

A GESTÃO DAS EFAs A PARTIR DA ATUAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES MANTENEDORAS: UM ESTUDO NAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO MUNICÍPIO DE MAZAGÃO, AMAPÁ

THE MANAGEMENT OF EFAs THROUGH THE ROLE OF MAINTAINING ASSOCIATIONS: A STUDY OF FAMILY FARM SCHOOLS IN THE MUNICIPALITY OF MAZAGÃO, AMAPÁ

Lenize Santos da Silva

Mestranda em Recursos Naturais Amazônicos pela Universidade do Estado do Amapá.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5036022334488927>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5323-5399>.

E-mail: lenizesantosd@gmail.com

Valéria Silva de Moraes Novais

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará. Pós-doutorado em Educação pela Université de Genève(UNIGE/Suíça).

Lattes : <http://lattes.cnpq.br/6595236046950756>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3549-6213>.

E-mail: valeria.novais@ueap.edu.br

Resumo: O artigo analisa a atuação das associações mantenedoras na gestão das Escolas Famílias Agrícolas do município de Mazagão, Amapá, com foco na dimensão pedagógica, administrativa e financeira. O estudo parte da compreensão de que essas associações exercem papel central na efetivação da Pedagogia da Alternância e na sustentação do projeto educativo comunitário. A pesquisa adota abordagem qualitativa, realizou entrevistas semiestruturadas realizadas com presidentes, membros de diretoria e coordenadoras pedagógicas de duas EFAs. A análise de conteúdo evidenciou que a atuação das associações é marcada tanto por práticas democráticas e compromisso territorial quanto por desafios relacionados à autonomia, infraestrutura e comunicação interna. Conclui-se que a gestão compartilhada nas EFAs depende da corresponsabilidade entre associação, equipe pedagógica e comunidade, sendo fundamental para fortalecer a identidade da escola do campo na Amazônia.

Palavras-chave: Educação do campo. Gestão escolar. Pedagogia da alternância. Amazônia. Comunidade.

Abstract: This article analyzes the role of maintaining associations in the management of Family Agricultural Schools in the municipality of Mazagão, Amapá, focusing on pedagogical, administrative, and financial dimensions. The study is based on the understanding that these associations play a central role in implementing the Pedagogy of Alternation and sustaining the community educational project. The research adopts a qualitative approach, using semi-structured interviews conducted with presidents, board members, and pedagogical coordinators of two Family Agricultural Schools. Content analysis revealed that the associations' performance is characterized by both democratic practices and territorial commitment, as well as challenges related to autonomy, infrastructure, and internal communication. It is concluded that shared management in these schools depends on shared responsibility among the association, pedagogical team, and community, being fundamental to strengthening the identity of rural schools in the Amazon.

Keywords: Rural education. School management. Pedagogy of alternation. Amazon. Community.

Introdução

A história da educação brasileira é marcada por desigualdades estruturais que atravessam territórios, corpos e modos de vida. Durante grande parte do século XX, a população rural foi sistematicamente excluída das políticas públicas educacionais. A concepção hegemônica de escola, centrada em modelos urbanos e desvinculada das realidades do campo, produziu um quadro de abandono e negação de direitos para as populações camponesas, indígenas, ribeirinhas e quilombolas. As poucas escolas existentes em áreas rurais operavam com estruturas precárias, currículos descontextualizados e professores sem formação adequada (Arroyo, 2000; Rosa, 2014). Essa exclusão não foi acidental e esteve amparada por uma lógica de desenvolvimento que considerava o campo como espaço de atraso e a cidade como horizonte civilizatório.

A partir da década de 1990, movimentos sociais e organizações populares começaram a disputar esse cenário, trazendo à cena pública o debate sobre a Educação do Campo como um direito e como uma proposta pedagógica comprometida com a justiça social. O fortalecimento da Via Campesina, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), das comunidades quilombolas e de outras organizações foi decisivo nesse processo. Em 1998, o I Encontro Nacional por uma Educação do Campo, realizado em Luziânia (GO), consolidou um marco histórico de mobilização coletiva que reivindicava uma política educacional pautada pelas realidades e pelos sujeitos do campo (Caldart, 2003). Essa mobilização resultou, entre outros avanços, na criação de programas federais, como o PRONERA, e na construção de uma concepção de educação assentada no território, na diversidade cultural e na articulação entre saberes locais e científicos.

Dentro desse campo de disputas, a Pedagogia da Alternância emergiu como experiência educativa com potencial de romper com a lógica escolar tradicional. Criada na França em 1935, no contexto das *Maisons Familiales Rurales*, e trazida para o Brasil na década de 1960, essa metodologia articula dois tempos de formação complementares: o tempo-escola e o tempo-comunidade. Em vez de separar o estudante da realidade, a alternância propõe que ele volte a ela como pesquisador, valorizando os saberes familiares e comunitários e transformando-os em objeto de reflexão crítica (Sousa, 2021). No Brasil, essa pedagogia foi apropriada por movimentos populares como ferramenta de resistência e recriação da escola, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, onde o distanciamento geográfico entre as escolas e as comunidades impunha barreiras ainda maiores à permanência dos jovens na educação básica.

É nesse contexto que surgem as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), instituições de ensino criadas por iniciativa das próprias comunidades do campo, em articulação com organizações religiosas, movimentos sociais e experiências internacionais. A primeira EFA brasileira foi fundada em 1969, no município de Anchieta, no estado do Espírito Santo, inspirada nas *Maisons Familiales Rurales* da França. Essa criação contou com o apoio direto da Igreja Católica, por meio da atuação de agentes pastorais ligados à Teologia da Libertação, e de agricultores comprometidos com a formação das juventudes rurais (Freitas, 2018). Desde então, o modelo se expandiu para diversas regiões do país, especialmente Norte, Nordeste e Sul, onde encontrou terreno fértil junto a organizações como a Comissão Pastoral da Terra (CPT), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Rede das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (REFA-Brasil).

As EFAs se consolidaram como uma resposta concreta à ausência de políticas públicas estruturantes para os jovens do campo, oferecendo um modelo educativo pautado pela realidade local e pelas necessidades das famílias agricultoras. Essas escolas não apenas adotam a Pedagogia da Alternância, como também se estruturam de forma diferenciada: são mantidas por associações comunitárias, compostas por agricultores, pais e mães de estudantes, lideranças locais e apoiadores diversos (Freitas, 2018). Esse modelo de autogestão coletiva desafia as formas tradicionais de administração escolar ao colocar a comunidade no centro das decisões pedagógicas, financeiras e organizacionais, ressignificando o papel social da escola e fortalecendo os vínculos entre educação e território.

Nesse sentido, as associações mantenedoras não são meras apoiadoras, são as responsáveis legais e políticas pelas escolas e cuidam da contratação de profissionais, do planejamento orçamentário, da relação com o poder público, da manutenção da infraestrutura e, principalmente, da definição de rumos pedagógicos coerentes com os princípios da Educação do Campo. Isso significa

que a gestão das EFAs está diretamente atrelada à capacidade organizativa e ao engajamento político dessas associações, o que exige não apenas disposição, mas também conhecimento técnico, diálogo com as redes públicas e capacidade de articulação interinstitucional (Fernandes, 2000; Silva, 2019). Ao mesmo tempo em que representam uma conquista da autonomia local, essas estruturas enfrentam tensões permanentes: financiamento instável, burocracias administrativas, dificuldades de formação continuada e disputas por legitimidade frente às instituições governamentais.

