos socialdemocratas, a fim de reposicionar a economia nos países europeus e nas Américas. (GIDDENS, 2001).

Na Grã-Bretanha, o efeito prático da Terceira Via durante o governo de Tony Blair, do Partido Trabalhista, segundo Vieira (2013), pode ser caracterizado pelas seguintes ações: a) incentivo à parceria público-privado, contestada pelos sindicatos; b) privatização e terceirização dos serviços públicos.

No entendimento de Giddens (2001), a criação da Terceira Via consistiu no esforço da esquerda socialdemocrata da Europa como alternativa para resolver problemas causados pelo neoliberalismo, principalmente no campo social. A ideia central consistia em prover abertura comercial e a desestatização das economias nacionais como estratégia de flexibilizar o trabalho para combater o desemprego e promover a justiça social por meio de um assistencialismo com eficiência. O interesse da Terceira Via é articular interesse público-privado para diminuir as tensões causadas pelo capitalismo e “focalizar a miséria e a indigência sem renda para consumir, prestando auxílio aos focos de pobreza, sem universalizar a garantia à sociedade”. (VIEIRA, 2013, p. 200).

“Os neoliberais querem encolher o Estado; os socialdemocratas, historicamente, têm sido ávidos por expandi-lo. A Terceira Via afirma que o que é necessário reconstruí-lo” (GIDDENS, 2001, p. 80). Apresenta o Terceiro Setor como alternativa ao papel do Estado. É nesse contexto de reformas que o trabalho voluntário ganhou notoriedade, sendo apontado como uma alternativa ao trabalho fixo, regulamentado, remunerado, com todas as garantias asseguradas, com o aval do Estado.

A internacionalização do receituário neoliberal e de Terceira Via, encontraram terreno fértil em quase todos os cantos do mundo, e não foi diferente na América Latina e no Brasil. Mesmo com a virada do país à esquerda, com a vitória de Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), para a Presidência da República, em 2002, com as políticas do período denominado neodesenvolvimentista, entendido como “um programa de política econômica e social que busca o crescimento econômico do capitalismo brasileiro com alguma transferência de renda, embora o faça sem romper com os limites dados pelo modelo econômico neoliberal ainda vigente no país”. (BOITO Jr, 2012, p.5), o país não ficou imune aos efeitos da reforma anteriormente executada nos governos de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), a partir de 1995.

Dentre as diversas políticas e programas implementados nos governos Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014; 2015-

maio de 2016), ambos do PT, encontra-se o Programa Mais Educação (PME), executado por monitores, ou seja, pelo trabalho voluntário, demonstrando a continuidade de aspectos das reformas do período anterior na educação.

Terceiro Setor e a emergência institucional do trabalho voluntário

Para promover as mudanças e inserção das ideias neoliberais no cenário político e econômico no Brasil, além da Reforma do Estado, para o que não foi possível privatizar, foi criado o Terceiro Setor, que passam a atuar na área social. Na Reforma do Estado, os serviços deixaram de ser atividades exclusivas do Estado e passaram a ser realizados pelo Terceiro Setor. “Já a expressão Terceiro Setor foi traduzida do inglês *third sector*, dada sua origem norte-americana. Denomina-se Terceiro Setor o conjunto de instituições (Associações, fundações, institutos, OCIPs, ONGs, etc.)” (MARCIEL E BORDIN, 2014, p. 25). Montañó (2010, p. 53) percebe o termo *Terceiro Setor* construído a partir das esferas societárias, divididas em: “o Estado (‘primeiro setor’), o Mercado (‘segundo setor’) e a Sociedade civil (‘terceiro setor’)”.

De acordo com Costa:

Ao contrário dos neoliberais, que propõem a privatização e retirada completa do Estado da oferta de políticas (sociais) públicas – o Estado mínimo –, a Terceira Via apela para a responsabilização de um novo ator – o Terceiro Setor – para substituir o papel do Estado na execução dessas políticas, dentre elas, a da educação, por meio de parcerias. (COSTA, 2011, p. 52).

O Terceiro Setor tem despertado debates apaixonados, dadas a complexidade e a ambiguidade envolvidas nas relações entre entidades deste setor e a esfera pública; encontra apoio na Terceira Via para atuar na promoção de serviços sociais antes executados pelo Estado.

Com a Reforma do Estado no Brasil em 1995, parte das políticas sociais começaram a perder o caráter de direito social como defendido pelo Estado de Bem-Estar Social. Nas ideologias neoliberais, os direitos sociais foram limitados a minorias sociais em risco de vulnerabilidade social, adquirindo um novo caráter de caridade e benevolência. A crítica era que “o Estado do Bem-Estar se encarrega de muitas das necessidades básicas da pessoa, como a alimentação, a saúde, o acesso à cultura e ao trabalho.” (SANTOMÉ, 2003, p. 100).

