

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

EVERALDO DIAS MATTEUS

**AS IMPLICAÇÕES DO TRABALHO VOLUNTÁRIO NO PROGRAMA MAIS
EDUCAÇÃO PARA A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM DUAS ESCOLAS DA REDE
PÚBLICA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE JUÍNA-MT**

CÁCERES-MT

2018

EVERALDO DIAS MATTEUS

**AS IMPLICAÇÕES DO TRABALHO VOLUNTÁRIO NO PROGRAMA MAIS
EDUCAÇÃO PARA A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM DUAS ESCOLAS DA REDE
PÚBLICA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE JUÍNA-MT**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora professora Dra. Marilda de Oliveira Costa.

CÁCERES-MT

2018

MATTEUS, Everaldo Dias.

M435a As implicações do Trabalho Voluntário no Programa Mais Educação para a Organização Escolar em Duas Escolas da Rede Pública Estadual do Município de Juína-MT / Everaldo Dias Matteus – Cáceres, 2018.
139 f.; 30 cm.

(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2018.

Orientadora: Marilda de Oliveira Costa

1. Educação Integral. 2. Programa Mais Educação. 3. Política Educacional. 4. Trabalho Voluntário. I. Everaldo Dias Matteus. II. As Implicações do Trabalho Voluntário no Programa Mais Educação para a Organização Escolar em Duas Escolas da Rede Pública Estadual do Município de Juína-MT.

CDU 37

EVERALDO DIAS MATTEUS

**AS IMPLICAÇÕES DO TRABALHO VOLUNTÁRIO NO PROGRAMA
MAIS EDUCAÇÃO PARA A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM DUAS ESCOLAS DA
REDE PÚBLICA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE JUÍNA-MT**

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Marilda de Oliveira Costa (Orientadora – PPGEdu/UNEMAT)

Dra. Rose Cleia Ramos da Silva (Membro Externo – PPGE/UFMT)

Dra. Heloisa Sales Gentil (Membro Interno – PPGEdu/UNEMAT)

APROVADA EM: 05/02/2018

Agradeço a Deus a oportunidade de adquirir novos conhecimentos e fazer amigos no Programa de Pós Graduação da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Cáceres.

Agradeço a paciência e contribuição da orientadora Professora Dra. Marilda de Oliveira Costa, que deu o suporte necessário em orientações contribuindo no direcionamento dos passos que foram seguidos na pesquisa.

Agradeço aos Professores do Programa: Dr. Irton Milanes, Dr. Paulo Alberto dos Santos Vieira, Dra. Maria do Horto Sales Tiellet, Dra. Jaqueline Pasuch, que ministraram as disciplinas, e proporcionaram-me enriquecimento teórico para formular a fundamentação teórica e traçar o caminho metodológico da pesquisa.

Agradeço aos sujeitos da pesquisa pela presteza e por compreenderem a importância da pesquisa, sendo solícitos, quando requeridos para preencherem questionários e concederem entrevistas, contando-me de suas atuações no Programa Mais Educação.

Agradeço também à equipe gestora das Unidades Escolares pesquisadas pela atenção e disponibilidade de apresentar, quando solicitados, os documentos de atuação.

Agradeço aos colegas mestrandos, pela oportunidade de desfrutar da amizade, companheirismo e humildade durante esse período de aprendizagem.

Agradeço a força e compreensão de minha família, pela minha ausência em momentos difíceis.

Agradeço à banca examinadora Dra. Heloisa Sales Gentil PPGEdu/UNEMAT; Dra. Marilda de Oliveira Costa PPGEdu/UNEMAT; e à banca externa, Dra. Rose Cleia Ramos da Silva – PPGE/UFMT, pelas contribuições na pesquisa.

RESUMO

A presente dissertação integra a Linha de Pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação Graduação da Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus Universitário Jane Vanini. O objetivo desta investigação foi o de analisar as implicações do trabalho voluntário no Programa Mais Educação, para a organização escolar em duas escolas da rede pública estadual do município de Juína-MT, no período de 2011 a 2015. É uma pesquisa de abordagem qualitativa, com análise documental e bibliográfica caracterizada por estudo de casos, tendo como sujeitos da pesquisa os monitores voluntários, estudantes universitários responsáveis pela execução do Programa Mais Educação. Os principais referenciais teóricos que subsidiaram as análises foram: Concepções de Estado (Montano 2008, Bresser-Pereira 2004, Vieira 2013, Harvey 2003, 2008, 2013, Sicsú 2009, Santomé 2003); Educação Integral (Teixeira 1969, Moll 2012, Gadotti 2003, 2009, Dewey 1969, Paro 1988, 2005); A Terceira Via (Giddens 2001, 2010); Terceiro setor (Costa 2014, Montano 1999, Peroni 2005); Trabalho voluntário (Park *et al* 2006, Costa, 2011, 2014; Souza, 2013). A partir de cada objetivo específico elencamos os eixos temáticos: No Primeiro eixo temático, Conhecendo o perfil dos monitores voluntários que trabalharam no Programa Mais Educação investigamos a motivação dos trabalhadores voluntários que trabalharam no Programa Mais Educação, suas experiências e trabalhos desenvolvidos, apontamos como resultados que os monitores estavam em busca do primeiro emprego para sustento e não propriamente prestar trabalho voluntário. O segundo eixo temático: as condições e formas de organização do trabalho voluntário dos monitores do PME. As investigações apontaram dificuldade e oportunidades para (re) significar o tempo e espaços escolares e que as condições de materiais pedagógicos e equipamentos ofertados eram satisfatórios para desempenhar o PME. Já o terceiro eixo temático, das relações de trabalho dos monitores e o envolvimento da comunidade nas atividades do PME, os resultados da pesquisa evidenciaram que houve dificuldades de colaboração dos professores para com monitores, na confecção e planejamento das atividades escolares e trabalho coletivo, quanto ao envolvimento da comunidade escolar, percebemos dificuldades e possibilidades criadas pelos monitores.

Palavras-chave: Educação Integral. Programa Mais Educação. Política Educacional. Trabalho Voluntário.

ABSTRACT

This dissertation is part of the Research Line Teachers' Training, Policies and Pedagogical Practices of the Graduate Program of the University of the State of Mato Grosso - Jane Vanini University Campus. The objective of this research is to analyze the implications of voluntary work in the More Education Program for the school organization in two schools of the state public network in the municipality of Juína-MT, from 2011 to 2015. This is a qualitative research, with documentary and bibliographic analysis characterized by case study, having as subjects of the research the volunteer monitors university students responsible for the execution of the More Education Program. The main theoretical references that supported the analyzes were: State Conceptions (Montano 2008, Bresser-Pereira 2004, Vieira 2013, Harvey 2003, 2008, 2013, Sicsú 2009, Santomé 2003); Integral Education (Teixeira 1969, Moll 2012, Gadotti 2003, 2009, Dewey 1969, Paro 1988, 2005); The Third Way (Giddens 2001, 2010); Third sector (Costa 2014, Montano 1999, Peroni 2005); Voluntary work (Park et al 2006, Costa, 2011, 2014 and Souza, 2013). From each specific objective, we set out the thematic axes: On the First Axis Knowing the profile of the volunteer monitors who worked in the PME; we investigate the motivation of the volunteer workers who worked on the More Education Program, their experiences and work developed. We point out as results that the monitors were in search of the first job for sustenance and not properly volunteer work. The second thematic theme was the conditions and forms of organization of volunteer work of the More Education Program monitors, the investigations pointed out difficulties and opportunities to (re) signify the time and spaces of school and that the conditions of pedagogical materials and equipment offered were satisfactory to play the PME. The third thematic axis of the work relations of the monitors and the involvement of the community in the activities of the PME: the results of the research show that, there were difficulties of collaboration of the teachers with monitors in the preparation of the planning of the school activities and collective work, regarding the involvement of the school community we perceive difficulties and possibilities created by the monitors.

Key-words: Integral Education. More Education Program. Educational politics. Volunteer work.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

AM - Amazonas

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

ATLAS - Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil

BA - Bahia

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

BNDS - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

BRIC's - Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul

CBAC - Ciclo Básico da Aprendizagem Continuado

CBAI - Ciclo Básico da Aprendizagem Inicial

CDCE - Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar.

CEBS - Comunidades Eclesiais de Base

CEE/MT - Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso

CEFAPRO - Centro de Formação de Professores

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

CEUS - Centros de Educação Unificada

CF - Constituição Federal

CIEP - Centro Integrado de Educação Pública

CIEPS - Centros Integrados de Educação Pública

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

CNAS - Conselho Nacional de Assistência Social

CNE - Conselho Nacional de Educação

CODEMAT - Companhia de Desenvolvimento de Mato Grosso

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CONSED - Conselho Nacional dos Secretários de Educação Diversidade

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

EEAM - Escola Estadual Antônio Moura

EEAN - Escola Estadual Ana Neri

EEMR - Escola Estadual Marechal Rondon
EJA - Educação de Jovens e Adultos
Est. - Estado
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FIES - Fundo de Financiamento Estudantil
FMI - Fundo Monetário Internacional
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Id. - Idade
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IF - Instituto Federal
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE - Ministério da Administração e Reforma do Estado
MBL - Movimento Brasil Livre
MEC - Ministério da Educação
MST - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
MT - Mato Grosso
OMC - Organização Mundial do Comércio
ONG - Organização Não-Governamental
ONU - Organização das Nações Unidas
OS - Organizações Sociais
OSCIPS - Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
PASE - Progressão com Apoio de Serviço Especializado
PBF - Programa Bolsa Família
PCNS - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PDDE/INTEGRAL - Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PDRAE - Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

PDT - Partido Democrático Trabalhista

PEC - Proposta de Emenda Constitucional

Per. - Período

PIB - Produto Interno Bruto

PLC - Projeto de Lei da Câmara

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PME - Programa Mais Educação

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNE - Plano Nacional de Educação

PNME - Programa Novo Mais Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPAP - Progressão com Apoio de Serviço Especializado

PPP - Projeto Político Pedagógico

PR - Paraná

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PS - Progressão Simples

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PT - Partido dos Trabalhadores

REUNI - Programa do Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RMM - Renda Média Mensal

RN - Rio Grande do Norte

RS - Rio Grande do Sul

SC - Santa Catarina

SECAD - Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade.

SEDUC-MT - Secretaria de Estado da Educação e Cultura de Mato Grosso

SINTEP/MT - Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso

SP - São Paulo

STF - Supremo Tribunal Federal

SUDECO - Superintendência de Desenvolvimento do Centro-Oeste

TCU - Tribunal de Contas da União

TSE - Tribunal Superior Eleitoral

UEX - Unidade Executora

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

Volunt. - Voluntário

VPR - Vem Pra Rua

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Quantidade de dissertação por descritores do BDTD no período de 2009 a 2015 -----	23
Quadro 2 - Produções que constam no BDTD selecionado para análise 2009 a 2015 ---	24
Quadro 3 - Macrocampos das oficinas do Programa Mais Educação no ano 2012 -----	71
Quadro 4 - Valores do financiamento do PDE Integral ano 2014-----	73
Quadro 5 - IDEB da Escola Estadual Ana Neri ano de 2005 a 2015-----	86
Quadro 6 - Proficiência em Matemática e Português da Escola Estadual Ana Neri anos 2011 a 2015 -----	87
Quadro 7 - Financiamento do Programa Mais Educação -----	88
Quadro 8 - Oficinas do Programa Mais Educação ofertada na Escola Estadual Ana Neri no ano de 2013 -----	89
Quadro 9 - Oficinas do Programa Mais Educação ofertadas na Escola Estadual Ana Neri ano de 2014 -----	89
Quadro 10 - IDEB da Escola Estadual Marechal Rondon ano de 2005 a 2015 -----	93
Quadro 11 - Proficiência da Escola Estadual Marechal Rondon 2011 e 2013-----	93
Quadro 12 - Financiamento do Programa Mais Educação -----	95
Quadro 13 - Oficinas do Programa Mais Educação ofertadas na Escola Estadual Marechal Rondon no ano de 2013 -----	95
Quadro 14 - Oficinas do Programa Mais Educação ofertadas na Escola Estadual Marechal Rondon ano de 2014 -----	96
Quadro 15 - Perfil dos monitores entrevistados da Escola Estadual Ana Neri e Escola Estadual Marechal Rondon, realizado em junho de 2017 -----	100

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA E CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO	18
3 ALTERAÇÕES NO PAPEL DO ESTADO EM TEMPOS DE CRISE DO CAPITAL	34
3.1 Reforma e reestruturação do Estado Capitalista pós anos 1980 e suas contribuições às reformas no Brasil	34
3.1.1 O Estado brasileiro a partir dos anos 1990: da reforma gerencial ao novo desenvolvimentismo	46
3.1.2 O trabalho voluntário no contexto da reforma do Estado e da educação	54
3.1.3 Reorganização da direita neoliberal no Brasil: crise política, golpe de Estado e suas implicações para os direitos sociais	57
4 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E O TRABALHO VOLUNTÁRIO NO CONTEXTO DO NOVO DESENVOLVIMENTISMO	63
4.1 Funcionamento do Programa Mais Educação	64
4.2 Organização e planejamento do trabalho voluntário do Programa Mais Educação	74
5 O TRABALHO VOLUNTÁRIO NA ESCOLA ESTADUAL ANA NERI E ESCOLA ESTADUAL MARECHAL RONDON NO MUNICÍPIO DE JUÍNA-MT	77
5.1 Caracterização do Estado de Mato Grosso	77
5.1.1 Lócus da Pesquisa, a Cidade de Juína	80
5.2 Caracterização da Escola Estadual Ana Neri	82
5.2.1 Organização política, administrativa e pedagógica da escola	84
5.2.2 Organização do trabalho pedagógico e trabalho voluntário	88
5.3 Caracterização da Escola Estadual Marechal Rondon	90
5.3.1 Organização política, administrativa e pedagógica da escola	91
5.3.2 Organização do trabalho pedagógico e trabalho voluntário da Escola Estadual Marechal Rondon	94

6 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOS MONITORES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS ESTADUAIS ANA NERI E MARECHAL RONDON DE JUÍNA – MT -----	98
6.1 Primeiro eixo temático: Conhecendo o perfil dos monitores voluntários que trabalharam no PME -----	101
6.2 Segundo eixo temático: as condições e formas de organização do trabalho voluntário dos monitores do PME -----	109
6.3 Terceiro eixo temático: as relações de trabalho dos monitores e o envolvimento da comunidade nas atividades do PME -----	115
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	123
REFERÊNCIAS -----	130
APÊNDICE A - FICHA DESTINADA AOS MONITORES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO -----	137
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA -----	138

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, “As implicações do trabalho voluntário no Programa Mais Educação para a organização escolar na Escola Estadual Ana Neri (EEAN) e Escola Estadual Marechal Rondon (EEMR) em Juína-MT”, no período de 2011 a 2015, foi desenvolvida na linha Formação de Professores, políticas e práticas pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

O interesse por esta pesquisa surgiu a partir das minhas inquietações profissionais ao participar do processo de implementação e execução do Programa Mais Educação (2011-2015), em uma das escolas pesquisadas. Na oportunidade, exercendo o cargo de diretor escolar tive muitas dificuldades, juntamente com a equipe pedagógica, para compreender as nuances da implementação e execução do PME: como reorganizar o tempo, espaço, materiais disponíveis e estabelecer relações de trabalho entre monitores e professores da escola.

Acreditamos também que esta pesquisa possa contribuir para enriquecer a discussão acadêmica em torno da avaliação das políticas públicas educacionais, contribuindo para que estudiosos e educadores, que estejam vivenciando dificuldades e possibilidades ligadas à educação integral, possam refletir sobre suas práticas.

Propomos realizar a pesquisa a partir da seguinte problematização: Quais as implicações do trabalho dos monitores voluntários do Programa Mais Educação para a organização escolar?

Estabelecemos como objetivo geral analisar as implicações do trabalho voluntário no Programa Mais Educação para a organização escolar em duas escolas da rede pública estadual em Juína-MT.

Como critério de escolha dos *lócus* da pesquisa, foram selecionadas no município de Juína duas escolas estaduais tendo como diferenciação a constituição da comunidade escolar, sendo uma escola com os alunos próximos e a outra, alunos distantes, vindos do campo. Analisamos a organização do tempo, espaço e processo de ensino aprendizagem, das oportunidades e desafios vivenciados pelos monitores voluntários do Programa Mais Educação.

Na seção 1, a introdução, apresentamos uma breve constituição do surgimento da educação integral, a instituição do Programa Mais Educação e o surgimento do trabalhador voluntariado do PME.

O surgimento da educação integral tem origem na Europa com o anarquista francês Paul Robim, em 1867, em crítica à oferta e domínio do ensino pela Igreja, que servia para

manter o *status quo* de exploração e desigualdade da sociedade capitalista na época. Os anarquistas propuseram a educação libertária para formar o homem integral, liberto dos condicionantes de organização social; defendiam que os conhecimentos culturais e científicos produzidos pela humanidade deveriam ser compartilhados de forma igual a todos, independente da condição social do sujeito.

No Brasil, as primeiras ideias de educação integral foram trazidas em 1932 pelos escolanovistas Plínio Salgado e Anísio Teixeira que propuseram a educação pública e laica, contrariando interesses do Estado e da Igreja. As experiências mais significativas de educação integral foram Escola Parque (1950) em Salvador-BA, por Anísio Teixeira e Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro-RJ na década de 80, por Darcy Ribeiro.

Provida pela contra-reforma educacional com o Plano de Metas e Compromisso Todos Pela Educação de 2007, o Programa Mais Educação, induz a ampliação da jornada escolar em escolas públicas brasileiras de ensino básico em regiões periféricas, num esforço dos entes federados e famílias para melhorar a qualidade da educação pública brasileira.

O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial n.º 17, de 24 de abril de 2007, encontra amparo Legal nas seguintes legislações educacionais brasileiras: Constituição Federal de 1988, artigos 205º, 206º e 227; na Lei n.º 9394/1996), Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) , artigos (art. 34, § 2º e art. 87º, § 5º); no Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10.179/2001); Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 9089/1990), e recentemente o Plano Nacional da Educação (PNE 2014-202) aprovado pela Lei n.º 13.005 na meta (6) prevê a oferta de educação em tempo integral para no mínimo 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos estudantes da educação básica.

O trabalhador voluntário responsável pela execução do Programa Mais Educação, é regido pela Lei do Voluntariado n.º 9.608/1998, fruto das orientações implementadas pela Terceira Via e Terceiro Setor, que possibilitou a participação de agentes educativos da comunidade escolar e estudantes universitários para dinamizar e articular os saberes comunitários com os saberes escolares.

Na seção 2, traçamos o caminho metodológico percorrido durante a pesquisa, apresentamos os métodos de investigação, os instrumentos utilizados para coleta de dados, as formas de análise das informações. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, de cunho qualitativo com análise documental, bibliográfica, aplicação de questionário e entrevistas. Na parte metodológica da pesquisa, buscamos apoio no materialismo dialético

para compreender a dinâmica do objeto de estudo e nas categorias dialéticas, para análise das informações coletadas.

Apresentamos na seção 3, as origens da formação do Estado, contextualizamos as influências do neoliberalismo e do neo-desenvolvimentismo que orientaram as políticas socioeconômicas do Estado brasileiro, a partir dos anos 1995 e 2007, respectivamente. Neste entremeio, contextualizamos o surgimento da Terceira Via, passando pelo Terceiro Setor, até chegar ao voluntariado. Discutimos a reforma Administrativa do Estado brasileiro a partir de 1995, que leva à reforma gerencial da educação, seguindo em contra-reforma da educação em 2007, que orientou a implantação do Programa Mais Educação. Apresentamos o contexto político-econômico dos últimos quatro governos do Brasil.

Em relação à seção 4, contextualizamos a educação integral no Brasil, apresentamos as orientações sugeridas para implantação do Programa Mais Educação contida nos manuais e legislação pertinente: a estrutura de funcionamento, organização e planejamento do trabalho voluntário dos Monitores do Programa Mais Educação.

Na seção 5, apresentamos o *locus* da pesquisa contextualizando a forma como está organizado o ensino no Estado de Mato Grosso, bem como a caracterização política e socioeconômica do município de Juína e das duas escolas, que são objetos da pesquisa. Verificamos também a organização educacional das escolas e do trabalho pedagógico dos monitores do Programa Mais Educação.

Na seção 6, apresentamos os resultados da fase empírica da pesquisa. Utilizamos questionário socioeconômico e entrevistas procurando conhecer o perfil, as condições e formas de organização do trabalho, bem como as relações de trabalho dos monitores e o envolvimento da comunidade nas atividades do PME.

Na seção 7, as das considerações finais, apresentamos o resultado da investigação e análise dos três eixos temáticos elencados. No primeiro eixo temático, foram elaboradas seis questões para compreender o perfil dos monitores voluntários que trabalharam no PME; no segundo eixo temático, elaboramos 04 (quatro) questões para analisar as formas de organização do tempo, espaço, oferta de equipamentos tecnológicos, materiais pedagógicos de expediente e de capacitação. No terceiro eixo temático, elaboramos 06 (seis) perguntas aos sujeitos da pesquisa, buscando compreender como eram estabelecidas as relações de trabalho dos monitores e o envolvimento da comunidade nas atividades do PME. Separamos por escolas *locus* de investigação e contextualizamos, com aportes teóricos de estudiosos sobre a

educação integral e legislação, manuais e cadernos orientativos que sustentam o Programa Mais Educação.

Nas considerações finais, a partir dos eixos temáticos, analisamos os resultados da pesquisa e apresentamos algumas sugestões que, acreditamos, possam contribuir para a indução à educação integral. Por último, apresentamos as referências consultadas para realização da presente pesquisa.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA E CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Nesta seção, elencamos o caminho metodológico que norteou esta pesquisa, intitulada: “As Implicações do Trabalho Voluntário no Programa Mais Educação para a Organização Escolar em duas Escolas Públicas da Rede Estadual de Juína – MT”. Apresentamos a problemática que a motivou contextualizando historicamente o *lócus* da pesquisa, bem como os sujeitos envolvidos. Contextualizamos também o problema que justificou a pesquisa, apresentando objetivo geral e os objetivos específicos da investigação; realizamos levantamento bibliográfico e documental e o balanço de produção na área. Na fase empírica da pesquisa, utilizamos entrevistas e questionários socioeconômicos semiestruturados para coletar dados, analisando-os e confrontando-os com os documentos oficiais do Programa Mais Educação e parte da literatura das políticas públicas educacionais brasileiras.

Para definir o público alvo, o manual do Programa Mais Educação de (2012) esclarecia quem deveria participar:

Estudantes que apresentam defasagem idade/ano; estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe maior saída espontânea de estudantes na transição para a 2ª fase; estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão; estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência; estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família (BRASIL, 2012, p. 9).

O Programa Mais Educação, como indutor à educação integral no Brasil, conforme avaliam os formuladores da política, apropria-se dos conceitos da teoria do capital cultural de Pierre Bourdieu (1998), para ampliar as possibilidades de aprendizagem aos alunos que apresentavam deficit de aprendizagem no processo de escolarização formal, ao incrementar o currículo escolar com saberes da comunidade.

O Programa Mais Educação, indutor da educação integral no Brasil conforme Art. 1º da Portaria Interministerial nº 17/2007 tem como objetivo:

Contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2007).

Ao ampliar a jornada escolar em mais três horas no contraturno aos alunos do ensino fundamental, o Programa Mais Educação insere atividades de artes, cultura, esporte, lazer, garantia de proteção social para diminuir a violência a que estas crianças estão sujeitas. Proporciona alimentação adequada, ao reconhecer as precariedades de tempo e espaço para viver a infância, “do Estado exigem-se espaços públicos de tempo de um viver digno da infância-adolescência” (MOLL, *et al*, 2011, p. 34).

O Programa Mais Educação surge em contraponto, para atender as necessidades da sociedade, evidenciadas nas críticas de Bourdieu (2001, p. 311):

[...] o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da ordem social uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força.

O Programa Mais Educação, ao ampliar a jornada escolar, apresenta desafios e oportunidades para melhorar a qualidade da educação com a (re)significação dos saberes culturais em escolas públicas brasileiras, localizadas em áreas periféricas a alunos de baixa renda para (re)significar os saberes comunitários para legitimar suas identidades.

Ao primar pela qualidade da formação e necessidades de ensino integral ao aluno, o PME, “contempla não somente a dimensão cognitiva, mas também as dimensões afetivas, ética, política, cultural e estética” (UNICEF, 2013, p. 62).

Ao ampliar a jornada escolar, diversas questões imergiram em relação ao quê ensinar e como ensinar as crianças. Nesse sentido, a proposta pedagógica do Programa Mais Educação propõe articular os saberes científicos com saberes da comunidade e ampliar os horizontes da aprendizagem para além da sala de aula, em outros espaços de uso comunitário.

Diante da atuação dos monitores do Programa Mais Educação nas escolas que são objeto desta pesquisa, justifica-se para compreender as implicações do trabalho voluntário no Programa Mais Educação, para a organização escolar em duas escolas da rede pública estadual do município de Juína-MT. Esta pesquisa analisou o perfil dos monitores voluntários que trabalharam no Programa Mais Educação as condições e formas de organização do trabalho voluntário e as relações de trabalho com a comunidade escolar.

Esta pesquisa busca compreender a utilização do trabalho voluntário na implementação do Programa Mais Educação, como indutor de educação integral. Justifica-se, para subsidiar aos interessados da comunidade acadêmica, instituições envolvidas e a

sociedade em geral, a apropriar-se dos seus resultados para auxiliar outras práticas educativas semelhantes.

A partir das orientações contidas nos documentos oficiais do Programa Mais Educação e referências bibliográficas a respeito da temática desta pesquisa, acrescidas das informações colhidas com os sujeitos da pesquisa, analisamos os desafios e oportunidades do trabalho realizado pelos monitores do Programa Mais Educação, para a organização escolar, diante das condições de trabalho materiais e humanas oferecidas pelas escolas estudadas.

A presente pesquisa, tem como objeto de estudo “As Implicações do Trabalho Voluntário no Programa Mais Educação para a Organização Escolar em duas Escolas da Rede Pública Estadual de Juína-MT”, no período (2011 a 2015) e tem como sujeitos os monitores voluntários responsáveis pela execução do Programa. Devido a várias denominações: professor-voluntário, agente educativo, monitor, nesta pesquisa utilizamos o termo monitor.

Realizamos esta pesquisa buscando responder a seguinte problemática: *Quais as implicações do trabalho dos monitores voluntários do Programa Mais Educação para a organização escolar?*

A partir dessa problemática e objeto de estudo, definimos o objetivo geral desta pesquisa: analisar as implicações do trabalho voluntário no Programa Mais Educação, para a organização escolar em duas escolas da rede pública estadual de Juína-MT.

Definimos como objetivos específicos:

- Problematizar a organização do tempo, espaço e recursos financeiros disponíveis para a realização do trabalho voluntário do Programa Mais Educação;
- Conhecer e analisar o perfil e saberes dos monitores com as ações desenvolvidas no Programa Mais Educação nas escolas estudadas;
- Compreender as relações entre trabalho voluntário e o trabalho dos docentes nas escolas pesquisadas.

Esta pesquisa tem como *locus* o município de Juína-MT, que possui um total de 11 (onze) escolas estaduais, destas, 07 (sete) implantaram o Programa Mais Educação. Para escolha das escolas pesquisadas utilizamos os seguintes critérios: 02 (duas) escolas que mais se assemelhassem às exigências estabelecidas pelo Ministério da Educação, para adesão e implantação do PME: escolas que atendem crianças e adolescentes em vulnerabilidade social, que estejam localizadas em bairros pobres e periféricos e que tenham índice baixo no IDEB. Ainda, foi acrescentado o critério de diferença na constituição da comunidade escolar: sendo uma escola com alunos residindo próximos da escola e outra com alunos distantes, para

observar as possibilidades e limitações na organização do trabalho desenvolvido por monitores voluntários do Programa Mais Educação.

A primeira unidade escolar escolhida, a EEAN, situada no bairro São José Operário, em 2013 atendia 350 (trezentos e cinquenta) alunos nas aulas normais e 212 (duzentos e doze) alunos matriculados no Programa Mais Educação. Conforme pesquisa socioantropológica realizada pela escola neste mesmo ano, 90% (noventa por cento) dos alunos eram moradores do bairro em que se situa a escola e 10% (dez por cento) dos alunos, moradores dos bairros circunvizinhos e do campo. Já a segunda unidade escolar escolhida, a EEMR, situada no bairro Setor Industrial, atendia a 280 (duzentos e oitenta) no ano de 2013 e 182 (cento e oitenta e dois) alunos matriculados no Programa Mais Educação, conforme pesquisa socioantropológica elaborada pela escola, neste mesmo ano, 70% (setenta por cento) dos alunos eram oriundos do campo, trazidos por ônibus escolar à cidade e outros 30% (trinta por cento), provenientes do bairro onde se localiza a escola, e bairros vizinhos.

Como instrumentos e procedimentos para a coleta de dados nesta pesquisa, foram utilizados questionários para escolher os monitores com perfil que mais se assemelham aos recomendados nos cadernos do Programa Mais Educação, em seguida, realizamos entrevistas semiestruturadas, para compreender o processo de organização do trabalho voluntário. Triviños (1987, p. 146) infere que:

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Escolhemos a entrevista semiestruturada, por prezar pela qualidade dos resultados, ao possibilitar a retomada da entrevista em pontos conflitivos e obscuros para retroalimentação da pesquisa.

Foi utilizado um questionário socioeconômico para mapear o perfil dos monitores, que mais se assemelham aos critérios recomendados pelo Programa Mais Educação. A partir de então, foram selecionados 06 (seis) trabalhadores voluntários, para aplicação de entrevistas semiestruturadas, em cada escola pesquisada, estabelecendo perguntas direcionadas, de modo a compreender a organização do trabalho voluntário desempenhado por estes sujeitos no Programa Mais Educação.

Para May (2004, p. 169), “as entrevistas são utilizadas como um recurso para entender como indivíduos decifram o seu mundo social e nele agem”. Marconi e Lakatos

(2010) pontuam algumas recomendações a serem seguidas para uma boa entrevista: contato inicial com o sujeito a ser entrevistado, a fim de explicar os objetivos da pesquisa; demonstrar confiança do entrevistado; formular perguntas padronizadas obedecendo ao roteiro ou formulário preestabelecido e, não interferir, deixando o entrevistado falar à vontade; recomenda registrar as respostas com uso de gravador para maior fidelidade das informações; primar por um ambiente de cordialidade entre entrevistador e entrevistado. Também recomenda observar alguns requisitos importantes nas respostas do informante como “validade, relevância, especificidade e clareza, cobertura de área, profundidade e extensão” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 72).

Para compreender os objetivos, finalidades e diretrizes da proposta de educação integral contida no Programa Mais Educação foram realizadas pesquisas documental e bibliográfica em documentos oficiais, artigos científicos, livros e dissertações.

Na pesquisa documental, realizamos consulta dos principais documentos oficiais e legislações, que tratam da educação integral e dão suporte ao Programa Mais Educação tais como: a Constituição Federal de 1988 (CF/1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996 (LDBEN n.º 9.394/1996); Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Decreto n.º 6.094/07; Portaria Interministerial n.º 17/2007 que instituiu o Programa Mais Educação; Decreto n.º 7.083/2010, que regulamenta o Programa Mais Educação; Resolução n.º 14 de 2014, que normatiza o montante de recurso para o PME; Resolução n.º 26 de 2014 que regulamenta o ressarcimento dos serviços voluntários desenvolvidos pelos monitores. Também foram observadas as orientações dos manuais, orientativos e cadernos da série mais educação disponível no sítio do Ministério da Educação (MEC), em agosto de 2017.

Nas unidades escolares, *locus* da pesquisa, analisamos o Projeto Político Pedagógico (PPP), documentos pertinentes à execução do Programa Mais Educação tais como: (projeto de execução do Programa Mais Educação, termos de adesão, fichas de matrículas, diários, relatórios de atividades desenvolvidas, prestação de contas do Programa de Dinheiro Direto na Escola/ Integral).

Para subsidiar o entendimento da constituição das políticas educacionais brasileiras, da educação Integral no Brasil e voluntariado, buscamos apoio nas contribuições dos seguintes autores: Dewey (1980), Freire (1988), Gentili (2007), Harvey (2008-2013), Moll (2012), Montano (2012), Park, et al. (2006), Pereira (2000, 2010), Peroni (2005), Sicsú et al (2007) e Teixeira (1969).

Com o objetivo de conhecer as pesquisas em educação integral, que vêm sendo produzidas no Brasil, nos Programas de Pós-Graduação em Educação envolvendo a temática da pesquisa em questão, realizamos um balanço de produção por meio digital (internet), no portal de pesquisa da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para efetuar as buscas pelas produções, foram escolhidos os seguintes descritores: Descritor 1- Escola de Tempo Integral; Descritor 2 – Implementação do Programa Mais Educação e Descritor 3 – Trabalho voluntário na escola.

Apresentamos aqui a organização dos dados, conforme resultados obtidos a partir da pesquisa com os descritores propostos, efetuada no banco do portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Quadro 1 - Quantidade de dissertações por descritores do BDTD no período de 2009 a 2015

DESCRITOR	TOTAL POR DESCRITOR
Escola de Tempo Integral.	64
Programa Mais Educação.	42
Trabalho voluntário.	48

Fonte: Elaborado pelo pesquisador conforme dissertações analisadas do Banco de dados da BDTD, no período de 2009 a 2015.

Das obras encontradas no Banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), buscamos selecionar no mínimo três que mais se assemelhassem ao objeto da pesquisa, acreditamos que a limitação de três produções por descritor seja capaz de fornecer dados suficientes para termos uma visão geral acerca dos resultados apontados pelos pesquisadores. A partir de então, foram feitas análises dos resultados obtidos pela pesquisa e exposta uma breve conclusão da pesquisa analisada.

Depois de feitas as pesquisas com os descritores estabelecidos e feita a leitura dos títulos e resumos, foram selecionadas três produções de cada descritor, cuja abordagem é pertinente a esta pesquisa, para utilização neste balanço de produção relacionada no quadro a seguir.

