



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SUZINALDA DE SOUZA FREITAS

NUANCES DE PPP NA TRAVESSIA TRANSATLÂNTICA BRASIL/MOÇAMBIQUE:
Escola-Família do Carvão/Amapá & Escola-Comunitária João XXIII/Sofala (1990-2024)

MACAPÁ
2026

SUZINALDA DE SOUZA FREITAS

**NUANCES DE PPP NA TRAVESSIA TRANSATLÂNTICA BRASIL/MOÇAMBIQUE:
Escola-Família do Carvão/Amapá & Escola-Comunitária João XXIII/Sofala (1990-2024)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação, conforme normatização n. 03, de 25 de março de 2019 e Regimento do PPGED/UNIFAP.

Área de Concentração: Educação, Políticas e Culturas

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais

Orientadora: Profa. Dra. Norma Iracema de Barros Ferreira

Coorientador: Prof. Dr. Tiago Tendai Chingore

MACAPÁ
2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Aline Farias Bandeira Couto – CRB-2 1700/O

F866n Freitas, Suzinalda de Souza.

Nuances de PPP na travessia Transatlântica Brasil/Moçambique: escola-Família do Carvão/Amapá & Escola-Comunitária João XXIII/Sofala (1990-2024) / Suzinalda de Souza Freitas . - Macapá (AP), 2026.

1 recurso eletrônico.
177 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amapá, Macapá (AP), 2026.

Orientadora: Norma Iracema de Barros Ferreira .
Coorientador: Tiago Tendai Chingore.

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Educação pública. 2. Política educacional - Brasil. 3. Política educacional - Moçambique.I. Ferreira, Norma Iracema de Barros, orientadora. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 370

FREITAS, Suzinalda de Souza. **Nuances de PPP na travessia Transatlântica Brasil/Moçambique**: Escola-Família do Carvão/Amapá & Escola-Comunitária João XXIII/Sofala (1990-2024). Orientadora: Norma Iracema de Barros Ferreira . 2026. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amapá, Macapá (AP), 2026.

SUZINALDA DE SOUZA FREITAS

NUANCES DE PPP NA TRAVESSIA TRANSATLÂNTICA BRASIL/MOÇAMBIQUE: Escola-Família do Carvão/Amapá & Escola-Comunitária João XXIII/Sofala (1990-2024)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação, conforme normatização n. 03, de 25 de março de 2019 e Regimento do PPGED/UNIFAP.

Área de Concentração: Educação, Políticas e Culturas

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais

Orientadora: Profa. Dra. Norma Iracema de Barros Ferreira

Coorientador: Prof. Dr. Tiago Tendai Chingore

Data da aprovação: 30/01/2026.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Norma Iracema de Barros Ferreira
Orientadora (PPGED/UNIFAP)

Prof. Dr. Tiago Tendai Chingore
Coorientador (PPGE/UNILICUNGO/Moçambique)

Profa. Dra. Débora Mate Mendes
Membro Interno (PPGED/UNIFAP)

Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães
Suplente Interno (PPGED/UNIFAP)

Profa. Dra. Sonia André
Membro Externo (PPGE/UPM/Moçambique)

Prof. Dr. Pedro Farissai Campira
Suplente Externo (PPGE/UNILICUNGO/Moçambique)

Às minhas filhas, **Sarah Freitas e Lara Freitas**, por terem compreendido minha ausência, até mesmo quando estava presente. Amo vocês.

À minha **família** (mãe: Maria Osmarina Souza Freitas, pai: Raimundo Francisco dos Anjos Freitas, irmão/a: Nilson Freitas e Vanessa Freitas; sobrinhos/as: Rafael Santiago, Karem Fernandes, Ricardo Freitas e Andrei Ramos; cunhado/a: Renilson Lima e Rosilene Ramos), minha eterna gratidão por terem acolhido minhas filhas quando estive na África.

Aos amigos moçambicanos, **Dra. Amália** e família, **Dr. Samuel** (Magnata), Filósofo **Armando Bila**, **Amarildo** e **Nina**, dentre tantos outros que tornaram menos árduo o período longe de minha gente.

Às amigas e colegas de mobilidade acadêmicas, **Jeanffer Cristo**, **Nelma Silva**, **Daniele Silva**, gratidão pela solidariedade e acolhimento no período de afastamento de nossos entes.

Aos **espíritos ancestrais**, que me possibilitaram condições para realizar esta pesquisa. Creio na infinita bondade, generosidade e beleza destes espíritos: por isso agradeço por me guiarem e me conduzirem ao bem, ao belo e ao justo.

A todos que, direta e indiretamente, contribuíram para o sucesso desta etapa formativa.

AGRADECIMENTOS

Cada pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas.

(Caminhos do Coração, Gonzaguinha)

À profa. **Norma Iracema de Barros Ferreira**, minha orientadora, a quem devo momentos de muito aprendizado. Sou eternamente grata pelas palavras que nortearam a orientação deste trabalho e por tantas outras, que certamente continuarão produzindo efeitos em mim.

Ao prof. **Tiago Tendai Chingore**, meu coorientador. Seu conhecimento e dinamismo intelectual são elogiáveis. Agradeço pela amizade e disponibilidade em contribuir com este estudo que reúne Brasil/África.

À **Linha de Pesquisa Políticas Educacionais**, do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED/UNIFAP - o direcionamento à crítica fez-me despertar para muitas reflexões sobre a minha própria *praxis*.

Ao conjunto de **professores** e **alunos** que fazem parte da Linha de Pesquisa Políticas Educacionais. Com vocês vivi momentos alegres, enriquecedores e que tornaram esse percurso mais leve.

Às minhas colegas de orientação, em especial **Darllen Almeida da Silva**, pela relevante contribuição na revisão deste texto de Dissertação.

À **Izabel Monteiro**, que não mediu esforços para tornar possível minha comunicação com a nossa Orientadora, durante a mobilidade acadêmica em Continente-irmão.

Ao grupo de estudo **Normandos**, em especial à professora **Kátia Fonsêca**, pelas parcerias e pelos estudos que tivemos a alegria de produzir juntas.

À **CAPES** e ao **Programa Abdias do Nascimento**, pela Bolsa de Estudo concedida, a qual tornou possível minha participação no Programa de Cooperação Internacional, Juventude, Culturas Marginalizadas: Diálogos Brasil-Moçambique e proporcionou a realização dos estudos idealizados pelos professores moçambicanos: Sônia André e Tiago Tendai, além dos brasileiros: Lúcia Izabel e Waldir/UFGA, André Guimarães, Piedade Lino e Eugênia Foster/UNIFAP.

RESUMO

O tema feição privatista na gestão da Educação Básica do Campo (Brasil & Moçambique), cuja delimitação consiste nos impactos da Parceria Público-Privada Educacional (PPPE) na gestão da Escola-Família Agroextrativista do Carvão-EFAC (Mazagão/Amapá/BR), derivada dos Termos de Fomentos (Governo do Estado do Amapá-GEA/Associação Nossa Amazônia-ANAMA) em cotejo à gestão da Escola-Comunitária João XXIII (Beira/Sofala/Moçambique-MZ) firmada em Concordatas com intermediação de Organizações Não Governamentais-ONG (Governo de Moçambique/Dioceese-Igreja Católica). O *problema* indaga: como se pode cotejar a reconfiguração da gestão educacional no Brasil e em Moçambique, ocasionada pelas PPP, tendo como *loci* a EFAC (BR) e a Escola-Comunitária João XXIII (MZ)? Na *hipótese* cogita-se que, tanto no Brasil quanto em Moçambique, a autorização para a atuação de ONG no campo educacional resulta no fortalecimento de práticas privatistas alinhadas ao modelo de Gestão Pública Não Estatal. O *objetivo* constou de cotejar Brasil e Moçambique, delineando o campo das Políticas Educacionais para aquilatar a ameaça capitalista das PPP na educação pública, gratuita e laica ao imprimir o modelo de gestão pública não estatal. A *epistemologia* do estudo fundou-se no Materialismo Histórico-Dialético (MHD), conforme Karl Marx (1979), com autores-referência (Adrião, 2017; Chauí, 1999; Freitas, 2018; Nogueira, 2011; Oliveira, 2018; Peroni, 2018, 2020), caracterizando-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa aos moldes de Sánchez Gamboa (2012), que utiliza análise documental ancorada em Evangelista (2009). Realizou-se a coleta de dados por meio de entrevista semiestruturada, empregando a técnica da Análise de Discurso Crítica (ADC), de Norman Fairclough (2016). Os sujeitos da pesquisa no Brasil foram dois representantes da Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED/AP): o Coordenador da Coordenadoria de Educação Específica (CEESP) e a Gerente do Núcleo de Educação do Campo (NEC); além da Presidente da ANAMA e do diretor da EFAC. Quanto a Moçambique: o Coordenador Pedagógico da Escola João XXIII. Os *resultados* indicaram que, no Brasil, embora a EFAC seja financiada pelo Estado, a gestão pedagógica, administrativa e financeira é transferida à ANAMA, configurando uma forma de privatização indireta dos recursos públicos, com o agravante de solicitar doações junto às famílias dos estudantes. Em Moçambique, a dependência de doações estende-se da família do aluno a agentes internacionais e instituições religiosas como a Igreja Católica, o que evidencia a fragilidade estatal e legitima a cobrança de mensalidades, reforçando a mercantilização do direito à educação que, afinal, assume nuances confessionais. Em ambos os contextos observa-se o deslocamento da responsabilidade estatal para atores privados e comunitários, o que fragiliza o caráter público e gratuito da educação. *Conclui-se* que tal processo contribui para a consolidação de práticas privatistas, ao utilizar o fundo público para sustentar um modelo de Gestão Pública Não Estatal, servindo como estratégia de manutenção da hegemonia político-econômica do capitalismo e apontando para o risco de extinção do Estado como provedor da educação genuinamente pública.

Palavras-chave: Parcerias Público-Privadas/PPP; Associação Nossa Amazônia/ANAMA; Escola Agroextrativista do Carvão/EFAC; Escola-Comunitária João XXIII.

RESUMEN

El *tema* la impronta privatista en la gestión de la Educación del Campo (Brasil y Mozambique), cuya delimitación consiste en los impactos de la Asociación Público-Privada Educativa (APPE) en la gestión de la Escuela-Familia Agroextractivista del Carbón – EFAC (Mazagão/Amapá/Brasil), derivada de los Términos de Fomento (Gobierno del Estado de Amapá – GEA/Asociación Nossa Amazônia – ANAMA), se analiza en cotejo con la gestión de la Escuela Comunitaria João XXIII (Beira/Sofala/Mozambique), formalizada mediante Concordatos con intermediación de Organizaciones No Gubernamentales-ONG (Gobierno de Mozambique/Diócesis–Iglesia Católica). El *problema* de investigación indaga: ¿cómo se puede cotejar la reconfiguración de la gestión educativa en Brasil y en Mozambique, ocasionada por las APP, teniendo como *loci* la EFAC (Brasil) y la Escuela Comunitaria João XXIII (Mozambique)? La *hipótesis* plantea que, tanto en Brasil como en Mozambique, la autorización para la actuación de las ONG en el ámbito educativo resulta en el fortalecimiento de prácticas privatistas alineadas con el modelo de Gestión Pública No Estatal. El *objetivo* consistió en cotejar Brasil y Mozambique, delimitando el campo de las Políticas Educativas para evaluar la amenaza capitalista de las APP a la educación pública, gratuita y laica, al imponer el modelo de gestión pública no estatal. La *epistemología* del estudio se fundamentó en el Materialismo Histórico-Dialéctico (MHD), conforme a Karl Marx (1979), dialogando con autores de referencia (Adrião, 2017; Chauí, 1999; Freitas, 2018; Nogueira, 2011; Oliveira, 2018; Peroni, 2018, 2020). Se caracteriza como una investigación de enfoque cualitativo, según Sánchez Gamboa (2012), que utiliza el análisis documental anclado en Evangelista (2009). La recolección de datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas, empleando la técnica del Análisis Crítico del Discurso (ADC), de Norman Fairclough (2016). Los sujetos de la investigación en Brasil fueron dos representantes de la Secretaría de Estado de Educación de Amapá (SEED/AP): el Coordinador de la Coordinación de Educación Específica (CEESP) y la Gerente del Núcleo de Educación del Campo (NEC); además de la Presidenta de la ANAMA y el Director de la EFAC. En Mozambique, participó el Coordinador Pedagógico de la Escuela João XXIII. Los *resultados* indicaron que, en Brasil, aunque la EFAC es financiada por el Estado, la gestión pedagógica, administrativa y financiera se transfiere a la ANAMA, configurando una forma de privatización indirecta de los recursos públicos, agravada por la exigencia de donaciones a las familias de los estudiantes. En Mozambique, la dependencia de donaciones se extiende desde las familias del alumnado hasta agentes internacionales e instituciones religiosas como la Iglesia Católica, lo que evidencia la fragilidad estatal y legitima el cobro de mensualidades, reforzando la mercantilización del derecho a la educación, que finalmente asume matices confesionales. En ambos contextos se observa el desplazamiento de la responsabilidad estatal hacia actores privados y comunitarios, lo que debilita el carácter público y gratuito de la educación. Se concluye que este proceso contribuye a la consolidación de prácticas privatistas, al utilizar el fondo público para sostener un modelo de Gestión Pública No Estatal, funcionando como estrategia de mantenimiento de la hegemonía político-económica del capitalismo y señalando el riesgo de extinción del Estado como proveedor de una educación genuinamente pública.

Palabras-clave: Asociaciones Público-Privadas/APP; Asociación Nossa Amazônia/ANAMA; Escuela Agroextractivista del Carbón/EFAC; Escuela Comunitaria João XXIII.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Catalogação do estado do conhecimento derivado de Dissertações e Teses (2018-2024).....	34
Quadro 2	Documentos analisados na pesquisa documental (1935-2024).....	48
Quadro 3	Concepção tridimensional do Discurso (2016).....	52
Quadro 4	Quadro Tridimensional adaptado – Termo de Fomento 002-ANAMA/EFAC/SEED (2022).....	55
Quadro 5	Quadro Tridimensional/Concordatas de Moçambique – Escola João XXIII (2011).....	57
Quadro 6	ADC de doc. EFAC (ANAMA/SEED) em cotejo à Esc. João XXIII (Igreja/ONG).....	59
Quadro 7	Termo de Fomento n. 002 SEED/GEA/ANAMA (Amapá, 2022a).....	71
Quadro 8	Plano de Trabalho do Termo de Fomento n. 002/2022 - GEA/ANAMA.....	71
Quadro 9	Termo de Dispensa de Chamamento Público 0004/2022-CPL/SEED(2022).....	72
Quadro 10	Plano de Aplicação/ANAMA (2022).....	72
Quadro 11	1º Apostilamento do Termo de Fomento n. 002/2022-GEA/ANAMA (2023).....	73
Quadro 12	Termo de Fomento n. 001/2024-GEA/ANAMA (2024).....	74
Quadro 13	Síntese da organização e execução das fontes de informação (2025).....	79
Quadro 14	Análise empírica do Público/Privado na educação de Brasil e Moçambique (1990-2024).....	80
Quadro 15	Metas e Estratégias do PEE/AP contidos na Lei n. 1.907/2015.....	103
Quadro 16	Objetivo de cada Plano Estratégico de Educação em Moçambique (2006-2020).....	110
Quadro 17	Entre Planos e Sistemas: Convergências e Tensões nas Políticas Educacionais/AP e de Sofala..	112
Quadro 18	Amazônia e Sofala em Diálogo: contradições das Parcerias Público-Comunitárias ancoradas nas Narrativas emitidas pelos Sujeitos da Pesquisa.....	140

LISTA DE SIGLAS

ADC	Análise do Discurso Crítica
ADE	Arranjos de Desenvolvimento da Educação
AIE	Aparelho Ideológico do Estado
ANAMA	Associação Nossa Amazônia [BR]
BM	Banco Mundial
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRF	Banco Internacional de Reconstrução e Fomento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BR	Brasil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAED	Coordenadoria de Apoio ao Estudante
CE	Comissão Europeia
CEESP	Coordenadoria de Educação Específica [BR]
CEPE	Curso de Especialização em Políticas Educacionais [BR]
CLP	Comissão Permanente de Licitação
EC	Escola-Comunitária [MZ]
EFAC	Escola-Família Agroextrativista do Carvão/Mazagão/AP [BR]
EFAP	Escola-Família Agrícola do Pacuí/Macapá/AP [BR]
ETI	Escola Tempo Integral
FASE	Fundo de Apoio ao Setor de Educação [MZ]
FIS	Fundação Itaú Social [BR]
FMI	Fundo Monetário Internacional
FRELIMO	Frente de Libertação de Moçambique [MZ]
GEA	Governo do Estado do Amapá [BR]
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [BR]
IFAP	Instituto Federal do Amapá [BR]
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo [BR]
IFP	Instituto de Formação de Professores
INE	Instituto Nacional de Estatística [MZ]
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação [BR]
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [BR]
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado [BR]
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
MINEDH	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano [MZ]
MROSC	Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil [BR]
MZ	Moçambique
NEC	Núcleo de Educação do Campo [BR]
NGP	Nova Gestão Pública [BR]
NUPREC	Núcleo de Prestação de Contas e Convênios
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
OI	Organismos Internacionais
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMT	Organização Mundial do Trabalho
ONG	Organizações Não-Governamentais [BR]
ONU	Organização das Nações Unidas
OS	Organização Social

OSC	Organização da Sociedade Civil
OSICIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público [BR]
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica [BR]
PDRAE	Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado [BR]
PEE	Plano Estratégico de Educação [MZ]
PEE/AP	Plano Estadual de Educação do Amapá
PNDSE	Plano Nacional de Desenvolvimento do Sistema Educativo [MZ]
PNE	Plano Nacional de Educação [BR]
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGED	Programa de Pós- Graduação em Educação
PPI	Plano Prospectivo Indicativo [MZ]
PPP	Parcerias Público-Privadas [BR]
PPPE	Parceiras Público-Privada Educacionais [BR]
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RCA	Referencial Curricular Amapaense
RCA-EM	Referencial Curricular do Ensino Médio
RENAMO	Resistencia Nacional Moçambique [MZ]
SEED/AP	Secretária de Estado da Educação do Amapá [BR]
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SNE	Sistema Nacional de Educação [MZ]
TCE	Tribunal de Contas do Estado [BR]
UEAP	Universidade Estadual do Amapá [BR]
UNESCO	Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá [BR]
UNILICUNGO	Universidade Licungo [MZ]
UPF	Utilidade Pública Federal [BR]
UPM	Universidade Pedagógica de Maputo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 CAMPO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL & EM MOÇAMBIQUE: A EPISTEMETODOLOGIA CALÇADA NO ESTADO DO CONHECIMENTO E NOS DOCUMENTOS QUE REGEM AS PPP.....	30
1.1 Percurso científico sobre políticas e gestão educacional: como os estudos transatlânticos se entrecruzam?.....	33
1.1.1 Quando os documentos falam: caminhando com Norman Fairclough na Análise do Discurso Crítica.....	46
2 CAPITALISMO/NEOLIBERALISMO VERSUS EDUCAÇÃO: PRIVATISMO NOS GOVERNOS DO BRASIL & MOÇAMBIQUE.....	61
2.1 Regime de cooperação: quais são as estratégias comuns de regulação brasileira e moçambicana?.....	63
2.1.1 Voz dos territórios- <i>loci</i> : analisando as entrevistas sobre Capitalismo/Neoliberalismo e Regulação Educacional.....	78
3 GESTÃO PÚBLICA NÃO ESTATAL: ATENDIMENTO PÚBLICO/PRIVADO NA EDUCAÇÃO À LUZ DE DOCUMENTOS DO BRASIL & DE MOÇAMBIQUE.....	91
3.1 Plano de Educação/BR e Sistema de Educação/MZ: assim no Amapá como em Sofala? 93	
3.1.1 Plano Estadual de Educação/Amapá: capturando nuances privatistas.....	100
3.1.2 Sistema Nacional de Educação/Sofala: deslindando meandros confessionais.....	106
4 ENTRE PÚBLICO [NÃO ESTATAL] & COMUNITÁRIO [CONFESSIONAL]: PPP NO BRASIL E EM MOÇAMBIQUE NA VISÃO DOS ATORES SOCIAIS.....	119
4.1 Escola-Família Agroextrativista/Amapá e Escola Comunitária João XXIII/Sofala: que feição caracteriza a gestão educacional?.....	122
4.1.1 Da América do Sul à África: cotejando as experiências brasileira e moçambicana.....	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
REFERÊNCIAS.....	162
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista.....	174
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	175
APÊNDICE C – Carta de Anuência.....	176

INTRODUÇÃO

“Você não veio no Navio Negreiro, mas com passaporte nas mãos para compartilhar conhecimento.”

*Profa. Dra. Sônia André**

Antes do início propriamente dito do texto, desejo expressar-me em primeira pessoa para registrar algo dos caminhos trilhados por mim para acessar o direito constitucional à educação iniciada na comunidade chamada Corre-Água do Piririm, pertencente ao Pacuí, distrito de Macapá, capital do Estado do Amapá/AP. Em termos familiares, quero manifestar que meu pai é agricultor aposentado e minha mãe desempenhava dupla jornada: trabalhava na roça e como dona de casa. Sou a quarta filha de sete irmãos e desde cedo aprendi a “caminhar” contra a pobreza, violência e desigualdade social.

Infância e Adolescência naquela comunidade do interior se fizeram em condições precárias, tanto no que diz respeito às questões materiais, quanto à ausência de políticas públicas nas áreas da educação, saúde e saneamento básico. Estas condições ensinaram-me que uma das formas de reexistência e de coexistência para superação das dificuldades encontradas, seria o estudo, do qual meus pais foram os grandes incentivadores, pois investiram os poucos recursos da renda familiar na formação dos filhos.

Nos anos 1980, séc. XX, o modelo de ensino pensado para a população rural da Amazônia amapaense era o Fundamental I, multisseriado, de classes compostas por alunos de idades e séries diferentes e com apenas um professor exercendo o papel de diretor, cozinheiro e zelador da Escola. Em alguns casos, até mesmo sem espaço físico para moradia.

Ao concluir os estudos na antiga Escola Primária Corre Água, localizada às margens da Rodovia AP-070, km 110, fez necessária minha transferência para o km 122, onde passei a estudar na Escola de Educação Fundamental São Joaquim do Pacuí, no distrito do Pacuí/Macapá. A falta de recursos financeiros colaborou para que meus pais efetuassem minha matrícula na Escola-Família Agrícola do Pacuí/EFAP a primeira desse tipo implantada no Estado do Amapá, em 1989. Para chegar àquela instituição escolar era necessário caminhar 16 km entre a ida e a volta da escola aos sábados e domingos, quando era liberada para visitar os familiares. Essa distância era pequena se comparada à de tantos outros colegas que percorriam de bicicleta cerca de 40 km, entre a escola e suas localidades, dentre as quais destaco: Município de Cutias, São Francisco do Piririm, Santa Luzia e Tracajatuba I.

* Profa. Dra. Universidade Pedagógica de Maputo/UPM e Coordenadora Estrangeira do Projeto de Mobilidade Acadêmica. Em referência à travessia Brasil/Moçambique, desta autora para cumprir Mestrado Sanduíche no Projeto *Juventudes, Culturas Marginalizadas e Agência Diálogos Brasil/Moçambique e Educação Antirracista* do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias do Nascimento.

O modelo de ensino da EFAP/Pacuí foi idealizado por padres italianos, como uma forma encontrada pela Religião para disseminar a ideologia e a doutrina do Cristianismo. De fato, a negligência do Estado para com a zona rural criou condições ideais para que a Igreja Católica passasse a ofertar o serviço de educação naquela região, em parceria com as famílias. Os padres, com recursos doados por instituições italianas, compravam materiais de construção e as famílias da região trabalhavam em mutirões comunitários para a construção do estabelecimento de ensino. Cabe frisar que meus pais fizeram parte desta construção como membros pioneiros da Associação de Pais.

Construiu-se o educandário em regime de semi-internato, adepta da Pedagogia de Alternância, metodologia de ensino na qual os alunos passam 15 dias em ambiente escolar e os outros 15 junto à família, colocando em prática o conhecimento adquirido e assimilado no educandário. Foi neste modelo escolar que concluí o Ensino Fundamental II e preciso dizer que amava aquele ambiente e tive educadores que viraram referência de humanidade, dialogicidade, amorosidade, companheirismo e de lutas contra toda negação do Governo quanto às políticas públicas que insistiam em excluir a população daquela região.

A EFAP tinha autorização do Conselho Estadual de Educação (CEE/AP), para o funcionamento apenas para o ensino de Educação Fundamental II, com formação antecipada em Agronomia para atender à política de profissionalização do campo, em conformidade às determinações de Organismos Internacionais/OI, tais como a Organização Mundial do Trabalho/OMT e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico/OCDE. Isso significou uma nova rota para a minha vida estudantil, já que para a continuidade dos estudos, mudei em 1993 para a capital, Macapá, que naquela ocasião era a cidade com melhores condições de ensino, em relação ao *hinterland*.

Vale dizer que o modelo de Ensino Médio (EM) à época (e que vem sendo revisitado hodiernamente) era marcado por desigualdades estruturais que se manifestaram principalmente na divisão entre ensino propedêutico e ensino profissionalizante (Kuenzer, 1991; Moura, 2007). A primeira vertente enfatizava a formação do aluno para ingresso na Educação Superior, enquanto a segunda direcionava à formação técnica, à preparação para o mercado de trabalho.

Historicamente, esse modelo de EM tem sido associado às populações de menor renda, funcionando como caminho alternativo que, em muitos casos, restringe as possibilidades de ascensão educacional e social. A dicotomia propedêutico x profissionalizante reflete as desigualdades econômicas e sociais brasileiras, perpetuando a reprodução das diferenças de oportunidades entre as classes sociais.

Na prática, o acesso ao ensino de qualidade termina sendo condicionado por fatores socioeconômicos e político-culturais como classe, raça e localização geográfica, reforçando barreiras ao desenvolvimento pleno e equitativo da educação. Essas reflexões são importantes para compreender os desafios de um ensino inclusivo, integrador e que atenda às demandas da sociedade contemporânea.

Assim sendo, perante a divisão do Ensino Médio em Básico e Profissionalizante, estudei os dois modelos: o então 2º Grau Básico, na E.E General Azevedo Costa, localizada no Bairro do Laguinho (1994-1997); e o Profissionalizante na E.E. Profa. Esther da Silva Virgolino (1998-2002), situada no Bairro São Lázaro, zona norte de Macapá, voltado à Formação de Professores para o ensino de 1º ao 5º ano, antes chamado de Magistério.

Ao concluir o curso de formação de professor, retornei para trabalhar como professora no educandário onde eu cursara o Ensino Fundamental I, hoje E. E. Sebastião Cordeiro Sena, localizada na Comunidade de Corre-Água do Piririm, Distrito do Pacuí, município de Macapá/AP. Trabalhei na referida escola por 4 anos e depois fui remanejada para Macapá, onde passei a atuar na Secretaria de Estado de Mobilização Social/SIMS (2008-2010) e, posteriormente, fui lotada no Gabinete Civil do Governo Estadual (2010-2012). Em 2013, fui aprovada no processo seletivo para Professores do Município de Macapá e trabalhei na Escola Municipal de Ensino Fundamental/EMEF Profa. Raimunda da Silva Virgolino (2013-2019), localizada no bairro Novo Horizonte, zona norte de Macapá, área periférica da cidade. De 2019 até a presente data, estou lotada na Coordenadoria de Finanças e Contabilidade da Secretaria de Estado da Educação/COFIC-SEED.

O retorno do interior do Estado para a capital, Macapá, permitiu-me a continuação dos estudos e em 2008 ingressei na Educação Superior, no Curso de História, da Universidade Vale do Acaraú-UVA [IES do Estado do Ceará/CE], atuando como se fosse privada, no Amapá, porém não concluí o Curso. Em 2014 consegui aprovação no processo seletivo do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica /PARFOR, quando concorri à vaga para o curso de Licenciatura em Informática na Educação no Instituto de Ciências e Tecnologias do Estado do Amapá/IFAP e desta feita, finalizei o Curso em 2018.

Praticamente de forma concomitante, em 2015 cursei Pedagogia na Faculdade de Macapá/FAMA, concluído em 2019. Neste mesmo ano concorri em dois Processos Seletivos em Cursos de Especializações na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP): um voltado para as Políticas Educacionais (CEPE) e o outro sobre Estudos Culturais e Políticas Públicas (PCULT), sendo selecionada em ambos e, em função da pandemia de Covid-19, a conclusão ocorreu em 2021. Nestas duas pós-graduações *lato sensu*, novos desafios e experiências de

vida me foram apresentados, por meio das disciplinas ministradas, dos eventos acadêmicos, projetos de pesquisa, leituras e principalmente, devido às obras de Paulo Freire, Karl Marx, Dermeval Saviani, Tereza Adrião, Cássia Domiciano, Olgaíses Maués, bem como pelas aulas ministradas por professores como: Antônia Andrade, André Guimarães, dentre tantos outros que durante o mestrado/PPGED tornaram-se leituras fundamentais.

Tive a sorte de encontrar pessoas militantes que me incentivaram a desenvolver uma visão de mundo e ajudaram na construção de minha consciência de classe, formação política e no engajamento nas lutas por melhores condições educacionais. Aos poucos fui perdendo o medo de falar em público, comecei a ter mais criticidade e a interessar-me por debates relacionados às Políticas Públicas Educacionais (PPE).

No Curso de Especialização em Políticas Educacionais (CEPE) tive o primeiro contato com as discussões sobre Parcerias Público-Privadas na Educação (PPPE), quando empreendi a pesquisa que resultou no Trabalho de Conclusão de Curso intitulado *Empreendedorismo na Educação Amapaense* (2021). A pesquisa versava sobre a PPPE estabelecida entre o Governo do Amapá (GEA) e o Terceiro Setor, representado pelo “Sistema S”, no atendimento a crianças de 7 a 15 anos, estudantes da Educação Básica da rede municipal de ensino.

Esse estudo ora mencionado estava diretamente relacionado ao contexto social que fez parte da minha infância, adolescência e vida adulta, pois convivi e convivo de perto com a realidade de jovens e mulheres feirantes, que vinham e vêm para a capital vender os produtos da agricultura familiar. Ainda hoje mantenho contato com essas populações que se sustentam por meio de pequenas produções agrícolas, ajudando-os na elaboração de Associações e Cooperativas Rurais de Mulheres do Campo, para que consigam ter representatividade junto aos Órgãos públicos, na luta por seus direitos constitucionais.

Reconheço o importante papel desempenhado por meus pais em minha trajetória escolar e acadêmica. Ambos envidaram esforços contínuos para que o percurso formativo dos filhos se distanciasse das limitações impostas por suas próprias trajetórias educacionais. Meu pai com formação limitada e minha mãe não teve acesso à escolarização formal; contudo, ela constituiu, ao longo da vida, um consistente saber prático, oriundo de sua experiência como mulher do campo e agricultora, responsável pela produção e comercialização de farinha na feira dos agricultores na capital, Macapá. Mesmo sem o domínio dos signos alfabéticos e numéricos, assegurou, juntamente com meu pai, condições objetivas de acesso e permanência escolar equivalente aos sete filhos, o que se constitui em elemento fundante de minha trajetória acadêmica e formativa.

Por isso meus pais dedicaram seus esforços e atenção para os estudos dos filhos e a minha história de vida se entrelaça à deles, pois meu sonho profissional foi aos poucos confirmando algo que já era pulsante: a vontade de lutar junto à comunidade onde nasci, ajudando as mulheres e a juventude, seja com projetos sociais ou com trabalhos voltados à educação. Ao longo do tempo meu interesse foi construir um debate entre o público e o privado, atuando em modelos de escolas que foram criadas como resistência ao modelo de ensino urbano dominante e ocidentalizado junto às populações do campo. Conjuntura que, com as novas legislações, passa a ser mais uma arena de disputa entre as classes sociais.

No ano de 2022 ingressei na Universidade do Estado do Amapá (UEAP), para cursar a Especialização em Gestão Pública (EGP), finalizado em 2023. Ainda em 2023 integrei o corpo discente do Instituto Federal de Espírito Santo (IFES), para cursar Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica/EaD, concluído em agosto de 2024; também participei do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UNIFAP), Edital n. 01/2023, na Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Diversidade, sendo desclassificada por ter confundido a data da entrevista.

Todavia, foi possível reverter tal prejuízo, visto que o PPGED no mesmo período lançou o Edital n. 2/2023 – Processo Seletivo Diferenciado (PSD) para preenchimento de vagas de Políticas Afirmativas. Assim, foram ofertadas vagas para: indígenas; quilombolas; pessoas Trans (Transexuais/Transgêneros/Travestis); Pessoas com Deficiências (PcD); com Transtorno do Espectro Autista (TEA); extrativistas/ribeirinhos/pescadores; populações do campo (agricultores artesanais/trabalhadores assalariados rurais/assentados da reforma agrária); pessoas em situação de deslocamento forçado ou migrantes internacionais (refugiados/solicitantes de asilo/portadores de visto humanitário/apátridas); povos e comunidades tradicionais de terreiro/matriz africana.

Registro que o teor do Edital n. 2/2023 estava em conformidade à Resolução CONSU/UNIFAP 21/2022, que instituiu a Política de Ações Afirmativas (PAAf). Neste caso, concorri à vaga pertencente à população do campo assentada da Reforma Agrária, na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, sendo selecionada pela escrita de um Memorial Acadêmico, seguida de entrevista e análise de currículo.

Em 2024, no segundo semestre do Curso de Mestrado, concorri à Bolsa de Estudo sob a chancela do Edital Interno n. 1/2024 PPGED/UNIFAP, para participar da Mobilidade Acadêmica de Mestrado Sanduíche, no Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento (Edital n. 16/2023 – CAPES). O Programa é destinado à formação e capacitação de estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas e estudantes com deficiência,

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Naquele período o objeto de estudo era apenas a Escola-Família Agroextrativista do Carvão/EFAC; com a aprovação no processo seletivo do referido Programa houve concessão de Bolsa, para cumprir estudos no país africano Moçambique. Acrescentou-se, então, ao objeto de estudo a Escola-Comunitária João XXIII, localizada na cidade da Beira, Província de Sofala.

Com base no contexto de exclusão típico de ações educacionais que envolvem populações historicamente alijadas de seus direitos é que emergiu o interesse em fazer parte do intercâmbio internacional, por meio do Projeto de Pesquisa *Juventudes, Culturas Marginalizadas e Agências Diálogos Brasil/Moçambique e Educação Antirracista*, que teve como parceiros os seguintes entes institucionais: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – PPGED/UFGA; Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Sergipe – PPGA/UFS; Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá – PPGED/UNIFAP; Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Pará – PPGD/UFGA, simbolizando instituições brasileiras, aliados à Universidade Pedagógica de Maputo e à Universidade Licungo, ambas de Moçambique, representando instituições estrangeiras.

A IES estrangeira escolhida para a realização da mobilidade acadêmica foi a Universidade de Licungo, localizada na cidade da Beira, Província de Sofala, região central de Moçambique. O projeto elaborado para o processo seletivo no Programa Abdias do Nascimento teve como temática *A feição privatista da Escola-Família Agroextrativista do Carvão/EFAC-Mazagão/AP*, que em solo do Brasil/América do Sul teve o potencial de ensinar a detecção de correlato do modelo de gestão em Moçambique/África, considerando o modelo brasileiro de gestão estatal elaborado, a partir da Reforma do Estado (1990), que abriu caminho para a privatização das políticas públicas no campo da educação. Tal comparação possibilitou a construção do atual título desta Dissertação: *Nuances da PPP na Travessia transatlântica Brasil/Moçambique: a Escola-Família do Carvão/Amapá e a Escola-Comunitária João XXIII/Sofala (1990-2024)*.

Desloquei-me para a África em 7 de setembro de 2024, data histórica no Brasil: cruzei o Oceano Atlântico, quando os brasileiros comemoram sua Independência de Portugal. Em solo moçambicano fui recebida por sujeitos sociais que lutam e sonham com uma educação pública e de qualidade. Trata-se de pessoas alimentadas e embebidas por esperanças de mudança social, cuja consciência antirracista provém do conhecimento como ferramenta de luta por direitos e respeito às populações excluídas do sistema dominante, por serem estereotipados como “fora do padrão”, bem como pela negação de seus saberes.

O grupo em apreço era formado pelos seguintes profissionais: Profa. Dra. Sônia André (Universidade Pedagógica de Maputo/UPM e Coordenadora Estrangeira do Projeto de Mobilidade Acadêmica); Prof. Dr. Thiago Tendai Chingore (Universidade de Licungo e Coordenador Estrangeiro do Programa Adbias do Nascimento); Prof. Dr. Farissai Pedro Campira (Diretor do Centro de Pesquisa de Desenvolvimento Comunitário e Ambiente-CEDECA); Prof. Dr. José Bartolomeu Jocene Marra (UNILICUNGO); Prof. Dr. Paulo Bulaque (Coordenador do Curso de Mestrado em Educação/UNILICUNGO) e Prof. Dr. Antônio Domingos Braço (Diretor da UNILINGO). Estes pesquisadores me acolheram carinhosamente, tornando possível o desenvolvimento desta pesquisa.

Na África encontrei profissionais que também atuam na Educação Básica, no ensino secundário da 10^a a 12^a classe e que dedicam seu tempo à melhoria da educação, dentre os quais, cito os coordenadores pedagógicos das Escolas-Comunitárias visitadas, sendo os Professores: João Luanda, Felipe Manuel, Benardino Bernardo e a profa. Izabel, além dos professores Agostino e Ancelmo Monteiro, que muito contribuíram para este estudo, colocando-se à disposição para fornecer as informações solicitadas durante a fase de observação, sem intervenção em sala de aula.

O tempo de permanência em Moçambique fortaleceu em mim a necessidade de aprofundar a análise dos modelos de Políticas Públicas orientadas pelos OI para os dois países que compõem o Programa de Intercâmbio. Daí que a participação de Organizações não Governamentais (ONG) na oferta de serviços sociais insuflou ainda mais a motivação em questionar a educação tomada como terceirizado, de forma a atender ao mercado e às determinações globais, sentimento que reforça a justificativa ao presente estudo.

Assim, o exame da presença de entidades privadas em territórios educacionais de Brasil e Moçambique constitui a justificativa ao debate acadêmico sobre o papel das ONG na educação e os indícios de privatização nesses espaços. Logo, a investigação ao proporcionar e/ou reivindicar soluções necessárias, principalmente para a comunidade escolar, cumpre seu caráter social, buscando evidenciar a necessidade de uma abordagem mais crítica por parte dos envolvidos nesse processo de implementação de legislações específicas, tal como as PPPE. Ressalta-se que as Políticas Educacionais na Educação Básica em ambos os países devem continuar sendo objeto de reflexão e adaptação, bem como a capacidade de resposta a desafios emergentes.

Nesse diapasão, expõe-se aqui o objeto de estudo: as Parcerias Público-Privadas (PPP) na Educação do Campo (Brasil & Moçambique). Da mesma forma, apresentam-se os *loci* de estudo: Escola-Família Agroextrativista do Carvão/AP e a Escola-Comunitária João

XXIII/Sofala, tendo como ancoradouro o processo de ingerência das entidades privadas as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público/OSCIP nos territórios educacionais brasileiro e moçambicano. Isso à medida que espaços dessa natureza deveriam ser locais de transformação social, por estarem atuando em áreas periféricas em ambos os países e sedimentados em regimentos legais que os classificam como Escola-Família/BR e Escolas-Comunitárias/MZ, logo, sem fins lucrativos.

Isso ocorreu notadamente na análise da gestão educacional, associada à respectiva manifestação, resistência e luta por direitos que emanam do povo contra as artimanhas do modo de produção capitalista, bem aos moldes de Luiz Carlos na obra *A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias* (2018). Assim, o contexto apresentado insuflou a motivação em pesquisar a temática a ser apresentada, evidenciando a prática capciosa das PPP, assim como em terras sul-americana e africana.

Mazagão/Estado do Amapá e Beira/Província de Sofala, são cidades que apresentam contextos históricos, sociais e geográficos distintos, apesar de compartilharem algumas semelhanças em termos de desafios socioeconômicos e de infraestrutura. Mazagão é um município com população relativamente pequena, contando com cerca de 21.924 habitantes (IBGE, 2022) e faz parte da região metropolitana de Macapá, capital do Estado do Amapá, distante aproximadamente 30 km, possuindo a vasta extensão territorial de 13.294.778 km². O município em exame possui histórico significativo, pois sua fundação remonta à imigração de colonos vindos de Mazagão Velho e Marrocos, os quais foram transferidos para a Amazônia no séc. XVIII. Tal peculiaridade histórica influencia a identidade cultural, marcada por festividades religiosas e manifestações tradicionais que resistem ao tempo.

Por seu turno, Beira/Sofala, segunda maior cidade de Moçambique, tem população consideravelmente maior, contabilizando 642.855 habitantes pelo Instituto Nacional de Estatísticas (INE, 2022) vivendo em uma área de 633,1 km². Localizada no litoral do Oceano Índico, sua posição geográfica é estratégica e fez dela um importante polo econômico e portuário da África Central, conectando Moçambique a outros países da região.

Não obstante, Beira estava enfrentando desafios urbanos graves, incluindo problemas estruturais decorrentes da vulnerabilidade climática, como ciclones frequentes que destroem habitações e infraestruturas essenciais. Mazagão e Beira evidenciam as diferenças no desenvolvimento econômico e na organização territorial. Enquanto Mazagão se destaca pela extensão territorial e baixa densidade populacional, Beira enfrenta os desafios típicos de uma cidade grande, com alta concentração de habitantes em uma área reduzida. Além disso, os desafios de infraestrutura são distintos, pois se Mazagão sofre com dificuldades de acesso a

serviços básicos devido à sua localização e dispersão populacional, Beira lida com a necessidade constante de reconstrução e adaptação às adversidades climáticas.

No aspecto econômico, Beira possui um papel mais significativo na economia regional, sendo um importante centro logístico e industrial, ao passo que Mazagão tem sua economia baseada, majoritariamente, em atividades agroextrativistas e de pequeno comércio. Quanto à desigualdade social, um fator que se manifesta de formas diferentes nas duas localidades: em Beira, a precarização das condições de vida se intensifica com desastres naturais recorrentes, e em Mazagão a ausência de grandes investimentos causa impacto no acesso às oportunidades de emprego e qualificação profissional.

Dessa forma, Mazagão e Beira, apesar de possuírem históricos e dimensões urbanas distintas, compartilham desafios relacionados ao desenvolvimento socioeconômico e à precariedade de infraestrutura. Essas semelhanças e diferenças evidenciam as complexas dinâmicas que envolvem cidades de diferentes Continentes, mas que em determinados aspectos, se aproximam em termos de acesso a recursos e enfrentamento de desigualdades.

Convém salientar que a legislação educacional de Brasil e de Moçambique busca atender às imposições das Organizações Internacionais (OI), as quais após a Segunda Guerra Mundial passaram a interferir incisivamente na forma como a educação é concebida para atender às regulações do sistema capitalista. Estes Organismos instituem marcos regulatórios, bem como estipulam os currículos formativos em todos os níveis de ensino de ambos os países, os quais são definidos do epicentro do poder para a periferia do capital, prática que avança no século em curso sob os ditames do Neoliberalismo.

Perante as experiências que foram relatadas até aqui de forma sucinta, o campo de estudo das PPP não foi escolhido nesta Dissertação por ser apenas um “objeto” de estudo. Pelo contrário, está para além disso, constituindo-se como campo de investigação e militância diretamente relacionado à minha história de vida, vivência profissional e engajamento na luta por justiça social.

Discutir a história de resistências e reexistências de sujeitos periféricos de um sistema hegemônico que insiste em torná-los invisíveis no sistema econômico global, é também uma forma de lutar por uma educação socialmente referenciada. Da mesma forma, há de fazer com que as vozes dos sujeitos sejam reconhecidas como construtoras de pedagogias outras que ressignifiquem a educação pública, mesmo que o discurso dominante insista em convencer a população que o melhor é o privado, em detrimento do público.

Após o preâmbulo em que essa mestranda se deu a conhecer, bem se descortinaram objeto de estudo e *loci* de pesquisa, pode-se enveredar pela contextualização do *tema*:

“A feição privatista na gestão da Educação do Campo (BR e MZ)”, delimitados à Escola-Família Agroextrativista do Carvão/EFAC, no município de Mazagão, Estado do Amapá/AP, no Brasil/América do Sul, em cotejo à Escola-Comunitária João XXIII, na cidade da Beira/Província de Sofala, em Moçambique/África. O interesse foi estabelecer um debate entre o Serviço Público e as Organizações Sociais (OS), evidenciando como a educação pública tem sido convertida em mercadoria, sob um discurso que questiona o modelo de gestão pública, exaltando a PPPE como serviço social.

A expansão deste tipo de parceria na educação insere-se em um fenômeno global impulsionado pela agenda neoliberal de reconfiguração das relações entre Estado, sociedade e mercado. No Brasil e em Moçambique, essa dinâmica assume especificidades históricas, políticas e econômicas próprias, refletindo as particularidades de cada país. Assim, é essencial compreender as implicações dessas políticas no cenário educacional, especialmente por serem países periféricos ou em desenvolvimento, cujo papel das PPPE se fortalece na execução de Políticas Públicas Educacionais tratadas como mercadorias.

Na década de 90, séc. XX, houve uma transformação significativa na configuração educacional, tanto no Brasil quanto em Moçambique, com a implementação de estratégias que fortaleceram o modelo do Público Não estatal. Segundo Carneiro e Elias (2003), esse período foi decisivo para os contextos político, econômico e social de ambos os países, pois as diretrizes formuladas pelas OI impulsionaram Reformas Estruturais do Estado, fomentando parcerias entre governos e organismos sociais. Os autores destacam que a entrada de ONG no campo da política social se deu por meio da criação de mecanismos que facilitaram sua participação na oferta de serviços sociais, conforme as diretrizes constitucionais de cada país.

Esse processo viabilizou a transferência de serviços públicos para a gestão privada, consolidada pela atuação das Organizações Sociais (Chauí, 1999). Para legitimar essa transferência, o Estado passou a fomentar a participação de instituições privadas nas políticas públicas e sociais, por meio de legislações como no caso do Brasil, a Constituição Federal de 1988 – CF/88 (Brasil, 1988), que apresenta em seus dispositivos reivindicações da sociedade civil fortalecidas desde o período da ditadura militar, como reflexo das exigências neoliberais surgidas na pós-crise do capitalismo mundial dos anos 1970.

Em análise à CF 1988, destacam-se os seguintes: abertura para a coexistência de instituições públicas e privadas (Art. 206); obrigatoriedade da universalidade do acesso (Art. 208); anseio pela qualidade da educação (Art. 206) e ainda a importância de conceitos de avaliação (Art. 209). Esses ordenamentos favorecem a participação do mercado na educação pública, constituindo-se como malha legislativa para a materialização de PPPE. Ainda sobre o

contexto de mecanismos legais presentes na Constituição de 1988, o Art. 213 (§ 1º) abre possibilidade de aplicação dos recursos públicos em escolas Comunitárias, Confessionais ou Filantrópicas sem fins lucrativos e que apliquem seus recursos financeiros em educação: trata da aplicação de recursos públicos em escolas privadas, desde que exista lei específica para tal transferência de responsabilidades.

Os princípios administrativos em tela fortalecem o consenso da necessidade da Reforma do Estado, e se fazem presentes na constituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), que em seu Art. 7º estabelece que o ensino é livre à iniciativa privada. Tal dispositivo reforça o que está disposto na Lei n. 13. 005/2014 (Brasil, 2014a) que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, cuja Estratégia 7.35 exige a regulamentação da educação privada no sentido de garantir qualidade e função social. Tal viés soma-se ao panorama que favorece as PPPE, de maneira velada na Educação Básica, confirmando a lógica do lucro sobre a função social nas Políticas Educacionais, algo materializado na Lei n. 13.019/2014 (Brasil, 2014b), conhecida como Marco Regulador do Terceiro Setor.

Do outro lado do Atlântico, esse movimento privatista teve arcabouço na Lei n. 15/11 (Moçambique, 2011), ao estabelecer normas para contratação, implementação e monitoramento de parcerias entre os setores públicos e privados. A referida legislação revogou dispositivos que contavam na Lei n. 21/97 (Moçambique, 1997), a qual anteriormente regulava tais parcerias.

Retomando o percurso no Brasil, os Art. 16 e 18 da LDBEN (Brasil, 1996) evidenciam que as instituições de ensino mantidas pela iniciativa privada também são integrantes dos sistemas de ensino Federal, Estadual ou Municipal. Ademais, o Art. 19 categoriza tais instituições em: (a) públicas mantidas e administradas pelo poder público; (b) privadas, administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado; e (c) Comunitárias.

Estes movimentos legislativos fazem surgir duas indagações: apesar de não ser objeto deste estudo o financiamento e a manutenção de uma Escola pelo Poder Público, caracterizam a incorporação da instituição ao Estado? Organizações da Sociedade Civil, sem fins lucrativos, que oferecem serviços educacionais com financiamento público integram o sistema de educação pública? Para Afonso Neto (2021) em sua Dissertação de mestrado intitulada "*Parcerias na Educação Básica Pública: o papel dos entes privados*", se o critério for a LDBEN, não, uma vez que entrariam como Escolas-Comunitárias, e não como escolas públicas. Todavia, se o critério adotado for o de serem mantidas pela administração, elas passam a ser escolas públicas. Essas leis estruturam a colaboração entre a Administração

Pública e as Organizações da Sociedade Civil, formalizando-a por meio de Termos de Colaboração¹, Termos de Fomento² e Acordos de Cooperação³. Destaca-se, ainda, a Lei n. 13.204/15 (Brasil, 2015), que alterou a 13.019/14 (Brasil, 2014) para regulamentar as parcerias entre Administração Pública e OSCIP, visando à harmonização entre interesses públicos e privados.

No Amapá, a ANAMA emerge como uma OSCIP de relevância na Gestão não Estatal de recursos do GEA, por meio da SEED, consubstanciado no Termo de Fomento n. 001/2021a, entretanto esta parceria não se efetivou em função da morosidade burocrática na SEED. Ocorre que no ano seguinte foi elaborado o termo n. 002/2022b-SEED/GEA (Amapá, 2022b, p. 2-8), que pela LDBEN é tida como Escola-Comunitária e em seu Estatuto como Instituição sem fins lucrativos e de direito privado, onerando os recursos do Poder. Esse modelo de gestão se reflete na Escola-Família Agroextrativista/EFAC/Brasil e na Escola-Comunitária João XXIII em Moçambique; esta última administrada pela Congregação Irmãos La Salles, em colaboração com a Igreja Católica e o Governo moçambicano.

Uma vez contextualizado o tema, enveredou-se pelo *problema* que indagou: como se pode cotejar a reconfiguração da gestão educacional no Brasil e em Moçambique, ocasionada pelas PPP, tendo como *loci* a EFAC (BR) e a Escola-Comunitária João XXIII (MZ)? Na *hipótese* cogita-se que, tanto no Brasil quanto em Moçambique, a autorização para a atuação de ONG no campo educacional resulta no fortalecimento de práticas privatistas alinhadas ao modelo de Gestão Pública Não estatal.

Para subsidiar tal indagação-chave, a pesquisa foi conduzida, tendo como mote uma análise comparativa entre a feição privatista impressa na Política e na Gestão Educacional Brasil & Moçambique, lançando-se as seguintes questões norteadoras: Qual é a articulação entre o campo das Políticas Educacionais, as fontes epistemológicas do estado do conhecimento e a pesquisa documental nos países-*loci*, que orientam a análise crítica das Políticas investigadas?; Como os sujeitos dos territórios-*loci* interpretam a relação entre Capitalismo/Neoliberalismo, Privatismo e Regime de Cooperação nas estratégias de regulação

¹ Instrumento por meio do qual são formalizadas as parcerias estabelecidas pela administração pública com Organização da Sociedade Civil com finalidade de interesse público e recíproco propostas pela administração pública que envolva a transferência de recursos financeiros.

² Instrumento por meio do qual são formalizadas as parcerias estabelecidas pela administração pública com Organização da Sociedade Civil com finalidade de interesse público e recíproco propostas pelas Organizações da Sociedade Civil, que envolva a transferência de recursos financeiros.

³ Instrumento por meio do qual são formalizadas as parcerias estabelecidas pela administração pública com Organização da Sociedade Civil com finalidade de interesse público e recíproco que não envolva transferência de recursos financeiros.

educacional implementadas no Brasil e em Moçambique?; De que maneira a Gestão Pública não estatal se materializa, nos documentos educacionais do Brasil e de Moçambique, por meio de arranjos público/privados e confessionais, expressos no Plano Estadual de Educação (PEE) do Amapá e no Sistema Nacional de Educação de Sofala?; Em que medida as Parcerias Público-Privadas reconfiguram a gestão educacional entre o público e o comunitário, no Brasil e em Moçambique?

O *objetivo* geral constou de cotejar Brasil e Moçambique, delineando o campo das Políticas Educacionais para aquilatar a ameaça capitalista das PPP na educação pública, gratuita e laica ao imprimir o modelo de gestão pública não estatal. Quanto aos objetivos específicos, visou-se: delinear o campo das Políticas Educacionais, tendo como fontes epistemológicas o estado do conhecimento e a pesquisa documental sobre os países-*loci*; examinar como os sujeitos dos territórios-*loci* produzem sentidos sobre a relação capitalismo/neoliberalismo, privatismo e regime de cooperação nas estratégias de regulação educacional nos contextos dos países analisados; analisar a materialização da Gestão Pública não Estatal no PEE/AP, e no Sistema Nacional de Educação/Mz, com ênfase nos arranjos público-privados e confessionais e; avaliar o *modus operandi* como as Parcerias Público-Privadas reconfiguram as fronteiras entre o público e o comunitário na gestão educacional, evidenciando feições privatistas para a democratização da educação.

No desenrolar do texto, a *epistemologia* adotada pautou-se no Materialismo Histórico-Dialético (MHD), sob os preceitos de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895). Este método permite analisar o objeto de estudo em sua totalidade histórica e social, na perspectiva de compreender a gestão pública não estatal no Brasil e em Moçambique, inserida na dinâmica do capitalismo. Possibilita, ainda, evidenciar as relações entre Estado, sociedade civil e interesses econômicos globais.

Vale destacar que na visão de Marx e Engels (1978), a realidade social é fruto das contradições materiais, históricas e econômicas que estruturam as sociedades humanas. O MHD é um método que parte, então, das condições materiais da vida, em especial das relações de produção como o motor das transformações sociais. Em prosseguimento, adotou-se uma *ênfase qualitativa*, fundamentada aos moldes de Silvio Sánchez Gamboa (2012, p. 70), em seu argumento que “o método não se reduz apenas à parte instrumental da pesquisa [...] numa articulação complexa entre vários níveis, com o teórico, epistemológico e os pressupostos filosóficos”. Isso evidencia que o método científico vai além de um simples conjunto de técnicas ou ferramentas aplicadas à coleta e análise de dados: uma construção complexa que envolve escolhas teóricas, epistemológicas e filosóficas.

Isso permite dizer que toda pesquisa carrega uma visão de mundo que orienta o olhar do pesquisador, definindo o que é considerado relevante e possível de ser conhecido. Além disso, é preciso reconhecer que o método deve estar articulado aos diferentes níveis de reflexão, para permitir compreender a pesquisa como um ato crítico e intencional. Isso implica em escolher uma abordagem que esteja em conexão como o método, o que reforçou a escolha pelo tipo de pesquisa alinhada ao MHD. Reforça-se Sánchez Gamboa (2012), na concepção de que uma abordagem qualitativa não se limita à técnica sem estatística, mas emerge de uma visão na qual o pesquisador compreende as experiências humanas profundas, por meio de dados ricos, como entrevistas semiestruturadas, observações e documentos. Assim, o sentido surge do diálogo entre pesquisador, participante e o contexto social envolvidos na pesquisa.