As políticas sociais, ao serem providas pelo Terceiro Setor, ganham

um caráter mercadológico de obtenção de lucros e passam a utilizar-se de dinheiro do Estado para executar as ações sociais, por meio de parcerias público-privadas ou de doação mediante a filantropia empresarial de isenção de impostos, para prestação de serviços assistenciais na área da saúde e educação. O Terceiro Setor não tem condições de autofinanciamento e requer, particularmente, a transferência de fundos públicos para seu funcionamento mínimo. (MONTANO, 1999).

Com as reformas de Estados nacionais, o Terceiro Setor foi reestruturado para executar políticas sociais, anteriormente desempenhadas pelo Estado, que não visava ao lucro, agora por meio de parcerias público-privadas. Desta feita, o Terceiro Setor, ao desempenhar ações sociais, contava com o setor privado na ótica do capital, não abrindo mão da prerrogativa do lucro para executar as políticas públicas; muitas vezes, desvalorizava ou *precarizava* o trabalhador, outras vezes, utilizava-se de trabalhadores voluntários, responsáveis pela prestação dos serviços.

No entendimento de Peroni, Oliveira e Fernandes (2009), o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (Brasil, 1995), com suas estratégias de privatização, descentralização e publicização (público não estatal), contribuiu para a materialização do Terceiro Setor ao estimular parcerias nos sistemas públicos de ensino. Os serviços não exclusivos do Estado são passados para instituições sociais; cria-se todo um nicho mercadológico, que carecia de amparo jurídico, por meio de leis e decretos, que vêm regulamentar a atividade do Terceiro Setor.

Quanto ao marco legal do Terceiro Setor, no Brasil, foram instituídas três leis que o regulamentam:

- 1) A Lei n.º 9.637/1998, que trata das Organizações Sociais (OS), organizações administrativas dirigidas pela sociedade civil que recebem recursos do Estado e têm isenção fiscal, com a incumbência de prestar serviços sociais ligados às áreas da pesquisa, tecnologia, meio ambiente, cultura e saúde. (BRASIL, 1998a).
- 2) Lei n.º 9.732/1998, referente às entidades filantrópicas que atuam nas áreas da assistência social, saúde e educação. Entidades com esta certificação, após exigências e análises do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), passam a ser isentas de impostos e contribuição previdenciária. Em complemento à Lei n.º 10.845/2004, contemplou-se atendimento às Pessoas Portadoras de Deficiências com financiamento do Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE). (BRASIL, 1998b)
- 3) Lei n.º 9.790/1999, que regulamenta as organizações da

sociedade civil de interesse público (OSCIP), que são entidades que prestam serviços de assistência social e não visam a lucros. (BRASIL, 1999).

As ações sociais, que antes da Reforma do Estado Brasileiro eram de responsabilidade do Estado, agora são de responsabilidade da sociedade civil. O Estado deixa de ser o executor das políticas sociais e, por meio de parcerias público-privadas, financia a sociedade civil para desempenhar assistência a pessoas necessitadas. Nesse viés, a assistência social perde o caráter de direito do cidadão e de responsabilidade do Estado e passa a ser vista na lógica neoliberal como “caridade” a determinados grupos sociais em risco de vulnerabilidade.

Com a criação do Terceiro Setor, dois tipos de empresas terceirizadas emergiram. O primeiro, reestruturante, segue na linha empresarial, que busca a redução de custos por meio do uso das tecnologias, a fim de deixar as empresas mais modernas e competitivas, ocasionando a demissão de trabalhadores. O segundo tipo, denominado predatório, utilizando-se da adesão voluntária temporária, centra-se diretamente na exploração do trabalhador.

As empresas multinacionais partem do conceito de desterritorialização, em que as plantas filiais das empresas migram para países periféricos onde a mão de obra é abundante e desprovida de leis trabalhistas e os governos, carentes de investimentos, concedem incentivos fiscais para a instalação e o funcionamento de filiais. Dessa forma,

Pode-se compreender que o Terceiro Setor atua em uma combinação de três categorias diferentes de trabalho: o voluntário, o assalariado e o remunerado precarizado (parcial, temporário, por Projetos, por produtividade, sem vínculo empregatício e sem direitos sociais). (SOUZA, 2013, p. 81).

Importante compreender quem é esse trabalhador voluntário do Terceiro Setor, qual é a sua atuação profissional, quais suas garantias trabalhistas. Cabe saber se presta trabalhos voluntários por caridade e benevolência ou mais por necessidade de sustento da família e busca de ascensão no serviço formal. (SOUZA, 2013).