Quadro 2 - Produções que constam no BTDT selecionado para análise 2009 a 2015

DISSERTAÇÕES	INSTITUIÇÃO DE ENSINO	PROGRAMA	TÍTULO	AUTOR	ANO
	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	Programa de Pós-Graduação em Educação	Escola de Tempo Integral: Redimensionar o Tempo ou a Educação	Maria do Carmo Rodrigues Lurial Gomes	2009
	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Programa de Pós-Graduação em Educação	Formação de Professores e a Escola de Tempo Integral no Município de Araçatuba: Práticas, Desafios e Possibilidades.	Neiva Solange da Silva	2016
	Universidade Católica de São Paulo	Psicologia da Educação	Escola de Tempo Integral um Estudo da Dimensão Subjetiva com Pais e Alunos.	Ruth Wilna Ferreira de Lemos	2012
	Universidade Federal de Juiz de Fora	Gestão e Avaliação da Educação Pública	Implementação do Programa Mais Educação em Duas Escolas Estaduais do Campo em Manacapuru AM	Antônio Menezes da Costa	2015
	Universidade de São Paulo	Programa de Pós-Graduação em Educação	O Programa Mais Educação: Um Estudo da Implementação em uma Unidade Escolar Paulista	Lívia Brassi Silvestre e Oliveira	2015.
	Universidade do Estado de Mato Grosso.	Programa de Pós-Graduação em Educação	Programa Mais Educação em uma escola municipal em Cáceres/MT: sujeitos, espaços e tempos.	Dinairan Dantas Souza	2015
	Universidade Estadual de Feira de Santana	Programa de Pós-Graduação em Educação	Para Além de uma Biscate: Perfis, Trajetórias e Inserção Socio-profissional de Jovens Monitores do Programa Mais Educação de uma Escola Municipal de Feira de Santana - BA.	Urânia de Souza Santa Rosa	2014
	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Programa de Pós-Graduação em Educação	As Necessidades Formativas de Professores Para o Trabalho Com a Educação Integral de Natal – RN,	Francisco José Dias da Silva	2014
	Universidade Federal de Santa Catarina	Programa de Pós-Graduação em Educação	A Função da Escola e o Papel do Professor no Programa Mais Educação (2007-2012).	Viviane Silva da Rosa	2013

Fonte: Elaborado pelo pesquisador conforme dissertações analisadas no Banco de dados da BTDT ano 2017.

Feito o levantamento das produções, fizemos análise sistemática por descritores das pesquisas encontradas, descrevendo a metodologia utilizada para realização da pesquisa, justificativa para a escolha dos projetos de pesquisas selecionados e pontuamos os resultados obtidos por cada produção.

Com o descritor Escola de Tempo Integral, nas buscas no Banco de dados da BTDT, encontramos 64 projetos de pesquisas. Depois da leitura do título e resumo de todas as produções encontradas, foram selecionadas três obras que mais se assemelham à temática do objeto da pesquisa.

A primeira pesquisa analisada, em relação ao descritor Escola de Tempo Integral, intitulada: *Escola de Tempo Integral: Redimensionar o Tempo ou a Educação*, dissertação produzida por Maria do Carmo Rodrigues Lurial Gomes, defendida na Pontifícia Universidade Católica de Campinas-SP no ano de 2009. É uma pesquisa de caráter qualitativo exploratório que utilizou de procedimentos da pesquisa bibliográfica e documental e como instrumento de coleta de dados: questionário, entrevista e grupo focal. A pesquisa foi escolhida por tratar da concepção de educação integral na ótica dos professores, tendo em vista que, a proposta de pesquisa que iniciamos também versa sobre a organização das atividades docentes. A pesquisa problematizou as dificuldades enfrentadas no cotidiano da escola de tempo integral e indica a necessidade de revisão da forma como está organizada a educação integral nos seguintes termos: Necessidade de Formação docente; reestruturação curricular; melhorias na infraestrutura da escola; garantia da permanência do professor de forma integral em uma única escola e reorganização das concepções espaço e tempo para educação integral.

A segunda pesquisa analisada, em relação ao descritor Escola de Tempo Integral é intitulada: *Formação de Professores e a Escola de Tempo Integral no Município de Araçatuba: Práticas, Desafios e Possibilidades*. Dissertação produzida por Neiva Solange da Silva, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-SP, no ano de 2016. Pesquisa de natureza qualitativa utilizando como procedimento a pesquisa documental e bibliográfica e como instrumento de coleta de dados, o questionário e o grupo dialogal. A escolha desta pesquisa se deu por tratar da reorganização do trabalho coletivo na escola e formação frente à nova configuração da escola com a ampliação da jornada escolar, temática tratada também nesta pesquisa. Os resultados obtidos pela pesquisa apontam fatores que interferem na organização do trabalho: falta de orientação e formação da nova proposta pedagógica, improvisação de espaços e ajustamento de tempo, falta de recursos humanos,

ocasionado alta rotatividade de monitores. Em suma, os problemas levam a uma precarização do trabalho docente.

A terceira pesquisa analisada, em relação ao descritor Escola de Tempo Integral foi: *Escola de Tempo Integral um Estudo da Dimensão Subjetiva com Pais e Alunos*. Dissertação produzida por Ruth Wilna Ferreira de Lemos, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em SP, no ano de 2012. Pesquisa qualitativa com abordagem sócio-histórica que utilizou como instrumento de coletas a entrevista semiestruturada. A referida pesquisa se assemelha a esta pesquisa ao problematizar as mudanças em termo de qualidade ocorrida na reconfiguração da escola para tempo integral e por trazer uma visão externa do corpo docente, a partir do olhar dos pais e alunos. O resultado da pesquisa demonstra que na visão dos pais a escola é um espaço seguro e é melhor que a criança esteja na escola desenvolvendo atividades do Programa Mais Educação do que estar na rua.

Na referida pesquisa, observamos que não há uma percepção da responsabilidade social da escola (Estado) diante das desigualdades sociais e sim a de culpabilizar as crianças pelo seu sucesso ou fracasso escolar. Na fala dos alunos também percebemos que, após a implantação do PME, a escola tem se tornado mais atrativa, sendo um espaço seguro, livre de más companhias da rua. Constatamos um descontentamento com as condições de infraestrutura e aponta ainda, a necessidade de aprimorar as práticas pedagógicas de educação integral, para melhor organização do processo de ensino-aprendizagem.

Depois de efetuadas as buscas, foram encontradas 42 obras a respeito do descritor Programa Mais Educação. Nesta dissertação, foram observados os títulos e resumos, sendo selecionadas três pesquisas que mais se assemelham à temática do objeto desta pesquisa.

A primeira pesquisa analisada em relação ao descritor Programa Mais Educação é a: *Implementação do Programa Mais Educação em Duas Escolas Estaduais do Campo em Manacapuru-AM*, dissertação produzida por Antônio Menezes da Costa, defendida na Universidade Federal de Juiz de Fora, no ano de 2015. É uma pesquisa qualitativa de estudo de caso e instrumentos de coletas de dados. É análise documental e questionário. A pesquisa analisada trata da implementação e organização do Programa Mais Educação em escolas do campo.

Buscamos verificar os resultados obtidos na escola, tendo em vista que, uma das escolas investigadas, apesar de localizada na zona urbana, recebe maior parte dos alunos do campo. Nesta pesquisa, evidenciou-se o sofrimento dos alunos para chegar às escolas situadas na região amazônica. Os alunos sofrem com a falta de transporte e também com a distância

para chegar à escola, somado às intempéries do ecossistema florestal. A jornada escolar foi ampliada, com a concepção de mais tempo de escola e pouca concepção de educação integral, por parte dos executores, devido à falta de formação continuada e orientação para sanar ou amenizar problemas relacionados à organização de espaço e tempo na escola. Evidenciou-se também que há desarticulação entre o Projeto Político Pedagógico da Escola e os parâmetros de execução do PME, bem como desarticulação entre a matriz curricular e as atividades do PME, acrescido ainda da falta de instrumentos de registro e monitoramento das atividades desenvolvidas pelo PME.

A segunda pesquisa analisada em relação ao descritor Programa Mais Educação é o: *Programa Mais Educação em uma escola municipal em Cáceres-MT: sujeitos, espaços e tempos*. Dissertação produzida por Dinairan Dantas Souza, defendida na Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Cáceres-MT no ano de 2015. Pesquisa qualitativa de estudo de caso com instrumentos de coleta de dados como a análise documental, questionário, observação e Rodas de Conversa. Escolhemos esta pesquisa por ter sido realizada no Estado de Mato Grosso, em Cáceres e por problematizar a organização do tempo e espaço e sujeitos envolvidos na execução das atividades do PME, tema recorrente na pesquisa realizada na cidade de Juína-MT. O resultado da pesquisa apresenta contradições entre a forma como os sujeitos compreendem e executam o Programa Mais Educação e o que os documentos oficiais que orientam a sua implementação, ao constatar: nítida divisão entre as atividades e os sujeitos do Programa Mais Educação e os demais participantes da escola; evidenciou-se a ausência de formação continuada de Educação Integral e também que os pais não compreendem os objetivos do PME.

A terceira pesquisa analisada em relação ao descritor Programa Mais Educação intitulada: *O Programa Mais Educação: Um estudo da Implementação em uma Unidade Escolar Paulista*, dissertação produzida por Lívia Brassi Silveste de Oliveira, dissertação defendida na Universidade de São Paulo no Estado de SP, no ano 2015. Pesquisa qualitativa utilizando como instrumentos de coleta de dados a pesquisa documental, observação e entrevista semiestruturada, tratando da organização escolar, constata a precarização do trabalho voluntário. Versa, sobre o mesmo objeto desta pesquisa. O depoimento dos alunos aponta para proteção social e necessidade de repensar o currículo formal que restringe o conhecimento. Para tanto o Programa Mais Educação propõe dialogar saberes científicos e saberes comunitários. As falas apontam para a falta de formação e infraestrutura, evidenciando a necessidade de buscar parcerias com as universidades na utilização de espaços

públicos fora da escola, pois, isto é o que orienta a proposta do PME. Dialogar saberes em espaços sociocomunitários, como pregam os princípios da cidade educadora. Descreve ainda a precarização do trabalho voluntário responsável pela efetivação do programa.

Dentre as 48 dissertações encontradas a respeito do descritor Trabalho Voluntário após observação do título, os resumos foram lidos e foram selecionadas três que mais se assemelham à temática do objeto de estudo.

Primeira produção selecionada com o descritor Trabalho Voluntário, intitulada: *Para Além de um Biscate: Perfis, Trajetórias e Inserção Socioprofissional de Jovens Monitores do Programa Mais Educação de uma Escola Municipal de Feira de Santana-BA*. Dissertação produzida por Urânia de Souza Santa Rosa, defendida na Universidade Estadual de Feira de Santana, no ano de 2014. Pesquisa qualitativa utilizou-se de questionário de perfil socioeconômico e entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados. Foi escolhida por se assemelhar à pesquisa, ao problematizar o trabalho voluntário no PME. O questionário de perfis socioeconômicos realizado demonstrou que os trabalhadores voluntários do Programa Mais Educação eram jovens negros e pardos, de famílias pobres que estudaram em escolas públicas, que almejam uma renda individual para custear seus estudos em instituições privadas. Esta pesquisa evidenciou a dimensão histórica das diferenças sociais, classe, gênero, etnia e inserção precoce no trabalho de forma precária, demonstrou a exploração da mão de obra barata pelo sistema capitalista. É importante ressaltar o comprometimento dos monitores perante a função social da escola, para com os alunos, ao aconselhar e alertar para as inseguranças da sociedade ou realidade na qual estão inseridos.

Segunda produção selecionada com o descritor Trabalho Voluntário, intitulada: *As Necessidades Formativas de Professores Para o Trabalho Com a Educação Integral de Natal-RN*, dissertação produzida por Francisco José Dias da Silva, defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no ano de 2014. Pesquisa de cunho qualitativo utilizou de questionário fechado para coleta de dados. Escolhemos esta produção por se assemelhar à pesquisa. O resultado dessa pesquisa aponta para a necessidade de relacionar saberes dos macrocampos do Programa Mais Educação com as disciplinas da escola. A necessidade de formação docente se justifica para imprimir uma nova mentalidade de educação integral.

Terceira dissertação selecionada com o descritor Trabalho Voluntário foi a: *A Função da Escola e o Papel do Professor no Programa Mais Educação (2007-2012)*, dissertação produzida por Viviane Silva da Rosa, defendida na Universidade Federal de Santa Catarina-SC, no ano de 2013. Pesquisa qualitativa bibliográfica e documental se assemelha a

esta pesquisa por tratar da redefinição do papel da escola e do professor no funcionamento do Programa Mais Educação. A pesquisa analisada demonstrou que o Programa Mais Educação propõe modificar a função da escola em uma perspectiva assistencialista de proteção integral à criança e adolescente, acarretando na ampliação da função docente levando ao subemprego e precarização do trabalho do magistério.

Efetuada as buscas em torno dos descritores apresentados neste balanço de produção de trabalhos científicos produzidos no Brasil, que constam na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), observamos que a maioria das investigações analisadas tem utilizado de pesquisa de cunho qualitativo e para coleta de dados, questionário e entrevista. Quanto aos resultados das pesquisas apontam: falta de infraestrutura, e a solução seria aproveitamento de novos espaços públicos para atividades do PME; a falta de formação docente, as soluções seriam buscar parcerias com universidades locais; as dificuldades na organização do tempo, espaço e saberes, a solução poderia vir a partir de orientação da equipe gestora; quanto ao incentivo do Estado ao trabalho voluntário, acreditamos que, por meio de uma contra-proposta elaborada pelos educadores, a partir da realidade das escolas, possamos reconfigurar a proposta do Programa Mais Educação para efetivação de política pública de educação integral, com professores lotados em uma única escola, como prevê a meta 6 (seis), do novo Plano Nacional de Educação (PNE) que trata da oferta da educação Integral. Por outro lado, aos alunos participantes das atividades do Programa Mais Educação, houve uma dinamização dos saberes, proporcionando a proteção e o prazer dos alunos em permanecer na escola.

No caminho metodológico da fase empírica, a nossa pesquisa utilizou-se de questionários e entrevistas semiestruturadas para coleta das informações, sendo uma pesquisa de estudo de caso, com abordagem qualitativa e para ajudar na análise, interpretação e contextualização das informações colhidas com os sujeitos da pesquisa, frente aos documentos oficiais do Programa Mais Educação e referências bibliográficas. Buscamos apoio no materialismo histórico dialético, através das categorias dialéticas: totalidade, negação e contradição para confronto e interpretação das informações colhidas.

A estratégia do estudo de caso foi escolhida pela característica de concentrar observação em um ponto específico, permitindo analisar a totalidade de um objeto de estudo, de forma ampla em todas as atividades que o circunscrevem. Neste caso, analisar as implicações do trabalho voluntário no Programa Mais Educação, para a organização escolar em duas escolas da rede pública estadual do município de Juína-MT, no período de 2011 a

2015. A orientação inicial do estudo de caso aponta para múltiplas fontes de evidência. “A avaliação do estudo de caso por assim incluir o uso de análise de documentos, de entrevista registrados, e observações de campo diretas”. (YIN, 1993, p. 67).

O estudo de caso dispõe das seguintes etapas: a identificação da questão problema, a coleta de informações, interpretação e sistematização dos dados colhidos.

Groulx (2008) ressalta a importância da pesquisa qualitativa para a pesquisa social:

A pesquisa qualitativa situa, geralmente, sua contribuição à pesquisa social, na renovação do olhar lançado sobre problemas sociais e sobre mecanismos profissionais e institucionais de sua gestão. Visando à modificação da percepção dos problemas e também da avaliação dos programas e serviços, a pesquisa qualitativa pretende mudar tanto a prática, quanto seus modos de gestão. Ela se esforça por conferir novas funções à pesquisa social, no campo administrativo ou político, bem como produzir um novo discurso sobre o social, que esteja em consonância com a vida democrática (GROULX, 2008, p. 96).

A pesquisa qualitativa proporciona maior segurança ao pesquisador, para atingir os objetivos e chegar ao resultado final da pesquisa. Para Marconi e Lakatos (2004, p. 269), “a metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano, fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamentos etc”.

No entendimento de Gil (2008), a pesquisa qualitativa é caracterizada por três etapas em sequência, que são: redução, exibição e conclusão/verificação. A redução é o resumo das informações em estado bruto coletado; a exibição é a forma e sistematização dos dados coletados. A conclusão é o resultado testado das informações colhidas. Escolhemos a pesquisa qualitativa, por acreditar que seja possível colher informação mais aprofundada sobre o objeto da pesquisa.

Esta pesquisa buscou auxílio no materialismo histórico-dialético, por possibilitar a compreensão das transformações histórico-sociais, em consonância com a prática social, oportunizando maior conhecimento da realidade estudada, evidenciando o contexto histórico que permeia a organização do trabalho do professor-monitor do Programa Mais Educação, nas escolas pesquisadas.

A dialética de Marx e Hegel busca compreender a totalidade dos fenômenos que envolvem o objeto de estudo, como os sujeitos se comportam na manipulação do objeto. Espera-se que a contextualização da totalidade evidencie os fenômenos contraditórios e a partir de então, extrair os conhecimentos essenciais acerca do fenômeno estudado, quanto à

manipulação do objeto pelo sujeito, a constituição sociopolítico-econômico e cultural do homem frente à natureza.

O método de pesquisa materialista histórico dialético criado por Karl Marx e Friedrich Engels (1818-1895), que juntos escreveram o Manifesto Comunista em 1848, serviu para orientar as lutas dos movimentos operários que eclodia na Europa por melhoria de condições de trabalho, em meio à exploração do sistema capitalismo. O manifesto propunha a emancipação política do homem trabalhador, dono de sua força de trabalho frente à burguesia, dona do sistema de produção. Marx e Engels demonstram as contradições e exploração do sistema capitalista para com os operários, com a apropriação da mais-valia. A saída proposta é esclarecer as pessoas de sua condição econômica e política de explorado, para que, a partir de sua consciência, se rebelem em busca de melhorias e controle os mecanismos de produção de que são explorados.

Para sustentação da perspectiva crítico-dialética Gamboa (1991, p. 161) pontua:

O homem é considerado nas investigações identificadas como crítico-dialéticas como um ser social, no sentido do indivíduo incluído no conjunto das relações sociais. Dependendo da formação social na qual se situa e da correlação de forças existentes, o homem se converte em força de trabalho, mão de obra, especialista, capital humano, sujeito capaz de transformar a realidade, o ator e o criador da história etc.

O objetivo da dialética é discutir todos os conceitos conflitantes, de sentidos contrários da tese e antítese e síntese, pré-concebidos que, a acerca do conhecimento do fenômeno estudado, para ultrapassar o senso comum em busca de um conhecimento novo, testado por um método científico, que possibilite a compreensão do fenômeno produzindo um novo conhecimento a partir da consciência humana e da realidade social. A dialética possibilita a interação entre o sujeito e objeto para explicar o fenômeno.

Utilizamos das categorias dialética totalidade, contradição e mediação para analisar as implicações do trabalho voluntário no Programa Mais Educação, para a organização escolar em duas escolas da rede pública estadual do município de Juína-MT, no período de 2011 a 2015. Valendo das categorias: Totalidade, Contradição e Mediação. Na categoria totalidade, desde a formação do Estado Moderno, perpassando pelos modelos econômicos do neoliberalismo, desenvolvimentismo, Terceira Via, Terceiro Setor, até chegar à organização trabalho voluntário, de que trata essa pesquisa. Foi importante perceber as ligações estabelecidas até chegar a forma que está organizada a oferta do serviço social, neste caso a indução de educação integral no Brasil, por meio do PME. Nesta conjuntura é importante

compreender a constituição do todo para compreender a parte, “a totalidade concreta implica a historicização dos fenômenos, ou seja, impõe-se pensá-la não a partir de si própria, mas a partir de totalidades concretas” (CURY, 1989, p. 37).

A contradição é inerente à sociedade capitalista e como o objeto de estudo situa-se nesta sociedade. A categoria contradição possibilitou compreender as condições objetivas nas quais se desenvolveu o objeto de estudo. Nesses termos, tivemos a oportunidade de confrontar os discursos propostos para o Programa Mais Educação como indutor de educação integral no Brasil e sua efetividade prática. Contextualizamos o perfil dos trabalhadores voluntários do Programa Mais Educação a partir dos benefícios e prejuízos do seu trabalho, as dificuldades e possibilidades de organização do tempo e espaço e como são estabelecidas as relações de trabalho com a comunidade. “A transformação das coisas só é possível porque no seu próprio interior coexistem forças opostas tendendo simultaneamente à unidade e à oposição” (GADOTTI, 2003, p. 27).

A categoria mediação serve para mediar as relações e interações entre o objeto e a realidade social mais ampla, entre o que está previsto na proposta do Programa Mais Educação e a realidade encontrada. Busca um entendimento rápido de mediação na ação, quanto das adversidades encontradas em relação ao perfil do trabalhador voluntário, realidade posta nas condições de oferta de tempo, espaço e materiais das unidades escolares. Para que as atividades educacionais se desenvolvam, “educação ajuda a elaborar essa forma de pensar que, convertida em mediadora, torna-se valioso instrumento de apoio na transformação social” (CURY, 1989, p. 67).

As categorias da dialética procuram explicar a ação humana sobre o objeto, que provocam modificações da realidade da natureza do objeto. A dialética tem o compromisso de apresentar uma explicação científica da ação do sujeito da pesquisa sobre o objeto de estudo. Na pesquisa confrontamos as informações colhidas, com as referências documentais e bibliográficas para produzir um conhecimento científico acerca do objeto de estudo.

A contradição demonstra os dois pontos divergentes de análise do objeto da pesquisa. Nesta investigação, podemos encontrar na figura do sujeito da pesquisa, os monitores do Programa Mais Educação, a atribuição de melhorar a qualidade da educação por meio das oficinas do Programa Mais Educação, e em contraponto, a sujeição desses trabalhadores voluntários com a incumbência de melhorar a qualidade da educação e incrementar o currículo escolar articulando saberes escolares com saberes comunitários em ambientes com infraestrutura improvisada, desta feita, a educação proposta não consegue mudar a concepção

de escolar, não sendo capaz de inovar e ofertar um ensino emancipatório, pelas condições de trabalho, falta de interação entre os educadores, que deveriam inovar, no entanto, acabam se tornando mais um explorado na roda do capital.

Nesta seção, traçamos o caminho metodológico, os mecanismos, instrumentos e métodos necessários para subsidiar a busca da resposta à problemática e objetivos almejados por esta pesquisa. Na seção seguinte, apresentamos as reconfigurações do Estado no contexto de crise do capital e das alternativas para superá-la, na ótica do capital.

3 ALTERAÇÕES NO PAPEL DO ESTADO EM TEMPOS DE CRISE DO CAPITAL

Esta seção tem por objetivo contextualizar as mudanças no papel do Estado, a partir da década de 1980 e suas relações com a sociedade civil, em razão da crise estrutural do capital, melhor evidenciada com a crise do petróleo, a estagnação econômica e a alta inflacionária, desde início dos anos 1970. Nenhum país saiu ileso dessa crise, incluindo-se o bloco socialista; desde então a crise permanece sem solução, a curto e longo prazo, apesar das propaladas reformas do Estado, em inúmeros países de todos os continentes (HARVEY, 2008).

Das alternativas à crise, implementadas pelo capital, encontram-se a globalização e a reestruturação produtiva, o neoliberalismo e a Terceira Via (PERONI, 2005). Essas duas correntes têm o mesmo diagnóstico da crise, ou seja, ela está no Estado, mas apontam saídas diferentes. O neoliberalismo propõe redução do tamanho do Estado, via privatização, redução de gastos com políticas sociais dentre outros aspectos; enquanto que a Terceira Via apresenta o Terceiro Setor como alternativa ao papel do Estado. É com a introdução de parcerias entre Estado e entidades do Terceiro Setor na implementação de políticas públicas sociais que se situa o trabalho voluntário, objeto desta dissertação. Nesta seção, apresentamos a influência dessas mudanças na reforma e reestruturação do Estado, no Brasil, a partir dos anos 1990, assim como a influência de tais medidas no campo educacional, em especial, no Programa Mais Educação, grande temática da pesquisa e na qual se situa o trabalho voluntário.

Tratamos também do cenário político atual do Brasil, discutindo a instabilidade política que culminou no afastamento da Presidente Dilma Rousseff, reeleita em 2014, levando seu vice Michel Temer à presidência do Brasil, que, com apoio do parlamento brasileiro, vem promovendo reformas políticas, econômicas drásticas, comprometendo gerações futuras, destituindo a maioria das pessoas de seguridade social e previdenciária providas pelo Estado.

3.1 Reforma e reestruturação do Estado Capitalista pós anos 1980 e suas contribuições às reformas no Brasil

Quanto à formação do Estado moderno, Lima (1998) aponta três elementos necessários: população, território e soberania. Ao tratar da soberania, a Constituição Federal (1988) estabelece em seu artigo 1º que “todo o poder emana do povo, que o exerce por seus representantes eleitos”, que elaboram as leis, de acordo, com a cultura do povo e condições do

território, respeitando os tratados internacionais para obter legitimação do Estado perante a comunidade internacional. O território é uma base física, (solo, subsolo, espaço aéreo, água em mar aberto, ou plataformas) sob o domínio de uma autoridade estatal constituída, que exerce o domínio e poder sobre os cidadãos residentes, autoridade esta delegada pelo próprio povo. O povo é um conjunto de pessoas dotadas de poder político e soberania. Para a formação do Estado utiliza-se do critério de nacionalidade, do local territorial de nascimento, para determinar a que Estado à pessoa pertence (LIMA, 1988).

Os eventos sucessivos que marcaram a história do século XIX, como a Primeira Guerra Mundial, na década de 1910; quebra da Bolsa de Nova York, em 1929 e a Segunda Guerra Mundial em 1945, têm reordenado a geografia territorial e dilacerado a economia liberal, provocando crise ao sistema capitalista e atrapalhando o processo de acumulação do capital. Após a Segunda Guerra Mundial, duas correntes políticas ideológicas emergiram, para orientar os rumos da economia nos países do oriente e ocidente: as ideias socialistas tradicionais e as neoliberais.

Os socialistas tradicionais, ou social-democracia defendiam o Estado de Bem-Estar Social ou *Walfere State*, ideias emergidas da elite burguesa capitalista. O Estado de Bem-Estar Social surgiu em reação ao individualismo e ao liberalismo e aos regimes totalitários, que provocaram duas guerras mundiais e têm desprezado o cuidado para com as pessoas, tornando o mundo hostil à vida humana.

Para os socialistas, o Estado deve garantir ao homem através do Bem-estar Social, acesso aos bens materiais produzidos pela humanidade para que tenha o mínimo de dignidade social, ofertando: “educação, saúde, seguro-desemprego, aposentadoria, previdência social etc.” (DEMO, 2001, p. 63), retribuindo os impostos retidos do cidadão.

Em 1926, foi desenvolvido pelo economista inglês John Maynard Keynes a obra *A Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda*, que defendia o Estado forte para regular e estimular o mercado, para que do grande ao pequeno empresário tenham igualdade de oportunidades e acessos estimulando a livre competição de mercado e evitando a formação de monopólios. Nessa obra, o autor formulou as principais ideias que sustentaram a criação do *Walfere State* nos países de capitalismo central.

O *Welfare State* criado em 1942-1950, através do Plano Beveridge pelo economista britânico John Maynard Keynes, período Pós Segunda Guerra Mundial, teve importante atuação na área econômica, promovendo reformas sociais, para melhorar a qualidade de vida das pessoas. Keynes defendia a participação direta do Estado para ditar os rumos da

economia, proporcionando bem-estar ao povo, por meio de atenção à saúde, habitação, educação para suprir as necessidades básicas universais. Estado de Bem-Estar Social keynesiano defendia a intervenção do Estado no mercado, para alavancar o desenvolvimento social e econômico, mas com o advento do neoliberalismo, as responsabilidades pelo desenvolvimento social são passadas para o mercado.

O neoliberalismo aparece como reação ao Estado de Bem-Estar (*Welfare State*), por volta de 1970. Na visão dos liberais, as ideias de organizações de coletividades favoreciam a instalação de regimes totalitários (nazistas, fascistas e comunistas) e suprimia o individualismo, a livre concorrência de mercado. Fatores como a estagflação, o desemprego, a superprodução aliado à diminuição no poder de compra em 1970, crise do petróleo de 1973, foram determinantes para impulsionar o afloramento das ideias neoliberais, a partir da década de 1970. Segundo Harvey (2008, p. 12):

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio.

Para os neoliberais, o Estado deve promover a liberação econômica do mercado, atuando contra distorções e privilégios a determinados setores econômicos. Os neoliberais esperam que o Estado lute contra os agrupamentos de produtores, cartéis ou trustes nacionais ou internacionais. O capitalismo liberal volta-se contra o crescimento do Estado, “porque vê neste crescimento um atentado à sociedade livre”, nesta perspectiva é “uma farsa: é livre somente para quem tem a posse dos meios de produção. Liberdade comprada, não como direito humano fundamental e incondicional” (DEMO, 2001, p. 60).

A crítica dos economistas neoliberais é de 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, e que o mercado por si só, seria capaz de autor-regular, conduzindo a economia, sem a interferência do Estado. Por meio de agências reguladoras, o mercado seria capaz de autor-regular-se através 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 prestação dos serviços sociais.

As principais obras que orientam a ideologia 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 do Estado e diminuição do lucro das empresas, elevando a taxa de inflação e impedindo o crescimento econômico do país (HARVEY, 2008).

Para Bianchetti (2005, p. 111):

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.

Os neoliberais defendem um Estado mínimo para atuação em áreas sociais e um Estado máximo para contrapor ao poder dos sindicatos, que lutam pela valorização do trabalho, para preservar os direitos sociais conquistados e almejar novos benefícios à classe trabalhadora.

Em termos de orientações políticas e econômicas de Estado, as ideias neoliberais começaram a ser implantadas com a eleição de governos da direita, como: Margareth Thatcher, em 1979, na Inglaterra e Ronald Reagan, em 1980, nos Estados Unidos, enquanto que na América Latina, o neoliberalismo foi implantado por Pinochet, em 1973, no Chile; Carlos Menen, em 1988 na Argentina. No Brasil teve início com presidente Fernando Collor de Mello, em 1990, interrompido em 1992, depois de pedido de impeachment feito pela Câmara Federal brasileira dos deputados, por crime de responsabilidade fiscal. No Brasil, as ideias neoliberais foram definitivamente 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.

Toda essa guinada do neoliberalismo têm propiciado terreno fértil para a propagação do capital selvagem, pressionando o Estado a diminuir atenções em 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 tem 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, ocasionado pelo neoliberalismo.

Com a chegada do Partido Trabalhista ao governo da Grã-Bretanha, pós-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 o outro em Washington, reunindo as seguintes lideranças mundiais: Bill Clinton, presidente dos Estados Unidos; Fernando Henrique Cardoso, presidente do Brasil e vários intelectuais da 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 interesse políticos antagônicos, diante da fragmentação do neoliberalismo e interesses de bem-estar social, dos Socio-Democratas, a fim de, reposicionar a economia nos países europeus e das 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) instituição da política de salário mínimo na Inglaterra; (b) redução de desabrigados; (c) concessão de créditos a famílias de baixa renda; (d) diminuição das tarifas de energias a aposentados durante o inverno; (e) diminuição da taxa de desemprego (f) concessão de créditos universitários; (g) incentivo a parceria público-privado contestadas pelos sindicatos, (h) privatização e terceirização dos serviços públicos.

No entendimento de Giddens (2001), a criação da Terceira Via consistiu no esforço da esquerda social democrata 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 social democratas, historicamente, têm sido ávidos por expandi-lo. A Terceira Via afirma que, o que é necessário é reconstruí-lo (GIDDENS, 2001, p. 80). Em artigo publicado no Jornal *A Folha de São Paulo*, em 1999, Giddens, fala de cinco dogmas da Terceira Via:

1) Política: busca a atuação do governo para garantir o desenvolvimento econômico, a liberdade individual com justiça social e rejeição a políticas de classes, igualdade econômica;

- 2) Economia: recomenda a intervenção do Estado para preservar a livre competição do mercado e proteger os bens públicos e culturais através de regulação e desregulação evitando monopólios, criando uma economia mista;
- 3) Governo: propõe a legitimação do Estado democrático fazendo reforma administrativa para tornar o Estado competente, transparente aos moldes empresariais, com incentivo à solidariedade da comunidade para resolver problemas da criminalidade;
- 4) Nação: criar ambiência e segurança para soberania da nação frente aos problemas do próximo milênio;
- 5) Bem-Estar Social: Investir em capital humano para equilíbrio social frente aos malefícios do Estado-Providência.

Dessa feita, o Estado estabelece parceria com empresas e Organizações Sociais do Terceiro Setor em áreas sociais como saúde e educação e, além de outros malefícios, se desobriga das garantias patronais com os trabalhadores. Na verdade, o Estado deixa de ser o executor das políticas públicas sociais e passa a financiar o setor privado, que por sua vez, cobra geralmente 30% mais caro para desempenhar o mesmo serviço antes realizado pelo Estado. Todavia, o Estado sede à pressão do setor privado com o intuito de diminuir as cobranças sobre o Estado os políticos.

Para Giddens (2007), a Terceira Via busca contemplar os interesses políticos da centro-esquerda e da direita frente a mudanças da sociedade. Para isso, este autor propõe uma reforma estrutural política da seguinte forma:

- 1) Reforma do governo e do Estado é prioridade. O compromisso da Terceira Via é restaurar as instituições públicas, estabelecer parcerias público-privadas para melhorar a prestação de serviços e evitar a corrupção;
- 2) O Estado não deve dominar nem o mercado, nem a sociedade civil, embora precise regular e intervir em ambos;
- 3) Compreensão do papel central da sociedade civil. O governo deve mobilizar e contribuir para com a sociedade civil na resolução de problemas sociais;
- 4) Elaborar um novo contrato social vinculando direitos a responsabilidades;
- 5) Criar uma sociedade igualitária. Investir em habilidades e capacidades individuais como estratégias estimular à redistribuição de renda e combate à exclusão tecnológica para combater a exclusão social;

- 6) Criação de uma economia dinâmica, mas de pleno emprego. O autor fala em investimento em educação para facilitar a adaptação do trabalhador às inovações tecnológicas das indústrias;
- 7) As políticas social e econômica devem estar conectadas. Promover a justiça social através da redução de imposto para estimular a criação de empregos;
- 8) Estado de Bem-estar sustentável. Políticas afetivas precisam ser concebidas para minimizar os riscos morais e proporcionar segurança à família;
- 9) Políticas ativas para combater o crime. Reduzir as desigualdades sociais para diminuir os crimes contra o patrimônio;
- 10) Política ecológica. Criar políticas públicas para proteção contra riscos ambientais que afetam a saúde e o sistema financeiro proporcionado pelo avanço tecnológico e científico.
- 11) Capitalismo responsável. O autor propõe regular custo social e ambiental, impostos pelo mercado. Fazer com que as empresas tenham compromisso social, regulamentando as práticas comerciais de intercâmbio fiscal nacional e internacional;

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, sendo formado por instituições sem fins lucrativos que passam a atuar na área social. Na reforma do Estado, estes serviços deixaram de ser atividades exclusivas do Estado e passaram a ser realizadas 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; BORDIN, 2014, p. 25). Montanõ (2010, p. 53) classifica 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’)”.