Com base nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar a atuação das associações mantenedoras na gestão das Escolas Famílias Agrícolas do município de Mazagão, estado do Amapá - especificamente a Escola Família Agroextrativista do Carvão (EFAC) e a Escola Família Agroextrativista do Maracá (EFAEXMA). A pergunta que orientou esta pesquisa foi: *como as associações mantenedoras têm exercido sua função gestora nas EFAs de Mazagão, e quais os sentidos e desafios atribuídos a essa atuação pelos sujeitos diretamente envolvidos na sua condução?*

Histórico das escolas famílias agrícolas no Amapá: uma trajetória de defesa do território e luta pela educação

Em 1988, o Amapá conquistou sua autonomia como estado na Constituição Federal, tornando-se a unidade da federação mais jovem do Brasil. Com 142.470 km² e cerca de 734 mil habitantes — 88,8 % vivem em áreas urbanas (IBGE, 2022) — o estado tem uma história marcada por disputas territoriais, reconfigurações políticas e reorganizações socioespaciais. Esse percurso pode ser dividido em quatro momentos: a ocupação colonial (século XVII), as tensões fronteiriças do século XIX, a federalização em 1943 e, finalmente, a criação do estado em 1988, com novas estruturas municipais e fortalecimento de instituições locais.

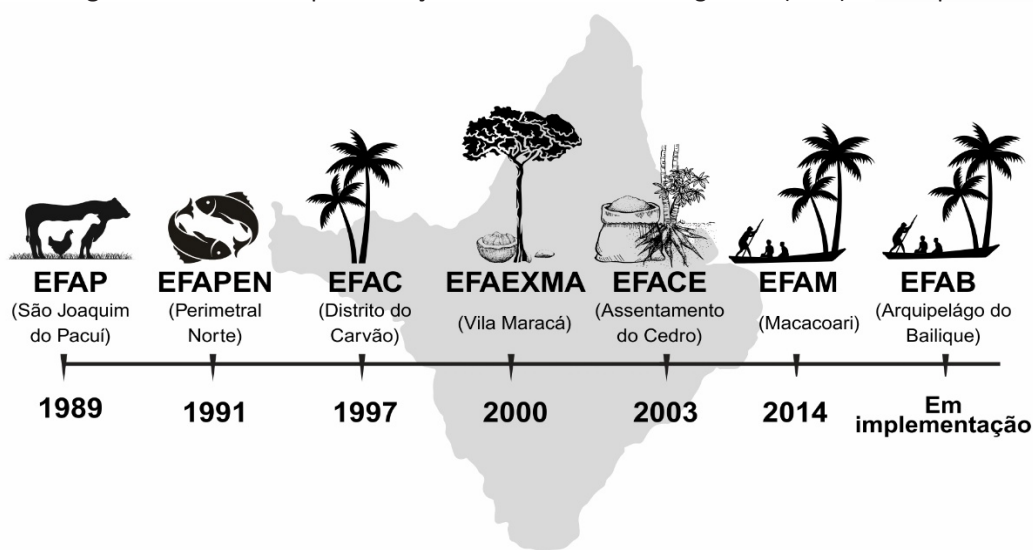
É nesse contexto que emergem, no fim dos anos 1980, as primeiras iniciativas de educação dedicada ao campo. Ainda como território federal e já imbuído de uma identidade prestes a se estruturar, o Amapá presenciou, em 1989, a fundação da Escola Família Agrícola do Pacuí (EFAP). Idealizada por comunidades rurais, lideranças locais, movimentos sociais e parceiros institucionais, a EFAP foi a primeira a adotar a Pedagogia da Alternância no estado, como forma de articular ensino, saberes tradicionais e permanência no campo (Pimentel et al., 2025).

A criação da EFAP representou mais que uma escola: foi um símbolo de resistência e inovação, nascido da urgência de responder à exclusão histórica dos jovens rurais. Inserida justamente no momento em que o Amapá definia suas bases como novo estado, a escola incorporou a compreensão de que a Educação do Campo deve partir da realidade socioterritorial dos sujeitos, reconhecendo os saberes, modos de vida e contextos locais (Arroyo, 1999; Caldart, 2009).

Desde sua criação, a estruturação de uma EFA passou por etapas claras: identificação da demanda local, mobilização da comunidade, definição pedagógica e criação de uma associação mantenedora. Esse processo envolve audiências e articulações com diversos atores — poder público, igrejas, sindicatos, cooperativas e lideranças — para assegurar seu funcionamento e legitimidade (Cardoso, 2017). No Amapá, as primeiras EFAs foram propostas pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais (SINTRA), pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) e pelo Conselho Nacional dos Extrativistas (CNS), estabelecendo um modelo colaborativo de educação que conecta escola, família e campo (Lomba; Cardoso, 2020).

Hoje, o Amapá abriga sete Escolas Famílias Agrícolas, sendo quatro em funcionamento e três suspensas por razões financeiras ou burocráticas (Cardoso, 2017). Distribuídas por municípios como Macapá, Tartarugalzinho, Pedra Branca do Amaparí, Mazagão e Itaúbal, cada unidade carrega sua singularidade e representam os diferentes territórios amazônicos (floresta, água e terra), mas compartilha um esforço coletivo de gestão comunitária e missão educativa. A Figura 1 ilustra a linha do tempo e localização das sete EFAs no Amapá.

Figura 1. Linha do Tempo da criação das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) do Amapá



Fonte: Elaboração própria com base em Cardoso (2017) e Lomba; Cardoso (2020) e dados da pesquisa de campo realizada, 2025.

As Escolas Família Agrícola (EFAs) no Amapá representam um modelo educacional peculiar, forjado pela necessidade de oferecer uma formação contextualizada aos jovens do campo.

A pioneira nesse percurso é a Escola Família Agrícola do Pacuí (EFAP), estabelecida no Distrito de São Joaquim do Pacuí, em Macapá, uma região cuja economia se apoia predominantemente na monocultura da mandioca (Souza, 2003). Criada em 1970, a EFAP emergiu de um esforço conjunto do Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) com a Igreja Católica e outras entidades, visando implementar um novo formato de educação rural na Amazônia (Brito; Santos; Novais, 2023). A instituição começou a funcionar em janeiro de 1989, com a colaboração de padres italianos, oferecendo um “Curso informal de suplência de 1º grau” integrado a atividades agropecuárias (Da Silva; Nery, 2016). A Associação das Famílias da Escola Família Agrícola da Região do Pacuí (AFEFARP) é a responsável por sua manutenção, dependendo de recursos de associados e de convênios com entidades como a Diocese de Macapá e a ONG italiana AES (Cardoso, 2017; Brito; Santos; Novais, 2023). A EFAP, com seus 86 hectares, ofereceu em 2017 ensino médio e profissionalizante para 125 alunos no curso Técnico em Agropecuária, com duração de quatro anos e foco prático para o sustento dos agricultores (Lomba; Cardoso, 2020; Nascimento, 2005).