Park *et al.* (2006) inventariam o trabalho voluntário no Brasil e apontam que os primeiros registros desse tipo de trabalho têm origem em 1543, com a criação da Santa Casa de Misericórdia, na Vila de Santos, para cuidado de crianças abandonadas. Desde então, esta categoria passou por significativas mudanças para atender a uma variedade de questões sociais emergentes

até chegar à década de 1990, com a Reforma do Estado. A partir do ano de 1990, o trabalho voluntário está ligado ao projeto político neoliberal, com o surgimento das organizações não governamentais (ONGs), formando uma nova filantropia para atuar em prestação de serviços sociais, o que antes era de responsabilidade do Estado.

O trabalhador voluntário arregimentado para trabalhar no PME, de que trata esta pesquisa, está amparado na Lei n.º 9608/1998, ligada ao Terceiro Setor. É um trabalhador desprovido de vínculo empregatício que recebe uma ajuda de custo para despesa com transporte e alimentação ao prestar serviços de assistência social a pessoas mais necessitadas por meio de entidades públicas e privadas.

No tocante à adesão do trabalhador voluntário para trabalhar no PME, o Governo Federal celebra uma parceria diretamente com a Unidade Executora da Escola, mediante termos de adesão da escola ao PME, que recebe esses recursos na conta da Unidade Executora da Escola o (CDCE). A partir de então, no último dia útil do mês, coincidindo com a data de recebimento dos salários dos educadores, fazem-se os ressarcimentos de despesas incorridas pelos trabalhadores voluntários, conforme horas trabalhadas. Na opinião de Costa,

O forte apelo ao trabalho voluntário e às parcerias, em especial nas escolas públicas brasileiras, não por acaso faz parte de um discurso de desqualificação e desconstrução do público, primeiro embalado pela ideologia neoliberal e, posteriormente, pelo ideário de Terceira Via. (COSTA, 2014, p. 116).

O setor público, por intermédio da Terceira Via e do Terceiro Setor, estabelece parcerias com o setor privado para desenvolver políticas sociais mediante lucro sobre os serviços prestados, aumentando a lucratividade dos empresários e diminuindo os direitos e as garantias trabalhistas ao utilizar trabalhadores voluntários. No caso do PME, os trabalhadores são obrigados a assinar um termo de adesão, abrindo mão de possíveis garantias trabalhistas e previdenciárias, com o mínimo de condições de trabalho, sem capacitação e baixo ressarcimento financeiro, vendo-se como responsáveis por melhorar a qualidade da educação pública. O poder público se desresponsabiliza pela oferta de serviços sociais de qualidade e ainda culpabiliza a comunidade local e o cidadão pelo sucesso ou fracasso das políticas e programas sociais.

Estrutura de funcionamento do Programa Mais Educação

É no contexto de governos do Partido dos Trabalhadores que se insere a criação do Programa Mais Educação. Em sua proposta pedagógica, o PME traz em suas diretrizes os valores de territorialidade, intersetorialidade e articulação dos saberes comunitários com saberes escolares. Para (re)significar os tempos e espaços escolares, o PME utiliza-se da territorialidade, de modo a articular os espaços formais de aprendizagem da escola com outros espaços informais, como praças, repartições públicas, igrejas e associações comunitárias. É preciso que as crianças e adolescentes se apropriem desses espaços coletivos para aprender e brincar, fortalecendo as relações de amizade e obrigando o Estado a garantir segurança, a fim de diminuir as tensões sociais. (MOLL *et al.*, 2012).

A implementação do PME é uma ação intersetorial entre diferentes Ministérios para promoção de políticas públicas educacionais e sociais.

O Artigo 4º da Portaria Normativa Interministerial nº 17/ 2007 estabelece:

Art. 4º Integram o Programa Mais Educação ações dos seguintes Ministérios:

I - Ministério da Educação;

II - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome;

III - Ministério da Cultura; e

IV - Ministério do Esporte. (BRASIL, 2007a).

Partindo dos Ministérios envolvidos e das ações a serem desenvolvidas, o PME apresenta as seguintes categorizações: ações socioeducativas, tempo escolar, espaço educativo, ações integradas, intersetorialidade, assistência social, diversidade e formação integral. A intersetorialidade consiste no esforço entre Ministérios e Secretarias para prover políticas sociais a partir da escola, convergindo para o duplo desafio de proteger e educar. Algebaile (2009) registra que a diminuição das políticas sociais no Estado neoliberal transforma a escola em um posto avançado do Estado de assistência social, com condições formativas reduzidas e estruturas precárias, tornando tensas as relações profissionais. “A intersetorialidade é, porém, resultado de um processo ainda pouco claro e descoordenado de modelo de gestão de políticas públicas, cuja problematização impõe o desenvolvimento de modelos integrativos de gestão governamental”. (NAVARRO, 2011, p. 25).