Segundo Costa (2011, p. 52):

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.

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

Com a Reforma do Estado no Brasil em 1995, parte das políticas sociais deixaram de ser executadas pelo Estado, e começaram a perder o caráter de direito social tal como defendido pelo Estado de Bem-Estar Social. Nas ideologias neoliberais estes 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-privada, ou doação por meio da filantropia empresarial de isenção de impostos, para prestação de serviços assistenciais, na área da saúde e educação, o Terceiro Setor não têm condições de autofinanciamento e requer particularmente, a transferência de fundos públicos para seu funcionamento mínimo (MONTANO, 1999). A estratégia das parcerias público-privada busca garantir os princípios básicos de dignidade da pessoa, de que trata a CF/1988 no artigo 6º “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

Com as reformas de Estados nacionais, o Terceiro Setor foi reestruturado para executar políticas sociais, anteriormente desempenhadas pelo Estado, que não visava lucro, agora por meio de, parcerias público-privado o papel do Estado torna-se provedor de financiamento público para o Terceiro Setor executar assistencialismo às pessoas em situação de risco, com o caráter de benevolência e não de direito social garantido. Desta feita, o Terceiro Setor, desempenhar ações sociais, contava com o setor privado na ótica do capital, não abrindo mão da prerrogativa do lucro para executar as políticas públicas e, muitas vezes, desvalorizava ou precarizava o trabalhador, outras vezes, utiliza-se de trabalhadores voluntários, responsáveis pela prestação destes 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 careciam de amparo jurídico, através de leis, decretos que vêm regulamentar a atividade do Terceiro Setor.

Quanto ao marco legal do Terceiro Setor, no Brasil, Peroni (2005) pontua três leis que o regulamentam:

- 1) A Lei n.º 9.637/1998, trata das Organizações Sociais (OS) que são 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;
- 2) Lei n.º 9.732/1988 refere-se as 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 a Lei n.º 10.845/2004 contemplou atendimento as Pessoas Portadoras de Deficiências com financiamento do Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE);
- 3) E a 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 lucros.

Com o Terceiro Setor, cria-se um novo nicho mercadológico para atuar em área de assistência social. 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-privado financia a sociedade civil para desempenhar assistência a pessoas necessitadas. Nesse viés, a assistência social perde o caráter de direito do cidadão e a responsabilidade do Estado e passa a ser vista na lógica neoliberal como “caridade” a determinados grupos sociais em risco de vulnerabilidade.

Montano (2010) caracteriza as formas de financiamento das atividades desenvolvidas pelo Terceiro Setor, da seguinte forma:

- a) Simpatizantes e membros filiados à organização e público em geral. Os recursos são arrecadados através de contribuições de mensalidades, anuidade ou doações de materiais ou doação de tempo de serviços por particulares, a exemplo dos integrantes do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST) e Green Peace;
- b) Empresas "doadoras" ou fundações de filantropia empresarial. O empresário apostando no fetiche do conceito de empresa cidadã realiza ações sociais para melhorar a imagem da

empresa, tornando-a mais competitiva com o intuito de obter isenção de impostos e subsídios estatais;

c) Atividades comerciais e vendas de serviços. São realizadas vendas diretas às pessoas carentes de bens e serviços a preço de custo como: abrigos, roupas e alimentos;

d) Instituições estrangeiras. Entidades supranacionais, organizações como Banco Mundial (BM) Organização das Nações Unidas (ONU) e fundações filantrópicas financiam, fazem doações e empréstimos ao Estado em países pobres, para que estes realizem ações sociais no país;

e) Recursos governamentais. Estes recursos são transferidos do Estado para o Terceiro Setor por meio de, organizações filantrópicas com isenção de impostos, renúncia fiscal, terceirização, parcerias, subvenções, etc.

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 na demissão de trabalhadores. O segundo tipo, denominado predatório, utilizando-se, da adesão voluntária temporária, centra diretamente na exploração do trabalhador.

As empresas multinacionais partem do conceito de desterritorialização, na qual as plantas filiares das empresas migram para países periféricos, aonde a mão de obra é abundante e desprovida de leis trabalhistas e os governos, carentes de investimentos, assim concedem incentivos fiscais para a instalação e o funcionamento de filiais.

Desta 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, 2011, 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, 2011).

Segundo Park *et al* (2006), no Brasil os primeiros registros de trabalho voluntário têm origem, em 1543, com a criação da Santa Casa de Misericórdia, na Vila de Santos, para cuidado de crianças abandonadas. Com base em ideias iluministas, o objetivo era torná-las

úteis a si e ao Estado. O segundo registro de voluntariado, se dá em 1908, com a instalação da Cruz Vermelha no Brasil, com a responsabilidade de atuar em campos de batalhas e cuidados preventivos de saúde. O terceiro registro de trabalho voluntário acontece em 1961, com o surgimento da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). O quarto registro de trabalho voluntário, o Projeto Rondon, responsável por levar universitários brasileiros para prestar assistência a comunidades carentes em regiões longínquas no interior do país. O quinto registro de trabalho voluntário data de 1983, com a atuação da Pastoral da Criança, criada com o treinamento de lideranças comunitárias para combater a mortalidade infantil. A sexta atuação voluntária acontece a partir do ano de 1990, ligado ao projeto político neoliberal com o surgimento das (ONGs), formando uma nova filantropia para atuar em prestação de serviços sociais, que antes era de responsabilidade do Estado.

No entendimento de Park *et al* (2006), o trabalho voluntário pode ser dividido nos seguintes tipos:

- a) Voluntário empresarial: são trabalhos voluntários realizados por empregado ou empregador nas comunidades carentes, visando a valorização e responsabilidade social da empresa e do empregado;
- b) Voluntário pesquisador universitário/professor universitário: é o sujeito com competências reconhecidas para o ensino e/ou que ingressa em universidade de forma voluntária, sem ônus para a mesma e sem obrigações de natureza trabalhista, previdenciárias ou afins;
- c) Voluntário por religiosidade: presta trabalho voluntário de assistência ao próximo, por convicções religiosas de caridade;
- d) Voluntário militante: é o trabalho voluntário para conscientização política de luta por direitos sociais frente à realidade posta;
- e) Voluntário da comunidade: este sujeito presta trabalho voluntário para melhorar a qualidade de vida das pessoas na comunidade em que está inserido;
- f) Voluntário filantropo: é o sujeito que articula junto a demais pessoas por meio de promoção, campanhas para arrecadar donativos de bens ou dinheiro para ajudar pessoas em situações de vulnerabilidade social;
- g) Voluntário de autoajuda: Presta serviço voluntário por necessidade afetiva ou terapêutica.

Já o trabalhador voluntário arrematado 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 vínculos empregatícios, que recebe uma ajuda de custo para despesa com

transporte e alimentação, ao prestar serviços de assistência social a pessoas mais necessitadas, através de entidades públicas e privadas.

No tocante à adesão do trabalhador voluntário para trabalhar no Programa Mais Educação, o governo Federal celebra uma parceria diretamente com a Unidade Executora da Escola, por meio de 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, eram feitos os ressarcimentos da ajuda de custo aos 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).

Seguindo o delineamento da Reforma do Estado brasileiro, com a implantação do neoliberalismo, que preza pelo Estado mínimo para a área social, centrado no discurso de eficiência e eficácia, caminhos foram trilhados para diminuição dos investimentos públicos na área social.

Nesse sentido, a concepção neoliberal, que redundou na eliminação de direitos sociais conquistados há décadas pela sociedade, baseava-se em um discurso que se justificava na ideia de que a responsabilidade da crise do próprio Estado, possuidor de um setor público oneroso, ineficiente e improdutivo (SILVA, 2011, p. 92).

O setor público, por meio da Terceira Via e o 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 utilizando-se de 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 e se vê responsável 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.

Na subseção seguinte, aprofundaremos a discussão da influência do neoliberalismo na Reforma do Estado brasileiro, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e alguns apontamentos sobre a transição para o neodesenvolvimentismo nos governos do Partido dos Trabalhadores.

3.1.1 O Estado brasileiro a partir dos anos 1990: da reforma gerencial ao novo desenvolvimentismo

Nesta subseção, aprofundamos o entendimento da reforma do aparelho do Estado brasileiro ocorrida em 1995, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), que redefiniu o papel do Estado e políticas sociais, dentre outras estratégias do capital para superar a própria crise; acompanhamos a mudança no cenário político brasileiro, com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores (PT), seguido de Dilma Rousseff, do mesmo partido, que juntos governaram o Brasil por 12 anos seguidos e implantaram o novo desenvolvimentismo¹ com o compromisso de diminuir as desigualdades sociais e prover um relativo bem-estar social.

Durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso, do PSDB, em 1995, foi realizado o Plano de Reforma do Aparelho do Estado, pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), ocupado pelo então Ministro de Administração Luiz Carlos Bresser-Pereira, que propôs a redefinição das atividades do Estado reestruturada em quatro setores: (1) Núcleo Estratégico; (2) Atividades Exclusivas; (3) Serviços não Exclusivos; (4) Produção de bens e serviços para o mercado.

Seguindo a ótica neoliberal, a Reforma do Estado brasileiro, feita pelo Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) do partido PSDB, foi caracterizada pela diminuição do tamanho do Estado, privatização de empresas estatais e transferências de serviços sociais, antes exclusivos do Estado, para o Terceiro Setor, por meio da publicização ou terceirização de serviços.

¹Segundo Bresser Pereira (2010), o novo desenvolvimentismo é um conjunto de valores, ideias, instituições e políticas econômicas através das quais, no início do século XXI, os países de renda média procuram alcançar os países desenvolvidos. Não é uma teoria econômica, mas uma estratégia; é uma estratégia nacional de desenvolvimento, baseada principalmente na macroeconomia keynesiana e na teoria econômica do desenvolvimentismo. É o conjunto de ideias que permite aos países em desenvolvimento rejeitarem as propostas e pressões dos países ricos por políticas econômicas e de reforma, como a liberalização da conta de capital e o crescimento com poupança externa, na medida em que essas propostas são tentativas neo-imperialistas de neutralizar o crescimento econômico dos países concorrentes. (BRESSER-PEREIRA, 2010, p. 17).

A política econômica apresentada pelo então ministro Bresser Pereira, centra esforços em quatro princípios básicos para o tamanho do Estado brasileiro:

1 - tornar a administração pública mais flexível e eficiente; 2 - reduzir seu custo; 3 - garantir aos serviços sociais do Estado, melhor qualidade; e 4 - levar o servidor público a ser mais valorizado pela sociedade ao mesmo tempo em que ele valorize mais seu próprio trabalho, executando-o com mais motivação (PEREIRA, 1995, p. 8).

A Reforma Administrativa do Estado brasileiro desresponsabiliza o Estado da execução direta das políticas sociais e, através das entidades filantrópicas, responsabiliza a sociedade civil organizada. Estas se apropriam dos conceitos empresariais do neoliberalismo de eficiência e eficácia, para responsabilizar os servidores públicos, que continuam sob a responsabilidade do Estado, controlando-os à distância, através de instrumentos de avaliação criados para medir a qualidade dos serviços prestados. Neste sentido, a Reforma do Estado ocorreu em três linhas: (1) abertura ao capital estrangeiro; (2) flexibilização dos monopólios estatais; (3) programa de desestatização e privatização (LIMA, 2013).

Na área da educação, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), foi orientado a partir da Conferência da Educação para Todos, realizada em Jontien, na Tailândia em 1990, organizada por organismos supranacionais como: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) BM e Fundo Monetário Internacional (FMI). Nesta conferência, foram elaboradas as diretrizes para orientar as questões econômicas e sociais de países subdesenvolvidos do terceiro mundo, que assinaram o documento da conferência, incluindo o Brasil. Insere-se a educação no contexto da globalização e da ideologia neoliberal, por meio da meritocracia, instaura-se uma nova forma de competição centrada na aquisição de capital cultural (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009).

Neste sentido, Borges (2003) explica que as reformas estruturais do Estado e da administração pública, requeridas pelo Banco Mundial, têm o objetivo de atender a agenda neoliberal reestruturando os serviços públicos para aumentar a eficiência e a eficácia, para obtenção da equidade, estabelecendo diretrizes para a educação e priorizando a modalidade de educação básica.

Os países desenvolvidos estabelecem tratados e acordos comerciais com países subdesenvolvidos, visando favorecer suas empresas transnacionais, minando assim, qualquer possibilidade de concorrência com empresas nacionais. Diante do dito “livre mercado”, as riquezas minerais são exploradas por empresas transnacionais. Em nome do desenvolvimento

e geração de emprego obtêm dos governos locais, isenção de impostos e mão de obra barata, sem nenhuma obrigação em contribuir para a melhoria da qualidade de vida desse povo. E, quando em crise, retiram-se desses países periféricos deixando os possíveis prejuízos para o Estado e, seguem na lógica de especulação, estabelecendo-se em outro país, a fim de continuar explorando a mão de obra barata e os incentivos fiscais para se instalarem e apropriarem-se da matéria-prima abundante, em outro país.

Para realizar a Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser Pereira (2000), propôs a reestruturação dos serviços exclusivos do Estado.

Os Estados modernos contam com três setores: o setor das atividades exclusivas de Estado, dentro do que está o núcleo estratégico e as agências executivas ou reguladores; os serviços sociais e científicos, que não são exclusivos, mas que, dada as externalidades e os direitos humanos envolvidos, demandam do ponto de vista técnico e ético que contem com forte financiamento do Estado; e, finalmente, o setor de produção de bens e serviços para o mercado. (PEREIRA, 2000, p. 66).

O PDRAE apoia-se na publicização dos serviços não exclusivos do Estado, ou seja, parceria entre a sociedade civil organizada e o Estado no setor público não estatal, provendo atendimento e assistência social a pessoas necessitadas.

Para oferta da educação, a Reforma do Estado brasileiro, feita pelos neoliberais, utiliza-se dos conceitos de gerência de qualidade total, da estratégia do modelo tecnicista, inserindo os princípios empresariais para maximizar recursos e estabelecer um conceito de qualidade na educação.

Nesta perspectiva, os princípios neoliberais implementados na área educacional materializam as seguintes estratégias socioeconômicas da nova direita, como Silva (1996) pontua:

(1) deslocamento das causas – o eixo de análise do social é deslocado do questionamento das relações de poder e de desigualdade para o gerenciamento eficaz e eficiente dos recursos; (2) culpabilização das vítimas – a miséria e a pobreza resultam de escolhas e decisões inadequadas por parte dos miseráveis e dos pobres; (3) despolitização e naturalização do social – as presentes condições estruturais e sociais são vistas como naturais e inevitáveis e abstraídas de sua conexão com relações de poder e subjugação; (4) demonização do público e santificação do privado – o mercado e privado são tomados como modelos de tudo que é bom e eficiente enquanto o estatal e o público são vistos como exemplares de tudo que é ruim e ineficiente; (5) apagamento da memória e da história – a tendência a reprimir e a silenciar as raízes históricas – as histórias de subjugação e resistência – da presente situação; (6) recontextualização – as categorias e o léxico das lutas democráticas são seletivamente reciclados e reincorporados, depois, obviamente, de terem seu conteúdo anterior devidamente higienizado (SILVA, 1996, p. 167).

Os neoliberais, ao defenderem o Estado mínimo, inserem as políticas sociais, em especial a educação, no conceito de eficiência e eficácia para obtenção de uma possível qualidade educacional, com um aparato de ferramentas de controle tecnicista de qualidade como o IDEB, onde os órgãos centrais controlam à distância o que é ensinado nas escolas através do currículo, limitando a atuação do professor, da oferta de uma educação plena, para libertar o sujeito da alienação e romper com o *status quo* de dominação².

Com a chegada do PT ao poder, elevando Luiz Inácio Lula da Silva à Presidência da República do Brasil, no ano de 2002, e sendo reeleito para um segundo mandato, em 2007, houve a necessidade de reestruturar o cenário econômico e social do país para atender aos novos ideais políticos emergentes.

No primeiro mandato, o Governo Lula, deu sequência, em parte, às políticas econômicas neoliberais, herdadas do governo anterior, FHC, porém, neste período, percebe-se que o governo não rompeu com o neoliberalismo, o que houve foi uma articulação social econômica para implantação do novo modelo econômico Neodesenvolvimentismo, com apropriação da Terceira Via, Terceiro Setor e voluntariado para prover distribuição de renda e diminuição das desigualdades sociais.

Desta feita, o projeto econômico do novo desenvolvimentismo, implantado a partir do segundo mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), buscou posicionar a soberania do Brasil no cenário internacional, com o fortalecimento das empresas brasileiras para torná-las competitivas no cenário internacional, marcando posições de cooperação no MERCOSUL e do BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), restabeleceu uma agenda positiva junto a organismos internacionais, em busca de reconhecimento da comunidade internacional.

Na área da educação, o governo reeleito, Lula, ainda em 2007, realizou uma contra-reforma do sistema educacional brasileiro, com o objetivo de impulsionar o desenvolvimento socioeconômico, a partir da melhoria na qualidade da educação. Pois, os neodesenvolvimentistas acreditavam que, através de investimento em educação, a população menos favorecida ampliaria a oportunidade de competir por igualdade no mercado de trabalho. Para os neodesenvolvimentistas o crescimento econômico do país impulsiona o desenvolvimento social, dessa forma diminuem-se os gastos públicos com serviços sociais,

² Torna-se importante evidenciar a *Práxis* educativa defendida pelo educador brasileiro Paulo Freire, na Pedagogia do Oprimido, na qual nos esclarece que a educação deve ser entendida como um processo progressivo, de ordem horizontal, onde os sujeitos possam dialogar com o mundo, serem conhecedores de sua realidade e assim libertarem das amarras opressoras, penso referir-se a uma ação de ordem dialógica (FREIRE, 1970).

visando combater a pobreza e estimular a distribuição de renda, proporcionando a ascensão da classe menos privilegiada (SICSU *et al*, 2007).

O Governo Lula buscou parcerias com a comunidade local, através do Terceiro Setor, visando levar atendimento social, na área da educação, junto a entidades públicas e entidades voluntárias, para promover a educação empreendedora e arranjos produtivos, visando tornar os pobres autônomos da caridade pública e privada.

No intuito de promover justiça social e diminuir a desigualdade social, durante o seu segundo mandato em 2007, o Governo Lula promove: a contra-reforma da educação; o aumento das taxas de juros; amplia a atuação do Estado na assistência social das camadas mais pobres; estimula o aumento do consumo interno, através de créditos populares, e institui a política de valorização do salário mínimo; todas essas iniciativas visando aquecer a economia interna do país, fazendo assim a roda da economia girar.

O novo-desenvolvimentismo encontra sustentação teórica na tese de Davidson e Joseph Sliglit, vencedores do prêmio Nobel de economia de 2001, de que os mercados, quase nunca são eficientes nas teorias Keynesianas e neo-estruturalista cepalinas.

Uma das estratégias orientadas pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), sob o comando de Raul Prebisch, para impulsionar o desenvolvimento econômico em países latino americanos, incluindo o Brasil, apresentado pelo relatório de 1995 e 1996, denominado *Transformação Produtiva com Equidade*; esperava-se elevar a produtividade das indústrias locais, tornando-as mais competitivas no cenário internacional. Para que isso ocorresse, recomendou-se o investimento no aprimoramento na oferta de mão-de-obra qualificada; para facilitar a transferência de tecnologia, a CEPAL recomenda investimento nos novos códigos da modernidade para impulsionar o crescimento econômico em longo prazo e com justiça social (BIELSCHOWSKY, 2000).

No Brasil, o Novo-desenvolvimentismo começou a ser implantado a partir do segundo mandato do Governo Lula em 2007, seu “Programa de Governo estava estruturado em quatro grandes eixos temáticos: Crescimento, Emprego e Inclusão Social; Desenvolvimento, Distribuição de Renda e Estabilidade; Inclusão Social e Infraestrutura e Desenvolvimento Sustentável” (FREITAS; SILVA, 2006, p. 2). O Novo-desenvolvimentismo não consegue romper com o modelo econômico neoliberal herdado do governo anterior, de FHC, ao atrelar o crescimento econômico com o desenvolvimento social para combater a exclusão social, estabelece uma agenda positiva de desenvolvimento econômico para o Brasil.

Em termos teóricos, o novo desenvolvimentismo aparece pela primeira vez no entendimento do economista Bresser-Pereira, no artigo *O Novo Desenvolvimentismo*, publicado em 2004, no jornal Folha de São Paulo. Esta corrente de pensamento encontra base de fundamentação nos seguintes intelectuais brasileiros: Celso Furtado, Rodrigo Castelo Branco, João Sicsu, Luiz Fernando de Paula e Renaut Michel.

Sicsú *et al* (2007) caracteriza o novo-desenvolvimentismo em quatro teses:

O novo-desenvolvimentismo [...] não propõe a redução do Estado, mas a sua reconstrução, tornando-o mais forte, e mais capaz no plano político, regulatório e administrativo, além de financeiramente sólido. Propõe, ademais, uma estratégia nacional de desenvolvimento que promova políticas voltadas ao progresso técnico e a introdução de novas técnicas de produção, o desenvolvimento de mecanismos nacionais de financiamento do investimento, políticas econômicas redutoras de incertezas inerentes ao mundo financeiramente globalizado e o desenvolvimento de instituições específicas adequadas ao desenvolvimento (como o desenvolvimento do capital humano através da educação pública) (SICSÚ *et al.*, 2007, p. 515) [grifos do autor].

O novo-desenvolvimentismo propõe maior atenção e investimento do Estado no desenvolvimento das pessoas, com o intuito de impulsionar o crescimento nacional da economia, ao tempo que melhora as condições das pessoas.

O modelo econômico novo-desenvolvimentismo adotado pelo segundo governo de Lula de (2007 a 2010) serviu para orientar os rumos das políticas econômicas do Brasil até o primeiro mandato de Dilma Russelff (2011 a 2014). Calixtre, Biancarelli e Cintra (2014), caracterizando as três fases denominadas motores do desenvolvimento econômico da seguinte forma:

Primeiro motor do desenvolvimento econômico: Produção e Consumo em massa: as estratégias para estimular a produção e o consumo de massa, são geração de emprego e elevação no poder de compra do salário mínimo; transferência de renda à população pobre através de políticas sociais; valorização cambial estimulando a importação de produtos da Ásia e assegurando a diminuição dos preços dos produtos industrializados; e a criação de linhas de créditos à população de baixa renda. Com essas medidas esperava-se criar um círculo virtuoso no desempenho da economia, que o aumento do consumo estimule a produtividade e o investimento em novas tecnologias de conhecimentos, levando-se ao equilíbrio do rendimento das pessoas.

Quanto ao segundo motor do desenvolvimento econômico: da disponibilidade de recursos naturais, o Brasil, um país privilegiado com recursos naturais e condições climáticas favoráveis para impulsionar o desenvolvimento econômico, seja pela produção de energia

elétrica, por fontes renováveis como a construção de hidrelétrica ou pela produção de combustível renovável como o etanol, havendo a possibilidade de ampliar a produção agropastoril com incremento de tecnologias de ponta para a produção de proteínas animais e vegetais para exportação, contribuindo para o equilíbrio da balança comercial do superávit primário.

Ainda na última década, o Brasil tem sido agraciado com a descoberta do pré-sal, sendo explorado com tecnologia de ponta nacional pela estatal Petrobrás. Também o país conta com ampla reserva de minérios de vários tipos. Diante de tamanha riqueza, o desafio é resistir às ameaças das potências mundiais que cobiçam as terras férteis para produção de alimentos e os minerais. Por vezes, o desafio é como explorar essas riquezas naturais de forma sustentável e resistir às pressões das potências mundiais por recursos energéticos, como manter o Petróleo do Pré-sal sob o domínio da nação, fazendo frente à tendência neoliberal de privatização, para assegurar o desenvolvimento da sociedade, seja na educação, ou na saúde, melhorando a qualidade de vida das pessoas.

O investimento em infraestrutura constitui o terceiro motor do desenvolvimento: ao ampliar a geração de empregos ao setor privado da economia na construção de logística de malha rodoviária e ferroviária, a fim de estimular as atividades produtivas, sejam elas ligadas ao agronegócio, à pecuária, à exploração mineral, ao investimento em saneamento básico, à habitação, à construção de grandes hidrelétricas e ao investimento em tecnologia de ponta para a construção de plataforma de navios petroleiros para a exploração do pré-sal. Diante de tais possibilidades, os desafios são grandes e envolvem licenciamento ambiental e como atrair capital privado e a diminuir os riscos em investimentos vultosos de longo prazo (CALIXTRE; BIANCARELLI; CINTRA, 2014).

Para impulsionar a infraestrutura no país, há de se investir em planejamento estratégico, aprimorar os serviços de engenharia e criar condições de financiamentos público e privado, em longo prazo, seja através de investimento do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) ou empresas privadas nacionais ou internacionais.

Tendo o Brasil, nas últimas décadas superado o desafio de garantir à universalização do acesso à escola para as crianças e adolescentes, o desafio agora se volta para a qualidade da oferta da educação. Neste requisito, o Brasil segue as recomendações da Conferência da Educação para Todos, realizada em *Jomtien*, em 1990.

O artigo 3º do documento final da Conferência prevê Universalizar o Acesso e Promover a Equidade:

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades; 2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem (UNESCO, 1990, p. 4).

Por vez, sobre a qualidade da educação, o Fórum Mundial sobre Educação de Dakar no ano de 2000 lança seis metas abrangentes, que constituem um compromisso, sendo elas: (1) Expansão da educação e cuidados com a primeira infância; (2) Universalização da educação elementar, obrigatória e gratuita; (3) Aprendizagens de jovens e adultos; (4) Redução das taxas de analfabetismo; (5) Igualdades entre homens e mulheres em relação às oportunidades educacionais e (6) Qualidade da educação em todos os seus aspectos.

Para atender as exigências tanto das conferências de Jontien quanto de Dakar, podemos concluir que houve uma hibridização de interesses neoliberais e novo-desenvolvimentistas, ao instalar políticas avaliativas de larga escala para aferir a qualidade da educação no Brasil aos moldes do *Programme for International Student Assessment (Pisa)*. Esta é uma exigência internacional aos países signatários para aferir e impulsionar a qualidade da educação.

Por meio de mecanismos e ferramentas de controle, a educação tecnicista oferece um ensino fragmentado, descontextualizado da realidade, que não liberta o homem da sua alienação e, ainda culpabiliza os educadores e alunos pelo fracasso no ensino-aprendizagem, ocorrendo, assim um deficit nas diversas modalidades de avaliações que evidenciam a qualidade educacional. Contudo, há de se questionar, de qual qualidade educacional estamos falando? Desta forma, torna-se importante citar Paro (2001), que nos diz:

A escola, então, ao prover educação, precisa tomá-la em todo seu significado humano, não em apenas algumas de suas dimensões. Por isso, pode-se dizer que a escola pública tem baixa qualidade, sim, mas não pelas razões que normalmente são levantadas para isso [...] (PARO, 2001, p. 104).

Outra crítica contundente ao ensino tecnicista, que corrobora para perpetuação da dominação, vem de Freire (1987), ao criticar a educação bancária:

A educação como prática da dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende em seu marco ideológico (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam), é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão (FREIRE, 2005, p. 66).

Neste entendimento, a educação não cumpre o seu papel de libertar o homem da dominação do homem, pelo contrário a educação está sendo utilizada para perpetuar essa alienação. Por fim, a educação tecnicista, com os conceitos de eficiência e eficácias, ao prezar por ofertas de uma educação de qualidade com o mínimo de recurso, tem o interesse maior em atender a lógica mercadológica, ou seja, transforma a educação em uma mercadoria passível de ser mensurável e vendável no mercado.

Ao problematizar a avaliação da qualidade na educação, Paro (2001, p. 37) pontua:

Na falta de um conceito mais fundamentado de qualidade do ensino, o que acaba prevalecendo é aquele que reforça uma concepção tradicional e conservadora da educação, cuja qualidade é considerada passiva de ser medida a partir de quantidade de informações exibida pelos sujeitos presumidamente educados.

No Brasil, para medir a qualidade da educação, temos a avaliação de larga escala e o IDEB entre outras, o Programa Mais Educação, ao primar pela qualidade da educação visa atender “escolas de baixo IDEB, situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social que requerem a convergência prioritária de políticas públicas e educacionais”. (BRASIL, 2012, p. 8).

Nesta proposta, o Programa Mais Educação “nasce em meio ao debate e apresenta uma visão capaz de levar à escola contemporânea uma ampliação das necessidades formativas do sujeito, contemplando as dimensões afetivas, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva” (BRASIL, 2009a, p. 14).

O IDEB nas escolas brasileiras do ensino fundamental e ensino médio afere a qualidade da educação considera apenas conhecimentos de leitura e cálculos, como válidos e exclui conhecimentos importantes para a formação do sujeito, essa avaliação torna o ensino escolar tecnicista e fragmentado. O Programa Mais Educação ao induzir a educação integral, apresenta os saberes comunitários, antes impedidos de ser inseridos no currículo escolar. A ideia é dar significado aos saberes da comunidade articulando-os com os saberes científicos.

3.1.2 O trabalho voluntário no contexto da reforma do Estado e da educação

As reformas neoliberais, desde a década de 1990 no Brasil, pressionaram o regime trabalhista para obter maior flexibilidade na contratação e demissão de trabalhadores, provocando a desregulamentação do trabalho. Com a abertura da economia à participação de empresas multinacionais, o Brasil precisou adaptar as inovações tecnológicas e reestruturar as indústrias, intensificando a privatização estatal, liberalização do mercado e terceirizações.

O investimento em educação, para a concepção neoliberal, é considerado pela eficiência e eficácia, limitado ao número de pessoas atendidas. Nesse sentido, as unidades escolares recebem recursos financeiros conforme o número de alunos matriculados, desta forma, aquelas unidades escolares de pequeno porte, acabam sendo prejudicadas, tendo que dispensar recursos necessários para manutenção e funcionamento do prédio e materiais de expedientes, sobra pouco recurso para investir na aquisição de materiais pedagógicos.

Dentro da Reforma do Estado brasileiro, em atenção aos preceitos neoliberais, aquilo que não foi possível ser atendido pela privatização, publicização e liberalização mercantil, no caso dos serviços não exclusivos, estabelecidos pela reforma do Estado brasileiro como os serviços sociais, que o Estado eximiu de sua responsabilidade, foi necessário criar um novo setor específico denominado de Terceiro Setor, para atender as demandas sociais; o primeiro setor de atuação exclusiva do Estado, segundo setor de responsabilidade do mercado e Terceiro Setor parcerias público-privado.

Os ideais neoliberais com relação à educação visam a transformação da educação pública em educação pública não estatal, através de incentivo, por meio de programas e projetos para que os empresários assumam a educação, que antes era de responsabilidade do Estado.

Na reestruturação dos serviços do Estado, os serviços sociais incluem aqui a descentralização na educação provida pelo Estado neoliberal, que prima pela eficiência e eficácia no uso de recursos públicos e transferem para a escola (aos professores, gestores e alunos) a responsabilidade pelo desenvolvimento econômico e social do país, imputando a esses sujeitos a responsabilidade direta pelo sucesso ou fracasso da educação. O Estado passa a controlar o ensino através de avaliações de larga escala.

Com a descentralização na oferta da educação, os entes federados e as instituições recebem recursos e passam a ser responsáveis pelo bom andamento do processo de ensino e aprendizagem e o Estado controla, através de índice de qualidade da Educação aferida pelo IDEB, através da Provinha Brasil aplicada a cada dois anos aos alunos dos anos das séries finais, avaliando a aprendizagem, nas disciplinas de Português e Matemática. O índice do

IDEB provoca ranqueamento das escolas. Na lógica neoliberal, espera-se que isto estimule a concorrência e, por consequência, melhore a qualidade da prestação dos serviços educacionais, com a elevação do nível de aprendizagem dos alunos.

A educação, na ótica neoliberal, é baseada nos princípios de eficiência e eficácia, sob a lógica do sistema empresarial que a orienta. Os neoliberais pensam a organização escolar nos moldes empresariais, centrada nos princípios de eficiência e eficácia, produtividade, com metas estabelecidas, da racionalidade econômica da mão-de-obra do trabalhador, diminuindo os direitos trabalhistas, ocasionando a precarização das condições de trabalho e a perda de direitos trabalhista conquistado pela CF de 1988 e CLT.

Nessa conjuntura, seguindo recomendações da Organização Mundial do Comércio (OMC), a educação passa a ser tratada como mercadoria para ser inserida no mercado financeiro e torna-se um produto vendável, abrindo caminho para atuação do setor privado na educação.

A partir do surgimento do Terceiro Setor, começou haver incentivos aos trabalhadores para atuação, como voluntários, colaborando em ações sociais em comunidades carentes. A ideia é doação de serviços voluntários de pessoas físicas ligadas a instituições públicas ou privadas de fins não-lucrativos, por meio de termo e adesão de inexistência do vínculo empregatício, no que estabelece a Lei n.º 9.608/98 promulgada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, que admite o ressarcimento ao trabalhador voluntário apenas para despesas comprovadas com a alimentação e transporte, como no caso do Programa Mais Educação.

A Lei n.º 9.608 (BRASIL, 1998)³, regulamenta o trabalho voluntário:

Art. 1º. – Considera-se serviço voluntário, para fins desta Lei, a atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza ou instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade.

Parágrafo único – O serviço voluntário não gera vínculo empregatício nem obrigação de natureza trabalhista, previdenciária ou afim.

Art. 2º. – O serviço voluntário será exercido mediante a celebração de termo de adesão entre a entidade, pública ou privada, e o prestador do serviço voluntário, dele devendo constar o objeto e as condições do seu serviço.

Ao celebrar termo de adesão, a lei do voluntário prevê que o prestador de serviço voluntário não venha posteriormente ingressar com ações por direitos trabalhistas. Tanto a assinatura do termo de adesão, quanto da inexistência de vínculo empregatício assegura a

³ Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências.

prestação de serviços sociais que antes eram de responsabilidade do Estado e foi repassado para o Terceiro Setor, seguindo a lógica neoliberal, utiliza de serviços voluntários para prestação final dos serviços aos cidadãos em vulnerabilidade social, que necessitam de atenção em serviços sociais.