Na sequência, surge a Escola Família Agrícola da Perimetral Norte (EFAPEN), localizada na Comunidade do Cachorrinho, em Pedra Branca do Amapari. Sua gênese remete à insatisfação dos agricultores locais com a educação formal descontextualizada, impulsionada pelo engajamento do Sindicato dos Trabalhadores Rurais (SINTRA) e o apoio da Igreja Católica, com a SOCEAP formalizando a construção em 1987 (Silva, 2021). O nome da escola reflete a integração família-escola-comunidade e o foco na agricultura familiar. Fundada em 1991, a EFAPEN oferta Ensino Fundamental e Médio, utilizando a pedagogia da alternância para combinar educação, trabalho e produção (Lomba; Cardoso, 2020). Apesar de uma infraestrutura notável em 25 anos, a escola enfrenta desafios financeiros, o que tem resultado em baixas matrículas e paralisações (Lomba; Cardoso, 2020).

A Escola Família Agroextrativista do Carvão (EFAC), situada no Distrito do Carvão, em Mazagão Novo, foi fundada em 1997, iniciando com uma turma do Ensino Fundamental e expandindo para o Médio em 2002 e Técnico Profissionalizante em Agroextrativismo em 2005 (Da Silva; Gomes, 2025). Sua implantação, diferentemente de outras, contou com apoio político e financeiro inicial, embora a construção tenha sido por mutirões (Nascimento, 2005). A EFAC também se alicerça na Pedagogia da Alternância, buscando a formação integral do aluno e o atendimento às necessidades dos jovens rurais de Mazagão.

A quarta EFA estabelecida foi a Escola Família Agroextrativista do Maracá (EFAEXMA), em

Mazagão, dentro da Reserva Extrativista do Rio Cajari. Criada em 2000 no Projeto de Assentamento do Maracá, sua formação foi impulsionada pela Associação dos Trabalhadores do Assentamento Agroextrativista do Maracá (ATEXMAR), com apoio de Maria José Rigamonti (Sousa, 2016; Cardoso, 2017). Assim como a EFAC, recebeu influência política, diferenciando-se das primeiras EFAs construídas primariamente por mutirões. A EFAEXMA foca no ensino fundamental e qualificação em agroextrativismo, com acesso desafiador por rodovias mistas (Soares, 2023). A escola, administrada pela Associação da Escola Família Agroextrativista do Maracá (AEFAEXMA), integra teoria e prática através da pedagogia da alternância (De Farias Júnior *et al.*, 2021; Lomba; Cardoso, 2020).

A Escola Família Agroextrativista do Cedro (EFACE), situada no Assentamento Colônia do Cedro, em Tartarugalzinho, foi criada em 2002 pela Associação da Escola Família Agroextrativista do Cedro (AEFACE) para educar filhos de agricultores. Iniciou suas atividades em 2003 em um prédio construído por mutirão (Lomba; Cardoso, 2020). Apesar de ter recebido apoio governamental, enfrentou dificuldades em manter atividades extracurriculares e parcerias. Atualmente, a EFACE encontra-se fechada devido à deterioração da infraestrutura pós-pandemia, representando um retrocesso para o acesso à educação na região (Soares, 2023).

A Escola Família Agroecológica do Macacoari (EFAM), localizada na zona rural de Itaúbal, foi criada em 2014 por esforço coletivo. A EFAM é gerida por uma equipe jovem, muitas vezes composta por ex-alunos, e adota o termo “agroecológica” para enfatizar a valorização das atividades agroecológicas e extrativistas em seu currículo (Padovani; Gomes, 2023; Cardoso, 2017). A escola opera em regime de internato, com alternância de 15 dias na escola e 15 dias em casa, auxiliando nas atividades agrícolas, o que se mostra eficaz na redução da evasão (Cardoso, 2017). A EFAM, mantida por uma associação que envolve 80 famílias e abrange alunos de 3 municípios e 9 comunidades, enfrenta constantes paralisações devido à instabilidade no financiamento (Souza, 2016; Pereira, 2020).

Por fim, a sétima instituição, a Escola Família Agroextrativista do Bailique (EFAB), localizada no Assentamento Agroextrativista do Iratapuru, no arquipélago do Bailique, ainda não iniciou suas atividades. Sua implementação está intrinsecamente ligada à elaboração do Protocolo Comunitário do Bailique, a EFAB almeja fortalecer a comunidade local e integrar a educação formal com o conhecimento prático em agroextrativismo, utilizando a Pedagogia da Alternância (De Lima Padovani; Gomes, 2023). A decisão de destinar recursos da Cooperativa dos Produtores Extrativistas do Bailique (AMAZONBAI) para sua manutenção demonstra o engajamento comunitário em garantir a educação e combater o êxodo rural (De Lima Padovani; Gomes, 2023).

Nesse contexto, é fundamental compreender que a gestão das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) não se limita à administração burocrática do cotidiano escolar. Ela nasce e se fortalece a partir do enraizamento comunitário que sustenta o projeto político-pedagógico da alternância. Cada EFA é mantida por uma associação comunitária própria, composta por sujeitos diretamente comprometidos com os destinos da escola: famílias, lideranças locais, ex-alunos, trabalhadores rurais, entre outros. Essa associação não apenas responde pelas questões econômicas e jurídicas que garantem o funcionamento institucional, mas também é protagonista na condução ética e coletiva das decisões formativas. A gestão, portanto, é expressão viva de um projeto educativo que não separa escola e território, e sim os entrelaça por meio de práticas de diálogo, corresponsabilidade e participação, como afirma Queiroz (2004), ao destacar a centralidade das comunidades na sustentação e dinamização das EFAs.

Associação mantenedora como pilar da gestão escolar nas EFAs

O que sustenta uma Escola Família Agrícola não são apenas suas paredes ou seus documentos institucionais, mas sim as mãos que a constroem todos os dias: mãos de pais, mães, estudantes, educadores, lideranças e parceiros. Nas EFAs, a gestão não é algo que se impõe de fora para dentro, mas que brota do próprio chão onde a escola está fincada. É uma gestão que se faz com a comunidade e pela comunidade, assumida, sobretudo, por uma associação que reúne aqueles que acreditam que a educação pode – e deve – caminhar lado a lado com os modos de vida do campo (Sousa, 2019).

Essas associações comunitárias, criadas para garantir a existência jurídica e econômica das escolas, cumprem um papel muito mais profundo do que o meramente administrativo. Elas são o coração pulsante das EFAs, onde decisões são discutidas coletivamente e onde os rumos da escola são pensados com base nas realidades locais. Nesse modelo, o planejamento pedagógico se entrelaça à escuta dos saberes familiares, e as decisões sobre o futuro da escola passam pelas mãos daqueles que compartilham com ela o mesmo território e os mesmos desafios (Nascimento, 2009).

O surgimento dessas experiências no Brasil está diretamente ligado à ausência histórica do Estado em garantir uma educação que respeitasse a identidade e a dignidade dos povos do campo. Foi por meio da articulação entre movimentos sociais, pastorais e associações comunitárias que nasceu a alternativa das EFAs: uma proposta que rompe com a lógica urbana e homogênea da escola tradicional, e que reconhece na alternância e na gestão participativa caminhos de resistência e afirmação (Nascimento, 2009; Sousa, 2019).