O Programa Mais Educação e sua proposta pedagógica inserem os

saberes comunitários no currículo escolar para que sejam articulados com os saberes científicos escolares. A proposta do PME, presente no *Caderno 2: texto referência para o debate nacional* avalia que toda escola está situada em uma comunidade com especificidades culturais, saberes, valores, práticas e crenças – o desafio é reconhecer a legitimidade das condições culturais da comunidade para estimular o diálogo constante com outras culturas. (BRASIL, 2009a, p.11). A inserção dos saberes comunitários tem o objetivo de ajudar na superação de preconceitos, muitos deles calcados em estereótipos de classe, raça/etnia, gênero, orientação sexual e geração, dentre outros.

Os saberes comunitários propagados no Programa Mais Educação são distribuídos em 11 grandes áreas:

Brincadeiras, alimentação, organização política, condições ambientais, mundo do trabalho, curas e rezas, expressões artísticas, narrativas locais, corpo e vestuário, habitação e calendário local, tendo a ideia de comunidade como ponto de partida para cada um dos eixos. (SILVA; SILVA, 2012, p.112).

De outro lado, os saberes escolares estão agrupados em 16 habilidades: “querer saber, questionar, observar, desenvolver hipóteses, descobrir, experimentar, identificar, jogar, classificar, sistematizar, criar, relacionar, concluir, debater, comparar e rever” (SILVA; SILVA, 2012, p.112). Esses conhecimentos são agrupados em três áreas: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e Matemática; e Sociedade e Cidadania.

A proposta do Programa Mais Educação é ampliar oportunidades de aprendizagem nas escolas ao articular saberes comunitários com saberes escolares. Devem-se incluir, no contraturno escolar, atividades educacionais em artes, cultura, esporte e lazer, mobilizando os saberes para a melhoria do desempenho educacional e o cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades escolares. O Programa tem por finalidade garantir também a proteção e assistência social para a formação da cidadania, com a inclusão de perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, compartilhamento comunitário, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, e dinâmica de redes. (BRASIL, 2007). A proposta pedagógica do Programa Mais Educação consiste em articular os saberes comunitários com os saberes escolares, organizados em sete Macrocampos com 60 oficinas, desenvolvidas por trabalhadores voluntários.

O trabalho voluntário em duas escolas públicas da rede estadual localizadas no município de Juína (MT)

Para garantir a oferta da educação pública básica, o estado de Mato Grosso conta com a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), 101 assessorias pedagógicas e 15 Centros de Formação de Professores (CEFAPROs). Possui 756 escolas na rede estadual, conforme informações obtidas no *site* da SEDUC/MT (2018). Contribuem, ainda, para a discussão e elaboração das legislações das políticas públicas educacionais, o Conselho Estadual de Educação (CEE/MT), o Fórum Estadual de Educação (FEE). O Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (SINTEP/MT), exerce também importante papel nesse processo dada a sua função de entidade representativa dos trabalhadores em educação.

A proposta de oferta do Ensino Fundamental do Estado de Mato Grosso está organizada em ciclos de formação humana; valoriza a interação do sujeito com o meio social e preza por uma formação humanística, engajando saberes éticos, científicos e artísticos, fugindo do tecnicismo. Para tanto, iniciou-se um projeto piloto em 1999, que culminou com a superação do sistema seriado e a implantação da organização escolar em ciclos de formação no ano 2000. (MATO GROSSO, 2000).

Desde então, têm-se entrecruzado políticas de cunho neoliberal gerencialista na rede estadual de ensino com políticas e estratégias governamentais mais progressistas, como o PME, a partir de 2007, evidenciando a ampliação do direito à educação e o apelo à qualidade educacional. É neste contexto que se insere o Programa Mais Educação, implementado nas escolas de redes públicas municipais e estaduais do país, com o principal objetivo de assegurar a qualidade educacional.

As duas escolas da rede pública estadual localizadas no município de Juína (MT), *locus* da pesquisa, também implementaram o PME. Os principais critérios para adesão foram ter baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e, segundo o Manual Passo a Passo (2012), um “índice igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família” (BRASIL, 2012, p. 7).

A seguir, apresentamos a pesquisa empírica realizada nas duas escolas estaduais, ambas localizadas no município de Juína (MT), abordando os três eixos de análise: o perfil dos monitores do PME; as condições de trabalho e formas de organização do trabalho voluntário; e as relações de trabalho entre docentes e monitores para desenvolvimento das atividades do PME.

Quanto ao primeiro eixo temático, perfil dos monitores, os que prestaram serviços voluntários nas escolas *locus* da pesquisa, durante os anos de 2013 a 2015, eram sujeitos situados na faixa etária de 20 a 30 anos de idade, do sexo masculino e feminino, cursando algum curso superior e auferindo, em média, R\$ 350,00 (trezentos e cinquenta reais), mês. Os estudantes estavam em busca de uma renda extra para custear despesas com estudos, como pagamento de mensalidades, pagamento de impressão de textos e despesas ligadas a transporte e alimentação. Estes trabalhadores voluntários encontraram no Programa Mais Educação uma oportunidade de vivência do ambiente escolar para adquirir experiências didático-pedagógicas, como uma extensão do estágio supervisionado para aplicação das práticas de conhecimentos teóricos adquiridos nas faculdades de licenciaturas que cursavam.