Por conseguinte, a *abordagem qualitativa* permitiu analisar as influências das PPP no modelo de administração educacional, correspondendo “a questões muito particulares” (Minayo, 2012, p. 21). Isso confirma a análise de Oliveira L. (2010, p. 37) sob o prisma de que tal abordagem é “um processo de reflexão e análise da realidade, através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo”; por isso possibilita investigar como as PPPE impactam na autonomia da gestão escolar e na formulação de Políticas Educacionais no contexto analisado.

Neste cenário, propriedade privada, Parcerias Público-Privadas, gestão pública, gestão democrática, Estado capitalista e Escolas-Comunitárias irão compor as categorias de análise desta pesquisa. Compreende-se, então, com Minayo (2004, p. 94) que tais categorias “retêm historicamente as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto em seus aspectos gerais”, abrangendo “vários graus de generalização, abstração e de aproximação”. Além disso, a autora ressalta que as categorias ora expostas possuem diferentes graus de generalização, abstração e aproximação, o que permite uma leitura dinâmica e contextualizada da realidade social, nos fenômenos que a caracterizam.

Corroborar-se, pois, a ideia de que o conhecimento científico não se constrói de forma isolada ou neutra, mas sim em diálogo com os processos históricos e sociais. As categorias analíticas, nesse sentido, não são meros conceitos descritivos, mas ferramentas teórico-metodológicas que possibilitam interpretar as dinâmicas estruturais da sociedade. A relação entre generalização e abstração, mencionada por Minayo (2004) aponta para a necessidade de um equilíbrio na pesquisa: por um lado, categorias excessivamente abstratas

podem perder contato com a realidade concreta; por outro, categorias muito específicas podem limitar a capacidade de compreensão das totalidades sociais.

Essa perspectiva é especialmente relevante na pesquisa em educação, pois as *Categorias Analíticas* ajudam a compreender fenômenos complexos, como a privatização e o neoliberalismo no campo educacional. Categorias como *Precarização, Mercantilização e Desigualdade* podem servir como balizas para analisar as Políticas Educacionais e seus impactos na realidade local e, por isso, a abordagem qualitativa fortalece a necessidade de um olhar crítico e contextualizado sobre os fenômenos sociais, considerando suas múltiplas determinações “históricas e estruturais” nos termos de Minayo (2004).

Quanto ao *tipo de pesquisa*, o estudo enveredou pela documental, uma vez que se fez necessário utilizar dados os registros escritos, oficiais e institucionais, que não foram produzidos com fins específicos de estudos acadêmicos. Conforme Gil (2008, p. 51), a pesquisa documental “distingue-se da bibliográfica pelo fato de se basear em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa,” e isso evidencia seu caráter exploratório e interpretativo que exige do pesquisador uma postura ativa na análise e contextualização das fontes.

Os *documentos analisados* nesse estudo se constituíram por Leis, Decretos, Termos de Fomento, Termos de Dispensa de Licitação, Planos de Trabalho, Arquivos institucionais, Acordos e Concordatas. Estes documentos ofereceram dados brutos que demandaram interpretação crítica, já que fontes escritas possuem não apenas potencial descritivo, mas sobretudo analítico, permitindo a reconstrução de eventos, o entendimento das práticas institucionais e a identificação de discursos presentes nas fontes. Essa escolha reforçou o compromisso com uma análise direta e rigorosa das evidências primárias que possibilitaram analisar de forma mais criteriosa a política pública em foco nesta Dissertação.

Aliada à *pesquisa documental*, buscou-se a fase de campo, por ser uma investigação científica que se caracteriza pela coleta direta de dados no local onde os fenômenos ocorrem, possibilitando o contato imediato do pesquisador com a realidade estudada. Para Gil (2008, p. 52), a *pesquisa de campo* tem o objetivo de “conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou ainda, de um fenômeno que se deseja analisar”.

Essa modalidade é especialmente relevante quando se busca compreender comportamentos, práticas sociais ou dinâmicas institucionais, a partir da observação empírica e da interação com os sujeitos envolvidos na pesquisa. Na visão de Lakatos e Marconi (2003, p. 187), trata-se de pesquisa que “permite ao pesquisador conhecer a realidade em sua

manifestação concreta, possibilitando a coleta de dados originais e autênticos diretamente com os sujeitos ou grupos investigados”. Essa aproximação com o objeto de estudo colaborou para compreender o fenômeno e também se adéqua à pesquisa qualitativa.

O *instrumento de pesquisa* adotado para a busca da empiria foi a entrevista semiestruturada, tal como em Gil (2008, p. 101): “a escolha do instrumento de coleta de dados deve considerar o tipo de informação desejada, a população a ser investigada, os recursos disponíveis e a natureza da pesquisa”. Logo, essa fase constitui algo essencial, pois influencia diretamente a qualidade dos resultados e a credibilidade da pesquisa. Assim, tal opção se deu por ser um instrumento que combina perguntas previamente elaboradas com a flexibilidade de explorar novos temas que surgem ao longo da conversa.

Triviños (1987) reforça que esse tipo de entrevista parte de um roteiro básico, mas permite que o entrevistador adapte a ordem das questões e aprofunde respostas, favorecendo a espontaneidade do entrevistado. Na mesma linha, Minayo (2004) destaca que a entrevista semiestruturada é um recurso fundamental nas pesquisas, pois favorece a construção de significados a partir da fala dos sujeitos, permitindo aprofundar sentidos e interpretações. Já Flick (2009) ressalta que esse tipo combina a comparabilidade dos dados obtidos a partir das perguntas estruturadas, com finalidade de investigar aspectos inesperados que emergem no discurso dos participantes, configurando como um instrumento que equilibra sistematização e flexibilidade, particularmente eficaz quando o objetivo é compreender experiências, percepções e significados atribuídos pelos participantes a determinados fenômenos sociais.

Os dados foram analisados pela Análise do Discurso Crítica (ADC), cuja escolha ocorreu por permitir investigar como práticas discursivas contidas em documentos oficiais, políticas públicas e documentos institucionais diversos refletem e reforçam relações de poder, ideologias sociais e papéis institucionais. Para Fairclough (2016, p. 57), “as práticas discursivas são formas de significar o mundo que podem contribuir para a dominação e para a hegemonia, mas também para a resistência e para a transformação”. Analisar o discurso presente nas PPPE permite desnaturalizar ideologias presentes em textos e falas institucionais, além de revelar como a linguagem participa da produção e disputas de sentidos que afetam a vida dos sujeitos na Escola.

No campo da educação, Fairclough (2016) destaca que os discursos educacionais são moldados por forças mais amplas, como o Neoliberalismo, e frequentemente refletem projetos hegemônicos, ainda que pareçam neutros. A ADC aplicada à educação, portanto, permite não

só interpretar textos e falas, mas também questionar os valores ideológicos que os sustentam, contribuindo para práticas mais críticas e inclusivas.

Os *participantes da pesquisa* no Brasil são representantes do Governo do Estado do Amapá, vinculados à Secretaria de Estado da Educação (SEED/AP) e lotados na Coordenadoria de Educação Específica (CEESP), atuando como coordenador e gerente do Núcleo de Educação do Campo (NEC). Esses profissionais são responsáveis pela formalização, acompanhamento e prestação de contas do Termo de Fomento da parceria estabelecida entre o GEA e a ANAMA, integrando a equipe do Comitê Gestor e Fiscalizador. Também compõem o grupo a presidente da OSCIP ANAMA, designada pelo Estado para administrar os repasses financeiros decorrentes dos Termos de Fomento, e o diretor da Escola-Família do Carvão.

No que concerne aos participantes moçambicanos, em função da dificuldade em estabelecer diálogos com os representantes do Governo, por estarem vivenciando crise políticas no período em que esta pesquisadora esteve em solo moçambicano, ocorreu uma negação na participação dos agentes públicos, em função de retaliações por parte do governo atual. Em relação à Escola-Comunitária João XXIII, no momento da apresentação junto ao diretor e representante da Congregação Irmãos La Salles, obteve-se que o coordenador pedagógico fosse o sujeito representativo da instituição e da comunidade escolar.

A discussão neste estudo estrutura-se em seções e subseções, a primeira seção insere-se no campo das Políticas Educacionais no Brasil e Moçambique, explicita-se a epistemologia da pesquisa, ancorada no estado do conhecimento e na análise dos documentos normativos que regem as Parcerias Público-Privadas, delimitando o marco teórico, metodológico e empírico que orienta a investigação, compreendido como um espaço de disputas teóricas, políticas e discursivas, no qual se produzem sentidos e práticas que conformam projetos distintos. Parte-se do entendimento de que as políticas e a gestão educacional no Brasil e em Moçambique não se constituem apenas como respostas técnicas a demandas sociais, mas como construções históricas e discursivas, atravessadas por relações de poder, interesses econômicos e processos de regulação que extrapolam as fronteiras nacionais.

Apresenta-se um percurso científico sobre política e gestão educacional, adotando olhares transatlânticos cruzados que possibilitam apreender aproximações entre os contextos brasileiro e moçambicano. Isso permite evidenciar como agendas globais vinculadas ao capitalismo e ao neoliberalismo, incidem de modo diferenciado sobre os sistemas educacionais do Sul-Sul, reconfigurando concepções de Estado, gestão e direito à educação.

Para sustentar essa análise, usa-se a Análise do Discurso Crítica, de Norman Fairclough, como caminho investigativo. Ao considerar a indissociabilidade entre texto, prática discursiva e prática social, a ADC possibilita compreender quando os documentos falam, isto é, como textos normativos, institucionais e políticos produzem sentidos, legitimam racionalidades e naturalizam determinadas formas de organização e regulação da educação.

O debate avança para a segunda seção, onde se examina a relação entre capitalismo/neoliberalismo e Educação, problematizando as feições privatistas presentes nos governos do Brasil e de Moçambique. Nesse movimento, analisa-se o regime de cooperação como estratégia comum de regulação, por meio do qual o Estado reorganiza suas funções, deslocando responsabilidades para atores não estatais e reconfigurando as fronteiras entre o público, o privado e o comunitário.

A voz dos territórios-*loci* assume centralidade nesse processo analítico, a partir da análise das entrevistas, que permitem captar como os sujeitos sociais interpretam, ressignificam ou tensionam os discursos hegemônicos sobre neoliberalismo, cooperação e regulação educacional. As narrativas revelam tanto a internalização de racionalidades dominantes quanto a emergência de contradições, ambiguidades e resistências.

Em seguida na terceira seção, a discussão concentra-se na gestão pública não estatal, examinando o atendimento público/privado na educação à luz de documentos do Brasil e de Moçambique. Esse eixo analítico se materializa na análise do Plano Estadual de Educação do Amapá, com destaque para suas nuances privatistas, e do Sistema Nacional de Educação de Sofala, evidenciando seus meandros confessionais e as implicações dessas configurações para o caráter público da educação.

Por fim, na quarta seção o debate situa-se entre o público e o comunitário, focalizando as Parcerias Público-Privadas a partir da voz dos atores sociais. O cotejo entre a Escola-Família Agroextrativista do Amapá e a Escola Comunitária João XXIII, em Sofala, permite identificar as feições privatistas da gestão educacional e compreender como essas experiências expressam, em contextos distintos, processos convergentes de regulação e reconfiguração do papel do Estado. Ao transitar da América do Sul à África, o estudo evidencia que, embora situadas em realidades específicas, tais experiências compartilham racionalidades globais que atravessam e reordenam os sistemas educacionais contemporâneos.

1 CAMPO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL & EM MOÇAMBIQUE: EPISTEMETODOLOGIA CALÇADA NO ESTADO DO CONHECIMENTO E NOS DOCUMENTOS QUE REGEM AS PPP

Esta seção situa-se no campo das Políticas Educacionais, como campo teórico-analítico no qual expressam disputas, concepções e racionalidades políticas que orientam a organização, a gestão e o financiamento da educação. Ao eleger como países-*loci* o Brasil e Moçambique, a pesquisa buscou compreender como as PPP se constituem como dispositivos centrais na reconfiguração da gestão educacional, tensionando as fronteiras entre público, privado e comunitário.

A articulação entre o campo das Políticas Educacionais e as fontes epistemológicas mobilizadas fundamentou-se na compreensão de que a análise crítica das políticas requer tanto a sistematização do conhecimento produzido quanto o exame dos marcos normativos que as sustentam. O estado do conhecimento constitui-se como um procedimento epistemológico que possibilitou mapear, problematizar e interpretar a produção acadêmica sobre Políticas Educacionais, PPP e gestão educacional nos contextos brasileiros e moçambicanos, identificando tendências teóricas, enfoques metodológicos, convergências analíticas e lacunas existentes no debate científico.

Sobre a pesquisa documental enveredou-se nos documentos legais, normativos e institucionais que regem as Parcerias Público-Privadas nos dois países tais como: leis, decretos, portarias, contratos, Termos de Cooperação e relatórios. Esses documentos neste estudo são compreendidos como produções histórico-políticas que materializam interesses, correlações de forças e projetos de sociedade, permitindo apreender as racionalidades que orientam a adoção das Parcerias Público-Privadas no campo educacional.

No decurso da seção ainda discute-se o campo das Políticas Educacionais, como disputas e regulações, conformam a ação do Estado e de atores não estatais na Educação. Parte-se do entendimento de que as políticas e a gestão educacional no Brasil e em Moçambique não se constituem de forma neutra ou linear, mas como construções históricas e discursivas, atravessadas por interesses, racionalidades e projetos societários em disputa. Apresenta-se um percurso científico sobre o tema, orientado por olhares transatlânticos cruzados, os quais possibilitam entender aproximações entre ambos os países.

Para dar conta dessa complexidade analítica, adota-se a Análise do Discurso Crítica, de Norman Fairclough, como caminho investigativo. Compreendendo o discurso como prática social, a ADC possibilita apreender quando os documentos falam, como textos normativos, planos, leis e instrumentos de gestão que produzem e legitimam determinados sentidos sobre

educação, qualidade, cooperação e responsabilidade estatal. A análise discursiva permitiu desvelar racionalidades hegemônicas e contradições presentes nos enunciados institucionais.

A empiria documental assume centralidade, na qual os documentos analisados-provenientes do Brasil e de Moçambique são tomados não apenas como fontes descritivas, mas como objetos analíticos, cuja materialidade discursiva revela projetos políticos, arranjos institucionais e estratégias de regulação educacional. Desse modo, o diálogo entre evidências documentais, percurso científico e Análise do Discurso Crítica, sustentando uma leitura comparada das políticas e da gestão educacional nos dois países.

Ao realizar o estado do conhecimento, percebeu-se que a compreensão das dinâmicas contemporâneas da educação pública exige reconhecimento de que diferentes países compartilham desafios atravessados por tendências globais. No Brasil e Moçambique, a produção científica sobre Políticas Educacionais, Modelos de Gestão e Parcerias Público-Privadas (PPP) revela pontos de convergências importantes, sobretudo no que diz respeito ao avanço de racionalidades gerenciais, à reorganização do papel do Estado e à crescente presença de atores privados na formulação e na implementação das Políticas Educacionais.

Notou-se que entre esses dois países ocorre uma aproximação no campo da Educação, que fortalecida por agendas comuns, intercâmbios acadêmicos e desafios estruturais atravessam ambos os contextos. As ações educacionais, os modelos de gestão e a expansão das PPP apresentam características singulares em cada país, todavia revelam tendências globais de orientação neoliberal que reconfigura o papel do Estado, das instituições escolares e dos sujeitos que delas participam. Diante disso, é fundamental analisar como a produção científica de ambos os países tem interpretado essas transformações, identificando convergências, especificidades e lacunas que permeiam o debate contemporâneo sobre educação pública.

Este estudo se insere nessa perspectiva de esquadrihar um estado do conhecimento, acerca de Políticas Educacionais, gestão e PPP no Brasil e em Moçambique. Ao mapear Dissertações e Teses, buscou-se compreender como esses temas têm sido abordados, que enfoques teóricos predominam e quais tensões emergem das análises. Tal movimento permitiu visualizar o desenvolvimento e a densidade da área, como figuram os sentidos atribuídos à presença do setor privado na educação e as disputas em torno da democratização do acesso, da qualidade e do direito à Educação.

O percurso metodológico contemplou investigação documental, categorização e análise crítica de produções publicadas em bancos de dados institucionais. O estudo

estabeleceu diálogos entre realidades brasileira e moçambicana, destacando aproximações históricas e políticas que influenciam políticas educacionais e modelos de gestão. Ao avançar nessa discussão, torna-se fundamental compreender como tais dinâmicas têm sido analisadas pela produção científica atual, em contextos marcados por desigualdades históricas e por reformas orientadas por agendas neoliberais. É nesse horizonte que se insere a primeira subseção, na qual se buscou evidenciar aproximações e particularidades entre Brasil e Moçambique, bem como mapear os aportes teóricos e empíricos que têm orientado estudos sobre Políticas Educacionais, gestão escolar e PPP nos países lusófonos.

Em prosseguimento, na segunda subseção aplica-se a ADC de Norman Fairclough, explicitando como essa teoria examina os documentos, com foco nas relações entre discurso, poder e práticas sociais no campo das Políticas Educacionais. Ademais, investiga-se como os textos analisados produzem e legitimam sentidos alinhados ao neoliberal e à privatização.

1.1 Percurso científico sobre políticas e gestão educacional: como os estudos transatlânticos se entrecruzam?

Inicialmente apresenta-se um panorama dessa pesquisa, destacando como cada contexto produz reflexões que dialogam entre si e carrega especificidades históricas e culturais. Ao aproximar os dois cenários, as lentes convergiram aos projetos de reformas, às disputas discursivas e aos arranjos colaborativos que têm sido analisados pelos pesquisadores.

A revisão de literatura ou estado do conhecimento adotado foi do tipo integrativo, conforme descrito por Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 122), os quais afirmam que esse formato “permite ao pesquisador aproximar-se da problemática que deseja apreciar, traçando um panorama sobre a sua produção científica, de forma que possa conhecer a evolução do *tema* ao longo do tempo”. Para isso, foi realizado um levantamento nas seguintes bases de dados: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); e repositório do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP).

A seleção do campo amostral foi conduzida com base nas variações “Educação, Políticas Públicas Educacionais, Gestão Não Governamental; Parceria Público-Privada”. As buscas foram feitas com os seguintes descritores: “educação AND políticas públicas educacionais; educação AND gestão não-estatal; educação AND Parceria Público-Privada; políticas públicas educacionais AND educação; políticas públicas educacionais AND Gestão não Estatal, políticas públicas educacionais AND Parceria Público-Privada; Parceria

Público-Privada AND educação; Parceria Público-Privada AND políticas públicas educacionais; Parceria Público-Privada AND Gestão não Estatal”.

Os critérios de filtragem incluíram trabalhos empíricos publicados no Brasil e Moçambique entre 2018 a 2024, em periódicos qualificados na área da educação, bem como dissertações e teses disponíveis em repositórios institucionais. A busca contemplou produções que abordassem Políticas Educacionais, gestão escolar e relações público-privadas, com ênfase em estudos que tratam diretamente da Educação Básica. O levantamento inicial resultou em 380 artigos, mais 78 Dissertações e 33 Teses, demonstrando a expressiva expansão do debate acadêmico no período analisado.

Entretanto, para assegurar maior precisão analítica, procedeu-se a uma etapa de refinamento, na qual foram examinados títulos, resumos e palavras-chave, de modo a excluir trabalhos que não dialogavam com o objetivo central da pesquisa. Além disso, considerou-se a relevância metodológica, o alinhamento teórico e a presença de dados empíricos consistentes. Após essa triagem, foram selecionados 20 estudos que compõem o inventário final, por apresentarem contribuições significativas para a compreensão das dinâmicas que perpassam a Educação Básica no contexto do ensino público. O conjunto desses trabalhos encontra-se sistematizado no quadro demonstrativo a seguir:

Quadro 1 – Catalogação do estado do conhecimento de Dissertações e Teses (2019-2024)

N.	Ano/Tipo	Título	Autor(a)	Categorias
1	2019/Tese-UFRJ/RJ-BR	As Influências político-Pedagógicas do Banco Mundial nas Relações entre Brasil e Moçambique	Inny Bello Accioly	Reestruturação do Estado moçambicano; Políticas Educacionais;
2	2019/Dissertação-UFG/GÓIAS-BR	Parcerias Público-Privadas em Educação: as Organizações Sociais e a Gestão das Escolas Públicas na Educação Básica	Deyner Faria	Privatização da Educação; Organizações Sociais; Gestão Escolar
3	2019/Dissertação-UEM/PR-BR	Política e Gestão da Educação Tempo Integral: a Participação da Fundação Itaú Social	Thamires Ciappina	Política Educacional; Gestão da Educação e Privatização
4	2019/Dissertação-UFPA/PA-BR	A Parceria Público-Privada no Contexto do Ensino Médio paraense: o Projeto Mundial como Estratégia do Pacto pela Educação no Pará	Danielly Campos	Privatização; Organizações Sociais
5	2020/Dissertação-PUC/SP-BR	Parceria Público-Privadas em Educação Básica: uma Análise Sistêmica com Ênfase no Fazer Docente	Carolina Monteiro	Privatização; Formação docente; prática docente.
6	2021/Dissertação-USP-RIBEIRÃO PRETO/SP-BR	Parcerias na Educação Básica Pública: o papel dos entes privados	Celso A. Neto	Privatização; Papel das Organizações Sociais na Educação
7	2021/Dissertação-UFOP-MARIANA/MG-BR	Controle Social e Accountability na Perspectiva Gerencial de Educação: mapeamento de tendências expressas em marcos legais estaduais	Flávia Miranda	Controle Social; Gerencialismo; Tendências pedagógicas
8	2021/Dissertação-UFAM/AM-BR/MZ	Política de Formação de Professores para a Educação Básica em Moçambique e no Brasil: contornos e proximidades	Leonel Elias Bene	Políticas Educacionais; Formação de professores; privatização
9	2021/Dissertação-UFMG/MG-BR/MZ	A Educação em Moçambique durante o Regime Ditatorial Salazarista: projetos políticos e identidades coletivas (1926-1974)	Ivangilda Santos	Políticas Educacionais em Moçambique; Projetos Políticos.
10	2021/Dissertação-UNIOESTE/PR-BR	A Atuação da Fundação SICREDI na Educação Básica no oeste do Paraná: expressão da interligação público-privado.	Ana Paula Macedo	Organização Social; Educação Básica; Privatização
11	2021/Dissertação-UnB/BRASÍLIA	Financeirização na Educação Básica: um estudo sobre a vasta Educação	Raimundo Lima	Privatização; Organização Social
12	2021/Tese-UFP/RS-BR	Á indefinição das fronteiras entre o Público e o Privado na Educação Básica: da liquefação progressiva da ideia de escola republicana.	Evandro Consaltér	Fronteira entre o público e o privado; Políticas Educacionais e o Neoliberalismo
13	2021/Dissertação-UFF/RJ-BR	A Mercantilização da Educação Pública: a OSCIP “Parceiros da Educação”	Davi Nogueira	Mercantilização da Educação, Políticas Educacionais; Organização Social- OSCIP
14	2020/Dissertação-UNIFAP/AP-BR	A Feição Privatista na Gestão do Ensino Médio Público em Tempo Integral no Amapá (2016-2018)	José Almir Alves	Privatização; Gestão da Educação, Políticas Educacionais.
15	2024/Dissertação-UNIFAP/AP	Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração: análise da política colaborativa do Estado Amapá (2019-2023)	Elisa Alcântara	Privatização; Política colaborativa;
16	2023/Dissertação-UFSC/SOROCABA/SP-BR	Políticas de Estado <i>versus</i> Políticas de Governo: uma análise das Parcerias Público-Privadas entre os anos 2010 a 2020 na rede municipal de ensino em Sorocaba/SP	Adriana Canizelli	Política de Estado; Privatização; OSCIP
17	2023/Tese-UFSC/SC-BR/MZ	Políticas públicas no campo da educação e constituição do sujeito em solo moçambicano memória e oralidade.	Etelvino M. Raúl Guila	Políticas Educacionais em Moçambique; Papel do Estado
18	2023/Dissertação-UFP/PR-BR	A trajetória do Planejamento Educacional em Moçambique: tendências para a Formação de Professores da Educação Básica	Joaquim Inácio Antônio	Plano Estratégico de Educação; Formação de Professores
19	2023/Tese-PUC/SP-BR	Parcerias em educação: implicações do enredamento entre as esferas pública e privada para a formação na educação básica	Thatiane C. Melguinha	Privatização; Formação de Professores na Educação Básica
20	2023/Tese-UEL/PR-BR/MZ	Estudo das Sociedades Cívicas-Religiosas em Moçambique e seus aspectos no campo da Educação Pública (2000-2019)	Ilídio Fernando	Organizações Sociais Religiosas; Educação Básica

Fonte: Elaborado pela autora a partir do estado do conhecimento realizado (2023-2024).

Na revisão de literatura, diversos estudos contribuíram significativamente para a compreensão do papel das Organizações Sociais na gestão da educação pública. A tese de **Inny Bello Accioly** (2018) intitulada *As influências Político-Pedagógicas do Banco Mundial nas relações entre Brasil e Moçambique*, evidencia como os organismos multilaterais, especialmente o Banco Mundial (BM), operam como agentes centrais na reconfiguração das Políticas Educacionais em países do Sul Global. A partir de uma perspectiva crítico-dialética, a autora demonstra que as recomendações, financiamentos e mecanismos de cooperação internacional articulados pelo BM não se restringem à esfera econômica, mas incidem diretamente na orientação Político-Pedagógica dos sistemas educacionais.

A Dissertação de **Deyner Batista Faria** (2019), sob o título *Parceria Público-Privada em Educação: as Organizações Sociais e a Gestão das Escolas Públicas na Educação Básica* foi essencial, para entender como essas OS atuam na gestão escolar. Tal estudo teve como objetivo apurar como o Neoliberalismo e as formas de Administração Pública Gerencial (APG), diante da crise produtiva dos anos 1970, levaram aos arranjos que configuraram as novas formas de gestão escolar por meio de PPP, alavancando-lhe o crescimento no campo educacional brasileiro.

Por sua vez, **Thamires Ciappina** (2019) em sua Dissertação: *Política e Gestão da Educação em Tempo Integral a participação da Fundação Itaú Social (2019)*, analisa criticamente o papel da Fundação Itaú Social (FIS) na formulação e gestão da Educação em Tempo Integral (ETI) no Brasil. Partindo de uma abordagem teórico-metodológica inspirada no Materialismo Histórico, a autora faz uma investigação documental e bibliográfica para entender como a FIS participa do desenho das políticas de jornada ampliada nas escolas públicas. A pesquisadora examina os marcos legais que permitiram a expansão da ETI no país, cujo ponto central é a proposta da nova arquitetura na gestão formulada pela FIS, que articula parcerias multissetoriais entre instituições públicas, privadas e Organizações da Sociedade Civil.

Danielly Campos (2019) em sua Dissertação denominada: *A Parceria Público-Privada no Contexto do Ensino Médio Paraense: o Projeto Mundial como estratégia do Pacto pela Educação no Pará*, investiga a implementação do Projeto Mundial, concebido como parte das ações do Pacto pela Educação no Pará, analisando-o como expressão das Parcerias Público-Privadas no âmbito do Ensino Médio. Sua análise parte da compreensão de que a intensificação das PPP no campo educacional decorre de transformações estruturais vinculadas ao avanço das Políticas neoliberais no Brasil, as quais reconfiguram o papel do

Estado, ampliam a presença de agentes privados e introduzem lógicas gerencialistas na gestão das redes públicas de ensino.

A Dissertação de **Carolina Monteiro** (2020), nomeada *Parcerias Público-Privadas na Educação Básica: uma análise sistêmica com ênfase no fazer docente*, evidencia que as PPP introduzem uma lógica marcada por metas, resultados, padronização e monitoramento contínuo, que reconfigura não apenas a gestão escolar, mas também as práticas pedagógicas.

Outra produção relevante foi a de **Celso Afonso Neto** (2021), com a Dissertação *Parcerias na Educação Básica Pública: o papel dos entes privados*, que explora conceitos como políticas educacionais, privatização e a forma como as Organizações Sociais utilizam discursos ideológicos para legitimar sua presença na educação. O objetivo do autor foi esclarecer que o termo tecnicamente correto, sob a ótica do Direito Administrativo, é parceria, assim como demonstrar a compreensão da educação como serviço público, conceituando educação pública, o emparceiramento na educação, os instrumentos jurídicos para a formalização dessas parcerias, de modo que o autor realiza um panorama de experiências em graus de parcerias. O estudo permitiu entender como as OSCIP atuam na educação e quais mecanismos normatizam sua atuação no campo educacional, evidenciando o tipo de discurso presente nos documentos operantes no sistema de ensino da Educação Básica pública.

Na Dissertação de **Flávia Miranda** (2021) designada *Controle social e Accountability na perspectiva gerencial de educação: mapeamento de tendências expressas em marcos legais estaduais* aborda-se como os conceitos de controle social e *accountability* são incorporados aos marcos legais estaduais voltados à gestão educacional, à luz de uma perspectiva gerencialista.

Leonel Elias Bene (2021), na dissertação batizada como *Política de formação de professores para a Educação Básica em Moçambique e no Brasil: contornos e proximidades*, analisa comparativamente as políticas de formação de professores para a Educação Básica em Moçambique e no Brasil, identificando seus contornos históricos, orientações Político-Pedagógicas e pontos de aproximação. O autor aponta que apesar das diferenças contextuais entre os dois países, ambos sofreram influência de Organismos Internacionais, proveniente de orientações para implementação de reformas educacionais alinhadas às agendas de expressão da escolarização, racionalização da formação docente e adoção de modelos gerenciais.

Em sua Dissertação, **Ivangilda Santos** (2021), chamada *A Educação em Moçambique durante o regime ditatorial salazarista: projetos políticos e identidades coletivas (1926-1974)*, cujo objetivo foi investigar como as Políticas Educacionais desenvolvidas por

diferentes instituições em Moçambique estiveram relacionadas às identidades coletivas dos indivíduos desse território e aos projetos políticos vigentes, com destaque para o Liceu Nacional Salazar, Missão Anglicana, Missão Suíça e Igreja Metodista Episcopal, contribuiu significativamente para a compreensão das políticas educacionais em Moçambique e dos projetos políticos envolvidos nesse contexto.

A Tese de **Evandro Consaltér** (2021), *A indefinição das Fronteiras entre o Público e o Privado na Educação Básica*, teve como objetivo caracterizar de que forma as PPP firmadas na Educação Básica podem fazer com que se estabeleça uma liquefação progressiva da ideia de escola republicana e do conhecimento como um bem comum. Seu estudo oferece importantes reflexões sobre os limites entre o público e o privado na educação, abordando as políticas educacionais sob a ótica do Neoliberalismo.

No decurso de seu texto Dissertativo, **Davi Ferreira Nogueira** (2021), sob a temática *A mercantilização da Educação Pública: a OSCIP “Parceiros da Educação”*, contribuiu para aprofundar a lógica de mercantilização e privatização da Escola Pública no Brasil. O autor analisa as parcerias firmadas entre a organização e redes de ensino, mostrando que, embora apresentadas como iniciativas de apoio pedagógico e gestão, elas reforçam a influência do setor empresarial nas políticas educacionais. O autor argumenta que esse modelo desloca responsabilidades do Estado, introduz mecanismo gerencial e consolida práticas que subordinam a educação a interesses privados, colocando em risco o caráter público, democrático e universal da Escola.

José Almir Viana Nunes (2020), em sua Dissertação *A feição privatista na gestão do Ensino Médio público em Tempo Integral no Amapá (2016-2018)*, analisa como a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral revela um caráter privatista e gerencialista. Na investigação das políticas estaduais e da prática nas escolas, evidencia que a reforma educacional reforça a mercantilização da escola pública, com uso intensificado de metas, indicadores de produtividade e avaliações, importados de uma lógica empresarial.

Ademais, identifica-se a participação de organismos privados como consultores e entidades de corresponsabilidade no processo de gestão das escolas. Em conformidade com o autor, essa configuração desloca parte da responsabilidade do Estado para atores privados e consolida uma “cultura da eficiência” em detrimento da universalidade e do caráter público tradicional da educação.

Na Dissertação de **Elisa Patrícia Paiva de Alcântara** (2024), chamada *Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração: análise da política colaborativa do Estado do Amapá (2019-2023)*, consta uma análise da política colaborativa de alfabetização no Amapá,

por meio da institucionalização do Regime de Colaboração da Educação (Colabora Amapá Educação), estabelecido pela Lei n. 2.448/2019, entre 2019 e 2023. A autora parte de uma perspectiva crítica, usando análise documental para compreender esse processo no contexto da Reforma do Estado neoliberal. Os resultados mostram que o Colabora Amapá Educação insere-se em um movimento mais amplo de redefinição hegemônica das políticas educacionais, articulados com Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE) e a reformulação do Sistema Nacional de Educação (SNE). A pesquisa também destaca a coalizão de interesses que molda esse consenso político, especialmente entre governo estadual e parceiros privados (Bem Comum, Fundação Lemann e Instituto Natura).

Adriana Canizelle, (2023) em sua Dissertação sobre *Política de Estado versus Políticas de Governo: uma análise das Parcerias Público-Privadas entre os anos 2010 a 2020 na rede municipal de ensino em Sorocaba/SP*, examina como as PPP implantadas na rede municipal tencionam a diferença entre políticas estáveis de Estado e medidas conjunturais de governo. A autora aponta que essas parcerias raramente se consolidam como políticas de Estado democraticamente legitimadas, ao contrário, reproduzem agendas de governo que podem fragilizar direitos educacionais e ampliar desigualdades.

A Tese *Políticas Públicas no campo da Educação e constituição do sujeito em solo moçambicano: memória e oralidade pelas fissuras entre mundo oficial e não oficial*, de **Etelvino Manuel Raúl Guila** (2023), investiga como as Políticas Educacionais em Moçambique dialogam e entram em tensão com as formas de produção de saber presentes nas comunidades. O autor evidencia a complexa relação entre Estado, cultura e subjetividade na formação dos indivíduos em Moçambique.

O texto Dissertativo *A trajetória do Planejamento Educacional em Moçambique: tendências para a Formação de Professores da Educação Básica*, de **Joaquim Inácio António** (2023) traz uma análise do percurso histórico do planejamento educacional no país e suas implicações para a política de formação docente. O estudo aponta que o planejamento educacional moçambicano passou por diferentes fases, influenciadas por contextos políticos, econômicos e por agendas internacionais. Também evidencia como as reformas recentes têm enfatizado modelos gerenciais, padronização e alinhamento a organismos multilaterais.

Na Tese *Parcerias em Educação: implicações do enredamento entre as esferas públicas para a formação na Educação Básica*, de **Thatiane Coutinho** (2023), investiga-se a crescente presença de organizações privadas nas políticas e práticas da Educação Básica, reconfigurando processos formativos nas escolas públicas do Brasil. A autora analisa as diferentes modalidades de parcerias apoiadas por fundações empresariais e organizações do

Terceiro Setor, indicando que esse enredamento entre o público e o privado introduz lógicas gerenciais, padronização de práticas pedagógicas e mecanismos de responsabilização.

Ilídio Fernando (2023) na Tese *Estudo das sociedades Cívicas-Religiosas em Moçambique e seus aspectos no campo da Educação pública (2000-2019)* discorre sobre o papel das organizações civis de base religiosa na educação pública moçambicana, ao longo de quase duas décadas. O autor investiga como as Igrejas, associações religiosas e movimentos comunitários que participam da oferta educacional influenciam políticas públicas e dialogam ou tensionam as orientações do Estado.

Em conjunto, esses estudos proporcionaram uma visão ampla da lógica do pensamento dominante, do papel do Estado na oferta de políticas públicas e da nova arquitetura econômica e financeira utilizada pelo mercado para transformar direitos sociais em mercadorias de valor agregado. Em síntese, o estado do conhecimento indicou que as PPP foram a principal alternativa para a oferta educacional, bem como evidenciou aspectos relacionados às desigualdades e ao papel da Escola no cenário social e de dominação.

A revisão de literatura ainda mostrou que parte da produção acadêmica sobre o tema das PPP na Educação brasileira e moçambicana foca na transferência da lógica do mercado para a educação pública, abordando questões relevantes sobre a gestão escolar, materiais didáticos e avaliações, dentre outros. O argumento utilizado é de que o Estado de Bem-Estar Social onera mais do que arrecada, por isso se faz necessário diminuir os gastos e o tamanho da gestão administrativa.

Foi possível identificar uma lacuna na análise das políticas públicas, o que resulta em mudanças nos marcos político-legais que regem a educação. Assim, por meio da pesquisa documental investigou-se esse percurso desde as primeiras orientações dos OI até a implementação das políticas públicas educacionais locais como produto de mercado junto às PPP. A análise documental possibilitou conhecer as Leis, Decretos, Portarias e as Parcerias Público-Privadas no Brasil e em Moçambique.

Entende-se que a pesquisa em PPPE é um campo multidisciplinar que exige uma abordagem metodológica flexível capaz de analisar a complexidade desses arranjos. Isso pelo fato de envolverem a colaboração entre os setores público e privado na provisão de serviços de responsabilidade estatal, além de abordarem questões como eficiência, governança, impacto social, legalidade, qualidade e equidade. Foi necessária a escolha de uma metodologia que dialogasse com os objetivos do estudo e com os dados disponíveis, de modo que as PPPE sejam analisadas como fenômenos multifacetados.

Sobre a questão, Minayo (2004, p. 22) veicula que a *metodologia* é “o caminho e o instrumental próprios da abordagem da realidade”, sendo compreendida não apenas como um conjunto de técnicas, mas como uma trilha epistemológica que orienta a construção do conhecimento sobre a realidade investigada. Isso implica reconhecer que a escolha do método influencia diretamente a interpretação dos dados e a compreensão crítica do objeto de estudo. Para tanto, é fundamental combinar diferentes abordagens capazes de capturar a riqueza de suas dinâmicas e, assim, avaliar os modelos de políticas públicas fomentadas nos marcos regulatórios como serviços públicos destinados à população.

Diante da presença das PPPE, a Escola-Família Agroextrativista do Carvão/Mazagão emerge como projeto resultado de esforço coletivo do Sindicato dos Trabalhadores Rurais e Extrativistas, *a priori* como iniciativa comunitária, porém com o tempo tornou-se dependente de recursos provenientes de entidades privadas e governamentais. No caso da Escola-Comunitária João XXIII, fundada pela Igreja Católica na cidade da Beira durante o período colonial, começou oferecendo o ensino primário (1^a a 3^a classe e 4^a a 7^a classe, conforme o Sistema Nacional de Educação) e, posteriormente, com os avanços da procura por séries avançadas, foi-se ofertando as séries subsequentes, atingindo a 10^a a 12^a classe. Observa-se nesses dois modelos de oferta educativa uma convergência, principalmente nas nomenclaturas adotadas pela Escola-Comunitária João XXIII, evidenciando uma intersecção na forma de organização e na trajetória desses modelos educacionais.

Esta descrição sobre a formação das duas escolas-*loci* é importante para indicar que as políticas públicas educacionais refletem a relação entre o Estado e a sociedade civil. Por conta disso, as ações estatais devem ser analisadas como expressões das dinâmicas sociais, resultantes da estrutura econômica, do modo de produção, das forças produtivas e das concessões estabelecidas entre diferentes interesses sociais, o que remete ao método escolhidos para a pesquisa, qual seja o Materialismo Histórico-Dialético (MHD).

No emprego do MHD, entende-se o real como um conjunto de fatos em sua totalidade, porém quando estes fatos são isolados de seu contexto, tornam-se meras abstrações. Assim, busca-se apreender as PPPE em sua historicidade e movimento, considerando a gênese constitutiva e natureza do processo investigativo (Gohn, 2005, p. 256). Isso implica reconhecer que as PPPE são produzidas em contextos históricos e sociais específicos, marcados por contradições no campo educacional e pelas políticas públicas.

Nesse sentido, é imperioso observar não apenas o conteúdo formal desses projetos, mas também a relação de poder, os atores sociais envolvidos e interesses políticos e ideológicos que influenciam a formulação e aplicação das PPPE. Para Gohn (2005), deve-se

compreender esse processo, considerando o cenário educacional e as reformas impostas pelo Estado, sendo que essas leituras devem ir além da descrição documental para desvelar o mecanismo de resistência e negociação entre as populações envolvidas.

Mazula (1995, p. 29) contribui com a análise ao afirmar que “a Totalidade concreta é essencialmente dinâmica graças ao movimento dialético”. Essa afirmativa pode ser mensurada nos movimentos políticos e sociais pelos quais as OI manifestam seus posicionamentos e orientações, para financiar e combater as crises que o próprio sistema econômico vigente enfrenta para se manter no poder.

Masson (2007, p. 5) entende que “no materialismo, a compreensão do real se efetiva ao atingir, pelo pensamento, um conjunto amplo de relações, particularidades, detalhes que são captados numa totalidade”. A autora comunga com os pensamentos de Marx quando sintetiza a essência do pensamento do filósofo alemão, compreendendo que o real é penetrar nas relações sociais que constituem os fenômenos, revelando suas determinações históricas, econômicas e ideológicas. Dessa forma, a categoria mediação do MHD neste estudo permitiu desvendar a complexidade das relações sociais e dinâmicas de transformações presentes nos documentos legais que regem as PPPE.

Destaca-se que o MHD compreende que a realidade social é um tecido de interconexões, no qual diferentes esferas sociais como a econômica, política e ideológica se influenciam mutuamente nos processos de mediação existentes no campo de dominação de uma classe sobre outra: a educação. Para Mészáros (2002, p. 74) “a mediação é o processo pelo qual a totalidade social se realiza em suas diferentes partes, e pelo qual estas partes se relacionam entre si e com a totalidade”. O autor destaca tal categoria como um processo vital para a totalidade social, enfatizando que ela não apenas conecta as partes, mas também é fundamental para a própria constituição e financiamento do todo.

Nesta mesma compreensão, Löwy (1976, p. 67) assevera que “a mediação é o que impede que a sociedade seja uma justaposição de elementos isolados; é o elo dialético que articula as diversas esferas da vida social”. Ressalta, ainda, que a mediação evita a fragmentação da análise social, atuando como um elo dialético que integra as diferentes dimensões da sociedade de classes.

Assim é que a Mediação permite desvendar as complexas interações e dinâmicas, seja na estrutura social, na economia ou no desenvolvimento humano. No contexto da PPPE, essa categoria permite compreender de forma mais profunda como os diferentes atores (Estado, Organizações da Sociedade Civil e comunidade escolar) se articulam e influenciam

mutuamente, revelando processos conectivos e transformadores dos diversos elementos da realidade educacional, para além de uma leitura meramente formal ou institucional.

Outra categoria importante do MHD é a contradição, da qual se pode dizer que é a mola propulsora de toda a dinâmica social e histórica. A contradição no MHD revela as tensões e antagonismo que impulsionam a mudança. Para Lukács (2003, p. 34) “a contradição não é uma categoria estática, mas dinâmica, que está em constante processo de desenvolvimento e transformação, e é através dela que a totalidade social se movimenta”. Este autor enfatiza o caráter dinâmico e processual da contradição, mostrando que não se trata de um estado fixo, mas sim de uma força ativa que impulsiona o desenvolvimento e a transformação da totalidade social.

Consoante ao exposto, Lênin (2007, p. 308) afirma que “a contradição é a essência, o cerne da dialética”. O estudioso sintetiza a ideia de que a contradição é o núcleo da própria dialética, sendo que o movimento e o desenvolvimento não ocorrem de forma linear, mas por intermédio da luta e da superação das contradições aos fenômenos.

Ao enfatizarem o papel central da contradição como motor do desenvolvimento social, Lukács (2003) e Lênin (2007) fornecem uma lente que permite perceber que os textos legais e institucionais não devem ser lidos como expressões neutras ou estáticas da realidade, e sim como resultados e expressões de tensões sociais, políticas e econômicas em disputas. Por isso, a contradição se revela nesta pesquisa quando se analisa criticamente as PPPE como força dinâmica e estruturante que resulta das tensões que atravessam a formulação e implementação das Parcerias Público-Privadas na Educação.

Concorda-se com Mézáros (2002, p. 112), que “o que importa não é a mera coexistência de elementos opostos, mas a sua relação intrínseca, que é contraditória e que engendra o movimento e a transformação”. Neste estudo, a contradição se aprofunda na leitura dos documentos legais e nos achados empíricos sobre as PPPE, revelando que seus normativos institucionais não conciliam harmoniosamente interesses distintos, pois materializam relações contraditórias que impulsionam mudanças estruturais na Educação Básica pública. Essas mudanças devem ser analisadas, tensionadas e debatidas à luz de seus efeitos sociais na educação brasileira.

É desse modo que a categoria da contradição é indispensável para a análise no MHD, pois permite não apenas identificar os antagonismos e conflitos presentes na sociedade. Também oferece a chave para compreender como esses antagonismos impulsionam o desenvolvimento histórico e a possibilidade de transformação social.

Nessa vertente, compreender as determinações e os significados do objeto deste estudo é fundamental para que a investigação permita identificar os novos rumos da gestão pública não estatal, tanto no Brasil quanto em Moçambique. Ao considerar os contextos históricos, político, social e econômico, aflora que a concepção de políticas públicas educacionais como oferta exclusiva pelo Estado vem se reestruturando e cada vez mais são transferidas responsabilidades para o setor privado, por meio de mecanismos como as PPPE. Por conta disso, o MHD é o método que permite a apreensão da Totalidade destas políticas, revelando as Mediações existentes e as contradições de tonar privado o que é público.

Essa concepção é compartilhada com Frigotto (2001, p. 77), quando afirma “na perspectiva histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto.” Dessa forma, o autor defende que o MHD analisa a História como um processo dinâmico, movido por contradições entre classes sociais, com foco na *praxis*, na relação entre teoria e ação transformadora. A dialética, nesse contexto, não é apenas lógica, mas uma ferramenta de análise concreta da realidade em constante mudança. Assim é que essa escolha epistemológica se deu por ser uma poderosa ferramenta de análise crítica da sociedade, com capacidade de integrar teoria/prática e de revelar as contradições estruturais do Capitalismo, que a torna relevante em diversos campos da educação e da política na contemporaneidade em crise.

Na visão de Schafer (1985, p. 40-41) “o modo dialético de pensar não procura nos objetos de sua investigação essenciais eternas, fixas e independentes se há uma essência na realidade objetiva ou subjetiva, esta é dinâmica, contraditória, relacional”. Este autor ressalta uma perspectiva dialética da realidade, segundo a qual nada é estático ou absoluto, sendo marcado pela mudança, contradição e inter-relação; o que está impresso no MHD.

Para tanto, em vez de buscar essências fixas e universais nos objetos de estudo, o pensamento dialético reconhece que tanto os fenômenos objetivos, quanto os subjetivos estão em constante transformação, moldando-se a partir de suas contradições internas e de suas relações com o todo. Afinal a essência de algo dado e imutável é uma construção dinâmica que só pode ser compreendida em seu contexto histórico-relacional.

O pensamento de Schafer (1985) comunga com o de Marx (2003, p. 5) no argumento de que “não é a consciência dos homens que determina o seu ser, é o ser social que, inversamente, determina a sua consciência”. Tal afirmação expressa a base do materialismo histórico, posto que se verifique que a consciência humana não surge de forma autônoma ou abstrata, mas é moldada pelas condições materiais e sociais nas quais os indivíduos estão inseridos nas suas realidades.

Entende-se que as ideias, valores e percepções dos indivíduos são produtos das relações sociais concretas que vivenciamos, reforçando a centralidade das estruturas sociais na formação do pensamento humano. O MHD é, pois, um método que permite compreender a realidade social como produto das contradições e transformações nas relações materiais, e por isso possibilitou analisar criticamente os documentos e leis que regulamentam as PPP no Brasil e em Moçambique.

Por meio do MHD foi possível revelar que os documentos analisados, bem como os sujeitos pesquisados não estão encerrados como marcos neutros ou técnicos, pois refletem as condições históricas, os interesses de classe e os modelos econômicos em cada país-*locus* da pesquisa. Essa abordagem permitiu entender que as PPP são expressões das estratégias do Estado em contexto neoliberal, nos quais há uma crescente transferência de responsabilidade pública ao setor privado, revelando contradições entre o discurso de desenvolvimento e os interesses econômicos que moldam as políticas públicas.

Em torno dos aspectos epistemológicos, como ditos anteriormente, optou-se pelos tipos de pesquisa documental e de campo. A primeira é importante, por entender que os “documentos oferecem pistas, sinais, vestígios,” cabendo ao pesquisador compreender os “significados históricos dos materiais encontrados.” (Evangelista, 2009, p. 108). Em se tratando da análise de duas Escolas em diferentes países, há que se considerar que os documentos oficiais devem, necessariamente, ser verificados, o que justifica a escolha por este tipo de pesquisa.

Aliada à investigação em documentos, optou-se pela Pesquisa de Campo, por compreender que aprofunda o entendimento de fenômenos sociais complexos, como é o caso das Parcerias Público-Privadas na Educação, pois permite o contato com a realidade, capturando nuances e particularidades que outras metodologias podem não alcançar. Para Gil (2008, p. 50), a busca em campo caracteriza-se pela “observação dos fatos tal como ocorrem, coleta de dados em seu ambiente natural e análise de fenômenos que não podem ser estudados em laboratórios”. Essa abordagem permite ao pesquisador emergir no contexto, compreendendo as interações, percepções e dinâmicas dos atores envolvidos.

O valor da Pesquisa Documental reside, portanto, na capacidade de ir além dos dados formais, revelando as experiências vivenciadas e as práticas cotidianas. De modo semelhante, Minayo (2004, p.30) ressalta que a Pesquisa de Campo é “aquela que busca dados ou informações diretamente com os sujeitos ou fenômenos estudados, no seu ambiente natural, sem interferência do pesquisador”. Essa ausência de interferência, ou minimização, garante a autenticidade dos dados coletados, permitindo uma visão fidedigna da realidade.

A pesquisa de campo tornou-se necessária porque permitiu capturar a voz dos envolvidos, seus anseios, desafios e perspectivas, que são essenciais para uma análise holística. Ademais, junto às escolas objetos de estudos foi a lente necessária para ir além dos documentos contratuais e das intenções declaradas, mergulhando na realidade entendendo as reais implicações das PPPE para a comunidade escolar e para o direito à educação.

Ao adentrar no campo da Parceria Público-Privada em Educação, percebeu-se a complexidade do objeto de estudo, o que demandou ainda mais rigor metodológico que contemplasse suas múltiplas dimensões. Por isso, optou-se por seccionar a Análise Documental e a Análise do Discurso Crítica (ADC), de forma a apresentar seus pressupostos e principalmente porque os resultados das análises estão presentes em cada seção, estabelecendo diálogo entre aporte teórico e empiria.

Esclarecido este ponto, destaca-se que neste estudo a Análise Documental serviu como o pilar inicial, permitindo mapear a estrutura formal e as condições contratuais da PPPE. Nesta etapa, a investigação se debruçou sobre a materialidade dos documentos: leis, decretos, editais, contratos, relatórios, Termos de Fomentos e Concordatas oficiais, dentre outros textos que formalizam as parcerias. O objetivo foi estabelecer o panorama institucional e legal, identificando os termos, as cláusulas e os atores formalmente envolvidos, pois como aponta Severino (2007, p. 120), “a análise documental é fundamental para extrair informações de documentos para responder ao problema de pesquisa”, focando na natureza e autenticidade da fonte em si. Esta etapa tratou-se, portanto, do momento de entender o “quê” e “como” formalizam-se as PPPE.

Deste modo, a Análise do Discurso Crítica convidou a ir além da superfície textual, desvelando as relações de poder, as ideologias e os discursos que perpassam a constituição e a legitimação das PPPE. A ADC, conforme proposto por Fairclough (2016, p. 3), examina “como as relações de poder e dominação são estabelecidas e reproduzidas através do uso da linguagem” e, neste estudo, isso representou o deslocamento do foco para o “porquê” dos enunciados, investigando como determinados termos são utilizados, quais argumentos são privilegiados, quais vozes são silenciadas e como as PPPE são representadas e justificadas no debate público e acadêmico. A escolha da ADC permitiu identificar as estratégias discursivas usadas para naturalizar as parcerias, revelando disputas ideológicas e interesses subjacentes.

A Análise do Discurso Crítica aprofunda-se nas camadas de significado, poder e ideologias que permeiam os documentos e os respectivos discursos, além daqueles proferidos pelos sujeitos de pesquisa. Essa complementaridade metodológica permitiu uma compreensão mais rica e crítica das Parcerias Público-Privadas em Educação, evitando reducionismos e

garantindo que tanto a formalidade quanto as implicações discursivas sejam devidamente exploradas e analisadas nos documentos legais de Brasil e de Moçambique. Na subseção a seguir, buscou-se estabelecer uma aproximação entre os dois contextos, identificando convergências, especificidades e tensões presentes nas pesquisas que tratam das políticas, da gestão educacional e das Parcerias Público-Privadas.

1.1.1 Quando os documentos falam: caminhando com Norman Fairclough na Análise do Discurso Crítica

A leitura de documentos oficiais, normativos ou institucionais não se limita à identificação de informações explícitas: envolve a compreensão dos sentidos que sustentam e legitimam determinadas Políticas Educacionais. Nesse horizonte, a Análise do Discurso Crítica, proposta por Norman Fairclough (2016), constitui um instrumento teórico-metodológico capaz de revelar como textos produzem, reforçam ou tensionam relações de poder, ideologias e agendas políticas institucionais. A abordagem faircloughiana parte do pressuposto de que a linguagem é uma prática social, atravessada por disputas hegemônicas e por interesses que moldam tanto o que é dito quanto o que é silenciado.

Ao analisar documentos, não se busca descrever seu conteúdo, mas interpretar como discursos são construídos, quais posições assumem e de que maneira contribuem para configurar determinadas visões sobre gestão educacional, regulação estatal e expansão das Parcerias Público-Privadas. Essa perspectiva permite que os documentos “falem” não como textos neutros, mas artefatos políticos que expressam e materializam projetos e racionalidades do campo educacional.

No âmbito da subseção articulam-se os procedimentos metodológicos que permitem mapear/sistematizar a produção acadêmica sobre a temática deste estudo e aplicar a ADC, que possibilita interpretar os sentidos, disputas e ideologias presentes nos textos. Assim, entender o que os documentos falam implica situar sua materialidade histórica, seus silenciamentos e suas contradições, constituindo um caminho investigativo capaz de revelar tendências acadêmicas, disputas políticas e epistemológicas que atravessam o campo educacional em diferentes contextos.

A Análise Documental empreendida nesse texto encontra abrigo nos estudos de Chizzotti (2014, p. 18), para o qual a pesquisa documental é “uma etapa importante para reunir os conhecimentos produzidos e eleger os instrumentos necessários ao estudo de um problema relevante e atual”. Nesta visão, tal procedimento permite compilar o conhecimento existente e selecionar as ferramentas necessárias para investigar um problema relevante na

história da Humanidade. Na visão de Evangelista e Cellard (2014, p. 295), “trata-se de um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador”. Isso ocorre porque o pesquisador trabalha com materiais já existentes, o que reduz a possibilidade de sua presença ou intervenção alterar as informações, garantindo uma maior objetividade.