3.1.3 Reorganização da direita neoliberal no Brasil: crise política, golpe de Estado e suas implicações para os direitos sociais

Relatamos a crise política vivenciada nos últimos anos com o afastamento da presidente Dilma Rousseff e ascensão do vice Michel Temer do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) à Presidência do Brasil, que assumiu o cargo em meio à crise política e econômica causada pelo capital financeiro e corrupção política, o mesmo que articulou a chegada de Temer ao poder.

Nos dizeres de Frigotto (2006, p. 84),

[...] a acumulação capitalista do capital, condição do surgimento e da expansão capitalista, deriva dos métodos de expropriação da mais-valia. Ao comprar força de trabalho, o capitalista não apenas compra o trabalho necessário à reprodução desta força de trabalho. Pelo contrário, o interesse do comprador desta força de trabalho é o trabalho excedente, o sobre-trabalho.

Durante o período de 2002 a 2014, em que o Partido dos Trabalhadores (PT) esteve à frente da Presidência da República do Brasil com Lula (2003-2011) e Dilma Rousseff (2015-2016) o Brasil experimentou o modelo econômico novo desenvolvimentista, que centrou a economia em três motores de crescimento: democratização do consumo às famílias de baixa renda, apropriação dos recursos naturais e energéticos para aumento de produção de *commodities* de exportação e investimento em infraestrutura para conciliar aumento de produção. Esse tripé econômico proporcionou à população geração de emprego, maior atendimento às políticas sociais e diminuição das desigualdades sociais herdadas do governo neoliberal anterior, Fernando Henrique Cardoso. Inconformado com as derrotas democráticas que têm valorizado a população pobre, o ódio da elite aflora com medo do filho da empregada tomar vagas em postos de trabalhos, antes reservados à elite.

Diante das políticas públicas sociais de inclusão e universalização da cidadania, promovidas pelo governo Petista, consegue-se aumentar o poder de compra das pessoas de baixo poder aquisitivo econômico, fazendo o motor econômico do desenvolvimento girar. À

medida que essa elite burguesa agrária percebe a ascensão do pobre e com medo de perder espaços no meio econômico, político e social, o ódio de classe acaba aflorando e essa elite sai às ruas em 2013 e 2015 pedindo mudanças no cenário político.

Inconformado com a derrota eleitoral, o candidato à presidência da república Aécio Neves PSDB, então senador da República, ao reassumir seu mandato no Senado Federal, dia seguinte à derrota eleitoral, em discurso no senado prometendo ferrenha oposição ao governo reeleito de Dilma Rousseff (PT), afirma que iria articular junto aos parlamentares da base aliada, para dificultar o governo de Dilma.

A partir de então, os defensores do projeto neoliberal, da elite brasileira, derrotados em sucessivas eleições, agiram em duas frentes para derrubar o governo eleito democraticamente da presidente Dilma Rousseff (PT). Primeiro, o PSDB derrotado nas eleições, entrou no Tribunal Superior Eleitoral com um pedido de cassação da chapa Dilma/Temer, com a acusação de uso de caixa dois na campanha eleitoral e segunda investida, teve participação do judiciário e dos parlamentares brasileiros no processo de troca do cargo de presidência da república, denunciados por vários intelectuais da atualidade como golpe Judiciário-Parlamentar.

A investida para tirar a presidente reeleita Dilma Rousseff do governo, apropriou de movimentos populares que ficou conhecido como Movimento do Passe livre, no qual, em junho de 2013, jovens tomaram as ruas das principais capitais brasileiras, exigindo serviços de melhor qualidade do poder público e diminuição do preço das tarifas de ônibus e metrô e até mesmo transporte gratuito. Essas manifestações não tinham liderança definida. Com a efervescência da revolta popular, outros movimentos surgiram e se apropriaram do momento da agitação, com outras bandeiras de luta, inicialmente se diziam apartidários, contra a corrupção, mais tarde foi delineando contra o Partido dos Trabalhadores, que ocupava a Presidência da República, com Dilma Rousseff e, em 2015 começaram a pedir o afastamento da presidente.

Os movimentos surgidos a partir de então foram, Vem Pra Rua (VPR); O *Movimento Brasil Livre* (MBL); *Revoltosos On-line* e outros, suas formas de atuação tornaram-se partidárias e afastaram as livres manifestações do povo das ruas.

O movimento *Vem Pra Rua*, ligado ao PSDB do candidato derrotado à presidência da República, Aécio Neves, evidenciava a não aceitação do resultado das urnas que reelegeu Dilma Vana Rousseff, em 2014. O Movimento Brasil Livre (MBL), defendia a volta das ideias ortodoxas neoliberais como: liberalização econômica, privatização e criticava o apoio

do Estado para as políticas sociais de distribuição de renda, movimento financiado por petroleiras americanas, já os Revoltosos On-line, composto por majorias militares, pregava a volta do regime militar. (JINKINGS, I. *et al*, 2016).

Segundo Jinkings, I. *et al*, (2016) esses movimentos expressam revolta dos beneficiários das políticas novo desenvolvimentismo, na qual,

[...] a baixa classe média fora contemplada com medidas democratizantes do acesso à universidade – a política de cotas, o Programa Universidade para Toda a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Porém, os novos diplomados não encontraram no mercado de trabalho os empregos que julgavam garantidos. Essa insatisfação eclodiu nas ruas em junho de 2013. Os próprios beneficiários do neodesenvolvimentismo começavam a retirar seu apoio a essa política. (JINKINGS, I. *et al.*, 2016, p. 27).

Todos esses movimentos incentivavam ao povo a pedir o processo de impeachment da presidente reeleita em 2014, Dilma Vana Rousseff (PT). O pedido de impeachment de Dilma foi feito pelo Jurista Hélio Bicudo e Miguel Reale Junior, com base no crime de responsabilidade fiscal. A presidente foi acusada de conceder créditos suplementares para financiamento da agricultura, que ficou conhecido como *pedaladas Fiscais*. A Presidente Dilma Vana Rousseff (PT) eleita presidente da República do Brasil para o primeiro mandato (2011 a 2014), sendo reeleita em 2014, na chapa Dilma (PT) / Temer (PMDB), para o segundo mandato (2015 a 2018), teve seu mandato interrompido por impeachment, em 31 de agosto 2016.

Após afastamento da presidente reeleita, em seu lugar assume o Vice-presidente Michael Temer (PMDB), que implementa um novo plano de governo diferente daquele referendado pelo voto do povo, com o documento *Uma ponte para o futuro (2015)* ⁴, elaborado pelo partido PMDB, propõe mudanças drásticas nos rumos para as políticas econômicas e sociais do Brasil, rompendo com uma sequência de 12 anos de políticas neodesenvolvimentistas dos governos Lula e Dilma, que vinham executando “um projeto

⁴ Em resumo, essas mudanças são referentes à: (a) Ampliar o superavit primário e reduzir os gastos públicos. (b) estabelecer um limite para as despesas de custeio inferior ao crescimento do PIB. (c) assegurar um percentual do PIB para pagamento de dívidas e assegurar a inflação. (d) promover a privatização das áreas de logística e infraestrutura, buscar parcerias para a oferta de serviços públicos e estabelecer concessões na área de petróleo. (e) realizar abertura econômica ao comércio internacional. (f) criar agências reguladoras, para responsabilizar os dirigentes de empresas estatais pelos serviços. (g) reformar amplamente o processo de elaboração e execução do orçamento público, tornando o gasto mais transparente, responsável e eficiente; (h) limitar os gastos com políticas públicas sociais. (i) na área trabalhista, permitir que o negociado prevaleça sobre o legislado. (j) simplificar e reduzir os impostos para exportação. (k) diminuir as exigências burocráticas das empresas para concessão de licenciamentos ambientais. (l) dar alta prioridade à pesquisa e o desenvolvimento tecnológico que são à base da inovação.

democrático e popular com crescimento econômico, distribuição de renda para o fortalecimento do mercado interno, reduzindo as desigualdades sociais e ampliando as oportunidades dos trabalhadores(as) participarem do mercado de trabalho”. (RAMOS *et al*, 2016, p. 24). Com o pretexto de combater o desemprego, o governo do presidente Michael Temer (PMDB), promove uma série de reformas econômicas que afeta a área social tais como: limitar os gastos com a saúde e a educação por 20 anos e interromper as políticas de valorização do servidor público; reforma trabalhista com a terceirização irrestrita do trabalho em todos os setores de serviços e prevalência do negociado sobre o legislado e alteração na previdência diminuindo benefícios e aumento de tempo de trabalho para a aposentadoria.

O capitalismo encontra nas crises econômicas, terreno fértil para reestruturar sua forma de exploração e acumulação, tendendo a interesses dos donos do capital, o Presidente do Brasil, Michael Temer, vem promovendo uma série de ajustes econômicos que atinge a classe trabalhadora mais pobre, com diminuição de direitos sociais, previdenciários, flexibilização e diminuição dos direitos trabalhistas e sindicais, a fim de, garantir maior poder de exploração do patrão sobre a mais-valia da mão de obra do trabalhador. A primeira agenda do governo Michael Temer, a ser cumprida foi à aprovação do Projeto de Lei de Emenda Constitucional, denominada PEC, n.º 241/55-2016 que instituiu o Novo Regime Fiscal, para a saúde, educação e assistência social. A aprovação da PEC n.º 241/55-2016, suspende por 20 anos o caput do Art. 212º da CF (1988), determinava que,

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988).

A desvinculação desses percentuais de investimento garantido pela CF (1998), os investimentos em saúde e educação, vinculada ao Produto Interno Bruto (PIB) do país, desobriga e congela os investimentos nessas áreas dos entes federados por um período de 20 (vinte) anos, não considerando o aumento populacional e nem, o nível de crescimento econômico do país. Na prática, economiza em saúde e educação para o povo, a fim de, sobrar mais dinheiro para pagar juros aos banqueiros.

Estudo do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) publicado em setembro de 2016, aponta que se as regras do tal regime fiscal de austeridade proposto pela PEC n.º 241/55-2016 tivessem sido implantadas de 2002 a 2015, os recursos para a educação teriam sofrido uma redução de 47% e a saúde uma perda de 27%

neste período. Aprovada em 15 de junho de 2016, a PEC n.º 241/55-2016, cria um novo regime fiscal, congelando os gastos com saúde e educação ao patamar do ano de 2016 por 20 anos, sendo negados investimentos nestas áreas, permitido apenas a recomposição da inflação em relação ao ano anterior.

Com a recém-aprovação da PEC n.º 241/55 amplia-se o fosso da exclusão social, serviços básicos à sobrevivência do cidadão, garantidos na Constituição Federal de 1988, agora são negados no serviço público e cria-se todo um nicho de mercado, das políticas sociais: aqueles que têm condições são assistidos pela iniciativa privada e os que não têm condições, padecem em filas de hospitais.

Tais Medidas aprovadas pela PEC n.º 241/55-2016 condenam o cumprimento dos avanços conquistados no atual Plano Nacional Educação 2014-2024, elaborado durante o governo de Dilma Rousseff (PT), com representações e participação popular da sociedade brasileira, por meio da Conferência Nacional de Educação (CONAE), aprovado pela Câmara Federal dos deputados e Senado Federal. O atual Plano Nacional de Educação, sancionado em 26 de junho de 2014 pela Presidente Dilma, significa grande avanço para educação no Brasil.

O Novo Regime Fiscal afeta previsão de receita para o PNE (2014-2024), ao conceder a exploração do Pré-sal a petrolíferas multinacionais e ainda congelamento dos gastos com educação por 20 (vinte) anos, ao patamar de 2016, com apenas correção da inflação, não prevê aumento da taxa de natalidade e se o PIB do Brasil melhorar durante esses 20 anos, esse recurso a mais não poderá ser utilizado na educação e saúde.

A Meta 6 do atual PNE, que garante a oferta de educação de tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da Educação Básica. E a meta 20 que prevê ampliar o investimento de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do país no 5º ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio, fica comprometida.

As mudanças do novo regime fiscal afeta diretamente a área da saúde e educação, o Programa Mais Educação que passou por regulamentações através da Resolução n.º 05 de 25 de outubro de 2016, foi intitulado Programa Novo Mais Educação (PNME), realinhando as metas 06 e 07 do atual PNE em que aperfeiçoa o tempo e articula o processo de aprendizagem normal, com as atividades recreativas. Quanto a nova configuração, cabem novas pesquisas para compreender as mudanças.

Nesta seção contextualizamos os avanços das políticas sociais durante os 14 anos do governo do Partido dos Trabalhadores e discutimos a crise política que culminou no

afastamento da presidente Dilma Rousseff e ascensão do seu vice Michel Temer (PMDB), que vêm duramente atacando as conquistas sociais, a fim de, beneficiar o capital financeiro. A seção seguinte apresenta breve contextualização histórica da educação integral e apresenta a Estrutura de funcionamento do Programa Mais Educação, criado em 2007 pelo então Presidente Lula, no início do seu segundo mandato.

4 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E O TRABALHO VOLUNTÁRIO NO CONTEXTO DO NOVO DESENVOLVIMENTISMO

Nesta seção apresentamos breve contextualização histórica do surgimento da educação integral no Brasil, a constituição e implantação do Programa Mais Educação e a forma de organização do trabalho voluntário. As primeiras idéias de educação integral foram desenvolvidas na Europa, na metade do século XIX, pelo pedagogo anarquista francês Paul Robim, em 1867, mais especificamente na França, quando sendo diretor do Orfanato de Cempuis, desenvolveu experiência de Educação Integral ao romper com o modelo de escola tradicional, promovendo a junção do ensino de meninos e meninas e um ensino totalizante. No entendimento dos anarquistas, era necessário escapar do domínio religioso da época, que validava a exploração da desigualdade na sociedade capitalista. (STEPHANOU; BASTOS, 2005).

A educação libertária criticava a forma de ensino diferenciada, ofertada para a elite e para os pobres, tendo em vista que os conhecimentos culturais e científicos produzidos pela humanidade não eram compartilhados de forma igual pelas diferentes classes sociais. Os anarquistas integralistas defendiam uma educação laica e criticavam a escola por não cumprir com a sua função social de transmitir conhecimento de forma democrática e emancipar o homem para torná-lo liberto. Pelo contrário, a escola servia para manter o *status quo* de dominação do homem pelo próprio homem (STEPHANOU; BASTOS, 2005).

No Brasil, as ideias de educação integral foram sonhadas pelos escolanovistas liberais a partir do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), que defendida também a ideia de educação pública obrigatória e laica, formação docente diferenciada para as escolas de educação integral e diminuição da influência do Estado e das religiões nos currículos escolares. Influenciado pelo pensamento do filósofo norte-americano John Dewey e pensamento anarquista afluído na Europa, Anísio Teixeira criticava a escola com base no modelo europeu que valorizava a formação das elites, não atendia a sua verdadeira função social de educar, independente da classe social e desprestigiava a cultura local. Os escolanovistas liderados por Plínio Salgado e Anísio Teixeira tinham como lema “a educação integral para o homem integral”, e defendiam a função social da escola em avançar para além da transmissão de conteúdos clássicos científicos das ciências, passando a valorizar os valores éticos, morais e físicos (STEPHANOU; BASTOS, 2005).

Apresentamos as experiências de educação integral mais significativas no Brasil. A primeira experiência de educação em tempo integral no Brasil foi desenvolvida por Anísio

Teixeira na Bahia, em 1950, com as escolas-parques. Foram construídas em regiões periféricas de Salvador escolas com ampla estrutura física, com espaço para alojamento de parte dos alunos e professor orientador, as escolas Parques funcionavam das 7h30min às 16:00 horas e ofereciam almoço aos alunos e funcionários. O processo de ensino aprendizagem era dividido em dois momentos, um período de aulas normais e outro com atividades culturais, recreativas e desportivas. A segunda experiência de educação integral, também com Teixeira, acontece em Brasília na década de 1960, por conta da inauguração de Brasília, o presidente da república Juscelino Kubitschek convida Teixeira a dar continuidade a seu projeto de educação integral, desenvolvido na Bahia. Já a terceira experiência de educação de tempo integral, foi implantada no Estado do Rio de Janeiro, durante o governo de Leonel Brizola. Foram construídos 500 Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), implementados com a colaboração técnica de Darcy Ribeiro, na década de 80.

A proposta pedagógica dos CIEPs tinha como objetivo combater a reprovação “Em vez de provas, os alunos são avaliados por objetivos. Os objetivos que não forem alcançados pelos alunos num ano continuarão sendo trabalhados no ano seguinte, sem o aluno, por isso perder o ano letivo” (GADOTTI, 1992, p. 30).

A quarta experiência de educação de tempo integral apresenta os Centros de Educação Unificada (CEUs), desenvolvidos pela prefeitura de São Paulo, em 2003, durante a gestão de Marta Suplicy (PT) no governo do Estado, tendo Paulo Freire como secretário. O Programa contou com diversas atividades extracurriculares e ampliação da jornada escolar caracterizando uma concepção de educação integral.

Por fim, temos a indução à educação de tempo integral, por meio da implantação do Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007, de 04 de 2007, e regulamentado pelo Decreto n.º 7.083/10, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, com o ministro da Educação, Fernando Haddad, tendo como objetivo melhorar a qualidade da educação em escolas públicas com baixo rendimento no IDEB, localizadas em regiões pobres. As estratégias para a implantação do Programa Mais Educação, contaram com a colaboração de Jaqueline Moll, professora da UFRGS, à frente da Diretoria de Currículos de Educação Integral da Secretaria de Educação Básica, no MEC, de 2007 a 2014.

4.1 Funcionamento do Programa Mais Educação

Por longas décadas, a educação no Brasil tem sofrido por falta de acesso e de democratização do ensino fundamental em escolas públicas. Superando esta problemática em décadas recentes, a luta neste momento histórico em que vivemos é pela qualidade da educação ofertada a nossas crianças e adolescentes. Em busca da qualidade na educação brasileira, durante o segundo mandato do presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva (2007), realiza-se uma contra-reforma educacional com o objetivo de melhorar a qualidade na educação brasileira.

Instituído pelo Decreto Presidencial n.º 6.094/2007 o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, com 28 diretrizes, dentre essas, há uma meta que, estabelece o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Programa Mais Educação, implementadas e materializadas através do Plano de Ação Articuladas (PAR), que passou a dar significância às políticas educacionais e aos municípios como ente federado, previsto na constituição de 1988 de forma a atuar em conjunto: União, Estados, Distrito Federal, Municípios, e comunidade escolar na elaboração do planejamento da educação, de modo, a buscar melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007).

O Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação consiste numa política educacional elaborada durante o governo de Lula, sobre pressão em 2006, da iniciativa privada com o intuito de reduzir a atuação do Estado quanto as políticas sociais em favor da maior atuação do setor privado na aplicação de políticas sociais, conforme prévia a Reforma do Estado Brasileiro de 1995.

Silva (2011, p. 154) esclarece que,

As políticas do Governo Lula não apresentam ruptura com a lógica produtiva desta fase particular do capitalismo contemporâneo. Por essa via, as políticas educacionais implementadas atualmente são geradas no bojo do mesmo paradigma gerencial que orientou a gestão do Presidente FHC.

Desta feita, percebemos que a contra-reforma da educação brasileira provida durante o segundo Governo de Lula em 2007, através do Plano de Metas Todos Pela Educação, tinha a incumbência de melhorar a qualidade da educação básica brasileira, seguindo a lógica gerencialista do Estado capitalista neoliberal, centrada na eficiência e eficácia.

Como uma das diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação o IDEB é um índice de qualidade da educação constituída a partir de resultados da Prova Brasil, aplicada a estudantes de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio e do índice de aprovação de alunos. Inicialmente o IDEB era um índice de resultados

transformando-se, posteriormente, em um índice que mensura a qualidade da educação brasileira, ao tempo que responsabiliza diretamente os professores e a equipe gestora das unidades escolares pelo sucesso ou fracasso escolar e estabelece uma pressão aos pais e responsáveis dos alunos por resultado de melhoria na educação.

O Programa Mais Educação, instituído pela portaria Normativa Interministerial n.º 17, de 24 de abril de 2007 e regulamentado pelo Decreto n.º 7.083, de 27 de janeiro de 2010, tem como finalidade fomentar a educação integral a crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio às atividades socioeducativas, no contraturno escolar. Tem como objetivo a formação integral de crianças, adolescentes e jovens para melhorar o desempenho educacional, com a finalidade de combater a evasão, reprovação e distorção idade/série e estimular a permanência do aluno na escola, a fim de que tenham ampliada a oportunidade de competirem em condições de igualdade, devido a sua herança cultural familiar, uma vez que a família não consegue suprir as necessidades mínimas de ofertar o capital cultural necessário para o desenvolvimento do indivíduo.

Para financiar o Plano de Metas Todos pela Educação, o Governo Federal brasileiro criou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que juntou todos os programas e projetos educacionais em cinco eixos principais: Educação Básica; Educação Superior; Educação Profissional; Alfabetização; Diversidade. Com a finalidade de otimizar o financiamento da educação brasileira.

Para financiar a educação básica substituiu-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que seguia orientação do Banco Mundial (BM) e financiava apenas a educação infantil e ensino Fundamental, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado através da Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007, ampliou a abrangência de financiamento da educação para a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação especial, educação de jovens e adultos, ensino profissional integrado e educação em tempo integral.

A implantação do Programa Mais Educação em 2007, encontra amparo jurídico nos artigos n.º 34º e 87º da Lei n.º 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), que prevê:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º [...]

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Art. 87 [...]

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas do ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (BRASIL, 1996).

A proposta pedagógica do Programa Mais Educação vem acompanhada de uma série de documentos do Ministério da Educação, Passo a Passo (BRASIL/MEC/SECAD, 2010) e Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL/MEC/SEB, 2013) – que orientam o processo de implantação da escola de tempo integral no Brasil. O objetivo primordial do Programa Mais Educação é ampliar o tempo e os espaços e tem por finalidade levar à melhoria da qualidade da educação e promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens.

O Programa Mais Educação envolve vários ministérios e abre a escola a novos agentes educativos até então impedido de entrar no interior da escola por não se constituir como propagadora de conhecimento formal, tais como, organizações não governamentais, entidades filantrópicas, sem fins lucrativos e entidades confessionais. O Programa Mais Educação tem o intuito de fortalecer o vínculo da escola com seu ambiente externo (bairro e cidade).

O governo federal amplia gradativamente a jornada escolar nas escolas públicas brasileiras. Em termos de políticas públicas educacionais, o Programa Mais Educação é fruto das políticas neodesenvolvimentistas de ajuda às classes pobres, de governos do Partido dos Trabalhadores com apropriações de conceitos do neoliberalismo, como o Terceiro Setor e o voluntariado, implantados pelo governo neoliberal anterior, Fernando Henrique Cardoso, e tem a incumbência de melhorar a qualidade da educação brasileira, diminuindo as distorções na oferta da educação.

O Programa Mais Educação vem acompanhado de uma contra-reforma do sistema educacional brasileiro com o Plano de Ações Articuladas (PAR), que responsabiliza os entes da federação pelo desempenho dos alunos por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e com a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), onde se estabelecem estratégias para descentralizar a gestão das políticas educacionais com ações e programas para reduzir as desigualdades regionais.

O Programa Mais Educação é um Programa indutor de educação de tempo integral no Brasil. Busca orientação teórica em Teixeira (1969), Moll (2012), Gadotti (2003, 2009), Dewey (1969) e Paro (1988 – 2005) para repensar a educação formal ofertada nas escolas

públicas tendo assim a possibilidade de ofertar uma educação total ao sujeito para desprender das amarras alienantes impregnadas do modelo social econômico capitalista. Espera-se que a ampliação do tempo de permanência na escola possibilite criar condições de tempo e espaço para concretizar a formação integral do sujeito, sendo ela, cognitiva, afetiva, sociocultural e científica.

Nessa perspectiva, o Programa Mais Educação valoriza as culturas locais, possibilitando assim a abertura da escola a diferentes manifestações culturais presentes no entorno da comunidade escolar. A ideia é relacionar os saberes comunitários com os saberes escolares considerados científicos. A proposta é transpor a escola para fora dos seus muros, tornando-a um centro comunitário aberto à comunidade, para que se amplie a participação de outros sujeitos no processo educativo, com fim último de educar e proteger.

O Programa Mais Educação busca superar o processo de escolarização tão centrado na figura da escola, que de fato é o lugar formal de aprendizagem dos saberes escolares, mas não se deve tomá-la como única instância educativa, deste modo faz-se necessário repensar e integrar saberes comunitários e escolares, mapear espaços educativos fora da escola, reconhecer as habilidades das pessoas da comunidade. Uma educação integral pressupõe estabelecer relação de ensino e aprendizagem para a vida, uma aprendizagem significativa e cidadã.

Destarte, o Programa Mais Educação integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e ampliar os conhecimentos curriculares, em busca de induzir a Educação Integral. Em termos práticos, a partir do PDE, o governo Federal instituiu o índice do IDEB, que começou a aferir o nível de conhecimento dos alunos das escolas públicas de todo o país dos anos finais de cada ciclo escolar da educação básica. O sistema de avaliação promove o ranqueamento das escolas. A partir de então, as escolas com nível de avaliação abaixo da média nacional foram obrigadas a passar por um processo de reestruturação de suas práticas pedagógicas, por meio de instrumentos de gestão chamados de Plano de Desenvolvimento Interativo (PDI), que se configura numa série de questionários on-line. A elaboração do PDI esteve vinculada a recebimento de um recurso extra para investimento na área pedagógica e apresentou uma série de reestruturação pedagógica, com compromissos a serem cumpridos pela gestão escolar, em parceria com a comunidade escolar, a fim de, melhorar os resultados do IDEB.

O Programa Mais Educação constitui-se num programa educacional indutor de educação integral, que é diferente das experiências de educação integral dos escolanovistas, anteriormente implantada no Brasil, como as escola parque em Salvador, em 1960, por Teixeira, e dos CIEPs de Darcy Ribeiro, em 1980 que eram acompanhados de estrutura física grandiosa, formação em educação integral para os professores, que trabalhavam no regime de dedicação exclusiva a uma única escola, bem com alojamento para professores monitores dos alunos em regime de internatos.

A proposta pedagógica do Programa Mais Educação 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 Programa Mais Educação utiliza-se da territorialidade, articula 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, obrigando o Estado a garantir segurança, a fim de, diminuir as tensões sociais (MOLL, 2012).

A implementação do Programa Mais Educação é uma ação intersetorial entre diferentes ministérios para promoção de políticas públicas educacionais e sociais.

A 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 ações a serem desenvolvidas, o Programa Mais Educação 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 o duplo desafio de proteger e educar. Algebaile (2009) registra que a diminuição das políticas sociais no Estado neoliberal transforma a escola num posto avançado do Estado de assistência social, com condições formativas reduzidas e estruturas precárias, tornando as relações profissionais tensas. “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” (SANTOS, 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 Programa Mais Educação, presente no caderno 2: *Texto referência para o debate nacional* é que toda escola está situada em uma comunidade com especificidades culturais, saberes, valores, práticas e crenças – e o desafio é reconhecer a legitimidade das condições culturais da comunidade para estimular o diálogo constante com outras culturas (BRASIL, 2009c, 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, geração, dentre outros.

Segundo Silva e Silva (2015), 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 como a ideia de comunidade promovendo o ponto de partida para cada um dos eixos (SILVA; SILVA, 2012, p. 112).

De outro lado, temos os saberes escolares 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 de conhecimentos: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e Matemática e Sociedade e Cidadania.

A proposta do Programa Mais Educação é ampliar oportunidade de aprendizagem nas escolas, ao articular saberes comunitários com saberes escolares, incluindo, no contraturno escolar, atividades educacionais em: artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades escolares, garantindo também a proteção e assistência social para a formação da cidadania, incluindo 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 07 Macrocâmpos com 60 oficinas.

Quadro 3 - Macrocampos das oficinas do Programa Mais Educação no ano 2012

Nº	MACROCAMPUS	OFICINAS
1	Acompanhamento pedagógico.	Orientação de estudos de leitura (obrigatória, perpassando por todas as áreas disciplinares do currículo básico).
2	Comunicação uso de mídias e cultura digital e tecnológica.	Ambiente de redes sociais; fotografia; histórias em quadrinhos; jornal escolar; rádio escolar; vídeo; robótica educacional e tecnologias educacionais.
3	Cultura, artes e educação patrimonial.	Artesanato popular; banda; canto coral; capoeira; cineclube; danças; desenho; educação patrimonial; escultura/cerâmica; grafite; hip-hop; iniciação musical de instrumentos de cordas; iniciação musical por meio da flauta; leitura e produção textual; leitura: organização de clubes de leitura; mosaico; percussão; pintura; práticas circenses; sala temática para o estudo de línguas estrangeiras e teatro.
4	Educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica (educação financeira e fiscal).	Horta escolar e/ou comunitária; jardinagem escolar; economia solidária e criativa/educação econômica (educação financeira e fiscal).
5	Esporte e lazer	Atletismo; badminton; basquete de rua; basquete; corrida de orientação; esporte da escola/atletismo e múltiplas vivências esportivas, basquete, futebol; futsal; handebol; voleibol e xadrez; futebol; futsal; ginástica rítmica; handebol; judô; karatê; luta olímpica; natação; recreação e lazer/brinquedoteca; taekwondo; tênis de campo; tênis de mesa; voleibol; vôlei de praia; xadrez tradicional; xadrez virtual; yoga/meditação.
6	Educação em direitos humanos	Educação em direitos humanos.
7	Promoção da saúde	Promoção da saúde e prevenção de doenças e agravos à saúde.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador em 2017, com base no manual do Programa Mais Educação de 2012.

A partir dos macrocampos apresentados, cada escola que implantasse o Programa Mais Educação poderia escolher 06 (seis) oficinas, sendo duas obrigatórias do macrocampos acompanhamento pedagógico e o restante escolhido pela comunidade escolar, conforme suas afinidades. O manual do Programa Mais Educação (2012) recomenda os seguintes critérios para adesão da escola: alunos com defasagem idade/ano; alunos de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência; alunos em conflito com a lei, em situação de vulnerabilidade social e estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família. Contudo, com o

funcionamento do PME, observou-se que estes critérios não foram seguidos, foi possibilitado a matrícula de alunos da escola fora destes critérios.

O financiamento do Programa Mais Educação é realizado pelo FNDE, de forma direta à escola, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE/Integral) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar-PNAE. Os recursos são depositados em dois repasses anuais nas contas das Unidades Executoras (UEx) dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar, que se configura uma personalidade jurídica, sem fins lucrativos, responsável por administrar os recursos financeiros da escola.

O PDDE/Integral destina-se a cobrir despesas de natureza capital e custeio para a aquisição de materiais pedagógicos de expediente e prestação de serviços (ressarcimento dos trabalhos dos monitores voluntários). A aquisição de material pedagógico é pré-estabelecida em kit de itens, conforme as oficinas escolhidas pela escola, em sobrando recurso a escola pode adquirir outros materiais pedagógicos e de expediente, pertinente à realização das oficinas. Os processos de aquisição dos materiais são efetuados por meio de, licitação de menor preço e o pagamento é efetuado via cheque, assinado pelo Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE), em conformidade com a nota fiscal, para fins de prestação de conta junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar (FNDE) (BRASIL, 2012d).

A Resolução n.º de 09 de junho de 2014 estabelece os critérios e a forma de efetuar o ressarcimento dos serviços voluntários prestados ao PME, neste caso, ressarcimento de despesas de Transporte e alimentação dos voluntários, responsáveis pela realização das oficinas. Os ressarcimentos dos monitores são realizados conforme o número de turmas. No Manual Operacional do Programa Mais Educação de 2018 recomenda-se que, as turmas sejam formadas de no máximo trinta alunos por turma. O valor de uma turma é de R\$ 80,00 (oitenta reais) por escola urbana e R\$ 120,00 (cento e vinte reais) por escola rural, multiplicado pelo número de turmas assumido pelo monitor: exemplo, sendo 4 turmas de R\$ 80,00 (oitenta reais) perfaz-se o total de R\$ 320,00 (trezentos e vinte reais). O ressarcimento ao trabalhador voluntário era efetuado mensalmente, via cheque pelo CDCE, na data de vencimento dos demais professores lotados na escola. É emitido um recibo e feito um relatório das atividades desenvolvidas, assinado pelo monitor para fins de prestação de contas, junto ao FNDE (BRASIL, 2012d).

O montante de recurso a ser recebido pela escola no Programa Mais Educação é calculado com base no número de alunos matriculados de acordo com o censo escolar do ano anterior e está normatizado pela Resolução n.º 14 de 09 de junho de 2014, condicionado à

aprovação do planejamento do PDDE Interativo para 10 meses e destina-se à aquisição de materiais pedagógicos, expediente permanente e prestação de serviços.

O Artigo n.º 6º da Resolução nº 14 de 09 de junho de 2014 apresenta os seguintes valores, para efetuação de tais despesas:

Quadro 4 - Valores do financiamento do PDE Integral ano 2014

NÚMERO DE ALUNOS	VALOR EM CUSTEIO (R\$:)	VALOR EM CAPITAL (R\$:)	VALOR TOTAL (R\$:)
Até 300	17.000,00	3.000,00	20.000,00
301 a 600	19.000,00	4.000,00	23.000,00
Acima de 600	20.000,00	5.000,00	25.000,00

Fonte: Elaborado pelo pesquisador em 2017, com base no manual do Programa Mais Educação de 2012.

A merenda escolar servida no Programa Mais Educação é ofertada por meio do FNDE através do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE regulamentado

A Resolução nº 26, de 17 de Junho de 2013, infere:

Art. 14 §2º estabelece: Os cardápios deverão ser planejados para atender, em média, às necessidades nutricionais estabelecidas na forma do disposto no Anexo III desta Resolução, de modo a suprir:

VI - no mínimo 70% (setenta por cento) das necessidades nutricionais, distribuídas em, no mínimo, três refeições, para os alunos participantes do Programa Mais Educação e para os matriculados em escolas de tempo integral.

V – o montante de recursos financeiros destinados a cada EEx. Para atender aos alunos definidos no art. 4º desta Resolução, será o resultado da soma dos valores a serem repassados para cada aluno atendido e será calculado utilizando-se a seguinte fórmula:

VI – R\$: 1,00 (um real) para os alunos matriculados em escolas de tempo integral com permanência mínima de 7h (sete horas) na escola ou em atividades escolares, de acordo com o Censo Escolar do INEP/MEC; (BRASIL, 2013).

O montante de recurso a ser recebido por escola é calculado levando em conta o número de aluno e suas necessidades diárias de alimentação, exemplo: uma escola com 300 alunos x 30 dias x R\$ 1.00 (um real) por aluno = R\$ 9.000,00 (nove mil reais) mensais. A prestação de conta dos recursos recebidos em complementação à merenda escolar do Programa Mais Educação era realizada em conjunto com a prestação de contas da merenda das aulas normais.