A associação, nesse sentido, não é apenas mantenedora — é articuladora de sonhos, guardiã da autonomia pedagógica e ponte entre escola e comunidade. Seu papel se materializa nas assembleias, nas reuniões de conselho, nas decisões sobre o calendário escolar, na escolha dos temas geradores e até na manutenção do espaço físico. Ela é espaço de escuta, mas também de fala; de proteção institucional, mas sobretudo de criação coletiva (Messias, 2022).

Em tempos em que a educação pública enfrenta tantas tentativas de padronização e esvaziamento de sentido, as EFAs, através de suas associações, afirmam que educar é também um ato de pertencimento. E que a gestão, quando feita com o povo, se transforma em ferramenta de fortalecimento da identidade, de luta por direitos e de construção de um projeto de sociedade onde o campo não seja sinônimo de atraso, mas de potência viva (Messias, 2022; Sousa, 2019). A partir dessa base construída historicamente pela força coletiva, torna-se essencial compreender como os sujeitos diretamente envolvidos com as EFAs — presidentes de associações, membros da diretoria e coordenadores pedagógicos — percebem o papel dessas associações na condução das dimensões financeira, administrativa e pedagógica da escola. É o que exploramos nas próximas seções.

Metodologia

Este trabalho se ancora em uma abordagem qualitativa e exploratória, escolhida por sua capacidade de acolher as vozes dos sujeitos em sua complexidade, respeitando as formas como constroem sentidos, vivem suas práticas e interpretam a realidade que os cerca. Como destaca Minayo (2010), compreender fenômenos sociais a partir do olhar dos próprios participantes exige escuta atenta, sensibilidade com o contexto e abertura às múltiplas camadas de significado que emergem da experiência vivida.

A construção do objeto de estudo foi precedida por uma revisão bibliográfica que articulou contribuições dos campos da Educação do Campo, da Pedagogia da Alternância e da gestão escolar comunitária, sendo esta etapa fundamental para sustentar teoricamente a pesquisa e orientar a elaboração do roteiro de entrevistas. Nessa fase, dialogamos com autores como Marconi e Lakatos (2007), cujas contribuições metodológicas ajudaram a estruturar o processo de investigação.

A etapa de campo foi realizada entre março e junho de 2025, com foco em duas Escolas Famílias Agrícolas localizadas no município de Mazagão, no estado do Amapá: a Escola Família Agroextrativista do Carvão (EFAC) e a Escola Família Agroextrativista do Maracá (EFAEXMA). A escolha dessas instituições deve-se tanto à sua inserção territorial no mesmo município — o que possibilita um olhar comparativo mais orgânico e contextualizado — quanto à sua relevância local enquanto centros de formação pautados pela alternância e pela forte articulação comunitária.

Os sujeitos entrevistados foram exclusivamente presidentes e membros da diretoria das associações mantenedoras, além dos coordenadores pedagógicos das duas escolas. Esses participantes foram escolhidos por ocuparem posições centrais nos processos de tomada de decisão e por atuarem diretamente nas dimensões investigadas da gestão: a financeira, a administrativa e a pedagógica. As entrevistas foram conduzidas a partir de um roteiro semiestruturado, formato que, conforme Laville e Dionne (1999), permite um equilíbrio entre a sistematização dos temas

de interesse da pesquisa e a liberdade para que os sujeitos tragam questões e experiências que emergem espontaneamente durante a conversa.

Para preservar a identidade dos participantes e garantir o anonimato, foi adotado um sistema de codificação por escola e perfil. Os sujeitos da EFAC foram identificados com os códigos de E1 a E3, e os da EFAEXMA, de E4 a E6. Essa organização permitiu associar os relatos às vivências específicas de cada unidade escolar sem expor os nomes ou cargos dos envolvidos.

As entrevistas foram gravadas, transcritas na íntegra e analisadas com base na técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (1977), o que possibilitou a identificação de eixos temáticos recorrentes entre os depoimentos. A discussão foi estruturada em torno de categorias como missão institucional das associações, práticas de gestão participativa, desafios financeiros, articulação política e integração com o projeto pedagógico das EFAs. A triangulação entre o material empírico e o referencial teórico foi essencial para sustentar uma análise crítica e sensível às contradições e potencialidades das experiências relatadas.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Amapá (UEAP), sob parecer nº 85721424.4.0000.0211, e seguiu todos os princípios éticos estabelecidos na Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando o uso dos dados fornecidos de forma sigilosa e para fins exclusivamente acadêmicos.

Perfil dos sujeitos participantes

As informações a seguir apresentam um breve perfil dos sujeitos entrevistados, com o objetivo de contextualizar suas trajetórias e vínculos com as associações mantenedoras das Escolas Famílias Agroextrativistas do Carvão (EFAC) e do Maracá (EFAEXMA), localizadas no município de Mazagão, no estado do Amapá.

Na EFAC, a associação mantenedora é a **Associação Nossa Amazônia**, fundada em 2017, com sede em Mazagão, mas com atuação que seus membros descrevem como de alcance amazônico. O presidente atual está à frente da instituição há quatro anos e possui ensino médio completo, além de formação superior incompleta em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Sua participação ativa na associação demonstra um compromisso crescente com a gestão escolar, especialmente no fortalecimento da dimensão organizacional e política da escola.

Já na EFAEXMA, a associação mantenedora é a **Associação da Escola Família Agroextrativista do Maracá**, com vinte e quatro anos de existência, essa associação se insere profundamente na história da comunidade da Vila do Maracá. O presidente atual é membro desde 2007 e, em seu segundo mandato consecutivo — que foi prorrogado — já soma aproximadamente dez anos de atuação à frente da entidade. Sua formação acadêmica inclui ensino superior completo e participação como mestrando no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável da Amazônia pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), o que contribui significativamente para a qualificação da gestão escolar e para o diálogo entre os saberes do território e a produção acadêmica.

Os membros investigados da diretoria das associações mantenedoras das EFAs de Mazagão também revelam trajetórias marcadas por vínculos formativos com a Educação do Campo e por um compromisso direto com a transformação social de seus territórios.

Na EFAC, o membro entrevistado da diretoria atua na associação desde 2021, somando quatro anos de participação ativa. Sua formação em Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), com especialização pela Universidade do Estado do Amapá (UEAP), influencia diretamente sua compreensão sobre o papel das organizações sociais no fortalecimento da escola. Como ele mesmo relata, sua entrada na associação foi motivada pela própria formação, que o impulsionou a pensar a educação além da sala de aula, como parte de um processo coletivo e territorial. Sua atuação reflete o entendimento de que a gestão escolar, quando mediada pela comunidade, fortalece os vínculos entre saber, território e emancipação.

Já na EFAEXMA, o membro da diretoria possui ampla formação técnica — com cursos em meio ambiente, agroextrativismo e floresta — e uma trajetória de envolvimento intermitente,

mas comprometida com a educação do campo desde 2007. Após uma pausa, retornou em 2018, a convite de um ex-presidente da associação, e desde então vem se dedicando à articulação entre educação, produção e vida comunitária. Sua motivação é profundamente enraizada no desejo de contribuir com as famílias da região e de ser um multiplicador de práticas educativas que dialoguem com o território e as realidades socioeconômicas locais. Sua fala revela um olhar que valoriza tanto o trabalho técnico quanto o pedagógico, entendendo a gestão como um espaço de continuidade das lutas coletivas do campo.