Observa-se, então, a importância dos documentos como fontes de análise na pesquisa social, sobretudo no que diz respeito à dimensão temporal e ao acompanhamento da evolução de fenômenos sociais. Entretanto, os documentos não são neutros, pois estão inseridos em contextos específicos, carregados por interesses políticos, econômicos e ideológicos conforme os estudos de Minayo (2004) e Gil (2008). Assim, a escolha, interpretação e análise dos documentos pelo pesquisador refletem sua subjetividade e a perspectiva teórica adotada, uma vez que nenhum processo investigativo é neutro.

No Brasil e em Moçambique, os documentos revelam que as escolas comunitárias e confessionais se situam num campo híbrido entre público e privado, assumindo funções educacionais em contextos de desigualdade. No caso brasileiro, a LDBEN/1996 reconhece essas instituições como privadas, classificando-as como comunitárias e confessionais (Art. 20, inciso II, alíneas “b” e “c”) sem fins lucrativos e com participação comunitária ou orientação religiosa. Tal enquadramento jurídico permite sua inserção em políticas públicas por meio de Convênios e Termo de Fomento, alimentando o debate acerca da feição privatista, da publicização e do empresariamento da educação, sobretudo quando essas instituições passam a executar funções típicas do Estado.

Em Moçambique, a Lei n. 18/2018 reconhece a atuação de provedores não estatais, incluindo comunidades confessionais e religiosas na oferta educacional. Nesse contexto, as Escolas-Comunitárias Confessionais estão vinculadas a ampliação do acesso à educação, em zonas rurais e periféricas, operando como substantiva do Estado, garantindo o direito à educação. Tais experiências revelam contradições do Neoliberalismo, ao deslocar para a sociedade civil responsabilidade do poder público.

A seleção documental implica reconhecer quais vozes são privilegiadas, quais discursos ganham centralidades e quais permanecem à margem, revelando as relações de poder que atravessam a produção, a circulação e o uso destes textos. Dessa forma, os documentos tornam-se fontes de informação e objetos analíticos que permeiam identificar tendências, disputas e direções políticas presentes nas políticas sociais e educacionais. No quadro a seguir, constam os documentos analisados, organizados segundo sua natureza, origem e relevância para o campo investigado:

Quadro 2 – Documentos analisados na pesquisa documental (1935-2024)

Brasil		Moçambique
Nacional	Regional/Local	Nacional
Lei n. 91.1935 – Torna as sociedades civis, as associações e as fundações constituídas no País com o fim exclusivo de servir desinteressadamente à coletividade.	Lei n. 1.907/2015 – Lei Aprovou o Plano Estadual de Educação do Amapá 2015-2025.	Constituição da República de Moçambique (1975, 1990 e 2004) Por meio destas, o legislador constituinte introduz emendas pontuais no texto constituinte aos órgãos do Estado.
Constituição Federal 1988 – Assegura o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceito.	Termo de Dispensa de Chamamento Público 4/2022a – Regulariza a não obrigatoriedade do chamamento público.	Lei do Sistema Nacional de Educação. Publicado no Boletim da República n. 12/1983. Institui o Sistema Nacional de Educação,
Lei n. 9. 394/1996 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Termo de Fomento 002/2022b – Garante atendimento educacional público gratuito parra alunos das Escolas-Famílias Agrícolas do Amapá através de repasse financeiro.	Boletim da República n. 19/1992 Lei n. 6/1992 – Dispõe sobre a publicações de leis e disposições obrigatórias em Moçambique.
Lei n. 9. 637/1998 – Qualifica entidades como organizações sociais, cria o Programa Nacional de Publicização, extinção de órgãos e entidades e absorção de suas atividades por organizações sociais.	Estatuto da EFAC/1997 – Orienta e regula o funcionamento da instituição, definindo regras, objetivos, estrutura e responsabilidades.	Plano Nacional de Desenvolvimento do Sistema Educativo de 1995 – Universaliza a Educação infantil e qualidade do ensino.
Lei n. 9.790/1999 – Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público.	Estatuto da ANAMA/2022 – Instituição sem fins lucrativo, que busca o desenvolvimento territorial do Amapá, atuando na educação do campo com apoio da EFAC.	Lei n. 15/2011 – Estabelece normas orientadoras de contratação de Parcerias Público-Privadas.
Lei n. 11. 079/2004 – Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública.	Termo de Fomento n. 004/2023-SEED – Garante atendimento educacional público gratuito parra alunos das Escolas-Famílias Agrícolas do Amapá.	Plano Estratégico de Educação 2012-2016/2019 – Promove um sistema educativo inclusivo, eficaz e eficiente.
Lei n. 13. 019/2014 – Institui normas gerais para as parcerias entre a administração pública e organizações da sociedade civil.	Termo de Fomento n. 001/2022/SEED – Garante atendimento educacional público gratuito parra alunos das Escolas-Famílias Agrícolas do Amapá.	Plano Estratégico de Educação 2020-2029 – Orienta as intervenções do Governo para melhorar a qualidade da educação.
Lei 14.204/2015 – Altera a Lei 13.019/2014, estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferência de recursos financeiros, entre a Administração Pública e as Organizações Sociais.	Termo de Dispensa Pública n. 4/2022-CPL/SEED – Descreve as atividades e despesas a serem custeadas pelo Estado.	Lei n. 1/2018 – Revisa a Constituição da República para ajustá-lo ao processo de consolidação da reforma democrática do Estado.
Decreto n. 7.352/2010 – Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.		Concordatas n. 1975, 2004 e 2012 – Reconhecimento da personalidade jurídica da Igreja Católica, das entidades canônicas e da cooperação entre Igreja e Estado.

Fonte: Elaborado pela autora, segundo documentos oficiais de Brasil e Moçambique (2024).

O *corpus* para as análises de documentos do Brasil e Moçambique foram sistematizadas com o devido respaldo da pesquisa documental. Essa abordagem permitiu identificar e interpretar de forma crítica, os processos históricos e as Políticas Educacionais

que perpetuam desigualdades, revelando como o legado colonial ainda influencia nas práticas pedagógicas e na estrutura do sistema educacional nos dois países.

Associam-se a essa pesquisa os dados da pesquisa de campo que apontam “a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis” (André, 2008, p. 33). Fato decorrente de se considerar essencial a coleta de dados empíricos diretamente no ambiente de estudo, para investigar a percepção dos atores envolvidos nas PPPE, nas escolas-*loci*. Este tipo de pesquisa possibilita um olhar mais assertivo sobre as narrativas e análises.

No decorrer da análise documental, realizaram-se entrevistas semiestruturadas, que serviram de suporte à descrição e análise dos indicadores revelados, derivadas das falas dos sujeitos sobre as Parcerias Público-Privadas entre os governos das cidades em estudo e as OSCIP, sendo possível conhecer suas percepções. Para Oliveira, D. (2010, p. 86) “a entrevista é um excelente instrumento de pesquisa por permitir a interação entre pesquisador/a e entrevistado/a e a obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando”. A autora acrescenta que a entrevista permite a construção de conhecimento aprofundado sobre o tema investigado, possibilitando ao pesquisador captar nuances, percepções subjetivas e experiências vividas que podem não ser acessíveis por meio de outros instrumentos, como questionários estruturados ou análise ou formulários.

Além disso, o contato direto com o entrevistado possibilitou esclarecimentos em tempo real e favoreceu a contextualização das respostas, enriquecendo a pesquisa. Não obstante, sobrevém o alerta de que ainda que a entrevista seja um excelente instrumento de pesquisa, como destaca Oliveira (2010), seu uso requer planejamento criterioso, atenção às possibilidades de viés e estratégias para garantir a confiabilidade e validade dos dados coletados na realização da entrevista.

Na concepção de Richardson (2015, p. 208), a entrevista semiestruturada, “em vez de responder à pergunta por meio de diversas alternativas pré-formuladas, visa-se obter do entrevistado o que ele considera aspectos mais relevantes de determinado problema”. Esse instrumento de coleta de dados busca respostas espontâneas e significativas, sem a limitação de opções fechadas, consistindo em tipo de abordagem que permite ao entrevistado expressar suas percepções de forma mais livre e contextualizada. Daí sua escolha neste estudo.

Quanto à análise do discurso envolvido, ao adotar a Análise de Discurso Crítica, o entendimento é que o discurso não é mera forma de comunicação, mas prática social que produz e reproduz significados, ideologias e relação de poder. Assim, a ADC oferece instrumento para compreender de que maneira o discurso atua na formação de identidades, na

legitimação de práticas e na manutenção ou contestação de desigualdades. Na próxima subseção aborda-se tal forma de análise e a forma como contribuiu neste estudo.

Conforme dito anteriormente, a investigação das PPPE transcende a análise de documentos, contratos, termos de fomentos, termos de cooperação, leis dentre outros termos usados com o mesmo fim. Para compreender as complexas teias de poder, as ideologias subjacentes e implicações sociais desses arranjos, a Análise do Discurso Crítica apresenta ferramentas teórico-metodológicas pertinentes para a compreensão de como o discurso, nos documentos, afeta os direitos sociais dos sujeitos. Este tipo de análise permitiu desvendar as camadas de significados que moldam a percepção e a prática das PPPE e será melhor descrita nesta subseção.

A escolha pela ADC nesta pesquisa se justifica por sua capacidade intrínseca de conectar o uso da linguagem às práticas sociais e às estruturas de poder envolvidas neste campo de pesquisa. Nos estudos sobre PPPE não é suficiente saber *o quê* está prescrito nos documentos; é crucial então entender *como* e *por quê* certas narrativas são construídas, a quais interesses elas servem e como contribuem para a legitimação ou contestação de modelos ensino ofertados como políticas públicas, pelas Organizações Sociais da Sociedade Civil.

Para o linguista britânico Norman Fairclough (2016, p. 89) a ADC, “constitui uma abordagem teórico-metodológica que permite compreender a linguagem como prática social”, e não como algo inocente, já que linguagem é ação social situada, e tal abordagem é o caminho para desvelar os mecanismos pelos quais o discurso reproduz ou transforma as estruturas sociais existentes. Assim, analisar os dados coletados nos documentos e nas entrevistas semiestruturadas pela ADC possibilitou uma compreensão além do conteúdo; uma vez que esta não se limita ao que é explícito nos textos.

A ADC permitiu, também, buscar as significações implícitas, bem como as ideologias e os pressupostos que moldam o discurso. Passou-se a observar vocábulos como *eficiência*, *inovação* ou *gestão* sob o prisma de como são empregadas para justificar a crescente inserção do setor privado na esfera educacional. Sob esse prisma, tal forma de análise de discurso em foco possibilitou revelar relações de poder, reconhecendo que o discurso nunca é neutro, posto que é um campo de luta e reprodução de poder de acordo com Fairclough (2016) – termos que encontra ressonância também em Marx (1978).

O uso da entrevista semiestruturada ofereceu dados discursivos ricos, já que os sujeitos puderam expor suas percepções, experiências e compreensão de mundo com certa liberdade, ainda que dentro de um roteiro orientador. A partir das falas, o pesquisador pôde aplicar a ADC para investigar não apenas o conteúdo explícito, mas também os significados

implícitos, as estratégias linguísticas utilizadas e as ideologias reproduzidas. Para Silva (2019, p. 85) a ADC “deve constituir importante passo na compreensão do problema, bem como na resposta a tal questionamento”. Isso reforça que é mais do que instrumento de análise, corresponde a um caminho crítico para responder aos problemas de pesquisa, especialmente quando envolvem disputas simbólicas e sociais mediadas pela linguagem.

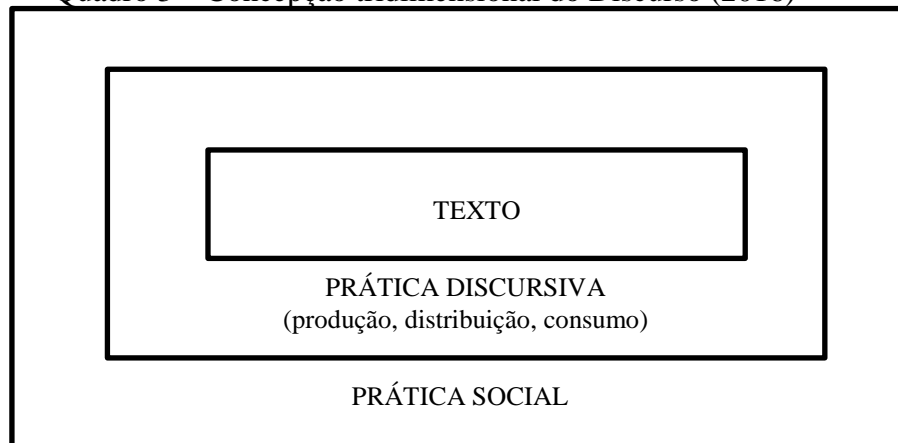
No contexto de pesquisa qualitativa, o uso da ADC permitiu uma análise dos dados oriundos de entrevistas semiestruturadas, identificando as articulações entre o que é dito (o texto), os processos de produção e interpretação do discurso (Prática Discursiva) e o contexto social em que o discurso está inserido (Prática Social), em conformidade a Fairclough (2016). A partir disto, foi possível examinar como os discursos sobre PPPE são construídos e disseminados, o que permitiu identificar quem tem o poder de definir o que é considerado bom, necessário ou moderno para a Educação Básica pública.

A ADC também permitiu contextualizar o discurso no decorrer da História, uma vez que parte de princípio de que o discurso é social e historicamente situado. Por isso, entende-se que as narrativas sobre PPPE não surgem no vácuo; contrariamente a isso, são produtos de um contexto político, econômico e social influenciado por agendas globais de privatização e redefinição do papel do Estado.

Segundo Fairclough (2016, p. 91) “o pesquisador deve organizar a análise em três níveis, conforme o quadro tridimensional: o nível, a prática discursiva e a prática social”. O autor define que a análise discursiva crítica só é completa quando considera o texto e sua produção/circulação social, revelando as conexões entre linguagem e poder. Assim, o uso da ADC neste estudo promoveu a crítica e a transformação, ao expor as dimensões ideológicas e de poder do discurso, de modo que a análise permitiu fomentar a reflexão crítica potencialmente contributiva para a transformação social, questionando as hegemonias discursivas e abrindo espaço para a emergência de discursos alternativos sobre o futuro da Educação Básica pública no Amapá/Brasil e em Sofala/Moçambique.

Por consequência, dentre as diversas abordagens da ADC, o modelo de Norman Fairclough destaca-se por sua profundidade e aplicabilidade, ao propor que o discurso é uma forma de prática social que ao mesmo tempo constitui e é constituída pela sociedade. Para este linguista, a análise do discurso vai além da análise linguística, por ser uma investigação das relações dialéticas entre discurso, poder e sociedade. Diante disso, o estudo em foco estabeleceu um quadro tridimensional no qual buscou apresentar a forma como o discurso se organiza e transforma em prática social, como visto a seguir:

Quadro 3 – Concepção tridimensional do Discurso (2016)



Fonte: Extraído de Fairclough (2016, p. 105) e adaptado pela autora.

Compreender a lógica do Quadro 3 é importante para o analista do discurso, pela relação estabelecida entre o texto e as práticas social e discursiva. Quanto à Prática Social, Fairclough (2016, p. 111) analisa que “os textos são produzidos de formas particulares em contextos sociais específicos”, por isso sua abordagem combina linguística com teoria social, inspirada em Marx (1978). O autor defende que os textos são produtos sociais moldados pelas condições históricas, ideológicas e culturais; daí que um conteúdo carrega traços do contexto social de quem o produziu, tal como no trecho extraído do Termo de Fomento n. 002/2022 “valorizando a qualidade da educação dos alunos do campo, da floresta e das águas” (Amapá, 2022). Nesta frase pode ser identificada a classe social (alunos do campo, florestas e águas) e como a ideologia e o poder, se estabelecem no documento, por meio de termos que em tese, são de cunho social (valorizando a qualidade).

Isso também é reforçado no Parágrafo Único do referido documento na passagem “o atendimento educacional será público, gratuito e independente da situação financeira dos alunos” (Amapá, 2022). É possível identificar a forma, a estrutura e o estilo, de modo a refletir as relações de poder presentes naquele contexto. Isso significa dizer que a análise de um texto precisa ir além do conteúdo literal, buscando entender como ele dialoga com o social e político em sua produção. Portanto, as considerações de Fairclough (2016) quanto ao Texto e Prática Social dialogam com a forma de como as PPPE nascem (produção), circulam (distribuição), são entendidos (consumo) e reproduzem estruturas sociais e ideológicas. Logo, a Análise do Discurso Crítica deve considerar não só o conteúdo textual, mas todo o processo social que o envolve.

A Prática Discursiva refere-se ao processo de produção, circulação e interpretação do texto em um determinado contexto institucional ou social. Sua análise envolve investigar

quem produz o discurso, Com que intenção, para quem, por quais meios e em quais condições. O objetivo é mostrar como os textos são moldados por ideologias e ao mesmo tempo moldam redes de discursos existentes. Em relação às PPPE, os fomentos, cooperações e contratos são formulados por agências governamentais, como a mídia enquadra as notícias sobre essas parcerias, ou como os debates são estruturados em fóruns educacionais por diferentes atores.

Segundo Fairclough (2016, p. 24), “a prática discursiva é o elo entre o texto e a prática social mais ampla. Ela se refere aos processos de produção e interpretação do texto e às convenções que os regulam” e funciona como uma ponte entre texto e contexto social. Para este estudioso significa que, para entender um texto criticamente, deve-se analisar como ele foi produzido, interpretado e quais normas sociais e institucionais moldam esses processos.

A Prática Discursiva inclui, por exemplo, quem fala, para quem, com que propósito, em que mídia, com que recursos linguísticos; tudo isso mediado por convenções sociais que refletem e reproduzem relações de poder. Trazendo esta compreensão para as PPPE, objeto desta Dissertação, tem-se o trecho na cláusula primeira sobre o Objeto que trata da formalização do Termo de Fomento (2022): “[...] regular o funcionamento da Associação Nossa Amazônia, tendo como fim o atendimento físico, intelectual e educacional especializado e valorizando a qualidade da educação dos alunos do campo, floresta e das águas”. À luz da ADC revela-se como o Texto jurídico mobiliza linguagem aparentemente neutra e benevolente. O intuito é legitimar a atuação de entidades privadas em territórios socialmente vulneráveis, mascarando relações desiguais, transferências de responsabilidade do Estado para o setor privado.

Com o devido respaldo na Análise do Discurso Crítica de Norman Fairclough (2016), analisou-se que a gestão educacional por meio de PPP nas Escolas-Famílias/Amapá e na Escola-Comunitária João XXIII/Moçambique, revela-se como Prática Discursiva fortemente ideologizada. Em nível textual, termos como “colaboração bilateral”, “finalidade social” e “assistência humanitária” são usados com aparências de neutralidades, mas carregam sentidos que reforçam dissimetrias históricas e estruturais.

No plano da política discursiva, observa-se que os discursos sobre as PPPE são produzidos majoritariamente por agentes institucionais (governos, ONG, Organismos Internacionais, OSCIP), distribuídos em canais técnicos e formais, e consumidos de forma desigual; muitas vezes sem participação efetiva das comunidades escolares envolvidas. Já na Prática Social, esses discursos se inserem em contextos de reforma do Estado, influenciados por lógicas neoliberais e pela pressão de doadores externos, promovendo a

descentralização da gestão educacional sem, contudo, romper com o controle estatal centralizado e com OSCIP e Instituições parceiras.

Assim, o modelo de PPPE reforça a dependência financeira, normativa e simbólica de Moçambique e do Brasil frente a modelos importados do Ocidente, evidenciando como as Práticas Discursivas de “cooperação” e da “eficiência” funcionam como instrumentos de naturalização de desigualdades, sob a aparência de inovação pedagógica. Dessa forma, a ADC revela que a linguagem da parceria e da participação, quando descontextualizada, pode legitimar relações de poder desiguais e dificultar a emancipação real das comunidades envolvidas em tais dinâmicas.

Torna-se imprescindível compreender que o Quadro 3, em seu aspecto tridimensional, constitui-se peça-chave ao procedimento de análise, devendo ser adaptado aos objetivos da pesquisa. Desta forma, segue-se a análise do discurso aplicada ao modelo tridimensional de Fairclough (2016), destacando como as PPP entre Estado do Amapá e OSCIP na educação (caso da ANAMA/EFAC e SEED/GEA) articulam Texto, Prática Discursiva e Prática Social no Amapá. Essa ideia é central, para ADC de discursos midiáticos, políticos, educacionais, dentre outros, de maneira que eles não revelam as lutas sociais, mas também ajudam a construir e manter estruturas sociais e ideológicas.

A seguir, apresenta-se o Quadro Tridimensional da pesquisa documental, adaptado do modelo proposto pela ADC, o qual organiza as dimensões essenciais do estudo social, discursiva e textual, que orientam a leitura e interpretação das fontes analisadas. Isso permite compreender como as Práticas Discursivas presentes nos documentos refletem e reproduzem relações de poder, ideologias e contextos institucionais. A ilustração apresenta a articulação entre os níveis de análise, evidenciando como os elementos linguísticos e discursivos se relacionam às Práticas Sociais vinculadas ao Termo de Fomento (Amapá, 2022). Essa estrutura possibilita uma visão integrada dos dados, e então interpretar não apenas o conteúdo textual, mas também os significados implícitos e as condições de produção que permeiam os documentos oficiais:

Quadro 4 – Quadro Tridimensional adaptado – Termo de Fomento 002-ANAMA/EFAC/SEED (2022)

N.	Dimensão	Descrição Teórica	Análise aplicada ao Termo de Fomento
1	Texto	Analisa as estruturas linguísticas e escolhas lexicais que compõem o texto.	Emprego de linguagem altamente técnico-jurídica e burocrática; Uso de termos como atendimento físico, intelectual e educacional especializado, que conferem legitimidade ética e social à parceria; O texto evita qualquer menção à precarização do serviço ou à terceirização, aparentando neutralidade e impessoalidade institucional.
2	Prática Discursiva	Explora os processos sociais e institucionais de produção e interpretação do discurso.	Produzido na SEED, com base na Lei 13.019/2014 (Marco Regulatório das OSC); Parecer de Chamamento Público; Circula em contextos burocráticos-estatais, com função de legalizar a transferência de responsabilidade do Estado para OSCIP; A interpretação do texto por agentes internos e externos tende a legitimar o fomento como política pública inovadora, ainda que substitua a atuação direta do Estado.
3	Prática Social	Investiga o contexto social, político e econômico mais amplo em que o discurso está inserido.	Inscrito em um contexto de reformas neoliberais, onde o Estado passa de provedor direto e financiador de serviços públicos; Reproduz a lógica de privatização sutil da educação, sobretudo em áreas invisibilizadas (campo, floresta, águas), sob o discurso da eficiência e equidade; Constitui para a naturalização do modelo público não-estatal, que transfere riscos e responsabilidades à sociedade civil sem alterar as estruturas de poder e financiamento público.

Fonte: Elaborado pela autora, em consonância aos documentos oficiais analisados (julho/2025).

No Quadro 4, buscou-se evidenciar as características linguísticas do próprio material, para que sob as lupas da ADC fosse possível analisar o vocabulário, gramática, coesão e coerência, o uso de metáforas, intertextualidade e representação de agentes. No Termo de Fomento n. 002/2022, “pareceres técnicos, impactos econômicos e sociais, satisfação do público-alvo”, tem-se que o contexto social é de um documento administrativo público, ligado a uma relação de financiamento entre o Estado e uma entidade executora, o que configura um discurso institucional técnico e formal.

O documento em destaque apresenta uma relação de poder, pois o texto parte de uma posição institucional de autoridade (o Estado), que determina critérios de avaliação e prestação de contas. No que tange às Práticas Discursivas, o uso de termos como “pareceres técnicos” sugere a validação por especialistas, reforçando a legitimidade e a neutralidade do processo, que na visão da ADC não é neutra. O uso de linguagem técnica cumpre a função de criar barreiras simbólicas entre gestores e beneficiários, legitimando decisões e burocracias.

Sobre a distribuição, este texto tem circulação controlada, pois circula em canais institucionais, como portais de transparências, sistemas de convênios e arquivos públicos, nos quais o acesso é seletivo, embora seja público. Seu vocabulário e forma de apresentação também dificultam o acesso para o público comum, limitando a compreensão a quem já domina o campo jurídico-administrativo.

Os efeitos discursivos tornam a distribuição restrita e especializada, contribuindo para a manutenção de relações assimétricas de poder entre o Estado (produtor) e os cidadãos ou

organizações sociais (consumidores). Portanto, o trecho em destaque reforça um discurso tecnocrático e gerencialista, que naturaliza o controle estatal via linguagem técnica, dificultando a participação efetiva dos atores sociais. A análise das PPPE na ADC revela que esse tipo de linguagem não é neutra, mas carrega implicações ideológicas e sociais claras, reforçando hierarquias e desigualdade no processo de financiamento público.

De acordo com os pressupostos da ADC/Fairclough (2016), os Termos de Fomento firmados entre SEED/ANAMA, no período de 2022-2024, aparentam promover inclusão educacional e valorização local. Mas, na prática reproduzem um modelo gerencial que retira a presença direta do Estado, deslocando responsabilidade pública para entidades privadas sob uma roupagem jurídica de cooperação, conforme o teor retirado do Termo [...] “colaboração, regulamento, financiamento”. A aplicação da ADC implica que, embora os termos pareçam neutros ou positivos, eles operam como instrumentos ideológicos de regulação e controle, expressando relações entre o Estado e a OSCIP. Nas PPPE vemos que sua produção, distribuição e consumo são marcados por centralização de poder, tecnificação da linguagem e barreiras à participação democrática.

Conforme Darllen Silva (2019, p. 87), em sua Dissertação de Mestrado intitulada *Hegemonia Estadudinense sobre o Brasil: os Programas PDPI e ETA (2012-2018)*, a utilização da Análise Crítica do Discurso (ADC) nas pesquisas acadêmicas é, ao mesmo tempo, estrutura e ferramenta crítica e precisa dialogar com os contextos e fins da pesquisa. Ademais, a pesquisadora chama atenção para o fato de que “a intertextualidade se harmoniza com as discussões acerca de como os discursos podem, então, materializar a mudança discursiva, ou mesmo perpetuar velhos discursos de dominação”. Desta maneira, propõe que analisar a intertextualidade é crucial para entender se um discurso colabora com a transformação social ou com a manutenção de desigualdades, reafirmando que o discurso é campo de disputa simbólica e política.

Seguindo este pensamento, no trecho “conjugação de esforços na busca do atendimento de finalidade social, bem como a colaboração para regular o funcionamento das Escolas Famílias do Estado do Amapá”, que consta no Termo de Fomento, há um discurso de cooperação regulado no qual a linguagem de parceria (conjugação de esforços, colaboração) serve para legitimar o controle do Estado sobre práticas educacionais que camuflam a presença da PPPE, disfarçada como parceria social.

Nota-se que embora o discurso técnico-jurídico dos Termos de Fomento pareça neutro, reproduz uma lógica ideológica que favorece o modelo de gestão pública não estatal, mascarando a privatização de funções estatais essenciais como a Educação, especialmente em

áreas vulneráveis como o campo e a floresta. Diante da ADC, no Termo de Fomento ANAMA/SEED-AP, também se fez necessária análise Tridimensional das Concordatas entre o Governo de Moçambique, a Diocese da cidade de Beira/Sofala e a Congregação Irmãos La Salles presente na Escola-Comunitária João XXIII. Por conta disso, elaborou-se Quadro Tridimensional relacionado às Concordatas de Moçambique (Escola João XXIII).

Quadro 5 – Quadro Tridimensional/Concordatas de Moçambique – Escola João XXIII (2011)

N.	Dimensão	Descrição	Análise aplicada às Concordatas Moçambicanas.
1	Texto	Examina as escolhas linguísticas, vocabulário, estrutura e estilo textual.	A linguagem usada nos documentos e acordos tende a ser acolhedora e comunitária, utilizando termos como <i>Escola-Comunitária</i> , <i>Parceria Solidária</i> e <i>Gestão partilhada</i> ; Evita termos técnico-burocráticos que explicitem controle estatal ou mecanismos de auditoria, gerando uma aparência de iniciativa horizontal e democrática; O discurso se ancora em expressões que sugerem autonomia local e participação comunitária, mas esconde relações assimétricas de poder e dependência externa.
2	Prática Discursiva	Analisa como o texto é produzido, distribuído e consumido, e por quem.	Os textos das concordatas são produzidos em conjunto entre Estado e ONG, com influência de Organismos Internacionais (Banco Mundial, agências de cooperação); O discurso da cooperação e ajuda ao desenvolvimento legitima a presença das ONG na gestão da educação pública; Essas práticas discursivas reproduzem a ideia de que o Estado não tem capacidade suficiente para oferecer educação de qualidade sozinho, criando dependência da sociedade civil e capital estrangeiro.
3	Prática Social	Avalia como o discurso se relaciona com contextos sociais, econômicos e ideológicos.	As concordatas são frutos do ajuste estrutural do pós-independência e das reformas neoliberais adotadas por Moçambique desde os anos 1990; Há um deslocamento da função pública do Estado para modelos de gestão não-estatal, sob a justificativa da eficiência e descentralização; O discurso coopta valores locais (comunitarismo, solidariedade) para legitimar a privatização indireta da educação pública, o que, na prática, reforça relações colônias de dependência econômica e epistemológica.

Fonte: Elaborado pela autora, consoante aos documentos oficiais analisados (julho/2025).

Com base na ADC de Fairclough (2016), embora o discurso das Concordatas moçambicanas apresente aparência de participação e fortalecimento comunitário, oculta uma reconfiguração neoliberal do papel do Estado, transformando a Educação em um serviço terceirizado e subordinado aos interesses externos e privados, o que enfraquece o direito social à educação como dever estatal e universal. Isto se confirma nos seguintes termos: do acordo de cooperação n. 06/2011 (Moçambique, 2011), “cooperação bilateral”, “assistências humanitárias” e “princípios e disposições jurídicas”. Ao aplicar a análise da ADC no termo *cooperação bilateral*, nota-se que é usado em documentos oficiais do Governo moçambicano e acordos com Organizações Sociais de outros países, sendo produzido por Ministérios das Nações envolvidas para expressar igualdade entre os parceiros.

Contudo, na prática, oculta assimetrias de poder, quando Moçambique depende de ajuda financeira e técnica. Assim, a cooperação tende a ser vertical, mesmo quando apresentada como bilateral. Isso mostra que a função ideológica naturaliza relações de dependências como se fossem parcerias equilibradas, confirmando a perspectiva de Fairclough (2016) de que a linguagem “neutra” mascara relações de dominação estrutural.

O Termo *Assistência Humanitária* é usado por ONG, agências internacionais, mídia e governo em contextos de crises ambientais e em conflitos armados, remonta a um discurso que se apresenta como neutro e altruísta, para justificar intervenções externas e condicionalidades políticas ou econômicas. A função ideológica desse discurso, segundo a ADC, reforça a imagem de Moçambique como “dependente”, legitimando a presença contínua de agentes externos e ONG, obscurecendo a raiz política e estrutural das crises (pobreza, exclusão, desigualdade e corrupção).

Os termos, princípios e disposições jurídicas são produzidos em linguagem jurídica e normativa, usados em acordos, concordatas e leis. Sua função discursiva confere legitimidade legal e moral às ações do Estado e dos parceiros, representantes de ONG, como é o caso da Escola-Comunitária João XXIII/Beira-Moçambique. No entanto, muitas vezes é importada de contexto jurídico ocidental e aplicada à realidade local e, portanto, no contexto moçambicano, os termos analisados embora carreguem aparente neutralidade técnica, legal e diplomática, funcionam dentro de um discurso que naturaliza relações de dependência, centraliza decisões nas elites estatais e internacionais e disfarça relações desiguais de poder sob a linguagem de legalidade, parceria e ajuda.

A aplicação da ADC nos documentos que regularizam as PPPE, em Moçambique, revela que esses Termos e/ou expressões cumprem um papel estratégico na reprodução de hegemonias, travestido de cooperação e solidariedade. Assim, durante a construção dos Quadros 4 e 5, sobre as cooperações ou parcerias nas escolas dos países em foco, elaborou-se o Quadro 6, que representa a ADC- Brasil (EFAC/ANAMA/SEED) em cotejo a Moçambique (Esc. João XXIII/Igreja Católica/ONG):

Quadro 6 – ADC de doc. EFAC (ANAMA/SEED) em cotejo a Esc. João XXIII (Igreja/ONG)

N.	Dimensão	Brasil (Termo de Fomento 002/2022) EFAC/ANAMA/SEED-AP)	Moçambique (Parcerias Esc. João XXIII/ONG -2011)
1	Texto	Linguagem jurídica e burocrática (objeto da parceria, prestação de contas, monitoramento); Uso de termos como valorização da educação, qualidade, atendimento especializado, que revestem o contrato de neutralidade e benevolência.	Discurso centrado na ideia de comunitarismo e assistência educacional, com forte apelo a identidade local e cultural; Termos como parceiros, comunidade, solidariedade -usados para suavizar o caráter privatista das ONG.
2	Prática Discursiva	Produzido pela SEED/AP com base em leis com ênfase na Lei n. 13. 019/2014, que estrutura as parcerias técnicas e jurídicas; Prática inserida no modelo de fomento indireto com repasse de recursos públicos a OSCIP ANAMA, sem contrato tradicional ou licitação plena.	Estruturada por acordos entre ONG locais e o governo, influenciada por agências internacionais e redes filantrópicas; Reforça a ideia de cooperação internacional e de responsabilização do Estado em regiões periféricas.
3	Prática Social	Reflete o avanço da lógica neoliberal no Estado brasileiro pós-1990, em que o público é financiado com recursos estatais, mas executado por entes privados (modelo público não-estatal); Visa reduzir o papel direto do Estado, sobretudo em áreas rurais e invisibilizadas.	Acordos decorrem de reformas estruturais pós-ajuste do FMI e consenso de Washington, que incentivaram a privatização de serviços básicos; O Estado se torna regulador e não provedor direto da educação em áreas carentes.

Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com documentos oficiais analisados (julho/2025).

Nota-se que em ambos os contextos, de acordo com a ADC, os discursos aparentam neutralidade e cooperação, mas reproduzem um modelo de privatização disfarçada, no qual o Estado cede à execução de Políticas Educacionais voltadas a entidades privadas. O argumento é o de eficiência e flexibilidade, o que enfraquece o papel estatal direto e favorece o capital social privado, mesmo em contextos de desigualdade profunda.

Vale dizer que ao aplicar a ADC nas entrevistas/documentos, o pesquisador não busca apenas mapear opiniões ou classificá-las em categoria temáticas. Ao invés disso, procura compreender quais discursos estão sendo mobilizados pelos sujeitos e com que efeitos, revelando a reprodução de ideologias na fala de gestores públicos ou a resistência de comunidades tradicionais frente às políticas estatais.

Além disso, a ADC exige do pesquisador uma postura reflexiva e crítica e, como ressalta Silva, D. (2019, p. 86), isso implica “reconhecer que o modelo não é uma ferramenta de leitura profunda, que deve ser mobilizada com sensibilidade teórica e rigor analítico”. A autora alerta que a ADC exige mais do que técnica: requer compromisso crítico, profundidade interpretativa e domínio teórico, pois seu propósito é revelar as relações entre discurso e poder, que sustentam ou desafiam estruturas sociais. Este posicionamento é relevante quando se analisa o discurso das PPPE como Termos de Fomento com OSCIP, Contratos de Gestão ou Acordos de Cooperação, pois se verifica a combinação entre fundamentos teóricos sólidos e a análise crítica do contexto discursivo e social, permitindo

revelar que muitos discursos em torno das PPPE mascaram processos de privatização, fragmentação do sistema educacional e desigualdade estrutural.

Termos presentes nos documentos analisados, tais como “promoção do desenvolvimento educacional sustentável e respeitando especificidades”, criam a aparência de neutralidade e inclusão, mas em análise crítica nota-se a naturalização da ideia de que o Estado precisa da sociedade civil organizada para garantir o direito à educação. Logo, a parceria ao ser formalizada juridicamente, oculta um deslocamento de deveres constitucionais do Estado que só se torna visível com a leitura crítica proposta por Silva, D. (2019). Isso exige sensibilidade para perceber quais discursos são reforçados (cooperação, inovação) e quais são silenciados (precarização, privatização). Isso reforça a lógica neoliberal na Educação, ao invés de uma política estatal, direta e pública.

O uso de termos que legitimam a terceirização via OSCIP, reproduz discursos gerencialistas e, como defende Silva, D. (2019), somente com rigor teórico e analítico é possível enxergar essas operações ideológicas no discurso. Portanto, a aplicação da ADC ao discurso da PPPE mostra que expressões aparentemente neutras escondem escolhas políticas e ideológicas profundas, que segundo a referida autora, sem uma leitura crítica e fundamentada, esses textos correm o risco de ser tomados como tecnicamente bons, quando na verdade, reproduzem velhas lógicas de dominações e retiradas do papel do Estado.

Considera-se que o vocabulário empregado nos documentos da PPPE constitui parte de uma estratégia discursiva que naturaliza a transferência de responsabilidades estatais para organizações privadas, apresentando-a como solução técnica, moderna e eficiente. A Análise de Discurso Crítica, ao desvelar essas operações, confirma que tais enunciados não apenas descrevem políticas, mas produzem sentidos que orientam e justificam práticas de cunho neoliberal. Como reforça Silva, D. (2019), somente um olhar teórico rigoroso permite identificar essas camadas ideológicas que operam de maneira sutil, produzindo consenso em torno de propostas que fragilizam o papel do Estado na Educação brasileira.

2 CAPITALISMO/NEOLIBERALISMO VERSUS EDUCAÇÃO: PRIVATISMO NOS GOVERNOS DO BRASIL & MOÇAMBIQUE

As transformações contemporâneas nas Políticas Educacionais têm sido atravessadas pelo capitalismo neoliberal, que reposiciona o papel do Estado e reconfigura as formas de provisão, gestão e financiamento da educação. A ampliação de mecanismos privatistas, como as PPP, a atuação de Organizações da Sociedade Civil e Gestão não Estatal, tem tensionado o princípio da educação como direito social, em serviço regulado por lógicas de mercado. O problema que orienta esta seção consiste em compreender em que medida as Políticas Educacionais implementadas pelos governos do Brasil e de Moçambique expressam feições privatistas, sob a influência do neoliberalismo, e quais as implicações desse processo para a gestão educacional e para a democratização da educação.

O conteúdo ora em destaque está embasado no modo como os sujeitos dos territórios-*loci* interpretam a relação entre Capitalismo/Neoliberalismo, Privatismo e Regime de Cooperação nas estratégias de regulação educacional no Brasil e em Moçambique. Parte-se do entendimento que o Neoliberalismo opera como racionalidade política que redefine o papel do Estado e reconfigura os modos de regulação e provisão da Educação Pública.

O Regime de Cooperação é analisado como uma estratégia central de regulação educacional, por meio da qual se consolidam arranjos entre o Estado e atores não estatais, sob o discurso de eficiência, parceria e corresponsabilização. A abordagem permite identificar convergências e especificidades nos modos como Brasil e Moçambique mobilizam tais estratégias no âmbito de suas Políticas Educacionais.

A análise privilegia a voz dos territórios-*loci*, decorrente da investigação feita com entrevistas realizadas, orientada por uma abordagem qualitativa e pela Análise do Discurso Crítica. Ao articular metodologia e empiria, busca-se compreender como os sujeitos sociais produzem sentidos, revelam contradições e tensionam os discursos hegemônicos sobre Capitalismo/Neoliberalismo e Regulação Educacional, contribuindo para uma leitura crítica das estratégias de cooperação e privatização em curso nos contextos investigados.

A incorporação de arranjos que articulam Estado, setor privado e Organizações da Sociedade Civil é apresentada, nos documentos oficiais, como alternativa para ampliar o acesso, modernizar a gestão e fortalecer a eficiência administrativa. No entanto, a análise crítica desses dispositivos normativos revela que tais modelos de atendimento público/privado não se limitam a reorganizar fluxos institucionais, mas sim que reconfiguram a própria compreensão do papel do Estado na garantia do direito à Educação.

No caso brasileiro, políticas como convênios, parcerias com OSCIP, termos de colaboração e programas de responsabilização compartilham uma lógica que aproxima o setor público das diretrizes gerencialistas, deslocando a gestão escolar para arranjos híbridos que tensionam a noção de educação como bem público. Por seu turno, em Moçambique, documentos orientadores sobre Políticas Educativas e Reformas Administrativas evidenciam movimentos semelhantes, no qual a cooperação com atores não estatais é defendida como mecanismo de complementaridade estratégica e necessária, mas que, na prática, materializa um processo de privatização por dentro do Estado.

Assim, examinar o Regime de Cooperação à luz dos marcos normativos dos dois países permite identificar convergências estruturais: a centralidade para a eficiência, administrativa e a crescente presença de Organismos Internacionais aliados ao enfraquecimento da responsabilidade, direta da gestão pública para com seu compromisso social. Tal análise possibilita compreender como esses dispositivos produzem novas formas de regulação, ao mesmo tempo em que suscitam questionamentos sobre a democratização do acesso, a equidade e a autonomia das comunidades escolares. Trata-se, portanto, de um campo discursivo e político no qual a interface público-privado assume contornos estratégicos, influenciando profundamente a concepção e a materialidade das Políticas Educacionais.

Sobre o Regime de Cooperação, representa um dispositivo político que redefine a forma como o Estado organiza suas responsabilidades, distribui tarefas e estabelece relações com atores não estatais. Ao ser mobilizado como ferramenta de gestão, tal regime passa a funcionar como mecanismo de coordenação e controle, orientando fluxos, pactos e metas que reconfiguram a governança educacional.

Nas recentes políticas públicas, a Cooperação aparece como solução para desafios, valorizando a integração entre governo central, entes privados e Organizações da Sociedade Civil. No entanto, sua adoção envolve tensões: ao mesmo tempo em que promete ampliar a capacidade de resposta do Estado, promove formas de regulação que deslocam decisões para esferas externas, favorecendo a lógica gerencial e a expansão de modelos híbridos de atendimento público/privado. Assim, compreender esse Regime como estratégia de regulação, exige analisar tanto sua dimensão normativa quanto seus efeitos concretos na condução das políticas e na redistribuição do poder na Educação.

2.1 Regime de cooperação: quais são as estratégias comuns de regulação brasileira e moçambicana?

No cenário contemporâneo, a dinâmica entre o setor público e a iniciativa privada tem se transformado de maneira significativa, impulsionado por mudanças nas políticas econômicas globais e locais, bem como pelas demandas crescentes por eficiência e inovação nos serviços públicos. Nesse sentido, a regulamentação e a cooperação entre governos e setor privado surgem como estratégias centrais na reconfiguração do papel do Estado, especialmente em áreas sociais sensíveis, como Educação, Saúde, Infraestrutura e Segurança.

A partir da década de 80, séc. XX, com a ascensão do Neoliberalismo como paradigma econômico dominante do modo de produção capitalista, observa-se um movimento de reconfiguração do Estado, que passa a adotar práticas voltadas para a desregulamentação, privatização e terceirização de serviços públicos. Nesse contexto, a cooperação público-privada se apresenta como um mecanismo intermediário, em que o Estado mantém função reguladora, mas transfere para a iniciativa privada a execução de políticas e serviços essenciais. Os pactos ora em apreciação são frequentemente justificados pela promessa de maior eficiência administrativa, redução de custos e incremento da qualidade dos serviços ofertados à população.

Contudo, essa aproximação entre Governo e iniciativa privada também suscita questionamentos importantes sobre a natureza e os limites da intervenção estatal, a transparência dos processos de contratação e os impactos dessas parcerias na garantia de direitos sociais. A regulamentação torna-se um elemento-chave para equilibrar interesses públicos e privados, assegurando que a busca por eficiência não comprometa princípios fundamentais como a equidade, a universalidade e a qualidade dos serviços prestados.

Por isso, as Parcerias Público-Privadas foram criadas e implementadas com finalidade de desonerar os cofres públicos, por meio da divisão de atividades e de responsabilidades privadas (Peroni, 2008, 2015; Cury, 2008). A partir deste momento a educação pública passa a ser campo de atuação de empresas e do Terceiro Setor.

A intervenção do Estado nas políticas públicas flutua entre regulação e a omissão, reforçando a atuação de forças políticas, que moldam a sua efetivação. Neste sentido, a regulação estatal é entendida como mecanismo de intervenção para ordenar e mediar relações sociais e econômicas em setores estratégicos no campo social.

Nota-se que a regulação visa atender o interesse público alinhado ao interesse privado. Bourdieu (1998), ao discutir a “mão invisível” do Estado, assevera que o Estado favorece as elites econômicas em relação às camadas populares. Isso se torna perceptível nas políticas de

concessão de serviços públicos e nas PPP, onde o Estado regula o mercado, negligenciando a garantia dos direitos sociais.

Essa descentralização colocou o Estado não mais como o principal provedor de serviços públicos, transferindo parte dessa responsabilidade ao setor privado e às organizações da sociedade civil, realidade que permitiu a transferência de competências para Estados e Municípios, especialmente no que se refere à gestão de políticas públicas. Assim, a Administração Pública passou a adotar modelos de gestão inspirados no setor privado, valorizando conceitos como eficiência, produtividade e resultados.

Para Frigotto (2010, p. 67), semelhante mecanismo de transferência de responsabilidade converte-se “numa relação social fundamental, igualitária, mas histórica e efetivamente desigual: relação capital/trabalho proprietários privados dos meios e instrumentos de produção e vendedores de força de trabalho”. Sob essa ótica, a Escola não é um espaço neutro de aprendizagem, mas um instrumento de reprodução social: ela legitima a desigualdade, apresentando o mérito como critério para a ascensão social.

Tal modelo de administração implementado com a Reforma do Estado brasileiro ainda no Governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) estabeleceu nova visão sobre o papel do Estado, que passou a assumir função estratégica e não mais protagonista, quanto à oferta direta de serviços públicos. Como resultado, ocorreram as privatizações de empresas estatais e a diminuição do controle estatal sobre áreas que antes eram consideradas essenciais, além da criação das PPP, responsáveis por aumentar a cooperação entre os setores público e privado, na execução de políticas e em obras de infraestrutura. Outro produto oriundo dessa nova administração foi a terceirização dos serviços públicos, que antes eram oferecidos diretamente pelo Estado e que passaram a ser geridos por OSCIP e entidades privadas.

Sobre as mudanças em foco, Renato Janine Ribeiro, Francilene Procópio Garcia e Paulo Artaxo (presidente e vice-presidentes da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC) ressaltam no editorial *O leilão das escolas públicas e o futuro da Educação no Brasil*⁴ que “a sanha privatizante que afeta certas gestões estaduais e municipais do País” vem avançando na educação pública, tida por estes estudiosos como um dos “pilares da democracia”. Assim, compreende-se que a “roupagem da modernização e da ‘melhor’ eficiência administrativa” acaba por ocultar o desmonte do Estado como a instância responsável em garantir o direito à educação gratuita, de qualidade e universal, análise que encontra abrigo nesta Dissertação.

⁴ Disponível em: <https://www.jornaldaciencia.org.br/editorial-o-leilao-das-escolas-publicas-e-o-futuro-da-educacao-no-brasil/>

Frigotto (2010, p. 68) argumenta que “é sob esta ilusão e violência que a ideologia burguesa opera eficazmente na reprodução de seus interesses de classes”, evidenciando uma crítica à forma como a ideologia dominante se perpetua no interior das estruturas sociais, por meio da Educação. Trata-se dos mecanismos sutis pelos quais os valores, interesse e concepções da classe dominante são apresentados como legítimos. Isso corresponde à falsa neutralidade das instituições sociais que, sob a justificativa de bem comum, contribuem à manutenção da ordem capitalista e das desigualdades estruturais. Assim, é na Escola que se materializa a reprodução da ideologia, ocultando o projeto político de formações dos sujeitos. Por isso, a educação é o instrumento que molda a subjetividade de professores e alunos, como forma de aceitar as condições impostas pela lógica neoliberal.

Essa luta por interesses divergentes levou o Estado à perda do monopólio do público, mostrando a existência do espaço não estatal na Administração Pública e limitando a administração estatal a funções mínimas, em consonância ao modelo de Estado neoliberal, centrada na gestão dos recursos. Para Behring (2008), a crítica à gestão burocrática consiste em fazer notar que na Reforma, o Estado dá margem ao abuso e à ineficiência do Governo em ofertar os serviços sociais. Desta maneira, a reforma do aparelho do Estado parte da existência de outros setores, quais sejam: o núcleo estratégico⁵, o domínio de propriedade público-estatal, as atividades exclusivas de Estado⁶, os serviços não exclusivos ou competitivos⁷; propriedade público não estatal⁸.

Desse modo, para Freitas (2018, p. 49), “o funcionamento da sociedade é a própria organização empresarial”, o que leva os serviços sociais serem oferecidos pelas Organizações Sociais. Por conta disso, o referido autor chama a Reforma de “Nova Gestão Pública”, remetendo às reformas de gestão e ao mesmo tempo à ocultação de seus reais promotores: empresários compromissados com agenda neoliberal do livre mercado e seus aliados. Na NGP, as políticas sociais são caracterizadas por discurso ideológico que colocam como paternalistas e geradoras de desequilíbrios financeiros, devendo ser acessadas via mercado.

Por esse viés, deixam de ser direito social, o que aumenta a desresponsabilização e o desfinanciamento da proteção social pelo Estado, que este se configura como Mínimo para os trabalhadores e Máximo para o capital. Isso permite uma cisão para que as OS passem a

⁵ É o setor que define as leis e as políticas públicas.

⁶ É onde o Estado presta serviços governamentais para a sociedade, como de previdência, trânsito, segurança etc

⁷ Envolvem o interesse público, mas o Estado concorre com o setor privado. É preciso buscar maior eficiência e eficácia para a gestão.

⁸ Atuação de organizações sociais que contratam objetivos com o setor público. Exemplos são os setores de Saúde e Educação.

ofertar serviços como educação e saúde, por exemplo, as quais se firmam nas parcerias gestadas nos modelos de Gestão Estatal e não estatal, materializando as chamadas PPP.

Este cenário fez surgir, no Brasil, a Lei de Parcerias Público-Privadas n. 9.637/98 (Brasil, 1998), que traz em seus artigos regulamentação jurídica das Organizações Sociais, bem como as OSCIP, Lei n. 9.790/99 (Brasil, 1999), a qual orienta e legaliza a execução de serviços em regime de parcerias com o Estado, formalizados por contratos de gestão ou por meio de convênios ou ainda, parcerias entre Estados e iniciativas privadas ditas nessa flexibilização, as PPPE ganharam destaque, sendo formalmente instituídas por intermédio da Lei n. 11.079/04 (Brasil, 2004). Essas parcerias são representadas por contratos específicos que permitem ao setor privado investir e gerir serviços que seriam de responsabilidade estatal. Para Di Pietro (2015, p. 7) isso denota que “a privatização é um conceito amplo, que abrange diversas formas de redução do tamanho ou da atuação direta do Estado”. As PPPE se inserem nesse aspecto inexoravelmente.

Outras legislações também moldam essas interações, tal como a n. 8.666/93 (Brasil, 1993), antiga Lei de Licitações e Contratos, que embora tratasse de “convênios”, em seu Art. 116 permitia acordos de colaboração de forma genérica. Posteriormente, a Lei n. 14.133/21 (Brasil, 2021), conhecida como a nova Lei de Licitações e Contratos Administrativos, trouxe em seu Art. 184 regra específica para as licitações, influenciando como o Poder Público contrata o setor privado.

Adicionalmente, o Decreto n. 8.726/16 (Brasil, 2016) regulamenta a Lei Organizações da Sociedade Civil/OSC, conhecida como Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil/MROSC, que em seu Art. 77 detalha as formas de fomento e colaboração com essas entidades, as quais incluem as antigas OSCIP. Em conformidade a Afonso Neto (2021, p. 81), entende-se que “essas OSC realizam atividades de natureza privada, mas contam com apoio financeiro e institucional do Estado” e, portanto, soma-se à estrutura legal que permite ao setor público estabelecer parcerias e contratos com escolas privadas ou entidades da sociedade civil para a oferta de serviços educacionais diversificados e especializados. Isso evidencia a clara relação na qual os serviços passam a ser custeados total ou parcialmente pelo Poder Público, formalizando um modelo de gestão que vai além da atuação exclusiva do Estado.

Essa nova concepção de Estado, segundo Osborne e Gaebler (1998), busca formas de financiamento e de administração dos recursos para incentivar as soluções de problemas sociais fora do setor público, pela via da terceirização, de parcerias e contratação de serviços no mercado, fomentando o trabalho voluntário e do Terceiro Setor no fornecimento dos serviços públicos. Para estes autores, a reforma estatal cria campo fértil à elaboração de novos

modelos de Administração Pública, os quais trazem em sua natureza os interesses mercantis. Isso faz retomar o fato de que no Brasil esse cenário de intervenção privada no setor público, se intensifica nos anos 1990.

Sob o prisma de Adrião (2017), essa ação foi engendrada na última década do século XX, inicialmente no governo Collor de Mello (1990-1992) e consolidada com FHC (1995-2002). É mister considerar a ligação do projeto global de controle socioeconômico à Reforma Estrutural do Estado Brasileiro, desencadeada em 1995, pelo então Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE).

As medidas tomadas pelo MARE se alinharam às mudanças ocorridas em nível mundial. Assim, o Brasil tomou a Terceira Via ou Terceiro Setor como caminho alternativo à superação da crise econômica instalada internamente. De acordo com Nogueira (2011, p. 42), é possível identificar na Reforma do Estado que:

A ideia mesma de que se fazia necessária reforma inadiável cristalizou-se na opinião pública balizada pelo argumento de que seria preciso preparar o País e ajustar sua economia para a nova competitividade internacional, recuperando o tempo perdido nas décadas anteriores, em que se teria vivido sob as asas de um Estado gigantesco, ineficiente e perdulário.

Nogueira (2011, p. 43) assevera que “*o não-Estado* cresceu, sob a forma da multiplicação do mercado e da sociedade civil [...], mediante política de privatização, terceirização e parcerias público-privadas.” Isso marca a ação do Terceiro Setor em espaço que outrora fora essencialmente público, como os serviços públicos constitucionais.

Esse é o formato do Estado brasileiro implantado nos anos 1990, transmutado de Estado provedor para Estado gerencial e que segue durante o século XXI, aprimorando tal configuração. Na visão de Freitas (2018, p. 14), isso “remonta ao nascimento de uma “nova direita” que procura combinar o liberalismo econômico com autoritarismo social”, algo que corporifica a predominância do privado sobre o público. Entretanto, na política, essa nova direita representa a manutenção dos privilégios da classe dominante, colaborando para desinstitucionalização das políticas sociais.

No campo da educação, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96 (Brasil, 1996), disseminou na legislação o pensamento da elite. Tal afirmação se deve ao fato de que trouxe em seus dispositivos a distorção dos desejos dos movimentos sociais por uma educação de qualidade e democrática, atendendo a todos sem distinção de classe e com formação cidadã.

A transformação fica evidente na distorção da formação continuada de professores, que passa a ser vista como profissionalização. Da mesma forma, a participação da sociedade

se metamorfoseia em articulação com os empresários e as ONG, conforme apontam Shiroma, Morais e Evangelista (2002, p. 14-15). Nesse cenário, a descentralização das políticas acaba por significar uma desobrigação do Estado de maneira que a tão almejada autonomia se traduz em liberdade para captar recursos públicos, enquanto a melhoria da qualidade da educação é reduzida a uma adequação às demandas do mercado. Em última instância, o próprio aluno é redefinido como um consumidor.