A execução e prestação de contas dos recursos recebidos do Programa Mais Educação financiados pelo FNDE através do PDDE/Integral e obedeciam a seguinte dinâmica: inicialmente, era elaborado um plano de ação das despesas de custeio dividida entre

aquisição de materiais pedagógicos dos kits pertinentes ao uso de cada oficina do Programa Mais Educação e ressarcimento aos monitores. As compras eram efetuadas mediante apresentação de tomada de menor preço e os ressarcimentos efetuados mediante preenchimento de relatório de atividades desenvolvidas e recibos, conforme o número de oficinas e turmas do monitor.

4.2 Organização e planejamento do trabalho voluntário do Programa Mais Educação

O Manual Operacional do Programa Mais Educação/2012 orienta as atribuições dos profissionais responsáveis pelo desenvolvimento das atividades do Programa: do diretor da escola, coordenador do Programa e monitores. Em termos jurídicos, compete ao diretor da escola junto ao Conselho Escolar ou Associações de Pais e Mestres fazer o cadastro de adesão ao Programa Mais Educação no sítio do FNDE–PDDE/Integral. Sendo aprovado, o passo seguinte é garantir a inserção das políticas de educação integral presente no Programa Mais Educação na reelaboração do PPP da escola.

Compete ao diretor assegurar os princípios democráticos, garantindo a participação de todos os educadores no processo de tomada de decisões, mediar as relações interpessoais e sanar possíveis conflitos existentes entre professores lotados na unidades escolares e os monitores prestadores de serviços do Programa Mais Educação.

Compete também ao diretor, em conjunto com o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE) e coordenadora do Programa Mais Educação, fazer o planejamento das ações pedagógicas e financeiras, elaborar planilhas financeiras conforme o estabelecido em cada oficina; ser responsável pela tomada de preço e aquisição de materiais e equipamentos, escolher os monitores, celebrar termo de adesão voluntária dos monitores e efetuar o ressarcimento da ajuda de custo aos monitores.

As demais atribuições do diretor são: assegurar o planejamento; zelar pela execução e delineamento das propostas na dimensão pedagógica em cronogramas, calendários, horário de aula e planejamento das oficinas; viabilizar o espaço físico para a realização das atividades; disponibilizar os materiais esportivos e pedagógicos para o monitor; supervisionar o desenvolvimento das atividades esportivas e culturais (BRASIL, 2010).

Quanto ao coordenador do Programa Mais Educação, a escolha deste profissional é realizada pela equipe gestora em conjunto com os educadores, diante do quadro de profissionais lotados na unidade escolar. Recomenda-se que seja professor efetivo, não

havendo, contrata-se um profissional com 20 horas para desempenhar a função de coordenador das atividades do Programa Mais Educação.

Espera-se que este profissional tenha o seguinte perfil: ser sensível aos saberes populares; acolher as múltiplas manifestações linguísticas; liderar processos de transformação coletiva; transformar adversidades em oportunidades; predispor-se a ouvir; articular o trabalho coletivo; ter consenso; ser sensível às falas da comunidade; comprometer-se com o desenvolvimento afetivo dos educandos e comprometer-se com desenvolvimento integral das crianças, adolescentes e jovens.

Como critério para seleção de monitores, o Manual Operacional do Programa Mais Educação (2012) recomenda com relação ao perfil, que “as atividades de monitoria deverão ser desempenhadas, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou com habilidades específicas, como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias comunitário, etc” (BRASIL, 2013).

Espera-se do coordenador do Programa tenha capacidade para auxiliar os monitores no planejamento de atividades diferenciadas, para tornar as aulas prazerosas para alunos e que ofereça segurança didática ao monitor voluntário, dentro ou fora da escola, em espaços previamente definidos em comum acordo com a gestão escolar, não devendo, em nenhuma hipótese, ser compreendida como trabalho precarizado (BRASIL, 2013).

O Ministério da Educação (MEC) recomenda também que não seja utilizado professor lotado na escola, para atuar como monitor e nem a utilização de alunos de séries mais avançadas da mesma escola, exceto que os mesmos tenham habilidades teóricas e práticas comprovadas para tal (BRASIL, 2009).

O trabalho do monitor do Programa Mais Educação frente às oficinas na escola era de caráter voluntário e encontra amparo jurídico na Lei n.º 9.608/1998, que dispõe sobre o serviço voluntário. Recomenda-se que, para serem monitores nas oficinas do Programa, a adesão ao trabalho voluntário o monitor não tenha vínculo empregatício na escola. A Lei do Voluntário isenta o Estado de todos os encargos trabalhistas e nega direitos trabalhistas ao trabalhador, ao não gerar vínculo empregatício. É considerado apenas um prestador de serviço esporádico que recebe uma ajuda de custo para cobrir as despesas com transporte e alimentação. Neste sentido, Netto e Braz (2010, p. 227) esclarecem “que o objetivo real do capital monopolista não é a diminuição do Estado, mas a diminuição das funções estatais coesivas, precisamente aquelas que respondem à satisfação de direitos sociais”.

Selecionamos a seguir, algumas atribuições do monitor: participar de processo seletivo, contribuir com o preenchimento das fichas e formulários da prestação de serviços e atividades desenvolvidas, participar do processo de formação, realizar as atividades pedagógicas cumprindo a carga horária prevista, e realizar a avaliação dos beneficiados.

Acreditamos que a reestruturação do Programa Mais Educação, que se passa a chamar *Programa Novo Mais Educação*, sofrida pelo governo atual, que vamos abordar adiante, tenta resolver problemas práticos aproximando os monitores dos educadores para que possam trabalhar de forma conjunta e para que haja minimização à rotatividade constatada mais adiante na pesquisa, com um pequeno acréscimo no ressarcimento e incentivo à meritocracia visando elevação de nível do IDEB, incumbindo os monitores de cativar os alunos em suas aulas.

No artigo 5º a Resolução n.º 05/2016 do Programa Novo Mais Educação recomenda:

§ 3º Os Mediadores da Aprendizagem, responsáveis pelas atividades de acompanhamento pedagógico, devem trabalhar de forma articulada com os professores da escola para promover a aprendizagem dos alunos nos componentes de Matemática e Língua Portuguesa, utilizando, preferencialmente, tecnologias e metodologias complementares às já empregadas pelos professores em suas turmas.

§ 4º Aos Mediadores de Aprendizagem e Facilitadores devem ser atribuídas no máximo 10 (dez) turmas (BRASIL, 2016).

O artigo 10º, garante aos mediadores de aprendizagem o ressarcimento de R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais), para acompanhamento de atividades pedagógicas e para as demais oficinas continua o valor de R\$ 80,00 (oitenta reais). Outra mudança é o incentivo de R\$ 5,00 (cinco reais) para o monitor, a cada aluno que ele cativa para as atividades do Programa Mais Educação.

Nesta seção, apresentamos um breve histórico das experiências de educação integral no Brasil, e expomos a constituição e implantação do Programa Mais Educação buscando o amparo legal na legislação educacional brasileira, a forma prevista para funcionamento e financiamento. Na próxima seção apresentamos a caracterização do *lócus* da pesquisa.

5 O TRABALHO VOLUNTÁRIO NA ESCOLA ESTADUAL ANA NERI E ESCOLA ESTADUAL MARECHAL RONDON NO MUNICÍPIO DE JUÍNA-MT

Nesta seção apresentamos a caracterização do *locus* da pesquisa, a partir do Estado de Mato Grosso, discutindo a constituição econômica e forma de organização da educação básica pública no município de Juína, em que se situam as duas escolas públicas da rede estadual, *locus* da pesquisa. Apresentamos o histórico e base econômica do município, as escolas *locus* da pesquisa: EEMR e EEAN, trazendo as caracterizações dessas escolas, a forma de organização política, administrativa e pedagógica bem como a organização do trabalho pedagógico e o trabalho voluntário.

5.1 Caracterização do Estado de Mato Grosso

O Estado de Mato Grosso (MT) está localizado na região centro-oeste do Brasil, possui uma extensão territorial de 903.329 km², considerado o terceiro maior Estado brasileiro, da federação, conforme dados do IBGE (2010). Mato Grosso possui uma população de 2.537.090 habitantes divididos em 141 municípios.

O estado de Mato Grosso encontra-se na 11^o posição do ranking de estados brasileiros com 0,725 pontos no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) avaliado em 2010. Já o município de Juína apresentou IDHM de 0,716 figurando na 25^o posição do Estado de MT (ATLAS BRASIL, 2010).

Em Mato Grosso há predominância de três ecossistemas: o pantanal, o cerrado e a floresta amazônica. Com relevo pouco acidentado, a temperatura de 26 graus centígrados em média e chuvas regulares, tem as condições ideais para a produção de lavoura mecanizada e agropecuária, impulsionando assim o setor do agronegócio (MATO GROSSO, 2011).

A constituição histórica da povoação do Estado de Mato Grosso é resultado do incentivo de políticas migratórias do governo militar brasileiro, que a partir de 1964 visava povoar esta região do país, tendo com o objetivo redistribuir a população brasileira e proteger as fronteiras de inimigos estrangeiros. A maioria dos imigrantes colonizadores das terras de Mato Grosso eram trabalhadores rurais, com vocação de trabalho agrário, provindo da região sul do Brasil, do Estado do Paraná (PR), Rio Grande do Sul (RS), Santa Catarina (SC). Pessoas atraídas por propaganda do governo federal brasileiro que prometia terras baratas, para a produção de lavoura e expansão da agropecuária, muitas oriundas de áreas de conflitos de terra no sul do país (IÓRIS, 2009).

O estado de MT é conhecido como celeiro mundial de produção de grãos, pela expansão da lavoura mecanizada e agropecuária, consistindo na formação do agronegócio como atividade de exportação de alimentos para os principais mercados mundiais. No período de 2015-2018 o estado de MT governado por Pedro Taques, do PSDB.

Em termo de estrutura administrativa, para garantir a oferta da educação pública básica, o Estado de MT conta com a Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer (SEDUC/MT), 101 assessorias pedagógicas, 15 Centros de Formação de Professores (CEFAPROs), possui 756 escolas na rede estadual, conforme informações obtidas no site da SEDUC/MT. Em Mato Grosso temos órgãos que acompanham as ações da SEDUC/MT, na discussão e elaboração das legislações das políticas públicas educacionais, o Conselho Estadual de Educação (CEE/MT) e Sindicato dos trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (SINTEP/MT).

Conforme estabelecido no Art. 3º da Resolução Normativa n.º 002/2015-CEE/MT, a oferta da educação básica no Estado de Mato Grosso está organizada por Etapas níveis, Modalidades e Especificidades: “I. Etapas - Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Superior; II. Modalidades - Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação a Distância, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Profissional Técnica de Nível Médio; III. Especificidades - Educação Escolar Quilombola” (MATO GROSSO, 2015).

A proposta de oferta do ensino fundamental do Estado de Mato Grosso está organizada em ciclos de formação, que seguem orientação das teorias construtivistas centrada em Piaget e sócio interacionista, em Vygotsky, entre outros; valoriza a interação do sujeito com o meio social, preza por uma formação humanística, engajando saberes éticos, científicos e artísticos. As críticas dos idealizadores da escola ciclada eram combater o índice de evasão e reprovação. A proposta de implantação do ciclo de formação humana, objetiva em ofertar educação humanística fugindo do tecnicismo (MATO GROSSO, 2000).

Quanto à forma de organização da educação básica a LDBEN n.º 9.394/1996 em seu artigo 23º orienta que

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

Diante das possibilidades da LDBEN n.º 9.394/1996 o governo do Estado de MT, por meio da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), com o objetivo de combater a evasão escolar e a retenção, a fim de aperfeiçoar a utilização dos investimentos na área da educação do ensino fundamental, começou a implantar, gradativamente, a partir de 1999 a escola organizada em ciclos de formação humana. Primeiro foi implantado o Ciclo Básico da Aprendizagem Inicial (CBAI) em 1998, (alfabetização) para alunos de seis anos, em sequência o Ciclo Básico de Aprendizagem (CBAC) em 1999, para alunos de sete anos, a partir de então, ano a ano foram ampliando a troca do sistema seriado por ciclos (MATO GROSSO, 2000).

Conforme determina a Resolução n.º 262/02-CEE/MT, a escola ciclada de Mato Grosso está organizada em três ciclos de formação humana, cada ciclo composto de três fases: o 1º ciclo atende a infância (entre 06 e 09 anos de idade); o 2º ciclo a pré-adolescência (entre 09 e 12 anos de idade); e o 3º ciclo: adolescência (entre 12 e 15 anos de idade).

Para a formação de turmas em cada ciclo são observados os seguintes critérios: faixa etária, saberes, diversidade cultural e experiências cognitivas dos alunos/as e rendimento escolar do ano anterior. A avaliação do processo de ensino aprendizagem na escola ciclada recomendada é a avaliação concomitante das habilidades e competências. A escola ciclada preocupa com o desenvolvimento cognitivo e psicossocial da criança e adolescente, busca respeitar o tempo de aprendizagem para além da idade do aluno. Ou seja, desvincula o tempo escolar de aprendizagem do calendário civil, cada criança e adolescente tem um tempo próprio de aprendizagem. Espera-se que a comunidade escolar, seguindo diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elabore a proposta pedagógica da escola.

A avaliação do processo de ensino aprendizagem dos alunos subdivide-se em grau de dificuldades de aprendizagem, podendo ser:

- I. Progressão Simples (PS): alunos que desenvolveram sua aprendizagem sem dificuldade e não necessitam de apoio pedagógico.
- II. Progressão com Plano de Apoio Pedagógico (PPAP): alunos com dificuldades de aprendizagem, que necessitam de aulas de reforço escolar.
- III. Progressão com Apoio de Serviço Especializado (PASE): alunos que necessitam de atendimento especializado para superar suas dificuldades de aprendizagem. (MATO GROSSO, 2000) [grifos do autor].

No ciclo de formação humana a avaliação é descritiva, através de relatório descritivo que mapeia o desempenho dos alunos quanto as habilidades e competências requeridas para cada fase e ciclo, respeitando a sua maturidade. Aqueles alunos com dificuldades em assimilar

os conteúdos curriculares é ofertado reforço escolar diferenciado de forma individualizado no contra turno escolar na sala de articulação. Já os alunos com dificuldades de aprendizagem acentuadas são disponibilizado a sala de recursos enriquecida com materiais de apoio pedagógicos para auxiliar o aluno a superar suas deficiências de aprendizagem (MATO GROSSO, 2000).

A proposta pedagógica da escola ciclada do Estado de Mato Grosso está organizada de forma a respeitar as fases e ciclos do desenvolvimento humano, para isso a escola garante apoio pedagógico aos alunos avaliados com defasagem de aprendizagem. A escola ciclada conta com a Sala de Articulação e Sala de Recurso: a primeira, a Sala de Articulação, atende alunos com defasagem de aprendizagem, conta com o atendimento de uma professora pedagoga, prestando reforço escolar individualizado no contraturno, no sistema de rodízio com alunos por duas horas semanalmente. Já a segunda, a Sala de Recurso, presta atendimento diferenciado de inclusão no contraturno escolar para 08 (oito) alunos no máximo, com dificuldades acentuadas de aprendizagem (MATO GROSSO, 2000).

A Secretaria de Estado de Educação do estado de Mato Grosso é responsável pela oferta à educação pública básica nas seguintes modalidades: Ensino Fundamental e Médio, Educação do Campo; Educação Escolar Indígena; Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A seguir apresentamos o município de Juína, em que se localizam as escolas *locus* da pesquisa.

5.1.1 *Locus* da Pesquisa, a Cidade de Juína

O município de Juína-MT, onde se localiza a EEMR e EEAN, *locus* desta pesquisa, possui uma dimensão territorial de 26.189,906 km², situa-se na mesorregião norte mato-grossense, entre os paralelos de 10° 40'58'' e 12° 21'54'', meridianos de 58° 18'22'' e 60° 27'52'' microrregião distante a 734 km da Capital Cuiabá, seguindo na rodovia MT 364, sentido norte (ATLAS BRASIL, 2010).

Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, o município de Juína possui uma população total de 39.255 habitantes e de acordo com o Atlas de Desenvolvimento Humano do Brasil-2010, a demográfica do município é de 1,49 hab./km² e IDHM 0,716. O município de Juína faz divisa com o Estado de Rondônia, predominando bioma de cerrado e floresta amazônica (IBGE, 2010).

Considerada Rainha da Floresta, o nome da cidade de Juína, constitui-se uma homenagem às vítimas do Massacre do Paralelo Onze, ocorrido em 1963, na qual foram eliminados 3.500 índios da etnia Cinta-Larga, vítimas do incentivo à exploração dos recursos naturais, como a seringueira e, mais recente, da expansão da fronteira agrícola. Tendo em vista que, para conseguir autorização do governo federal para exploração de tais áreas, deveriam estar livre da presença indígena, “Juyna” é nome de uma índia que se sacrificou para salvar o filho Daniel Nawê, ainda criança que, após o massacre de sua tribo, foi resgatado por um padre missionário, sendo o único sobrevivente e levado para estudar em colégios católicos em São Paulo. Cito aqui o filme *Avaeté*⁵, que conta essa história. Atualmente, 60% (sessenta por cento) da área do município são consideradas terras indígenas onde vivem aproximadamente 3000 índios divididos em povos indígenas Cinta Larga, Rikbaktsa e Enawenê-nawê, há também uma estação ecológica denominada Iquê (IÓRIS, 2009).

O município de Juína foi criado pela Lei nº. 4.456, de 09 de maio de 1982, durante o governo militar, na chamada Marcha para o Oeste, cujo lema era *Integrar para não Entregar*. O objetivo era de construir uma cidade em plena floresta amazônica nas terras situadas entre os rios Juruena e Aripuanã. Juína configura-se como uma cidade planejada, sendo um projeto bem-sucedido desenvolvido pela Companhia de Desenvolvimento de Mato Grosso (CODEMAT), com a participação da Superintendência de Desenvolvimento do Centro-Oeste (SUDECO).

O projeto de colonização do município de Juína aconteceu por volta de 1976, sendo um distrito do município de Aripuanã e conquistou sua emancipação política e administrativa somente em 1982. Ambas as companhias colonizadoras de Juína, CODEMAT e SUDECO incentivavam a vinda de agricultores e pecuaristas da região sul do país, mediante a venda de terras baratas as pessoas com o perfil de trabalho na terra, com a obrigação de derrubar até 80% (oitenta por cento) da floresta amazônica da área adquirida para o cultivo semi-intensivo manual de lavouras perenes consideradas lavouras brancas (arroz, milho, feijão etc.) e lavouras anuais como café e o cacau; o restante 20% (vinte por cento) da floresta deveria permanecer em pé como área de preservação permanente, as áreas maiores foram destinadas à pecuária. No início da colonização a economia girava em torno da produção de grãos, a qual era garantida pelo governo Militar, com o lema *plante que o governo garante* (IÓRIS, 2009).

⁵ *Avaeté - Semente da Vingança* é um filme brasileiro de 1985, dirigido por Zelito Viana. O filme de ficção faz referência ao massacre dos índios Cinta-larga ocorridas na região de Fontanillas, hoje município de Juína, no noroeste do Mato Grosso.

Do ponto de vista econômico, o município de Juína tornou-se o maior produtor de café canilon, nos anos de 1985 a 1986, depois veio a fase do garimpo, tornando-se um dos maiores produtores de diamante na década de 1990, com grandes reservas de jazidas diamantíferas do Brasil; seguindo de exploração de madeira; extrativismo vegetal de castanha do Brasil; agropecuária leiteira e de corte e atualmente começa a abertura de áreas mecanizadas para produção extensiva de soja e milho (IÓRIS, 2009).

Em termos de educação, a rede estadual escolar de Juína conta com 12 escolas estaduais, sendo uma escola indígena e uma escola do campo; duas escolas privadas que atendem o ensino fundamental e médio, três instituições de ensino superior privado; um Instituto Federal de ensino com cursos de ensino médio, técnicos e graduações e um polo Educação a Distância da Unemat. Conforme dados do IBGE 2010, o município de Juína possui 6.067 alunos matriculados no ensino fundamental.

O Programa Mais Educação, no município de Juína-MT, foi implantado em 07 (sete) escolas da rede estadual. A primeira Escola a implantar o Programa Mais Educação foi a Escola Estadual 07 de Setembro, no ano de 2009, na forma de projeto-piloto. Esta escola está situada em um bairro de classe média baixa e apresenta o melhor IDEB do município, ano 2007 a 2013. No ano de 2012, o Programa Mais Educação foi implantado simultaneamente em cinco escolas: EEMR, que atende a alunos da zona rural da cidade; Escola Estadual 09 de Maio, atende alunos só do bairro; Escola Estadual 21 de Abril, atende alunos do ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) em um bairro distante do centro; a EEAN atende alunos do bairro mais antigo da cidade, construído para receber trabalhadores, sendo uma comunidade escolar bem próxima da escola; Escola Estadual Pe. Ezequiel Ramim atende ensino fundamental e médio, localizada no maior bairro da cidade aonde existem também outras duas escolas municipais. Recentemente, no ano de 2015, o Programa Mais Educação foi implantado na Escola Estadual Antônia Moura (EEAM), recém-inaugurada no ano de 2012, localizada em um bairro em pleno desenvolvimento econômico, já com outra escola em construção. Nesta escola o Programa Mais Educação está funcionando até o ano de 2017.

5.2 Caracterização da Escola Estadual Ana Neri (EEAN)

A EEAN, criada pelo Decreto nº. 051/1983 autorizada pelo ato 240/2014, localiza-se a 03 (três) quilômetros do centro da cidade, no sentido leste na Avenida Tancredo de Almeida Neves, número 266 no Bairro São José Operário. Geograficamente o bairro São José

está situado entre um córrego denominado rio Perdido e às margens da rodovia federal BR 174, que cruza o município. O Bairro foi criado pelo Projeto CODEMAT, destinado a receber quem vinha trabalhar na abertura da área destinada à criação do município de Juína-MT. Atualmente o bairro dispõe de quase 90% (noventa por cento) de suas ruas asfaltadas, com tratamento parcial de esgoto. O bairro possui pequenos comércios, setor de prestação de serviços às margens da BR 174 e uma cerâmica. Quanto a espaços de uso coletivos, o bairro está servido de uma creche, uma unidade básica de saúde, 03 (três) unidades de igrejas sendo uma católica e 02 (duas) evangélicas, um campo de futebol e uma praça.

A EEAN recebeu este nome em homenagem à primeira enfermeira brasileira que prestou trabalho voluntário na guerra Brasil x Paraguai, ela se chamava Ana Justina Ferreira Néri, nascida em 13 de dezembro de 1814, em Cachoeira de Paraguaçu-BA.

Em 2013, ano de implantação do PME, a EEAN atendia 320 alunos do ensino fundamental, dividida em 15 turmas, entre os períodos matutino e vespertino. Para garantir o processo de ensino aprendizagem desses alunos a escola contava com um quadro composto por 17 professores habilitados na área de atuação e 15 funcionários administrativos, para prestar suporte ao ensino. Pesquisa social antropológica realizada em 2012, com a comunidade escolar, revelou que 90 % (noventa por cento) dos alunos eram moradores do bairro e 10% (dez por cento) dos alunos eram moradores dos bairros vizinhos e do campo. (PPP da EEAN, 2013).

Em relação aos equipamentos tecnológicos, a escola apresentava uma televisão, um aparelho de DVD, 03 (três) aparelhos de som, 02 (dois) mapas do tipo globo, 02 (duas) caixas de som amplificadas, 02 (dois) aparelhos de data show, 18 computadores de uso dos alunos, uma impressora para uso coletivo dos professores, uma rádio escolar, 10 violões e um kit de fanfarra.

Para desenvolvimento das atividades educativas, a escola contava com a seguinte estrutura física: 11 salas de aulas; uma sala de diretoria; uma sala de professores, um laboratório de informática, uma sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE); uma quadra de esportes coberta; um refeitório de alimentação para os alunos; um pátio coberto; uma cozinha; uma despensa; uma biblioteca; uma sala de secretaria e banheiros para alunos adaptados para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida (PPP/EEAN, 2013).

Para as atividades do Programa Mais Educação a escola disponibilizava uma sala de aula, o laboratório de informática, a biblioteca, o refeitório, a horta escolar, a quadra de

esporte e ainda contou com 02 (duas) salas de catequese cedidas pela Igreja católica e a praça do bairro.

5.2.1 Organização política, administrativa e pedagógica da escola

A organização da gestão escolar na EEAN segue os preceitos democráticos, do artigo 206º da Constituição Federal de 1988, LDB n.º 9.394.96 e Lei Estadual n.º 7.040/1998. No tocante à escolha do diretor da escola e Conselho Escolar, conta com a participação da comunidade, após eleição, monta-se uma equipe gestora com a participação da comunidade escolar e reformula-se o PPP da escola, elabora-se plano de ação para gerir os recursos financeiros, conforme suas necessidades. No entanto, cada um desses mecanismos de gestão passa por ressignificação a cada ano, alterando o sentido, a autonomia, a democracia e a participação.

Quanto à eleição de dirigentes escolares, recentemente o governador Pedro Taques, através da portaria n.º 428/2016 prorrogou por mais um ano o mandato dos diretores e membros do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar ferindo assim, a legislação da gestão democrática, e vem descumprindo a legislação educacional do estado de Mato Grosso, que estabelece os direitos trabalhistas conquistados pela categoria, quanto à valorização profissional. Em suas ações o governo tem concentrado esforço para desmobilização dos educadores, precarizando a contratação e prestação de serviços dos educadores, com tentativa incisiva de terceirização da educação no estado, mesmo com a maioria dos educadores demonstrando, em greves recentes, serem contrários, por entenderem que os ganhos e as condições de trabalho ficariam piores.

Retomando a questão da gestão escolar, há um diretor entulhado de afazeres burocráticos, gerencialistas, obrigado a demonstrar resultados, condicionados a preenchimento de dados nos sistemas de gestão, de certa forma, impedido de atuar no campo pedagógico. A gestão democrática então resume-se à eleição do diretor através do voto direto dos membros da comunidade escolar, podendo votar os professores, funcionários, pais de alunos e alunos que estejam cursando a 3ª fase do 2º ciclo, ou alunos acima de 15 anos.

A gestão escolar tem dificuldades de atuar de forma democrática participativa, devido as condicionantes burocráticas do estado gerencialista, que invalidam as tomadas de decisões da comunidade escolar, obrigando-a seguir decisões tomadas pelo órgão central, sem considerar as peculiaridades da comunidade escolar. “As dificuldades prementes e mais

apontadas em pesquisas sobre a Gestão Democrática do ensino público têm sido as de superar as contradições que as políticas públicas trazem nas esferas administrativas dos órgãos competentes” (SILVA; TORRES, 2008, p. 27).

O Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar – CDCE é um órgão colegiado composto por representantes de todos os seguimentos da comunidade escolar de forma paritária, sendo 04 (quatro) alunos, 04 (quatro) pais, 04 (quatro) funcionários e 04 (quatro) professores; são pessoas escolhidas por seus pares para representar interesses do coletivo. A crítica que se faz, no “chão da escola”, é de que o conselho escolar precisa ser mais atuante pois, enfrentam problemas relacionados à empoderamento, representatividade, responsabilização, para tanto falta conhecimento dos conselheiros para tornar a gestão mais dinâmica e democrática.

Por meio da consulta ao PPP da EEAN, foi possível compreender a sua forma de organização metodológica. Utilizando questões concretas, levantadas junto à comunidade escolar, através da investigação socioantropológica e tendo como ferramentas de coletas de dados reuniões e questionários de avaliação, concluímos que a escola está organizada por complexo temático. Definida a questão problema, é levantado o complexo temático, são organizados os saberes necessários para atingir os objetivos esperados em três áreas de conhecimentos que são: Linguagem, Ciências Naturais e Matemática e Ciências Humanas e Sociais. A avaliação da Instituição é realizada geralmente no final do ano letivo quando a escola avalia suas ações no decorrer do ano letivo anterior, para reprogramar a ações pedagógicas, no ano seguinte e a partir de então são elencadas as ações financeiras para atender as reivindicações propostas (PPP/EEAN, 2013).

Realizada a avaliação, em posse do diagnóstico das ações desenvolvidas no decorrer do ano letivo anterior, a equipe da gestão escolar, juntamente com os professores, realiza o planejamento anual no início do ano letivo, geralmente uma semana antes de iniciar as aulas, em um momento denominado de semana pedagógica, com a presença de todos os professores do quadro efetivo da escola, funcionários, conselho deliberativo da comunidade escolar e equipe de gestão escolar.

Após início das aulas, os professores, já conhecendo o alunado, realizam o planejamento das ações educativas para o ano letivo, com base nas avaliações do ano anterior. Os professores procuram fazer o planejamento das aulas a serem ministradas de forma interdisciplinar e coletiva. Quanto ao uso dos recursos pedagógicos e atividades extraclasse, são elaborados cronogramas ou agendamento. No decorrer do processo de ensino

aprendizagem, aqueles alunos diagnosticados com dificuldades de aprendizagem são encaminhados para sala de articulação, aonde recebem reforço escolar em horário contrário ao de suas aulas, em grupos de no máximo cinco alunos, duas vezes por semana, com atendimento de uma hora e meia. Superadas as dificuldades de aprendizagem o aluno cede sua vaga a outro aluno. O professor articulador atende, no máximo, 22 alunos dos três ciclos do ensino fundamental (PPP/EEAN, 2013).

A seguir apresentamos os índices de avaliação da EEAN aferida pelo IDEB, sendo um dos critérios para a adesão ao Programa Mais Educação, o baixo desempenho nestas avaliações.

Quadro 5 - IDEB da Escola Estadual Ana Neri ano de 2005 a 2015

	IDEB OBSERVADO							METAS PROJETADAS						
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
ANOS INICIAIS	3,9	4,1	4,6	5,0	4,6	5,5	5,5	4,3	4,7	5,0	5,3	5,5	5,8	6,1
ANOS FINAIS	2,7	3,5	4,6	4,5	4,3	4,3	2,7	2,8	3,1	3,5	3,9	4,1	4,4	4,7

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=7928966>. Acesso em 19 de jul 2017.

Neste quadro, apresentamos o índice do IDEB observado para os anos iniciais e anos finais entre 2011 e 2013, época de implantação e execução do Programa Mais Educação. Observamos que tanto nos anos iniciais quanto a avaliação da escola tem superado as metas projetadas, com maior elevação nos anos iniciais, projeção que poderá ser mais bem evidenciada no quadro seguinte que mede a proficiência.

Quadro 6 - Proficiência em Matemática e Português da Escola Estadual Ana Neri anos 2011 a 2015

Ano	Disciplina	Participação		Insuficiente		Básico		Proficiente		Avançado		Media	
		5º ano	9º ano	5º ano	9º ano	5º ano	9º ano	5º ano	9º ano	5º ano	9º ano	5º ano	9º ano
2011	Português	91%	73%	24%	29%	50%	58%	26%	13%	0%	0%	26%	13%
2013	Português	88%	92%	23%	13%	53%	75%	21%	8%	3%	4%	24%	12%
2015	Português	90%	74%	19%	19%	34%	72%	34%	9%	13%	0%	47%	9%
2011	Matemática	91%	73%	31%	35%	41%	61%	23%	4%	5%	0%	28%	4%
2013	Matemática	88%	92%	48%	50%	39%	46%	13%	4%	0%	0%	13%	4%
2015	Matemática	90%	74%	26%	41%	42%	52%	27%	7%	5%	0%	32%	7%

Fonte: Elaborado com base nos dados obtidos no sítio <<http://www.qedu.org.br/escola/250732-ee-ana-neri/proficiencia>>. Acessado em: 31 Ago. 2017.

Quanto à proficiência em Português, constatamos que, os alunos do 5º ano tiveram maior participação e obtiveram melhores resultados em relação aos alunos do 9º ano. Consubstanciado, os alunos do 9º ano apresentaram resultados de avaliação crescente. Nos resultados da proficiência de Matemática também os alunos do 5º ano foram mais participativos e foram mais bem avaliados do que os do 9º ano. De forma geral tanto no 5º ano quanto no 9º ano na disciplina de Português foi mais bem avaliada e os indicadores apontam avaliação crescente. Contudo, as proficiências observadas na escola esteve abaixo da média do estado de Mato Grosso e Brasil.

Os resultados do IDEB e da Proficiência demonstram melhora nos índices de avaliação no período em que o Programa Mais Educação funcionou nas escolas pesquisadas. Esse resultado foi referendado ainda, nas entrevistas concedidas pelos sujeitos da pesquisa.

Outro critério requisitado para adesão ao Programa Mais Educação, segundo o Manual passo a passo (2012) é que a escola tivesse “índice igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família” (BRASIL, 2012, p. 7).

Na EEAN, em 2012, ano anterior à adesão ao Programa Mais Educação teve 192 alunos beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF), em 2013 foram 205 e em 2014, 206 alunos, 62,8% (por cento) dos alunos da escola recebiam benefício do PBF.

5.2.2 Organização do trabalho pedagógico e trabalho voluntário

Na EEAN o financiamento das atividades do Programa Mais Educação complementação do Programa Nacional de Alimentação Escola (PNAE,) para oferta de lanches e almoço aos alunos matriculados no Programa Mais Educação e recebeu recursos do PDDE/Integral, que eram destinados à compra de materiais pedagógicos e ressarcimento dos monitores.

Quadro 7 - Financiamento do Programa Mais Educação

ANO DE VIGÊNCIA	FONTE DE FINANCIAMENTO	VALORES (R\$)	ALUNOS ATENDIDOS
2012	PDDE/ Integral	26.074,60	212
2013	PDDE/ Integral	50.257,48	212
2013	Merenda Escolar	25.520,00	212
2014	PDDE/ Integral	16.000,00	212
2014	Merenda Escolar	25.520,00	212
TOTAL		143.372,08	

Fonte: Elaboração do pesquisador a partir das prestações de contas do PDDE/Integral e PNAE, 2018.

Faz-se necessário observar que, no ano de 2012 os recursos foram depositados no segundo semestre na conta da Unidades Executoras (UEX), conta esta gerida pelos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar, na oportunidade a comunidade escolar decidiu adiar o início do funcionamento do Programa Mais Educação para o início do ano letivo de 2013. Sendo, em 2012, adquiridos apenas parte dos kits de materiais recomendados para as oficinas e dado início ao planejamento e elaboração do Programa Mais Educação. Observa-se que, no ano de 2012, a escola não recebeu recursos da merenda escolar pois, o Programa Mais Educação não havia sido iniciado, essa verba era feita mensalmente em 10 parcelas complementação da merenda escolar, ao ofertar almoço e lanche aos alunos.