As coordenadoras pedagógicas das duas EFAs de Mazagão também compartilham trajetórias atravessadas pela formação docente e pelo vínculo afetivo com a proposta da escola-família. Suas histórias revelam que a atuação na coordenação pedagógica vai além de uma função técnica, tornando-se um espaço de escuta, cuidado e construção coletiva do projeto educativo.

Na EFAC, a coordenadora é formada em Pedagogia e está finalizando uma especialização em Educação do Campo pela Universidade do Estado do Amapá (UEAP). Está na escola há quatro anos, tendo iniciado sua atuação logo após concluir a graduação. Segundo relata, sua chegada à EFAC foi marcada pela busca de uma primeira oportunidade profissional e, ao mesmo tempo, pela abertura de um caminho que ainda não imaginava trilhar. O convite partiu de uma professora da área, mas a permanência veio da identificação com a proposta e com o ambiente de aprendizagem. Ao longo do tempo, foi se reconhecendo no lugar da educadora que precisa, constantemente, aprender com o território e com os sujeitos que fazem a escola acontecer.

Na EFAEXMA, a coordenadora já soma doze anos de atuação contínua, sendo essa a única escola em que trabalhou até hoje. Sua formação também é em Pedagogia, e sua motivação vem, principalmente, da convivência cotidiana com os alunos e da proximidade com a comunidade em que vive. Estar inserida no mesmo território dos estudantes fortalece seu vínculo com a escola e dá sentido à prática pedagógica, que ela reconhece como sendo construída na troca e no afeto. Para ela, a coordenação vai além da organização curricular — é um espaço de escuta, de mediação e de pertencimento.

Esses perfis revelam a diversidade de experiências e níveis de formação entre os dirigentes das associações, ao mesmo tempo em que evidenciam o compromisso político e formativo com o projeto das EFAs. A seguir, analisamos as percepções desses sujeitos sobre os principais desafios e estratégias de gestão financeira, administrativa e pedagógica mediada pelas associações.

Percepções dos sujeitos sobre a gestão financeira, administrativa e pedagógica mediada pelas associações

A gestão das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) carrega em si uma complexidade que vai além das funções administrativas e operacionais. Ela é atravessada por relações comunitárias, afetivas e políticas, e envolve sujeitos diversos que atuam em defesa de um projeto educativo vinculado ao território. Nesse cenário, a associação mantenedora cumpre um papel central, sendo não apenas a responsável legal pela escola, mas também a guardiã dos seus princípios e da sua autonomia formativa.

De acordo com os presidentes das associações, a **estrutura organizacional** segue, em grande parte, o modelo tradicional de outras entidades da sociedade civil: diretoria executiva, conselhos deliberativo e fiscal, e cargos como presidência, vice, tesouraria e secretaria. No entanto, o que diferencia essas associações é o propósito. Um dos presidentes observou que “a composição é a mesma, os papéis são os mesmos, mas o fim difere um do outro” (E 3), apontando que, embora os formatos sejam semelhantes, os sentidos que orientam as ações são profundamente educativos, voltados para o fortalecimento de um projeto de escola que nasce e se sustenta na coletividade.

Os membros das diretorias também reforçam essa especificidade ao destacarem que muitos dos que compõem a associação são pessoas ligadas diretamente à educação, como professores, técnicos e antigos educandos. Um deles afirmou que “a associação hoje, que é a mantenedora da escola, ela é composta principalmente por pessoas que atuam diretamente na educação” (E 2). Esse dado revela que a gestão escolar, no contexto das EFAs, é atravessada pela prática e pela vivência, e não apenas por critérios burocráticos. O pertencimento aos espaços formativos da escola se reflete

nas decisões administrativas, fortalecendo o vínculo entre quem pensa e quem vive o processo educativo.

Essa forma de gestão, onde a tomada de decisões é coletiva e conectada às experiências locais, se aproxima das concepções de gestão democrática debatidas por autores como Paro (2017), que defende a escola como espaço público de negociação e construção conjunta. Libâneo *et al* (2004) também sustenta que uma liderança comprometida com os princípios educativos da escola e com a articulação entre os sujeitos envolvidos pode garantir processos mais coerentes com as finalidades da educação.

Assim, a organização das associações mantenedoras nas EFAs pode ser lida como expressão de uma gestão democrática enraizada, onde o coletivo assume a escola como projeto comum. Ainda assim, os desafios persistem, e a eficácia dessa gestão depende de múltiplos fatores, como o engajamento das lideranças, a clareza dos papéis, a comunicação interna e a capacidade de diálogo com o entorno. O que se evidencia é que, quando a gestão parte da comunidade e se compromete com a formação integral, ela amplia as possibilidades de uma escola viva, conectada com sua gente e com sua realidade.

A **sustentabilidade financeira** das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) de Mazagão emerge como um desafio constante, enfrentado cotidianamente pelas associações mantenedoras. Quando os sujeitos da pesquisa falam sobre esse aspecto, o que se revela não é apenas uma lista de fontes de recurso, mas a complexa rede de articulações que sustenta o projeto educativo. Segundo os presidentes e membros das diretorias, os financiamentos mais recorrentes são provenientes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) — principal recurso público destinado à educação básica no Brasil —, de parcerias com organizações da sociedade civil como o Instituto Internacional de Educação do Brasil (IEB), Brasil Foundation e Fundação Banco do Brasil, além de colaborações com instituições públicas de ensino superior, como a Universidade Federal e a Universidade Estadual do Amapá. Cada uma dessas fontes carrega consigo uma história de negociação, confiança construída e disputas por reconhecimento.

Os relatos indicam que a conquista do acesso ao FUNDEB a partir do ano de 2022, representou um marco importante para as EFAs. Ter essa fonte garantida foi entendido como um sinal de valorização institucional por parte do poder público, algo que nem sempre esteve presente na trajetória das escolas do campo. No entanto, como destacam os membros da diretoria, esses recursos cobrem apenas uma parte das despesas. A manutenção das casas-família, a alimentação dos estudantes, os custos com transporte, energia, infraestrutura e formações exigem um esforço coletivo constante para além do que o fundo oferece. Por isso, as parcerias com ONGs e universidades são vistas não como complemento ocasional, mas como pilares estruturais da gestão financeira das escolas.

Essa busca por múltiplas fontes de apoio, embora exigente, é percebida como estratégia necessária. A literatura especializada, como Silva (2005), reconhece que, diante das limitações do financiamento estatal, instituições educativas — especialmente aquelas que operam à margem dos centros urbanos — precisam estabelecer redes de cooperação e financiamento para garantir sua sobrevivência e expansão. Por outro lado, Gewirtz (2003) chama atenção para a responsabilidade que isso impõe: a de gerir bem o que se conquista, com clareza ética e compromisso pedagógico. Ou seja, não basta captar recursos — é preciso que essa gestão seja feita com transparência, equidade e foco no projeto formativo.