Cury e Tripodi (2023, p.17), por seu turno, argumentam que o Estado passa a intervir na sociedade, assim como na economia de mercado, assumindo que seu papel na educação deve ser mínimo em conformidade à legislação educacional vigente. Portanto, a década de 90, séc. XX, representa para a política educacional um momento de depreciação dos anseios sociais, com a reforma estatal, em que segundo Behring e Boschetti (2011, p. 149), consistiu-se como “estratégia político ideológica para a busca de consensos e legitimidade, tendo em vista assegurar a direção intelectual e moral e, dessa forma, a hegemonia do projeto neoliberal”. Estratégia tal, elaborada cuidadosamente pelos OI, para massificar o pensamento neoliberal vigente.

Percebe-se que os anos 1990 garantem a presença do mercado nas Políticas Educacionais, pelas investidas das OS no cenário financeiro em função dos problemas econômicos da década de 70, séc. XX, quando era vigente o Estado de bem-estar social. A reforma de Estado criou novos horizontes mercadológicos, como forma de fortalecer o mercado global, bem como novas formas de mercadorias no campo da educação.

Para Dardot e Laval (2014, p. 14) “o neoliberalismo não é apenas uma resposta a uma crise de acumulação, ele é uma resposta a uma crise de governamentalidade”, o que possibilitou o nascimento do liberalismo econômico no século XVIII, como forma de controlar e orientar a conduta dos sujeitos na sociedade. Ademais “o neoliberalismo é um sistema de normas que estão profundamente inscritas nas práticas governamentais, nas políticas institucionais, nos estilos gerenciais” (Dardot e Laval, 2014, p. 28), esse sistema coloca em prática o pensamento dominante, quando transforma as políticas públicas em produto de mercado.

Essa nova visão mercadológica, na visão de Chauí (2003), orienta uma ênfase mercantil e concorrencial, que atinge todos os aspectos da vida. Essa configuração transforma direitos sociais em serviços a serem adquiridos, além de transformar cada indivíduo em um vendedor de si mesmo em um livre mercado.

Segundo Freitas (2018, p. 29), “desenvolve-se um imaginário social legitimador de um individualismo violento que lança a juventude em um vácuo social, no qual conta apenas o

presente, a luta pela sua própria sobrevivência”. Uma linguagem que incute no sujeito a ideia de poder ser seu próprio patrão, e nesse cenário, a educação “está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica”, já que é vista como um “serviço” e não mais como um direito.

Observa-se que a Educação assume o papel ideológico do mercado. Nessa perspectiva, Laval (2004, p. 156) aponta que “em todo lugar onde se desenvolveu uma lógica de concorrência, viu-se a expansão dos fenômenos segregacionistas”, de forma que “por detrás das ‘mudanças aparentemente técnicas’, a ‘modernização’ anuncia uma mutação da escola que toca não somente sua organização, mas seus valores e seus fins” (Laval, 2004, p. 189-190). Por este viés, deixa de ser serviço público e torna-se mercadoria. Nessa nova ordem mundial, o sociólogo francês cita ainda relatórios e documentos de OI como: Banco Mundial (BM), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Comissão Europeia (CE), como agentes difusores de um novo modelo de gestão para a Escola, que compactua com os ideais do mercado capitalista. Em suma, a instituição escolar está sendo cada vez mais pressionada a adequar-se à economia capitalista e às novas demandas da sociedade neoliberal, que colocam o sujeito como mercadoria no sistema financeiro global.

Neste contexto, a constituição de uma nova governança pública está atrelada à compreensão das alterações de modelos de gestão estatal, em especial ao modelo de transferência do modelo burocrático para o modelo liberal. Na visão de Dardot e Laval (2014), a gestão estatal refere-se à administração de instituições e serviços públicos pelo Estado, de modo a regular as políticas públicas. Nesse contexto, a Gestão não Estatal é a administração de serviços públicos por organizações privadas ou do Terceiro Setor.

Em função desta nova configuração, o Estado passa a abrir caminhos para que a educação pública passe a ser gestada por representantes da sociedade civil e em um campo no qual é histórica a precariedade da educação voltada ao ensino. Por isso, discutir as PPP como agente fundamental na disseminação de ideais neoliberais torna-se extremamente necessário para a compreensão das Políticas Educacionais impostas à sociedade nas últimas décadas, pois assim como outras instituições da sociedade civil, destaca-se como ferramenta primordial na perpetuação da ideologia capitalista.

No Brasil, esse modelo de cooperação tem-se expandido em diversas áreas, especialmente após a promulgação da Lei n. 11.079/04 (Brasil, 2004), que instituiu as Parcerias Público-Privadas. Como já discutido neste texto, a Educação tem sido um campo fértil para tais pactos, evidenciando tanto o potencial inovador dessas parcerias quanto os

riscos de mercantilização do ensino e de aprofundamento das desigualdades regionais, sobretudo em contextos como o da Região Norte, onde o acesso e a qualidade da educação já enfrentam desafios históricos a serem superados.

Compreender os mecanismos de Regulamentação e Cooperação entre Governo e iniciativa privada é fundamental para analisar as transformações no papel do Estado e as consequências dessas mudanças para a sociedade. Esse debate se torna ainda mais relevante diante das tensões entre a busca por inovação e eficiências e a necessidade de assegurar a função social do Estado, em áreas estratégicas para o desenvolvimento e a inclusão social.

A referida Lei n. 13.019/14 (Brasil, 2014), conhecida como o Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC), estabeleceu normas gerais para a efetividade de parcerias entre a Administração Pública e organizações do Terceiro Setor em todo o Brasil. No caso do Amapá, como em outros Estados, a aplicação dessa lei permitiu a celebração de parcerias que ampliam a participação de organizações sociais em iniciativas educacionais.

Ressalta-se que a dinâmica ora em pauta está associada à reconfiguração do Capitalismo que, desde a década de 70, séc. XX, busca formas de adaptar-se às crises e contradições internas. Tal transformação, interpretada por Mészáros (2011, p. 16), é parte de um “sistema de sociometabolismo incontrolável”, marcado por fraturas inerentes ao próprio sistema do capital, em um círculo vicioso.

O modelo de gestão educacional que incorpora ações do Terceiro Setor reflete uma política pública que busca diversificar as fontes de apoio e fomentar a colaboração entre Governo e sociedade civil para atender às demandas educacionais. Isso pode incluir atividades como capacitação de professores, desenvolvimento de projetos pedagógicos, programas e suporte às Escolas, que neste bojo remetem à apropriação de recursos governamentais. Ancorado na CF/1988, Art. 25, §1º (Brasil, 1988) e na Lei n. 13.019/14 (Brasil, 2014), o GEA elaborou o Termo de Fomento n. 002-SEED/GEA, documento que regimenta a parceria por meio da Dispensa de Chamamento Público n. 0004/2022, cujo objetivo centrou-se:

Conjugação de esforços na busca do atendimento de sua finalidade social, bem como a colaboração para o regular funcionamento da Associação Nossa Amazônia, tendo por fim o atendimento físico, intelectual e educacional especializado, resgatando e valorizando a qualidade da educação dos alunos do campo, da floresta e das águas, sendo disponibilizado pela SEED, recursos financeiros à ANAMA em conformidade com a Lei n. 13.019/2014 (Amapá, 2022, p. 2).

O excerto do documento em epígrafe aclara a materialização prática das PPPE, pois mostra como no Estado do Amapá, por meio da SEED, utiliza instrumentos legais para garantir que recursos públicos sejam aplicados em iniciativas privadas, e alegam ampliar o acesso, a qualidade e a equidade educacional de populações historicamente marginalizadas,

descaracterizando a educação como direito universal e transformador. Os termos selados entre as partes constam nessa ilustração:

Quadro 7 – Termo de Fomento n. 002 SEED/GEA/ANAMA (Amapá, 2022a).

Dispositivos	Descritores
Paragrafo único, da Cláusula 1ª – Do Objeto e da Formalização do Termo	Serão beneficiados com o presente Termo de Fomento os alunos das Escolas Família Agrícolas do Amapá, como substituto do atendimento educacional público gratuito [...], devendo estar habilitada e qualificada para a oferta do atendimento educacional especializado.
Cláusula 2ª – Das Condições	A ANAMA deve apresentar Plano de Trabalho ao Comitê Institucional - SEED/AP, que realizará monitoramento e avaliação, por meio de relatórios e visitas técnicas, a ser emitidos obedecendo ao Art. 59 – Lei 13.019/2014.
Cláusula 3ª – Das competências da ANAMA	Apresentar Plano de Trabalho, documentos de regularização (Lei 13.019/2014); Garantir acesso dos agentes de controle da Administração Pública e do Tribunal de Contas; Responsabilizar-se pelo gerenciamento administrativo-financeiro dos recursos para custeio, investimento e pessoal; Contratar os profissionais que atuarão na EFAC e arcar com o pagamento dos encargos trabalhistas, previdenciários, fiscais e comerciais, destacando que a atividade laboral não gera vínculo trabalhista com o Poder Público.
Item 3.2 – Das competências da SEED/AP	Elaborar o Termo de Fomento entre as partes, obedecendo a Lei 13. 019/2014; Receber o Plano de Trabalho da ANAMA, cabendo à Coordenadoria de Educação Básica e Profissionalizante da SEED/AP analisar, avaliar e aprovar o referido plano; Garantir a dotação orçamentária para execução de parceria; Depositar os recursos referentes à parceria, em conta corrente específica e isenta de tarifas.

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Termo de Fomento 002 - SEED-GEA-ANAMA/2022.

Em análise ao Quadro 7, com informações extraídas do Termo de Fomento 002/2022b, verifica-se que seguem a Lei 13.019/14 (Brasil, 2014), materializando na educação amapaense a presença das PPP. O documento indica e orienta a Gestão não Estatal entre GEA/ANAMA e, por isso, evidencia as PPP, que segundo Peroni (2018), viabilizam o uso do erário no setor privado, mediante a licença do Estado para que atores de base empresarial entrem em cena para suprir a suposta ineficiência da gestão e dos serviços públicos, fortalecendo uma lógica de mercado.

Na sequência, os termos do Quadro 7 ensejam desdobramento. No caso da ANAMA, entidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, qualificada em seu Estatuto como OSCIP e sediada no Município de Mazagão/AP, obteve autorização para atuar na Amazônia brasileira, sem prazo determinado (ANAMA, 2017). Daí ser mister analisar o Plano de Trabalho da parceria entre o GEA e a ANAMA, a seguir exposto:

Quadro 8 – Plano de Trabalho do Termo de Fomento n. 002/2022 - GEA/ANAMA

Plano de Trabalho	Apoio Técnico ininterrupto para manutenção, custeio e desenvolvimento das ações educacionais, na EFAC, assim como fornecimento de alimentação e transporte aos alunos (jan. a dez. 2022).
Meta 1	Manutenção e custeio para ofertar Educação Básica a crianças e jovens de comunidades extrativistas, do sul do Estado do Amapá, para o ano letivo 2022.
Meta 2	Fornecimento de alimentação aos alunos.
Meta 3	Fornecimento de transporte terrestre aos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Plano de Trabalho do Termo de Fomento 002/2022.

No Quadro 8, identifica-se que o Plano de Trabalho/ANAMA, alinha-se às diretrizes da Lei n. 13.019/14 (Brasil, 2014). Isso vai ao encontro de Adrião e Domiciano (2020, p. 671), ao entenderem que a Educação caminha assentada na ideia da privatização, por meio da “transferência da esfera estatal para a esfera privada de responsabilidades, atribuições ou ativos necessários à consecução e de garantia da educação a todos e a todas”.

O ensino gestado em PPP tem impellido esforços no sentido de formar sujeitos para movimentar o sistema econômico global. A seguir, há uma reconstrução do Termo de Dispensa de Chamamento Público utilizado para justificar a ausência de licitação, ainda que perante a liberação de altas somas de recursos públicos pelo Governo do Estado do Amapá:

Quadro 9 – Termo de Dispensa de Chamamento Público 0004/2022-CPL/SEED(2022)

Objeto do Termo de Dispensa	Conjugação de esforços para atender finalidade social, regular o funcionamento da ANAMA no atendimento físico, intelectual e educacional, valorizando a educação dos alunos do campo, da floresta e das águas, com recursos financeiros da SEED (Lei 13.019/2014)
Fundamentação Legal	Art. 30, inciso VI, Lei 13.019/2014 (alterada pela Lei 13.204/2015, c/c Decreto Federal 8.726/2016)
Fonte	115 - FUNDEB; elemento de despesa: 3350.41; Ação: 2432 – Implementação de Projetos em parcerias com Órgãos locais
Vigência do Termo	24 meses: de jan./2022 a jan./2024
Valor Total	R\$ 1.101.263,48

Fonte: Elaborado pela autora, mediante consulta ao Termo de Dispensa de Chamamento Público 004/2022.

Ao observar o Quadro 9 vê-se que a finalidade da Dispensa de Chamamento Público é a elaboração de parceria com a ANAMA, por meio da formalização de Termo de Fomento para o atendimento da finalidade social na oferta da educação. Trata, outrossim, de regular o funcionamento das Escolas-Família Agrícolas do Estado do Amapá, tendo como objeto o atendimento físico, intelectual e educacional dos alunos do campo, da floresta e das águas. No quadro a seguir consta o Plano de Aplicação da ANAMA:

Quadro 10 – Plano de Aplicação/ANAMA (2022)

Despesa	Custeio (R\$)	Capital (R\$)
Recursos humanos	-	824.189,89
Material didático	30.000,00	-
Material de higiene	15.000,00	-
Material e equipamento	25.000,00	-
Combustível	40.000,00	-
Serviços de internet	7.073,59	-
Contratação de prof. Horista	70.000,00	-
Estudos e pesquisas	50.000,00	-
Subtotal	277. 073,59	824.189,89
Total geral → 1.101.263,48		

Fonte: Elaborado pela autora, baseados nos documentos oficiais.

O Quadro 10 descreve as despesas e ações custeadas pela parceria SEED/ANAMA, cujo montante de R\$ 1.101.263,48, foi dividido em sete parcelas de R\$ 157.323,35, com início em junho e fim em dezembro/2022. Ressalte-se que o Governo do Estado do Amapá cumpriu na íntegra a expressiva soma estipulada.

No ano seguinte – 2023 – foi efetivado o 1º Apostilamento do Termo de Fomento 002/2022-SEED/GEA (Amapá, 2022), para os meses de março a dezembro, no valor mensal de R\$ 161.361,13, totalizando R\$ 1.613.611,30. Tal valor foi custeado com recurso do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), na rubrica despesas de custeio e de capital SEED/GEA/ANAMA, nos termos ora ilustrados:

Quadro 11 – 1º Apostilamento do Termo de Fomento n. 002/2022-GEA/ANAMA (2023)

Despesa	Custeio (R\$)	Capital (R\$)
Recursos humanos	-	1.202.001,16
Material didático	35.000,00	-
Material de higiene	50.000,00	-
Serviços de internet	9.600,00	-
Combustível	30.000,00	-
Serviços de reforma	62.000,00	-
Cont. de prof. Horista	89.600,00	-
Consultoria Pedagógica	80.000,00	-
Manut. de veículos, máquinas e outros	45.000,00	-
Subtotal	401.200,00	1.202.001,16
Total geral → 1.613.611,30		

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos documentos oficiais analisados.

Observa-se no Quadro 11 que em 2023 ocorreu majoração de R\$ 512.348,82 no valor dos serviços que a ANAMA apresenta ao GEA – R\$ 1.613.611,30 – se comparar ao Quadro 10, quando em 2022 a soma fora de R\$ 1.101.263,48. Ambas as ilustrações refletem e reforçam o projeto amplo do neoliberalismo nas Políticas Educacionais no Amapá, naturalizando o enfraquecimento estatal. Ao mesmo tempo em que privatiza a execução, fragiliza a garantia do direito à educação, transformando política pública em contrato de risco para as populações do campo.

Em 2024 ocorreu a assinatura do Termo de Fomento n. 001/2024-SEED/GEA (Amapá, 2024), para os meses de julho a dezembro/2024, dividido em duas parcelas no valor mensal de R\$ 1.086.697,75, totalizando R\$ 2.173.395,50. Tal valor foi custeado com recurso do Tesouro estadual, fonte 500, SEED/GEA/ANAMA, nos termos ora ilustrados:

Quadro 12 – Termo de Fomento n. 001/2024-GEA/ANAMA (2024)

Despesa	1ª Parcela (R\$)	2ª Parcela (R\$)	Total Parcial (R\$)
Recursos humanos			1.343.259,96
Material didático	15.625,20	15.625,20	-
Material de higiene	24.000,00	24.000,00	-
Serviços de internet	6.812,84	6.812,84	-
Combustível	30.000,00	30.000,00	-
Serviços de reforma	200.000,00	200.000,00	-
Serv. Contabilidade	24.000,00	24.000,00	
Cont. de prof. Horista	107.520,00	107.520,00	-
Consultoria Pedagógica	80.000,00	80.000,00	-
Assessoria Jurídica	24.000,00	24.000,00	-
Aquis. Equipamentos	20.000,00	20.000,00	-
Manut.prev. máquinas	30.000,00	30.000,00	-
Fornec. de transporte	45.000,00	45.000,00	-
Forn. Alimentação	223.177,50	223.177,50	-
Subtotal	1.086.697,75	1.086.697,75	-
Total geral			→ 2.173.395,50

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos documentos oficiais analisados.

No Quadro 12, referente ao ano de 2024, observa-se um acréscimo de R\$ 559.784,20 no valor dos serviços prestados pela ANAMA ao Governo do Estado do Amapá, totalizando R\$ 2.173.395,50, quando comparado ao Quadro 11, no qual, em 2023, o valor repassado foi de R\$ 1613.611,30. Esses dados evidenciam a materialidade do neoliberalismo nas Políticas Educacionais do Amapá, ao sinalizarem o enfraquecimento do papel do Estado na provisão dos serviços educacionais. Ao se comparar com o Quadro 10, constata-se aumento de R\$ 1.072.132,20, valor que no período de dois anos praticamente dobra o montante repassado pelo Termo de Fomento 002/2022.

O manuseio dos documentos expostos no estudo reforça a materialidade da parceria entre GEA e ANAMA, o que revela o destino de recursos financeiros para a gestão de uma Organização Social, atuando na Educação do Campo local. Tal configuração suscita problematização quanto à centralidade do Estado na garantia do direito à educação rural, quando se observa a existência de políticas públicas estruturantes consolidadas, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Instituído como estratégia de democratização do acesso à escolarização de jovens e adultos assentados, o PRONERA tem se constituído, ao longo de sua trajetória, em instrumento para a formação humana e profissional em áreas de reforma agrária, fortalecendo a identidade, a territorialidade e a autonomia das escolas do campo na Amazônia brasileira.

É fato que existem avanços na malha legislativa, como no recém-mencionado Programa Federal, que reconhece a especificidade da educação rural e defende propostas pedagógicas construídas com a participação das comunidades, além da recente Portaria MEC 538/2025, que institui a Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas e

lança bases para o Novo Pronacampo (Brasil, 2025). Tal iniciativa consiste numa articulação de programas e ações voltadas aos sistemas de ensino objetivando ampliar, qualificar e garantir oferta/acesso/permanência à modalidade de Educação do Campo, do nível básico ao superior de ensino. Todavia, as PPP, expressas nas OSCIP, vão de encontro ao proposto nessas diretrizes, apesar de proclamarem a necessidade de garantir acesso à educação pública de qualidade social, respeitando as identidades e culturas dos povos camponeses.

Percebe-se que as agências privadas, transvestidas de instituições educativas, em função da robustez de seus intelectuais orgânicos, vêm pondo em risco a autonomia das escolas públicas, ao subordinarem-nas à lógica empresarial, o que colide com os princípios educacionais democráticos e universais estabelecidos na CF/88. De forma controversa, as normas infraconstitucionais, como é o caso das Leis 13.019/2014 e 13.204/2015, que constituem o marco regulador das Organizações da Sociedade Civil (Brasil, 2014; 2015) embora proclamem a valorização da parceria entre Estado e Sociedade Civil, constituem inequívocos dutos à expansão das PPP em áreas estratégicas da vida societária em que o Estado vai se ausentando progressivamente, como a da Educação.

Ao considerar o Plano do 1º Apostilamento no Quadro 11, observa-se que ocorreu um aumento nos valores dos serviços prestados pela ANAMA e custeados pelo Termo de Fomento na parceria entre SEED/GEA-ANAMA. Tais repasses estavam divididos em dez parcelas, iniciando em março/2023 a dezembro/2023. Entretanto, foram repassados em duas parcelas em 2023, sendo a primeira em 14/08/2023 no valor de R\$ 645.444,52, referentes aos meses de março a junho/2023. A segunda parcela realizada em 13/12/2023, alusiva aos meses julho a setembro/2023 no montante de R\$ 484.083,39; e a terceira parcela realizada em janeiro de 2024 no valor de R\$ 484.083,39, referente aos meses de outubro a dezembro/2023. Percebe-se que o 1º Apostilamento foi repassado de acordo com o que foi empenhado.

Nos anos de 2022 e 2023, a parceria celebrada entre GEA/ANAMA, por meio da SEED, foi custeada com recurso do FUNDEB. Não obstante, em 2024, com a diminuição do recolhimento das receitas e da transferência do recurso destinado pelo FUNDEB, o Governo estadual passou a custear com recursos do próprio Tesouro, repassados por meio do Termo de Fomento n. 003/24 (Amapá, 2024). A primeira parcela foi paga em 09/08/2024, referente aos meses de julho a dezembro, no valor de R\$ 1.086.697,74, destinados a custear as despesas que antes provinham dos recursos do FUNDEB.

Em 2024, firmou-se o Termo de Fomento n. 011/2024-SEED/GEA (Amapá, 2024), com vigência entre os meses de julho e dezembro/2024, prevendo o repasse em duas parcelas, no valor de R\$ 1.086.697,75, o que totalizou R\$ 2.173.395,50, destinado à execução das

ações pactuadas. Esse montante representa um crescimento significativo quando comparado ao exercício anterior.

No ano de 2023, esteve em vigor o 1º Apostilamento do Termo de Fomento 002/2022-SSED/GEA (Amapá, 2022), com execução entre os meses de março e dezembro, estabelecendo um repasse mensal R\$ 161.361,13, que totalizou R\$ 1.613.611,30 ao final do período. A comparação entre os dois instrumentos nota-se um acréscimo de R\$ 559.784,20 no valor do recurso repassado em 2024.

Ainda em 2024 foi instruído o Termo de Fomento n. 0004/2024 (Amapá, 2024), no qual o GEA custeou o valor de R\$ 108.590,56, para custear a alimentação dos alunos, que a partir de então passou a ser considerada Escola Tempo Integral (ETI). Todos esses documentos expostos no corpo deste estudo reforçam a materialidade da parceria GEA/ANAMA, o que revela o destino de recursos financeiros para a gestão de uma Organização Social, representante da sociedade civil na Educação do Campo no Amapá.

A ampliação dos valores repassados em 2024 não se limita a um dado, mas expressa uma opção política de fortalecimento das parcerias, que se insere em um contexto mais amplo de reconfiguração do papel do Estado na Educação. Tal movimento tensiona o caráter público do financiamento educacional e revela feições privatistas na gestão das Políticas Educacionais, na medida em que recursos vinculados constitucionalmente à educação passam a sustentar modelos de execução indireta do serviço educacional.

No que se refere à presença das parcerias na educação moçambicana, a análise dos documentos evidencia que a Escola-Comunitária João XXIII estabelece, em conjunto com o Governo de Moçambique, uma parceria voltada à oferta de profissionais da educação, na qual parte do corpo docente é cedida pelo Estado para atuar no desenvolvimento das atividades pedagógicas dessa OI, configurando um arranjo institucional que articula responsabilidade pública e gestão comunitária no atendimento educacional.

O repasse de recursos do Estado para a Instituição não ocorre tal como no caso da Associação Nossa Amazônia e o GEA, por meio da Secretaria de Educação. Entretanto, a parceria celebrada entre os Irmãos La Salles, Igreja Católica e o Governo moçambicano pode ir além da oferta de profissionais, já que os documentos não demonstram, de fato, a realidade e os interesses por trás desta parceria.

Todos os documentos citados são arranjos legais para formalizar e materializar a privatização da Educação no Campo no Amapá e em Moçambique, em áreas que no decorrer da história convivem com a precarização da educação. Assim, verifica-se que os Governos criam condições para a presença das OS na educação. Logo, esses Termos de Regulação e

Cooperação materializam a privatização da Educação no Campo no Brasil, assim como em solo moçambicano.

Essa lógica mercantilista materializa-se nas políticas públicas quando estas não garantem o acesso equitativo ao ensino, transferindo para o sujeito a responsabilidade, ou ainda ao setor privado. Assim é que a presença do Neoliberalismo na educação está diretamente ligada e influenciada pela classe dominante, como forma de continuar tendo seus privilégios, em detrimento das demais classes sociais e, neste antagonismo social, a Escola no palco da luta de classes atua como ferramenta a serviço da classe dominante.

Os pensadores que defendem o Neoliberalismo como Ludwig Heinrich Edler von Mises (1900-0945), Friedrich Hayek (1899-1992) e até mesmo Milton Friedmam (1912-2006) exortam a liberdade individual dos sujeitos. No caso, Bueno (2012) destaca que o ponto comum entre esses teóricos é a valorização da liberdade individual, mas em detrimento da coletividade. Este autor reflete sobre a tensão no pensamento neoliberal aplicado à Educação, a qual sustenta a expansão de iniciativas privadas e o estímulo à escolha do consumidor, na pessoa do estudante.

Mises (2010b, p. 133) chama atenção para o fato de que nos pressupostos neoliberais, “a criação e instrução dos jovens deve ser inteiramente deixada a cargo dos pais e de instituições e associações privadas”. O ideal a ser alcançado seria a retirada total do Estado das funções educacionais, transferindo para o mercado e para a família, uma visão que rompe com a ideia de Educação como direito social, e transformando-o em serviço a ser adquirido de forma individual, o que aprofunda as desigualdades no acesso a esse direito constitucional.

Neste diapasão é que Frederick Hayek (1899-1992) em seu estudo intitulado *Os fundamentos da liberdade* faz uma crítica à oferta da Educação exclusivamente pelo Estado. Isso à medida que ameaçaria a liberdade individual do cidadão e “certamente seria possível deixar que a educação fosse inteiramente organizada e administrada pela iniciativa privada incumbindo-se o governo apenas do financiamento básico” (Hayek, 1983, p. 451-452). O autor defende que o Estado limita-se a garantir o financiamento mínimo da educação, todavia, a organização, a gestão e a oferta do acesso ficariam sob a tutela das iniciativas privadas como forma de garantir a eficiência e inovação, além da competição entre os agentes privados, que estimularia a criação de métodos e gestões escolares.

Haveria, então, a pluralidade e a liberdade de escolha, dando autonomia às famílias escolherem a instituição que melhor atendesse a seus interesses, em adesão ao princípio de liberdade e da autonomia individual. Conforme Arroyo (2010), o modelo defendido por Hayek (1983) mascara as aparências de igualdade formal de acesso e aprofunda as

disparidades de capital cultural, social e econômico – elementos que determinam quem irá usufruir de uma educação de qualidade.

É neste contexto que a expertise neoliberal se manifesta na criação de mecanismos de avaliação padronizada e na implementação de modelos de gestão empresarial nas Escolas. Em conformidade a Freitas (2012) e Dourado (2010), essas práticas, apesar de apresentarem uma aparente eficiência administrativa, são ineficazes para resolver os problemas históricos da educação pública, como a precarização das condições do trabalho docente e a falta de investimentos em infraestrutura.

2.1.1 Voz dos territórios-*loci*: analisando as entrevistas sobre Capitalismo/Neoliberalismo e Regulação Educacional

A discussão sobre o privatismo nas instituições-*loci* desta pesquisa, articulada às dinâmicas da Gestão Pública não estatal, evidencia como o Capitalismo e Neoliberalismo reconfiguram a função do Estado e produzem novas formas de condução das Políticas Educacionais. Ao adotar a tríade analítica Capitalismo/Neoliberalismo/Gestão não Estatal, torna-se possível compreender que a ampliação de parcerias, terceirizações e arranjos público/privado não é um fenômeno isolado, mas parte de um projeto mais amplo de reorganização da regulação estatal. Esse movimento define os limites entre o público e o privado e introduz lógicas de mercado no cotidiano das instituições educativas, modificando processos decisórios, fluxos administrativos e a própria concepção de direito à educação.

Devidamente calcado nesse enquadramento teórico-crítico estrutura-se a presente subseção empírica, cujo foco desloca-se para a materialidade dos documentos brasileiros e moçambicanos, permitindo observar como esses princípios neoliberais se traduzem em normas, programas e dispositivos de cooperação que orientam práticas e legitimam formas não estatais de gestão. O elo entre ambas as partes reside na passagem do plano conceitual que problematiza as bases ideológicas e econômicas da Gestão não Estatal para o plano empírico, em que se verifica a regulação por cooperação e as ampliações do privado no público, produzindo efeitos na estrutura e funcionamento dos sistemas educacionais.

O instrumento de pesquisa foi entrevista semiestruturada, com o objetivo de analisar os dados coletados juntos aos sujeitos deste estudo, quais sejam: representante do Governo do Estado do Amapá, (Coordenador da Coordenadoria de Educação Específica – CEESP/SEED, sob a nomenclatura de Coordenador Entrevistado CE/BR); Gerente do Núcleo de Educação do Campo – NEC/SEED (Gerente Entrevistado GE/BR); Presidente da ANAMA (Presidente

Entrevistado PE/BR), Diretor da EFAC (DE/BR). Quanto à Escola-Comunitária João XXIII, foi designado Coordenador Pedagógico Entrevistado (CPE/MZ).

Nesta etapa, buscou-se identificar a percepção dos sujeitos da pesquisa sobre a relação de parcerias firmadas entre os governos e as OSCIP, em análise nos dois países. Para tanto, a sistematização da entrevista foi dividida em etapas: a primeira descreve seu percurso organizacional das entrevistas; a segunda aponta como se desenvolveu o tratamento dos dados; e na terceira, realiza-se a análise feita com base nos dados empíricos obtidos, conforme a Análise do Discurso Crítica, de Norman Fairclough (2016). A entrevista possibilitou a coleta de informações e discurso dos participantes, contribuindo para identificar as nuances privatistas na gestão da EFAC/ANAMA e da Escola-Comunitária João XXIII. A seguir, apresenta-se a síntese da organização e aplicação dos instrumentos de pesquisa.

Quadro 13 – Síntese da organização e execução das fontes de informação (2025)

Data da Entrevista	Local da Entrevista	Participante	Perfil/Formação	Tempo de atuação
11/12/2025	SEED	Coordenador CEESP/Entrevistado - CE/Brasil	Mestre em Educação	2 anos e 6 meses
12/12/2025	SEED	Gerente do NEC/Entrevistada - GE/Brasil	Mestranda em Educação	3 anos e 7 meses
15/12/2025	ANAMA	Presidente/Entrevistado - PE/Brasil		8 anos
16/12/2025	<i>Google meet</i>	Coord. Pedagógico/Entrevistado - CPE/Moçambique Escola-Comunitária João XXIII	Pedagogo	32 anos
18/12/2025	<i>Via whatsapp</i>	Diretor EFAC/DE/Brasil	Licenciado em Educação do Campo	6 anos e 8 meses

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O Quadro 13 descreve o período em que as entrevistas foram realizadas, desvelando os anos de atuação de cada entrevistado no setor em que se inserem. Essas informações possibilitaram contextualizar o percurso profissional dos participantes e compreender como suas trajetórias atuam na leitura crítica da realidade investigada. A experiência acumulada em diferentes funções e instituições faz ver nuances relevantes sobre os efeitos das PPE, quanto ao deslocamento do papel do Estado como principal garantidor dos direitos sociais.

A identificação do tempo de atuação dos entrevistados revelou também a diversidade de olhares e posicionamentos sobre a temática, uma vez que sujeitos com maior trajetória profissional tendem a articular memórias institucionais consolidadas. No Quadro 13 há dados objetivos para entender como diferentes sujeitos vivenciam e interpretam as transformações no campo educacional. Essas análises permitiram compreender de maneira crítica os limites da ação estatal na oferta de serviços públicos, evidenciando tanto as contradições do processo quanto seus impactos sociais e ideológicos na educação contemporânea.

Os relatos no Quadro 14, a seguir, indicam que essas transformações impactam e redefinem responsabilidades e, em alguns casos, produzem sensação de fragilidade diante da expansão de mecanismos de Gestão não Estatal. Os dados empíricos não apenas ilustram percepções individuais, mas contribuem para compreender como as disputas políticas e ideológicas mais amplas se expressam no cotidiano educativo:

Quadro 14 – Análise empírica do Público/Privado na educação de Brasil e Moçambique (1990-2024)

<p>A relação entre Neoliberalismo, capitalismo e gestão pública tem sido um dos principais eixos de debate no campo das ciências sociais e da administração pública nas últimas décadas. A partir dos anos 1980, o avanço das ideias neoliberais marcadas pela defesa do livre mercado, da redução do papel do Estado e da centralidade da eficiência na gestão provocou profundas transformações nas formas de organização e funcionamento da máquina pública. De que maneira o avanço do Neoliberalismo e da lógica capitalista tem influenciado a forma como o Estado organiza e conduz a gestão pública no seu país, especialmente no que diz respeito à prestação de serviços sociais como a educação?</p>
<p>CE/Brasil – Quando você lança o olhar a partir da ideologia do capital, qual é o objetivo do capital, você consegue compreender que essas iniciativas do setor privado, primeiro, elas tentam desqualificar a educação pública, por que elas apresentam uma régua de medição que não tem a ver com a nossa realidade, essa régua ela vai dizer onde é que estão as nossas possíveis falhas, mas a gente não sabe que fatores essas réguas consideram, por que elas fazem isso? Porque elas querem deixar nítido, evidente, que o setor público não está dando conta da sua demanda, por isso que ele necessita da iniciativa privada. Então é uma forma do neoliberalismo, do capital, observar, sugar recursos do setor público para a iniciativa privada, e aí eles apresentam a doença, entre aspas, apresentam uma receita, trazem as formas de treinamento, mas acaba que essas receitas, esse treinamento, tudo isso não reflete a nossa realidade.</p>
<p>GE/Brasil – Dentro da Escola-Família do Carvão, eu consigo perceber que há uma abertura para o diálogo que é muito relacionada também à forma de como a Escola se organiza. Ela tem uma associação antes de uma escola. Então, a associação é que possibilita a formalização de parcerias com outros entes, seja ente público ou privado. Então, antes, de formalizar uma parceria com qualquer instituição, as pessoas conversam para encaminhar e deliberar qualquer situação, visando o atendimento que eles fazem que no caso seja educacional, mas é um educacional muito amplo, porque vai além da escola. Nessa lógica do diálogo, do entendimento e da concepção dessas instituições, a gente consegue perceber muito ainda, apesar de todos os percursos que a gente tem, muito nessa questão do avanço do capitalismo. É preciso a Associação em si indicar os caminhos, indicar as propostas para que seja formalizado toda parceria com qualquer ente público. Na perspectiva do Estado, eu acho que a gente tem uma legislação que dá abertura para a formalização das parcerias, inclusive com instituições, associações e outras. Então, acho que na formatação anterior dessa lei era um pouco mais difícil, inclusive para gastar essa questão dos recursos públicos concebidos por essas instituições. Mas acredito que há um progressivo com relação à concepção de melhorar o entendimento.</p>
<p>PE/Brasil – Outro aspecto que vejo conflitante. É uma modelagem de educação que é pensada na cidade, nos grandes centros, chega através da BNCC aplicada para a criança de um nível de idade que reforça, falando do elefante, que não tem leitura de tempo, de espaço e de vida. Isso se reflete negativamente no enfraquecimento da vida. A escola de nenhuma forma pode contribuir para o enfraquecimento de valores, de olhares e de vivências. Então o neoliberalismo, eu acredito que agora ele não vai enfraquecer, porque é muito forte, mas ele vai ter que se render, porque hoje está virando uma modinha tu falar de bioeconomia. Mas aquela família sempre usou o anel de carço, lavou seu cabelo com chá de Capimarinho, possuiu azeite de andiroba na pele para hidratar. Isso deveria ser fortalecido nos currículos escolares.</p>
<p>CPE/Moçambique – A gestão, ela não é... Então, nesse sentido, existe uma colaboração entre a Congregação dos Irmãos La Salles, com os programas do Ministério da Educação, e com a arquidiocese da Beira, que controla, porque a instituição onde nós estamos pertence à Igreja Católica, mas controlada pela Arquidiocese da Beira, por isso nós, os professores, a instituição, não está separada do Governo, não é? Porque nós trabalhamos com os programas, com todo o projeto que o Ministério tem, a partir dos programas de ensino, tudo aquilo que diz respeito à educação. Então, nós seguimos tudo aquilo que é do Estado. Então, não temos nada específico que é só da João XXIII, mas todos os programas, a lei, o que rege o ensino, é exatamente o que é do Estado.</p>
<p>DE/Brasil – Entendemos, que o neoliberalismo como mecanismo do regime capitalista, que opera incessantemente para a diminuição da intervenção do Estado, priorizando o domínio do mercado/sistema financeiro. Onde todos os serviços, inclusive os sociais, seja operado pela iniciativa privada, pela lógica do lucro. Neste caso, os serviços serão a quem tem a condição de pagar por ele, por isso a grande exclusão social. No caso da Educação, a situação é muito séria, onde ao longo das últimas décadas, vamos percebendo a precarização na principal política pública de uma nação. Essa precarização e ataque, no sistema de ensino, é proposta, para que se justifique a privatização. Nós não podemos tornar as ESCOLAS, um mero instrumento legitimador do sistema de mercado. Precisamos de uma Escola forte, que faça uma Educação por inteiro.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas entrevistas (2025).

As categorias neste questionamento correspondem aos termos Capitalismo/Neoliberalismo, cujo objetivo foi identificar os ajustes realizados entre as Organizações da Sociedade Civil e os governos de Amapá/Brasil e Beira/Moçambique para o atendimento das PPP na educação. Na ocasião, indagou-se aos participantes de que maneira o avanço do Neoliberalismo e da lógica capitalista tem influenciado a forma como o Estado organiza e conduz a gestão pública no seu país, especialmente no que diz respeito à prestação de serviços sociais como a Educação?

Na verbalização do Coordenador Entrevistado-CE/BR percebe-se que seu discurso está estruturado em uma linguagem oral, argumentativa e crítica, com forte uso de termos ideológicos (*capital, neoliberalismo, mercado*). Apresenta metáforas críticas (*sugar recursos, apresentam a doença e a receita*), o que reforça a visão de denúncia. Nota-se uma contraposição *entre nossa realidade e a régua do capital*, indicando a tensão entre seus saberes e os parâmetros externos impostos.

Trazendo estes apontamentos para a ADC de Fairclough (2016, p. 139), tem-se que o uso de metáforas é uma estratégia discursiva poderosa, pois “transfere significados de um domínio para outro, construindo representações particulares da realidade que podem legitimar ou criticar práticas sociais”. Portanto, são capazes de influenciar na maneira como se interpreta, pensa e compreende o mundo.

O discurso de CE/BR parte de uma posição ideológica crítica ao Neoliberalismo e à privatização da educação pública, posicionando-se contra a naturalização de intervenções privadas e denúncia da captura do setor público pelo mercado. Sua fala se insere em práticas discursivas de resistência político-pedagógica como: *quando você lança o olhar a partir da ideologia do capital, qual é o objetivo do capital, você compreende que essas iniciativas do setor privado [...] tentam desqualificar a educação pública, porque elas apresentam uma régua de medição que não tem a ver com a nossa realidade. Essa régua vai dizer onde é que estão as nossas possíveis falhas, mas a gente não sabe que fatores essas régua consideram? Por que elas fazem isso? Porque elas querem deixar nítido, evidente, que o setor público não está dando conta da sua demanda, por isso ele necessita da iniciativa privada.*

A análise da prática discursiva, segundo Fairclough (2016, p. 251) permite ver como o discurso de um sujeito se entrelaça com outros discursos sociais. Neste caso, a fala de CE/Brasil não é isolada, mas ecoa uma “cadeia intertextual de protesto e crítica” contra o avanço do Neoliberalismo. Esse pensamento ganha amparo no discurso de Bobbio (1995, p. 44), quando destaca que a “sociedade civil é o espaço privilegiado para a construção da hegemonia”. Para este autor, a sociedade é composta por Escolas, Igrejas,

Partidos Políticos, mídia, intelectuais, dentre outros que servem como disseminadores da ideologia hegemônica.

Para CE/BR estes espaços na visão do Neoliberalismo servem para disseminar o pensamento dominante, como ocorre nesta afirmativa: *Então é uma forma do neoliberalismo, do capital, observar, sugar recursos do setor público para a iniciativa privada, e aí eles apresentam a doença e apresentam uma receita, trazem as formas de treinamento, mas acaba que essas receitas, esse treinamento; tudo isso não reflete a nossa realidade. Então é uma tentativa do mercado impor seus produtos para que o setor público possa comprar tanto serviços quanto bens materiais.*

Desta forma, tem-se que a prática social reflete o contexto de avanço do Neoliberalismo nas políticas públicas brasileiras, principalmente na Educação. Por isso a crítica de CE/BR se dirige às estratégias de deslegitimação da escola pública e à adoção de instrumentos de avaliação, formação e gestão produzidos por instituições privadas. Assim, tomando-se o discurso como forma de resistência aos processos de privatização, mercantilização e padronização, especialmente os que desconsideram realidades locais e regionais, concorda-se com Fairclough (2016, p. 219), que servem para “articular e rearticular significados, de modo a ganhar a adesão popular para suas visões de mundo”.

Ao enveredar pela fala do Gerente Entrevistado-GE/BR recorre-se a Montañó (2002) no sentido de que a questão social passa a ser tratada com uma modalidade polimórfica de respostas às necessidades individuais, diferenciada pelo poder aquisitivo, não constituindo direito, mas sim uma atividade filantrópica/voluntária ou um serviço comercializável. Isso porque a manifestação da entrevistada é permeada por termos ligados às organizações institucionais e parcerias, tal como no trecho: *Ela tem uma associação antes de uma escola. Então, a associação é que possibilita a formalização de parcerias com outros entes, seja ente público ou privado.*

Montañó (2002) prossegue, indicando que esse discurso serve para cobrir os vazios deixados pelo Estado “minimizado” na área social, como resposta à questão social na privatização e transferida ao mercado (quando apresentam lucros) e à sociedade civil ou terceiro setor (quando apresentam déficit). A modalização pessoal aparece em expressões como as do tipo “*eu acho*” e “*eu acredito*”, revelando um posicionamento subjetivo e reflexivo do entrevistado.

A repetição de conceitos-chave, sobre a importância do diálogo e da associação, reforça a centralidade desses elementos na narrativa. Fairclough (2016, p. 165) ressalta que a “análise das escolhas lexicais e da modalidade” permite entender como o entrevistado

constrói sua autoridade e sua relação com a informação, seja como observador distanciado ou participante engajado, o que é crucial para a dimensão textual do discurso. Neste caso, o entrevistado se apresenta como participante engajado para a materialidade da PPPE.

A intertextualidade faz referência à legislação e à relação com entes públicos e privados, o que aproxima o discurso de textos jurídicos e administrativos, pois conforme a visão de Bobbio (1995, p. 55) “pode existir um Estado Democrático numa sociedade em que a maior parte das suas instituições da família à escola, da empresa à gestão dos serviços públicos não são governados democraticamente”. Assim, a função central do anunciado é legitimar e valorizar o modelo de Escola-Família do Carvão/Brasil, destacando-o como participativo, democrático e sustentado pelo diálogo, em oposição a um modelo escolar puramente burocrático.

Isso ocorre considerando que para a ADC a “apropriação e recontextualização de gêneros, do discurso em entrevista oral, é uma forma de o discurso construir e validar a prática social que ele descreve, misturando o pessoal com o institucional” (Fairclough, 2016, p. 25). Entende-se, assim que o que está sendo dito não seja apenas uma opinião individual, mas uma visão que reflete e consolida uma realidade social.

O discurso dos sujeitos entrevistados deve, portanto, ser inserido no contexto sócio-histórico de debates sobre gestão escolar participativa com articulação entre Escola, família e Estado. Deve-se considerar, então, a existência de relações de poder tensionadas, sendo que por um lado notam-se avanços legais e institucionais que facilitam parcerias; por outro, persistem resistências em setores da gestão pública que dificultam a implementação desse modelo. O que sugere a ocorrência de uma transformação social gradual, com valorização da autonomia comunitária e do diálogo como estratégias de resistências às pressões lógicas do capitalismo na educação.

No entendimento de Peroni e Lima (2020, p. 4) o gerencialismo como ideologia é “essencial para o projeto de reforma, pois mesmo onde os serviços públicos não foram totalmente privatizados, é exigido que tivessem um desempenho como se estivessem em um mercado competitivo” No discurso do GE/BR nota-se a naturalização da ideologia gerencialista de que a Escola deve funcionar como associação para garantir autonomia. Por isso, o discurso em foco constrói a imagem de abertura ao diálogo e ampliação da função educacional para incluir a família, mas perigosamente admite a presença das PPPE.

Nos termos do Presidente Entrevistado-PE/BR o teor alimenta uma narrativa crítica, por meio de uma oposição clara entre dois campos: o primeiro refere-se ao institucional/urbano, marcado por termos técnicos (*BNCC*, *currículo*, *bioeconomia*,

agroecologia), associados à formalidade acadêmica e às políticas públicas centralizadas. O segundo refere-se ao popular/tradicional, constituído por expressões concretas e sensoriais como “*anel de caroço, chá de capim-marinho, azeite de andiroba*”, que evocam saberes transmitidos oralmente e praticados no cotidiano. De acordo com Fairclough (2016, p. 201), essa “oposição discursiva, que reforça antagonismos entre diferentes visões de mundo; é uma estratégia central na luta ideológica, onde o locutor busca validar uma posição enquanto deslegitima a outra”.

Esse pensamento de Fairclough é reforçado por Gramsci (1968, p. 27), quando argumenta que é “no terreno ideológico que o homem adquire consciência das relações sociais”. Esses autores mostram que na luta ideológica, a criação de antagonismos é uma tática fundamental. Ao opor duas visões de mundo, o falante valida a sua própria posição e desqualifica a do adversário. Essa estratégia não apenas esclarece o ponto de vista do locutor, mas também enfraquece a credibilidade da visão oposta. O objetivo é esclarecer uma hierarquia de valor entre as ideias, tornando a perspectiva do falante a mais legítima e desejável, além de reforçar mecanismos de persuasão.

O trecho *eu acredito, eu posso até voltar*, fortalece o engajamento e posiciona o falante PE/Br como participante ativo na crítica. Os adjetivos e expressões valorativas como: *currículo frio, modinha, enfraquecimento da vida* visam provocar reflexões e indignação no ouvinte/leitor. O gênero é de depoimento crítico, com tom reflexivo e político, orientado para problematizar a aplicação de políticas educacionais centralizadas em contextos específicos. Sobre isso, Fairclough (2016, p. 115) destaca que a escolha de um gênero discursivo “é uma ação social estratégica”, pois confere ao falante um tipo específico de autoridade e legitimidade para abordar o tema, orientando sentidos, moldando percepções e influenciar diretamente a construção em disputa.

No que concerne à circulação, as palavras de PE/BR estão voltadas para *questionar a legitimidade da tradução de saberes ancestrais em conteúdos curriculares urbanos*, alertando para o risco de esvaziamento de sentido quando deslocado de seu contexto. O discurso se insere em um contexto de disputa de sentidos na educação brasileira, em que políticas de padronização curricular tendem a invisibilizar saberes locais, ao impor conteúdos e referências próprias de grandes centros urbanos a realidades rurais, ribeirinhos e indígenas.

A propósito da questão, Gentili (1998, p. 74) alerta que “compreender como a escola se privatiza pressupõe superar as limitações de reduzir o processo privatizador a um simples mecanismo de compra-venda”. Esse pensamento equivale a que a privatização é um processo

que remodela a educação de dentro para fora, infiltrando a lógica do mercado na esfera pública e alterando os valores e objetivos educacionais.

Depreende-se, então, que a ideologia presente no discurso de PE/BR defende a valorização da autonomia cultural, a preservação da diversidade de vivências e a necessidade de uma educação contextualizada que fortaleça a autoestima e os vínculos comunitários, ao invés de impor um modelo homogêneo moldado pelo Neoliberalismo e pela lógica de mercado. Isso rememora a Fairclough (2016, p. 219), quando aponta que a luta por autonomia e a resistência à homogeneização são manifestação de uma “luta contra hegemônica” mais ampla, na qual o “discurso é um campo de batalha para a definição do que é considerado verdadeiro, valioso e legítimo na sociedade”.

Assim é que o discurso de DE/BR revela uma postura de resistência ao modelo das PPP na educação, ao utilizar expressões como “*grande exclusão social*”, “*precarização*”, “*ataque*” e “*mero instrumento legitimador do sistema de mercado*”. Essas formulações expõem a percepção crítica de que tais políticas não cumprem plenamente a promessa de democratizar o acesso, mas ao contrário, acentuam desigualdades históricas.

No entanto, há uma contradição latente: ao mesmo tempo em que denuncia as PPP como mecanismo de aprofundamento da lógica mercantil, o entrevistado DE/BR se insere em um contexto no qual a própria gestão pública já naturaliza esse modelo como solução possível para a crise educacional. Essa tensão entre crítica e adesão indireta às formas hegemônicas de gestão transparece não somente os limites da resistência discursiva, mas também o poder estruturante da racionalidade neoliberal, algo que transforma a crítica em parte do próprio jogo de legitimação das ações entre os governos e as OSC.

O enunciado é coletivo, posicionando DE/BR como agente de luta social. Seu discurso propõe alternativa como: *precisamos de uma Escola forte, que faça uma Educação por inteiro*, contrapondo à lógica emancipatória. O discurso em tela é produzido em um contexto de disputa sobre a Educação, sendo que de um lado está a narrativa neoliberal que justifica a PPP como solução para a suposta ineficiência estatal, e por outro, a narrativa crítica que denuncia as PPPE como instrumento de privatização e exclusão social.

Na entrevista com o Coordenador Pedagógico Entrevistado-CPE/Moçambique, seu discurso é revelador, informal e direto, com o uso de repetição e expressões coloquiais, como: *ela não é, e, não é*. O falante estabelece uma conexão entre a Escola-Comunitária João XXIII, o Governo de Moçambique (via Ministério da Educação), a Igreja Católica (Arquidiocese da Beira) e a Congregação dos Irmãos La Salles. Para Stiglitz (2001, p. 93), esse pensamento “envolve o mesmo leque aplicado noutros países em desenvolvimento no âmbito do processo

de transição democrática: austeridade orçamental, privatizações e a liberalização dos mercados”. Por isso, a adoção de políticas universais, por mais bem-intencionadas que sejam não é uma solução milagrosa para os complexos desafios do desenvolvimento.

A insistência de CPE/MZ em alinhar-se às diretrizes governamentais sugere uma tentativa de legitimação da instituição perante o interlocutor, reforçando que apesar de ligada à Igreja, a Escola não opera de forma isolada ou com um currículo divergente. O sujeito se empenha em construir uma imagem de instituição cooperativa e legítima, posicionando-se no favorecimento do ambiente de negócios na Escola, para operacionalizar a nova ordem econômica vigente.

Isto encaminha a Fairclough (2016, p. 67), visto que a “repetição de certas palavras e frases é uma estratégia discursiva para aumentar a saliência de determinadas ideias, o que pode servir para reforçar a veracidade ou a importância de uma afirmação”. É o que se verifica nesse trecho retirado da entrevista: *Nós **trabalhamos com os programas**, com todo o projeto que o Ministério tem, a partir dos **programas de ensino**, tudo aquilo que diz respeito à educação. Nós **seguimos tudo aquilo que é do Estado**. Então, **não temos nada específico que é só da João XXIII**, mas todos os programas, as leis, e tudo aquilo que rege o ensino é exatamente o que é do Estado* (CPE/Moçambique, 2025).

A fala de CPE/MZ serve para justificar a operação da Escola, que é uma entidade religiosa, mas que trabalha em estreita colaboração com o Estado. Para Gentili (1998, p. 84), essa visão é um “requisito fundamental para reconhecer que, embora as instituições escolares públicas não estejam sendo vendidas, o sistema educacional se privatiza, beneficiando a poucos e prejudicando a muitos”. Por isso, a privatização não se limita a transações comerciais, mas sim a uma reestruturação do sistema educacional, para servir a interesses privados, em detrimento do interesse coletivo e da qualidade da educação para todos, reforçando desigualdades e fragilizando o papel do Estado.

O discurso de CPE/MZ está combatendo uma possível percepção de que a Escola, por ser da Igreja Católica, não tem regras próprias, alinhando-se à ideologia mercantil proposta pelo Estado. Ao enfatizar que “*não está separada do Governo*” e que segue “*tudo aquilo que é do Estado*”, depreende-se que o discurso opera para dissipar desconfianças e mostrar uma adesão plena ao sistema educacional nacional. Assim, a colaboração é a palavra-chave, que sugere uma parceria saudável e integrada, em vez de uma autonomia que poderia ser vista como elitista ou ideologicamente distinta. A construção de uma identidade cooperativa para a instituição converge ao que Fairclough (2016, p. 238) chama de “identidade discursiva”,

ou seja, um ato performático que molda a percepção social da organização e sua posição no campo de poder.

A seu modo, CPE/MZ revive a relação de apadroadado, na Monarquia, entre o Estado e a Igreja no contexto educacional e também dá pistas sobre um sistema onde instituições religiosas e privadas, precisam demonstrar um alinhamento com as normas e programas do Governo. Essa necessidade de legitimação aponta uma dinâmica de poder na qual o Estado é o ator principal na definição das diretrizes educacionais, e as outras instituições, mesmo que com autonomia de gestão, devem se submeter a esse arcabouço para serem reconhecidas e atuarem legalmente.

CPE/MZ reforça o exposto na Lei n. 6/92 (Moçambique, 1992), que ao indicar que *o Estado permite a participação de outras entidades incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo de educação*. O discurso, portanto, é um reflexo dessa realidade social e a Escola, para garantir sua prática social de educação, precisa constantemente reafirmar conformidade às regras do Estado.

Essa conformidade é, segundo Fairclough (2016, p. 153), um exemplo da atuação da “ordem do discurso” em uma sociedade onde as práticas discursivas são reguladas e o poder estabelece quais discursos são válidos e aceitáveis. Logo, o discurso da Escola João XXIII não é apenas uma descrição de sua gestão; é um ato estratégico que busca validar sua existência e atuação dentro de um sistema no qual a parceria com o Governo é um requisito fundamental. Nota-se, pois, a tensão e a necessidade de coexistência entre a autonomia de uma instituição religiosa e as regulamentações do Estado.

Para Luluva (2013, p. 158), a Lei n. 06/92 reconhece a importância de outras entidades no ensino, nomeadamente de organizações comunitárias, cooperativas e organismos empresariais, cabendo ao Ministério da Educação assumir a responsabilidade pela planificação do mesmo. Discurso presente na fala do anunciante moçambicano. Quanto a isso, no caso brasileiro, a resposta de Diretor Entrevistado-DE/BR apresenta um tom crítico e oposicional ao Neoliberalismo, caracterizando-o como mecanismo do Capitalismo capaz de diminuir a intervenção do Estado e favorecer a lógica do mercado. O entrevistado usa expressões como: *grande exclusão social, precarização, ataque e mero instrumento legitimador do sistema de mercado*, o que evidencia um discurso de resistência.