Com a disponibilidade dos recursos apresentados em 2012 e 2013 a escola desenvolveu as oficinas do Programa Mais Educação conforme descrição do quadro abaixo.

Quadro 8 - Oficinas do Programa Mais Educação ofertada na Escola Estadual Ana Neri no ano de 2013

Nº	MACROCAMPOS	OFICINAS
1	Comunicação- uso de mídias	Rádio escolar
2	Artes cênicas	Leitura e teatro
3	Artes cênicas	Danças
4	Atividades desportivas	Futebol e futsal
5	Acompanhamento pedagógico (reforço escolar)	Acompanhamento pedagógico
6	Atividades desportivas	Xadrez

Fonte: Elaboração do pesquisador a partir das oficinas ofertadas e com base no manual do PME 2013.

Na EEAN, as aulas do Programa Mais Educação iniciaram em 18 de fevereiro de 2013 e seguiram o calendário escolar com férias no meio do ano e as atividades foram encerradas em 18 de dezembro de 2015. A dinâmica de funcionamento das atividades no Programa Mais Educação obedeciam ao seguinte cronograma: logo que os alunos chegavam à Escola, às 08h30min, era servido um lanche, às 09h começavam as aulas do Programa Mais Educação e seguiam até às 11h30min e aguardavam até começar as aulas normais, às 09h. Neste intervalo alguns alunos aproveitavam para tomar banho e almoçar, logo em seguida, alguns descansavam e outros brincavam. Os que tinham aulas normais permaneciam na escola, e os demais eram dispensados às 15h logo após ser servido o lanche da tarde.

Quadro 9 - Oficinas do Programa Mais Educação ofertadas na Escola Estadual Ana Neri ano de 2014

Nº	MACROCAMPOS	OFICINAS
1	Comunicação - uso de mídias	Rádio escolar
2	Artes cênicas	Leitura e teatro
3	Artes cênicas	Danças
4	Atividades Desportivas	Futebol e futsal
5	Acompanhamento pedagógico (reforço escolar)	Outras categorias de acompanhamento pedagógico
6	Atividades desportivas	Xadrez

Fonte: Elaboração do pesquisador a partir das oficinas ofertadas e com base no manual do PME 2014.

No ano de 2014, a escola resolveu manter as mesmas oficinas e houve maior concentração de distribuição de outras oficinas e turmas visando diminuir a rotatividade dos monitores, ampliando o ganho financeiro com o ressarcimento, o Programa Mais Educação de caráter voluntário com essas mudanças promovidas pela escola, passa a tentativa de assegurá-los na escola.

5.3 Caracterização da Escola Estadual Marechal Rondon

A EEMR, criada em 17 de setembro de 1990, localiza-se a 2.5 km do centro da cidade, no sentido norte na Rua Wilmar Peres de Farias s/n, no Bairro Setor Industrial em Juína-MT. Neste bairro estão localizadas as indústrias da cidade, na maioria serrarias e o setor de prestação de serviços. Quanto aos espaços de uso coletivo, o bairro conta com uma creche, 02 (duas) Igrejas, sendo uma católica e uma evangélica e uma Unidade Básica de Saúde.

A EEMR atende 280 alunos do ensino fundamental divididos em 12 turmas: sendo 07 (sete) turmas no período matutino e 05 (cinco) turmas no período vespertino. Para atendimento dos alunos, a escola apresentava em 2013 o seguinte quadro de profissionais da educação: 15 professores, 12 funcionários para apoio no processo de ensino aprendizagem, 03 (três) merendeiras, uma merendeira era contratada exclusivamente para atender o PME, um técnico de laboratório de informática, uma bibliotecária, 02 (duas) coordenadoras, sendo uma exclusiva do PME, uma professora articuladora para reforço escolar, uma professora para sala de recurso a alunos com necessidades acentuadas de aprendizagem, um diretor escolar, 02 (dois) técnicos administrativos, sendo que um assume a função de secretário e 06 (seis) apoios administrativos educacionais, sendo 03 (três) vigilantes no período noturno e feriados e 03 (três) responsáveis pela limpeza. Observa-se que não houve aumento no número de funcionários da limpeza por conta do Programa Mais Educação (PPP da EEMR, 2013).

Para desenvolvimento das atividades educativas a escola conta com seguinte estrutura física: 09 (nove) salas de aula; uma sala de diretoria; uma sala de professores; um laboratório de informática; uma sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE); uma quadra de esportes coberta; uma cozinha com refeitório; uma biblioteca; 06 (seis) banheiros para alunos; uma sala de secretaria e direção; uma despensa para alimentos, um almoxarifado e amplo pátio gramado com algumas árvores (PPP da EEAN, 2013).

Em entrevistas com os monitores identificamos que para as atividades ligadas às oficinas do Programa Mais Educação a escola disponibilizava uma sala de aula, o refeitório, a biblioteca e o laboratório de informática. Os espaços da quadra esportiva, do refeitório e do pátio escolar eram conciliados com as atividades das aulas normais, por meio de, cronogramas e agendamentos.

Pesquisa socioantropológica realizada em 2012, a que tivemos acesso nos arquivos da escola, demonstrou que 70 % (setenta por cento) dos alunos da escola eram moradores da zona rural, em pequenas propriedades hortifrutigranjeiros ou fazendas de criação de gado e 30% (trinta por cento) eram moradores da zona urbana em bairros circunvizinhos, tendo em vista que no bairro em que está situada a escola há poucas residências, por tratar-se de um bairro industrial, com muitas madeireiras e outras indústrias (PPP – ESCOLA ESTADUAL MARECHAL RONDON, 2013).

5.3.1 Organização política, administrativa e pedagógica da escola

A EEMR tem sua proposta de oferta de ensino organizado por Ciclos de Formação Humana, que respeita o ritmo de cada aluno. Visa melhorar a escola, valorizar a realidade de cada um, garantindo que jovens iniciem e concluam o ensino fundamental, e que toda a criança seja capaz de aprender. A Escola tem sua base curricular organizada através de eixos temáticos, que são construídos a partir de dados coletados na comunidade escolar, por meio de, pesquisa socioantropológica realizada para nortear a reelaboração da Proposta Política Pedagógica, consolidada com a realidade das problemáticas vivenciadas pela comunidade escolar no bairro em que está inserida, sendo priorizados aqueles temas que mais interferem no contexto escolar do aluno. (PPP/ EEMR. 2013).

Quanto ao planejamento curricular, percebemos falta de integração entre os monitores e os professores da escola, os planejamentos não eram realizados em conjunto, podemos classificar o planejamento do processo de ensino aprendizagem em três etapas de forma fragmentada: a primeira etapa dos professores efetivos, que realizavam o planejamento global da escola por temas geradores, dias antes de começar as aulas, no momento da semana pedagógica, seguindo avaliação do ano anterior. Assim que eram contratados os demais professores, era realizado um breve repasse do planejamento, e ao iniciar as atividades do Programa Mais Educação que, quase sempre ocorre na mesma data, uma terceira fase de planejamento, realizada só com os monitores, desarticulados das aulas normais.

O processo de ensino aprendizagem e avaliação seguia a dinâmica da jornada escolar das aulas normais, nos princípios da escola ciclada, obedecendo ao planejamento elaborado no início do ano letivo. Aqueles alunos com defasagem de aprendizagem eram acompanhados pela Sala de Articulação, os alunos que necessitam de atendimento especializado eram atendidos pela Sala de Recurso, e a cada bimestre realizava-se uma avaliação do processo de ensino aprendizagem, através do conselho escolar, denominado nas escolas como plantão pedagógico – momento de avaliação no qual as aulas eram dispensadas, alunos e pais de forma individualizada eram recebidos pelos professores na escola para discutir o processo de ensino aprendizagem. Nesses momento também era possibilitada a participação dos monitores para conversarem com os pais dos alunos.

Em ambos *locus* da pesquisa, a forma de organização da gestão escolar não difere muito. Apesar de todas as intempéries causadas pela ação nada democrática do atual governo e das ferramentas gerenciais que emperram o trabalho democrático e dificultam as ações pedagógicas. Temos um governo centralizador que não consulta as bases para tomar decisões que afetam a vida das pessoas, por isso podemos dizer que a gestão escolar se resume na eleição de diretor e no esforço dos educadores para desenvolverem um trabalho coletivo que aproxime do democrático e resulte em benefícios à comunidade escolar.

A organização escolar de Mato Grosso preza pela modelo gerencial de gestão, os educadores, por meios burocráticos, são condicionados a seguirem as determinações do órgão central sem ter muito o que contrapor ou propor para tornar a organização escolar mais atenta às questões pedagógicas a fim de, melhorar a qualidade do processo de ensino aprendizagem. Acreditamos que caberia uma ação de baixo para cima, nascida da realidade escolar, apresentando uma nova proposta viável, requerendo dos educadores criatividade e atuação e, no caso do Programa Mais Educação, desprendimento das artimanhas e dominação em que o ambiente escolar está embrenhado. Por falta de formação emancipatória ou comodismo, os educadores não se rebelam e continuam a prover um ensino descontextualizado da realidade da comunidade escolar, incapaz de inovar contra o *status quo*.

“O Programa Mais Educação atende, prioritariamente, as escolas de baixo IDEB, situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social” (BRASIL, 2009, p. 7). Complementando, os critérios para adesão ao Programa Mais Educação são, “escolas estaduais, municipais e/ou distritais que foram contempladas com o PDE/Escola e que possuam o IDEB abaixo ou igual a 4,2 nas

séries iniciais e/ou 3,8 nas séries finais.” (BRASIL, 2009, p. 7). A seguir apresentamos o IDEB da EEMR.

Quadro 10 - IDEB da Escola Estadual Marechal Rondon ano de 2005 a 2015

	IDEB OBSERVADO						METAS PROJETADAS							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
ANOS INICIAIS	4,7	4,3	5,8	5,2	5,1	---	4,7	5,0	5,4	5,7	5,9	6,2	6,4	6,7
ANOS FINAIS	2,2	---	---	4,6	4,3	---	2,3	2,5	2,8	3,2	3,6	3,9	4,3	4,4

Fonte: Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=7928966>>. Acessado em: 19 Jul. 2017.

Registramos que no ano de 2015 e nos anos finais de 2007 e 2009 a escola não apresentou avaliação por possuir número de alunos abaixo do exigido para aplicação da prova Brasil, que compõe o IDEB, sendo a avaliação deste mecanismo de aferição de qualidade da educação, um dos critérios requeridos para a escola aderir ao Programa Mais Educação. Observamos que nas séries iniciais a escola não conseguiu atingir as metas projetadas, já nos anos finais, a avaliação esteve acima do esperado. Observamos, então, a seguir a proficiência.

Quadro 11 - Proficiência da Escola Estadual Marechal Rondon 2011 e 2013

Ano	Disciplina	Participação		Insuficiente		Básico		Proficiente		Avançado		Media	
		Ano de avaliação	5º ano	9º ano	5º ano	9º ano	5º ano	9º ano	5º ano	9º ano	5º ano	9º ano	5º ano
2011	Português	81%	68%	20%	20%	40%	73%	34%	7%	6%	0%	40%	7%
2013	Português	87%	89%	26%	43%	38%	40%	33%	15%	3%	2%	36%	17%
2011	Matemática	81%	68%	30%	40%	50%	60%	17%	0%	3%	0%	20%	0%
2013	Matemática	87%	89%	44%	56%	26%	34%	15%	10%	15%	0%	30%	10%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos dados do sitio <<http://www.qedu.org.br/escola/252820-ee-marechal-rondon/proficiencia>>. Acessado em: 31 de ago 2017.

A ausência de proficiência relacionada ao ano de 2013 se deu por a escola não ter atingido o número mínimo de alunos exigido para aferição da proficiência. Na proficiência de português, observamos que os alunos do 9º ano foram mais bem avaliados do que os do 5º

ano. Já na proficiência de matemática, os índices apontaram que os alunos do 5º ano foram mais bem avaliados. A proficiência da escola observada ficou abaixo da proficiência do estado de Mato Grosso e Brasil.

A EEMR teve, em 2012, ano anterior à adesão ao Programa Mais Educação, 135 alunos beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF), em 2013 foram 127 e 119, em 2014. Estes dados demonstram que atendia a esse requisito exigido para implantar o Programa Mais Educação.

5.3.2 Organização do trabalho pedagógico e trabalho voluntário da Escola Estadual Marechal Rondon

O processo de implementação do Programa Mais Educação na EEMR teve início no ano de 2011, quando foi oportunizada à comunidade escolar aderir ao Programa Mais Educação através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), haja vista que a escola preenchia os requisitos para implantação do Programa. A proposta de adesão ao Programa Mais Educação foi apresentada pela Assessoria Pedagógica do município de Juína às escolas do município e a EEMR aderiu ao Programa Mais Educação, tendo em vista, preencher os requisitos de baixo desempenho no IDEB e a escassez de recursos, por ser uma escola de pequeno porte. E pelo fato dos recursos recebidos serem *per capita, em relação* ao número de alunos, faltavam recursos para investimento na parte pedagógica.

Analisando os arquivos e prestações de conta da escola, observamos que para a implantação do PME, foram tomadas algumas providências de planejamento e organização como: organização e destinação de espaço, elaboração do Projeto Plano de Ação; elaboração das fichas de inscrições e matrícula dos alunos que participariam do Programa Mais Educação; organização dos recursos e locais onde funcionaria cada oficina; formação do quadro de monitores; definição dos horários das oficinas, horário dos lanches e almoço, adaptação dos banheiros para banho dos alunos; disponibilização de ambiente de descanso no intervalo; formação das turmas; elaboração de diário dos alunos; reunião com os monitores para planejamento e reunião com a comunidade escolar para apresentação e orientação do funcionamento do Programa Mais Educação. Em consulta aos documentos e prestação de conta do PDDE/integral da EEMR, foi verificado que o Programa Mais Educação funcionou de março de 2013 a junho de 2015.

Para financiamento do Programa Mais Educação a EEMR recebeu verbas do PDDE/Integral, que eram destinadas à compra de materiais pedagógicos e ressarcimento dos monitores e complementação do Programa Nacional de Alimentação Escola (PNAE,) para oferta de lanches e almoço aos alunos matriculados no Programa Mais Educação este recurso era dividido em 10 parcelas mensais.

Quadro 12 - Financiamento do Programa Mais Educação

Ano de vigência	Fonte de Financiamento	Valores (R\$)	Alunos atendidos
2012	PDDE/ Integral	34.918,10	182
2013	PDDE/ Integral	17.596,00	182
2013	Merenda Escolar	19.000,00	182
2014	PDDE/ Integral	15.192,39	182
2014	Merenda Escolar	19.000,00	182
TOTAL		105.706,49	

Fonte: Elaboração do pesquisador a partir das prestações de contas do PDDE/Integral e PNAE 2018.

Para recebimento dos recursos do Programa Mais Educação o FNDE abriu uma conta em nome da Unidade Executora da Escola, do PDDE/Integral e os recursos de complementação da merenda escolar foram depositados em conjunto a conta do PNAE.

Quadro 13 - Oficinas do Programa Mais Educação ofertadas na Escola Estadual Marechal Rondon no ano de 2013

Nº	MACROCAMPUS	OFICINAS
1	Acompanhamento pedagógico	Letramento/alfabetização e matemática
2	Comunicação- uso de mídias e cultura digital e tecnológica	Fotografia
3	Cultura, artes e educação patrimonial.	Capoeira e danças
4	Esporte e lazer	Karatê e judô

Fonte: Elaboração do pesquisador a partir das oficinas ofertadas e com base no manual do Programa Mais Educação 2013.

Constatamos que estava prevista a oferta da oficina de Judô, contudo não foram encontrados monitores para ministrá-la devido à falta de interesse de voluntários com o baixo ressarcimento financeiro, portanto não foi ofertada nem foi permitida a troca por outra oficina, neste caso o recurso foi reprogramado para ser gasto no ano seguinte com aquisição de material pedagógico.

Quadro 14 - Oficinas do Programa Mais Educação ofertadas na Escola Estadual Marechal Rondon ano de 2014

Nº	MACROCAMPOS	OFICINAS
1	Acompanhamento pedagógico.	Orientação de estudos de leitura (obrigatória, perpassando por todas as áreas disciplinares do currículo básico).
2	Comunicação- uso de mídias e cultura digital e tecnológica.	Tecnologias educacionais.
3	Educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica. (Educação financeira e fiscal).	Conservação do solo e composteira, canteiros sustentáveis (horta e/ ou jardinagem).
4	Esporte e lazer.	Esporte na escola/atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol e xadrez).

Fonte: Elaboração do pesquisador a partir das oficinas ofertadas e com base no manual do PME 2013.

No ano de 2014, a escola Estadual Marechal Rondon mudou algumas oficinas, para adequar o Programa Mais Educação à realidade escolar e aproveitar melhor a estrutura existente. Na escola, as atividades eram desenvolvidas no período matutino e vespertino, as oficinas do Programa Mais Educação começavam a partir das 08h às 09h15min era servido o lanche juntamente com os alunos das aulas normais, às 11h os alunos terminavam as oficinas do PME. A partir de então, parte dos alunos que moravam perto iam para suas casas almoçar, outra parte dos alunos permaneciam na escola e tinham o intervalo até às 13h, horário utilizado para tomar banho. Às 12h era servido o almoço e logo em seguida, era disponibilizado um ambiente para descanso aos alunos, até às 13h, porém a maioria preferia brincar até o início das aulas normais, às 13h. Já os alunos que estudavam nas aulas normais, no período matutino, iniciavam as atividades do Programa Mais Educação no contraturno, à tarde inicia às 13h com intervalo para lanche às 15h15min e em seguida os alunos eram dispensados, parte dos que moram perto da escola iam para suas casas e outra parte, os que moram distante, na zona rural, aguardavam no pátio o ônibus para seguirem para suas casas localizadas nas imediações da cidades em pequenas propriedades.

O Programa Mais Educação iniciou-se em 2013 com 182 alunos matriculados e acrescentou três horas por dia, sendo quinze horas semanais na jornada escolar desses alunos, sendo ofertadas duas oficinas diariamente com duração de uma hora e meia cada, no contraturno escolar.

Em visita à EEMR, tivemos a oportunidade de observar, nos armários, alguns dos materiais e equipamentos que eram utilizados nas oficinas do Programa Mais Educação como:

câmeras fotográficas, flautas, violão, equipamentos da oficina de capoeiras, como agó, caxixi, berimbau e outros materiais e equipamentos pertinentes. Identificamos os espaços onde era desenvolvida a horta escolar. Também encontramos arquivos digitais de fotos e formulários pertinentes e as prestações de contas do Programa com muitas informações detalhadas que nos proporcionou um entendimento aprofundado do funcionamento e custo financeiro.

Nesta seção, apresentamos o *lócus* da pesquisa, a partir do Estado de MT, Contextualizamos a proposta de oferta do ensino fundamental do Estado de Mato Grosso organizada em ciclos de formação humana, fizemos um resgate histórico da formação do município de Juína, apresentamos a organização política, administrativa e pedagógica das escolas, suas estruturas físicas, recursos humanos e aferição avaliativa de aprendizagem. Na seção seguinte, partimos para análise dos dados coletados com os sujeitos da pesquisa, sistematizados por eixos temáticos.

6 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOS MONITORES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS ESTADUAIS ANA NERI E MARECHAL RONDON DE JUÍNA – MT

Nesta seção apresentamos os dados, coletados na pesquisa empírica no *lócus* da pesquisa, a EEAN e a EEMR, ambas localizadas no município de Juína-MT, por meio de, entrevista semiestruturada, contextualizamos o perfil dos Monitores do PME; as condições de trabalho e formas de organização do trabalho voluntário dos monitores do Programa Mais Educação e as relações de trabalho entre docentes e monitores, para desenvolvimento das atividades do PME, buscando sempre aporte teórico para explicar as críticas dos sujeitos entrevistados para compreender as nuances do trabalho voluntário no PME.

No início da pesquisa empírica, no intuito de estabelecermos uma relação de proximidade com o objeto da pesquisa, realizamos várias visitas nas escolas *lócus* da pesquisa, reunimos com as equipes gestoras das escolas de forma separada, em busca de informações preliminares e documentos a respeito do funcionamento do PME. As informações iniciais requisitadas permitiram ao pesquisador a compreensão da dinâmica do funcionamento do Programa Mais Educação.

Nas escolas pesquisadas, tivemos acesso ao PPP, prestação de contas do PDDE/Integral, projeto do PME, fichas e formulários pertinentes ao Programa. A partir das informações colhidas na escola mapeamos os nomes dos monitores que trabalharam em cada escola, recursos recebidos e números de telefones celulares para contato individual. Nessa fase de contato, na EEAN contamos com a ajuda de um dos monitores do Programa Mais Educação., tendo em vista que a coordenadora não mora mais na cidade, vive atualmente na capital, Cuiabá, com quem conversamos por telefone. Na EEMR recebemos o apoio da coordenadora do Programa Mais Educação., para as informações pertinentes a contatos com os monitores e colaboração do atual diretor e secretária da escola, permitindo o acesso aos arquivos da escola.

Inicialmente, para conhecer os monitores que prestaram trabalho voluntário no Programa Mais Educação., nas escolas pesquisadas, elaboramos uma planilha com nomes, telefones, tempo de trabalho e valores recebidos. A partir de então, foram mantidos os primeiros contatos por meio de ligação telefônica com esses monitores, a fim de estabelecer uma relação pessoal de cordialidade, que antecederesse o trabalho de pesquisa.

Após análises dos documentos e formulários de prestação de contas do PDDE/Integral da EEAN, foi constatado que durante o funcionamento do Programa Mais Educação

na referida escola houve 33 monitores que prestaram serviços voluntários nas mais diversas oficinas: sendo 20 monitores, no ano de 2013 e 13 monitores, no ano de 2014. É importante frisar que houve monitor que prestou serviço nos dois anos de funcionamento do Programa Mais Educação na escola.

Na EEMR, 14 monitores prestaram serviços em 2014 e 20 no ano de 2015. Observamos alta rotatividade no ano de 2014, neste ano foi possibilitada a participação de funcionários da escola como monitores voluntários.

Para identificação dos sujeitos da pesquisa, aplicamos, no mês de junho de 2017, o questionário de perfil socioeconômico a todos aqueles monitores que prestaram serviços voluntários no Programa Mais Educação nas instituições EEAN e EEMR, residentes no município de Juína-MT. A partir da análise dos questionários utilizando-se como critério de escolha dos sujeitos entrevistados, os trabalhadores voluntários do Programa Mais Educação que estavam cursando faculdades na área na época em que prestaram trabalho voluntário na escola *locus* da pesquisa. Quanto aos critérios o Manual Operacional do Programa Mais Educação (2012), que recomenda “preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas” (BRASIL, 2012, p. 10). Nesses termos, identificamos 12 sujeitos da pesquisa, sendo seis de cada unidade escolar, *locus* da pesquisa.

Ainda quanto aos critérios de escolha dos sujeitos da pesquisa, estudantes universitários foram o público de sujeitos dominante, em relação às pessoas da comunidade com habilidades específicas.

Para evitar exposição e assegurar o anonimato dos sujeitos da pesquisa, optamos por não revelar as identidades dos entrevistados. Dessa forma, utilizamos números em sequência para os monitores entrevistados que prestaram serviços voluntários no Programa Mais Educação na EEAN e letras em ordem alfabética aos trabalhadores da EEMR.

Tendo em vista o objetivo geral desta pesquisa, analisar as implicações do trabalho voluntário no Programa Mais Educação, para a organização escolar na EEAN e EEMR, localizadas no município de Juína – MT e no intuito de evitar comparações entre as escolas *locus* da pesquisa, organizamos o quadro de perfil dos entrevistados de forma conjunta.

Quadro 15 - Perfil dos monitores entrevistados da Escola Estadual Ana Neri e Escola Estadual Marechal Rondon, realizado em junho de 2017

VOLUNT.	ID.	SEXO	EST. CIVIL	ESCOLARIDADE	OFICINA	PER.	RMM	ATUAL OCUPAÇÃO
MONITOR 1	22	F	Solteira	3º Grau incompleto Licenciatura Ciências Biológicas	Flauta	2 meses	400,00	Técnico Administrativo IFMT
MONITOR 2	24	M	Casado	3º Grau incompleto Técnico em Agronegócio	Rádio Escolar Informática	11 meses	351,45	Presta serviço Tecnologia de Informação Privado
MONITOR 3	28	F	Solteiro	3º Grau incompleto Licenciatura em Letras	Letramento	4 meses	225,00	Marcenaria da família e pizzaria
MONITOR 4	21	M	Solteiro	3º Grau incompleto Licenciatura em Geografia	Meio Ambiente	15 meses	343,40	Técnico Administrativo Escolar
MONITOR A	25	M	Solteiro	3º Grau incompleto Licenciatura em Geografia	Letramento Matemática	3 meses	300,00	Professor Estado
MONITOR 5	33	F	Casada	3º Grau incompleto Licenciatura em Pedagogia	Letramento, Matemática Esporte	4 meses	262,50	Educação Infantil Município
MONITOR B	22	M	Solteiro	3º Grau incompleto Licenciatura em Pedagogia	Letramento Matemática	3 meses	280,00	Professor Município
MONITOR D	22	F	Solteira	3º Grau incompleto Técnico em Agronegócio	Letramento Matemática	4 meses	330,00	Secretária financeira Privado
MONITOR 6	27	F	Casada	3º Grau incompleto Pedagogia	Informática Letramento	12 meses	313,83	Secretária Sintep/MT
MONITOR C	20	M	Solteiro	3º Grau incompleto Licenciatura em História	Letramento	3 meses	293,33	Dep. Cultura do município.
MONITOR E	24	F	Solteira	Licenciatura em Geografia	Letramento	5 meses	300,00	Professor no Estado
MONITOR F	25	M	Solteiro	Educação Física	Esporte e Lazer	3 meses	293,33	Professor prefeitura

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos dados documentais da Escola Estadual Ana Neri e Escola Estadual Marechal Rondon, 2017.

A partir de análise dos questionários socioeconômicos distribuídos aos sujeitos da pesquisa e dos documentos pertinentes ao PME, traçamos o seguinte perfil dos monitores que prestaram serviços voluntários nas instituições EEAN e EEMR, *lôcus* da pesquisa, durante os anos de 2013 a 2015. Eram sujeitos situados na faixa etária de 20 a 30 anos de idade, variando entre masculino e feminino, estavam fazendo algum curso superior, recebiam em média de R\$ 350,00 (trezentos e cinquenta reais) e atualmente, dos 12 entrevistados, 10 trabalham em área ligada à educação e 2 (dois) trabalham no comércio local, ou seja, 83,33% dos sujeitos da pesquisa trabalham na educação e 16,66% no comércio local.

Em busca das respostas à problemática da pesquisa: Quais as implicações do trabalho dos monitores voluntários do Programa Mais Educação para a organização escolar? Realizamos no mês de junho de 2017, entrevistas semiestruturadas com 12 monitores do Programa Mais Educação que prestaram trabalho voluntário na EEAN e EEMR, respectivamente seis em cada escola.

Para realização das entrevistas foram elaboradas 16 questões delineadas por eixo de discussão, “o entrevistador guia-se por algum tipo de roteiro, que pode ser memorizado ou registrado em folhas próprias” (GIL, 2002, p. 117). As entrevistas foram agendadas em comum acordo com os sujeitos da pesquisa, sendo realizadas na casa dos participantes ou local de trabalho. Como instrumentos foram utilizados um gravador de voz portátil e um aplicativo de smartphone. Optamos por utilizar dois mecanismos de gravação para garantia da segurança dos arquivos gravados, para não incorrer em fatalidades de perder os arquivos das entrevistas realizadas. Após realizarmos as entrevistas, os arquivos digitais foram armazenados em e-mail e computador de uso pessoal do pesquisador para garantir a segurança das informações. As entrevistas foram transcritas respeitando-se as interjeições da linguagem oral e vícios de linguagem dos sujeitos entrevistados para depois sintetizar as informações contidas nas entrevistas e fazer análise dos diálogos mantidos entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa.

A partir de então, elaboramos três eixos temáticos: O primeiro eixo *Conhecendo o perfil dos monitores voluntários que trabalharam no PME*, o segundo eixo *as condições e formas de organização do trabalho voluntário dos monitores do Programa Mais Educação* e no terceiro eixo temático *as relações de trabalho dos monitores e o envolvimento da comunidade nas atividades do PME*. Elaboramos as perguntas por eixo temático para compreender as nuances do trabalho voluntário no Programa Mais Educação da EEAN e EEMR.

6.1 Primeiro eixo temático: Conhecendo o perfil dos monitores voluntários que trabalharam no Programa Mais Educação

No primeiro eixo temático *Conhecendo o perfil dos monitores voluntários que trabalharam no Programa Mais Educação*, elaboramos seis questões contextualizando as falas dos sujeitos da pesquisa para traçar um perfil dos monitores voluntários que trabalharam

no Programa Mais Educação nas escolas *locus* da pesquisa. Sintetizamos as falas dos entrevistados por questões, dividindo por escola, analisada a luz da literatura pertinente.

- Questão nº 1: *Como aconteceu o processo seletivo para você trabalhar no Programa Mais Educação?*

Os monitores entrevistados que prestaram serviços voluntários no Programa Mais Educação pela EEAN, 05 (cinco) disseram que o processo seletivo aconteceu através de análise de currículos, acompanhada de entrevistas e um entrevistado disse que foi convidado pela diretora da escola.

Comecei a trabalhar por indicação da diretora, que era na época atual Rosemary Lins, ela me indicou com a coordenadora Regiane, que era para eu assumir uma turma no Mais Educação, desde 2012 que eu fiquei no Mais Educação, fiquei até o último ano de 2015, mais ou menos, três anos os três, anos que eu vivo na escola (MONITOR 4 - 21/06/2017).

Quanto aos monitores entrevistados da EEMR, todos disseram que foram selecionados para trabalhar no Programa Mais Educação por meio de análise do currículo, seguida de entrevistas: - *É eles pediram para levar o currículo, depois que a coordenadora me ligou (MONITOR D - 19/06/2017).*

Observamos que em ambas as unidades escolares, a equipe gestora de cada escola procurou seguir as recomendações do manual do Programa Mais Educação para seleção dos monitores. Todos os entrevistados estavam estudando em cursos de graduação, sendo estes jovens monitores voluntários do Programa Mais Educação das camadas mais pobres da população, frutos das recentes políticas neodesenvolvimentistas do governo do PT, na década de 2000.

Os monitores atuantes no Programa Mais Educação em ambas as escolas são universitários frutos da estratégia utilizada pelo Governo Lula (PT), para democratização do ensino superior no Brasil, através do Programa Universidade para Todos (PROUNI) criado pela Lei nº. 11.096 em 2005 e do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) herdado do Governo FHC. O governo de Lula (PT) ampliou o acesso ao ensino superior, os excluídos das universidades públicas pelo processo de seleção foram alocados em instituições privadas através da parceira público-privada de financiamentos estudantil e concessão de bolsas.

- Questão nº 2: *O que te levou a atuar como monitor do Programa Mais Educação, por vocação ou necessidade de inserção socioprofissional? Explique.*

Os monitores entrevistados da EEAN e EEMR disseram que procuraram trabalhar no Programa Mais Educação por necessidade de inserção sócio profissional como primeiro emprego; destes, 02 (dois) afirmaram ter vocação para o trabalho voluntário e 02 (dois) disseram ser por curiosidade. Ainda questionados, se já haviam prestado serviços voluntários, 04 (quatro) relataram que prestaram serviços voluntários ligados a instituições religiosas e 04 (quatro) disseram que prestaram trabalhos voluntários a clubes de serviços e 02 (dois) disseram não terem desenvolvido trabalhos voluntários.

Por vocação e por necessidade também, porque como tava terminando a faculdade eu precisava adquirir mais experiências, para quando fosse estagiar nas outras escolas, eu tinha uma noção mais ou menos de como que era. (MONITOR 3 - 19/06/2017).

Duas coisas, por necessidade, mas também por vocação, como eu já estava abrangendo na área da educação, da educação física, eu optei também por um ganho de experiência, porque a gente vai ta trabalhando com aluno ali, que é uma coisa futura que a gente vai fazer, como profissional na área de educação física, eu vou ser um futuro professor, então eu necessitava de ter essa experiência com eles, e questão financeira também, como eu me disse estava desempregado né e precisava ter um dinheiro extra para poder é me manter aqui, que eu não sou da cidade, então tem que pagar aluguel pagar faculdade alimentação e foi através disso que eu juntei o útil ao agradável (MONITOR F - 18/08/2017).

Nas falas acima mencionadas, observamos que os monitores compreendiam o Programa Mais Educação como uma oportunidade de inserção socioprofissional aliada à vocação. Importante compreender que os monitores ao relataram que trabalhavam por vocação no sentido de descobrirem sua vocação profissional e não no sentido de vocação para o trabalho voluntário. Esses jovens estavam em busca de ascensão social profissional e utilizaram-se do trabalho voluntário como forma de adquirir experiências e descobrir sua vocação. Sendo assim, “nenhuma troca terá lugar a não ser que ambas as partes, realmente, se beneficiem dela. A cooperação é, pois, obtida sem a coerção.” (FRIEDMAM, 1984, p. 22). Desta feita, ambos monitores voluntários e Estado se beneficiam.

Corroborando sobre a empregabilidade Rosa (2014, p. 160) pontua que,

[...] ainda nesse sentido, o que se percebe é uma alta probabilidade de só obter empregos temporários, inseguros e em tempo parcial, pseudoempregos de “estagiários” falsamente rebatizados de “treinamento” e abaixo do nível de suas expectativas ou de períodos de desemprego mais longos no decorrer das suas trajetórias profissionais.

O voluntarismo, aqui surgido a partir da Terceira Via, assume um contorno contraditório ao de boa vontade, caridade ou de pessoas abastardas que faziam caridade aos

menos favorecidos. As pessoas que aderiram ao trabalho voluntário no Programa Mais Educação estavam em busca de auto voluntariar para suprir suas necessidades imediatas de alimentação e a complementar a renda para pagar mensalidade de cursos de licenciaturas, em institutos de educação superior. Seguindo a ótica neoliberal, constatamos aqui a forma do acesso aos cursos superiores das pessoas de camada baixa da sociedade, elas necessitam trabalhar durante o dia para suprir seu sustento e tendem a estudar durante a noite em cursos de licenciaturas ou técnicos, para logo entrar no mercado de trabalho.

- Questão nº 3: Em relação ao ressarcimento financeiro do Programa Mais Educação, era suficiente para suas necessidades?