Os desafios enfrentados pelas associações mantenedoras das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) de Mazagão revelam, antes de tudo, uma tensão permanente entre os princípios da educação do campo e as exigências de um sistema educacional normativo, que pouco reconhece as especificidades dos territórios amazônicos. Um dos entrevistados destaca essa contradição ao afirmar que “o formato do FUNDEB, o formato da BNCC, que a gente é obrigado a seguir, o formato do próprio Censo Escolar, que a gente é obrigado a seguir, [...] muitas vezes nos prendem, nos coagem” (E3). A fala denuncia a rigidez de políticas públicas que, apesar de garantirem o mínimo de financiamento e visibilidade, ainda operam com lógicas incompatíveis com a proposta de alternância e com o cotidiano das comunidades tradicionais. Nesse sentido, Arroyo (2000) argumenta que, quando a educação do campo é forçada a se moldar aos modelos urbanos e centralizados, perde-

se a força do território como categoria formadora e a escola passa a viver um estranhamento de si mesma.

Ainda assim, os sujeitos entrevistados demonstram compromisso e capacidade de mobilização para garantir que a escola continue viva e enraizada em seu projeto político-pedagógico. Em suas palavras: “essa escola aqui conseguiu, através das suas articulações, a alimentação para garantir lá para os nossos amigos do Macacoari, combustível para levar o professor daqui até lá. Isso é compromisso com a educação do campo.” (E3). A prática da solidariedade entre escolas, a extensão de seus limites físicos para acolher outras demandas do território, evidencia uma pedagogia que ultrapassa os muros da instituição. Isso está em sintonia com Caldart (2003), que reconhece o papel das EFAs como espaços formadores da cidadania ativa, onde o compromisso com o coletivo se sobrepõe às fronteiras da própria escola.

As falas dos membros das diretorias aprofundam esse quadro de desafios, trazendo outras camadas. Um deles afirma que “os principais desafios que a associação hoje enfrenta [...] é a questão de infraestrutura [...] geralmente não tem edital para infraestrutura, sendo que isso também está ligado ao desenvolvimento territorial.” (E2). A precariedade estrutural das EFAs — casas-família, salas de aula, laboratórios, sistemas de água e energia — permanece como uma ferida aberta. Segundo Fernandes (2000), essa negligência histórica com a infraestrutura das escolas do campo reflete um descompromisso do Estado com o que ele mesmo reconhece em suas diretrizes curriculares como “especificidades da educação do campo”.

Outro aspecto que aparece com força nos relatos é o preconceito persistente em relação à alternância. “[...] sempre é questionado os porquês: por que os alunos ficam 15 dias sem estar estudando na comunidade?” (E2) A resposta vem direta: “Na verdade, ele está estudando sim na sua comunidade, por isso que são sessão escolar e familiar.” (E2). A incompreensão sobre os tempos educativos da alternância revela um embate de paradigmas. Para Molina e Jesus (2004), essa desconfiança social e institucional é fruto da “invisibilização da racionalidade camponesa”, o que dificulta a legitimação da educação do campo como uma proposta potente e coerente por si só.

Outro elemento que se impõe na análise é o da rotatividade de profissionais, causada, em parte, pela falta de compreensão sobre o papel da associação e pela ausência de reconhecimento material do trabalho desenvolvido. O entrevistado E2 resume: “alguns profissionais que não entendem isso, eles tendem a não ficar. [...] A formação de profissionais que entendam como funciona a educação do campo em suas diversas formas de oferta” é apontada como uma urgência.

As percepções das coordenadoras pedagógicas trazem visões complementares. Uma delas (E1) reconhece o esforço da associação: “ela é bem ativa em relação à busca de projetos pra que a gente consiga estruturar melhor a nossa escola [...] nós temos parcerias com a Brazil Foundation, Porticus, UEAP, UNIFAP, CNS.” Já outra (E4) revela um sentimento de distanciamento: “Eu não posso te responder porque eu não tenho acesso a essas informações, mas... pelo que eu percebo, eu vejo, assim, um pouco de... descaso.” Essa ambiguidade indica uma possível fragilidade na comunicação interna ou na gestão coletiva dos processos, o que também deve ser considerado. Para Paro (2017), a gestão democrática da escola não se sustenta apenas na boa vontade de seus gestores, mas na construção cotidiana da participação efetiva de todos os envolvidos.

Assim, o que os depoimentos nos revelam é que a gestão das EFAs passa por um enraizamento profundo nos compromissos do território, mas também por tensões estruturais que precisam ser enfrentadas com políticas públicas sensíveis à realidade do campo. As associações, como mostram os sujeitos, não são apenas estruturas burocráticas — são organismos vivos, pulsantes, que resistem entre a precariedade e a esperança.

A atuação das associações mantenedoras nas Escolas Família Agrícola (EFAs) transcende a esfera meramente administrativa e financeira, imergindo-se profundamente na gestão pedagógica, especialmente no que tange à efetivação da Pedagogia da Alternância (PA). A análise das percepções de presidentes e membros da diretoria da associação revela uma intrincada teia de responsabilidades, que abrange desde a curadoria de projetos até a busca por uma gestão mais democrática do processo educativo.

A partir das falas de presidentes e membros das diretorias das associações, observa-se uma teia de responsabilidades que se articula entre o zelo pelos princípios formativos das EFAs e a busca por coerência com os contextos e as vozes das comunidades. A gestão, nesse sentido, torna-se

tanto uma prática de cuidado quanto um espaço de tensão e negociação.

Os presidentes das associações assumem um papel de curadores, filtrando projetos que chegam às escolas conforme sua consonância com os princípios da PA. Uma fala ilustra claramente esse critério de seleção:

“A associação precisa, primeiro, estar muito atenta em tudo que ela trazer para cá, de captação, de projetos [...] se alguém me oferecer aqui um projeto [...] só pela lógica da produção pela produção, nós descartamos, por mais que fosse muito importante.” (E3).

Esse posicionamento reforça o entendimento de que a gestão das EFAs precisa ser orientada por valores formativos que considerem a identidade dos povos do campo. Vergutz e Cavalcante (2014) argumentam que, para que a PA produza aprendizagens significativas, ela deve ser constantemente ajustada às experiências concretas das famílias, comunidades e territórios. Portanto, a associação atua como um filtro necessário para evitar que projetos descolados das realidades locais se sobreponham às finalidades pedagógicas.

Essa mediação também se expressa na nomeação de lideranças técnicas, apontadas como responsáveis pela efetivação da proposta: “Essas pessoas [...] são indicadas pela associação [...]. A associação faz a parte política, mas tem esse corpo técnico [...] que são pessoas de confiança da associação.” (E6).

Essa configuração revela uma gestão pedagógica indireta, onde a associação exerce poder político na composição das equipes escolares. Oliveira, Braga e Castro (2025) destacam que essa configuração expressa disputas em torno dos sentidos atribuídos à educação do campo, sendo o território um campo de tensão entre projetos formativos emancipatórios e interesses técnico-produtivistas. A associação, ao indicar gestores que compreendam a PA em sua integralidade, contribui para manter o projeto educativo alinhado aos interesses do território camponês.