A análise dos discursos dos entrevistados CE/BR, GE/BR, PE/BR e DE/BR, juntamente com o CPE/MZ, revelam as tensões entre Capitalismo, Neoliberalismo e Gestão pública no contexto da educação, tanto no Amapá/BR quanto em Sofala/MZ. O estudo se

aprofunda nos ajustes realizados pelas Organizações da Sociedade Civil para o atendimento das Parcerias Público-Privadas PPP nesses cenários.

O discurso de CE/BR é uma crítica contundente ao Capitalismo e ao Neoliberalismo na Gestão pública, e nota-se que usa uma linguagem oral argumentativa e repleta de metáforas, *sugar recursos, receitas e doenças*. Este entrevistado denuncia a privatização da educação e seu discurso reflete a voz de movimentos sociais e intelectuais que resistem à naturalização das intervenções privadas. Além disso, se insere em um contexto de oposição às políticas públicas que deslegitimam a escola pública e impõem padrões externos. A Gestão pública neoliberal é clara: o Estado é visto como um capturado pelo mercado, que prioriza a lógica do capital, em detrimento dos saberes locais e da autonomia.

Peroni (2018) argumenta que as PPP e as reformas neoliberais se manifestam como um processo de desestabilização e mercantilização que retrai o Estado de suas responsabilidades sociais e o insere na lógica do mercado, que passa a organizar a educação. A fala do CE/Brasil, portanto, não é apenas uma denúncia, mas a expressão de uma luta contra a captura do setor público pela lógica do capital.

Contrariando este discurso, os dizeres de GE/BR apresentam uma visão pragmática e legalista, defendendo a legitimidade das parcerias entre o Estado e as OSCIP. Seu discurso, permeado por termos como *associações, formalizações e legislação*, busca valorizar o modelo de *Escola-Família como participativo e democrático*. O entrevistado se posiciona como mediador, ressaltando a importância do diálogo e da colaboração e, por isso, a prática social mostra um discurso no qual as parcerias são tidas como estratégia de resistência à lógica burocrática, embora possa ser interpretado como alinhado a uma ideologia que valoriza a autonomia comunitária, em detrimento de uma atuação mais centralizada do Estado.

Isso equivale a Montañó (2002), ao argumentar que o chamado Terceiro Setor, embora apresentado como uma solução para a ineficiência estatal e um símbolo da participação social, na verdade atua como um mecanismo para a privatização dos serviços sociais. Para este autor, a delegação de responsabilidades públicas a essas organizações pode ser vista como uma forma de o Estado se eximir de suas obrigações, fortalecendo uma visão de que a sociedade civil organizada deve suprir as lacunas deixadas pelo Poder Público.

O discurso do PE/BR se concentra na crítica à padronização curricular, que é vista como um reflexo da lógica neoliberal. A oposição entre o *institucional/urbano e o popular/tradicional* é o cerne de sua argumentação. A prática discursiva é um depoimento crítico que questiona a legalidade de políticas educacionais centralizadas em contextos específicos e sua fala se insere em uma disputa de poder entre as políticas de padronização e a

defesa de uma educação contextualizada, que valoriza a autonomia cultural e a diversidade, resistindo à imposição de um modelo homogêneo.

Essa crítica se alinha a Laval (2019), que em sua obra sobre a nova razão do Mundo indica como o Neoliberalismo atua não apenas na economia, mas como uma racionalidade que busca modelar o indivíduo e as instituições. Isso leva a uma padronização que desconsidera as particularidades sociais e culturais.

O discurso de CPE/MZ, sobre a Escola-Comunitária João XXIII revela um modelo de gestão que coexiste entre o público e o privado, apresentando uma tentativa de legitimar essa parceria com o Estado moçambicano, reforçando que apesar de ser uma instituição religiosa, ela se submete às diretrizes governamentais. No discurso deste entrevistado, nota-se a tentativa de dissipar a desconfiança, mostrando que a Escola não é uma entidade isolada, mas uma parceria saudável.

Ademais, o discurso de CPE/MZ reflete a complexa relação entre Estado e Igreja na educação, que tem na parceria um requisito fundamental para a operação da instituição. Esse modelo, embora não seja uma privatização total, equivale a uma dinâmica na qual a Gestão pública se mescla com a Gestão não Estatal, apontando para a necessidade de alinhamento às regras do Estado para garantir sua existência.

O exposto faz lembrar Bobbio (1995, p. 46) em seu argumento de que o Estado é um “campo de disputa simbólica e cultural”. Neste contexto, o discurso de CPE/MZ, ao alinhar a Escola às diretrizes estatais, é um ato estratégico nessa disputa, buscando garantir que a instituição seja percebida como parte legítima e cooperativa do sistema educacional. Assim, embora o referido entrevistado apresente a parceria como uma solução harmoniosa, seguindo Montañó (2002), compreende-se que revela a tendência de privatização da educação, que deveria ser um direito garantido pelo Estado, mas é gerido por uma entidade não estatal.

Esta compreensão se alinha ao discutido por Peroni (2018) sobre a desestabilização da educação. Para a autora, a ação do Estado ocorre por meio de “outros atores”, como as instituições privadas e religiosas e, por isso, a parceria descrita por CPE/Moçambique ilustra como o Estado moçambicano pode manter sua influência regulatória e financeira (*via pagamento de professores*), enquanto transfere a gestão para a iniciativa privada.

Os discursos proferidos mostram que os ajustes realizados entre as OSCIP e o poder público para o atendimento das PPP variam significativamente e refletem ideologias distintas. No Amapá, de acordo com CE e PE/Brasil, predomina a resistência, sendo a crítica direcionada ao Neoliberalismo, que na visão dos entrevistados, descaracteriza a educação pública e os saberes locais. Em Beira, considerando o discurso do CPE/Moçambique, a ênfase

é na legitimação e coexistência das relações público-privadas. O discurso justifica um modelo híbrido, no qual a parceria entre Igreja e Estado é vista como requisito para a sobrevivência da instituição. Pode-se dizer que em relação ao Brasil, predomina a prática discursiva de resistência ao Neoliberalismo e de luta pela manutenção da escola pública. Entretanto, na prática, a materialidade das PPPE entre a EFAC/ANAMA/GOV transparece que o discurso público difere dos interesses sociais, neste caso, da EFAC sob a égide da ANAMA.

A síntese da análise das entrevistas revela que as parcerias entre as OSCIP e o Poder Público não são apenas arranjos técnicos ou administrativos. Ao contrário, são intervenções discursivas que refletem e moldam as relações de poder, as ideologias sobre o papel do Estado na educação e as disputas sobre qual modelo educacional deve prevalecer. Sobrevém a análise de que a noção de atendimento público é negociada, redefinida e contestada sistematicamente. Neste sentido, torna-se imprescindível avançar para a discussão sobre como esse campo de disputas se materializa nos próprios marcos normativos, o que conduz à seção seguinte, dedicada a examinar a Gestão Pública não Estatal e as formas de atendimento público/privado na educação à luz de documentos brasileiros e moçambicanos.

3 GESTÃO PÚBLICA NÃO ESTATAL: ATENDIMENTO PÚBLICO/PRIVADO NA EDUCAÇÃO À LUZ DE DOCUMENTOS DO BRASIL & DE MOÇAMBIQUE

O problema desta seção está em analisar como os documentos normativos e institucionais do Brasil e de Moçambique configuram a Gestão Pública não Estatal na educação e em que medida esses marcos regulatórios redefinem o atendimento educacional, tensionando as fronteiras entre o público e o privado. O objetivo presente nesta seção consta em analisar a materialidade da Gestão pública não estatal nos documentos educacionais de Brasil e Moçambique, tendo como questão norteadora a indagação sobre os arranjos público-privados e confessionais, expressos no Plano Estadual de Educação do Amapá e no Sistema Nacional de Educação de Sofala.

Ao observar os documentos brasileiros e moçambicanos, o estudo voltou-se ao paradigma de Gestão Pública não estatal materializada em contextos distintos, produzindo reconfigurações na oferta, no controle e na responsabilização educacional de Brasil e Moçambique. Isso sempre desnudando como esses instrumentos organizam, regulam e legitimam arranjos institucionais que envolvem atores públicos, privados e confessionais, tanto no Amapá quanto em Sofala.

A abordagem comparada indagou as possíveis divergências ou convergências na formulação e implementação dessas políticas, identificando dispositivos que indicam a ampliação de parcerias, terceirizações e mecanismos de cooperação com o setor privado, no Amapá. Em paralelo, o Sistema Nacional de Educação de Sofala é examinado a partir de seus meandros confessionais, evidenciando a presença e o papel de organizações religiosas na oferta e na gestão educacional. Metodologicamente, a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada, orientadas pela Análise do Discurso Crítica, foram empregadas nos documentos como práticas discursivas que produzem sentidos, regulam ações e legitimam determinadas concepções governamentais de sujeitos dos *loci* de estudo, sobre a Gestão Educacional não Estatal.

A discussão ora proposta dialoga com as reflexões estruturais apresentadas por Ferreira (2005) em sua Tese de Doutorado intitulada: *Política e Educação no Amapá: de Território a Estado*, via Constituição Federal (1988). Para essa autora essa alteração no *status* de estatuto jurídico-administrativo provocou rearranjos institucionais que abriram caminho para modelos de gestão alinhados ao receituário neoliberal e às reformas administrativas na década de 90, séc. XX, criando condições à ampliação do setor privado e de Organizações Sociais na execução de serviços públicos, na área educacional.

Essa leitura de Ferreira (2005) consta de análise crítica às formulações de Bresser-Pereira sobre a Reforma do Aparelho do Estado (1990), que defende a substituição parcial da Gestão Estatal Direta por um modelo de Administração Pública Gerencial, no qual entidades não estatais como ONG, OSCIP e OS assumem funções de prestação de serviços considerados não exclusivos do Estado. O título da seção remete à convergência entre dispositivos: *Plano Estadual de Educação/Amapá: capturando as nuances privatistas* que incorporam a lógica público-privada na educação; e de outro, a fundamentação teórica de Bresser-Pereira (1995), que legitima, no plano das reformas administrativas, a transferência de atividades educacionais para entes da sociedade civil organizada. E Ferreira (2005) que faz uma análise da legitimidade das reformas defendidas por Bresser-Pereira (1995).

De acordo com Ferreira (2005, p. 72), “a democracia gera um ambiente propício à elaboração de políticas condizentes com os interesses do cidadão. Entretanto, pode registrar-se um hiato entre a escrita e o feito”. A referida autora aponta para o descompasso entre a formulação normativa e a implementação prática, revelando limites administrativos, disputas de poder e interferências de interesses privados que podem distorcer os objetivos proclamados nos documentos.

Em prosseguimento, Ferreira (2005, p. 80) afirma que “a relação entre público e privado é complexa de tal maneira, que envolve um terceiro elemento, o Estado, entendido como Sociedade Organizada”. Na concepção da estudiosa, essa mediação faz com que o Estado seja, ao mesmo tempo, garantidor de direito e agente de reconfiguração que favorece a privatização, dependendo das orientações políticas que prevaleçam nos contextos históricos, considerando que “o Estado encontra-se impregnado de interesses privados das classes dominantes em prejuízo dos interesses públicos” (Ferreira, 2005, p. 67). A pesquisadora aponta para o fato de que, embora o Estado se apresente como representante do interesse geral, sua atuação reflete a correlação de forças que privilegia grupos dominantes, que influenciam a definição das agendas políticas, a formulação de leis e a distribuição de recursos.

3.1 Plano de Educação/BR e Sistema de Educação/MZ: assim no Amapá como em Sofala?

Neste segmento do texto reflete-se sobre os contextos educacionais em comunidades periféricas, no Brasil e em Moçambique. Ambos os modelos Escola-Família Agroextrativista/EFAC/Mazagão/Amapá/BR e Escola-Comunitária João XXIII-Beira/Sofala/MZ têm raízes que enfrentam desafios semelhantes relacionados à valorização das comunidades. Na EFAC, esse modelo é voltado para comunidades que dependem de

atividades agroextrativistas na Amazônia, e tem como intuito integrar a educação às práticas produtivas locais, promovendo sustentabilidade e fortalecimento cultural das populações tradicionais. Quanto à Escola-Comunitária João XXIII, criada pela Igreja Católica, reflete os desafios econômicos e sociais enfrentados pela referida região, tratando de instituição com infraestrutura limitada e dificuldades no acesso à educação formal, a qual busca promover a inclusão, especialmente por estar em área remota.

No Amapá, a EFAC é baseada na parceria entre a Associação Nossa Amazônia (ANAMA) e o Governo do Estado do Amapá (GEA), envolvendo diretamente a gestão e o currículo escolar. Em Sofala, a Escola-Comunitária João XXIII é iniciativa que fortalece o papel das ONG, e também expõe vulnerabilidades do Estado em fazer cumprir, na íntegra, a legislação que rege o currículo e a gestão da educação. Naquele educandário a parceria ocorre entre a Diocese da cidade da Beira, representada pela Congregação *La Salles*, e o Governo de Moçambique, de acordo com documentos locais.

A realidade das instituições nos dois países requer uma análise dos modelos de políticas educacionais nessas escolas-*loci* da pesquisa. Convém, por isso, destacar que o modelo de Escola-Família Agroextrativista, no Amapá, despontou nos anos finais da década de 80, séc. XX, quando ainda era Território Federal. Naquela ocasião, o ensino era totalmente urbano e não garantido a todos os cidadãos, e às populações distantes restava conviver com a ausência das políticas públicas sociais e do Governo. Essa realidade permitiu que a Igreja Católica, com padres italianos, tendo por base os modelos das *Maisons Familiales Rurales*⁹ da França, idealizasse ensino que atendesse tais populações.

Cronologicamente, em 1989 instalou-se a primeira Escola-Família no Distrito do Pacuí-Macapá/Amapá-AP e em 1997, a segunda Escola-Família, no Distrito do Carvão-Mazagão/AP, modelo de instituição formal de ensino que, segundo Zimmermann, Meurer e David (2020), visa à formação do homem/mulher do campo. Para os referidos autores, este modelo de Escola atende às necessidades do campo, pois se volta a uma formação que reconhece no sujeito o meio social como prioridade à convivência em harmonia dos sujeitos/as com a Natureza.

O modelo em foco busca superar a dicotomia entre o campo e a cidade, promovendo uma educação contextualizada e integrada às demandas e vivências do meio, incluindo um currículo contextualizado que abrange práticas agrícolas, gestão de propriedades rurais e preservação ambiental. Além disso, integra Educação e Trabalho, além de incentivar práticas

⁹ Escolas específicas para educar pessoas que vivem no meio rural, nas quais se destacam dois eixos que dão base ao projeto de formação proposto: Pedagogia da Alternância e Associação das Famílias.

que conciliam o aprendizado teórico com as práticas do dia a dia, bem como valorizam a identidade, fortalecendo a cultura e combatendo preconceitos.

Em Moçambique, a Escola-Comunitária nasce também pela ação da Igreja Católica, sendo a Escola João XXIII a primeira do tipo a ofertar a educação na cidade da Beira. Em 23 de junho de 1964, na inauguração do Grupo Escolar João XXIII, com o Decreto n. SE/10.496, de 17 de fevereiro de 1971, foi transformada em Escola Básica João XXIII, pela Portaria E/017/SED de março de 2000, segue-se a iniciativa da Igreja Protestante com a instalação da Escola Rei dos Reis, bem como a da Igreja Muçulmana, que inaugurou o estabelecimento denominada Associação Muçulmana, dentre outras.

Destaca-se, entretanto, que somente a Escola João XXIII fará parte deste estudo em solo moçambicano. Essa escola-*locus* foi selecionada na perspectiva de ser analisada e observada, por ser uma instituição que tem em sua origem “a mão invisível” das ONG, sob o domínio da Igreja Católica. Em Moçambique, diferentemente da Escola-Família/AP, ocorre uma estratégia de massificação das ideologias religiosas, de maneira que cada modelo de Escola luta pela expansão de sua religião, configurando, então, ensino confessional.

Na seara das ideologias, assente-se com Chauí (1999, p. 78), para quem “ideologia é um fenômeno objetivo e subjetivo involuntário produzido pelas condições objetivas das existências sociais dos indivíduos”. Neste diapasão, Severino (1986, p. 19-20) argumenta que “a ideologia passa a funcionar como legitimação do sistema de autoridade e de dominação”. Para os autores mencionados, significa dizer que a ideologia desempenha um papel fundamental para justificar e naturalizar sistemas de poder e de dominação em uma sociedade.

De acordo com pensadores como Marx e Engels (1989), Althusser (1970), Gramsci (1935) e outros teóricos da Sociologia e Filosofia, a ideologia não apenas esconde as desigualdades estruturais, mas também faz com que essas desigualdades sejam percebidas como normais ou inevitáveis. Assim, as pessoas acabam aceitando, consciente ou inconscientemente, a legitimidade de sistemas de autoridade, muitas vezes sem questioná-los.

Os documentos analisados no Brasil foram os seguintes: Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988); Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE-1995); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/1996 (Brasil, 1996); Planos Nacionais de Educação (PNE) (2001-2011 – Lei n. 10.172/2001; 2014-2024 – Lei n. 13.005/2014); Lei de Parcerias Público-Privadas n. 9.637/98 (Brasil, 1998) que traz em seus artigos regulamentação jurídica das Organizações Sociais (OSCIP) n. 13.019/2014 (Brasil, 2014); Lei n. 9.790/99 (Brasil, 1999), que orienta e legaliza a execução de serviços em regime de parcerias com o Estado, formalizados por contratos de gestão ou por meio de

convênios ou ainda parcerias; Lei n. 13.019/2014 (Brasil, 2014), conhecida como Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC); a Lei n. 13.204/2015 (Brasil, 2015), que alterou a Lei do MROSC e estabeleceu o regime jurídico das parcerias entre a Administração Pública e as Organizações Sociais, no que tange à transferência de recurso financeiro de finalidade e interesse público e ainda revogou a Lei n. 91/1935 (Brasil, 1935), que regulava a liberação de títulos de Utilidade Pública Federal (UPF). Todos esses documentos foram analisados como mecanismo de materialização das Parcerias Público-Privadas (PPP) no Serviço Público.

Em Moçambique, os documentos que compõem o *corpus* de análise foram os seguintes: Lei de Bases/1983 (Moçambique, 1983), que orientou a educação no período pós-colonial e traduziu na prática o tipo de sociedade pretendida, bem como seu papel junto à educação (Chicava; Machama, 2020); Sistema Nacional de Educação – SNE; Constituições Federais de Moçambique (1975, 1990, 2004); Lei n. 18/2018 (Moçambique, 2018), que revogou a Lei n. 6/1992 (Moçambique, 1992), a partir do Plano Prospectivo Indicativo (PPI), elaborado pelo Governo em 1980; Programa Estratégico de Educação-PEE/2012-2016-2019 (Moçambique, 2016), plano aprovado em 2012, implementado em 2016, prorrogado até 2019; e o Plano Estratégico de Educação (PEE/2020-2029), (Moçambique, 2020), cujos objetivos visam à melhoria do sistema educacional no referido país.

Como dito anteriormente, as duas nações em foco, hoje países livres, comungam o fato de terem sido colonizados por Portugal, o grande responsável pelo processo de desenvolvimento tardio de Brasil e Moçambique. Por terem sido colônias, carregam processos de negação histórica de suas culturas, costumes, conhecimentos e tradições em todos os campos sociais e, na educação, apresentam fissuras profundas que são reflexo desse período.

A Independência do Brasil ocorreu em 1822, século XIX, em função de fatores políticos, sociais e econômicos que influenciaram o movimento pela sua Independência. Após 203 anos, a classe burguesa brasileira, que financiou o movimento separatista, ainda define e orienta os modelos de políticas sociais impostas ao País. Apesar de representarem segmentos sociais de acordo com cada período histórico, essa realidade está expressa nas lutas entre as classes, de modo que os documentos legais permitem tal afirmativa.

Ainda sobre o contexto dos 203 anos de Independência, afirma-se que o Governo brasileiro ainda não possui independência, de fato, visto que a exploração praticada no passado pelo Ocidente se mantém, por meio de políticas efetivadas e planejadas que refletem o interesse da classe dominante. Neste sentido, o país vive atrelado aos desejos de OI, que elaboram mecanismos para estabelecer modelos de política materializadas em serviço social

ofertado à população. Isso demonstra que a formulação de políticas é, também, um tipo de dominação, doutrinação e controle social, em detrimento do bem-estar social.

No caso de Moçambique, é um jovem país independente (25 de junho de 1975), que ao longo dos 50 anos de independência busca construir políticas públicas de melhoria para seu sistema de ensino. Tem sua história marcada pela colonização e exploração portuguesa e pelo processo de escravidão e, apesar de sua Independência, não tem autonomia sobre os tipos de políticas implementadas no país, pois assim como o Brasil, tem seu processo de colonização e exploração marcado pelo Ocidente, com a presença dos OI nos modelos de políticas que concorrem para o controle e desenvolvimento desta Nação.

Com respeito à educação em Moçambique, os documentos analisados atestam a influência dos Organismos Internacionais (OI) no contexto de uma educação pautada nas necessidades mercantis, assim como ocorre no Brasil, em função de ser um país tido por estes Organismos como “em desenvolvimento”. A economia nestes países é, por conseguinte, periférica, seguindo o modelo de política a partir da Independência até a atualidade, ainda articulado pela classe dominante.

Cabe dizer que a garantia dos direitos sociais sempre partiu dos embates e dos movimentos de forças antagônicas, denominado por Marx e Engels (1989) como discurso da Contradição, categoria que analisa o todo e as partes, alcançando a Totalidade do discurso dominante nos documentos orientadores da educação nos dois países, compreendendo que os fatos não ocorrem de forma isolada, mas possuem contexto de lutas históricas. Assim, a garantia dos direitos sociais no Brasil e em Moçambique é carregada de Contradição, o que expõe a presença de discursos ideológicos que se expressam na luta entre as classes.

De fato, tanto Brasil como Moçambique têm suas trajetórias marcadas pela desigual e incompleta implementação de direitos sociais como saúde, educação, moradia, trabalho e previdência social, o que revela contradição entre as promessas constitucionais e a realidade vivida por estas populações. Essas contradições podem ser interpretadas como reflexo da luta de classes, na qual os grupos dominantes buscam manter privilégios e os grupos marginalizados reivindicam acesso a direitos fundamentais.

Por isso, o discurso ideológico, desempenha um papel central, já que é por meio dele que se justificam ou contestam as políticas públicas e condições de acesso a direitos. Enquanto o discurso de justiça social e igualdade, por exemplo, busca ampliar o acesso a esses direitos, outros discursos podem minimizar tais demandas ou priorizar interesses econômicos de setores mais privilegiados. É uma dinâmica que reforça o caráter conflituoso e ideológico das políticas sociais em sociedades marcadas pela desigualdade.

No caso concernente ao Brasil, o Artigo 205 da CF/1988 (Brasil, 1988), por exemplo, discorre que a educação é dever do Estado e da família e em colaboração com a sociedade. Isso significa que este documento abre precedentes para a prestação de serviços por instituições representantes da sociedade civil, o que se materializa na LDBEN 9.394/96 (Brasil, 1996). Notam-se as políticas como campo de materialização do pensamento mercantil das instituições financeiras internacionais e que, em solo brasileiro, se veem representadas nos documentos que arregimentam o sistema de ensino, a partir da reforma do Estado.

Nesse contexto, a reforma do Estado no Brasil expressa a importância da escrita do Artigo 205 da CF/88 (Brasil, 1988), sobre o direito à educação com a participação da sociedade, aqui atrelada a Organizações Sociais, condição encontrada pelos Organismos Internacionais, para garantir financiamento dos serviços sociais aos países em desenvolvimento. A partir do referido Artigo, são pensadas para o ensino brasileiro estratégias que reforçam e criam condições para a implementação das orientações dos OI, eclodindo, então, Planos Nacionais de Educação (PNE), com vigência de 10 anos para o seu cumprimento, como é o caso dos PNE/BRASIL (2001-2010 e 2014-2024), cujas metas e estratégias estão eivadas do pensamento neoliberal para a educação brasileira.

Aos citados documentos seguiu-se a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (Brasil, 2018), que no Amapá desdobra-se na criação do Referencial Curricular Amapaense (RCA/2020) e no Referencial Curricular do Ensino Médio (RCA-EM/2020). Esses ordenamentos comungam o pensamento neoliberal, cuja materialização no sistema de ensino brasileiro garante que a educação se torne uma mercadoria a ser comercializada pela burguesia de modo a garantir lucros.

Menciona-se que esses documentos brasileiros caminham de mãos dadas com as seguintes Leis: n. 9.637/1998 (Brasil, 1998), n. 9.790/1999 (Brasil, 1999), n. 13.019/2014 (Brasil, 2014) e n. 13.204/2015 (Brasil, 2015). Além dessa legislação, outras garantiram a materialidade dos interesses mercantis na educação, pois colocam o ensino como mecanismo de manutenção dos privilégios da classe dominante sobre a classe dominada. Dessa maneira, o ensino público no Brasil está pensado para formar mão de obra e se tornar um instrumento de dominação social.

Quanto a Beira/Moçambique, em 1990 foi sancionada a nova Constituição Federal, que representou uma ruptura significativa com o passado. Esse marco legal simbolizou o abandono do modelo econômico planejado, característico do período pós-Independência, e do sistema político baseado no unipartidarismo, liderado pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). Esta mudança, conforme Duarte (2019), refletiu a transição

moçambicana para uma economia de mercado e para o pluripartidarismo, alinhando-se aos princípios democráticos e à abertura política que estavam em curso em várias partes do mundo, ao término do século XX.

Diante dos documentos pontuados observa-se que no BR e MZ, tal como mão invisível, os OI atuam e orientam o sistema de ensino nos dois países, e que os modelos de escolas em análise refletem a prática de uma educação pautada nas PPP, conforme orientações do Programa de Ajustamento Estrutural e da Constituição de 1990 de Moçambique. Neste mesmo ano, ocorre o Consenso de Washington, o qual definiu e orientou a constituição de um modelo de ensino embasado em condições para o acesso ao financiamento dos Organismos Internacionais para países de economia periférica ou pobres. Essas condições incidem diretamente no modelo de ensino pensado e condicionado para acessar tal financiamento, o que representou a flexibilização dos serviços sociais a serem ofertados pelo Terceiro Setor, uma vez que o Estado assumiu sua incapacidade de ofertar e gerir tais serviços.

Em Moçambique, no ano de 1995, foi sancionado pelo Governo um novo modelo de política nacional para a educação, por meio do Plano Nacional de Desenvolvimento do Sistema Educativo (PNDSE), a partir do consenso entre os “doadores”¹⁰. Isso garantiu a melhoria do acesso à educação e à qualidade do ensino (Moçambique, 1995, p. 8-9). Este Plano foi estruturado com base em um consenso entre o Governo moçambicano e os doadores internacionais, e desempenhou papel significativo no financiamento e na formulação de políticas educacionais naquele país africano.

O objetivo principal do PNDSE-MZ (1995) era enfrentar os desafios históricos do setor da educação, como: o acesso limitado às Escolas, a alta taxa de analfabetismo e a baixa qualidade do ensino, especialmente nas áreas rurais. Dentre os pontos centrais do Plano estavam: expansão do acesso à Educação Básica, com principal foco no aumento do número de matrículas no ensino primário, ampliando a rede escolar; redução das desigualdades, considerando as disparidades regionais e de gêneros, para garantir a inclusão de meninas e comunidades rurais; melhoria da qualidade de ensino, por meio do fortalecimento da formação de professores e de infraestrutura escolar; reformas curriculares, com introdução de currículos adequados às necessidades do contexto socioeconômico e cultural moçambicano.

No ano de 2004 foi promulgada a Constituição da República de Moçambique, a qual estabeleceu a educação como direito fundamental de todos os cidadãos e como dever do Estado. Essa afirmativa diverge da antecessora (Lei n. 6/92), assumindo centralidade na

¹⁰ Representantes dos Organismos Internacionais como BM, ONU, BIRF, BID, FMI, OMC, OCDE e UNESCO.

construção da cidadania, na promoção da igualdade social e no desenvolvimento nacional. No ano de 2011¹¹, a Constituição de 2004 permaneceu como marco normativo estruturante das Políticas Educacionais, período marcado por reformas no Sistema Nacional de Educação (SNE) e pela ampliação de parcerias com atores não estatais, assegurando sua relevância ao afirmar, no Art. 88, que a educação constitui direito e dever do cidadão. Conferindo à Educação Básica o estatuto de direito social inalienável, ao mesmo tempo em que reforça sua dimensão pública e coletiva, de responsabilidade individual ou familiar.

O Art. 113 aprofunda esse entendimento ao atribuir ao Estado à responsabilidade de promover, organizar e garantir o ensino como instrumento essencial para a formação integral do cidadão e sua integração social. Esse dispositivo sustenta a prioridade da Educação Básica, como base do sistema educacional moçambicano, alinhando-se às metas de universalização do acesso, alfabetização e redução das desigualdades que marcam o país.

No Art. 114 estabelece-se que compete ao Estado organizar o Sistema Nacional de Educação, o que inclui a definição da estrutura do ensino, dos currículos nacionais e das políticas de formação docente. Esse artigo fundamenta Reformas Administrativas voltadas à expansão da Educação Básica, abrindo espaço para a participação de atores sociais na provisão do ensino, desde que sob a coordenação e regulação estatal. É nesse ponto que emerge uma dimensão contraditória do texto constitucional. O Art. 118 reconhece a coexistência do Ensino público, privado e comunitário, legitimando a atuação de Organizações da Sociedade Civil, entidades confessionais e iniciativas privadas no campo educacional. Tal abertura favoreceu, no período analisado, a ampliação de arranjos de gestão pública não estatal na Educação Básica em contextos de vulnerabilidade social.

A Constituição de 2004, ao mesmo tempo em que reafirma a Educação Básica como direito universal, também institui as bases legais que permitem a reconfiguração do papel do Estado na oferta educacional. Essa ambiguidade é central para análise crítica sobre as Parcerias Público-Privadas e a atuação das organizações da sociedade civil na Educação moçambicana, quando observadas à luz das desigualdades estruturais e das assimetrias regionais. Isso garantiu a expansão das PPP na educação moçambicana; a atuação de OSC e Escolas Comunitárias; além das contradições entre universalização do acesso e precarização das condições de oferta.

A promulgação da Lei n. 18/18, de 28 de dezembro de 2018, que institui o novo Sistema Nacional de Educação, compreende o reordenamento discursivo e normativo frente

¹¹ Em 2011, o Sistema Nacional de Educação de Moçambique permanecia regulado pela Lei n. 6/92, de 6 de maio de 1992, somente substituída pela Lei n. 18/2018.

aos efeitos da racionalidade neoliberal. Ao enfatizar princípios como inclusão, equidade, igualdade de oportunidades, laicidade e apartidarismo, a referida lei reafirma o Estado como principal responsável pela provisão e regulação da educação, buscando mitigar os efeitos da responsabilização individual e da fragmentação da oferta educacional presentes na legislação anterior (Lei n. 6/92). Ainda assim, a permanência de arranjos híbridos de provisão educacional evidencia que tal reorientação ocorre em um cenário no qual a educação continua tensionada entre sua condição de direito social e sua crescente conformação como serviço regulado, característica central das reformas educacionais orientadas pelo Neoliberalismo.

Esse modelo foi uma resposta ao contexto pós-guerra civil (1977-1992), no qual Moçambique comprometia-se com a reconstrução do País e com o cumprimento de metas de desenvolvimento, em conformidade aos programas de ajustamento estruturais promovidos por instituições internacionais. O envolvimento dos doadores, como Banco Mundial e outros parceiros multilaterais e bilaterais, foi decisivo para viabilizar os investimentos necessários ao setor educacional, o que na prática significou a abertura dos serviços sociais, agora como mercadoria, a partir das orientações dos OI sobre as políticas públicas de Moçambique.

A análise conjunta do Plano de Educação do Amapá/BR e do Sistema Nacional de Educação Sofala/MZ, permitiu detectar que, assim no Brasil como em Moçambique, as Políticas Educacionais descrevem disputas históricas, que configuram diferentes modos de organizar a oferta de ensino e de atribuir responsabilidades ao Estado, às comunidades e a outros atores sociais. Esse movimento revela desafios no que se refere à democratização do acesso e à construção de sistemas capazes de responder às desigualdades regionais e socioculturais. É nesse cenário que se insere a subseção a seguir que tem por objetivo analisar como o planejamento educacional estadual incorpora, de forma explícita ou velada, dispositivos e racionalidades associadas ao privatismo, evidenciando tensões entre o direito à educação pública e os arranjos público-privados no contexto amazônico.

3.1.1 Plano Estadual de Educação/Amapá: capturando nuances privatistas

A investigação em Políticas Educacionais configura-se de suma importância, uma vez que se dedica à análise e avaliação das políticas públicas que incidem sobre o sistema educacional em diversas esferas, abrangendo desde o âmbito local até o internacional. Tais políticas exercem uma influência significativa na estruturação, financiamento, gestão e acesso à educação, atingindo diretamente na qualidade e equidade do ensino. Diante disso, torna-se imprescindível averiguar os efeitos e desvelar as verdadeiras intenções subjacentes às metas e estratégias contidas no Plano Estadual de Educação (PEE-AP/2015).

O interesse nesse debate é analisar o PEE/AP (2015) sob duas perspectivas: a da democratização do acesso à educação, e a da privatização ou mercantilização do ensino, especialmente no contexto das políticas neoliberais que influenciaram o cenário educacional brasileiro nas últimas décadas. Para Ribeiro, Garcia e Artaxo (2025), a educação é um direito fundamental e sua privatização representa não apenas um retrocesso civilizatório, mas uma afronta à ordem jurídica que rege o país.

A primeira observação quanto ao PEE/AP (2015) é de que está alinhado ao Plano Nacional de Educação, estabelecendo metas que visam ampliar o acesso à educação em todos os níveis. Dentre os aspectos que sugerem um movimento de democratização, destacam-se acesso e permanência, formação de professores e educação inclusiva.

Tais metas de cunho democratizante, entretanto, refletem tendências de privatização e neoliberalização da educação, tais como: incentivo a parcerias com instituições privadas para a oferta de ensino, demonstrando um avanço na lógica privatista; direcionamento de recursos públicos para instituições privadas, em vez de investir diretamente na ampliação de escolas públicas na região; adoção de práticas de gestão inspiradas no setor privado com foco em resultados e metas de desempenho, o que pode causar impacto na autonomia pedagógica e na qualidade da educação, dentre outras.

Mais uma vez Ribeiro, Garcia e Artaxo (2025) argumentam que privatizar a educação não é apenas erro de gestão, mas uma abdicação da responsabilidade estatal para com as gerações futuras. Em consórcio aos autores, nota-se nas entrelinhas das estratégias do PEE/AP (2015) uma tensão entre discurso democratizador e práticas que reforçam a lógica privatista e neoliberal. No contexto da Região Norte, em particular, tais contradições assumem contornos ainda mais complexos, dado o histórico de desigualdades socioeconômicas e a fragilidade das redes públicas de ensino.

As parcerias constantes no PEE/AP (2015), ainda que mal reguladas, podem favorecer a lógica de mercado na educação, priorizando interesses privados, em detrimento do compromisso com a qualidade do ensino público. Assim, é necessário estabelecer critérios claros e mecanismos de controle que assegurem que tais colaborações estejam alinhadas aos princípios da educação pública, laica e de qualidade, conforme estabelecido na CF/1988 e na LDBEN/1996. Ademais, a presença destas parceiras no Estado do Amapá, corresponde ao atendimento e alinhamento aos modelos de políticas públicas impostas pelos OI.

Logo, tal organização requer uma compreensão da Lei n. 1.907/15 (Amapá, 2015), em suas metas e estratégias, que podem estar incidindo como cortina de fumaça quanto à materialidade de políticas neoliberais na educação. É fundamental analisar criticamente as

implicações de políticas neoliberais, as quais transferem responsabilidade do Estado para o setor privado, resultando na precarização dos serviços públicos.

No sentido de garantir a efetividade das políticas orientadas internacionalmente, o Governo do Estado do Amapá estabeleceu parceria com instituições representativas de segmentos educacionais com Organizações Sociais, visando expandir o acesso à educação e à democratização do ensino. Isso emergiu como estratégia para assegurar o acesso e a permanência das populações do campo no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. No entanto, concorda-se com Saviani (2008) que a efetivação deste tipo de iniciativa recai sobre a desresponsabilização do Estado e crescente privatização do ensino, fato que se materializa no Amapá quando implementa modelos de Gestão não Estatal na Educação Básica e Técnica, o que pode agravar as desigualdades já existentes, dificultando o acesso das populações do campo a uma formação de qualidade.

Convém analisar as Metas e Estratégias do PEE/AP (2015), especialmente no que tange às orientações para a formalização de parcerias com organizações sociais. Essas parcerias, frequentemente justificadas como mecanismos para ampliar o acesso e melhorar a qualidade da educação, podem refletir modelos de políticas alinhadas à ideologia de mercado. Ao incorporar agentes privados e OS na execução de Políticas Educacionais, o Estado reconfigura seu papel de provedor direto da educação, transferindo parte dessas responsabilidades às instituições que operam sob princípio de eficiência e competitividade, próprias do setor mercantil. Tal movimento reforça o privatismo na educação pública e desconstitui o papel do Estado.

As diretrizes do PEE/AP (2015) ao enfatizarem as parcerias, sinalizam adesão a modelos de gestão educacional que priorizam a flexibilização de recursos públicos e a inserção de práticas empresariais no ambiente escolar. Isso pode resultar na precarização das condições de trabalho docente, na padronização curricular voltada para resultados imediatos e na desvalorização de práticas pedagógicas críticas e emancipadoras.

Para Kosik (1989, p. 30), esse movimento mostra que “a sociedade é uma realidade sociológica plural, que funciona e se identifica na diferença”; daí que “a educação servindo à sociedade, torna-se, por exemplo democrática, quando toma em consideração essa riqueza da pluralidade social e cultural”. Neste caso, a presença de novos mecanismos ou elementos atuando na educação torna difícil a democratização e fortalece as disparidades sociais.

Por isso, a investigação em Políticas Educacionais deve se dedicar à análise e à avaliação das políticas que incidem sobre o sistema educacional em diversas esferas, desde o âmbito local até o internacional. Essas políticas exercem influência significativa na

estruturação, financiamento, gestão e acesso à educação, influenciando diretamente na qualidade e equidade do ensino. O Quadro 15, a seguir, ilustra como essas determinações se alinham ao sistema econômico mercantil, implicando na democratização do acesso e qualidade da educação no Amapá:

Quadro 15 – Metas e Estratégias do PEE/AP contidos na Lei n. 1.907/2015

Metas	Estratégias
2 – Educação Básica	2.8 – Promover, anualmente, formação continuada para docentes que atuem no campo, em assentamentos, com populações ribeirinhas, extrativistas, indígenas, negras e quilombolas, bem como para professores e professoras da Educação Especial.
5 – Universalização da educação AEE	5.15 – Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, conveniadas com o Poder Público; Ampliar a oferta de formação continuada, a produção de material didático específico e os serviços de acessibilidade, necessários à inclusão, participação e aprendizagem dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino; Fortalecer a participação da família e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo.
8 – Triplicar as matrículas da Educação Profissional técnica de nível Médio	8.8 – Expandir o atendimento do Ensino Médio gratuito, integrado à formação profissional, para as populações do campo e comunidades negras, indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhas e de assentados, de acordo com os seus interesses e necessidades, inclusive com a promoção das Escolas-Família e da Pedagogia da Alternância, por meio de cooperação com instituições representativas desse segmento educacional, no Estado do Amapá; 8.9- Promover cooperação entre Escola/Família e a Rede Escola-Família no Estado do Amapá, como alternativa para assegurar às populações do campo, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.
10 – Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais de idade para 93,5%	10.15 – Constituir parcerias com IES, públicas e privadas, Organizações Não-Governamentais/ONG e movimentos sociais, para elaboração de projetos voltados à Educação do Campo, garantindo em seus processos educativos o respeito à diversidade; à valorização de aspectos socioculturais e às especificidades da população que vive no campo.
18 – Formular e programar política de formação inicial e continuada, em cooperação com os Municípios	18.3 – Desenvolver formação continuada para valorização da vida, buscando cooperação entre Secretarias de Estado, de Municípios e ONG, fortalecendo a dimensão cognitiva e a dimensão afetiva, no ensino estadual, com o objetivo de progressiva redução da violência na Escola, na comunidade, no Município e no Estado, além da redução do estresse durante o trabalho escolar.

Fonte: Elaborado pela autora, com base no PEE/AP 2015-2025.

No Quadro 15, vê-se que a educação amapaense é gestada por orientações presentes nos documentos legais do sistema de Ensino brasileiro como Lei n. 13.019/14 (Brasil, 2014), assentada nos ditames documentais de origem mercadológica. Essa configuração garante a presença do Terceiro Setor na gestão e na produção de material didático fornecido às Escolas Estaduais. Na Meta 2, há presença da Associação Bem Comum, com o Programa Criança Alfabetizada, como forma de modelar a prática do profissional da educação sob o ditame das Organizações Sociais.

Na Meta 8 fica expresso que o GEA promove Educação Técnica e Profissional às populações do campo nas Escolas-Famílias e Pedagogia da Alternância, por meio de cooperação com instituições representativas desse segmento educacional. Verifica-se, então, a presença da reforma estatal no ensino amapaense, com a presença da Gestão não Estatal. À semelhança de outras regiões do Brasil, o modelo de gestão educacional do Amapá é definido pela abertura do ensino às ações com instituições representantes do Terceiro Setor, sendo que a referida Lei Estadual expressa a materialidade de tal pensamento dominante, pois o PEE/AP (2015) apresenta adoção de PPP no campo educacional.

Isso reflete o avanço das políticas neoliberais que transformam a educação em um bem de mercado, ao invés de um direito social garantido pelo Estado. Conforme analisado por Ball (2012), a introdução de práticas empresariais na educação pública promove uma lógica de eficiência e competitividade que desconsidera a complexidade das demandas sociais e culturais das comunidades, sobretudo nas regiões periféricas e rurais.

Quanto às populações do campo, a proposta de promover cooperação entre Escola, família e redes de apoio, como a Rede de Escola-Família, é uma tentativa de mitigar os desafios estruturais históricos enfrentados por essas comunidades no acesso ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. No entanto, a ênfase em parcerias com o setor privado traz preocupação sobre a real eficiência em longo prazo deste tipo de política.

De fato, a lógica privatista, ao ser incorporada na educação pública, frequentemente privilegia a eficiência gerencial e os interesses de mercado, em detrimento da qualidade pedagógica e equidade. Dale (1999) argumenta que a globalização das Políticas Educacionais, impulsionada por OI, promove uma padronização que desconsidera as especificidades locais. No caso do Amapá, onde as distâncias geográficas, a falta de infraestrutura e as desigualdades socioeconômicas já impõem barreiras significativas, as transferências parciais da responsabilidade educacional para o setor privado podem aprofundar disparidades existentes, transformando a educação em mercadoria.

Vale dizer que a cooperação entre Escola-Família é fundamental para promover a democratização do ensino, porém, quando mediada por interesses privados, essa relação corre o risco de ser instrumentalizada para atender a objetivos empresariais, como a formação de força de trabalho adaptada às demandas do mercado local, sem considerar a formação crítica e cidadã dos estudantes. Freire (1996) já alertava para os perigos de uma educação bancária, que visa apenas à reprodução de conhecimentos voltados ao mercado, ao invés de uma educação libertadora e crítica. Assim, a proposta de parcerias, tal como as descritas no PEE/AP (2015) deve ser analisada com cautela, considerando não apenas seus benefícios

imediatos, mas também as implicações para a autonomia da educação pública e para a construção de um projeto educacional democrático e inclusivo.

Deste modo, embora a articulação entre Estado e Escola-Família no Amapá seja uma estratégia válida para enfrentar os desafios da Educação do Campo, é crucial que essas iniciativas garantam o direito à educação e que tal direito não esteja subordinado a interesses econômicos. Desta maneira, o Estado deve assumir seu papel central na promoção de Políticas Educacionais que respeitem as especificidades regionais e assegurem a formação integral dos estudantes, sem recorrer a soluções que comprometam a qualidade do ensino.

Uma Estratégia analisada foi a 10.15 do referido PEE/AP (2015) que propõe a constituição de parcerias com ONG e movimentos sociais, para elaboração de projetos voltados à Educação do Campo. Essa diretriz traz à tona questões centrais relacionadas à privatização da educação e às políticas neoliberais no contexto brasileiro.

De acordo com Apple (2005), a educação no Brasil tem sido cada vez mais influenciada por políticas neoliberais, que promovem a privatização e a mercantilização do ensino. O autor alerta para a crescente colaboração entre o setor público e o privado, o que pode resultar em uma educação voltada à lógica do mercado, em vez de ser para o bem comum e do desenvolvimento social. Ainda na Estratégia 10.15, a inserção de instituições privadas no processo educacional pode representar risco de mercantilização da Educação do Campo. Isso ocorre quando o ensino deixa de ser um direito universal e acessível, passando a ser tratado como um serviço que deve gerar lucro, o que pode comprometer a qualidade da educação, em especial nas áreas vulneráveis como a zona rural.

Assim, a Estratégia 10.15 do PEE/AP (2015) deve ser vista com cautela. A proposta de parcerias pode ter potencial positivo para o desenvolvimento de projetos educacionais voltados às necessidades da população rural, mas é crucial que essas parcerias sejam construídas de maneira a preservar o caráter público da educação e respeitar as especificidades culturais do local onde são implementadas. A privatização e a mercantilização da educação, apontadas por Apple (2005), devem ser evitadas para que a Educação do Campo continue a ser um espaço de resistência e promoção de igualdade, em vez de mais um mercado para interesses privados.

Ball e Youdell (2008) distinguem duas formas de privatização na educação: a privatização “para dentro”, que envolve a introdução de práticas de gestão do setor privado dentro das instituições públicas, e a privatização “para fora”, que transfere a provisão de serviços educacionais para o setor privado ou Organização Não estatal. A Estratégia 8.9 se

insere nessa segunda forma, ao sugerir a cooperação com ONG para suprir lacunas que, tradicionalmente, seriam responsabilidade do Estado.

Para Shiroma, Campos e Garcia (2005), a lógica neoliberal na educação enfatiza a eficiência, a responsabilização individual e a competição, elementos que podem entrar em conflito com uma formação voltada para a emancipação e à transformação social. Por conseguinte, ao analisar a Estratégia 18.3 do PEE/AP (2015) sob a ótica da neoliberalização da educação, observa-se que a cooperação proposta pode contribuir com a diluição das responsabilidades do Estado, reforçando a lógica de mercado que prioriza soluções técnicas gerenciais, em substituição a políticas públicas. Isso tem implicações diretas na formação do sujeito, especialmente em regiões como o Norte do Brasil, onde as desigualdades históricas e estruturais demandam intervenção estatal robusta e comprometida com a Justiça Social.

É a partir dessa leitura relacionada aos marcos regulatórios sobre a educação no Amapá/Br, que se torna pertinente avançar para a próxima discussão, voltada especificamente ao Sistema Nacional de Educação em Sofala/Mz, analisando as estratégias adotadas para a formação e a expressão do sistema educativo, bem como as nuances confessionais que atravessam esse processo. Esse aprofundamento permite compreender de que modo elementos históricos e religiosos se articulam à lógica estatal, produzindo arranjos próprios de gestão e de oferta educacional no contexto moçambicano.

3.1.2 Sistema Nacional de Educação/Sofala: deslindando meandros confessionais

A compreensão do Sistema Nacional de Educação de Moçambique, tal como desenvolvido, em Sofala, exige reconhecer que sua organização e expansão são resultado de múltiplas camadas históricas que moldaram a educação moçambicana, desde o período colonial até a atualidade. A província de Sofala, marcada por intensas mobilidades populacionais, desigualdades territoriais e uma forte herança missionária, constitui um espaço privilegiado para analisar como Estado, comunidades e organizações confessionais negociam sentidos de escolarização e regulação.

Sob esse viés as estratégias adotadas para consolidar e expandir o sistema educativo em Sofala refletem não apenas diretrizes nacionais, mas também a inserção ativa de congregações religiosas católicas, protestantes e muçulmanas, que desempenham papel central na alfabetização e na criação de escolas comunitárias. Essas nuances confessionais, longe de ser periféricas, influenciam diretamente a governança educacional, a distribuição territorial da oferta e a própria concepção de qualidade defendida por diferentes atores. Dessa forma, esta subseção busca evidenciar as estratégias de formação, expansão e regulação do

sistema de ensino em Sofala, elucidando como elementos comunitários e confessionais dialogam ou colidem com as diretrizes estatais, produzindo um arranjo híbrido que expressa a complexidade educacional em Moçambique.

No país em relevo a educação enfrenta desafios significativos relacionados à qualidade do ensino, à formação de professores e à expansão do sistema educativo. Desde a Independência, em 1975, Moçambique tem investido em políticas de ampliação do acesso à educação, mas as marcas do colonialismo, as crises políticas e econômicas, além dos conflitos armados, ainda refletem na estrutura educacional.

A estratégia adotada pelo governo moçambicano para expandir o sistema educativo foi a implementação do Plano Estratégico da Educação (PEE), que busca garantir o acesso universal à educação primária, além de reduzir a taxa de analfabetismo e melhorar a qualidade do ensino. Apesar dos avanços do Plano quanto ao acesso, a qualidade da formação docente continua sendo uma questão crítica. Isso se comprova nos dados do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano/MINEDH (2020), indicando que muitos professores, nas zonas rurais, não possuem formação adequada, o que compromete o processo de ensino.

O desafio da formação de professores é agravado por fatores como a falta de infraestrutura adequada, baixos salários e condições precárias de trabalho. Para enfrentar esses problemas, o governo e Organizações Internacionais têm investido em programas de capacitação contínua e na criação de Institutos de Formação de Professores (IFP). Tais Institutos buscam oferecer formação inicial mais sólida e contínua para os docentes, além de promoverem o uso de tecnologias digitais na educação. Essas tecnologias, segundo o Banco Mundial (2021), devem ser exploradas como alternativas para capacitar professores em áreas remotas, embora o acesso à internet e a equipamentos ainda seja limitado.

Outro aspecto relevante é a descentralização da gestão educacional, uma estratégia que visa adaptar as Políticas Educacionais às realidades locais. Para a UNESCO (2018), essa abordagem permite maior autonomia para as escolas e comunidades na gestão dos recursos e na definição de prioridades, mas também exige capacitação administrativa e pedagógica para garantir a eficiência do sistema.

A expansão do sistema educativo em Moçambique ainda enfrenta desafios relacionados ao financiamento. A dependência de ajuda internacional e de políticas neoliberais de austeridade impõe limites ao investimento público em educação. De acordo com Assante e Agibo (2023), isso se reflete na precarização do trabalho docente e na falta de recursos para infraestrutura, materiais didáticos e tecnologias educacionais. Na visão do autor, a educação em Moçambique enfrenta desafios estruturais que comprometem a qualidade do

ensino e o desenvolvimento educacional no país. Esse cenário evidencia a necessidade de políticas públicas mais eficazes e investimentos consistentes no setor educacional.

No panorama abordado, menciona-se que na década de 90, séc. XX, a instituição Escola, inserida no cenário global, não apenas transmite conhecimento, mas também ideologias, valores e normas que sustentam o modo de produção capitalista. Isso reforça a divisão de classes e as hierarquias sociais, as quais também atingem, o ambiente escolar, permeado pelos interesses de grupos dominantes que buscam controlar a narrativa educacional e manter o *status quo*. Por isso, no contexto neoliberal, o ambiente escolar é fortemente influenciado pelas lógicas de mercado, como a valorização da competição, individualismo e eficiência, em detrimento de uma formação crítica e emancipadora.

Com a promulgação da Lei n. 4/1983 (Moçambique, 1983), foi introduzido o Sistema Nacional de Educação (SNE), um esforço para reformar e democratizar o acesso à educação após a Independência, em 1975. Este modelo de ensino substituiu o modelo educacional herdado do colonialismo português, que era elitista e excludente e, então, o objetivo do Governo era garantir uma educação inclusiva, gratuita e de qualidade. A tentativa era de promover a erradicação do analfabetismo e o desenvolvimento socioeconômico do País. Na visão de Gómes (1999, p. 368), este foi “um processo pouco democrático tanto na elaboração, como na implementação dos novos programas”. Contudo, para o renomado autor moçambicano, esse processo necessitava da participação de professores, técnicos e outros, tanto na sua formulação quanto na execução.

Gómes (1999) argumenta, ainda, que o SNE/MZ passou por diversas reformas, até adaptar-se às necessidades educacionais e aos desafios ao país. Com a revisão da Lei n. 4/1983 (Moçambique, 1983), e posteriormente em 2018, percebeu-se um avanço na expansão do ensino básico universal, na valorização do ensino técnico-profissional e na introdução de políticas para fortalecer o ensino superior. Ocorre que tais reformas mantiveram-se alinhadas aos interesses mercantis e atendendo ao sistema neoliberal.

Para Castiano, Raboco e Muianga (2019, p. 277), “esta mudança de rumo deve ser compreendida como resultado de uma série de pressões da conjuntura internacional e também das desavenças políticas e armadas internas”. Isso significa que as transformações políticas, sociais e econômicas não ocorrem isoladamente, mas em resposta às demandas internas e externas. Deve-se considerar que os governos e as nações estão inseridos em um contexto global, no qual decisões internas, como sanções econômicas e tratados diplomáticos, podem ter impacto direto nas políticas internas.

Na visão de Gómes (1999), os principais desafios enfrentados pelo SNE são: falta de infraestrutura adequada e eficiente; escassez de professores qualificados e de material didático; elevado número de alunos por turma e; necessidade de maior financiamento para melhorar a qualidade do ensino. Na visão do Governo moçambicano e de seus parceiros internacionais, cabem mais investimentos na modernização do sistema educacional, visando garantir formação eficaz e alinhada às necessidades do mercado de trabalho e do desenvolvimento sustentável do país em foco.

Logo, assim como em outros países, observa-se em Moçambique que os Planos Estratégicos de Educação são documentos de políticas e gestão que guiam o desenvolvimento do setor da educação em períodos determinados. Esses planos educacionais são elaborados pelo Governo, e refletem as prioridades e estratégias para promover o acesso, a equidade e a eficiência na educação, porém sob o jugo das orientações internacionais.

Louis Althusser (1918-1970) argumenta que a Escola é o principal Aparelho Ideológico do Estado (AIE) na sociedade contemporânea, pois reproduz a ideologia dominante, prepara para o mercado de trabalho e promove a integração social. O autor destaca ainda que a ideologia, disseminada por instituições como a Escola, exerce papel essencial para o funcionamento do Capitalismo, mantendo os indivíduos submetidos às estruturas sociais sem recorrer à força. Essa submissão ocorre porque a ideologia é absorvida como algo natural, fazendo com que os sujeitos reconheçam sua posição na sociedade e desempenhem os papéis esperados de forma que:

Um Aparelho ideológico de Estado é um sistema de instituições, organizações e práticas correspondentes, definidas. Nas instituições, organizações e práticas desse sistema é realizada toda a Ideologia de Estado ou uma parte dessa ideologia (em geral, uma combinação típica de certos elementos). A ideologia realizada em um AIE garante sua unidade de sistema 'ancorada' em funções materiais, próprias de cada AIE, que não são redutíveis a essa ideologia, mas lhe servem de 'suporte'. (Althusser, 1978, p. 103).

Em síntese, Althusser (1970) considera que a Escola é um dos mais eficazes instrumentos de difusão da ideologia dominante, garantindo a reprodução do modo de produção capitalista, ao moldar a consciência e a subjetividades das gerações futuras. Neste sentido, os principais aspectos ideológicos dos Planos Estratégicos de Educação em Moçambique, juntamente com os modelos de políticas educacionais, reforçam o caráter ideológico da Escola.