Os monitores entrevistados que prestaram serviços na EEAN, 02 (dois) disseram que o dinheiro recebido do Programa Mais Educação não era suficiente para todas as suas despesas, 03 (três) pontuaram que, gastavam com estudos e um disse que tinha outro serviço para manter suas despesas. Todos os monitores disseram que o dinheiro recebido do Programa Mais Educação ajudava nos estudos, alimentação e transporte.

Na época era suficiente sim, porque é o ressarcimento que eles davam para ajuda de custo, para ajuda de auxílio transporte e tudo mais, ele auxiliava suficientemente para gente se deslocar até o local de serviço e também para parte de alimentação, a parte material alguma coisa que precisasse pessoas para desenvolver as atividades (MONITOR 2 -28/06/2017).

Já todos os monitores entrevistados da EEMR disseram que o dinheiro recebido das atividades do trabalho voluntário do Programa Mais Educação era suficiente e ajudava nas despesas dos estudos nas faculdades, materiais impressos. 02 (dois) monitores ainda ajudaram na compra de materiais para os alunos.

Então, quando eu entrei no Programa eu já tinha visão de que ele não seria é pagamento de salário né, ele era um auxílio-transporte e alimentação, então ele tinha esse objetivo. Então era mais com o objetivo de ser uma atividade voluntária, quando eu entrei que ele vinha para complementar a minha renda, e ele acabava sendo suficiente para mim no meu dia a dia (MONITOR C - 28/06/2017).

Temos aqui importantes relatos de satisfação com os valores recebidos pelo trabalho voluntário prestado e consciência de ausência de direitos previdenciários. A Lei do Voluntariado n.º 9.608 em seu artigo 1º determina que, “o serviço voluntário não gera vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista e previdenciária mas, promove outros vínculos, de natureza pessoal e social, beneficiando não só quem recebe o serviço, mas quem

o oferece” (BRASIL, 1998). O trabalho voluntário aqui apresentado segue o delineamento das políticas econômicas neoliberais, Terceira Via e Terceiro Setor que desresponsabiliza o Estado para com as políticas sociais e responsabiliza a sociedade civil pelo zelo e cuidado com as pessoas.

Sobre os efeitos da Terceira Via, Costa (2011, p. 174) demonstra que,

Neste momento particular do capitalismo, os trabalhadores encontram-se subtraídos do trabalho formal e de seus direitos e garantias institucionais, submetidos ao trabalho precário, temporário ou mesmo sem emprego e renda por isso, ressentem-se de espaços de formação política, como os sindicatos, os movimentos sociais, etc.

No anseio da ascensão socioprofissional, percebemos que os sujeitos entrevistados não se sentem explorados, contentam-se com o ressarcimento financeiro recebido e têm consciência de que o trabalho voluntário é desprovido de garantias de direitos assistenciais previdenciários e, por final, se sentem responsabilizados pela aplicação de políticas públicas sociais na comunidade local.

- Questão nº 4: *Descreva, do seu ponto de vista, quais os pontos negativos de ter participado do Programa Mais Educação. Explique por quê.*

Evidenciamos que em ambas as instituições, EEAN e EEMR, os monitores não apresentaram pontos negativos de ter participado do PME, percebemos que os trabalhadores assumiram culpa pela sua pouca qualificação, que dificultou na realização de planejamento e desenvolvimento das oficinas.

O primeiro ponto negativo, o primeiro não, na verdade o único que eu tive, um choque no momento em que eu fui para a sala de aula, Porque até então eu não tinha, eu participava do ambiente escolar como aluna e não como monitor como professor de alunos do ensino fundamental, então eu não sabia como conduzir uma aula, como eles são muito agitados eu não sabia como controlá-los, então, foi um choque muito grande de entrar já direto na sala de aula (MONITOR 1 – 29/06/2017).

Não houve pontos negativos para mim no Programa Mais Educação, eu aprendi muito (MONITOR B - 13/06/2017).

Relatos como os acima evidenciam que “os professores estão, na sua esmagadora maioria, agudamente conscientes da inadequação da formação profissional recebida; eles se sentem jogados na água sem que ninguém esteja preocupado em ensiná-los a nadar” (SAVIANI, 1998, p. 134). Percebemos na fala do monitor, a carência de conhecimentos em

metodologia didática, ainda em processo de aquisição de noções de planejamento de aula, organização curricular dos conhecimentos, o monitor foi aprendendo na prática com os erros e acertos, ministrando suas oficinas perante os alunos.

- Questão nº 5: *Descreva do seu ponto de vista, quais os pontos positivos de ter participado do Programa Mais Educação e explique por quê?*

Em ambas as escolas, a EEAN e a EEMR, os monitores entrevistados disseram que o Programa Mais Educação contribuiu para eles adquirirem experiências e aprimorarem suas condições didáticas, sendo como uma continuidade de estágio.

O meu objetivo ao ter entrado no Mais Educação era melhorar minha..., conhecer o dia a dia de um professor, de uma unidade escolar, o chão realmente da escola, qual que era o desenvolvimento que eu iria ter futuramente, e daí assim, acho que, melhorou, porque, na minha faculdade, no meu ensino superior que era formação em pedagogia eu conseguia visualizar melhor as coisas (MONITOR 6 - 23/06/2017).

Monitores da EEMR disseram que o Programa Mais Educação serviu para adquirirem experiência profissional, aplicar na prática conhecimentos teóricos de forma diferenciada e tem ajudando na inserção para trabalhar na área da educação:

Bom, eu elenco vários motivos, eu elenco várias coisas positivas na minha participação no Mais Educação: primeiro pela minha inserção na área da educação; segundo como a minha implementação das atividades que eu aprendia dentro da sala de aula e terceiro por um contato mais próximo com os alunos, porque você derruba aquele muro, que a educação constrói entre o professor e o aluno. Quando a gente apresentava o Mais Educação, não com uma perspectiva da sala de aula, mas como uma oficina aonde o aluno constrói junto, você também derrubava essa barreira que o aluno constrói, entre ele e o professor, então tudo ficava mais acessível, a gente tinha uma relação muito mais pessoal, muito mais agradável com os alunos (MONITOR C - 28/06/2017).

Segundo John Dewey, a experimentação pedagógica se faz, “quando experimentamos alguma coisa, agimos sobre ela, fazemos alguma coisa com ela; em seguida sofremos ou sentimos as consequências. Fazemos alguma coisa ao objeto da experiência, e em seguida ele nos faz em troca alguma coisa” (DEWEY, 1979, p. 152).

Os relatos demonstram uma diminuição na hierarquização do processo de ensino aprendizagem, o monitor e os alunos vistos do mesmo horizonte possibilitam novas oportunidades para que a aprendizagem se efetive de forma natural.

- Questão nº 6: *Qual a contribuição da experiência do trabalho voluntário o Programa Mais Educação tem proporcionado para a sua vida?*

Os monitores entrevistados, que prestaram serviços voluntários no Programa Mais Educação da EEAN, responderam da seguinte forma: 04 (quatro) disseram o trabalho do Programa Mais Educação serviu para adquirir experiência e melhorar a parte didática ajudando-os na formação profissional e tem ajudado abrindo a porta para atuação na área da educação, atualmente 04 (quatro) dos entrevistados estão trabalhando na educação, um no setor de tecnologia e um trabalha no comércio, porém tendo feito teste seletivo da prefeitura para ser professora, passou e está aguardando a chamada do concurso para atuar como professora.

O Programa Mais Educação ele melhorou muita a questão de falar em grupo e a parte também de didática com os alunos. E depois da experiência do Projeto Mais Educação, eu já tive dando aula é em cursos técnicos, em cursos preparatórios. Essa experiência com o Mais Educação da didática, do jogo de cintura, que a gente tinha que ter dentro de sala de aula com alunos, desde primeiro até o nono ano, isso é, acredito que melhorou essa parte de oratória e parte de conhecimento também. (MONITOR 2 -28/06/2017).

Já um dos entrevistados, monitor da EEMR, disse que serviu para descobrir que não tinha vocação para ser professora: - *Acredito que um aprendizado né, que é uma é uma coisa assim que, antigamente eu tinha vontade de ser professora, hoje não (MONITOR D - 19/06/2017).*

Percebemos nas falas dos entrevistados de ambas as escolas que o Programa Mais Educação serviu como porta de entrada para o campo de trabalho docente: “Significa dizer que a proposta de escola integral pode significar um espaço de construção de uma política de primeiro emprego para parcelas da juventude brasileira” (MOLL *et al*, 2012, p. 169) e oportunizou a muitos a descobrir um ambiente de grandes oportunidades para aquisição de experiência pedagógica e didática, ampliação das relações pessoais, ao tempo em que prestava um serviço voluntário, iniciava-se sua vida profissional. O Programa Mais Educação constitui-se uma porta de entrada para a atuação no serviço formal ligada à área da educação. Nesse sentido, é muito parecido com os Ensina da Organização não-Governamental Ensina Brasil. Com relação ao trabalho, as políticas neoliberais e de Terceira Via atuam para que, “as relações de trabalho deixam de ser o principal foco das lutas dos trabalhadores. A luta básica passa a ser pela manutenção de um emprego, qualquer que seja, e não mais pelas condições de trabalho dentro de uma categoria” (GOHN, 1997, p. 296). A maioria das pessoas no

voluntariado abordada nesta pesquisa estava em busca de meios de sobrevivência e continuidade nos estudos.

A partir dos questionamentos feitos, traçamos o seguinte perfil do trabalhador voluntário do Programa Mais Educação: eram jovens estudantes universitários em busca do primeiro emprego para complementação de renda a fim de concluírem os estudos na área de licenciatura e encontraram no Programa uma oportunidade de adquirir experiência, aliada a ganho financeiro. Percebemos nas falas dos sujeitos da pesquisa que não houve formação para os monitores e muito menos leitura dos manuais e orientativos do Programa Mais Educação.

Observamos que as pessoas envolvidas no processo de ensino aprendizagem do Programa Mais Educação nas escolas pesquisadas buscavam seguir a proposta de indução da educação integral defendida pelo Programa, porém houve pouco trabalho pedagógico para romper com o pragmatismo do currículo escolar, sendo incapaz de ofertar um ensino diferenciado, articulando os saberes comunitários com saberes escolares. Por fim, acabam por ampliar a jornada escolar ofertando mais do mesmo ensino, com atividades isoladas.

As condições contratuais de informalidade a que estão subordinados os monitores voluntários do Programa Mais Educação contradizem com a formação emancipatória de educação integral que se espera desenvolver. Neste sentido, chama a atenção para os efeitos políticos da Terceira Via na prática: o Estado transfere para a sociedade civil a responsabilidade por melhoras na qualidade da educação, utilizando-se de trabalhadores voluntários em formação ou com saberes comunitários para (re)significar os saberes escolares científicos com saberes popular. Contudo, os monitores tem outro olhar, adverso e contraditório ao voluntariado, os monitores enxergavam como uma oportunidade empregatícia então reclamava das condições da adesão voluntária ao PME, quanto da informalidade do trabalho, a insegurança trabalhista, as mínimas condições de trabalho e o baixo ressarcimento.

A contradição é gritante, os monitores do Programa Mais Educação tinham a incumbência de melhorar a qualidade da educação, (re)significar os tempos, espaços e saberes escolares, estavam presos a todo um emaranhado de condicionantes de alienação de exploração pelo capital. Percebemos ai uma relação de proximidade entre monitores e alunos, juntos buscavam superar tais condicionantes fortalecendo os laços de amizade e superando as dificuldades no processo de ensino aprendizagem.

Todavia, é perceptível o otimismo desses jovens, a vontade de progredir na vida profissional. Constatamos que 83,33% (por cento) deles estão atuando como educadores isso

demonstra que a educação no Brasil é desempenhada por pessoas otimistas que enfrentam desafios diários frente às mínimas condições ofertadas para ensinar. Acreditamos que se tivessem recebido uma formação sobre educação integral poderiam contribuir de forma eficiente na educação de crianças e adolescentes.

6.2 Segundo eixo temático: as condições e formas de organização do trabalho voluntário dos monitores do PME

No segundo eixo temático, as condições e formas de organização do trabalho voluntário dos monitores do Programa Mais Educação seguiram com a entrevista semiestruturada. Elaboramos 04 (quatro) questões para serem aplicadas aos sujeitos da pesquisa nas escolas *lócus* EEAN e EEMR, analisamos as formas de organização do tempo, espaço, oferta de equipamentos tecnológicos, materiais pedagógicos e de expediente e formação dos monitores. Continuamos o diálogo individualizado entre pesquisador e sujeito da pesquisa e, a partir de então, sintetizamos as respostas de todos os entrevistados pelas temáticas, por escola, sustentados por contextualização teórica.

- Questão nº 7: *Quais as maiores dificuldades encontradas para realizar suas atividades no PME?*

Dos entrevistados da EEAN, 04 (quatro) dos monitores argumentaram que tinham dificuldade em relação à disponibilidade de espaço alternativo para desenvolver duas oficinas no PME, um pontuou a dificuldade de conciliar tempo de uso dos equipamentos tecnológicos entre as atividades do Programa Mais Educação e as aulas normais e um relatou dificuldade ligada à indisciplina de alunos, em um fato isolado.

Espaço, porque na escola só há uma sala de aula para o Mais Educação, a quadra era utilizada pelos professores de área, único meio que a gente trabalhava era o refeitório e a praça do bairro, que a gente fazia algumas atividades (MONITOR 4 - 21/06/2017).

Na ausência de espaços educativos dentro dos muros da escola se faz necessário “o reconhecimento de que a escola não tem espaço físico para acolher as crianças, adolescentes e jovens nas atividades de Educação Integral, não pode desmobilizar” (BRASIL, 2009b). A comunidade escolar deve ser convocada para mapear as oportunidades de espaços e tempo educativos no bairro e pensar que a “ampliação/reinvenção dos espaços educativos depende

de uma reflexão sobre a gênese do espaço, do tempo e do território escolar do entendimento de como, quando e porque eles se fizeram assim” (BRASIL, 2009c, p. 13). Percebemos que a escola reinventou os espaços coletivos internos e buscou ampliar os espaços de atuação em ambientes externos no entorno da escola.

Dos monitores entrevistados da EEMR, 04 (quatro) disseram ter dificuldades de encontrar ambiente para realizar suas oficinas, um, que teve dificuldade no relacionamento com os professores pois, propuseram que continuasse a trabalhar os mesmos conteúdos das aulas normais e um evidenciou a dificuldade de envolver os alunos em atividades pedagógicas recreativas.

As dificuldades eram questões de espaço e também algumas falhas que a gente não tinha uma capacitação, uma capacitação ideal para poder trabalhar com eles, algo que incentivasse a trabalhar diretamente com eles e a necessidade deles, e também as dificuldades de alguns alunos, é de estar se envolvendo na aula, na indisciplina de alguns alunos também isso foi uma dificuldade. (MONITOR F – 18/08/2017).

A crítica dos monitores quanto à falta de formação, desdobra-se em falta de compreensão para (re)significar os espaços e tempos educativos, tendo em vista que os educadores se veem presos a um fazer escolar, determinado a certo espaço educativo, a sala de aula, com dificuldade de romper com essa cultura escolar para experimentar outros ambientes de aprendizagem não tão usuais. Os educadores ficam reféns do tempo, divididos em disciplinas escolares, tendo dificuldades de promover um planejamento interdisciplinar, as dificuldades imperam em desnaturalizar costumes e vivências escolares arraigados.

- Questão nº 8: Qual a sua avaliação a respeito da organização do tempo, espaço e equipamentos tecnológicos das atividades do Programa Mais Educação?

Quanto ao tempo, percebemos que não houve reclamação dos entrevistados em ambas as escolas, EEAN e EEMR, os monitores pontuaram que a ampliação da jornada escolar de três horas diárias, totalizando quinze horas semanais, sendo duas oficinas por dia, com duração de uma hora e meia cada era suficiente para desenvolver suas atividades no Programa Mais Educação.

Equipamento tecnológico na minha turma não utilizava que minha área era educação ambiental. Tempo e espaço dava para gente realiza algumas atividades. MONITOR 4 - 21/06/2017).

Bom, em relação ao tempo, a escola, as escolas, sempre tentou organizar cada uma de uma maneira. Então, quando a gente, a escola aonde eu atuei, como monitor ela tinha, ela oferecia três horas de Programa, são quinze horas semanais né, então ela

oferecia é três horas de cada oficina, três horas de cada dia, então a gente tinha que se organizar ali naquele tempo. Eu gostava do tempo, era uma hora e meia para cada oficina eu achava muito bem organizado, e acho que era um tempo suficiente para desempenhar cada atividade. [...] (MONITOR C - 28/06/2017).

Para proposta de indução de educação integral do Programa Mais Educação, no entendimento de Moll (2011), faz-se necessário (re) significar o tempo-espaço para a oferta da educação integral. O espaço assume o contorno de território para além do espaço escola e o tempo no sentido de cuidado para libertar o aluno, para que tenha uma formação integral e liberte-se das condicionantes, a ter suas próprias escolhas. Nesta perspectiva, “não se trata de aumentar o seu tempo de trabalho, mas, muito mais, de utilizar esse tempo de forma diferenciada” (GADOTTI, 2009, p. 104). Conforme exposto, os monitores experimentaram a ampliação de tempo escolar oportunizando aos alunos mais tempo de aprendizagem e (re)significando tempo /espaço.

Em relação aos espaços para desenvolver suas atividades educativas no Programa Mais Educação os monitores da EEAN disseram utilizar uma sala de aula, biblioteca, laboratório, horta escolar, quadra desportiva, o pátio, à sombra de um pé de paineira, e para ampliar ainda mais o espaço educativo, a estratégia adotada foi o uso da praça do bairro. Assim, um dos entrevistados pontua que:

O espaço, a gente não tinha, a gente tinha que ficar revessando com os profissionais, por exemplo: a gente usava sala de recurso, que era utilizado pela professora, que tinha dois alunos que ela atendia na época e quando ela não tava atendendo, a gente podia usar o espaço, a biblioteca também revessando com o horário normal, o laboratório e a gente usava outros espaços igual árvore, Praça do Bairro. (MONITOR 6 - 23/06/2017).

Na EEMR, 05 (cinco) dos monitores disseram que os espaços para atividades do Programa Mais Educação eram suficientes, e um culpabilizou o Estado pela insuficiência de espaço escolar para a oferta da educação integral; os espaços pontuados foram uma sala de aula, laboratório de informática, biblioteca, refeitório, quadra esportiva e no pátio, bancos debaixo de árvores.

Eu utilizava o refeitório, uma sala de aula que era sempre deixada à disposição dos alunos do Mais Educação e raramente usava a biblioteca, como eu ministrar oficina de letramento. Ah, eu tenho sempre uma visitação a biblioteca (MONITOR B - 13/06/2017).

Em ambas as escolas, a utilização dos espaços coletivos era conciliada com as aulas normais, com agendamento e cronograma de atividades. “Trata-se de um espaço de

aprendizagem sem limites, sem cercas, um espaço envolvente de sociabilidade, de pertencimento, de expansão humana, de intencionalidades, de partilha de vida” (MOLL *et al.*, 2011, p. 319). O Programa Mais Educação propõe levar o processo de ensino aprendizagem para além dos muros da escola, em espaços públicos de uso coletivo. Percebemos a dificuldade dos entrevistados em (re) significar o espaço educativo.

Em relação à disponibilidade de equipamentos tecnológicos utilizados para auxiliar nas oficinas do Programa Mais Educação, dos monitores da EEAN, 05 (cinco) afirmaram que eram suficientes para desenvolver suas atividade e um disse que não havia equipamentos em número suficiente, todavia, é importante destacar a compra de equipamentos da rádio escolar, adquirido com recursos do Programa Mais Educação.

Em relação à questão de espaços e equipamentos, sempre foi bem entendido, tanto na parte das aulas de informática, quanto na parte da rádio escolar, único empecilho que às vezes a gente tinha, era nas monitorias da rádio escolar, porque como a gente utilizava o laboratório, às vezes confrontava os horários. Quando tinha aula de informática, já era reservado o laboratório então o cronograma já tinha dentro das aulas de informática, já tinha reservado o laboratório. Na parte de rádio escolar quando o laboratório estava liberado a gente utilizava o laboratório, quando não tava liberado, como os equipamentos eram móveis a gente utilizava a sala de multimeios e trabalhava com os alunos dentro daquele espaço. (MONITOR 2 - 28/06/2017).

Dos monitores da EEMR 05 (cinco) disseram que os equipamentos tecnológicos eram suficientes para atender o Programa Mais Educação e um disse que não eram suficientes: - *Não era suficiente, era apenas um equipamento, um conjunto de equipamentos tecnológicos. (MONITOR B - 13/06/2017).*

Quanto aos equipamentos tecnológicos, percebemos que em ambas as escolas a utilização dessas tecnologias como TV, DVD, laboratório de informática, aparelho de som, datashow eram organizadas através de cronograma e agendamento de utilização, sempre conciliando com os alunos das aulas normais. Portanto, quando não possível, as oficinas do Programa Mais Educação precisavam ser reprogramadas, pois a prioridade eram as aulas normais.

- **Questão nº 9: *Os materiais pedagógicos e de expediente eram suficientes para desenvolver as atividades do Programa Mais Educação?***

Na EEAN, 03 (três) dos monitores entrevistados pontuaram que os materiais pedagógicos e de expediente ofertados para as atividades do Programa Mais Educação eram suficientes e 03 (três) afirmaram que os materiais eram insuficientes.

Não, não era suficiente, até mesmo porque os materiais pedagógicos do Mais Educação eram pouquíssimos, bem escassos, e os materiais que tinham da escola não posso afirmar quais eram porque nós não tínhamos acesso, aos materiais pedagógicos da escola do ensino regular da escola (MONITOR 5- 17/06/2017).

Na EEMR, 04 (quatro) dos monitores entrevistados afirmaram que a oferta de materiais de expediente era suficiente para ministrar suas oficinas e 02 (dois) pontuaram que faltava materiais: - *Sim, os materiais sempre foram suficientes para resolver todas as atividades. (MONITOR C - 28/06/2017).*

Quanto ao tipo de materiais pedagógicos e de expediente utilizados para desenvolver as atividades do PME, os monitores disseram que utilizavam materiais dourados em EVA, jogos, impressão de atividades recreativas para alfabetização. Percebemos através das entrevistas dos sujeitos da pesquisa que, os recursos financeiros recebidos pelas escolas eram suficientes para aquisição de materiais pedagógicos e de expediente para auxiliar nas atividades do Programa Mais Educação.

- Questão nº 10: *Você recebeu treinamento para atuar no PME?*

Ao serem questionados se receberam formação ou treinamento para atuar no PME, 03 (três) monitores da EEAN disseram que assistiram videoaula sobre educação integral e 03 (três) disseram que não receberam nenhuma formação ou treinamento para ministrar suas oficinas: *Recebemos uma vez, foi feito uma vídeo aula. (MONITOR 3 - 19/06/2017).*

Quanto à EEMR todos os monitores afirmaram que não receberam nenhuma formação para trabalhar no PME. Disseram que se reuniam uma vez por semana, monitores e a coordenadora do Programa Mais Educação para troca de experiências: - *Não, de para sentar todos os monitores para estudar não, havia aqueles, aquelas conversas paralelas entre monitor e coordenador que instruí a gente alguma coisa (MONITOR A - 29/06/2017).*

Das constatações encontradas nas entrevistas inferimos que “a Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação” (BRASIL, 2009b, p. 6). Percebemos iniciativas por parte da escola de oportunizar aos monitores, uma breve capacitação para que eles compreendessem a proposta pedagógica do Programa Mais Educação, a fim de, estabelecer um parâmetro pedagógico próprio da escola.

Quanto à necessidade de formação e capacitação para os executores do Programa Mais Educação, a Portaria Interministerial n.º 17 institui o Programa nos artigos 7º e 8º, que atribui responsabilidades como:

Art. 7º Compete aos Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa Mais Educação na esfera federal:

II - prestar assistência técnica e conceitual na gestão e implementação dos projetos;

III - capacitar gestores e profissionais que atuarão no Programa;

IV - estimular parcerias nos setores público e privado visando à ampliação e ao aprimoramento do Programa; e.

V - sensibilizar e orientar outros parceiros visando à integração de suas ações em curso ao Programa Mais Educação

Art. 8º Cabe aos Estados, Distrito Federal e Municípios que aderirem ao Programa Mais Educação observar o seguinte:

IV - colaborar com a qualificação e a capacitação de docentes, técnicos, gestores. (BRASIL, 2007).

A crítica sobre falta de formação feita pelos monitores responsáveis pela execução do Programa Mais Educação evidencia desresponsabilização do Estado pelos entes federados que não cumpriram o que estava previsto. Acreditamos que como critério de implantação do Programa nas escolas, inicialmente, deveria haver uma capacitação dos gestores e posteriormente formação continuada dos monitores. Nesta perspectiva, “a reorganização dessa jornada exige que a formação de educadores inclua conteúdos específicos, de formulação e acompanhamento de projetos e de gestão intersetorial e comunitários” (BRASIL, 2009b, p. 39).

Por outro lado, a cultura escolar está engessada, nós educadores, geralmente, estamos acostumados a receber as políticas educacionais feitas de cima para baixo, semiprontas para serem aplicadas, e normalmente agimos no tecnicismo, estando limitada nossa capacidade de criar. Talvez, esse descompromisso do Estado em prover formação, seja a oportunidade que a escola tenha de tornar-se protagonista, demonstrar sua criatividade, e ajustar o Programa Mais Educação a sua realidade. É o que pudemos evidenciar na mudança das oficinas na EEMR para adequar a sua realidade e na fala de um dos monitores da EEAN:

Não, treinamento e capacitação para o projeto não, eu acabei aprendendo a maneira que eu ia fazendo, então, ia buscando ajuda para ir ministrando essas aulas, tentar melhorar sempre, mais ir buscando ajuda enquanto eu desenvolvia o projeto (MONITOR 1 -29/06/2017).

O Programa Mais Educação me abriu caminhos para a minha prática profissional hoje em dia, que eu atuo como professor pedagogo. É eu percebi que a necessidade de estar sempre buscando novas as práticas docentes, contribuir para o processo de formação dos meus alunos, foi muito produtiva e conciliar muito os conteúdos. (MONITOR B - 13/06/2017).

A omissão em formação continuada aos gestores e monitores do Programa Mais Educação, por parte do Estado, oportuniza aos protagonistas do Programa na escola

demonstrar sua criatividade e inovar, para que o processo de ensino aprendizagem se desenvolva com qualidade recomendada pelo Programa.

Neste objetivo específico, percebemos muita dificuldade em relação a (re)significar os espaços escolares, a resistência de compreender que a aprendizagem não se desenvolve apenas dentro da sala de aula. Há relatos de parcerias com a comunidade ao entorno, a fim de ampliar as oportunidades de novos ambientes educativos externos à escola.

6.3 Terceiro eixo temático: as relações de trabalho dos monitores e o envolvimento da comunidade nas atividades do PME

No terceiro eixo temático tratamos as relações de trabalho dos monitores e o envolvimento da comunidade nas atividades do PME. Fizemos aos sujeitos da pesquisa 06 (seis) questões relacionadas ao planejamento e suas participações nas atividades escolares, avaliação do processo de ensino aprendizagem, participação dos pais nas atividades do Programa Mais Educação e contribuições que o Programa Mais Educação trouxe para a escola. Dando continuidade na entrevista, seguimos com análise das falas dos monitores apresentadas por escolas pesquisadas e, em seguida, a contextualização histórica.

- Questão nº 11: *Como são planejadas as atividades e conteúdos para aulas de suas oficinas no Programa Mais Educação?*

Na EEAN, em resposta de 03 (três) monitores foi afirmado que a reunião com a coordenadora era realizada semanalmente na sexta-feira, todavia 02 responderam que o planejamento era realizado individualmente e, apenas um, pontuou que procurava desenvolver o planejamento de aula em conjunto com o professor regente da sala de aula para manter uma sequência didática.

As atividades e conteúdos eram feitas, tinha um dia específico da semana, que era sexta-feira à tarde, aonde a gente fazia planejamento e tinha um acompanhamento da coordenadora do Mais Educação, aonde tivesse qualquer dúvida ela estaria nos ajudando. Até mesmo naquela época a coordenadora da unidade escolar, também nos auxiliava em algumas dúvidas que a gente tinha (MONITOR 4 - 21/06/2017).

Na EEMR, 05 (cinco) monitores entrevistados disseram que contavam com ajuda dos professores das aulas normais para realizar o planejamento de suas aulas, e um monitor disse que contou com a colaboração de seu professor da faculdade em que estudava:

Às vezes eu tinha alguma dificuldade, eu levava para professora, lá na faculdade. Ela sempre me orientava, alguns professores da Unidade Escolar, sim com a coordenadora, muitas vezes nem cheguei à coordenadora do Programa, e para ajuda, para ela às vezes alguma coisa que eu não sabia, ainda devido está no início da faculdade, não tinha muita experiência, então sempre tentava resolver isso, com a coordenadora do Programa (MONITOR E - 23/06/2017).

Pudemos ver aqui uma tímida aproximação de residência pedagógica, uma proposta desenvolvida pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro, (UERJ), “[...] é preciso repensar a formação de professores a partir do contexto de seu trabalho, sem considerar essa formação deslocada ou distanciada da reflexão crítica acerca da sua realidade” (FONTOURA *et al*, 2011, p. 117). A parceria escola e universidade é um momento de compartilhar dificuldades e oportunidades a partir da vivência prática do dia a dia do professor em sala de aula, repensando, assim, a formação de professores para aprimoramento de sua prática de ensino. O manual do Programa Mais Educação (2012), diz das necessidades dos monitores buscarem parcerias para o trabalho coletivo.

Aquele que escuta os companheiros e estudantes, que busca o consenso e acredita no trabalho coletivo? – Aquele que é sensível e aberto para as múltiplas linguagens e os saberes comunitários? – Que apoia novas ideias, transforma dificuldade em oportunidade e se dedica a cumprir o que foi proposto coletivamente? – Aquele que sabe escutar as crianças, adolescentes e jovens? – Aquele que se emociona e compartilha as histórias e problemas das famílias e da comunidade? – Um professor assim tem um excelente perfil (BRASIL, 2009a, p. 15).

Ficou evidenciado que os monitores buscaram aproximações com o professor da sala de aula para desenvolver um planejamento mais autêntico, de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos. Percebemos que essa aproximação para o trabalho coletivo partiu dos monitores. Assim, constatamos poucas ações coletivas com os monitores do Programa Mais Educação na confecção do planejamento de aulas.

- Questão nº 12: *Você participava das reuniões pedagógicas?*

Na EEAN, 03 (três) monitores disseram que eram convidados a participar das reuniões pedagógicas da escola com os professores e 03 (três) disseram que não havia reuniões específicas para tratar do Programa Mais Educação.

Sim, era uma das coisas que também era cobrado, para os monitores participarem, então a gente não era exatamente obrigado, mas era sim importante participar, então em alguns momentos a gente participa também para aprender é mais sobre ambiente que a gente estava inserido (MONITOR 1 – 29/06/2017).

Notamos que na EEMR os monitores participavam das reuniões quando convidados, porém, não havia uma interação efetiva entre os monitores e professores da escola: - *Participei apenas uma vez (MONITOR D - 19/06/2017).*

Constatamos que apesar de ser possibilitada a participação nas reuniões escolares, os monitores não participavam. Os relatos dos sujeitos da pesquisa evidenciam que não havia momentos de discussão ampla entre professores e monitores do Programa Mais Educação, no sentido de trabalho coletivo, de planejamento e desenvolvimento de atividades integradas. “Quanto mais o programa for *made-in-home*, feito pela comunidade escolar, com a participação de todos e todas, mais sucesso ele terá. Sucesso” (BRASIL, 2009c, p. 29).

- Questão nº 13: *Como você avalia o desempenho dos alunos no processo ensino-aprendizagem nas atividades do Programa Mais Educação?*

Da EEAN, os monitores avaliam que o processo de ensino aprendizagem nas atividades do Programa Mais Educação tem proporcionado uma forma diferenciada lúdica de aprender. “Não se trata de aumentar o seu tempo de trabalho, mas, muito mais, de utilizar esse tempo de forma diferenciada” (GADOTTI 2009, p. 56).

O Programa Mais Educação ele melhorou, é boa parte dos alunos que tinha dificuldades, nessa parte de ensino aprendizado é as disciplinas as monitorias que tinham nas disciplinas, que tinham na grade escolar, melhorou os alunos em relação ao conhecimento e a aprendizagem, porque trazia uma forma diferente na maioria das vezes de ensinar para os alunos, ou alguma forma mais aplicada, a cada aluno, e a parte de recreação, o das outras das outras disciplinas de informática de rádio escolar, é outros, no caso, outros projetos que tinha dentro da escola, melhorou o interesse do aluno em relação ao aprendizado (MONITOR 2 - 28/06/2017).

Os monitores entrevistados da EEMR avaliam positivamente que o Programa Mais Educação vem melhorando o processo de ensino aprendizagem, porém, ressaltam a necessidade de rearticulação do currículo escolar, das aulas normais com as atividades do Programa Mais Educação para que não sejam dissociadas.

Bem a, vejo que eles colocavam essas oficinas, na qual eu estava inserido, querendo e visando uma forma de reforço escolar né, para esses alunos, e por isso que, eu fazia um planejamento em cima do que eles estavam vendo em sala de aula, certo, mas, aí eu percebia que, para os alunos isso não era visto como um reforço, como uma forma de auxílio para eles. Eles entendiam essas aulas como, mais um contexto de sala de aula. Então, por isso que, era desmistificado, eu tentava não focar muito no quadro e no caderno e tentar trazer aulas um pouquinho mais lúdico né, eu levava os livros de literatura, eu levava os materiais pedagógicos, com muitas imagens, muita figuras a matemática eu tentava ao máximo trazer para o lado prático dele né, com umas contas, subtrações e tudo mais, tentava ao máximo,

sair da ideia sala de aula para eles pelo menos ter em atenção na aula (MONITOR A - 29/06/2017).

Percebemos falta de compreensão dos monitores para articular os conhecimentos entre as atividades do Programa Mais Educação e as aulas normais. “Nesse sentido, entende-se que a extensão do tempo – quantidade deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar” (BRASIL, 2009b, p. 28). A questão pertinente é como inovar, sem ter um direcionamento, percebemos que as iniciativas eram pautadas no achismos, e boa vontade de fazer algo diferente porém, desprovido de amparo teórico.

Para aprimorar a educação integral Teixeira (2001) propõe que:

[...] precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte (TEIXEIRA, 2007, p. 67).