Por outro lado, os membros das diretorias expressam preocupação com a democratização da gestão pedagógica. Em seus relatos, evidenciam o desejo de ampliar a escuta da comunidade nas decisões relacionadas à formação, sendo identificado na fala do entrevistado E2: “Quando a gente está falando de pedagogia da alternância, ela precisa também ser democrática [...] a comunidade tem que ter voz dentro da formação. [...] decisões são tomadas [...] sem o aval da comunidade.”. Essa fala aponta para a necessidade de fortalecer os mecanismos de participação e horizontalidade nos processos decisórios. Segundo De Almeida *et al.* (2017), os Centros Familiares por Alternância devem estar ancorados na organização social das famílias e na participação ativa das comunidades, o que implica superar estruturas centralizadas e verticalizadas. A democracia, nesse caso, não é apenas um ideal, mas um método de construção da escola.

A análise da atuação das associações mantenedoras na gestão pedagógica das EFAs de Mazagão ganha profundidade ao ser contraposta com a perspectiva das coordenadoras pedagógicas, responsáveis diretas pela operacionalização cotidiana da Pedagogia da Alternância (PA). Suas falas revelam tanto o reconhecimento do papel da associação como instância parceira na mediação das práticas educativas quanto a vivência de momentos de distanciamento institucional. Em um dos relatos, a coordenadora destaca a importância da presença constante da associação, especialmente na definição do perfil docente e no acompanhamento do desempenho estudantil:

“Acho bastante interessante a questão de que sempre ela está atuando, ela é sempre presente. [...] Até mesmo do perfil do professor, porque não é todo professor que se encaixa nas escolas famílias [...]. A associação é importante também nas comunidades, quando levamos palestras [...] como a questão da água, como a questão da desbulhadeira. Então, tem outras coisas que impactam na relação da associação com as comunidades, com a educação também dos alunos.” (E1).

Essa fala reforça a dimensão intersetorial da atuação associativa, que vai além da sala de aula e contribui para a educação a partir da mediação com demandas territoriais: saneamento, produção de alimentos, tecnologia social, conhecimento técnico. Isso está em consonância com

De Almeida *et al.* (2017), que apontam os Centros Familiares por Alternância como espaços de formação integral que articulam saberes locais e científicos em torno da vida no campo.

Além disso, o papel da associação na contratação de professores e na definição de perfis profissionais alinha-se à ideia de “curadoria pedagógica” já discutida com base nas falas dos presidentes. As coordenadoras reconhecem que não é qualquer educador que compreende a dinâmica da alternância — o que reforça a necessidade de alinhamento entre associação e coordenação pedagógica no que tange aos princípios educativos.

Contudo, a segunda coordenadora pedagógica apresenta uma leitura crítica do que ocorre quando esse alinhamento se enfraquece: “Deixa eu ver. Esse 2024 ela ficou mais ausente, a gente trabalhou mais livre. A gente que fazia, acontecia. A associação estava mais ausente.” (E4). Esse depoimento revela uma ambiguidade: a autonomia pedagógica da equipe escolar foi percebida como maior (“a gente que fazia, acontecia”), mas essa autonomia emergiu na ausência de uma presença associativa estruturante. Essa experiência pode ser interpretada como um sintoma da fragilidade nos mecanismos de corresponsabilidade, algo que também é apontado por Oliveira, Braga e Castro (2025), ao alertarem que a disputa pelo território educativo nas EFAs envolve o constante tensionamento entre a condução comunitária e a centralização decisória.

Vergutz e Cavalcante (2014) reforçam que a eficácia da Pedagogia da Alternância depende da relação de parceria contínua e dialógica entre os sujeitos da escola. Isso implica que nem o excesso de tutela nem o afastamento completo são saudáveis para a construção coletiva do projeto educativo. A associação, ao se ausentar de forma prolongada, pode deixar de cumprir funções essenciais de mediação com o território, escuta das comunidades e acompanhamento das dificuldades vivenciadas pelos estudantes. Isso compromete o caráter formativo da alternância, cuja lógica exige não apenas alternar tempos e espaços, mas também alternar responsabilidades, olhares e saberes.

Esses dados reforçam a ideia de que a gestão das EFAs é um território em disputa (Oliveira; Braga; Castro, 2025), onde a associação, a equipe pedagógica e a comunidade devem caminhar em sincronia para manter viva a proposta contra-hegemônica da PA. Quando essa sincronia falha, a alternância perde sua potência formativa.

Considerações finais

A gestão das Escolas Famílias Agrícolas do município de Mazagão revela-se como um exercício constante de resistência, reinvenção e corresponsabilidade. Longe de ser apenas uma instância administrativa, a associação mantenedora emerge como uma força política, pedagógica e comunitária que sustenta o cotidiano escolar a partir dos saberes e compromissos do território. Ao longo desta pesquisa, os depoimentos de presidentes, membros da diretoria e coordenadoras pedagógicas revelaram não apenas a complexidade de gerir uma escola com base na alternância, mas também os vínculos afetivos, éticos e sociais que constituem o projeto formativo das EFAs.

As associações analisadas demonstram forte protagonismo na mediação entre as exigências legais e as necessidades reais das comunidades atendidas. São elas que tensionam as políticas públicas, buscam parcerias, garantem a contratação de educadores sensíveis à proposta pedagógica e mantêm acesa a chama de uma escola que se reconhece no chão onde pisa. Ao mesmo tempo, seus limites também foram evidenciados: há desafios estruturais, tensões internas, distanciamentos pontuais e a necessidade permanente de formação política e técnica de seus membros.

O papel da associação como curadora do projeto pedagógico, apontado pelas falas dos presidentes, é tensionado pelas coordenadoras que vivenciam tanto a força dessa presença quanto os impactos de sua ausência. Essa dualidade confirma que a gestão partilhada exige mais do que cargos e estruturas: requer escuta, diálogo contínuo e disposição para construir coletivamente. Nem a tutela rígida nem o distanciamento fragilizam menos que a ausência de processos verdadeiramente democráticos e participativos.

Além disso, a análise mostrou que, embora as EFAs operem em contextos marcados pela escassez de recursos, elas desenvolvem práticas potentes de articulação territorial, criando redes de solidariedade e cooperação que tornam possível o impossível. Isso só é viável porque a gestão é

concebida como prática de pertencimento: quem gere é também sujeito do território, conhece as dificuldades enfrentadas e compartilha dos sonhos que impulsionam a escola.

Em um país onde a política educacional frequentemente ignora as particularidades do campo, as EFAs insistem em outro caminho: o da educação que nasce do chão da floresta, da roça, do rio, da memória viva dos povos da Amazônia. E é nesse caminho que as associações mantenedoras assumem seu papel não apenas como estruturas legais, mas como comunidades em movimento — territórios em luta, em palavra e em construção coletiva de futuro.

Referências

ALMEIDA, Severina Alves de et al. Pedagogia da Alternância: os centros familiares de formação por alternância no Brasil e a agricultura familiar frente à globalização no campo. **Facit Business and Technology Journal**, v. 1, n. 3, p. 1–15, 2017.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARDIN, Lawrence. Análise de conteúdo. **Lisboa: edições**, v. 70, p. 225, 1977.