Constatamos que, 51% dos monitores entrevistados, já tinham desenvolvido algum tipo de trabalho voluntário, ligado a entidades religiosas ou a clubes de serviços, e que os motivos reais de sua inserção no Programa Mais Educação foram financeiros, aliados à experiências de qualificação/preparação para o desempenho de atividades dos profissionais do ensino. Destacamos o otimismo e as expectativas destas pessoas para tornarem-se educadores, o anseio por conquista de um trabalho formal ligado à área da educação. Nesse período em que estavam se formando, sentiam-se satisfeitos com os recursos recebidos. Identificamos que, atualmente, dos 12 entrevistados, 10 estão trabalhando na área da educação e dois no comércio local da cidade.

Apesar de a proposta do Programa Mais Educação não prever contratação de professores e de incentivar a aproximação com os saberes populares por meio de voluntários das comunidades onde se inserem a escola e universitários, ficamos impressionados ao evidenciar, na prática, os efeitos das Reformas do Estado Brasileiro orientado pelo neoliberalismo e Terceira Via, em meio a carências da oferta de infraestrutura adequada, ausência de formação continuada e baixo ressarcimento financeiro, aliados à ausência de direitos trabalhistas e previdenciários. Percebemos a preocupação e o sentimento de culpa dos trabalhadores voluntários pela efetivação das políticas sociais e desenvolvimento da comunidade local. Nessa conjuntura, o Estado neoliberal deixa de ser executor das políticas sociais para tornar-se provedor e transfere sua responsabilidade para o cidadão comum na comunidade local, de modo a desenvolver as políticas sociais com o mínimo de recursos. Evidenciamos que os monitores não atenderam à recomendação da proposta do Programa Mais Educação de articular saberes comunitários com saberes escolares, talvez pelo seu perfil e falta de formação adequada.

No segundo eixo temático, das condições e formas de organização do trabalho voluntário dos monitores do PME, constatamos que a maioria dos espaços disponibilizados era de uso coletivo. Além disso, era preciso conciliar as atividades do Programa Mais Educação com as aulas normais conforme um cronograma, o que gerava reclamações. Consideramos que as reclamações por espaço advinham da ausência de compreensão da proposta do PME, pautada na (re)significação de espaços e tempos escolares. A intersetorialidade aponta que “tratar os sujeitos situados em um mesmo tempo e espaço de maneira integrada e convergente exige, no campo da concretude, articulação das ações”. (MOLL *et al.*, 2012, p.119).

Contudo, a territorialidade pode também ser compreendida como uma artimanha do capital neoliberal na lógica do Estado gerencialista; ela cria artifícios, obrigando os educadores a ocuparem outros espaços de uso coletivos, externos à escola. Na prática, a territorialidade incumbe os monitores e gestores locais de procurarem espaços alternativos para estabelecerem parcerias, podendo implicar a negação do Estado quanto à ampliação das estruturas físicas das escolas. Nesse sentido, Silva (2011) afirma:

Nas escolas das redes públicas, tais práticas se revelam nos mecanismos adotados no modelo de gestão gerencial, no qual as comunidades locais passam a compartilhar com algumas despesas escolares sem se dar conta que contribuem com a perda de direitos e com a desobrigação do Estado na prestação de serviços públicos de qualidade à população (SILVA, 2011, p. 158).

Esse tipo de governo desobriga o Estado da responsabilidade com investimento em educação e empurra para terceiros a tarefa de estabelecer parcerias, mesmo ciente de que os monitores e gestores das escolas não têm como apresentar garantias legais nem como custear a manutenção e ressarcir eventuais danos em prédios de terceiros, como um barracão de uma associação ou igreja. (SILVA; SILVA, 2012).

Detectamos que os recursos financeiros do Programa Mais Educação eram suficientes para a aquisição de materiais pedagógicos necessários à realização das oficinas e que, nas escolas, havia equipamentos em quantidade razoável para contribuir com o desenvolvimento das atividades do PME. Como estratégias de utilização, os equipamentos tecnológicos eram organizados por agendamento ou cronograma para servir tanto às aulas normais quanto às necessidades das oficinas do PME.