Nesta contribuição, acreditamos ser necessária uma capacitação para a equipe pedagógica estendendo aos professores e monitores orientação para realização de um planejamento articulado entre as atividades do Programa Mais Educação e as aulas normais para maior integração dos saberes, comunitários e escolares, “se temos dificuldades de compreender a proposta de educação integral do Programa Mais Educação, é melhor a gente começar a pensar, porque se não pensarmos, alguém vai pensar de novo por nós” (BRASIL, 2009c, p. 05).

- Questão nº 14: Em sua concepção, o que mudou na escola a partir da implementação do Programa Mais Educação?

Na EEAN todos os monitores entrevistados pontuaram que os alunos participantes do Programa Mais Educação melhoraram a qualidade da leitura e da escrita. Destes monitores, 02 (dois) destacaram a proteção do Programa Mais Educação ao acolher crianças tirando-as das ruas, e 02 (dois) observaram o cansaço dos alunos ao permanecerem mais tempo na escola.

Acredito que, os alunos são, alguns conseguiram desenvolver melhor. Melhorou a qualidade da leitura, de matemática e o relacionamento com os colegas né, porque eles conviviam mais, eles participavam mais, com crianças de outras turmas né, a gente tinha, por exemplo: a oficina de meio ambiente que eles faziam a horta junto, ele integrava né, se interage (MONITOR 6 - 23/06/2017).

Percebemos nos relatos, as possibilidades aumentadas de interação entre os alunos, convergindo para melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Já na EEMR 03 (três) monitores disseram que melhorou a qualidade do processo de ensino aprendizagem e 03 (três) disseram que com a ampliação da jornada escolar os alunos estavam cansados e queriam brincar o tempo todo.

Assim, eu vejo que, o Programa Mais Educação é bastante interessante nesse ponto de vista, de ajudar o aluno, só que é houve também uma grande parte, os alunos ficavam muito dispersos, nesse sentido, que ele se cansava muito, eles se cansavam muito é por causa das aulas que eram além deles virem no período eles, vinham no outro período né. Então nesse, nesses dois períodos, eu creio que eles ficavam muito tempo na escola é muita das vezes até eu vejo, que os alunos com o Programa Mais Educação permaneciam um longo tempo na escola, era quase 08h00min que eles permaneciam na escola, é tanto no seu horário regular, quanto nas oficinas do Programa Mais Educação é claro, cansativo para eles. Só que eu vejo que, sim eles gostavam da escola, eram os alunos parecem que, era um ambiente no momento que eles podiam se entrosar com os demais, podiam conversar brincar creio que eles utilizavam o espaço que era o horário que eles tinham né, só que queriam brincar toda hora, esse era a visão que eu tinha (MONITOR A - 29/06/2017).

Constatamos, nas falas dos sujeitos da pesquisa, que a indução à educação integral proposta pelo Programa Mais Educação, ao ampliar a jornada escolar, garante mais aprendizagem e proteção às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, e com o término das atividades do Programa Mais Educação nas escolas pesquisadas em julho de 2015, as crianças e adolescentes ficaram desprotegidas da atenção educacional da escola.

Evidenciamos nas falas dos sujeitos da pesquisa que o Programa Mais Educação, como indutor de educação integral, não conseguiu (re) significar o tempo-espaço escolar. Ampliou-se a jornada escolar, sem mudar a concepção escolar, “a infância-adolescência popular está perdendo o direito a viver o tempo da infância. O direito a tempos dignos de um justo viver passou a ser visto como um dos direitos mais básicos” (MOLL et. al, 2011, p. 34).

- Questão nº 15: *Como você avalia o envolvimento da comunidade escolar no Programa Mais Educação?*

Na EEAN, 03 (três) monitores entrevistados disseram que a comunidade era pouco participativa nas atividades escolares, que os pais participavam apenas quando tinha eventos culturais do PME, em que os monitores juntamente com os alunos realizavam apresentações. Percebemos a necessidade de aproximar os pais da escola, “o que se pretende uma extensão da função educativa (mas não doutrinária) da escola para os pais e adultos responsáveis pelos estudantes” (PARO, 2001, p. 109).

Em contraponto, 03 (três) monitores entrevistados ressaltaram que os pais gostavam do Programa Mais Educação por propiciar conhecimentos diferenciados do habitual e constituir um ambiente seguro de proteção para os filhos, em momentos que saem para trabalhar e ganhar o sustento da família. Com a proposta indutora de educação integral do Programa Mais Educação sinaliza à rearticulação dos saberes culturais, possibilitando a abertura do currículo normal escolar das novas culturas populares, até então impedida de adentrar nos ambientes formais de ensino. Desse modo, o erudito e o popular se fundem minimizando a tensão e diminuindo a violência entre classes.

São os pais, principalmente eles gostaram bastante do projeto, porque a maioria deles trabalha, então, não tem é como ficar o aluno, não tinha com quem deixar o seu filho, então, momento que o aluno ele está na escola o menino o filho desses pais estão na escola ele está aprendendo, tem os momentos de brincadeira, mas ele acaba tendo um ganho de conhecimento com isso, tanto nas diversas oficinas porque muitas vezes o pai está trabalhando e ele não tem com quem deixar o filho, então esse aluno ele acaba ficando vezes ou em casa sozinho, sem ter alguém para cuidar porque não às vezes o pai não tem condições de pagar alguma babá para cuidar dele ou às vezes ela não ficava na comunidade escolar ela estava presente é quando tinha algum evento na escola em que a comunidade era convidada para esses eventos. (MONITOR 5 - 17/06/2017).

Dos Monitores da EEMR, 04 (quatro) disseram que os pais procuraram a escola como garantia de proteção para seus (suas) filhos (as), “a educação integral surge, então, como alternativa de equidade e de proteção para os grupos mais desfavorecidos da população infanto-juvenil” (GUARÁ, 2009, p. 67).

No entanto, um monitor atribuiu a falta de acompanhamento à vida escolar ao baixo nível cultural dos pais. Já outro entrevistado frisou que a questão era a distância, pois, a escola situa-se na zona urbana e os pais trabalham e residem na zona rural, dificultando, assim a participação. Nesse sentido, “a crítica que se ouve com frequência é a de que medidas visando à participação dos pais na escola acabam redundando em mais um ônus às famílias desprivilegiadas usuárias do ensino público, já tão sobrecarregadas do trabalho e de necessidades” (PARO, 2001, p. 108).

Era feito, a comunidade ela tinha um acesso, porém, alguns pais eles não matricularam seu filho, muitas vezes pela falta de orientação de questão sociocultural familiar, eles não tinham conhecimento, não eram alfabetizados, eles achavam que o Programa não contribuía no processo de ensino-aprendizagem, mas os pais que frequentavam a escola, que seus filhos frequentavam o programa estavam sempre presente buscando melhorar, eles estavam acompanhando frequentemente seus filhos no Programa Mais Educação (MONITOR B - 13/06/2017).

Para conchamar toda a comunidade escolar à responsabilidade da educação, “O Programa Mais Educação entende que a escola deve compartilhar sua responsabilidade pela educação, sem perder seu papel de protagonista, porque sua ação é necessária e insubstituível, mas não é suficiente para dar conta da tarefa da formação integral” (BRASIL, 2009c, p. 05).

- Questão nº 13: *Em sua opinião o que poderia ser aprimorado no desenvolvimento do Programa Mais Educação?*

Na EEAN, 04 (quatro) entrevistados propuseram formação aos monitores e 02 (dois) dos entrevistados evidenciaram a dissociação do funcionamento que impede a integração com as aulas normais, quanto a isso, “a equação perversa que marca a política educacional brasileira atual, assim caracterizada: filantropia + protelação + fragmentação + improvisação = precarização geral do ensino no País” (SAVIANI, 2014, p. 40).

A melhoria da questão de organização dos recursos financeiros, com os recursos materiais e a parte de execução do projeto realmente. É a partir do momento que é lançado o projeto para a escola, eu acredito que deveria haver mais organização e menos tempo para ser iniciado assim, esse projeto (MONITOR 2 -28/06/2017).

Todos os monitores entrevistados, que prestaram serviços voluntários na EEMR, propuseram a realização de formação continuada para orientar os monitores quanto às finalidades e objetivos do Programa Mais Educação e dos princípios da educação integral.

É curso preparatório para os monitores, porque muito chegavam despreparados ali, então assim cursos palestras eu acho que ajudava bastante, acho né, iria ajudar muito os monitores a se desenvolver melhor em sala de aula e os monitores nas oficinas do Programa Mais Educação muito só nos monitores. (MONITOR E - 23/06/2017).

Quanto à formação continuada dos monitores, da gestão escolar e dos demais professores das unidades escolares sobre o Programa Mais Educação, encontramos atribuições de responsabilidades na Portaria Interministerial n.º 17, nos artigos 7º e 8º. Nos cadernos e manuais e orientativos do Programa encontramos informações acerca da necessidade de (re) significar os saberes escolares com os comunitários.

Já o edital n.º 1 SECAD/MEC, previa formação a distância de 10.000 (dez mil) professores, sendo (02) dois professores por escola através da plataforma *Moodle* com cursos de 220 horas nas seguintes temáticas:

Educação de jovens e adultos, educação do campo, educação indígena, educação ambiental, educação patrimonial, educação para os Direitos Humanos, educação das relações ético-raciais, de gênero e orientação sexual, saúde na escola e temas da atualidade no cotidiano das práticas das redes de ensino pública de educação básica (BRASIL, 2008c, p. 3).

Nos cadernos e manuais e orientativos do Programa encontramos informações acerca da necessidade de (re)significar os saberes escolares com os comunitários, porém, não encontramos materiais específicos de formação para os monitores. Acreditamos que, como critério inicial para implantação, os gestores e monitores responsáveis pela execução do Programa Mais Educação deveriam receber uma formação ou capacitação para trabalhar. As pessoas foram aprendendo com as oportunidades e desafios diários surgidos. Percebemos nas falas dos monitores que, o aumento da jornada escolar resultara, na prática do mesmo ensino já ofertado nas salas de aulas normais e não em uma educação integral propriamente recomendada. Contudo, essa formação foi negada à escolas pesquisadas, as pessoas foram aprendendo com as oportunidades e desafios diários surgidos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, analisamos as implicações do trabalho voluntário no Programa Mais Educação para a organização escolar na EEAN e EEMR, 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 a esse questionamento delineamos o caminho metodológico da pesquisa, fazendo análise documental e bibliográfica, sustentadas no referencial teórico selecionado e, na fase empírica da pesquisa, aplicamos o questionário socioeconômico e as entrevistas, cujas respostas foram analisadas à luz das categorias dialéticas; totalidade, contradição e mediação.

Para compreensão do objeto da pesquisa, buscamos sustentação teórica nas concepções de Estado, Pós Segunda Guerra Mundial, que orientaram as políticas socioeconômicas dos países europeus, da América e do Brasil. Analisamos o Estado de Bem-estar Social, responsável pela ampliação dos direitos sociais, que trouxe dignidade às pessoas no pós-guerra; o Estado neoliberal, que orientou a reforma do Estado brasileiro em 1995, com Fernando Henrique Cardoso (PSDB), desresponsabilizando o Estado e responsabilizando a sociedade civil pelas políticas sociais; por fim, analisamos a Terceira Via que realinhou as políticas sociais ao Terceiro Setor, utilizando-se entre outras coisas de trabalhadores voluntários para desenvolver as políticas sociais.

A partir de 2007, com a implantação do novo desenvolvimentismo, durante o segundo mandato do presidente Lula da Silva (PT), promoveu-se uma contra-reforma da educação sendo uma das ações a ampliação da jornada escolar para a educação básica, com a criação do Programa Mais Educação.

Diante do objetivo geral da pesquisa, analisar as implicações do trabalho voluntário no Programa Mais Educação, para a organização escolar em duas escolas da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso, localizadas no município de Juína-MT foram elaborados três eixos temáticos em atendimento aos objetivos específicos.

O primeiro eixo temático *Conhecendo o perfil dos monitores voluntários que trabalharam no PME*, atende ao objetivo específico de conhecer e analisar o perfil dos monitores com as ações desenvolvidas no Programa Mais Educação nas escolas pesquisadas.

No segundo eixo temático *As condições e formas de organização do trabalho voluntário dos monitores do PME*, com o objetivo de problematizar a organização do tempo, espaço e recursos financeiros disponíveis para realização do trabalho voluntário do *Programa Mais Educação*.

Quanto ao terceiro eixo temático, *As relações de trabalho dos monitores e o envolvimento da comunidade nas atividades do Programa Mais Educação* têm como objetivo específico compreender as relações entre trabalho voluntário e trabalho docente nas escolas pesquisadas.

No primeiro eixo temático, *Conhecendo o perfil dos monitores voluntários que trabalharam no Programa Mais Educação*, a partir de análises dos questionários de perfil socioeconômico, e entrevistas traçamos o seguinte perfil dos monitores voluntários que trabalharam no PME: eram jovens na faixa etária compreendida entre os 20 e 30 anos, estudantes universitários 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 primeiro emprego e forma 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 em torno de 50% dos monitores entrevistados já tinham desenvolvido algum tipo de trabalho voluntário para a sociedade, seja ele ligado a entidades religiosas ou clubes de serviços, que os motivos reais da inserção dos monitores ao Programa Mais Educação foram financeiros, aliados à vocação da profissão de educador. Destacamos o otimismo e as expectativas destas pessoas para se tornarem educadores, o anseio por conquista de um trabalho formal ligado a 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 02 (dois) no comércio local da cidade.

O Programa Mais Educação, ao prever a participação de trabalhadores voluntários nas escolas públicas, insere a educação na Terceira Via e Terceiro Setor, possibilitando assim a entrada de novos agentes educativos no espaço escolar, contudo o trabalho voluntário aqui posto pelo *Programa Mais Educação*, sem garantias trabalhistas e previdenciárias, com baixa remuneração, contribui para a precarização do trabalho e a desvalorização da carreira do magistério. Através do Programa Mais Educação atribui a responsabilidade de melhorar os índices de qualidade e (re)significar o tempo, espaços e saberes escolares a pessoas da comunidade e estudantes universitários.

Nessa conjuntura, o Estado neoliberal deixa de ser executor das políticas sociais para se tornar provedor e transfere esta 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 a recomendação da proposta do Programa Mais Educação de articular saberes comunitários com saberes escolares, acreditamos que pelo perfil e falta de formação adequada.

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, essas pessoas estavam na escola em busca de um trabalho, mesmo que precarizado, almejando no futuro fazer parte do quadro de profissionais da educação. Portanto, concluímos que eles estavam em busca não de voluntariar, mas de satisfazer suas condições básicas e objetivas de vida.

Na lógica neoliberal, o Estado com o objetivo de economizar recursos utiliza-se de uma infra estrutura precária e o mínimo de valorização profissional, jogando para a comunidade local a responsabilidade social de melhorar a qualidade da educação com pessoas menos experientes e ainda em formação.

Propomos que a indução à educação integral incentive a participação dos estudantes universitários, através de bolsa de estágio, e que seja instituída uma política educacional de residência pedagógica em parcerias entre as universidades e as escolas. Assim, a partir das dificuldades vivenciadas no processo de ensino-aprendizado no dia-a-dia dos estagiários junto aos alunos, essas problemáticas sejam levadas para dentro das faculdades, e, juntos encontrem soluções, criando desse modo, um processo de reação em cadeia, afim de melhorar a qualidade da educação.

No segundo eixo, *As condições e formas de organização do trabalho voluntário dos monitores do PME*, constatamos reclamação por disponibilidade de espaço, pois a maioria dos espaços disponibilizados era de uso coletivo e precisavam ser conciliados às atividades do Programa Mais Educação com as aulas normais, através de cronograma.

Consideramos que as reclamações por espaço advinham da ausência de compreensão da proposta do Programa Mais Educação pautada na (re) significação de espaços e tempos escolares. A intersetorialidade propõe: “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 crítica à territorialidade pode ser compreendida como uma artimanha do capital neoliberal na lógica do Estado gerencialista que, 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 procurar espaços alternativos para estabelecimento de parcerias, implica na negação do Estado, quanto à ampliação das estruturas físicas das escolas.

Segundo Silva (2011), a descentralização das políticas sociais, do Estado gerencialista são evidentes,

[...] 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).

O Estado foge da responsabilidade de investimento em educação, empurra para terceiros a tarefa de estabelecer parcerias, mesmo sabendo que os monitores e gestores das escolas, não tendo como apresentar garantias legais ou ressarcir a manutenção e eventuais danos em prédios de terceiros como um barracão de uma associação ou igreja (SILVA; SILVA, 2012).

Diante dos relatos dos monitores, entendemos 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 Programa Mais Educação. 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 Programa Mais Educação.

Detectamos que não foi dada aos monitores a formação inicial e continuada que englobasse estudos dos manuais e orientativos do Programa Mais Educação e demais atividades do Programa. Ponderamos que a leitura desses orientativos ou formação continuada aos monitores deveria ser condição *sine qua non* para a adesão ao Programa Mais Educação.

Acreditamos também que a compreensão da proposta do Programa Mais Educação, por parte das pessoas frente à execução, ajudaria a encontrar respostas às dificuldades encontradas. Porém, sem um direcionamento, sem conhecimento, trabalhando no achismo, continuaria 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 articular saberes escolares e comunitários, (re) significando o conhecimento para tornar o homem liberto, capaz de decidir o seu destino e romper com a dominação que o segrega e o exclui.

Portanto, acompanhando os relatos dos monitores entrevistados em ambas as escolas, a EEAN e a EEMR, se houvesse formação continuada, grande parte dos problemas relacionados à organização do tempo espaço, materiais e equipamentos poderia ser amenizada.

Constatamos que a indução à educação integral, dentro da escola através do Programa Mais Educação, acarretou no aumento significativo de alunos dividindo o mesmo espaço com as aulas regulares. Acreditamos que seja necessário investimento por parte do Estado na ampliação da infraestrutura da escola a fim de comportar o aumento de alunos que irão dividir o mesmo espaço.

Por outro lado, quanto ao desenvolvimento prático pedagógico, que induz à educação integral, seja necessário a criação de um grupo de formação continuada permanente na cidade, envolvendo todos os educadores em um processo de troca, estudo teórico da proposta do Programa Mais Educação e outras experiências de educação integral que tiveram sucesso, aliada à vivência prática que possa melhorar o desenvolvimento do Programa Mais Educação.

No terceiro eixo temático, ao investigar *As relações de trabalho dos monitores e o envolvimento da comunidade nas atividades do Programa Mais Educação* constatamos em ambas as escolas certa dissociação entre as aulas normais e as oficinas do Programa Mais Educação. 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; 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, para 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, motivar e ofertar um ensino diferenciado do já ofertado nas aulas normais, acarretando em desmotivação dos alunos, apesar do gosto deles em permanecer no ambiente escolar. Por

outro lado, aquelas oficinas que envolviam conhecimentos diferenciados, mais lúdicos como a rádio escolar, horta, fotografia, atividades esportivas, despertavam maior interesse nos alunos em relação ao aprendizado, demonstrando, desse modo, a necessidade de (re)significar o conhecimento ofertando 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 propagação do conhecimento de forma mútua.

Quanto à pouca participação da comunidade escolar, detectamos que quando eram promovidas ações culturais a comunidade comparecia. Portanto, faz-se necessário criar estratégias para envolver os pais a participarem da vida escolar dos filhos, já que eles têm a escola no bairro como um ambiente seguro de proteção a seus filhos. É preciso encontrar artifícios e conclamar a participação na vida escolar dos filhos e desse modo, inseri-los no processo de ensino aprendizagem, não só para receber críticas avaliativas dos filhos, mas também participar da vida escolar em momentos lúdicos, recreativos e de contribuição junto aos seus filhos.

A investigação apontou para a necessidade de formação dos monitores e gestores, como condição para aprimorar o Programa Mais Educação. Encontrar estratégias para aprimorar as relações de trabalho dos monitores e o envolvimento da comunidade nas atividades do Programa Mais Educação, é essencial. A crítica é a dissociação das atividades das aulas normais e atividades do Programa Mais Educação, a falta de compreensão para (re)significar os espaços e tempo escolares tratados no eixo dois, articular os saberes escolares e comunitários e o desafio de aproximar a escola da comunidade. Para amenizar tais dificuldades Moll (2012) propõe estudos nos seguintes temas: “Educação integral, temas transversais, currículo integrado, currículo por competência, interdisciplinaridade, contextualização, trabalho por projetos, temas geradores, saberes em rede e intersetorialidade” (MOLL, *et al.*, 2012, p. 277).

Em nossa investigação acerca do Programa Mais Educação concluímos que o Programa tem sido executado por trabalhadores voluntários jovens, em formação que encontraram a oportunidade de primeiro emprego para complementar renda e concluir os estudos em licenciaturas, ao mesmo tempo, em que adquirem experiências, almejando um serviço de formação de professor. Constatamos que em 2017, dos sujeitos da pesquisa

entrevistados 83% (oitenta e três) estavam atuando como professores nas suas áreas de formação. Esses trabalhadores voluntários experimentaram dificuldades e possibilidades envolvendo condições de trabalho, envolvendo a reorganização do espaço e tempo escolar, conciliando a utilização 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 se envolver com a comunidade escolar nas atividades do Programa Mais Educação.

REFERÊNCIAS

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

BIELSCHOWSKY, Ricardo (org). **Cinquenta anos de pensamento na Cepal**. Rio de Janeiro: Recorde, 2000. Vol. 1 e 2.

BORGES, A. Governança e política educacional: a agenda recente do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. 2003. vol. 18. n.º 52. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n52/18069.pdf>> Acessado em: 21 fev. 2017.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

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

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudo/biblioteca/virtual/dh/volume%20i/constituicao%20federal.htm>>. Acessado em: 12 Ago. 2017.

_____. **Lei n.º 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 2ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

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

_____. INEP. Portal Ideb. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB - Resultados e Metas**. Escola Estadual Ana Neri 4ª série / 5º ano. 2017. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola/250732-ee-ana-neri/proficiencia>>. Acessado em: 31 de Ago. 2017.

_____. INEP. Portal Ideb. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB - Resultados e Metas**. Escola Estadual Ana Neri 4ª série / 5º ano. 2017. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola/252820-ee-marechal-rondon-ee-marechal-rondon/proficiencia>>. Acessado em: 31 Ago 2017.

_____. Ministério da Educação. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://gestaoescolar.org.br/pdf/mec-manual-operacional-educacao-integral-2013.pdf>>. Acessado em: 10 Ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Série Mais Educação - Rede de Saberes Mais Educação**. Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral, 1. ed. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Gestão intersetorial no território**. Brasília-DF: MEC/Secad, 2009a.

_____. Ministério da Educação. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília-DF: MEC/Secad, 2009b.

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

_____. **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

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Ministério da Educação e Cultura. UNICEF. **Cidade escola aprendiz**. Bairro-escola: passo a passo. Brasil: MEC, 2007. Disponível em: <www.unicef.org/brazil/pt/bairro_escola.pdf>. Acesso em: 10 Ago. 2017.

_____. 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, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Módulo 10: Teorias do espaço educativo**. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação/SEB. **Passo a passo mais educação**, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf>. Acessado em: 30 Ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)**. Resolução CD/FNDE n.º 08, de 14 de maio de 2012. Altera os valores per capita da educação infantil no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar. Brasília, 2012d.

_____. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: O Caso do curso “Pedagogia da Terra” da Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres/MT**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, RS: UFGRS, 2005.

_____. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Tensões entre o público e o privado. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **Políticas e formação de professores**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2016. p. 54-65.

_____. Série Mais Educação – **Caderno Territórios Educativos para Educação Integral**. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/04/territorioseducativos.pdf>>. Acesso em: 10 Ago. 2017.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **O Novo-Desenvolvimentismo e a Ortodoxia Convencional**. 1995.

_____. **Novo-desenvolvimentismo**. Folha de São Paulo/ Caderno Dinheiro. Vol. 19 set. 2004b

_____. **Do antigo ao novo desenvolvimentismo na América Latina**. Texto para Discussão n.º 274. São Paulo: EESP/FGV, Nov. 2010c.

_____. **A reforma do aparelho do estado e a Constituição brasileira.**

Texto para Discussão ENAP. Vol. 1. Brasília, 1995. Disponível em:

<<http://www.bresserpereira.org.br/view.asp?cod=86>>. Acessado em: 12 Ago. 2017.

_____. A reforma gerencial do Estado de 1995. **Revista de**

Administração Pública. Vol. 34, nº. 4, jul./ago. 2000, p. 7-26.

CALIXTRE, André Bojikian; BIANCARELI, André M.; CINTRA, Marcos Antonio Macedo (Org.). **Presente e Futuro do Desenvolvimento Brasileiro.** Ed IPEA. Brasília: 2014. 643p.

Disponível em:

<http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=23279>

Acessado em: 12 Ago. 2017.

COSTA Marilda de Oliveira. Tese de Doutorado: **Concepções de gestão nos programas do Instituto Ayrton Senna no contexto de alterações no papel do Estado e da sociedade civil.** Porto Alegre: UFRS, 2011.

_____. **Parcerias, Participação e Trabalho Voluntário na Educação.** Germinal:

Marxismo e Educação em Debate,. V. 6, p. 1-11-11, 2014.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição.** São Paulo, Cortez, 1989.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação.** 13. Ed. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2004.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michéle. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: DESLAURIERS, J.P; KÉRISIT, M. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos.** 3º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

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

DIEESE. (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos) **Relações de trabalho sem proteção: de volta ao período anterior a 1930?** nº 179, mai, 2017.

FERNANDES, Maria Dilnéia 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 Sociedade.** Vol. 30, p. 761-778, 2009.

FERNANDES, Rubem César. (1997). O que é terceiro setor? In: IOSCHPE, Evelyn Berg (org.). **3o setor: desenvolvimento social sustentado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 25-33.

FIGUEIREDO, Marcelo. **Teoria Geral do Estado.** 2 ed. São Paulo: Atlas. 2007.

FONTOURA, H. A. **Residência pedagógica: percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ.** Rio de Janeiro: Intertexto, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Cecília Carolina Simeão; SILVA, Marcelo Soares Pereira da. **O Plano de Desenvolvimento da Educação no contexto do novo desenvolvimentismo brasileiro**. RBPAE. Vol. 32, nº 1, p. 069 – 088. jan. / abr, 2016.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Arte Nova, 1977.

FRIGOTTO, G. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

FUNDAÇÃO ULISSES GUIMARÃES (PMDB). **Uma ponte para o futuro**. Brasília, 29 out. 2015.

_____. **Travessia Social. Uma Ponte para o Futuro**. Disponível em: <[http://veja.abril.com.br/complemento/pdf/travesia%20social%20%20PMDB_Livreto_Ponte para o Futuro.pdf](http://veja.abril.com.br/complemento/pdf/travesia%20social%20%20PMDB_Livreto_Ponte_para_o_Futuro.pdf)> Acessado em: 08 Jul. 2017.

GADOTTI, Moacir. “A dialética: concepção e método” in: **Concepção Dialética da Educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990. p. 15-38.

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

GAMBOA, S. S. **Educação em análise**. 1. ed, Passo Fundo-RS: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2013

_____. **Pesquisa em Educação: Métodos e Epistemologias**. Campinas, 2006.

GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. Vol. 22, nº 80, p. 65-81, abr. **Em aberto**. Brasília, 2009.

GENTILI, P. (Org.) **A Pedagogia da Exclusão**. 12. ed. Petrópolis, 2005. Gentili (2007).

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

_____. **A Terceira Via em cinco dimensões**. Folha de São Paulo, Caderno Mais! 21 de fev, 1999.

_____. **O debate global sobre a Terceira Via**. São Paulo: UNESP, 2007.

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

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais**. Paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

GROULX, L.H. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

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

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

_____. **O caminho da servidão**. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

IORIS, Lidio, Juína: **A rainha da floresta**. São Paulo: All Print Editora, 2009.

JINKINGS, I. et al. (orgs.). **Porque gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

LAKATOS, E. Maria; MARCONI, M. de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica: Técnicas de pesquisa**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, Gustavo Augusto F. de. **Agências reguladoras e o poder normativo**. Imprensa: São Paulo, Baraúna, 2013.

LIMA, Antônio Sebastião de, **Teoria do Estado e da Constituição; Fundamentos do Direito Positivo**. 1 Ed. Rio de Janeiro, 1998.

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

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. V. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2004.

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

_____. Conselho Estadual de Educação – CEE/MT. **Resolução Normativa N.º 002/2015-CEE-MT**. Cuiabá, MT, 2015.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3.ed. Trad. Carlos A. Silveira. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI – socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

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 emergente de intervenção**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NETO, José Paulo e BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Biblioteca Básica de Serviço Social; v. 1).

PARK, Margareth B., FERNANDES, Renata S., BORBA, Patrícia L. de O. FRANCO, Marina M., MADI, Estela D. T., SOUZA, Ana L. 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, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2005.

_____. **Administração Escolar e Qualidade do Ensino: O que os Pais ou Responsáveis têm a ver com isso?** Rio de Janeiro: DP & A, 1999.

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

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.

_____. A parceria entre sistemas públicos de educação e o Instituto Ayrton Senna: implicações para o trabalho docente. In: XVIII Seminário Internacional de formação de Professores para o MERCOSUL/ Cone Sul, 2010, Florianópolis Santa Catarina. **Anais... XVIII Seminário Internacional de formação de Professores para o MERCOSUL/ Cone Sul**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. p. 1-11.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL ANA NERI. SEDUC/MT, Juína – MT, 2013.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL MARECHAL RONDON. SEDUC/MT, Juína – MT, 2013.

RAMOS, G. T. *et al.* **A Classe Trabalhadora e a Resistência ao Golpe de 2016**. Bauru: Canal 6, 2016.

SADER, Emir, A construção da hegemonia pós-neoliberal, In: SADER, Emir (org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma** - São Paulo, SP: Boitempo, 2013.

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

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SILVA, Tomaz T. da. “O projeto educacional da Nova Direita e a retórica da qualidade total”, pp. 167-188. In SILVA, T.T. da, GENTILI, Pablo (orgs). Escola S.A.: **quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996.

SICSÚ; CASTELAR, **Sociedade e Economia: estratégias de crescimento e desenvolvimento**. Ipea. Brasília. 2007.

SICSÚ, João; PAULA, Luiz Fernando de; MICHEL, Renault. 2007. Por que novo-desenvolvimentismo? **Revista de economia política**. Vol. 27, nº 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.

_____. Rose Cléia Ramos; TORRES, Artemis. **Conselhos escolares e democracia: lemas e dilemas**. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2008.

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

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 3 volumes. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

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

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais – pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

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

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A - FICHA DESTINADA AOS MONITORES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Ficha destinada aos monitores do Programa Mais Educação

Esta ficha destina-se exclusivamente para a pesquisa *As Implicações do trabalho voluntário no Programa Mais Educação para a Organização escolar em Duas Escolas da Rede Pública de Juína-MT*, que está sendo desenvolvida por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade do Estado de Mato Grosso –Campus Universitário Jane Vanini de Cáceres /MT.

Caracterização do Sujeito	
Nome: _____	
Idade..... Sexo.....Estado civil.....Nacionalidade..... Estado.....Cidade.....	
Estado Civil: Solteiro () Casado () Separada () Outros	
Tem Filhos () Sim () Não	
Quantos () 1 () 2 () Mais _____	
Está estudando	() sim () não
Estuda em Instituição	() pública () privada
Grau de Escolaridade:	
() 1 grau () completo () Incompleto	
() 2 grau () completo () Incompleto	
() 3 grau () completo () Incompleto	
Está estudando	() sim () não
Que curso	_____
Estuda em Instituição	() pública () privada
Qual sua principal atividade de ganho financeiro? _____	
Renda Mensal: () até 1 salário () de 1 a 2 salários () acima de 2 salários	
Quantas horas trabalha por dia nestas atividades?	
() 1 horas () 2 horas () 3 horas () 4 horas	
Qual o motivo que levou a desenvolver atividade de monitor do PME?	
() necessidade financeira	
() Oportunidade de inserção socioprofissional	
() vocação	
() completar a renda	
() boa vontade, voluntariar	
Que tipo de despesa mais onera seu orçamento?	Alimentação R\$: _____ Transporte R\$: _____ Habitação (Aluguel) R\$: _____ Estudos R\$: _____ Lazer R\$: _____ Outros R\$: _____
Já tem desenvolvido trabalho voluntário antes?	() sim () não
Que tipo de trabalho voluntário?	_____
Qual sua atuação profissional no momento?	

Juína – MT ____/____/____

Assinatura do sujeito da pesquisa

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Roteiro de Entrevista

Roteiro de entrevista para os professores monitores do PME que contribuíram com a pesquisa *As Implicações do trabalho voluntário no Programa Mais Educação para a Organização escolar em Duas Escolas da Rede Pública de Juína-MT*. Esta vem sendo desenvolvida por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade do Estado de Mato Grosso-Campus Universitário Jane Vanini de Cáceres /MT.

Questões Orientadoras

Primeiro Eixo:

- 1) Como aconteceu o processo seletivo para você trabalhar no Programa Mais Educação?
- 2) O que te levou a atuar como monitor do Programa Mais Educação, por vocação ou necessidade de inserção socioprofissional, explique?
- 3) Em relação ao ressarcimento financeiro do Programa Mais Educação era suficiente para suas necessidades?
- 4) Descreva, do seu ponto de vista, quais os pontos negativos de ter participado do Programa Mais Educação. Explique por quê.
- 5) Descreva do seu ponto de vista, quais os pontos positivos de ter participado do Programa Mais Educação e explique por quê.
- 6) Qual a contribuição da experiência do trabalho voluntário do Programa Mais Educação tem proporcionado para a sua vida?

Segundo Eixo:

- 7) Quais as maiores dificuldades encontradas para realizar suas atividades no PME?
- 8) Qual a sua avaliação a respeito da organização do tempo, espaço e equipamentos tecnológicos das atividades do Programa Mais Educação?
- 9) Os materiais pedagógicos e de expedientes eram suficientes para desenvolver as atividades do Programa Mais Educação?
- 10) Você recebeu treinamento para atuar no PME?

Terceiro Eixo:

- 11) Como eram planejadas as atividades e conteúdos para aulas de suas oficinas no Programa Mais Educação?
- 12) Você participava das reuniões pedagógicas?
- 13) Como você avalia o desempenho dos alunos no processo ensino-aprendizagem nas atividades do Programa Mais Educação?
- 14) Em sua concepção, o que mudou na escola a partir da implementação do Programa Mais Educação?
- 15) Como você avalia o envolvimento da comunidade escolar no Programa Mais Educação?
- 16) Em sua opinião, o que poderia ser aprimorado no desenvolvimento do Programa Mais Educação?