Convém ressaltar que a ideologia vem alinhavada em discursos que soam bem aos ouvidos. No caso da educação moçambicana, está presente nos seguintes objetivos: melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, investindo na formação de professores; revisar o

currículo e a produção de materiais didáticos; fortalecer a gestão e o financiamento do setor educacional. Assim, o Quadro a seguir traz um comparativo entre os objetivos propostos por cada PEE em Moçambique:

Quadro 16 – Objetivo de cada Plano Estratégico de Educação em Moçambique (2006-2020)

PEE/MOÇAMBIQUE	OBJETIVOS
2006 -2011	Expandir o acesso à educação primária, alinhado aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM).
2012-2016	Melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem, com destaque à formação de professores e à inclusão de gênero.
2020-2029	Alinhar o plano aos objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), visando a uma abordagem mais integrada e sustentável para a educação.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Conforme o Quadro 16 observa-se que os planos alinham seus objetivos de acordo com a necessidade do capital, a partir do campo orientado pelos OI, caracterizando uma abordagem que revela a tendência do Governo de Moçambique em priorizar políticas que atendam aos interesses globais do Neoliberalismo. Isso implica em possível subordinação das políticas nacionais às dinâmicas e exigências do mercado internacional, em detrimento de interesses locais e sociais mais amplos.

Assim como os Planos Estratégicos apresentam os objetivos a serem alcançados, eles também orientam sobre os desafios que precisam ser superados no campo da educação, considerando os modelos de Políticas Educacionais adotados. Dentre os principais desafios está a infraestrutura inadequada, a falta de professores qualificados e a devastação causada por eventos naturais.

Esses fatores se alinham às diretrizes e prioridades das políticas sociais do Banco Mundial, que frequentemente aborda tanto desafios estruturais, quanto emergenciais nos sistemas educacionais de países em desenvolvimento. No entanto, alguns desses desafios podem funcionar como cortina de fumaça, desviando a atenção de iniciativas estruturadas pela sociedade civil na implementação de projetos educacionais.

Castiano, Raboco e Muianga (2019, p. 277) destacam que a “Constituição de 1990 de Moçambique introduz a clássica divisão liberal entre os poderes e permite a liberalização da economia”, estatuto que pode ter implicações na formulação e implementação de políticas públicas. Isso inclui a educação, pois o currículo escolar, a formação e a gestão educacional são influenciados por OI, que se utilizam dos mecanismos legais para controlar o ensino dos países em desenvolvimento, afetando a qualidade, bem como a formação humana e integral.

Verifica-se que, assim como no Brasil, Moçambique também passou por reformulações em sua Constituição Federal, no intuito de enquadrá-la ao modelo de política social alinhada ao interesse dos Organismos Internacionais. Castiano, Raboco e Muianga

(2019, p. 277) enfatizam que “o liberalismo chega a Moçambique e com ele a necessidade de já em 1992, promulgar-se uma Lei da educação liberal”. Os autores também destacam que um momento crucial desse processo foi a promulgação da Lei da Educação, em 1992, já que refletiu os princípios do liberalismo econômico e político.

Essa mudança ocorreu em um contexto de transição política e econômica, impulsionada pelo fim da guerra civil e pela necessidade de reestruturação do Estado, para atender às exigências dos OI, como o Banco Mundial e o FMI. Ainda para Castiano, Raboco e Muianga (2019) o “projeto que nasce é a liberdade individual, contrapondo o da liberdade coletiva”, situação em que a primeira é associada a que menos sofre intervenção estatal e mais influência do mercado. A segunda, em contrapartida, inclui proteção social e o fortalecimento do Estado como agente econômico, assim expresso pelos autores moçambicanos:

Ao oficializar na sociedade moçambicana, a possibilidade da educação de elites econômicas em escolas não-oficiais. E neste contexto que surge a cisão da educação liberal que coloca, por um lado, escola com qualidade, e, por outro, escolas públicas sem qualidades (Castiano, Raboco e Muianga, 2019, p. 12).

Na visão de Castiano, Raboco e Muianga (2019), a divisão no sistema educacional de Moçambique ilustra a cisão entre uma educação voltada para as elites e outra destinada à grande maioria da população, marcada por profundas deficiências estruturais e pela precarização da qualidade do ensino. Tal configuração demonstra como o Estado moçambicano organizou o seu sistema educacional de forma funcional às diretrizes do neoliberalismo, ao naturalizar a segmentação do acesso e da oferta educacional e ao legitimar a coexistência de distintos padrões de qualidade.

Nesse contexto, torna-se imprescindível analisar criticamente as Parcerias Público-Privadas (PPP) e os documentos normativos que as regulamentam, a fim de compreender o fio condutor político-ideológico que sustenta tais arranjos, bem como os interesses, disputas e racionalidades que orientam a transferência progressiva de responsabilidades públicas para atores privados e comunitários. Essa análise permite desvelar em que medida as PPP, longe de constituírem meros instrumentos de cooperação, operam como mecanismos de reconfiguração do papel do Estado e de aprofundamento das desigualdades educacionais.

A análise entre Plano de Educação do Amapá e o Sistema Nacional de Educação em Sofala evidencia que os dois territórios enfrentam disputas em torno do papel do Estado, dos atores comunitários e das Organizações não Estatais na definição das prioridades e estratégias educacionais. Neste cenário, os documentos expressam projetos societários e concepção de desenvolvimento que moldam a expansão da oferta e as formas de regulação do sistema

educativo. O Quadro 17 a seguir retrata a percepção dos entrevistados em torno da materialidade dos documentos normativos da educação tanto no BR quanto em MZ:

Quadro 17 – Entre Planos e Sistemas: Convergências e Tensões nas Políticas Educacionais/AP e de Sofala

O campo das políticas educacionais tem sido marcado por transformações significativas nos sistemas de ensinos através de Leis que impulsionam novas formas de gestão pública, dentre as quais se destacam as Parcerias Público-Privadas (PPP). Essas parcerias têm ganhado espaço na educação, provocando debates sobre o papel do Estado, os limites da participação do setor privado e os impactos sobre o direito à educação pública, gratuita e de qualidade. Na sua visão, essas parcerias reforçam ou enfraquecem o papel do Estado como garantidor do direito à educação?

CE/Brasil – Se fizer uma **avaliação** enquanto **gestão**, a **parceria é positiva**, por conta da **transferência de responsabilidade**. Enquanto militante, é **danosa**, é uma forma de **encharcar o espaço público** da **iniciativa privada**, como se não tivéssemos condições de **planejar** e **executar** ações para o desenvolvimento das políticas educacionais do Estado. Uma **ação mercantil**, que acaba por dar uma **roupagem** para a educação, é uma ação que **desconfigura** a educação **ofertada**, desconsiderando o **fator amazônico**.

GE/Brasil – Nessa condição, eu considero que a **parceria visa fortalecer**, sim, o **atendimento educacional**, pensando **nos territórios em que tem mais dificuldade de acesso à educação**. E eu acredito que, sim, a **parceria entre o Estado e a Escola-Família/EFAC/ANAMA**, tem essa ideia e tem trazido essa **condição de fortalecimento da educação por parte da escola** e para a comunidade como um todo.

PE/Brasil – A **Associação da Escola-Família** surge como uma entidade técnica que trabalha com essa burocracia, não diria que é o Estado. Somos entidades da sociedade civil. Atendendo ou sendo atendido de acordo com o que essa legislação prevê. Uma legislação **impossível** porque o termo me cobra tudo, mas não me dá nem uma **salvaguarda**. **Acredito** que o **financiamento** do projeto como nosso não fosse só do **Ministério da Educação**. Mas do **Ministério do Desenvolvimento Social-MDS**. **E a lei nos enxerga como alguém que está recebendo dinheiro público** e tem que devolver prestação de conta física.

CPE/Moçambique – Houve um **protocolo** assinado, antes a João XXIII, era **escola portuguesa do Estado**. Que passou para a **Igreja Católica**, administrada pelos Irmãos La Salles, o governo pós-independência, achou melhor a escola passar para a Igreja, e os professores da antiga escola do Estado juntaram-se com os da João XXIII. Ficou uma **única entidade**, um único grupo administrado pela João XXIII, a colaboração do Estado no **pagamento de alguns professores** do ensino primário, que é desde a primeira à sexta classe. O Estado **disponibilizou** os professores que atuavam nesta escola a desenvolverem suas atividades na João XXIII.

DE/Brasil – **Em nosso entendimento, o conhecimento, os modos do fazer, as diversas práticas, estão com homens e mulheres, independentemente classe ou raça, ou seja**. Estar na sociedade de um modo geral, e não em um único setor. Neste sentido, nos entendemos que as parcerias, **fortalecem a todos**.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Ressalta-se que as Categorias de Análise impressas neste questionamento são: *Estado/Parcerias Público-Privadas/Políticas Educacionais*, com aporte teórico de Gramsci (1968), Peroni (2018) e Bhering (2011) aplicada à Análise do Discurso Crítica de Fairclough (2016). Na resposta do Coordenador Entrevistado-CE/BR, identificou-se a presença de expressões que indicam conflito entre duas posições discursivas que coexistem no mesmo sujeito: a perspectiva institucional e a perspectiva como “militante” da educação. Na primeira posição o uso de termos como *gestão*, *parceria*, *transferência de responsabilidade*, *iniciativa privada* está presente no discurso do entrevistado para justificar a formalização do Termo de Fomento GEA/ANAMA, mas principalmente indica que o gestor deve seguir o senso comum de que o Estado não está ausente por ofertar um serviço social pela OSCIP, vinculado à gestão pública, neste caso a educação.

A outra perspectiva de CE/BR, a militante, está alinhada à defesa da educação pública e encontra apoio nos termos *mercantilizar*, *encharcar*, *roupagem*, *desconfigurar*, *fator*

amazônico. Tais expressões revelam uma oposição à parceria que colide com o discurso empregado no documento, indicando quem produziu (SEED) e para quem foi destinado (Comunidade escolar da EFAC). O entendimento de Magalhães (2001, p. 24) de que o discurso integra três dimensões: “o Texto, a interação/Prática Discursiva e a Ação Social” está muito bem representado na fala do entrevistado.

Esse conflito reforça, também, o pensamento de Bobbio (1995, p. 45), quando afirma que “é na sociedade que se trava a luta pela hegemonia ideológica”, pois percebe-se o sujeito (CE/BR) dividido entre o que o constitui e aquilo que ele precisa ser para garantir a materialidade de sua existência. Também confirma o exposto em Marx e Engels (2007, p. 27) ao argumentarem que “um governo moderno é tão somente um comitê que administra os negócios comuns de toda a classe burguesa”, o que justifica as PPPE, mas deixa os envolvidos envolvidos na ideologia hegemônica, tal como o entrevistado que fica entre sujeito público (servidor) e sujeito social (militante).

A análise da fala de CE/BR denota linguagem avaliativa e ideológica, conforme exposto por Fairclough (2016), que se contrapõe com expressões utilizadas pelo entrevistado como: *transferência de responsabilidade, danosa, encharcar o espaço público, ação mercantil, receita, refém e privatização*. São termos carregados de valores, que denotam um posicionamento crítico e ideológico, no qual a linguagem presente no Termo de Fomento busca mascarar ou neutralizar.

A transferência de responsabilidade que a gestão vê como positiva, o entrevistado traduz como um “encharcamento” e perda de autonomia. Semelhante concepção remete a Peroni (2013), quando afirma que essa transferência de responsabilidade para ONG, Instituições Filantrópicas e Comunitárias é uma representação da Sociedade Civil no modelo gerencial, o que se confirma na fala de CE/BR.

Os argumentos discursivos usados por CE/BR ora pendem às afirmações positivas quanto às parcerias, ora às justificativas que as tomam como “danosas”. Isso é crucial no uso de conjunções explicativas (*por conta de, porque é uma forma de*), as quais segundo Fairclough (2016) são estruturas de contraste que revelam o conflito de interesses no qual tensões ideológicas e disputas de sentido sobressaem na fala do entrevistado. Silva (2019, p. 86) concebe que a “Prática e o Texto são duas dimensões mediadas pela Prática Discursiva”. A autora comunga com Fairclough: o discurso é mediado por práticas sociais, refletindo e ao mesmo tempo moldando a realidade histórica e política em que está inserido.

Silva (2019, p. 87) afirma que “é possível depreender, então, que a intertextualidade diz respeito tanto à produção, mas especialmente à forma como são consumidos os textos”,

não se limitando à produção textual, posto que é relevante na forma como os textos são interpretados e apropriados pelos leitores. Isso reforça a ideia de que o sentido do discurso é construído socialmente e varia conforme o contexto de recepção, o que foi visto na fala de CE/BR. A menção deste entrevistado quanto ao fator amazônico invocou discurso sobre contextualização e regionalização, fortalecendo sua crítica quanto às disputas ideológicas expressas nos documentos e nas políticas.

Sobre a relação de Poder, CE/BR busca desnaturalizar essa legalidade, questionando a legitimidade ideológica e os impactos sociais das parcerias. Como militante, este sujeito se posiciona contra o poder hegemônico que, segundo ele, promove a privatização e transfere a responsabilidade do Estado, desonerando-o. Interessante notar que o sujeito está em constante conflito entre seus dois papéis na sociedade.

Em contraste ao discurso de CE/BR o qual indica ponderação e cautela sobre o discurso dominante e deixa claro que as PPP são danosas para o cidadão, o discurso proferido por Gerente Entrevistado-GE/BR traz uma perspectiva positiva das parcerias, ao empregar termos como “*fortalecer*” e “*condição de fortalecimento*”, justificando que as PPP “*visam fortalecer o atendimento educacional*”, ou ainda, ao utilizar modalizações subjetivas como “*eu considero*” e “*eu acredito*”.

A prática discursiva de GE/BR legitima as parcerias entre o Estado e a ANAMA, na gestão da EFAC como um meio para fortalecer a educação, defendendo ainda uma visão na qual o Estado reconhece as limitações de sua própria atuação e se beneficia da expertise e da capilaridade das OSCIP para alcançar seus objetivos. O discurso em tela compreende que a parceria resulta em benefícios para a Escola e para a comunidade. Essa linguagem alinha-se ao que Fairclough (2016, p. 153) define como função ideológica do discurso, quando “a linguagem é usada para construir e projetar um modelo de valores particulares”.

Assim como nos discursos dominantes e mercantis presentes nos documentos que norteiam a educação, o discurso de GE/BR reforça a crítica proferida por Montañó (2002, p. 24) quando reflete que “o Terceiro Setor vem sendo apresentado como solução mágica para a questão social, mascarando a retirada do Estado da esfera pública”. Esta “solução mágica” parece ser a ideologia já implantada na fala de GE/BR, no seguinte fragmento: *a parceria entre o Estado e a Escola-Família/EFAC/ANAMA, tem essa ideia e tem trazido essa condição de fortalecimento da educação por parte da escola e também para a questão da comunidade como um todo*. Nota-se o envolvimento do entrevistado com os discursos hegemônicos presentes nos documentos.

Na dimensão da Prática Discursiva, analisa-se que é um discurso oral que combina o discurso educacional voltado ao acesso e à qualidade com o comunitário, valorizando o envolvimento das famílias e o impacto coletivo. É o que se confirma nesta afirmativa: *a parceria visa fortalecer, sim, o atendimento educacional, pensando principalmente nesses territórios, nos territórios em que tem mais dificuldade de acesso à educação.*

No trecho em relevo, o discurso de GE/Brasil alinha-se ao contexto recente de Políticas Públicas Educacionais brasileiras voltadas à redução de desigualdades territoriais e soma-se, então, aos discursos que defendem a presença das PPP na educação. Isso revive Montañó (2002, p. 42) em seu argumento de que “o Terceiro Setor surge num contexto de ajuste fiscal, desmonte do Estado e avanço neoliberal” e então, naturaliza-se o pensamento de que ONG e Fundações possam atuar na gestão do Estado nas políticas sociais.

Essa ideologia é vista em GE/BR, ao entender que a parceria entre Estado e ANAMA é legítima e harmoniosa, sem problematização de conflitos ou limitações, o que reduz a questão a uma narrativa consensual alinhada a valores de inclusão, equidade territorial e integração Comunidade-Escola. Esse discurso vai ao encontro de Montañó (2002, p. 36) ao entender que “reduzida à sua dimensão assistencial, a questão social perde sua natureza de conflito estrutural” e também se alinha aos Termos de Fomentos e às legislações constituídos para cumprir esse papel de dominação.

Fairclough (2016, p. 162) explica que a análise da prática social permite “entender como o discurso contribui para a produção e reprodução da ordem social e das relações de poder”. Isso alicerça a análise de que o discurso de GE/BR serve para validar e solidificar uma prática social de parceria, ocultando as contradições ou assimetrias de poder entre o grupo a ser atendido por esse modelo de política pública e quem decide sua materialidade.

Diferentemente do discurso de GE/BR, o do Presidente Entrevistado-PE/BR expressa desafios e resistências em termos como: “*burocracia desleal*”, “*impossível*”, “*não tem salvaguarda*”. Essa escolha afetiva do discurso é para Fairclough (2016, p. 67) um elemento central da dimensão textual, a linguagem não apenas descreve, mas também avalia e posiciona o falante em relação ao tema.

Em PE/BR tem-se um texto narrativo-argumentativo com reivindicação política na qual pede “*financiamento mais amplo*”, o que revela uma luta discursiva entre a experiência concreta do entrevistado e imposições legais. Sobre a circulação, o texto dialoga com diferentes gêneros discursivos: político (*crítica às políticas públicas*), pedagógico (*formação integral*), assistencial (*Bolsa Família, vacinação*), ambiental (*gestão ambiental*) e jurídico (*legislação de fomento*), algo que remete ao exposto em Fairclough (2016, p. 115) sobre a

hibridização de gêneros como característica comum do discurso contemporâneo que indica “a fusão de diferentes práticas sociais e a recontextualização de discursos em novos cenários”. Seu consumo ocorre de forma imediata por meio de gestores públicos, educadores, pesquisadores, legisladores, órgãos financiadores e movimentos sociais, tal como visto na fala de GE/BR, por exemplo.

Essa tensão entre discursos de poder e discursos de resistência é, na visão de Fairclough (2016, p. 238), “o cerne da análise da prática social, que busca entender como o discurso pode ser um local de luta e de potencial transformação das relações de poder existentes”. Nota-se que o entrevistado PE/BR se constrói como ator social híbrido: técnico-administrativo, educador e defensor comunitário, pois para ele a Escola é espaço administrativo, porém é mais ainda um espaço de ensino, centro de cuidado, formação humana e intervenção social.

Ao enveredar pelo discurso de Coordenador Pedagógico-CPE/MZ, constata-se de algo informal, repetitivo e explicativo, visto que utiliza da mesma ideia e de diferentes maneiras, como em: *os professores que eram da antiga escola do Estado juntaram-se com os da João XXIII. Então, ficou só uma única entidade e juntou-se com os contratados diretamente pela Igreja Católica, através da Congregação Irmãos La Salles.*

Essa repetição serve para reforçar a ideia de união e transição nas políticas educacionais adotadas pelo Estado a partir da pós-independência de Moçambique, expresso na frase: *o governo pós-independência, achou por bem a escola passar para a Igreja, e os professores.* Isso remete às discussões sobre o Terceiro Setor, que para Montañó (2002), ao invés de representar inovações democráticas, atua como instrumento de gestão da pobreza, legitimando o recuo do Estado e a manutenção da ordem capitalista, pois se verifica que na fala do entrevistado, a Igreja assumir o papel do Estado é um movimento normal e positivo.

Portanto, o discurso de CPE/Moçambique tem a intenção de legitimar a estrutura de gestão da Escola-Comunitária João XXIII. Seu posicionamento serve para justificar a peculiaridade de ter professores pagos pelo Estado dentro de uma instituição administrada pela Igreja Católica. Diante disso, recorre-se a Althusser (1985, p. 109) para afirmar que o discurso deste sujeito indica como “a ideologia interpela os indivíduos como sujeitos”. Depreende-se que o locutor constrói uma narrativa de colaboração e transição, na qual a Escola, antes estatal portuguesa, foi passada para a Igreja.

A ênfase na colaboração do Estado, especialmente no pagamento de alguns professores, é uma forma de justificar o modelo da Escola, o que representa a ideologia mercantil das PPPE, o que faz alusão ao mencionado em Fairclough (2016, p. 226) em seu

argumento de que “os discursos não apenas descrevem eventos, mas também os constroem, moldando a compreensão de certas práticas sociais e as relações entre os atores envolvidos”. O discurso sugere que essa colaboração não é um privilégio, mas o resultado de um processo histórico acordado, um protocolo assinado. A fala tem a função de esclarecer e, ao mesmo tempo, defender essa prática, mostrando que a Escola atua em estreita parceria com o Estado, e não de forma independente.

Nota-se, então, que o discurso não é apenas um relato histórico. Ele é um ato de legitimação de uma prática social específica: *a coexistência de recursos públicos, professores pagos pelo Estado, e administração privada, Igreja Católica, em uma instituição educacional*. CPE/MZ usa a narrativa de transição e colaboração para justificar e validar esse modelo no contexto mais amplo de uma sociedade pós-independência, demonstrando que “o discurso tem a capacidade de atuar na ordem social, mantendo ou transformando as estruturas de poder” (Fairclough, 2016, p. 195). Em apreciação à narrativa apresentada pelo entrevistado pode-se dizer que funciona no sentido de normatizar e conferir estabilidade para um arranjo institucional que, de certa maneira, poderia ser interpretado como portador de uma flagrante contradição.

O discurso de DE/BR redefine a noção de parceria frente às PPP: em vez de mercantilizar a educação, propõe uma visão em que a parceria é instrumento de inclusão, fortalecimento comunitário e democratização do saber, contrapondo-se à lógica neoliberal que associa parceria à privatização. Afinal, há um compartilhamento de ideias com CPE/MZ, o qual diverge do discurso de CE/BR que traz um alerta veemente sobre os riscos da privatização do ensino público.

A fala do CPE/MZ sobre a Escola-Comunitária João XXIII apresenta uma PPP como resultado de um processo histórico de transição, quando afirma que “*a parceria entre o Estado e a Igreja Católica foi estabelecida por um protocolo após a independência, garantindo a continuidade da escola*”. No ponto de vista deste entrevistado, a PPPE “*é a colaboração do Estado no pagamento dos salários de alguns professores*” e isso legitima a coexistência de recursos públicos com uma Gestão não Estatal. Esse modelo demonstra que a parceria pode ser uma estratégia de gestão pública para manter serviços em funcionamento, transferindo a administração, mas mantendo a corresponsabilidade no financiamento. O discurso de CPE/Moçambique, portanto, normaliza uma PPP como uma solução histórica e institucionalizada para a gestão educacional.

O discurso de CPE/Moçambique legitima a privatização da gestão como um arranjo funcional, com a manutenção do papel do Estado no financiamento de parte dos professores. Em uma palavra, os textos desvelam o âmago de uma disputa ideológica acirrada em torno do papel conferido ao Estado no Brasil e em Moçambique: se ele deve ser o provedor e gestor principal da educação ou se o seu papel deve-se limitar à fiscalização e ao financiamento de parcerias com OSCIP.

Confirmou-se que as ideologias hegemônicas presentes nos discursos e a linguagem usada nos documentos justificam a aceitação da transferência de responsabilidade das funções públicas para o setor privado. Os aspectos ora em apreciação sedimentam o caminho para a mercantilização e privatização, bem como a desconsideração das especificidades regionais e a perda de autonomia do setor público em gerir demandas que lhes são peculiares para cumprir seu papel social.

4 ENTRE PÚBLICO [NÃO ESTATAL] & COMUNITÁRIO [CONFESSIONAL]: PPP NO BRASIL E EM MOÇAMBIQUE NA VISÃO DOS ATORES SOCIAIS

Nesta última seção do texto as lentes convergem aos termos da PPPE firmada nos *loci* de pesquisa. No caso brasileiro, o Acordo GEA/ANAMA para administrar a EFAC ocorreu por meio da Secretaria de Estado da Educação/SEED, que despendeu recursos financeiros. Daí questiona-se: como foi aplicada tal verba pública? Qual a relação empregatícia dos professores que ali atuam? Quais os direitos sociais de alunos e professores?

Em Moçambique, a parceria ocorre entre Governo e a Diocese, representada pela Congregação Irmãos La Salles na gestão da Escola-Comunitária João XXIII. Isso permite indagar: Como se apresentam as PPP na gestão da Escola João XXIII? Quais os recursos humanos, financeiros ou materiais disponibilizados pelo Governo de Moçambique? Quais os direitos dos docentes? Tais indagações têm como objetivo compreender como as PPP redefinem as fronteiras entre o público e o comunitário, evidenciando feições privatistas e suas implicações para a democratização da educação.

O objetivo desta seção é avaliar como as Parcerias Público-Privadas estabelecidas entre o público não Estatal e o comunitário confessional no Brasil e Moçambique são concebidas, legitimadas e operacionalizadas, a partir da visão dos atores sociais, destacando suas implicações para a gestão educacional, atendimento público/privado e para a garantia da educação como direito social.

Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, articulando análise documental de legislações e normativas que regulam as PPP e pesquisa empírica, por meio de entrevistas semiestruturadas com atores sociais envolvidos. Nesse procedimento efetua-se uma leitura crítica das contradições entre o discurso da participação comunitária e o processo de privatização da educação nos dois países.

A discussão sobre modelos educativos alternativos, apresentados como resposta inovadora às demandas dos territórios, ganha contornos complexos quando observamos duas experiências situadas em contextos distintos, porém atravessadas por lógicas semelhantes: a Escola-Família Agroextrativista, no Amapá e a Escola-Comunitária João XXIII, em Sofala. Ambos os modelos são legitimados pelo discurso da participação comunitária e da gestão compartilhada. Contudo, uma análise crítica revela que essas experiências podem operar como mecanismo de privatização disfarçada, deslocando para as famílias, comunidades e associações, responsabilidades que deveriam ser do Estado, ao mesmo tempo em que

reforçam políticas neoliberais de descentralização e terceirização no campo educacional, fragilizando a Gestão pública.

No Amapá, a Escola-Família Agroextrativista é apresentada como uma estratégia de integração entre Educação do Campo e práticas produtivas tradicionais. No entanto, seus arranjos institucionais e financeiros levantam questionamentos sobre até que ponto essa proposta fortalece a autonomia camponesa ou reproduz um modelo de responsabilização da comunidade, típico das políticas de privatização, por meio de Organizações Sociais e Parcerias Público-Privadas. Por sua vez, em Sofala, a Escola-Comunitária João XXIII se insere nos chamados meandros da Gestão-Comunitária, em que a participação local é celebrada, mas pode ocultar tensões internas, disputas pelo poder decisório e a transferência, muitas vezes silenciosa, da gestão escolar ao Terceiro Setor em um contexto de fragilidade do Estado, eternizando a anacrônica ligação com a religião, no caso, o Catolicismo.

Nesta Dissertação, aborda-se o cenário educacional global cada vez mais moldado pela redefinição do papel do Estado e a crescente participação de atores não-estatais, tais como as Organizações Sociais de direito privado e sem fins lucrativos. Na visão de Laval (2004, p. 62) “a produção de conhecimento se tornou uma atividade mercantil específica pelas formas jurídicas de sua apropriação privada [...] e uma importante fonte de lucros para as empresas,” integrando a educação à lógica capitalista da lucratividade.

Ainda de acordo com Laval (2004, p. 53-54), a Escola, não é mais “um lugar de assimilação e convívio com grandes narrativas onde se moldam caracteres estáveis para situações sociais bem definidas, mas um local de formação de caracteres adaptáveis às variações existenciais e profissionais em incessante movimento”. Isso se reflete na busca incessante de preparar os alunos para um mundo em fluxo, no qual a capacidade de aprendizado contínuo é mais valorizada do que a acumulação de conhecimento.

É necessário, então, revelar o que as terminologias “Gestão não Estatal” e “privatização disfarçada” apontam para uma corrente global subjacente e enraizada nas reformas neoliberais da Administração Pública. O que significa dizer que esse fenômeno no Brasil e em Moçambique não são eventos isolados, mas sim manifestação de uma mudança global na concepção e entrega de serviços públicos por termos como Parcerias, Acordos, Cooperação e Fomentos, os quais representam a autonomia ou a busca por eficiência.

Segundo Peroni (2020, p. 5), por este viés “as políticas sociais foram consideradas serviços não exclusivos do Estado e, dessa forma, de propriedade pública não-estatal ou privada”. A autora advoga a ideia de que as políticas sociais deixaram de ser prerrogativas do Estado e a execução delas se expandiu para além dos governos, sendo reconhecidas como de

propriedade pública não estatal ou privada. Isto permitiu que organizações da sociedade civil tidas como públicas não estatais, ou entidades privadas, fossem o caminho para as chamadas “parcerias” ou iniciativas comunitárias, deixando, de fato, que o setor privado “com fins sociais” estivesse livre para atuar.

É neste sentido que se utiliza nesta seção o termo “disfarçada”, para fazer relação com a gestão não-Estatal, pois denota o envolvimento do setor privado nos serviços públicos, como uma estratégia para a suposta melhoria dos serviços, mas que de fato, disfarça a realidade desta forma que se encontrou para privatizar a educação. No entendimento desta pesquisa, a Parceria Público-Privada representa cortina de fumaça à privatização da Educação Básica, sob os discursos dominantes, políticos e públicos no Brasil e em Moçambique. Assim, Gestão não Estatal representa o envolvimento de atores não governamentais (ONG, associações comunitárias, empresas privadas e fundações filantrópicas) na administração, provisão e financiamento de serviços de responsabilidade do Estado.

Diante do exposto, concorda-se com Meirelles (2007, p. 383) que Organização Social “é uma qualificação, um título, que a Administração outorga a uma entidade privada, sem fins lucrativos, para que ela possa receber determinados benefícios do Poder Público [...], para a realização de atividades necessariamente de interesse coletivo”. Ressalta-se que as entidades que operam com essas designações e recebem fundos públicos, para desempenhar funções públicas, apresentam lógica associadas ao setor privado.

Para Azevedo (1999, p. 139) “as entidades qualificadas como organizações sociais estão habilitadas a celebrar contratos de gestão com o Poder Público, instrumento jurídico básico da nova parceria que se estabelece entre o setor público e o privado”. Por isso, o termo não estatal, representa a lógica de um projeto ideológico que tende a redefinir o papel do Estado, conforme argumentam Laval (2004), Freitas (2018), Peroni (2020) e Adrião (2018).

Com Lessa (2010, p. 185) assente-se nas ideias de que “as políticas públicas, nesse contexto, servem para aumentar a lucratividade do capital, mesmo que à custa da qualidade e da autonomia educacional”. Consoante ao pensamento deste autor, as Políticas Educacionais deixam de ter como principal objetivo o desenvolvimento humano, a equidade social e a formação cidadã, para se tornarem um meio de expansão do lucro para o setor privado.

Este panorama reforça o conceito de “privatização disfarçada”, que aqui se distingue da privatização ostensiva, por sua forma mais sutil e indireta de influências ou gestão do setor privado em serviços públicos. Neste sentido, ocultar o discurso presente nas entrelinhas dos atos de cooperações é a forma subliminar de privatização dos serviços públicos, ainda que tentem manter semelhança com a gestão pública. O debate sobre esse tema é essencial para a

formulação de políticas públicas que garantam os direitos sociais nos espaços da Escola-Família Agroextrativista do Carvão/Mazagão/AP e na Escola-Comunitária João XXIII/Beira/Sofala, tal como descortinado na subseção a seguir.

4.1 Escola-Família Agroextrativista/Amapá e Escola Comunitária João XXIII/Sofala: que feição caracteriza a gestão educacional?

A terceirização da Educação Básica pública se tornou um movimento crescente nas últimas décadas, submetendo um direito do cidadão à categoria de produto mercantil, em prol do avanço das políticas neoliberais que promovem a transferência de serviços do Estado para a iniciativa privada. Segundo Rodrigues (2016, p. 362), essa transferência representa transformar a educação em mercadoria, além de “(com)formar trabalhadores em cidadãos produtivos, e de expropriar o conhecimento daqueles que conduzem o processo educativo”. Por conta disso, a execução da educação é transferida a uma lógica de mercado.

Esse fenômeno é visível na contratação de Organizações Sociais, empresas privadas e instituições do Terceiro Setor para gerir escolas, fornecer materiais pedagógicos e contratar professores. Neste processo, o principal beneficiário com a terceirização da educação é o setor privado, que recebe vultoso recurso público para oferecer serviços, que deveriam ser garantidos pelo Estado.

O modelo de Gestão não Estatal cria um nicho lucrativo, no qual contratos milionários são estabelecidos sem os mesmos mecanismos de controle e fiscalização aplicados à gestão direta da educação. Concorda-se com Nogueira (2021, p. 84): “a educação [...] se torna um objeto de extrema importância para o processo de reorganização e reforma do Estado”, uma vez que é uma das formas estatais para reduzir responsabilidades sobre a educação. Assim, a terceirização permite desonerar encargos trabalhistas, flexibiliza a contratação de profissionais da educação e reduz investimentos em infraestrutura.

Ao repassar a gestão para terceiros, governos conseguem reduzir custos imediatos, ainda que isso comprometa a qualidade do ensino. Para Freitas (2018, p. 49) isso representa uma “concepção de organização social que tem por base a privatização dos espaços institucionais do Estado”, a qual beneficia empresas e governos e pune professores, além dos profissionais da educação e os próprios estudantes.

Apesar de não ser uma das categorias desta pesquisa, vale salientar que a precarização do trabalho docente é uma das consequências desse modelo de gestão. Ocorre que os professores terceirizados têm contratos temporários, salários menores, menos direitos trabalhistas e pouca estabilidade, o que compromete a continuidade pedagógica e se reflete na

qualidade do ensino. Por isso, julgou-se necessário trazer dados relacionados aos pagamentos de professores pela ANAMA.

No que tange aos alunos, analisa-se que a terceirização representa um retrocesso na garantia do direito à educação pública de qualidade. Estudos indicam que escolas sob gestão privada frequentemente adotam um modelo mercantilizado de ensino, focado em resultados quantitativos e na padronização dos processos pedagógicos (Oliveira, 2018). Essa lógica ignora as especificidades regionais, bem como as necessidades dos estudantes e a própria autonomia docente, convertendo a educação em um serviço orientado pela eficiência econômica, e não pelo desenvolvimento humano. Assim, a terceirização da educação nos países-*loci* do estudo revela um embate entre interesses públicos e privados, pois enquanto governos e empresas lucram com esse modelo gerencial, professores e estudantes enfrentam precarização e perda na qualidade no ensino.

Isso endereça aos apontamentos de Arroyo (2010), ao afirmar que as políticas neoliberais tendem a ocultar as desigualdades estruturais, promovendo soluções aparentemente eficientes, mas que aprofundam a segmentação social e a mercantilização da educação. Para reverter esse quadro, é fundamental fortalecer a educação pública com a gestão democrática, financiamento adequado e condições dignas de trabalho para os profissionais, assegurando estabilidade e valorização.

A resistência à lógica privatista deve ser pautada pela defesa de uma educação que não valorize somente os indicadores de desempenho, mas o direito ao reconhecimento e à emancipação dos sujeitos sociais. Faz-se necessário, então, discorrer sobre a relação com o Estado e a dependência de PPP na oferta dos serviços sociais garantidos constitucionalmente e, neste contexto, a gestão da EFAC pela ANAMA ilustra estas ponderações como a materialização das PPPE.

A Escola-Família Agroextrativista do Carvão constitui uma panorâmica importante para compreender a intersecção entre a atuação do Estado e a dependência de parcerias privadas na Educação Básica brasileira. Para Consaltér (2021) e Macêdo (2019), essa dinâmica é ainda mais veemente em contextos rurais e extrativistas, cenários do objeto de estudo, no qual se concebe que as parcerias surgem para suprir demandas educacionais, provocando debates sobre a fronteira entre o público e o privado e a reconfiguração da qualidade da educação. Por sua vez, Antunes (2018, p. 187) concebe que o Estado oferta a educação “sob condução neoliberal” e que as Políticas Educacionais são levadas à privatização, mercantilização, gestão e consequente redução estatal nessa oferta de serviços.

É oportuno reafirmar que a ANAMA opera na EFAC desde 2022 por meio dos Termos de Fomento sob “apostilamento”, que na visão de pesquisadores como Meirelles (2007) e Di Pietro (2007), refere-se a um ato administrativo que complementa ou ratifica um documento ou um contrato. Neste caso, GEA e ANAMA celebraram os seguintes: Termo de Fomento n. 002/2022 (Amapá, 2022) para o exercício 001/2023; Termo de Fomento n. 003/2024 exercício de doze meses.

Á luz dos mencionados Termos de Fomento, a ANAMA é uma instituição privada sem fins lucrativos (Estatuto/ANAMA, 2017), que atua como entidade mantenedora da EFAC. O cerne da parceria é o apoio técnico-financeiro para manutenção, custeio e para fomento de ações educacionais, além do fornecimento de alimentação e transporte aos alunos (Termo de Fomento, 2022, 2023 e 2024).

Como já expresso no corpo deste texto ocorreram três Termos de Fomentos GEA/ANAMA, os quais alteram os valores dos repasses por ano, com acréscimo nos recursos de um Termo para o outro (vide seção 2 deste estudo): R\$ 1.101.263,48 em 2022; R\$ 1.613.611,30 em 2023; e 2024 R\$ 2.588.720,30, conforme Portal Transparência. Estes valores foram repassados sem licitação, com justificativa para a dispensa calcada no fato de que a parceria baseia-se na “conjugação de esforços na busca do atendimento de sua finalidade social, bem como a colaboração para o regular funcionamento das Escolas-Família Agrícolas do Estado do Amapá”.

A justificativa alegada para tal consiste em “atendimento físico, intelectual e educacional especializado e valorização da qualidade da educação dos alunos do campo, da floresta e das águas”. (Termo de Fomento n. 003/2024). Ressalta-se que este procedimento está amparado na Lei n. 13.019/2014 (Brasil, 2014), que define Diretrizes para a Política de Fomento, de Colaboração e de Cooperação com Organizações da Sociedade Civil. Trata-se da anuência Federal para com a drenagem de recursos públicos à iniciativa privada.

Conforme se atestou nesta pesquisa, a atuação da ANAMA na EFAC se destaca pela natureza privatista da gestão. O GEA, como mostram as cifras citadas, além de fornecer os recursos financeiros, humanos e materiais para a EFAC, confere à ANAMA a responsabilidade pela “gestão pedagógica e econômico-financeira” da Escola (Amapá/Termo de Fomento n. 003/2024). Entende-se que essa postura é interpretada como um reforço ao privatismo na Educação do Campo amapaense e uma estratégia para salvaguardar a hegemonia político-econômica do Capitalismo, constituindo em probabilidade de extinção de uma educação genuinamente pública nestes territórios.

A concessão de recursos públicos para entidades como a ANAMA reflete a influência das reformas gerenciais e da Nova Gestão Pública (NGP), que se intensificaram no Brasil a partir dos anos 1990. A NGP, com ênfase em “eficiência, produtividade e responsabilização por resultados” na visão de Macêdo (2019, p. 40), Miranda (2021), e Consaltér (2021) tende a tratar a educação como um “serviço” e os cidadãos como “clientes”, equivalendo à presença latente do pensamento mercantil na educação.

No campo educacional, a NGP se manifesta pela assimilação de lógicas e instrumentos gerenciais típicos da gestão privada na esfera pública e pela possibilidade de oferta educacional utilizando o terceiro setor, em especial as Organizações Sociais. Desta maneira, o Estado ao invés de provedor central e direto dos serviços sociais, transforma-se em financiador/avaliador, transferindo a oferta da educação para instituições privadas, com ou sem fins lucrativos; fato que se comprova na relação GEA/ANAMA.

Menciona-se, ainda, que a inserção da lógica empresarial na educação pública, sob o discurso de excelência e qualidade pode diluir o conceito de Escola e do conhecimento como um bem público. Para Consaltér (2021, p. 288) pode levar à “padronização e mercantilização do ensino, priorizando competências e habilidades demandadas pelo mercado em detrimento de uma educação humana e cidadã integral”. Essa abordagem reduz a educação a um instrumento de formação de mão de obra, ao focar esforços ao que o mercado pede, negligencia aspectos cruciais de uma educação humana e cidadã integral. Por esse viés, a educação se transforma em um produto ajustado às necessidades do capital.

Quanto à administração e ao monitoramento dos Termos de Fomentos GEA/ANAMA para gerir a EFAC, verificou-se que são conduzidos por um Comitê Gestor de Acompanhamento e Fiscalização, composto por representantes da SEED: Núcleo de Prestação de Contas e Convênios (NUPREC), Núcleo de Educação do Campo (NEC), Coordenadoria de Apoio ao Estudante (CAED), além da própria ANAMA e EFAC (Termo de fomento n. 003/2024). As responsabilidades do referido Comitê incluem o acompanhamento do Plano de Trabalho/ANAMA, a fiscalização do cumprimento das condições e a notificação à SEED em torno dos fatos que possam comprometer a parceria ou indicar irregularidades na aplicação do total de recursos.

A Lei n. 9.637/1998 (Brasil, 1998) estabelece que os responsáveis pela fiscalização do contrato de gestão devem dar ciência ao Tribunal de Contas do Estado (TCE) sobre as irregularidades na execução do fomento. Entretanto, essa e outras legislações estaduais restringem a atuação dos TCE, o que pode limitar o controle social e a participação popular. Neste sentido, para pesquisadoras como Miranda (2021) e Macêdo (2019) a “transparência e o

controle social das aplicações dos recursos públicos em parcerias público-privadas permanecem como desafios”. Isso significa dizer que existe dificuldade em garantir que o dinheiro público esteja sendo usado de forma clara e fiscalizável, o que se reflete em todas as áreas, inclusive de pagamento de vencimentos e condições de trabalho dos que atuam na oferta de educação na EFAC, por meio da ANAMA.

É importante afirmar que a ANAMA é exclusivamente responsável pelo pagamento de encargos trabalhistas, previdências, fiscais e comerciais, sem implicar responsabilidade solidária ou subsidiária da Administração Pública (Termo de Fomento n. 003/2024). Igualmente, cabe à entidade a renumeração da equipe contratada com recursos da parceria, não se estabelecendo, portanto, qualquer vínculo empregatício com o Estado.

Destarte, embora o Termo de Fomento em tela contemple garantias à manutenção do acesso educacional, as condições laborais da equipe pedagógica vinculada à ANAMA revelam importantes fragilidades. Com efeito, os professores contratados atuam na modalidade horista (Termo de Fomento n. 003/2024), sendo renumerado apenas pelas horas efetivamente trabalhadas, o que implica a supressão de direitos como Férias e 13º salário, por exemplo, além da ausência de garantias contratuais básicas.

Ademais, dentre as obrigações financeiras previstas no Termo de Fomento n. 003/2024, inclui-se o fornecimento de alimentação e transporte escolar dos alunos matriculados na EFAC/AP. Silva (2023) ressalta que o transporte escolar não deve ser compreendido como um benefício, mas como condição essencial ao acesso e à permanência dos alunos, especialmente em comunidades ribeirinhas e rurais, funcionando como elo fundamental entre os estudantes e as oportunidades de aprendizagem.

Assim, torna-se evidente que o modelo de fomento, ao mesmo tempo em que fornece a dimensão estrutural do acesso escolar, mediante a oferta de transporte e alimentação, reproduz práticas de precarização do trabalho docente, desconsiderando a centralidade dos professores na qualidade da educação. Tal contradição revela não apenas a fragilidade das políticas públicas no que tange à valorização docente, mas também a necessidade urgente de repensar os mecanismos de financiamento e gestão educacional, de forma a articular o direito ao acesso dos estudantes com a dignidade e proteção laboral dos profissionais da educação.

Os documentos manuseados atestam que o modelo de fomento utilizado no Brasil garante aspectos estruturais como transporte e alimentação. Contudo, reproduz a precarização do trabalho docente e abre espaço para refletir sobre experiências alternativas de gestão que buscam ofertar o acesso educacional à custa da dignidade dos trabalhadores da educação.

Doravante, a análise converge a Moçambique, na gestão da Escola-Comunitária João XXIII/Sofala, cuja trajetória coloca em relevo tanto os desafios enfrentados pela sociedade civil na manutenção de uma instituição educativa em contextos de vulnerabilidade, quanto as possibilidades de construção de práticas coletivas que se contrapõem à lógica tradicional de gestão estatal ou privada.

A Escola-Comunitária João XXIII é fruto dos acordos firmados entre o governo de Portugal e a Igreja Católica, no período colonial, como estratégia para promover o desenvolvimento educacional e sustentável na cidade da Beira/Província de Sofala. O modelo de gestão aproxima a escola da comunidade, fortalecendo a participação ativa dos pais, líderes comunitários e professores nos processos de decisão e gestão escolar na escola-*locus*.

Trata-se de um paradigma pró-elitista confessional/prosetilista/catequético alinhado às políticas de descentralização adotadas em Moçambique, do período colonial aos dias atuais. Entretanto, a efetivação da gestão comunitária na Escola João XXIII enfrenta desafios como a falta de formação escolar da comunidade, escassez de recursos financeiros e tensões socioculturais. Cenário derivado do período colonial, que resistiu às guerras e, no pós-Independência, chegou à atualidade perpetuando marcas estruturais.

Os documentos analisados sobre a presença da cooperação entre o governo de Portugal e a Santa Sé/Itália, ainda ao período colonial, quando a presença das missões evangelizadoras passou a ofertar serviços públicos com viés filantrópicos. Neste sentido, na Concordata firmada pelas partes, consta no Art. 1º que a “República Portuguesa reconhece a personalidade jurídica da Igreja Católica” (Portugal, 1940) Diante desse reconhecimento, são permitidas às missões o direito de atividade nas áreas de educação e saúde nos territórios colonizados. Ademais, o Art. 15 do Estatuto Missionário (Vaticano, 1941) enfatiza que:

As missões católicas portuguesas podem expandir-se livremente, para exercerem as formas de atividade que lhes são próprias e nomeadamente a de fundar e dirigir escolas para os indígenas e europeus, colégios masculinos e femininos, institutos de ensino elementar, secundário e profissional, seminários, catecumenatos, ambulâncias e hospitais.

A proposta de fundar escolas para indígenas e europeus nos territórios revela a intenção de promover o modelo de assimilação, típico do colonialismo português. A educação neste território não visava ao desenvolvimento crítico dos povos locais, mas sim à sua conversão cultural e religiosa aos moldes europeus e cristãos, preparando-os para ocupar funções subalternas dentro do sistema colonial. O Art. 15 (Estatuto Missionário/Vaticano, 1941) também evidencia como a Igreja Católica, ao invés de se posicionar contra as práticas coloniais, se aliou ao Estado, legitimando o colonialismo, sob a justificativa de missão

civilizatória e evangelizadora. As missões não atuavam de forma independente, porém integradas ao projeto imperialista de Portugal.

Verifica-se que ao definir como prioridade a criação de instituições de ensino e saúde moldadas nos padrões europeus, o Estatuto Missionário (Vaticano, 1941) ignora os saberes, práticas medicinais e formas de organização social dos povos locais. Revela, ainda, que ao invés de promover a dignidade aos povos colonizados, reforça a subjugação e alinha interesses religiosos aos interesses econômicos e políticos do colonialismo. De fato, tal Estatuto firmado entre as partes interessadas revela o principal objetivo da educação naquele período, o qual pode ser sintetizado da seguinte forma:

A perfeita nacionalização e moralização dos indígenas e a aquisição de hábitos e aptidões de trabalho de harmonia com os sexos, condições e conveniências de economias regionais compreendidos na moralização, o abandono da ociosidade e a preparação de futuros trabalhadores rurais e artífices que produzem o suficiente para as suas necessidades e encargos sociais (Hedges, 1985, p. 17).

Na sequência, Hedges (1985) ressalta que a expressão “perfeita nacionalização” não significa inclusão, mas sim o apagamento da identidade cultural dos povos colonizados. O discurso sobre a aquisição de hábitos de trabalho disfarça uma lógica de exploração econômica, segundo a qual os indígenas deveriam ser preparados para ser trabalhadores rurais e artífices, evidenciando que o Estado colonial formou mão de obra barata, disciplinada e submissa às demandas econômicas.

Depreende-se que a colaboração entre a Igreja e o Estado foi institucionalizada e recebeu maior dinâmica com a Concordata de 1940, visto que o Estado colonial transferiu o ensino primário e secundário para a Igreja e comprometeu-se a dar apoio financeiro a todas as missões e escolas católicas. Criou-se, então, a Escola-Comunitária João XXIII na cidade da Beira, em 23 de junho de 1964. O Decreto n. SE/10.496, de 17 de fevereiro de 1971, a transformou em Escola Básica e a Portaria E/017/SED, de 28 de março de 2000, altera sua nomenclatura para Escola de Educação Básica João XXIII.

Vale dizer que a exploração colonial foi mote para o processo de Independência vivido pelos países africanos nos anos de 1950 a 1975, pois insuflou movimentos nacionais pela Independência, eclodindo a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). Esta iniciativa foi formada por estudantes, operários e camponeses, adeptos da ideologia marxista-leninista, numa luta que durou uma década (1964-1974).

Na visão de Machel (2006, p. 489) a República Popular de Moçambique, no Pós-Independência/1975, ao se aproximar de países socialistas, procurou “formar sua própria experiência [...], constituindo patrimônio comum de domínio político, ideológico,

organizacional, econômico, social e cultural”. Nesse sentido, o novo presidente buscou não apenas afinidade ideológica, mas também apoio material e técnico para enfrentar os desafios da reconstrução nacional. A forma encontrada para tal alinhamento foi a adoção de um modelo de desenvolvimento baseado em princípios socialistas, que priorizasse a coletividade na produção, o planejamento estatal da economia e a promoção da justiça social como contraponto ao modelo capitalista herdado do período colonial.

Todavia, essa escolha de implementar políticas de orientação socialista revelou-se complexa. O objetivo era superar as problemáticas deixadas pelo regime colonial: desigualdade, pobreza estrutural e exclusão social, mas o modelo mostrou-se pouco flexível diante da realidade moçambicana, marcada pela dependência da agricultura de subsistência e por uma infraestrutura precária. Ainda que a aproximação com os países socialistas tenha oferecido apoio inicial, a rigidez da ideologia aplicada dificultou a adaptação às condições sociais, econômicas e culturais locais, tornando-se limitada e, em muitos aspectos, ineficiente.

O isolamento político de Moçambique em relação às potências capitalistas, por vezes, forçou aquele país a apoiar-se em aliados políticos de ideologias socialistas. Essa realidade limitou a diversificação de parcerias e modelos econômicos, condição que exigiu do Governo nas décadas seguintes profundas revisões no modelo político-econômico, culminando com as reformas de mercado a partir dos anos 1990. Segundo Machel (2006, p. 467):

A República de Moçambique tem como objetivo o bem estar cultural de todos os cidadãos, para os quais promoverá a difusão da educação a todos os níveis através da sua democratização orientada pelo Estado, a eliminação do elitismo e da descriminalização na base da riqueza e formação de uma nova mentalidade popular e revolucionária no seio das novas gerações.

Machel (2006) prossegue indicando que a educação era tida como serviço a ser prestado pelo Estado a toda população, tendo como foco o conhecimento disciplinar, mas também a dimensão crítico-emocional, alimentada e instrumentalizada dentro de um modelo de educação emancipatória proposta pelo Governo. Castiano e Ngoenha (2013) lembram que em 1976 a criação e materialização do Ministério da Educação e Cultura (MEC), do novo governo, tiveram como desafio a falta de profissional e pessoal qualificado no campo da educação, para ocupar o lugar deixado pelos professores brancos, expulsos do território, no período da nacionalização. Desde então emerge um quadro precário na infraestrutura escolar e administrativa, além da falta de pessoal com formação para exercer as profissões docentes, algo que dificultava a adaptação de materiais didáticos que se encontravam fora do contexto social moçambicano.

Nos documentos analisados, percebeu-se que este direito surge como meio de garantir a erradicação do analfabetismo, conforme descrito na Constituição de 1975, cujas análises, demonstram nas entrelinhas que a educação em Moçambique é o meio de atingir os ideais socialistas. Segundo Mazula (1995), a população consciente da necessidade de aumentar a taxa de escolaridade, construiu escolas com materiais locais, no intuito de ampliar o acesso ao ensino público um esforço popular que garantiu o aumento do acesso ao ensino primário de 1ª a 4ª classe, assim como no 2º Grau, incluindo 5ª a 6ª classe como segmento de ensino.

Para Mazula (1995, p. 169), esse esforço da população foi um ato de resistência em repúdio a “toda política educativa em termos de quantidade e qualidade seletiva, que a educação e a saúde são conquistas e direitos populares”. O autor reconhece tal fato como um mecanismo essencial para garantir que educação e saúde sejam tratadas não como mercadorias, mas como direitos fundamentais de cidadania.

Durante a fase do nacionalismo, o Governo aboliu o ensino particular, proibindo a Igreja Católica de gerir estabelecimentos de ensino, além de retirá-la dos programas educacionais. A autonomia de gestão, firmada entre o Vaticano e o Governo de Portugal em 1940 e regulamentada pelo Estatuto Missionário de 1941, estruturou o Sistema Educacional e consolidou mecanismo de controle ideológico sobre a população. Como observa Guila (2023, p. 165), “esta situação, mais tarde, comprometeu a qualidade do ensino, a centralização e eliminação da diversidade educacional materializadas na restrição às instituições confessionais e privadas”, resultando em um modelo uniforme e rígido, pouco sensível às demandas culturais e sociais em termos locais.

Essa padronização não se limitou à inovação pedagógica, mas esteve alinhada à lógica colonial de dominação cultural. Ao impor um sistema escolar homogêneo, o regime português buscava formar trabalhadores disciplinados para sustentar a economia colonial, como também difundir valores culturais e religiosos que reforçassem a identidade portuguesa, em detrimento das identidades locais. A Escola tornou-se instrumento de assimilação, marginalizando saberes tradicionais e silenciando a pluralidade cultural existente nas colônias portuguesas. Nesse caso, a Política Educacional ultrapassava a dimensão pedagógica, funcionando como mecanismo de poder voltado à manutenção da ordem colonial e ao enfraquecimento da autonomia cultural dos povos colonizados.

Convém destacar que Moçambique, além das dificuldades políticas e econômicas, enfrenta eventos climáticos adversos. Em 1980, o país sofreu uma seca severa e uma devastação provocada pela guerra civil entre a FRELIMO e a Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO), fatos que agravaram a pobreza da população e reduziram a

arrecadação de receitas, sobretudo pela queda dos serviços prestados nos principais portos moçambicanos. Nessa crise múltipla, o governo viu-se pressionado a buscar alternativas externas de apoio financeiro, o que contribuiu para a decisão de aderir a instituições internacionais como o BM e o FMI, reforçando alinhamentos econômicos externos.

Em conformidade a Matsinhe (2011), essa adesão deu início às reformas neoliberais no país. Castiano e Ngoenha (2013) ressaltam que o governo de Moçambique instituiu em 1980, o Plano Prospectivo Indicativo (PPI), com finalidade de combater o quadro de subdesenvolvimento interno, e esta condição, exigiu investimentos em recursos humanos qualificados. Embora o PPI tenha representado uma iniciativa, sua execução esbarrou em limitações estruturais, políticas e econômicas que compreenderam a formação de recursos humanos, de forma alinhada às necessidades do desenvolvimento nacional, promovendo integração entre educação e mercado de trabalho.