Outro fator importante na execução do Programa, mas ausente, foi a formação dos executores da proposta. A leitura dos orientativos ou a formação continuada aos monitores deveria ser condição *sine quo non* para a adesão a trabalhos voluntários. Sem isso, os monitores desenvolveram as oficinas com base no achismo e continuaram a reforçar o *status quo* do currículo escolar das aulas normais, ampliando, assim, o tempo de escola, e não a oferta de uma educação integral, capaz de inovar, de modo a afetar saberes diferenciados, articular saberes escolares e saberes comunitários e (re)significar o conhecimento. De acordo com os entrevistados, se houvesse formação continuada, grande parte dos problemas relacionados à organização do tempo, espaço, materiais e equipamentos poderia ser amenizada.

No terceiro eixo temático, ao investigarmos as relações de trabalho dos monitores e o envolvimento da comunidade nas atividades do PME, constatamos, em ambas as escolas, certa dissociação entre as aulas normais e as oficinas do Programa. Parecia haver duas escolas funcionando paralelamente no mesmo espaço escolar. Houve poucas iniciativas para estimular o trabalho coletivo relacionado ao planejamento curricular entre professores e monitores; houve relatos de iniciativas isoladas de alguns monitores de aproximação com os professores regentes. Um dos meios de aproximação dos monitores e professores eram as reuniões pedagógicas, nas quais os monitores eram convidados a participar apenas para discutir questões da rotina escolar, sem maior profundidade para discutir o processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Nas atividades do Programa Mais Educação, as avaliações eram realizadas pelos monitores de forma concomitante e diária, com anotações em fichas descritivas. Na oficina envolvendo apoio pedagógico, percebemos dificuldades dos monitores em inovar, incentivar e ofertar um ensino diferenciado do já disponível nas aulas normais, o que acarretava o desinteresse dos alunos, apesar de estes gostarem de permanecer no ambiente escolar. Por outro lado, aquelas oficinas que envolviam conhecimentos diferenciados, mais lúdicos, como rádio escolar, horta, fotografia e atividades esportivas, despertavam maior interesse nos alunos em relação ao aprendizado, demonstrando, desse modo, a necessidade de (re)significar o conhecimento, ofertando-se oficinas práticas mais atrativas.

Com o Programa Mais Educação, a escola cumpre o papel social de propiciar à criança um ambiente seguro, longe da violência e, conseqüentemente, de melhor aprendizagem e interação, fortalecendo, assim, os laços de amizade e melhorando o convívio social. Outro ponto apresentado pelos monitores é a quebra de barreiras entre discente e docente, o que facilita a

relação pedagógica marcada pelo diálogo.

Quanto à pouca participação da comunidade escolar, detectamos que, quando eram promovidas ações culturais, a comunidade comparecia. Isso demonstra a necessidade de criar estratégias para despertar nos pais o interesse em participar da vida escolar dos filhos, já que eles têm a escola no bairro como um ambiente seguro de proteção e convívio social. Pode ser uma estratégia para inserir os pais no processo de ensino aprendizagem, por meio de atividades lúdicas, recreativas, que vão muito além de sua presença na escola para receber críticas sobre os resultados de avaliações dos filhos.

Considerações finais

Nesta pesquisa, analisamos as implicações do trabalho voluntário no Programa Mais Educação para a organização escolar na Escola Estadual Cecília Meireles e na Escola Estadual Clarice Lispector, no município de Juína (MT), no período de 2011 a 2015, a partir da problemática: quais as implicações do trabalho dos monitores voluntários do Programa Mais Educação para a organização escolar? Para responder esse questionamento, procuramos analisar os dados empíricos à luz do referencial teórico que aborda o papel do Estado e as reformas neoliberais e de Terceira Via, assim como o Terceiro Setor e o trabalho voluntário como uma alternativa ao papel do Estado na execução das políticas sociais (PERONI, 2005).

A partir de 2007, com a implantação do novo desenvolvimentismo, durante o segundo mandato do presidente Lula da Silva (PT), promoveu-se uma contrarreforma da educação, sendo uma das ações a ampliação da jornada escolar para a educação básica, com a criação do Programa Mais Educação. Apesar do caráter progressista, este Programa não ficou imune à onda de reformas gerenciais, e o trabalho voluntário ganhou relevância na execução do PME, como detectado na pesquisa. Adotamos três eixos temáticos para análise: *Conhecendo o perfil dos monitores voluntários que trabalharam no PME; As condições e formas de organização do trabalho voluntário dos monitores do PME e As relações de trabalho dos monitores e o envolvimento da comunidade nas atividades do PME.*

No primeiro eixo, constatou-se que o Programa tem sido executado por trabalhadores voluntários jovens, em formação, que encontraram a oportunidade para complementar renda e concluir os estudos em licenciaturas, ao mesmo tempo em que adquirem experiência, almejando um serviço de

formação de professor. Observamos que, em 2017, dos sujeitos da pesquisa entrevistados, 83 % estavam atuando como professores nas suas áreas de formação. Esses trabalhadores voluntários experimentaram dificuldades e possibilidades envolvendo as condições de trabalho, a reorganização do espaço e tempo escolar e a conciliação no uso de equipamentos tecnológicos. Por estarem na parte de baixo da pirâmide da hierarquia escolar e não terem recebido formação adequada, esses trabalhadores voluntários tiveram que encontrar formas de aproximação dos professores para estabelecerem relações de trabalho e desenvolverem estratégias para envolver-se com a comunidade escolar nas atividades do Programa Mais Educação. A utilização de monitores/trabalho voluntário na execução do Programa parece coadunar-se com as estratégias neoliberais de “aliviar” o Estado de sua obrigação de executor direto de políticas sociais, entre elas, as de educação integral e de tempo integral, tal como prevê todo o arcabouço jurídico para a área.