BRITO, Angela do Céu Ubaiara; DOS SANTOS, Antonia Fladiana Nascimento; NOVAIS, Valéria Silva de M. Práticas Comunitárias na Escola Família Agrícola do Pacuí/AP: sustentabilidade socioambiental como eixo da Pedagogia da Alternância: Community Practices at the School of Farmer Family of Pacuí/AP: socio-environmental sustainability as the axis of the pedagogy of alternation. **Revista Cocar**, n. 22, 2023.

CALDART, Roseli Salete et al. A escola do campo em movimento. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, 2003.

CARDOSO, Josiane Pereira. **Pedagogia da alternância e as escolas famílias no estado do Amapá**: aportes para o desenvolvimento local. 2017. 269 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Fundação Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2017.

DA SILVA, Iris Costa; GOMES, Raimunda Kelly Silva. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância—resistência camponesa no campo no amapaense. **Revista Educação Pública**, v. 4, n. 1, 2025.

DA SILVA, Uédio Robds Leite; NERY, Vitor Sousa Cunha. Pedagogia da alternância no Amapá: um estudo na Escola Família Agrícola do Pacuí. **Eventos Pedagógicos**, v. 7, n. 3, p. 1604-1629, 2016.

DE FARIAS JÚNIOR, José Petrúcio *et al.* **História, arqueologia e educação museal**: patrimônio e memórias. Piauí: Editora da Universidade Federal do Piauí. 2021.

DE LIMA PADOVANI, Andréa; GOMES, Raimunda Kelly Silva. O Protocolo Comunitário do Bailique e a concepção da Escola Família Agroextrativista do Bailique: um estudo de caso sobre a autonomia territorial na Amazônia. **Revista Extensão e Sociedade**, v. 14, n. 3, p. 1-17, dez. 2023.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimento social como categoria geográfica. **Terra Livre**, n. 15, p. 59-86, 2000.

FREITAS, Gilmar Vieira. Escola Família Agrícola: histórias construídas a partir de uma ideia. **Revista Educação e Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 132-153, 2018.

GEWIRTZ, Sharon. **A escola gerencial**: Pós-assistencialismo e justiça social na educação. Routledge, 2003.

LAVILLE, C., DIONE J. O nascimento do saber científico. In: Laville C, Dione J. **A construção do saber**:

manual de metodologia da pesquisa em ciências sociais. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Editora UFMG; 1999.

LIBÂNEO, José Carlos *et al.* Organização e gestão da escola. **Teoria e prática**, v. 5, 2004.

LOMBA, Maria Francilene Vieira; CARDOSO, Josiane Pereira. As escolas famílias agrícolas do Amapá: entre o ideal e o real. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, n. 3, p. e9771-e9771, 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MESSIAS, Samuel Jorge. Gestão democrática e participativa: a experiência da Escola Comunitária Rural Municipal São João Bosco (ECORM) de Jaguaré-ES. **Revista Científica Excellence**, v. 13, n. 01, 2022.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Coleção Por Uma Educação do Campo, n 5. Brasília: Articulação Nacional 'Por Uma Educação do Campo', 2004.

NASCIMENTO, ALC do. **Escolas família agrícola e agroextrativista do estado do Amapá: práticas e significados**. 2005. 204 f. 2005. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade Federal do Pará, Belém.

NASCIMENTO, C. G. Gestão democrática e participativa na pedagogia da alternância: a experiência da Escola Família Agrícola (Efa) de Goiás. **Revista entre ideias: educação, cultura e sociedade**, v. 14, n. 15, 2009.

OLIVEIRA, Leandro Severino Nascimento de; BRAGA, Jainara Pacheco de; CASTRO, Cloves Alexandre de. Educação do campo e pedagogia da alternância: território em disputa. **Revista NERA**, v. 28, n. 2, p. e10235, 2025.

PADOVANI, Andréa de Lima; GOMES, Raimunda Kelly Silva. Atlas Enciclopédico dos Saberes Tradicionais: Reflexões Socioeducativas na Amazônia Oriental-AP. **Humanidades & Inovação**, v. 10, n. 23, p. 21-30, 2023.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. Cortez Editora, 2017.

PEREIRA, Walquíria de Araújo. **Educação ambiental na Amazônia amapaense: um estudo de caso na Escola Família Agroecológica do Macacoari-EFAM no município de Itaubal-AP**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Amapá, 2020.

QUEIROZ, J. B. P. de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: Ensino Médio e Educação Profissional**. Brasília, Departamento de Sociologia, 2004. 210p. Tese de Doutorado.

ROSA, Graziela Rinaldi da. Educação do campo: história, práticas e desafios. **Reflexão e Ação**, v. 22, n. 2, p. 481-487, 2014.

SILVA, Luiz Fabio Albuquerque da. **Pedagogia da alternância na Escola Família Agrícola da Perimetral Norte: a inserção da Educação Ambiental para o Desenvolvimento Local**. 2021. 75 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Pedagogia) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, Campus Porto Grande, Pedra Branca, 2021.

SILVA, L.M. (2019). **Desafios e perspectivas da Educação do Campo: uma análise em porto nacional –TO**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Tocantins. Tocantins, TO, Brasil.

SILVA, Lourdes Helena da. A Educação do Campo em foco: avanços e perspectivas da Pedagogia da Alternância em Minas Gerais. **28a REUNIÃO ANUAL DA ANPED (GT MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO Nº 3)**, 2005.

SILVA, Raimundo Edson Nogueira da. **Educação do Campo no Amapá: um estudo sobre a Escola Família Agrícola do Macacoari (EFAM)**. 2010.

SOARES, Ana Luísa Bastos. **Desenvolvimento sustentável nas comunidades tradicionais produtoras amapaenses: as escolas família do Amapá com o Instituto Terroá**. 2023. Tese de Doutorado. Instituto Superior de Economia e Gestão.

SOUSA, A. E. C. Escolas famílias agrícolas (EFAs): uma gestão de práxis educativa no/do campo. In: **ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES DE CULTURA**, 15. 2019. Anais... Salvador, 2019. Disponível em: <<https://www.enecult.ufba.br/modulos/submissao/Upload-484/112389.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2025.

SOUSA, Elson Silva. **As práticas educativas na Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança” em São João do Sóter -MA: possíveis diálogos entre a Pedagogia da Alternância e a Educação Popular**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação –Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2021.

SOUSA, Daniel Costa de. **O impacto da Pedagogia da Alternância no desenvolvimento socioeconômico e cultural de famílias rurais em comunidades do interior do Amapá**. 2016.

SOUZA, Railana de Souza; PENA, Raimundo Filho dos Santos; CONCEIÇÃO, Robson Silva da. **Escola família agrícola do Pacuí: problemas e desafios na educação do campo**. 2019.

SOUZA, Hildete Margarida de. **Processo de Construção do Projeto Político Pedagógico: um estudo na EFA do Pacui**. Dissertação de Mestrado, Universidade Nova Lisboa, Portugal. Mestrado Internacional em Educação, Lisboa, 2003.

VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke; CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. As aprendizagens na Pedagogia da Alternância e na Educação do Campo. **Reflexão e Ação**, v. 22, n. 2, p. 371–390, 2014.

Recebido em: 15 de Setembro de 2025

Aceito em: 07 de Novembro de 2025