Mazula (1995) afirma que se tratou de um plano que buscava a restauração econômica e a modernização da sociedade moçambicana. Castiano e Ngoenha (2013) asseguram que a partir destes planos, são desencadeadas iniciativas em diferentes esferas de atividades sociais, adotando-se a estratégia dos megaprojetos, incidindo na expansão da rede elétrica. Neste novo quadro vivido por Moçambique a educação não ficou isenta dessa iniciativa, tornando-se produto essencial nesse processo.

Para o FMI tornar o ensino uma mercadoria, foi necessária a implementação de um novo sistema de ensino que respondesse às exigências impostas pela adesão junto aos novos parceiros econômicos (Castiano; Mazula, 1995; e Ngoenha, 2013). Despontou, então, a segunda reforma educacional: o Sistema Nacional de Educação (SNE), aprovado pela Lei n. 4/1983, que o descreve como “um processo organizado pela sociedade para transmitir às novas gerações, as suas experiências, conhecimentos e valores culturais, desenvolvendo a capacidades e aptidões econômicos e sociais” (Moçambique, 1983).

O SNE/MZ buscava erradicar o analfabetismo e promover a escolarização em massa, sendo que tal objetivo alinhou-se às estratégias impostas pelos OI. Este Sistema representou uma transição da educação colonial para uma educação nacional, mas manteve fragilidades estruturais como: a formação de professores e a falta de materiais didáticos adaptados à realidade moçambicana. Embora o SNE tenha sido uma reforma transformadora no papel, na prática, seus impactos foram limitados por condições estruturais, econômicas e pela dificuldade em romper com heranças coloniais.

A institucionalização do SNE em Moçambique de 1983 concorreu para que o Estado, junto aos Acordos e Estatutos de 1940 e 1941 firmados entre o governo de Portugal e a

Santa Sé, reconhecesse as atividades ofertadas pelas missões católicas em terra colonial. Assim, o torna-se direito de o governo português repassar recursos financeiros à Igreja Católica, para ofertar a educação no território colonizado.

Com o SNE, a Igreja volta, por meio das missões e das arquidioceses, a gerir a educação em Moçambique, pelos Acordos (1940) e o Estatuto Missionário (1941), firmados entre Portugal e a Santa Sé, os quais estão vigentes desde o período colonial até a atualidade. Nesses documentos o governo de Moçambique se responsabiliza pelo repasse de recursos financeiros para as missões custeando o ensino, além de manter os professores ligados ao Estado a desenvolverem suas atividades nas Escolas-Comunitárias, tal como a João XXIII, fortalecendo parcerias locais e a oferta de serviços educacionais.

No ano de 2011 firmou-se o Acordo denominado Princípios e Disposições Jurídicas entre a República de Moçambique e a Santa Sé (Itália). Este acordo refletiu a harmonia das relações entre o Estado laico de Moçambique e a Igreja Católica, estabelecendo quadro jurídico capaz de promover a cooperação, dignidade humana, justiça, paz e liberdade religiosa, fortalecendo bases sociais e internacionais.

Destaca-se que este retorno da Igreja ao cenário educacional ocorreu sob tensão quanto a valores universais, como liberdade de consciência e de culto, fundamentais tanto na Constituição de Moçambique quanto nos princípios do Direito Internacional. Questionava-se, também, o risco de que tal acordo privilegiasse a Igreja Católica, em detrimento de outras expressões religiosas presentes no País, já que ao formalizar relação especial com uma única religião, o Estado não se posiciona como neutro no campo religioso.

Outro fator que gera indagações é o uso de documentos internos da Igreja, como os do Concílio Vaticano II e o Direito Canônico: até que ponto normas religiosas devem influenciar no jurídico estatal? Esta sobreposição de ordens pode gerar conflitos de interpretação/aplicação, em áreas como educação, o que pode comprometer a separação entre Estado e Religião. Sobre isso, o Art. 3º do Princípio de Cooperação discorre que:

1. As partes, através do Governo e dos Bispos, comprometem-se a cooperar na realização de projectos comuns nos setores da saúde, da formação, da educação e da assistência às crianças, principalmente às que pertencem a famílias vulneráveis, anciões e aos doentes. 2. Os fundos para acorrer a estas acções podem ter origem em donativos, colectas e peditórios de instituições nacionais ou estrangeiras, de subsídios do Estado e de outros. 3. No exercício da cooperação, as instituições católicas regem-se pelos seus próprios princípios éticos (Moçambique, 2011).

O documento em epígrafe aponta intenção clara de promover a colaboração entre o Estado moçambicano e a Igreja Católica em áreas sensíveis e de enorme impacto social, como saúde, educação e assistência social. Entretanto, levanta questões relevantes sobre o risco de

privatização de funções do Estado, financiamento/prestação de contas e o aspecto princípios éticos religiosos *versus* princípios universais.

Ao atribuir à Igreja Católica a função de ofertar atendimento em áreas como saúde, educação e assistência social, o Governo moçambicano transfere a responsabilidade do Estado para a Igreja. Essa delegação torna frágil o serviço público, deixando-o dependente de instituições religiosas, que não são eleitas de forma democrática e que apresentam ações por princípios próprios, os quais não são guiados por políticas públicas coletivas.

Em termos do financiamento e prestação de contas, o Art. 3º (Moçambique, 2011) permite que fundos públicos, com subsídios do Estado, sejam destinados às instituições católicas, o que gera um debate legítimo sobre a transparência na gestão desses recursos e sobre o princípio da neutralidade do Estado laico. Questiona-se como garantir que esses fundos sejam distribuídos de forma equitativa, e não discriminatória, em relação a outras organizações da sociedade civil, incluindo instituições de outras religiões ou organizações seculares. Além disso, a ausência de prestação de contas reforça práticas de favorecimento ou clientelismo no seio da gestão moçambicana.

Acerca dos princípios éticos *versus* princípios universais, o Art. 3º (Moçambique, 2011) afirma que as instituições católicas reger-se-ão pelos seus próprios princípios éticos, o que abre espaço para conflitos entre valores religiosos e direitos consagrados pela Constituição e pelas Leis do Estado, sendo que sob o argumento da autonomia ética religiosa, alguns direitos humanos sejam negados. Assim, o Art. 3º do Princípio de Cooperação (Moçambique, 2011) reflete uma boa intenção de promover o bem comum, por meio da colaboração entre Estado e Igreja, porém exige olhar crítico e acompanhamento das reais intenções destes princípios.

O Art. 12 do Acordo assegura que “a igreja católica tem o direito de exercer atividades pastorais, espirituais, formativas e educativas em todas as instituições de formação, de educação, de saúde e de serviço social” (Moçambique, 2011). Isso assegura à Igreja Católica liberdade religiosa e autonomia institucional que podem gerar preocupações quanto aos conflitos entre doutrinas religiosas e políticas públicas.

Na sequência, o Art. n. 15, também se destaca por abordar a construção, gestão e utilização de Escolas, afirmando que “no âmbito de cooperação entre as partes, a Igreja Católica tem o direito, no quadro da legislação moçambicana e dos seus próprios princípios” (Moçambique, 2011) Sob a ótica das PPP, o dispositivo em foco representa uma forma híbrida de colaboração, na qual a Igreja Católica assume um papel de ator não estatal de serviços públicos essenciais, como educação e formação. Este arranjo levanta preocupações

típicas das PPP, como a transferência de deveres do Estado para agentes privados com interesses próprios e de natureza religiosa para a convivência democrática. Diante do exposto, a Escola-Comunitária João XXIII termina sendo:

Qualificada como pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, instituída por iniciativa de particulares, e que recebe delegação do poder público, mediante contrato de gestão, para desempenhar serviços públicos de natureza social (Di Pietro, 2007, p. 461-462).

Os documentos analisados evidenciam que os serviços sociais prestados pela Igreja Católica na área da educação, por meio de instituições como as Escolas-Comunitárias, a exemplo da Escola João XXIII, na cidade da Beira, configuram-se como uma modalidade de PPP. Assim, embora possua caráter comunitário, não se observa de forma efetiva o envolvimento da comunidade na gestão escolar. Isso revela que as decisões e diretrizes das políticas públicas, como a educação, são definidas de maneira verticalizadas, sem espaços claros à participação popular, o que fragiliza os princípios de gestão democrática e controle social previstos nas políticas educacionais. Isso remete a Laval (2004, p. 126):

A educação é um bem de capitalização privada que reduz benefícios fundamentalmente pessoais, mas pressupõe sacrifícios da família. Mesmo os mais pobres, podem financiar os estudos de seus filhos se fizerem os esforços necessários. A ausência de financiamento público levará as famílias a assumirem suas responsabilidades, e a falta de instrução será exclusivamente consequência da negligência dos pais, que optam pelo bem-estar imediato em detrimento da felicidade futura de seus filhos.

No excerto em foco, Laval (2004, p. 139) argumenta que mesmo famílias de baixa renda podem financiar os estudos dos filhos. É sob este prisma que o BM orienta os países-membro e que recebem “ajuda financeira” a elaboração de políticas educacionais, o que na visão do estudioso revela que essa “modernização liberal de escola depende de um apagamento progressivo dos limites entre o domínio público e os interesses privados”. Essa perspectiva sugere que a reforma educacional pautada em ideais liberais implica uma indistinção entre o que é responsabilidade do Estado e o que é pertencente ao privado.

Outro desafio enfrentado pela gestão da Escola-Comunitária João XXIII reside no fato de que em sua origem, a instituição foi criada para garantir um direito constitucional, adotando modelo filantrópico e de assistência social, especialmente em contextos de ausência do Estado. Assim, a proposta inicial previa a oferta de ensino gratuito, sem cobrança de mensalidades. Contudo, na prática essa lógica não se mantém, uma vez que desde a regularização de sua atuação no ensino, especificamente no secundário, a Escola passou a cobrar mensalidades dos pais ou responsáveis pelos alunos. Tal prática descaracteriza o conceito de Escola-Comunitária, sobretudo considerando que a instituição recebe repasse de

recurso públicos do Estado, destinado ao custeio do serviço educacional, que deveria ser acessível e gratuito. Para Laval (2004, p. 120):

O mercado da educação é resultado de uma indiferença às estratégias ou de uma inibição no agir, uma passividade que, na realidade, é consequência indireta da onda neoliberal que deslegitimou o voluntarismo do Estado e pôs em xeque todo o esforço para limitar o jogo dos interesses privados.

Haja vista os apontamentos de Christian Laval (2004), entende-se que a ascensão do mercado educacional é menos sobre uma escolha ativa e mais sobre uma omissão estratégica impulsionada pela desregulação e desvalorização da intervenção estatal promovidas pelo Neoliberalismo. Por isso, um dos principais desafios da gestão-comunitária na Escola João XXIII consiste em assegurar a oferta de um serviço de qualidade, gratuito, laico e verdadeiramente democrático, conforme é preconizado em seu conceito institucional.

No entanto, observa-se que esses princípios permanecem, em grande medida, restritos ao plano formal, uma vez que a prática da cobrança de mensalidade compromete diretamente o acesso universal e equitativo à educação, dificultando a materialização de uma gestão inclusiva e socialmente justa. Essa leitura permite compreender que a escalada do mercado educacional não decorre apenas de uma escolha ativa, mas de um processo de omissão estratégica, ou seja, desregular e desvalorizar a intervenção estatal abre espaço para o alargamento da lógica mercantil. Nesse sentido, um dos principais desafios da gestão-comunitária na Escola João XXIII consiste em assegurar um serviço gratuito, laico, democrático e de qualidade, como previsto em seu conceito institucional, como forma de superar contradição entre o ideal normativo e a realidade, que restringe o acesso universal e, portanto, compromete a materialização de uma gestão inclusiva e socialmente justa.

Essa contradição se insere em um quadro mais amplo, no qual a redefinição do papel do Estado e o fortalecimento do setor privado ganham centralidade. O envolvimento das comunidades locais na administração e no financiamento da Escola-Comunitária João XXIII, no âmbito das PPP em Moçambique, ilustra esse deslocamento. Como observa Accioly (2018, p. 295), trata-se de “uma complexa teia de influências históricas e neoliberais que redefiniram a responsabilidade do Estado e impulsionaram a participação do setor privado e das próprias comunidades”. Percebe-se que a gestão comunitária, longe de representar apenas um avanço democrático, pode ser interpretada como mecanismo de desresponsabilização do Estado frente aos serviços sociais.

É importante analisar as mudanças ocorridas na gestão pública contemporânea, cabendo questionar as motivações, implicações e consequências dessa redefinição da responsabilidade do Estado e da ascensão do setor privado em esferas estaduais. Deste modo,

a mudança em tela representa avanço democrático ou uma forma de desresponsabilização e precarização de direitos?

Para Accioly (2018, p. 335), a partir da adesão de Moçambique aos pacotes de “ajustes estruturais do BM e do FMI, em 1987, as Políticas Educacionais passaram a refletir uma agenda neoliberal”. A autora sugere uma relação direta de causalidade entre a imposição de condicionalidades financeiras e adoção de uma agenda neoliberal no setor educacional, depois do período de pós-guerra e Independência, o que culminou na busca por auxílio financeiro junto às instituições multilaterais, como o BM e o FMI. Todavia, esses empréstimos vieram acompanhados de rigorosas condições, como os ajustes estruturais.

A essência desses ajustes estruturais, impulsionados por uma lógica neoliberal, consiste na liberalização econômica, privatização de empresas estatais, desregulação de mercados, corte de gastos públicos e abertura para o capital estrangeiro. A aplicação desses princípios ao setor educacional, como argumenta Accioly (2018, p. 314), implica numa redefinição do papel do Estado e uma crescente mercantilização da educação e maior responsabilização das comunidades pelos gastos com a educação, posto que “essa medida representa um discurso técnico que na prática desvaloriza os profissionais da educação, precariza a infraestrutura e incentiva a imposição de taxas escolares”. Trata-se de uma medida travestida de discurso técnico, operando na prática para desvalorizar os profissionais da educação, precarizar infraestrutura e incentivar a imposição de taxas escolares.

Assim, o papel das comunidades locais na administração da Escola-Comunitária João XXIII, sob o modelo de PPP e as influências da agenda neoliberal, apresenta-se contraditório. Montañó (1999) aponta que apesar de ser incentivada a contribuir financeiramente e a participar da gestão descentralizada, a autonomia dessa Escola é limitada e suas ações são instrumentalizadas para complementar os recursos e a gestão de um Estado que se desresponsabiliza pela oferta de educação pública de qualidade e democrática.

Carmelatto (2013, p. 163), adverte que a participação do Estado “quando ocorre, é muitas vezes ilusória, focada na execução de tarefas e sem poder real de decisão ou de alterar a lógica preestabelecida”. A estudiosa sugere que a participação pode ser uma estratégia para legitimar decisões preestabelecidas, criando a ilusão de um envolvimento democrático sem, de fato, transferir autonomia ou influência na tomada de decisões.

Avaliar a influência das ONG na Escola-Comunitária João XXIII implica situar essa experiência no contexto das transformações do Sistema Nacional de Moçambique, marcado pela reconfiguração do papel do Estado e pela crescente incorporação de atores do Terceiro Setor na oferta e Gestão da Educação.

Tal movimento insere-se na lógica da Gestão Pública não estatal, característica das reformas orientadas por princípios neoliberais, nas quais a provisão de serviços públicos passa a ser compartilhada com instituições comunitárias e confessionais. Para Luluva (2013, p. 107), “a Igreja Católica desempenhou um papel civilizatório e de influências nacional”, extrapolando sua função estritamente religiosa e consolidando-se como uma força social e política relevante. Essa centralidade histórica contribuiu para legitimar sua atuação no campo educacional, produzindo efeitos ambíguos: por um lado, ampliou o acesso à escolarização; por outro, almeja as fronteiras entre público e privado, evidenciando feições privatistas na gestão educacional, como se observa na experiência da Escola-Comunitária João XXIII.

Um dos pontos passíveis de questionamentos no modelo implantado na Escola-Comunitária João XXIII é o financiamento, pois em Moçambique é assegurado por fontes internas (receitas fiscais do Estado, cobrindo 83-89% das despesas) e externas (parceiro de cooperação, que sejam canalizados 75% dos fundos externos através do Fundo de Apoio ao Setor de Educação (FASE). Assim sendo, na Escola em apreço, o financiamento inicia com ações individuais ou de grupos em busca de apoio social, contando com esforços voluntários e assistência de ONG, as ditas filantrópicas sem ou com fins lucrativos.

Desta maneira, ONG nacionais ou internacionais oferecem apoio significativo, incluindo doações de materiais, construção de salas de aulas e capacitação de professores. Ainda é possível perceber as contribuições dos pais para serviços específicos, como o pagamento de guardas nas escolas. Todavia, as escolas comunitárias sem fins lucrativos, como é o caso da Escola João XXIII, recebem apoio governamental para salário de professores e livros gratuitos, embora nos documentos, os detalhes sejam limitados.

Porém, nos documentos capta-se que a dependência de Moçambique em apoio externo para o financiamento da educação é significativa, o que implica nas influências que este apoio externo tem na elaboração das Políticas Educacionais. No mesmo caso, também no Brasil, os parceiros de cooperações e agências internacionais ditam as regras para elaboração e efetivação dos serviços, desconsiderando a realidade do ensino local. Tal panorama representa uma forma de privatização da formulação de políticas ou controle externos, no qual as prioridades educacionais são moldadas muito mais pelas agendas dos doadores do que pelas necessidades internas ou processos democráticos.

A participação comunitária na Escola João XXIII muitas vezes se limita aos aspectos operacionais ou administrativos, ou seja, na prática não se notou um envolvimento efetivo da comunidade, no que se refere à formulação de políticas pedagógicas ou na gestão de recursos. Além disso, percebeu-se um problema estrutural relacionado à dependência de apoio externo,

seja de ONG, parceiros internacionais e do Governo, o que fragiliza a autonomia das comunidades e da Escola em estudo. Há uma tensão permanente entre as estruturas formais do Estado e as autoridades tradicionais locais, que ainda exercem influências sobre a gestão local. Esse contexto dificulta a consolidação de uma gestão comunitária eficaz e centrada na demanda dos alunos.

Vale pontuar que a Escola-Comunitária João XXIII emerge para suprir lacunas educacionais em áreas desfavorecidas, devido à escassez de escolas públicas e às dificuldades financeiras das famílias em um contexto de fragmentação dos direitos sociais em Moçambique. O termo comunitário não é uma escolha apenas pedagógica, mas uma necessidade decorrente da incapacidade ou negligência estatal, transferindo o ônus da provisão educacional para a sociedade civil.

Neste sentido, o termo privatização (Brasil, 1995) significa a transferência para o mercado dos serviços lucrativos; terceirização é a passagem para o setor privado de serviços auxiliares ou de apoio; e publicização consiste no repasse para o setor público não estatal dos serviços sociais que o Estado presta, conceitos doravante corporificados na seção empírica. É a partir dessa moldura analítica que se apresenta a subseção a seguir, cujo propósito é analisar, de forma comparada, como as PPP e as formas de gestão pública não estatal se expressam nos contextos do Brasil e Moçambique.

4.1.1 Da América do Sul à África: cotejando as experiências brasileira e moçambicana

A expansão das Parcerias Público-Privadas (PPP) na educação expressa um movimento global de reconfiguração do papel do Estado, como já afirmado anteriormente. No que tange à América do Sul e à África, tais parcerias têm sido apresentadas como estratégias de ampliação do acesso e de eficiência na gestão educacional; contudo, operam, como mecanismo de redefinição do público, incorporando lógicas privadas e comunitárias à oferta da educação pública.

No Brasil, em particular no Estado do Amapá, as PPP e os arranjos do chamado público não estatal evidenciam feições privatistas na gestão educacional, em consonância com políticas de austeridades, descentralização e flexibilização da atuação estatal. Em Moçambique, com destaque para a Província de Sofala, a centralidade das parcerias entre o Estado e instituições comunitárias e confessionais revela um modelo de provisão educacional dependente de atores não estatais, legitimado por discursos de cooperação, solidariedade e insuficiência do Estado.

Embora inseridos em realidades históricas distintas, os dois arranjos convergem ao naturalizar a presença do privado e do comunitário na gestão da educação, obscurecendo desigualdades e tensionando o princípio da educação como direito social. Os cotejamentos das experiências do Amapá e de Sofala comprovam que as PPP, longe de se configurarem como soluções neutras, atuam como dispositivos de governança que ressignificam o público, preconizam condições de oferta e reorientam a democratização educacional segundo parâmetros de mercado e de responsabilização difusa.

Incorrendo em negligência, o Estado delega suas funções sobre a gestão dos serviços sociais, como a educação, em favor de OSCIP, ONG e o Terceiro setor, mas incoerentemente permanece como financiador desses serviços. Por isso, a presença de modelos não-estatais nos serviços públicos provoca a dependência de contribuições privadas, bem como financiamento precário, ou ainda colabora para o aprofundamento das desigualdades sociais.

Para Adrião (2018, p. 13) “a privatização da educação relaciona-se com os mecanismos de subsídios do público a organizações privadas”, como ocorre com os contratos, convênios, termos de parcerias e cooperação. A autora argumenta que a privatização se manifesta muitas vezes de forma camuflada, desafiando o senso comum sobre a noção de que a privatização só ocorre quando existe transferência de propriedade ou gestão.

À luz do debate desenvolvido torna-se pertinente questionar os sujeitos participantes acerca de sua compreensão sobre o discurso que atravessa as categorias de análise Gestão Democrática, Escola-Família e Escola-Comunitária. Essa problematização evidencia as tensões entre autonomia comunitária/dependência estatal, analisando se a parceria com o Poder Público fortalece a democratização da gestão ou contribui para a reprodução de mecanismos de controle e privatização encoberta.

Na síntese ora empreendida destacam-se os elementos mais relevantes identificados nas narrativas, bem como os indícios discursivos que revelam práticas, posicionamento e compreensão acerca do objeto de estudo. Dessa forma, a presente fase do trabalho constitui um elo fundamental entre a análise empírica e a discussão teórica, contribuindo para a construção de uma leitura crítica e contextualizada dos resultados. Tal reflexão ganha densidade quando articulada à indagação aqui reproduzida:

Quadro 18 – Amazônia e Sofala em Diálogo: contradições das Parcerias Público-Comunitárias ancoradas nas Narrativas emitidas pelos Sujeitos da Pesquisa

<p>As Escolas-Comunitárias emergem como experiências inovadoras e de resistência. Nascidas da iniciativa de comunidades que buscam assumir o protagonismo na educação de seus filhos, elas representam uma alternativa aos modelos tradicionais e às lógicas de mercado. O financiamento e a manutenção de uma Escola-Família/Escola-Comunitária pelo poder público caracterizam a incorporação da instituição ao Estado?</p>
<p>CE/Brasil – Vamos imaginar um casal que se separa e aí a esposa fica com a criança e o pai paga somente a pensão. Ele está sendo pai, ele está só financiando, mas, não discutem as políticas, quando você não discute as estratégias, as metodologias, quando você não participa das formações, quando você não se envolve no processo de construção daquele currículo, você não está participando da construção da educação daquela especificidade. Então, a escola família, pelo princípio, dá alternância daquilo que você aprende na escola, aplica na comunidade, depois retorna para a escola, com o fomento, que para merenda, material e não dialoga com essa comunidade, não participa de uma construção científica, ele não está participando da educação diretamente, porque só financiar não significa que estou construindo ali um sistema educacional para aquela população.</p>
<p>GE/Brasil – O Estado repassa recurso, viabilizando a parceria. Quem faz gestão é a instituição. Pagar profissionais, responde juridicamente pelos problemas gerados, da falta de pagamento ou não. O culpado não é o Estado. É a instituição que contrata. Na minha concepção, ao formalizar uma parceria com o Estado, as instituições tem acesso a direito que a LDB prevê, mas que outras leis asseguram que as Escolas-Famílias podem formalizar parceria com o Estado, com qualquer elemento privado ou público. Por conta da configuração do respaldo legal que a Escola-Família tem, inclusive reconhecidas no censo. Isso gera recurso para o Estado. Essa parceria, no Estado se dá dessa forma, agora através de termos de fomento, mas pode ser também de outras formas.</p>
<p>PE/Brasil – Mesmo no sentido de ajudar, digamos, eu gosto muito de fugir desse conceito. A gente tá falando de direitos. Direito da pessoa estuda, direito né nós, escolas, famílias, fazer valer um legado que foi construído, reconhecido e perpetuado e que dá bons resultados. E a burocracia do Estado não ajuda, atrapalha, porque cria muito embaraço. Embaraço jurídico na relação de pessoal. Embaraço jurídico com os nossos fornecedores.</p>
<p>CP/Moçambique – Trabalhamos com instrumento emanado pelo Ministério da Educação. A comissão de pais é constituída por pais encarregados de educação com filhos na Escola João XXIII. Esses pais representam os demais que participam na tomada de decisões. Existe essa colaboração entre a escola e a comunidade. Quando a Escola João XXIII começou em 1995, houve uma fusão entre a antiga escola do Estado e João XXIII, quando tomaram as instalações. Havia uma taxa simbólica que se cobrava porque eram alunos do ensino primário que se juntaram a outros. A medida que a escola foi crescendo, começamos com 1ª, 2ª, 3ª, 4ª até 12ª classe, as taxas de mensalidades foram crescendo, atendendo as despesas, a água, a energia, o material para o processo de ensino e aprendizagem, porque não se faz escolas sem dinheiro. A escola cresceu e mesmo aqueles meninos da 1ª até 6ª classe, até hoje pagam mensalidade, não é só o ensino médio. As taxas são calculadas mediante os níveis. Tem ensino primário da 1ª à 3ª, que depois tem da 3ª, 4ª, 6ª classe e depois vem o ensino secundário, que começa da 7ª até a 12ª, que está dividido em dois grupos, que é da 7ª, 8ª, 9ª, 10ª, 11ª e 12ª. Mas todos eles pagam mensalidades.</p>
<p>DE/Brasil – As Escola famílias, tem uma forma diferente de fazer Educação. Nós trabalhamos na construção do conhecimento, onde o envolvimento dos pais, lideranças, alunos e monitores, são constantes. Para isso, contamos com ferramenta de mediação pedagógica própria, sendo o ponto de partida as famílias e as comunidades. Outro aspecto importante, é que os pais, se unem em torno de uma associação, para fazer a gestão da Escola, essa associação é a entidade Mantenedora, que faz as diversas parcerias para o funcionamento da Escola. O investimento não vem de uma única fonte (Governo). Por ser uma Escola comunitária, os investimentos iniciam com os pais, com diversos tipos de doação. Por isso, temos os Estado como um parceiro importante, até mesmo porque, o dinheiro gerido pelo governo, também são das famílias.</p>

Fonte: Elaborada pela autora, 2025.

Neste questionamento foi proposto discorrer sobre as categorias Gestão Democrática *versus* Escola-Família/Escola-Comunitária, com o objetivo de discutir na parceria com as ONG, se o atendimento é genuinamente público ou de Gestão não Estatal. Desta maneira, a aplicação da Análise Crítica do Discurso (ADC) no texto transcrito na entrevista realizada com CE/BR possibilitou perceber uma linguagem emocional e comparativa, como no trecho a seguir: *Vamos imaginar um casal que se separa e aí a esposa fica com a criança e o pai paga somente a pensão. Ele está sendo pai, ele está só financiando, mas não discutem as políticas, quando você não discute as estratégias, as metodologias, quando você não participa da formação, quando você não se envolve no processo de construção daquele currículo, você*

não está participando da construção da educação daquela especificidade. Esse posicionamento alinha-se ao que Laval (2004) discute sobre a NGP na educação, que reduz a complexidade do processo educativo à métrica de desempenho.

A metáfora do *pai ausente* serve para ilustrar de forma acessível e crítica o papel limitado do Estado na educação. Transmite a ideia de que o pai financia a criança, mas não participa do processo educativo; o que ilustra a privatização da educação, colocando o Estado (pai) no papel de provedor de recursos, mas que não participa da construção pedagógica e social da Escola (filho).

Também são enfatizados termos como *construção científica, extensão, comunidade*, que reforçam uma visão ampla e contextual da educação. Essa visão de CE/BR corrobora com o discutido em Adrião (2020) sobre as Parcerias Público-Privadas na educação, quando argumenta que o Estado, ao transferir a gestão para a iniciativa privada, representa uma privatização de novo tipo que enfraquece o papel do Estado como promotor de educação de qualidade e pública, e reduz seu papel em financiador. Para a autora, esvazia-se o sentido público e social do direito à educação.

CE/BR se posiciona a partir de uma perspectiva comprometida com modelos comunitários de educação, ligados à escola do campo como nesse fragmento retirado de sua fala: *Então, a Escola-Família, e eu considero, também, as Escolas-Comunitárias, por que tem o tempo de aprendizagem, nas Escolas-Família, pelo princípio da alternância, daquilo que você aprende na Escola, aplica na comunidade, a comunidade é o laboratório, depois retorna para a instituição para avaliar se o Estado entra só e unicamente com o financiamento, com o fomento, que seja para merenda, material e não dialoga com essa comunidade, não participa de uma construção científica. Pensando também em Extensão e pesquisa, ele não está participando da educação diretamente daquele povo, porque só financiar não significa que eu estou construindo ali um sistema educacional para aquela população.*

Nota-se que o entrevistado contesta os discursos institucionais hegemônicos que reduzem atuação do Estado ao financiamento técnico-burocrático. Isso remete a Fairclough (2016, p. 182) ao refletir que a constatação de recursos hegemônicos é uma forma de “luta ideológica onde os grupos dominados podem expressar suas visões e tentar produzir contra discursos”. O autor destaca a importância de analisar as contestações a discurso dominantes, pois quando um grupo desafia ideias e narrativas amplamente aceitas, trava uma luta ideológica entre as classes sociais.

Portanto, o discurso de CE/BR está inserido em uma crítica às políticas públicas neoliberais que limitam a atuação do Estado à dimensão financeira. Nessa abordagem ecoa a

crítica de Peroni (2018) sobre o processo de privatização da educação, que se concretiza pela transferência de responsabilidade e pela adesão a lógica de mercado. O sujeito da pesquisa defende uma educação que valorize o envolvimento cultural e científico com as comunidades locais, em especial com os povos tradicionais, denunciando a lógica do formato colonialista.

Diferentemente da posição adotada por CE/BR, na entrevista de GE/BR depara-se com um discurso de defesa da parceria típicas da NGP, quando argumenta que a responsabilidade não é transferida, mas compartilhada: *na minha concepção não passa a ser do Estado, mas claro que passa a ter uma parceria em que o Estado também precisa dialogar, precisa fiscalizar, precisa ter uma gestão de fato de parceria.*

Essa transferência de gestão da escola pública para o setor privado é classificada por Domiciano e Adrião (2020) como privatização explícita e vê-se no discurso do entrevistado elementos de legitimação das parcerias e desresponsabilização direta do Estado. Para este sujeito, o papel do Estado é apenas o de possibilitar a ação e não o de executá-la, como se verifica neste fragmento: *porque quem faz toda a gestão é a própria instituição. É a instituição que tem que pagar profissionais, se não pagar, é a instituição que vai responder juridicamente pelos problemas gerados, da falta de pagamento ou não.* Termos como “parceria”, “formalizar” e “acesso a um direito” constroem a relação como algo legítimo, legal e benéfico à população.

No caso de GE/BR, afirma que a responsabilidade é da “instituição”, já que entende que *“é a instituição que tem que pagar o profissional”, “é a instituição que vai responder juridicamente”*. Em contrapartida, a culpa do Estado é minimizada, quando diz que *“mesmo que o Estado deixe de pagar, a instituição não consegue efetivar”*. O entrevistado se apoia em argumentos legais: *“LDB prevê”, “outras leis asseguram”, “respaldo legal”, “reconhecidas no censo”*. Essa visão reflete o que Nogueira (2021) discute em sua Dissertação, a qual aborda como a Lei de Responsabilidade Educacional e a lógica do Novo Gerencialismo Público transferem o ônus do sucesso e do fracasso da educação para as OSCIP e para os gestores locais, por executarem políticas ineficientes.

O entrevistado GE/BR usa a lei como a principal base para a sua argumentação, reforçando a ideia de que a parceria é uma questão de direito, e não apenas uma escolha política ou administrativa, conforme expresso nos discursos dominantes presentes nestas leis. Para Carvalho (2018), tais arranjos correspondem à busca por novas formas de cooperação intergovernamentais, bem como a materialização de novos conceitos de PPP, entre OSCIP com foco na educação.

O discurso é estruturado como uma argumentação, com a intenção de convencer sobre a legitimidade e a funcionalidade do modelo de parceria. Na visão de Peroni e Lima (2020, p. 4) representa “a responsabilidade pela execução e pela direção das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade”. Por isso, o emissor demonstra um conhecimento específico sobre a legislação “*LDB, censo, termos de fomentos*”, o que lhe confere uma posição de autoridade.

Considerando-se os termos de Fairclough (2016, p. 238), ao afirmar que a análise discursiva revela as “*identidades sociais que os falantes constroem para si mesmo*”, é possível deduzir que essas identidades não são fixas, mas produto de processos dinâmicos e contínuos que projetam a imagem e a compreensão da realidade em que está inserida, para o mundo. Nesse diapasão, o entrevistado demonstra por meio de linguagem técnica sua identidade como autoridade.

A defesa das parcerias na educação não é neutra, mas sim está profundamente ligada a uma visão de mundo específica. Em conformidade com Peroni e Lima (2020, p. 4), essa visão permite “racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições”. Por isso, é que o discurso reflete uma ideologia que promove a descentralização do poder estatal e a privatização de serviços públicos, mesmo que de forma terceirizada. Ao argumentar que a *instituição é a responsável*, GE/BR alivia o Estado de sua responsabilidade direta pela execução do serviço público, delegando-a à própria escola.

Essa visão ideológica se alinha ao Neoliberalismo, quando se verifica o papel do Estado minimizado como simples viabilizador ou gestor de recursos, e não o provedor de serviços sociais. A defesa da parceria serve para normalizar uma ideologia neoliberal que redefine o papel do Estado e das instituições da educação, o que se verifica na utilização apontada de termos que tornam os discursos “centrais para a reprodução de ideologias e a manutenção do poder” (Fairclough, 2016, p. 195), haja vista sua proposição na ADC.

Peroni e Lima (2020, p. 4) argumentam que “as instituições públicas são permeáveis às pressões e às demandas das populações são improdutivas, pela lógica mercadológica”. Essa visão apresenta o poder e as relações sociais no discurso, as quais redefinem o papel do Estado, de provedor para fiscalizador. A fala de GE/BR também sugere que o Estado se beneficia, *já que a Escola-Família gera recursos para o Estado vinculado no (censo escolar)*, legitimando a parceria não apenas por direito, mas por benefício mútuo.

No discurso de PE/BR, o termo “ajuda” evidencia um movimento discursivo de deslocamento ideológico e semântico em torno do papel do Estado e das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público. A rejeição explícita desta palavra em favor da noção de

direitos e suas garantias constitui um marcador central desse deslocamento, que de acordo com a ADC, trata-se de uma substituição que não é neutra, já que revela e constrói posições sociais distintas, reconfigurando relações de poder. Tem-se, pois, uma redefinição do papel do Estado frente às OSCIP, atribuindo-lhe um espaço ampliado na mediação entre Escola e Família. Essa descentralização pode ser lida como efeito de políticas neoliberais, em que a responsabilidade estatal é redistribuída para o chamado “Terceiro Setor”.

À luz da ADC, afirma-se que a fala de PE/BR desvela disputas hegemônicas sobre o papel do Estado e das OSCIP: de um lado, a narrativa da “ajuda” dilui a responsabilidade estatal; de outro, o discurso dos direitos retira a obrigação do Estado como garantidor. Ao rejeitar a primeira narrativa e afirmar a segunda, o entrevistado evidencia aceitação do processo de desresponsabilização governamental, mas busca reinscrever a educação no horizonte das garantias constitucionais.

Outro ponto a destacar é que na fala de PE/BR a expressão *fazer valer um legado* é uma metáfora que atribui à Escola-Família/EFAC um peso histórico e uma missão nobre, em vez de ser mera beneficiária. Fairclough (2016, p. 235) destaca que a escolha e a substituição de vocabulário são ideologicamente motivadas, servindo para “construir e reconstruir representações particulares da realidade, o que é um aspecto fundamental da luta ideológica” e nisso compreende-se que a fala do sujeito confirma a batalha por ideias e poder.

PE/BR coloca a Escola-Família EFAC/ANAMA como vítima da burocracia, e o Estado como o causador do problema. Em seu discurso o Estado é personificado como uma força negativa: *a burocracia do Estado tão grande não ajuda, atrapalha*. Corroborando com Fairclough (2016, p. 139), trata-se de recurso retórico que “simplifica relações sociais complexas e atribui culpa a atores específicos, tornando a crítica mais acessível e emocionalmente impactante”. O autor destaca como o discurso manipula a percepção da realidade, ao reduzir a complexidade social a termos de causa e efeito simples, influenciando o público a adotar uma determinada perspectiva, neste caso a de quem fala.

Em seu discurso PE/BR tem um propósito claro: contestar uma visão e propor uma alternativa. Por conta disso, posiciona-se como um defensor da Escola-Família/EFAC-ANAMA, mostrando que tem conhecimento dos desafios práticos (*embaraço jurídico*) e das diferentes formas de parcerias (*fomento, contrato*), o que lhe confere autoridade. Ele é um agente de um grupo social específico, defendendo seus interesses e sua forma de organização. O objetivo de sua fala é persuadir o público (*gestores públicos e a sociedade em geral*) a repensar a relação entre o Estado e a atuação da Escola ora em discussão.

Isto relembra Macedo, A. (2021, p. 34), ao ponderar que “a educação vista como mercadoria atende ao pressuposto de que diante de ineficaz administração de recursos, as formas positivas de se gastar bem, precisam estar respaldadas pelo setor privado”. A autora critica a ideia de que a ineficiência do Estado justifica a privatização e isso parece ser a justificativa da fala do entrevistado, que busca legitimidade não apenas para o financiamento, mas para a própria existência do modelo pedagógico da Escola-Família/EFAC-ANAMA. Ademais, o entendimento da autora é construído para mudar a percepção pública e política, indo além de uma simples solicitação de recursos.

Entende-se com Montaña (2002, p. 59) que isso representa uma “nova consciência social do empresariado”. Por isso o discurso de PE/BR se relaciona a outros textos, como as leis de educação (*direito de estudar*) presentes na Constituição Federal e na LDBEN (1996), além do próprio discurso do Estado sobre ajuda e assistência social.

A fala de PE/BR é um reforço à perspectiva dominante, buscando garantir a ideia de autonomia e reconhecimento da Escola-Família. Em seu discurso, nota-se um jogo de ideologias, defendendo uma visão que valoriza a autonomia das instituições sociais que atuam no ensino e, ao mesmo tempo, na descentralização da educação. A substituição de ajuda por direito e a defesa de um legado da Escola-Família/EFAC reforçam a ideia de que o Estado deve ser um facilitador, e não o provedor exclusivo da educação.

Este movimento de PE/BR evoca a prática social defendida por Fairclough (2016, p. 251), quando indica que a “ordem discursiva” é a forma como o poder e a ideologia são organizados na sociedade. Assim, o discurso do entrevistado, ao redefinir a relação entre Estado e Escola-Família, busca reconfigurar essa ordem e legitimar a existência de modelos educacionais alternativos.

Observa-se que o discurso de PE/BR busca reverter uma relação de poder desigual, ao se colocar não como alguém que pede um favor, mas como quem exige um direito: “*direito da pessoa estudar*”. Ao afirmar isso, procura estabelecer uma posição de igualdade com o Estado, questionando “*a forma como as parcerias são feitas, como fomento, como contrato*”, em contraposição à noção de dependência implicando no termo *ajuda*.

Nesse sentido, na verbalização “*a luta contra a burocracia é uma luta por autonomia e controle sobre os próprios processos*”, PE/BR explicita a reivindicação por maior protagonismo local e ao mesmo tempo critica a burocracia: “*a burocracia do Estado tão grande não ajuda, atrapalha, porque cria muito embaraço. Embaraço jurídico na relação de pessoal. Embaraço jurídico com os nossos fornecedores. Então a gente tem que repensar essa*

forma de ajudar, que eu acho que tem que mudar pela nomenclatura. Tem que ser a garantia dos direitos, da educação do campo”.

Dessa forma, PE/BR busca redefinir a relação entre o Estado, entendido como poder central e a Escola-Família, vista como ator local. A reivindicação não é por uma ajuda pontual, marcada pelo paternalismo, mas pelo reconhecimento de direitos garantidos, especialmente no que concerne à Educação do Campo, sem que o Estado crie burocracias para efetivar esse direito, tais como: a demora na elaboração e assinatura dos fomentos, bem como nos repasses financeiros para a OSCIP.

Agora, ao enveredar pelo discurso da entrevista de CPE/MZ sobre a Escola-Comunitária João XXIII, é notório que a fala é informal e coloquial: “*como eu dizia*”, “*não é*” e “*certo*”, que são típicas da fala espontânea. A estrutura frasal é repetitiva, como em “*a Comissão de Pais é constituída por pais encarregados de educação com filhos que frequentam na instituição [...] E que esses são representados por um grupo de pais representam os demais*”. Seu discurso é uma tentativa de explicar o funcionamento da Escola, alternando entre tópicos como a comissão de pais, os retiros e a questão das mensalidades.

“*A Comissão de Pais é constituída por pais encarregados de educação com filhos que frequentam a Escola João XXIII, os quais são representados por um grupo de pais que esses pais representam os demais e que participam na tomada de decisões, não é? Da escola sobre os problemas, da comunidade, dos alunos, dos professores e em diante. Portanto, os pais participam na vida da escola, não é?*” Esse posicionamento do falante na perspectiva de Peroni (2018) representa uma forma de parceria que embora pareça positiva, na prática dilui a responsabilidade do Estado.

A repetição de palavras como *pais*, *escola* e *mensalidade* reforça os temas centrais do discurso. Conforme os preceitos da ADC de a coerência em um texto, “*revela muito sobre o modo de produção discursiva e sobre o tipo de gênero em que o falante está se engajando, nesse caso, um discurso oral e explicativo*”. Compreende-se que o discurso de CPE/MZ revela a intenção de explicar a organização e o funcionamento da Escola, mas também de justificar certas práticas, como a cobrança de mensalidades. O discurso deste sujeito busca legitimação e transparência, mas corresponde a Peroni (2018), quando destaca que a cobrança de taxas em escolas, sejam elas privadas ou comunitárias, transforma a educação em um produto de mercado e afasta o sistema de seu princípio público.

Ao mencionar a Comissão de Pais, a colaboração com a comunidade e os retiros, para formação moral, CPE/MZ constrói uma imagem positiva da Escola, que se preocupa com a participação da comunidade e com a formação integral dos alunos. No entendimento de

Fairclough (2016, p. 153), a construção de uma imagem positiva é um ato performático de “construção de identidade” discursiva, e por isso verifica-se que o falante se apresenta de maneira a ganhar a confiança e a adesão do público.

Quando CPE/MZ aborda o tema das mensalidades, ele o faz de forma defensiva, justificando o aumento das taxas com a evolução da escola e as despesas operacionais, algo que ora se confirma: *porque não se faz escolas sem dinheiro*. Este é um ponto crucial, pois revela a prática discursiva de justificar uma prática econômica (cobrança de mensalidades), por meio de uma necessidade pragmática. O entrevistado se posiciona como um gestor que precisa lidar com a realidade financeira, o que se alinha ao conceito de “mercantilização da educação”, elaborado por Peroni (2018) ao analisar questões dessa natureza.

O discurso de CPE/MZ é analisado em contexto social e histórico mais amplo, já que aborda temas diretamente ligados às práticas sociais da educação na província de Sofala, cidade da Beira: *“quando a Escola João XXIII começou em 1995, como eu dizia anteriormente que houve uma fusão entre a antiga escola do Estado e João XXIII, quando tomaram as instalações, então ficou João XXIII”*.

O termo *fusão* mencionado por CPE/MZ envia à naturalização da fusão de uma escola do Estado com uma privada (João XXIII) e a posterior cobrança de mensalidades, simbolizando a tensão entre o ensino público e o privado. A necessidade de justificar a cobrança de mensalidades aponta para um contexto social no qual a educação privada pode não ser a norma, ou é vista com certa desconfiança por parte da população.

A prática de cobrar valores por níveis de ensino e a justificativa de atender às despesas, refletem a prática social de mercantilização da educação, na qual a Escola é vista não apenas como um espaço de aprendizado, mas também como um negócio que precisa de sustentabilidade financeira. Fairclough (2016, p. 251) argumenta que a “mercantilização do discurso” ocorre quando a lógica do mercado e os termos econômicos invadem e redefinem esferas sociais, como a educação. Depreende-se da verbalização de CPE/MZ a justificativa pragmática para a cobrança de mensalidades como um exemplo claro dessa mercantilização.

O discurso de DE/BR, comunga não só com o pensamento de GE/BR, como também o de CPE/MZ, os quais compreendem que as PPP são benéficas às instituições, conforme expressa DE/BR: *“fortalece a gestão comunitária da educação, parceria entre famílias, comunidade e Estado pela escola, cooperação e corresponsabilidade na educação do campo”*. Levando em conta o disposto em Fairclough (2016), o interlocutor emprega termos presentes nos documentos formalizadores da política pública direcionada a atender um grupo específico de sujeito, para dar sustentação ao seu discurso.

Para disseminar e divulgar sua conformidade com as parcerias e seu entendimento de um objetivo comum, expressa-se da seguinte maneira: “*Juntos, fazemos da escola um projeto de vida, quando famílias e comunidades educam com o Estado, parcerias que transformam a educação em esperança*”. Esses argumentos ajudam o entrevistado convencer famílias, alunos e a comunidade em geral que a presença da OSCIP é a garantia da oferta dos serviços públicos não ofertados pelo Estado.

Conclui-se, portanto, que o discurso do DE/BR legitima a educação comunitária como Projeto Político-Pedagógico coletivo, no qual as famílias e comunidades assumem protagonismo e o Estado é reposicionado como parceiro, e não como único gestor. Essa prática alimenta a democratização da Educação no Campo e o fortalecimento da sociedade civil organizada atuando na oferta dos serviços sociais.

A análise dos discursos dos entrevistados CE/Brasil, GE/Brasil, PE/Brasil, CPE//Moçambique e DE/Brasil revelam perspectivas distintas sobre o papel do Estado na educação. O entrevistado CE/BR argumenta que o Estado se comporta como um *pai ausente*, alinhando-se à visão de Peroni (2018) de que o Estado passa a atuar como um viabilizador ou financiador, mas não como um provedor direto e corresponsável, limitando-se ao financiamento técnico-burocrático. O discurso ora em apreciação denuncia uma prática social de privatização do papel do Estado, que não participa ativamente da gestão, do conteúdo ou da metodologia empregada.

A fala do CE/BR está entrelaçada à concepção de Marx (1983), que aponta como a lógica do Estado submete-se aos interesses do capital. A crítica ao Estado que *não participa ativamente* e que se limita à *burocracia técnica* pode ser interpretada como a manifestação de um Estado que se retira da esfera social para facilitar o avanço das relações de mercado, transformando a educação em uma mercadoria. A gestão democrática, nesse contexto, é defendida como uma prática discursiva que se opõe ao modelo capitalista de educação, valorizando o envolvimento comunitário e a educação emancipatória.

O entrevistado GE/BR defende a parceria entre o Estado e a Escola-Família EFAC, pela ANAMA. Seu discurso legitima a Gestão não Estatal, argumentando que a responsabilidade não é transferida, mas compartilhada. A palavra-chave *viabilizando* sugere que o papel do Estado é apenas o de possibilitar a ação, e não o de executá-la, apontando à análise de Di Pietro (2020) que discute as formas de colaboração entre a Administração Pública e o Terceiro Setor: a “terceirização do serviço público” e as leis permitem ao Estado atuar como um viabilizador por meio de parcerias, sem que isso configure uma transferência total de responsabilidade, legitimando o discurso do pesquisado.

Na prática, essa visão ideológica neoliberal promove a descentralização do poder estatal e a privatização dos serviços públicos, redefinindo o papel do Estado de provedor a fiscalizador. Essa redefinição do papel do Estado dialoga com a teoria esposada por Meirelles (2000): o Estado há de ser definido como o principal responsável pela prestação de serviços públicos, estabelecendo um contraste entre a atuação tradicional do Estado e a tendência neoliberal de delegação de responsabilidades.

O discurso adotado por GE/BR se insere em uma disputa ideológica analisada por Oliveira, D. (2012), que critica as reformas gerenciais no setor público, denunciando como o Estado neoliberal adota uma lógica empresarial de eficiência, a redução de custos por meio de parcerias e a delegação de serviços. Com seu posicionamento, ao defender essa lógica, o sujeito contribui para a consolidação desse novo modelo de gestão pública.

Afinal, a defesa da Gestão não Estatal e a ênfase na autonomia das instituições comunitárias, embora pareça valorizar a participação, deve ser lida com a cautela proposta por Roseli Caldart, que em sua obra *Por uma Educação do Campo* (2010), defende que a educação popular e emancipatória deve ser garantida pelo Estado como um direito. A legitimação das parcerias, a partir dessa vertente, pode ser vista como um risco à educação pública e como um caminho para a sua precarização.

O entrevistado CPE/MZ apresenta um discurso que reflete a tensão entre o ensino público e o privado em um contexto pós-Independência. A fusão de uma escola estatal com uma entidade privada (Igreja Católica) e a permanência de professores pagos pelo Estado atesta um modelo híbrido. Isto encaminha a Peroni (2018), a qual ressalta que a desestatização não ocorre apenas pela venda de instituições públicas, mas também por meio da delegação de serviços a entidades não-estatais.

O modelo descrito por CPE/MZ representa que o Estado mantém a fiscalização e parte do financiamento, mas transfere a gestão e a responsabilidade das despesas para uma instituição privada. Isso revela uma privatização gradual e estratégica, nos termos de Peroni (2018), algo que ocorre quando a colaboração é apresentada como solução para a questão social, sendo que na verdade, retira a responsabilidade do Estado.

O depoimento de CPE/MZ é de legitimação e justificação de um sistema que mistura o público e o privado, buscando validar a cobrança de mensalidades. Severino (2007) contrasta essa visão, pois para este autor, a educação deve ter uma função social humanizadora, sendo um direito e não um serviço. A justificativa quanto à cobrança de mensalidade pelo entrevistado demonstra uma lógica pragmática e financeira que contrasta com a visão do papel fundamental da educação como um projeto público e emancipador. A prática social por

trás disso indica que sustentabilidade financeira se torna um aspecto central da gestão, mesmo mantendo colaboração estratégica com o Estado.

A análise histórica e social de Mazula (1995) acerca do sistema educacional de Moçambique, especialmente no período pós-Independências, corrobora esta tensão entre o público e o privado que se observou na entrevista com CPE/MZ. O autor documenta como a Igreja Católica e outras entidades religiosas retornaram e consolidaram sua influência na educação, muitas vezes em parceria com o governo moçambicano, preenchendo lacunas deixadas por um Estado com recursos limitados.

Os termos do pesquisador, então, não são apenas uma justificativa individual, mas reflexo de uma prática social e política institucionalizada no país em abordagem. O texto de DE/BR apresenta uma forma alternativa de PPP, pois ao invés de parceria Estado-Empresa privada com fins lucrativos, defende uma parceria Estado-Famílias-Comunidade, na qual os investimentos são coletivos e a gestão é comunitária. É sob esse panorama que o discurso desloca o sentido de PPP do campo neoliberal para o campo da educação emancipatória.

Com base na análise dos discursos, revela-se que a gestão democrática e o modelo de Escola-Comunitária são apresentados como uma forma de resistência ao Estado capitalista que atua de forma limitada. Em contraste, a Escola-Família, embora critique a burocracia estatal, alinha-se a uma prática social que normaliza a privatização e a delegação de responsabilidades. As análises mostram que a discussão sobre parcerias com ONG e a natureza do atendimento público *versus* o Não estatal não é neutra, mas sim carregada de ideologias sobre o papel do Estado, a autonomia das instituições e a visão de educação que se busca legitimar.

A Constituição Federal de 1988, no Brasil, e a Constituição Republicana de 2004, de Moçambique, reafirmam que a educação é direito social e dever do Estado, todavia abrem margem para a atuação de entes não estatais na oferta educacional, o que contribui para a reconfiguração das fronteiras entre público/privado e para a consolidação de arranjos institucionais que visa o princípio da educação pública enquanto política universal.

Sobre as indagações realizadas no início desta seção no caso do Brasil quais sejam: como foi aplicada tal verba pública? Qual a relação empregatícia dos professores que ali atuam? Quais os direitos sociais de alunos e professores? Em Moçambique, a parceria ocorre entre Governo e a Diocese, representada pela Congregação Irmãos La Salles na gestão da Escola-Comunitária João XXIII. Isso permite indagar: Como se apresentam as PPP na gestão da Escola João XXIII? Quais os recursos humanos, financeiros ou materiais disponibilizados pelo Governo de Moçambique? Quais os direitos dos docentes?

Na situação brasileira: o Acordo entre GEA/ANAMA na EFAC/AP, a análise dos documentos da PPPE evidencia zonas de opacidade quanto à aplicação dos recursos públicos. Embora haja dispêndio de verba estatal para a manutenção da instituição, os documentos não demonstram de forma detalhada os critérios de alocação, fiscalização e prestação de contas, o que fragiliza os mecanismos de controle social e transparência da política educacional.

Quanto à relação empregatícia dos professores, observa-se que os docentes que atuam na EFAC não integram o quadro estatutário do magistério estadual. A contratação ocorre por meio de vínculos precários, intermediados pela entidade parceira (ANAMA), afastando-os das garantias asseguradas aos servidores públicos, como estabilidade, plano de carreira, progressão funcional e previdência social. Essa configuração impacta nos direitos sociais de professores e alunos.

Para os docentes, há insegurança laboral, fragilização dos direitos trabalhistas e intensificação do trabalho pedagógico. No que tange aos estudantes, ainda que o acesso à escolarização seja ampliado, a garantia do direito à educação pública de qualidade, entendida como direito social universal, torna-se condicionada à lógica gerencial da entidade privada, deslocando o Estado de sua função constitucional de provedor direto.

No outro lado da Travessia, o Acordo entre Governo moçambicano-Diocese-Beira/Congregação Irmãos La Salles – Escola-Comunitária João XXIII inserida no modelo confessional, difundido no contexto pós-ajuste estrutural, as PPP se apresentam como arranjos nos quais o Estado reconhece e legitima a atuação de entidades religiosas na oferta educacional, em território com limitações da rede pública estatal. Quanto aos recursos disponibilizados pelo Governo, a análise indica que a contribuição estatal concentra-se, de forma parcial e seletiva, no apoio financeiro, no reconhecimento institucional da escola e na cessão de materiais pedagógicos ou no pagamento de parte do corpo docente.

A responsabilidade pela infraestrutura, gestão administrativa e complementação de recursos humanos permanece sob a tutela da Diocese/Congregação. Nos direitos dos docentes, observa-se um quadro semelhante ao brasileiro: os professores vinculados à Escola – Comunitária João XXIII não desfrutam das garantias previstas para os docentes da rede pública estatal. Os vínculos contratuais são, em geral, frágeis, com remuneração inferior e dependente da entidade gestora, o que reforça a precarização do trabalho docente no interior das PPP educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre a Educação Básica no Brasil e em Moçambique mostrou que essa etapa tem sido marcada por desafios estruturais. No caso do Brasil, estes desafios refletem um processo contínuo de desvirtuamento do disposto na Constituição Federal de 1988 quando consolidou a educação como direito fundamental e dever do Estado. Todavia, notou-se o avanço do setor privado atuando neste direito fundamental. Em Moçambique, localiza-se uma contradição, enquanto a Constituição da República (2004) asseverava que a educação é dever do cidadão, a Lei n. 18/2018 que discorre sobre o Sistema Nacional de Educação, prescreve que é dever do Estado. Em terras brasileiras e moçambicanas o direito à educação esbarra no próprio entendimento da responsabilidade dos entes, o que abre portas aos modelos de privatização e mercantilização do ensino.