No segundo eixo temático, *As condições e formas de organização do trabalho voluntário dos monitores do PME*, ficou evidenciado que as reclamações por espaço advinham da falta de compreensão da proposta político-pedagógica do PME, já que esta é pautada na (re) significação de espaços e tempos escolares.

Constatamos que a indução à educação integral dentro da escola mediante o Programa Mais Educação acarretou o aumento significativo de alunos dividindo o mesmo espaço com as aulas regulares. Se, por um lado, com o aproveitamento de espaços na própria comunidade, o Programa inova ao propor uma maior articulação entre os saberes comunitários e os saberes escolares, tão propalada em discursos pedagógicos progressistas, por outro, a educação integral de tempo integral só pode ser desenvolvida com maior aporte de recursos financeiros, estruturas físicas e materiais adequadas e profissionais qualificados por área do conhecimento, valorizados, e não a partir de trabalho voluntário, entre outros, indicadores de qualidade educacional.

No terceiro eixo temático, ao investigarmos *As relações de trabalho dos monitores e o envolvimento da comunidade nas atividades do PME*, constatamos que, em ambas as escolas, havia certa dissociação entre as aulas normais, as oficinas do PME e o envolvimento da comunidade na escola. Percebemos duas escolas funcionando paralelamente, no mesmo espaço escolar. Houve poucas iniciativas para estimular o trabalho coletivo relacionado ao planejamento curricular entre professores e monitores com a participação das famílias, como prevê a Lei 7.040/98, de gestão democrática. Poucos foram os relatos de iniciativas isoladas de aproximação de alguns monitores

com os professores regentes. Um dos meios de aproximação dos monitores e professores eram as reuniões pedagógicas, para as quais os monitores eram convidados a participar apenas para discutir questões da rotina escolar, sem maior profundidade para debater o processo ensino-aprendizagem dos alunos. Ficou evidenciado na pesquisa que a participação das famílias na vida escolar dos filhos é muito reduzida, elevando-se somente em momentos de atividades lúdicas, recreativas.

Os resultados da pesquisa evidenciam contradições entre as orientações dos manuais e orientativos do Programa Mais Educação e a execução do Programa. Percebemos uma (re)significação do termo “voluntariado”, pois, na verdade, as pessoas voluntárias estavam na escola em busca de um trabalho, mesmo que precarizado, almejando no futuro fazer parte do quadro de profissionais da educação. Por isso, podemos concluir que elas estavam em busca não de voluntariar-se, mas de satisfazer às suas condições básicas e objetivas de vida.

Por fim, considerando as características principais e o formato de materialização do PME em inúmeras escolas e sistemas públicos de ensino do país e, por mais que apresente aspectos da lógica neoliberal, como o trabalho voluntário, o PME pode ser considerado um indutor da escola de tempo integral no Brasil.

Referências

ALGEBAILLE, E. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina; FAPERJ, 2009.

BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BOITO Jr, A. *As bases políticas do neodesenvolvimentismo*. Trabalho apresentado na edição de 2012 do Fórum Econômico da FGV / São Paulo, 2012.

BRANCO, R. C. *O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do estruturalismo Latino-Americano*. OYKOS, Rio de Janeiro, v.8, n. 01, 2009, pp. 71-90.

BRASIL, Decreto n.º 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2010.

_____. Lei n.º 9.608 de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Brasília, DF. 18 fev. 1998a.

_____. Lei n.º 9.732/1998 de 11 de dezembro de 1998, referente às entidades filantrópicas que atuam nas áreas da assistência social, saúde e educação. Brasília, DF, 11 de dezembro de 1998b.

_____. Lei n.º 9.790/1999, que regulamenta as organizações da sociedade civil de interesse público (OSCIP). Brasília, DF. 23 de março de 1999.

_____. Ministério da Educação. *Rede de saberes Mais Educação*: pressupostos para projetos pedagógicos de educação Integral. Brasília-DF: MEC/Secad, 2009a.

_____. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* – Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. 1995

_____. Ministério da Educação. *Portaria normativa interministerial n.º 17*, de abril de 2007.

_____. Ministério da Educação. SECADI. *Programa Mais Educação*: gestão intersetorial no território. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009b.

BRESSER-PEREIRA, L.C. “*Novo-desenvolvimentismo*”. Folha de São Paulo/ Caderno Dinheiro, 19/09/2004. 2004a.

COSTA Marilda de Oliveira. *Concepções de gestão nos programas do Instituto Ayrton Senna no contexto de alterações no papel do Estado e da sociedade civil*. Porto Alegre. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2011, 353 f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. *Parcerias, Participação e Trabalho Voluntário na Educação*. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador – BA, v. 6, p. 1-11-11, 2014.

DEWEY, John. (1979). *Como Pensamos*. São Paulo: Cia Editora Nacional. 1ª. Ed. 1933.

FERNANDES, Maria Diléia Espíndola. PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. *Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira*. Educação e

Sociedade, Campinas – SP, v. 30, p. 761-778, 2009.

GADOTTI, Moacir. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GIDDENS, Anthony. *A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futura da social-democracia*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GIDDENS, Carlos. *Terceiro Setor e Questão Social*. Crítica ao padrão emergente de intervenção social. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 17ª edição, 2008.

_____. *O Neoliberalismo: história e implicações*. Tradução: Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008a.

MACIEL, A. L. S.; BORDIN, E. B. *A Face privada na gestão das políticas públicas*. Porto Alegre: Fundação Irmão José Otão, 2014.

MATO GROSSO, SEDUC. *Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar–aprender a sentir, ser e fazer*. Cuiabá: SEDUC, 2000.

_____. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Estadual Ana Neri. Secretaria de Estado de Educação de MT. 2013.

_____. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Estadual Marechal Rondon. Secretaria de Estado de Educação de MT. 2013.

_____. SEDUC. CEFAPROS. www2.seduc.mt.gov.br. Acesso em 23/07/2018.

MOLL, Jaqueline, et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

MONTAÑO, Carlos. *Das lógicas do Estado às lógicas da sociedade civil: Estado e Terceiro Setor em questão*. Revista Serviço Social & Debate Espaço Público, Cidadania e Terceiro Setor. N.59, Ano XX, março, 1999.

_____. *Novas configurações do público e do privado no contexto capitalista atual: O papel político-ideológico do “Terceiro Setor”*. In: ADRIÃO, Theresa e PERONI, Vera. (Org.) *Público e Privado na Educação: Novos elementos para o debate*. São Paulo: Xamã, 2008.

_____. *Terceiro Setor e Questão Social: crítica ao padrão de emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez, 2010.

NAVARRO, Natalia. *A Intersetorialidade como Modelo de Gestão das Políticas de Combate à Pobreza no Brasil: O Caso do Programa Bolsa Família no Município de Guarulhos*. 2011, 168 f. Dissertação de Mestrado - Escola de Administração de Empresas de São Paulo.

PARK, Margareth B., et. al. *Voluntariado, categoria trabalhista?* Reflexões e provocações, Revista de Ciências da Educação do Centro Unisal, Americana, ano 08, no. 15, 2º. Semestre 2006, p. 93-130.

PARO, Vitor Henrique; et al. *Escola de Tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1988.

PERONI, Vera M. Vidal. ADRIÃO, Theresa. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: ADRIÃO, Theresa. PERONI, Vera M. Vidal. *O público e o privado na educação*. Interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo. Xamã:2005.

PERONI, Vera M. Vidal. *Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado*. In: Revista SIMPE – RS, p. 11-33. Porto Alegre, 2007.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *A Educação em tempos de neoliberalismo*. Artmed: Porto Alegre, 2003.

SCHIMONEK, Elisangela Maria Pereira. *Programas governamentais para a educação em tempo integral no Brasil e Portugal: implicações sobre as desigualdades educacionais*. Campinas. Universidade Estadual de Campinas. 2017, 409 f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP.

SICSÚ, João. et.al. 2007. *Por que novo-desenvolvimentismo?* Revista de Economia Política, São Paulo, v.27, n.4 (108), out-dez, p.527-524.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. *Educação integral no Brasil de hoje*. Curitiba, PR: CRV, 2012.

SILVA, Rose Cléia Ramos da. *As políticas educacionais no Brasil dos anos de 1990: problematizando a descentralização e a municipalização da educação básica*. In: SILVA, Maria das Graças Martins da. (Org.) *Políticas Educacionais: faces e interfaces da democratização*. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

SOUZA, Silvana A. de. *Educação, trabalho voluntário e “responsabilidade social”*. São Paulo: Xamã, 2013.

TEIXEIRA. Anísio. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. 2. Ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

VIEIRA, Evaldo. *A social-democracia, longo caminho até a terceira via*. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 2, p. 182-203, maio/ago. 2013.

Data de recebimento: 01.08.2018

Data de aceite: 11.10.2018