O *problema* indagou: como se pode cotejar a reconfiguração da gestão educacional no Brasil e em Moçambique, ocasionada pelas PPP, tendo como *loci* a EFAC (BR) e a Escola-Comunitária João XXIII (MZ)? Na *hipótese* cogitou-se que, tanto no Brasil quanto em Moçambique, a autorização para a atuação de ONG no campo educacional resulta no fortalecimento de práticas privatistas alinhadas ao modelo de Gestão Pública não estatal. Constituindo como objetivo cotejar Brasil e Moçambique, delineando o campo das Políticas Educacionais para aquilatar a ameaça capitalista das PPP na educação pública, gratuita e laica ao imprimir o modelo de gestão pública não estatal.

Na análise realizada nos documentos e nas entrevistas revelou-se a predominância dos discursos construídos com o objetivo de persuadir uma classe em detrimento da outra, para assim garantir a materialidade do pensamento hegemônico, elaborado para atender à classe dominante. Verificou-se também que a classe hegemônica representa o poder econômico e social de uma sociedade, determinando como os direitos sociais serão ofertados pelo Estado.

Por esta razão, abordou-se nesta pesquisa a educação como um direito social e sua oferta como uma mercadoria. Na visão de estudiosos como Adrião (2018), Dardot (2014), Freitas (2018), Laval (2004), Montañó (2004), Peroni (2020), dentre outros, a educação passou a ser um produto de mercado com alto valor, que colocou os Estados como provedores, e não mais como garantidores destes direitos.

Isso explica a desvalorização da Educação Básica em diferentes esferas, desde o financiamento insuficiente até a precarização dos espaços físicos e das condições de trabalho dos docentes. Conforme discutido, as reformas educacionais de caráter neoliberal contribuem para a ocultação das desigualdades estruturais, promovendo uma lógica meritocrática que

desconsidera as condições socioeconômicas dos estudantes. Assim, a responsabilidade pelo fracasso escolar é deslocada do Estado para os indivíduos e isso é possível em função de as ideologias dominantes consumidas pelos sujeitos, serem tomadas como verdades absolutas.

Conjectura-se que ao tomar a educação como mercadoria, aprofundaram-se as desigualdades sociais e educacionais, já que ao permitir a Gestão não Estatal no atendimento à educação, permitiu-se que as OSCIP atuassem no espaço entre Estado e sociedade e realizassem ajustes estratégicos pró-mercado. Evidentemente, o discurso para tal é o de conciliar demandas institucionais, políticas públicas e necessidades locais, com o interesse em viabilizar o acesso e a qualidade do ensino em contextos diversos.

No caso do Amapá, identificou-se que o Plano Estadual de Educação reforça a articulação entre Poder Público e as Organizações da Sociedade Civil para ampliar a cobertura educacional e atender aos princípios de equidade e inclusão. As OSCIP, neste cenário, adaptam seus modelos de gestão, metodologias e instrumentos de avaliação para se alinhar às metas do PEE/AP (2015), garantindo a implementação de projetos educacionais que contemplem as especificidades territoriais e econômicas da região.

De modo semelhante, o Sistema Nacional de Educação da República de Moçambique n. 18/2018 aponta para a regulamentação e integração de atores privados e comunitários na execução de políticas públicas, enfatizando o papel das OSCIP no suporte às iniciativas educacionais em territórios com infraestrutura limitada. Essas organizações ajustam suas práticas administrativas e pedagógicas, buscando conciliar padrões nacionais de qualidades com as demandas locais, tornando-se mediadoras essenciais na implementação de PPP.

A Gestão Não Estatal das parcerias entre GEA/ANAMA no Brasil e em Moçambique, entre a Igreja Católica e o Governo moçambicano, ao operar nesses contextos, evidencia possibilidades de inovação e ampliação do acesso à educação, ao mesmo tempo em que enfrenta desafios relacionados à regulação, financiamento, responsabilização e sustentabilidade das ações. Diante disso, a valorização da Educação Básica deve ser compreendida como pauta prioritária para a garantia de um ensino público, gratuito e de qualidade, no qual a resistência às políticas neoliberais e à defesa do financiamento adequado da educação pública sejam estratégias fundamentais para reverter o processo de desvalorização e garantir que a educação cumpra seu papel de construção de uma sociedade mais justa e democrática.

No decorrer da análise dos documentos e das entrevistas foi possível identificar que tanto a EFAC/ANAMA, quanto a Escola-Comunitária João XXIII emergiram e operam como resposta à insuficiência ou ausência de direitos educacionais providos pelo Estado.

Isso representa o cenário neoliberal, no qual atores não estatais preenchem espaços ou fissuras deixadas pelo Estado, de maneira que em ambos os contextos, as OSCIP desempenham papel central na gestão ou entrega de serviços educacionais, transferindo o ônus direto do Estado.

Percebeu-se, ainda, que no Brasil e em Moçambique existe uma dependência de fundos públicos, de ajuda externa para as OSCIP. Considera-se um paradoxo quando entidades não estatais e autônomas dependem de recursos públicos para a execução dos serviços prestados, os quais o Estado repassou à responsabilidade do setor privado representado por estas OSCIP. Este “jogo” só interessa ao privatismo.

Para os educadores resta a precarização do trabalho, que no caso brasileiro/EFAC está ligado ao impacto do gerencialismo e do apoio estatal e em Moçambique, observou-se a existência de disputas salariais dentro de modelos privados/comunitários. Deste modo, evidenciou-se que as reformas educacionais e o papel dos atores não estatais nos países-*loci* são influenciados por ideologias neoliberais e gerenciais globais, que enfatizam a lógica de mercado e a redução da intervenção estatal. Essas semelhanças nos mecanismos usados para privatizar serviços sociais, tanto no Brasil como em Moçambique, são indícios da privatização disfarçada e que ressaltam o alcance perverso das políticas neoliberais.

No caso da EFAC no Brasil, a PPP formalizada com a Associação Nossa Amazônia tem o Estado como fornecedor de recursos financeiros, entretanto delega a gestão pedagógica-econômico-financeira à ANAMA, o que gera preocupação com o privatismo que se efetiva pelo uso de fundos públicos na gestão privada. Em Moçambique, ocorre uma forte dependência de parceiros de cooperações externas/doadores que exercem influência direta sobre as políticas educacionais.

Os documentos e as entrevistas revelaram que os modelos de privatização no Brasil envolvem a gestão pedagógica, administrativa e financeira, por meio de associações, enquanto o Estado permanece como financiador. Notou-se que no Brasil e em Moçambique reforça-se uma mercantilização mais ampla da educação, na qual a oferta de educação pública é transformada em serviços pagos. Logo, é possível afirmar que isso é uma prática do Estado para se desvencilhar de encargos financeiros e que a ajuda externa na formalização de políticas nacionais constitui em uma forma de privatização dos espaços políticos.

É possível verificar que a Travessia Transatlântica entre Brasil e Moçambique, tomando como referência a Escola-Família Agroextrativista do Carvão e a Escola-Comunitária João XXIII, explicita como as PPP na educação se consolidam entre 1990 e 2024 em meio a um processo de redefinição do papel do Estado. Esse processo foi marcado pelo enxugamento das responsabilidades estatais, pela crescente legitimação de modelos de

Gestão não Estatal e pela expansão de lógicas mercantis sobre políticas públicas, em sintonia com o projeto neoliberal.

A teoria mostrou que o Neoliberalismo, sob o aspecto da racionalidade política, não se restringe a um modelo econômico, pois atua como forma de governo que reconfigura a vida social a partir da lógica do mercado. Em educação, isso significa reduzir o Estado a um ente regulador, abrir espaço para o setor privado e transformar a Escola em serviço, e não em direito. Autores como Gentili (1996) e Apple (2005) explicitam que esse movimento promove a segmentação da educação e legitima a precarização das redes públicas sob o discurso de eficiência e parceria.

Sob as lentes da ADC apoiada em Fairclough (2016) e Silva (2019), observou-se que termos como gestão compartilhada e responsabilidade social operam como dispositivos discursivos, que ocultam processos de privatização disfarçada. Isso reforça a naturalização da retirada de serviços, mas produzem e legitimam práticas sociais, consolidando hegemonias.

Na perspectiva marxista, tais transformações evidenciam a forma como a educação é atravessada pela lógica do capital, tornando-se um campo de reprodução das desigualdades sociais e de legitimação das relações de exploração. As análises levaram à concordância com Marx (1989) de que essa subordinação da Escola à mercantilização corresponde à transformação dos direitos sociais em mercadoria. Assim, como exposto em Gramsci (1968), que se revelou um cenário de disputa pela hegemonia, as PPP e a regulação neoliberal representam uma ameaça às forças contra hegemônicas, capazes de articular saberes locais e resistirem à lógica mercantil.

Essa disputa está presente também nas políticas públicas, pois o Plano Estadual de Educação do Amapá (2015) ao mesmo tempo em que garante o discurso da universalização abre espaço para convênios e parcerias com o setor privado, revelando as ambiguidades do Estado em tempos neoliberais: provedor em discurso, mas omissos na prática. Em Moçambique, a Lei n. 18/2018 do Sistema Nacional de Educação institucionalizou a coexistência de escolas públicas, comunitárias e privadas, reafirmando o papel regulador do Estado e legitimando a participação de atores não estatais como parte constitutiva do sistema. Embora tal abertura reconheça iniciativas históricas da sociedade civil, também reforça a transferência de responsabilidades do Estado para comunidades e organizações privadas.

A Travessia Brasil-Moçambique mostra um quadro comum: tanto a Lei Estadual n. 1.907/15/Brasil-PEE/AP (Amapá, 2015) quanto a Lei n. 18/2018 – Sistema Nacional de Educação – SNE (Moçambique, 2018), refletem o avanço do Neoliberalismo na educação ao verificar que o Estado se redefine como regulador, e não como provedor. Isto abre espaço

para as experiências de Gestão não Estatal que oscilam entre resistência e cooptação. O desafio é construir políticas públicas que reconheçam a força das experiências comunitárias e do campo, sem descaracterizá-las ou submetê-las à lógica mercantil, reafirmando a educação como direito universal, bem público e instrumento de emancipação coletiva.

Cumprido salientar que, no processo de coleta de dados, tanto documental quanto o obtido nas entrevistas, não foram identificadas dificuldades de acesso às fontes junto a instituições participantes da pesquisa. No caso de Moçambique, contudo, em virtude das manifestações sociais ocorridas no contexto das eleições de 2024, verificou-se certa cautela por parte dos interlocutores, motivada pelo receio de possíveis retaliações de natureza política. Ressalta-se, entretanto, que tal circunstância não comprometeu a validade nem a efetividade deste estudo.

A pesquisa revelou nos documentos e entrevistas que o modelo de Gestão não Estatal, implementado com as PPP, entre OSCIP e governos de Brasil e Moçambique, materializa a lógica mercantil em territórios historicamente marginalizados pelas políticas públicas. Ao transferir para entidades privadas a responsabilidade pela oferta educacional, essa estratégia atendeu parcialmente às demandas imediatas das populações, mas enfraqueceu o caráter público e universal da educação. No caso brasileiro, a parceria GEA/ANAMA exemplifica como esse arranjo fragiliza o direito a uma educação de qualidade, subordinando-a aos interesses de Gestão não Estatal.

Em Moçambique, as Parcerias Público-Privadas entre o Governo e a Igreja Católica ocorrem na Escola João XXIII de forma semelhante ao Brasil, fragilizando a estrutura do Estado na oferta de ensino. A necessidade de recorrer a instituições religiosas para a construção e manutenção de escolas, representa não apenas a insuficiência de investimento público em infraestrutura, mas também a tendência de transferência da responsabilidade estatal para as ditas Escolas-Comunitárias.

Essas instituições, organizadas sob a forma de OSCIP, legitimam-se na Constituição da República de Moçambique, a qual estabelece que a educação é, simultaneamente, um direito e um dever do cidadão. No entanto, essa interpretação tem servido de base para a prática da cobrança de mensalidades, impondo às famílias a obrigação de financiarem um serviço que, em princípio, deveria ser garantido pelo Estado. Nesse sentido, a lógica adotada por essas escolas tensiona o conceito de comunitário ao transferir o custo para a população, reforça a mercantilização do direito à educação e amplia as desigualdades no seu acesso.

Assim, ao analisar os documentos e as entrevistas realizadas no intuito de coletar dados sobre a experiência das PPP em educação revelam uma contradição: ao mesmo tempo

em que ampliam a rede escolar e respondem às demandas sociais urgentes, acabam por enfraquecer o princípio da gratuidade e da universalidade da educação pública, deslocando para a esfera privada um dever que constitucionalmente no Brasil pertence ao Estado. Em Moçambique é garantido pela Lei n. 18/2018.

No caso da PPP estabelecida entre a ANAMA e o GEA, os documentos analisados mostraram que o Estado transfere recursos financeiros à OSCIP, que assume a função de mantenedora da Escola-Família do Carvão. Nesse arranjo, a organização não apenas custeia as despesas da Escola, como também se torna responsável direta pelo atendimento educacional das populações tradicionais, extrativistas, ribeirinhas e da floresta. Essa dinâmica, entretanto, revela um processo de desresponsabilização do Poder Público, que delega a terceiros a gestão e a oferta da educação do campo, esvaziando seu papel constitucional de garantir o direito à educação pública, gratuita e de qualidade.

Mais do que uma simples estratégia administrativa, essa transferência de responsabilidades reflete a incorporação de uma lógica de Gestão não Estatal, na qual a educação deixa de ser tratada como dever do Estado e passa a ser gerida sob parâmetros de parceria e terceirização. Tal modelo, ao mesmo tempo em que amplia a presença institucional em territórios negligenciados, fragiliza o caráter público da educação e abre espaço para a mercantilização de um direito fundamental do cidadão.

Observou-se que tanto no Amapá/Brasil quanto em Sofala/Moçambique, as Parcerias Público-Privadas na educação expõem a fragilidade estrutural do Estado em cumprir seu dever constitucional de garantir educação pública de qualidade. No caso brasileiro, o Estado repassa recursos à OSCIP ANAMA, que financia e gerencia a Escola-Família do Carvão, assumindo diretamente o atendimento às populações do local. Em Moçambique, o Governo recorre a instituições estrangeiras, religiosas, como a Igreja Católica e aos Irmãos La Salles, para a manutenção de Escolas-Comunitárias, impondo mensalidades às famílias e transferindo custos que deveriam ser do Estado.

Dados os resultados, é lícito afirmar que tanto na América do Sul quanto na África, existe uma lógica de desresponsabilização estatal, mercantilização do ensino e exigência de contribuição financeira das famílias que revelam tensões entre a ampliação da oferta escolar e a garantia universal do direito à educação. Isto transparece que a comercialização ou terceirização da educação nem sempre reforça a equidade, mas pode aprofundar desigualdades históricas.

A discussão sobre as PPP revela um campo de tensões entre a necessidade de garantir direitos sociais e a limitação orçamentária dos Estados e os interesses de investidores

privados. O estudo realizado no Brasil e Moçambique permitiu compreender como diferentes contextos históricos e institucionais moldam a implementação dessas parcerias, mas evidenciam convergências quanto aos interesses que priorizam.

No plano teórico, as PPP são justificadas como instrumentos capazes de aumentar a capacidade estatal de investimento e de gestão, incorporando suposta eficiência e inovação do setor privado. Todavia, a materialidade dos serviços sociais ofertados por meio dessas parcerias não se constrói apenas em função das demandas sociais, mas a partir de contratos regulados por metas de desempenho, garantias de retorno financeiro e mecanismo de transferência de risco. Assim, concluiu-se que a Escola, dirigida pelas PPP não são apenas políticas públicas: tornam-se ativos econômicos, cujo desenho está condicionado pela atratividade ao capital privado.

Em Moçambique, a adoção das PPP é marcada pela dependência estrutural de financiamento externo e pela influência de OI. Os serviços sociais receberam menor atenção, e este foi o caso da educação quando foi priorizada para atender às exigências de investidores estrangeiros, reforçando a lógica de alinhamento macroeconômico, em vez da universalização de direitos. A materialidade dos serviços sociais sob PPP em Moçambique reflete mais os interesses do capital internacional e da manutenção da credibilidade estatal no mercado do que as necessidades da população moçambicana.

A comparação entre os dois países mostrou convergências quanto às suas especificidades. Em comum, observa-se que os serviços sociais ofertados por meio da PPP atendem aos interesses de legitimação política e captação de recursos, bem como empresariais e de rentabilidade e segurança contratual. A dimensão social aparece em posição secundária ou residual, às vezes restrita aos ganhos indiretos. Logo, a diferença central reside na forma de legitimação: no Brasil, a narrativa se ancora na modernização da gestão pública e na busca de soluções para *déficits*, em Moçambique prevalece o alinhamento às exigências externas de financiamento e investimento estrangeiro.

Logo, a pergunta inicial: como se pode cotejar a reconfiguração da gestão educacional no Brasil e em Moçambique, ocasionada pelas PPP, tendo como *loci* a EFAC (BR) e a Escola-Comunitária João XXIII (MZ)? Encontra sua resposta: as PPP constroem materialidades que priorizam os interesses do Estado e do mercado, deixando o interesse social em posição subordinada. No Brasil, a existência das PPP, embora não resolva as lacunas estruturais, atua como um paliativo que sustenta a oferta de ensino precário. Ainda assim, essa dependência de organizações privadas expõe os riscos da mercantilização do direito à educação e da transferência de responsabilidades estatais essenciais.

A efetividade da parceria depende, portanto, do cumprimento rigoroso pelo Estado das obrigações financeiras e administrativas acordadas, algo nem sempre garantido. Em Moçambique, embora o Estado desempenhe um papel mais ativo no controle das parcerias, fornecendo Professores e supervisionando a Escola João XXIII, a lógica da terceirização ainda tensiona o caráter público da educação, evidenciando que mesmo com presença estatal, a expansão da oferta escolar não elimina os riscos de precarização, nem reduz completamente as desigualdades históricas no acesso à educação.

Diante do exposto, fica evidente que o modelo de Gestão não Estatal nas PPP, tanto no Brasil quanto em Moçambique, representa uma solução para ampliação da oferta educacional em territórios negligenciados. Embora essas parcerias permitam a criação e manutenção de escolas em áreas de difícil acesso e atendam parcialmente às demandas imediatas das comunidades, elas não substituem a obrigação constitucional do Estado. Ao transferir responsabilidades essenciais para OSCIP e instituições religiosas, nota-se que o Poder Público reforça a lógica de mercantilização e precarização da educação, na qual o direito fundamental ao aprendizado passa a depender da capacidade econômica das famílias ou da disponibilidade de entidades privadas.

Em síntese, as experiências evidenciam uma contradição central das PPP: ampliam a rede escolar e preenchem lacunas estruturais, mas ao mesmo tempo fragilizam princípios fundamentais da educação pública, deslocando para a esfera privada responsabilidades que deveriam ser do Estado. Esse cenário ressalta a necessidade de repensar a forma como políticas públicas e parcerias são implementadas, de modo a equilibrar a expansão da oferta e garantia de equidade, evitando que a terceirização do ensino se transforme em mecanismo de exclusão social e aprofundamento das desigualdades nestes territórios.

Perante os achados, a questão-problema ao indagar: quais impactos e reconfigurações na gestão educacional têm emergido a partir da Parceria Público-Privada entre o Governo do Amapá e a Associação Nossa Amazônia, no caso da EFAC/AP, e como fenômeno semelhante se manifestam nas PPP em Moçambique, especificamente na relação entre o Governo e a Escola-Comunitária João XXIII? Revelou que tanto no Amapá quanto em Sofala, as PPP reconfiguram a gestão educacional ao introduzir lógicas privadas e comunitárias que, sob o discurso da eficiência, desloca o papel do Estado, reforça desigualdades e produzindo novas formas de controle e regulação. Nesse contexto, as parcerias emergem como estratégias de governança neoliberal que remodelam o espaço público da educação, tensionada por princípios de participação democrática e de garantia do direito ao serviço educacional.

Confirma-se a hipótese levantada no início deste texto de que tanto no Brasil quanto em Moçambique, a autorização para a atuação de Organizações Não Governamentais (ONG) no campo educacional resulta no fortalecimento de práticas privatistas dentro do modelo de Gestão Pública Não Estatal. A afirmação deriva da análise dos documentos e entrevistas em que os Termos de Fomento/Amapá e as Concordatas/Sofala são formas de privatização indireta, que diluem a responsabilidade estatal pela garantia do direito à educação em arranjos público-privados, cujas lógicas de eficiência e racionalização são típicas do setor mercantil.

Notou-se, ainda, que as ONG não somente ocupam espaços deixados pelo Estado, mas se tornam vetores de disseminação de uma cultura gerencialista e mercantilizada no interior da educação pública. Em Moçambique, ainda que a presença de PPP tenha sido importante para ampliar a matrícula escolar e reduzir as desigualdades, contribuiu para consolidar a lógica de Gestão não Estatal da educação, cujo protagonismo do Estado se enfraquece diante da influência de agendas externas.

Diante dos achados desta pesquisa apontam-se sugestões que podem ser adotadas para fortalecer a educação como direito social, nos territórios historicamente cerceados deste serviço. Uma primeira sugestão é reafirmar o papel do Estado como garantidor, tornando obrigatório que as PPP sejam complementares e temporárias, e não substitutivas da atuação estatal, criando metas de redução gradual da dependência de ONG e OSCIP na oferta direta de serviços educacionais.

Outra sugestão é garantir financiamento público estável e suficiente, ampliando o orçamento da Educação Básica nos territórios onde o Estado é ausente, como áreas periféricas e rurais, criando mecanismos que evitem a dependência de recursos externos como doadores internacionais. Isto pode assegurar a gratuidade real do ensino, proibindo a cobrança de mensalidade em escolas comunitárias que recebem fundos públicos, reafirmando a educação como um direito universal, e não como responsabilidade financeira das famílias.

Regular e fiscalizar fortemente as PPP, implementando regras claras de transparência, auditoria e controle social dos recursos transferidos às OSCIP/ONG, além de estabelecer conselhos paritários com participação de comunidades, estudantes e movimentos sociais pode ser outra ação contra-hegemônica. Além disso, compreende-se que é importante valorizar os profissionais da educação, garantindo salários dignos, estabilidade e formação continuada, evitando a precarização ligada ao modelo gerencial. Além disso, deve-se uniformizar condições de trabalho entre professores da rede pública direta e de escolas conveniadas.

Estas ações podem fortalecer experiências comunitárias contra-hegemônicas, reconhecendo modelos pedagógicos de natureza da Pedagogia da Alternância como proposta

viável para a Educação do Campo. No caso de Moçambique, urge reduzir a influência neoliberal e de agendas externas e equilibrar cooperação internacional com soberania nacional nas Políticas Educacionais. No Brasil, há que se limitar a atuação de OSCIP como gestores substitutivos e garantir que atuem apenas em parceria subordinada às políticas públicas democráticas. Essas medidas podem construir políticas de longo prazo, formulando planos de educação que priorizem a expansão da rede pública direta, respeitando especificidades territoriais e integrando as experiências comunitárias às estratégias nacionais sem transformá-las em paliativos que escondam a omissão estatal.

No epílogo da Dissertação conclui-se que a principal medida é reposicionar o Estado como responsável direto e central pela educação, regulando a atuação de OSCIP/ONG e evitando que as PPP se consolidem como forma de privatização disfarçada. Logo, Brasil e Moçambique poderiam usar as parcerias apenas como instrumentos de transição e apoio, mas com a meta de garantir, em médio e longo prazo, educação pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade. Assim, entende-se que em ambos os países, o assentimento estatal à atuação das ONG fortalece o privatismo e consolida uma gestão pública não-Estatal da educação. No Brasil, o movimento se insere em um contexto de reformas neoliberais e de promoção de parcerias como mecanismo de modernização da gestão. Em Moçambique, se articula à dependência de financiamento externo e à atuação intensa de OI.

Nos dois casos, o resultado é semelhante: cristaliza-se um Estado menos central no planejamento e na provisão educacional e um setor privado representado pelas OSCIP e ONG cada vez mais presente na definição das materialidades e dos rumos da política pública. Entretanto, reconhece-se que experiências como a EFAC, sob Gestão não Estatal da ANAMA, tensionam essa lógica ao desenvolver práticas pedagógicas enraizadas no território e comprometidas com sujeitos subalternizados.

Tais iniciativas não superam a contradição que as sustentam: operam em um cenário de Estado mínimo, onde a valorização dos saberes locais ocorre à custa da renúncia estatal à provisão direta da educação pública. Em sentido oposto, a Escola-Comunitária João XXIII, explicita de forma aguda os riscos desse modelo ao estruturar seu projeto educativo a partir de uma matriz confessional alinhada às Concordatas entre o Estado moçambicano e o Vaticano, tensionando os princípios da laicidade e da universalidade do ensino. Unamo-nos, para romper tão incômodo *status quo*.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Tereza. A privatização da Educação Básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. *In: ARAÚJO, Luis; PINTO, José Maria. Público x Privado em tempos de golpe*. São Paulo: Fundação Lauro Campos; Fineduca, 2017.

ADRIÃO, Tereza; DOMICIANO, Cássia A. Novas formas de privatização da Gestão Educacional no Brasil: a incorporação e o uso das plataformas digitais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 670-687, set./dez. 2020. Disponível em: <https://retratodaescola.emniws.com.br/rde/article/view.223/pdf>

AFONSO NETO, Celso de A. **Parcerias na Educação Básica pública**: o papel dos entes privados. 2021. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Direito de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/CelsoAAfonsoNetoCorrigida.pdf>

ALCÂNTARA, Elisa Patrícia P. de. **Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração**: análise da Política Colaborativa do Estado Amapá (2019-2023). 2024. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Amapá/UNIFAP, Macapá, 2024. Disponível em: https://www2.unifap.br/ppged/files/2024/09/Dissertacao_Elisa-Patricia-Paiva-de-Alcantara_V.-final.pdf

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1970.

AMAPÁ. Governo do Estado do Amapá/GEA. Secretaria de Estado da Educação/SEED **Termo de Dispensa de Chamamento Público 0004**, de 6 de abril de 2022. Apoio Técnico-Financeiro para manutenção, custeio e desenvolvimento das ações educacionais de Escola Familiar Agroextrativista do Carvão- EFAC, assim como fornecimento de alimentação e transporte aos alunos no ano de 2022. Interessado: Associação Nossa Amazônia-ANAMA/ISEAP.CNPJ: 29.550.986-0001-55 CPL/SEED. Macapá, 2022a. Mimeo.

AMAPÁ. GEA. SEED. **Termo de Fomento 002**, de 23 de maio de 2022. Termo de Fomento que entre si celebram GEA, por intermédio da SEED e Associação Nossa Amazônia-ANAMA, 2022b. Mimeo.

AMAPÁ. **Lei n. 1. 907**, de 24 de junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação/PEE, para o decênio de 2015-2025. Disponível em: https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/CEE_5086b3c0588ec0042fada2cb3cc79c57.pdf

ANAMA. **Estatuto da Associação Nossa Amazônia**. Mazagão, 2017. Mimeo.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2008.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na Era Digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ARROYO, Miguel. **Educação, Trabalho e Exclusão Social**. Petrópolis: Vozes, 2010.

ASSANTE, Adelino Inácio; AGIBO, Maria Luísa L. Chicote (org.). **Política Educacional em Moçambique**. Curitiba: UEPG, 2023.

AZEVEDO, Eurico de A. Organizações sociais. **Revista da Procuradoria Geral do Estado de São Paulo**, São Paulo, n. 51/52, p. 135-142, jan./dez. 1999. Disponível em: https://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalPeriodicos/TodosOsPeriodicos/RevPGESP/Revista%20PGE%20n.%2081.pdf

BALL, Stephen J.; YOUDELL, Deborah. **Privatização e comercialização na educação: o caso da Inglaterra**. Brasília: UNESCO, 2008.

BALL, Stephen J. **Educação Global S. A: Novas redes de políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2010: desenvolvimento e mudança climática**. Washington, DC: Banco Mundial, 2010.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/TVLjsSNcwy_ChwwYkxtGX7YD/?format=pdf&lang=pt

BEHRING, Eliane R. A contrarreforma do Estado brasileiro: projeto e processo. *In*: BEHRING, Eliane R. **Brasil em contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BEHRING, Elaine R; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOBBIO, Norberto. **As ideologias e o poder em crise**. 4. ed. Trad. João Ferreira. Brasília: UnB, 1995.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 11. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL. [Constituição (1988a)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

BRASIL. **Decreto n. 7.352**, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Diário Oficial da União. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm

BRASIL. **Decreto n. 8.726**, de 27 de abril de 2016. Regulamenta a Lei n. 13.019, de 31 de julho de 2014, dispõe sobre regras e procedimentos do regime jurídico das parcerias

entre administração pública e as organizações da sociedade civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8726.htm

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

BRASIL. MEC. Portaria MEC 538, de 24 de julho de 2025. Institui a Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas - Novo Pronacampo. Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-538-de-24-de-julho-de-2025-644409910>

BRASIL. **Lei n. 91**, de 28 de agosto de 1935. Torna as sociedades civis, as associações e as fundações constituídas no País com o fim exclusivo de servir desinteressadamente à coletividade, podendo ser declaradas de utilidade pública. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-91-28-agosto-1935-398006-normaatualizada-pl.ht>

BRASIL. **Lei n. 8.666**, de 21 de junho de 1993. Regulamenta o Art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, instituindo normas para licitações e contratos da administração pública. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8666cons.htm

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9790.htm

BRASIL. **Lei n. 9.637**, de 15 de maio de 1998. Qualifica entidades como organizações sociais, cria o Programa Nacional de Publicização, extinção de órgãos e entidades e absorção de suas atividades por organizações sociais. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9637.htm

BRASIL. **Lei n. 9.790**, de 23 março de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9637.htm

BRASIL. **Lei n. 11.079**, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de Parceria Público-Privada no âmbito da administração pública. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 31 dez. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l11079.htm

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE/2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

BRASIL. **Lei n. 13.019**, de 31 de julho de 2014. Institui normas gerais para as parcerias entre a administração pública e organizações da sociedade civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm

BRASIL. **Lei n. 13.204**, de 14 de dezembro de 2015. Altera a Lei n. 13.019/2014, de 31 de julho de 2014, estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferência de recursos financeiros, entre a administração pública e as Organizações Sociais. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9637.htm

BRASIL. **Lei n. 14.133**, de 1 de abril de 2021. Dispõe sobre licitações e contratos administrativos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14133.htm

BRESSER PEREIRA, Luiz. C. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, ano 47, v. 120, n.1, p. 2-184. Brasília, 1996. Disponível em: <http://repositorio.ena.gov.br/handle/1/1734>

CALDART, Maria Isabel da S. Por uma pedagogia da luta social: Educação do Campo e escola cidadã. In: MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sonia Meire S. de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. 2. ed. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2020. p. 177-200. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>

CANIZELLI, Adriana Talita G. **Políticas de Estado versus Políticas de Governo: uma análise das Parcerias Público-Privadas entre os anos de 2010 a 2020 na rede municipal de ensino de Sorocaba/SP**. 2023. 242 f. (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/708b5fe3-3bf4-4bac-b3f6-b6222672bd58/content>

CARNEIRO, Nivaldo; ELIAS, Paulo E. **A reforma do Estado no Brasil: as organizações sociais de saúde**. Rio de Janeiro: RAP, 2003.

CARVALHO, Édi da Graça G. de. Parcerias entre o público e o privado na gestão da Educação Básica pública brasileira: Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE). In: PERONI, Vera Maria V. (org.). **Redefinição das fronteiras entre público e privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013.

CASTIANO, José P. RABOCO, Ricardo; MUIANGA, Stélia. **Moçambique Neoliberal: perspectiva teórica e da praxis**. Maputo: Ethale Publishing, 2019.

CAVALCANTE, Pedro. **Gestão pública contemporânea: do movimento gerencialista ao pós-NPM**. Brasília: IPEA, 2017.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CHAUÍ, Marilena de S. **Ideologia Neoliberal e Universidade: os sentidos da democracia; políticas do dissenso e hegemonia global**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CHAUÍ, Marilena de S. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 5-15, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-247820030003000022>

CHICAVA, Augusto K. A.; MACHAMA, Odília A. C. Políticas e desafios do ensino básico no sistema nacional da educação moçambicana. **Revista Amor Mundi**, Santo Ângelo, v.1, n.2, p. 89-100, nov. 2020. Disponível: https://www.researchgate.net/publication/349905549_Políticas_e_desafios_do_ensino_basico_no_sistema_nacional_de_educacao_mocambicana

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

- CORMELATTO, Luciani Paz. **A gestão da educação no contexto da sociedade capitalista: a Parceria Público-Privada**. 2013. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFRS, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/71281>
- CURY, Carlos R. TRIPODI, Zara F. **Políticas Educacionais**. São Paulo: Contexto, 2023.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do Mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2014.
- DI PIETRO, Maria Sylvia Z. **Direito Administrativo**. 28. ed. São Paulo: Atlas, 2015.
- DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação: novas regulações e o papel do Estado**. São Paulo: Cortez, 2010.
- DRAIBE, Sônia Miriam. **Rumos e metamorfoses: um estudo sobre a constituição do Estado, a formulação e a implementação de políticas sociais no Brasil, (1930–1960)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- DUARTE, Stela Mihtá. O discurso sobre qualidade nas políticas educativas em Moçambique: caso do ensino básico (1975-2015). **Revista Síntese**, Maputo, v. 8, n. 15, p. 41-55, out./dez 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/894/89455414002/89455414002.pdf>
- EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o Trabalho com Documentos de Política Educacional. *In: COLÓQUIO A PESQUISA EM TRABALHO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS*, 1, 2009. Belém. **Anais [...]**. Belém: UFPA, 2009. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/211971320/texto-Olinda-PDF>
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. 2. ed. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: UnB, 2016.
- FARIA, Deyner Batista. **Parcerias Público-Privadas em Educação: as Organizações Sociais e a Gestão das Escolas na Educação Básica**. 2019. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Goiás, 2019. Disponível: <https://repositorio.bc.ufg.br/tesedserver/api/core/bitstreams/87f3e301-65b9-47f4-9648-d5de61a775f2/content>
- FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo; CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. *In: CALDART, Roseli Salete et al. (org.). Dicionário da educação do campo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2018. p. 31-36. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-identidade-e-politicas-publicas.pdf>
- FERREIRA, Norma-Iracema de B. **Política e Educação no Amapá: de Território a Estado**. 2005. 201 f. Orientador: José Vaidergorn. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2005.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.
- FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, n. 1, p. 37-69, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000100004> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/whyhKssdXW7TpgH83VQTfrw/?lang=pt>

- FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo**: teoria e história. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV. UERJ, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Luiz C. de. **Escola pública e democracia no Brasil**: a nova pedagogia da hegemonia. São Paulo: Cortez, 2012.
- FREITAS, Luiz C. de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. 2009. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/daeca/wp/wp-content/uploads/2009/03/capitalismo-e-liberdade.pdf>
- FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FUKUYAMA, Francis. **O fim da história e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.
- GAMBOA, Sílvio S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2012.
- GENTILI, Pablo. **Educação e exclusão**: perspectivas latino-americanas. São Paulo: Cortez, 1998.
- GENTILI, Pablo. A mercantilização do público: a reforma educacional sob a égide da globalização. *In*: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GÓMES, Miguel B. **Educação moçambicana**: história de um processo (1962-1984). Maputo: Livraria Universitária, 1999.
- GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Lyola, 2005.
- HARVEY, David. **Os limites do capital**. Trad. Paulo Cezar Castanheira e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Boitempo, 2013.
- HAYEK, Friedrich A. **Os fundamentos da liberdade**. São Paulo: Visão, 1983.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. Alderico Toríbio. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1991.

KUHN, Thomas Samuel. **Estrutura das Revoluções Científicas**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma Empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. Mariana Echalar. Londrina: Planta; 2004.

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. **A “nova” fase do neoliberalismo: outras Mídias**. 2019. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmídias/dardot-e-laval-a-nova-fase-do-neoliberalismo/>

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? Política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999. Disponível em: <https://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>

LÊNIN, Vladímir I. **Cadernos filosóficos**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

LESSA, Sérgio. **O Estado de Bem-Estar e o Capital**. São Paulo: Instituto Lukács., 2013.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. São Paulo: Livraria Annablume; Editora José Bushatsky, 1976.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe: estudos de dialética marxista**. Trad. Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MACEDO, Ana Paula Raizel. **A atuação da Fundação SICREDI na Educação Básica no Oeste do Paraná: expressão da interligação público-privado**. 2021. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5676>

MACÊDO, Sonayra da S. M. **O modelo de Gestão do Empresariado para a Educação Básica brasileira: embates entre excelência e qualidade social?** 2019. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: https://sigarq.ufpb.br/arquivos/202021910414e92165811e91f2a5673cd/TESE_DEFINITIVA_SONAYRA_DA_SILVA_MEDEIROS_MACEDO_PPGE_UFPB_PDF.pdf

MARQUES NETO, Floriano A. **Regulação estatal e interesses públicos**. São Paulo: Malheiros, 2002.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos, filosóficos e outros textos escolhidos**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. Burgueses e proletários (Manifesto do Partido Comunista). In: FERNANDES, Florestan (org.). MARX, K; ENGELS. F: **História**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989.

MASSON, Gisele. Materialismo Histórico e Dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Praxis Educativa**, Ponta Grossa/PR, v. 2, n. 2, p. 105-114, jul./dez. 2007. Disponível em: https://ri.uepg.br/riuepg/bitstream/handle/123456789/428/ARTIGO_MaterialismoHistorioDial%20C3%A9tico.pdf?sequence=1

MAZULA, Brazão. **Educação, cultura e ideologia em Moçambique: (1975-1985)**. Maputo (MZ): Ed. Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa, 1995.

MEIRELLES, Hely L. **Direito administrativo brasileiro**. 33. ed. São Paulo: Malheiros, 2007.

MELO, Anita Tetslaff T. **As ações da Rede Municipal de Ensino de Dourados/MS no biênio de 2020 e 2021 durante a Pandemia de Covid-19**. 2023. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2023. Disponível: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/6698>

MENESES, Maria Paula. Xiconhoca, o inimigo: narrativas de violência sobre a construção da Nação em Moçambique. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 106, p. 9-52, 2015. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10316>

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Trad. Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>

MISES, Ludwig V. **Liberalismo: segundo a tradição clássica**. São Paulo, Instituto Ludwig von Mises, 2010.

MOÇAMBIQUE. Constituição da República de Moçambique. **Boletim da República**, I Série, n. 44, Maputo, 16 nov. 1990. Mimeo.

MOÇAMBIQUE. Constituição da República de Moçambique, com as alterações introduzidas pelas Leis de Revisão Constitucional. **Boletim da República**, Maputo, (2004), Mimeo.

MOÇAMBIQUE. Decreto n. SE/10.496, de 17 de fevereiro de 1971. Transforma a Escola-Comunitária João XXIII em Escola Básica. Beira, 1971. Mimeo.

MOÇAMBIQUE. Lei n. 15, de 10 de agosto de 2011. Estabelece normas para a contratação, implementação e monitoria de empreendimentos entre o público e o privado. **Boletim da República**, n. 33, 2011. Disponível em: <https://ppp.worldbank.org/public-private-partnership/sites/default/files/2024-09/lei15-2011.pdf>

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINED). **Estatística de matrículas para o ano letivo de 2025**. Disponível em: www.mined.gov.mz/matricula-e-inscricao-ano-lectivo-2025.php

MOÇAMBIQUE. MINED. Lei n. 4/83, de 23 de março de 1983. Institui o Sistema Nacional de Educação. **Boletim da República**, I Série, Maputo, 23 mar. 1983. Mimeo.

MOÇAMBIQUE. MINED. Lei n. 18, de 28 de dezembro de 2018. Institui a Política Nacional da Educação e Estratégias de Implementação. **Boletim da República**, I Série, n. 254. Maputo: Imprensa Nacional: MINED, 2018. Mimeo.

MOÇAMBIQUE. MINED. Lei n. 6/92, de 6 de maio. Reajusta o quadro geral do Sistema Nacional de Educação. **Boletim da República**, I Série, n. 19, Maputo, 6 maio 1992.

MOÇAMBIQUE. MINEDH. 2012–2016 (PEE 2012–2016). **Boletim da República**, Maputo, 2016. Mimeo.

MOÇAMBIQUE. MINEDH. Plano Estratégico da Educação 2020–2029. **Boletim da República**. Maputo, 2020. Mimeo.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação. Plano Nacional de Desenvolvimento do Sistema Educativo (PNDSE). **Boletim da República**, Maputo, 1995. Mimeo.

MOÇAMBIQUE. Secretaria de Educação e Desenvolvimento (SED). Portaria n. E/017/SED, de 28 de março de 2000. Dispõe sobre a reorganização administrativa e pedagógica da Escola Básica João XXIII. **Boletim da República**, Beira, 2000. Mimeo.

MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sérgio S. de (org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: INCRA/MDA, 2015. Disponível em: [Educação_do_Campo_e_Pesquisa_-_Questões_para_reflexão_-_Mônica_Castagna_Molina_-_MDA_2006.pdf](#).

MONTAÑO, Carlos E. O projeto neoliberal de resposta à “questão social” e a funcionalidade do “terceiro setor”. **Lutas Sociais**, n. 8, p. 53–64, São Paulo, 2004. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18912/14066>

MOTTA, Vânia C.; ANDRADE, Maria Carolina P. **Conteúdo e forma do empresariamento da educação no tempo presente: da capitalização à subsunção ao empresariado**. NiepMarx, 2019.

MOURA, Dante Henrique. **Educação profissional no Brasil: anotações históricas**. Natal: IFRN, 2007.

NASCIMENTO, Leila P; GUIMARÃES, Valeska N. Gestão escolar no Brasil: reflexões sob a ótica da reforma do estado e da modernização da gestão pública. **Perspectiva**, Florianópolis, v.36, n.3. jul./set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2018v36n3p1052>

NOGUEIRA, Marco A. **Um Estado para a sociedade civil**: temas éticos e políticos da gestão democrática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NUNES, José Almir V. **A feição privatista na gestão do Ensino Médio público em Tempo Integral no Amapá (2016-2018)**. Orientadora Norma Iracema de Barros Ferreira. 2020. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2020. Disponível em: https://www2.unifap.br/ppged/files/2021/02/DISSERTA%C3%87%C3%83O-FINAL_-JOS%C3%89-ALMIR-V.-NUNES.pdf

OLIVEIRA, Dalila A. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: a agenda neoliberal para a Educação Básica. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 121, p. 179-198, 2012.

OLIVEIRA, Dalila A. Neoliberalismo e gestão da educação pública no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 142, p. 15-30, 2018. Disponível em: <https://scielo.br/j/es/a/NvQbjcqWFMxgRfLCTr3CLCJ/?format=pdf>

OLIVEIRA, Lucia Cortes da S. **Pesquisa qualitativa**: fundamentos e desafios. São Paulo: Pioneira, 2010.

OSBORNE, David; GAEBLER, Ted. **Reinventando o governo**: como o espírito empreendedor está transformando o setor público. 10. ed. Brasília: MH Comunicação, 1998.

PEREIRA, Thatiane C. **Parcerias em educação**: implicações do enredamento entre as esferas pública e privada para a formação na Educação Básica. 2023. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/39737>

PIOVESAN, Flávia C; BARBIERI, Carla B. Terceiro Setor e Direitos Humanos. *In*: CARVALHO, Cristiano; PEIXOTO, Marcelo Magalhães (org.). **Aspectos Jurídicos do Terceiro Setor**. São Paulo: IOB Thompson, 2005, p. 75-97. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-9110011>

PERONI, Vera Maria Vidal. Múltiplas formas de materialização do privado na Educação Básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/peroni.pdf>

PERONI, Vera Maria V; LIMA, Paulo Valim de. Políticas conservadoras e gerencialismo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e 2015344, p. 1-20, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1809-43092020000100147&lng=pt

PERONI, Vera Maria V. Relação Público-Privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, e241697, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gPNy6mbMhQVmfzrqX8tRz4N/?format=html&lang=pt>

RIBEIRO, Renato J; GARCIA, Francilene P; ARTAXO, Paulo. **O leilão das escolas públicas e o futuro da Educação no Brasil**. Editorial publicado pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, ed. 7613. 7 de fevereiro de 2025. Disponível em: <https://portal.sbpcnet.org.br/noticias/editorial-o-leilao-das-escolas-publicas-e-o-futuro-da-educacao-no-brasil/>

RIBEIRO, Sheila Maria R. **Perspectivas da dinâmica institucional: a emergência do setor público não estatal**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 1997.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHAEFER, Sérgio. **A lógica dialética: um estudo da obra filosófica de Caio Prado Júnior**. Porto Alegre: Movimento, 1985.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, Ideologias, Contra-Ideologias**. São Paulo: EPU, 1986.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida O. CAMPOS, Rosângela; GARCIA, Rosa V. **Políticas Educacionais e Trabalho Docente**. São Paulo: Xamã, 2005.

SHIROMA, Eneida O. MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SHIROMA, Eneida O. MORAES, Maria C. de; EVANGELISTA, Olinda. **Políticas Educacionais e Trabalho Docente: a reforma da Educação Básica**. Campinas: Autores Associados, 2018.

SILVA, Darllen Almeida da. **Hegemonia estadunidense sobre o Brasil: os programas PDPI e ETA (2012-2018)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Educação, Macapá, 2019.

SILVA, Maria A. da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283–301, dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/ghxkCxNyHpsGrB9PQP4GybT/?format=pdf&lang=pt>

SOUZA, Ângela R. de. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 75-89, 2016. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10450>

STIGLITZ, Joseph E. **Globalização, a grande desilusão**. Lisboa: Terramar, 2002.

TRAVESSINI, Clarice. **A educação no contexto das políticas neoliberais: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2015.

UNESCO. **Relatório Global de Monitoramento da Educação: Moçambique**. Paris: UNESCO Publishing, 2018.

ZIMMERMANN, Angelita; MEURER, Ana Carine; DE DAVID, Cesar. A formação dos sujeitos do campo e a pedagogia da alternância: da França ao sul do Brasil. **Revista NERA**, v. 23, n. 51, p. 300-327, jan./abr, 2020. Disponível em: <http://orcid.org/0000-0003-3327-8917>

APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

1 Identificação do/a entrevistado/a

1.1 Nome: _____

1.2 Formação acadêmica:

Graduação: _____

Pós-Graduação: () Sim. Qual? _____

() Não

1.3 Tempo total como Coordenador CEESP/SEED, NUC/SEED, EFAC/ANAMA E EC-JOÃO XXIII _____ anos e _____ meses.

1.4 Tempo em Escolas-Comunitárias: _____ anos e _____ meses.

1.5 Tempo que atua nesta escola? _____ anos e _____ meses.

2. Categorias Empíricas

1ª Categoria: Estado/Parcerias Público-Privadas x Políticas Educacionais

Nas últimas décadas, o campo das políticas educacionais tem sido marcado por transformações significativas impulsionadas por novas formas de gestão pública, entre as quais se destacam as Parcerias Público-Privadas (PPP). Essas parcerias, originalmente associadas a setores como infraestrutura e transporte, têm ganhado espaço também na educação, provocando debates sobre o papel do Estado, os limites da participação do setor privado e os impactos sobre o direito à educação pública, gratuita e de qualidade.

Na sua visão, essas parcerias reforçam ou enfraquecem o papel do Estado como garantidor do direito à educação?

2ª Categoria: Neoliberalismo/Capitalismo x Gestão Pública

A relação entre neoliberalismo, capitalismo e gestão pública tem sido um dos principais eixos de debate no campo das ciências sociais e da administração pública nas últimas décadas. A partir dos anos 1980, o avanço das ideias neoliberais marcadas pela defesa do livre mercado, da redução do papel do Estado e da centralidade da eficiência na gestão provocou profundas transformações nas formas de organização e funcionamento da máquina pública.

De que maneira o avanço do neoliberalismo e da lógica capitalista tem influenciado a forma como o Estado organiza e conduz a gestão pública, especialmente no que diz respeito à prestação de serviços sociais como a educação?

3ª Categoria: Gestão Democrática x Estado capitalista x Escolas-Comunitárias x escolas-família

As **Escolas-Família** emergem como experiências inovadoras e de resistência. Nascidas da iniciativa de comunidades que buscam assumir o protagonismo na educação de seus filhos, elas representam uma alternativa aos modelos tradicionais e às lógicas de mercado. Ao priorizarem a participação popular, o currículo contextualizado e a valorização das culturas locais, as Escolas-Famílias desafiam a mercantilização da educação e propõem uma pedagogia enraizada na realidade e nos anseios da própria comunidade.

O financiamento e a manutenção de uma escola Família/Comunitária pelo poder público caracterizam a incorporação da instituição ao Estado?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
 (Resolução 466/2012 CNS/CONEP)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “**NUANCES DE PPP NA TRAVESSIA TRANSATLÂNTICA BRASIL/MOÇAMBIQUE: Escola-Família do Carvão/Amapá & Escola-Comunitária João XXIII/Sofala (1990-2024)**”. O objetivo deste trabalho é analisar as nuances da Parceria Público-Privada (PPP) no contexto educacional da Escola-Família do Carvão no Brasil e Escola-Comunitária João XXIII. Para realizar o estudo será necessário que o(a) Sr.(a) se disponibilize a participar de entrevistas semiestruturada combinada de um **roteiro de perguntas**, que foram elaboradas para proporcionar um grau mínimo de riscos aos participantes, previamente agendadas a sua conveniência). Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para avaliar os debates entre o serviço público e as Organizações Sociais, evidenciando como a educação tem sido convertida em mercadoria dentro do serviço privado, e analisando o discurso que questiona o modelo de gestão pública enquanto exalta as Parcerias Público-Privada (PPP), no contexto educacional da Escola-Família do Carvão no Brasil e Escola-Comunitária João XXIII, em Moçambique, investigando as influências das Organizações Sociais na configuração das políticas educacionais e seus impactos na educação pública. O risco da sua participação nesta pesquisa pode provocar um desconforto ou cansaço caso a entrevista demore por serem perguntas subjetivas, que necessitam de uma boa memória e paciência. No entanto, todas as perguntas serão realizadas com seu consentimento e respeitarão seu tempo e disponibilidade em respondê-las, em virtude das informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual o(a) Sr.(a) receberá uma cópia. Os benefícios da pesquisa contribuirão para colocar a Educação Básica na modalidade Pós- médio Profissionalizante do Campo em discussão no Estado do Amapá e em Moçambique. Esse entendimento pode influenciar no modelo de políticas Públicas como serviço fundamental aos estudantes do campo, podendo estimular transformações significativas à uma educação verdadeiramente inclusiva e cidadã as populações camponesas do Estado do Amapá e de Moçambique. **COMO CRITÉRIO DE INCLUSÃO:** serão entrevistados profissionais ligados aos setores responsáveis pela execução das políticas públicas voltadas para a população do Campo, sendo na Secretaria de Estado da Educação do Amapá o Coordenador da Coordenadoria de Educação Específica- CEESP e a gerente do Núcleo da Educação do Campo – NEC, no que tange as Escolas os entrevistados serão: Diretores das Escolas Comunitárias, Coordenadores Pedagógicos, professores atuantes no ensino de profissionalizante e os alunos. Em Moçambique coordenadores pedagógicos, professores e alunos do ensino secundário da décima a décima segunda classe. **CRITÉRIO DE EXCLUSÃO:** Não participara da entrevista Professores e alunos do ensino básico anos finais da educação fundamental II, 6º ao 9º ano, no Brasil e em Moçambique, alunos e professores do ensino primário anos finais 3 à 7 classe.

O(a) Sr.(a) terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS n.466/12 e complementares.

Para qualquer esclarecimento, estarei disponível por meio do telefone: (96) 98135-8773 e do E-mail: suzinaldafreitas.sf@gmail.com ou da orientadora da pesquisa: (96) 981353959, Email: normairacemaunifap@gmail.com. O senhor (a) também poderá entrar em contato com , o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá Rodovia JK, s/n – Bairro Marco Zero do Equador - Macapá/AP, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, através dos telefones 4009-2804, 4009- 2805. Desde já agradecemos!

Eu, _____, declaro que após ter sido esclarecido (a) pela pesquisadora, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa intitulada “**TRAVESSIA TRANSATLÂNTICA BRASIL/MOÇAMBIQUE: Nuances da PPP na Escola-Família do Carvão/Escola-Comunitária João XXIII (1990-2024)**”.

Macapá, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do Pesquisador ou pesquisadores

Nome por extenso

APÊNDICE C – Carta de Anuência



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM
EDUCAÇÃO

CARTA DE ANUÊNCIA

O presente documento autoriza a realização da pesquisa que visa estabelecer um debate entre o serviço público e as Organizações Sociais, evidenciando como a educação tem sido convertida em mercadoria dentro do serviço privado, e analisando o discurso que questiona o modelo de gestão pública enquanto exalta as Parcerias Público-Privada (PPP), no contexto educacional da Escola-Família do Carvão no Brasil e Escola-Comunitária João XXIII, em Moçambique, investigando as influências das Organizações Sociais na configuração das políticas educacionais e seus impactos na educação pública.

Serão realizadas entrevistas semiestruturadas, combinadas de um roteiro de perguntas, que foram elaboradas para proporcionar um grau mínimo de riscos aos participantes, sendo (1) coordenador pedagógico da Escola João XXIII/Moçambique, a presidente da ANAMA/Brasil, (2) representantes do Governo do Amapá/Brasil e o Diretor da EFAC/BRASIL por entender a importância de tais indivíduos ao atuarem diretamente na organização, desenvolvimento, coordenação e docência na Escola-Família do tipo comunitária. Ações necessárias ao desenvolvimento do trabalho provisoriamente intitulado “**NUANCES DE PPP NA TRAVESSIA TRANSATLÂNTICA BRASIL/MOÇAMBIQUE: Escola-Família do Carvão/Amapá & Escola-Comunitária João XXIII/Sofala (1990-2024)**”, sob a orientação da Profa. Dra. Norma Iracema de Barros Ferreira, do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP).

Com o apoio deste setor e de seus participantes, será possível acessar informações importantes que contribuirão para a análise e desenvolvimento desse estudo. A pesquisa se compromete a respeitar todos os princípios éticos relacionados à confidencialidade e ao uso de dados, conforme as diretrizes estabelecidas para pesquisas em seres humanos, garantindo o anonimato e a segurança das informações coletadas, de acordo com a **Resolução n. 510/2016 no Brasil e obedecerá a Lei n. 6/2023 em Moçambique.**

A autorização da Associação Nossa Amazônia-ANAMA, no processo de pesquisa será de fundamental importância para o sucesso do estudo e para a elaboração de recomendações que possam beneficiar o Ensino Médio em Tempo Integral no estado do Amapá.

Para qualquer esclarecimento, estarei disponível por meio do telefone: (96) 98135-8773 e do E-mail: suzinaldafreitas.sf@gmail.com ou da orientadora da pesquisa: (96) 981353959, Email: normairacemaunifap@gmail.com

Assim posto, autorizo **SUZINALDA DE SOUZA FREITAS**, portadora da carteira de identidade n. 255048 - AP e CPF n. 686. 694. 102-49 a realizar sua pesquisa nesta instituição.

Local e data: ____/____/____

Assinatura e carimbo do responsável pela Instituição