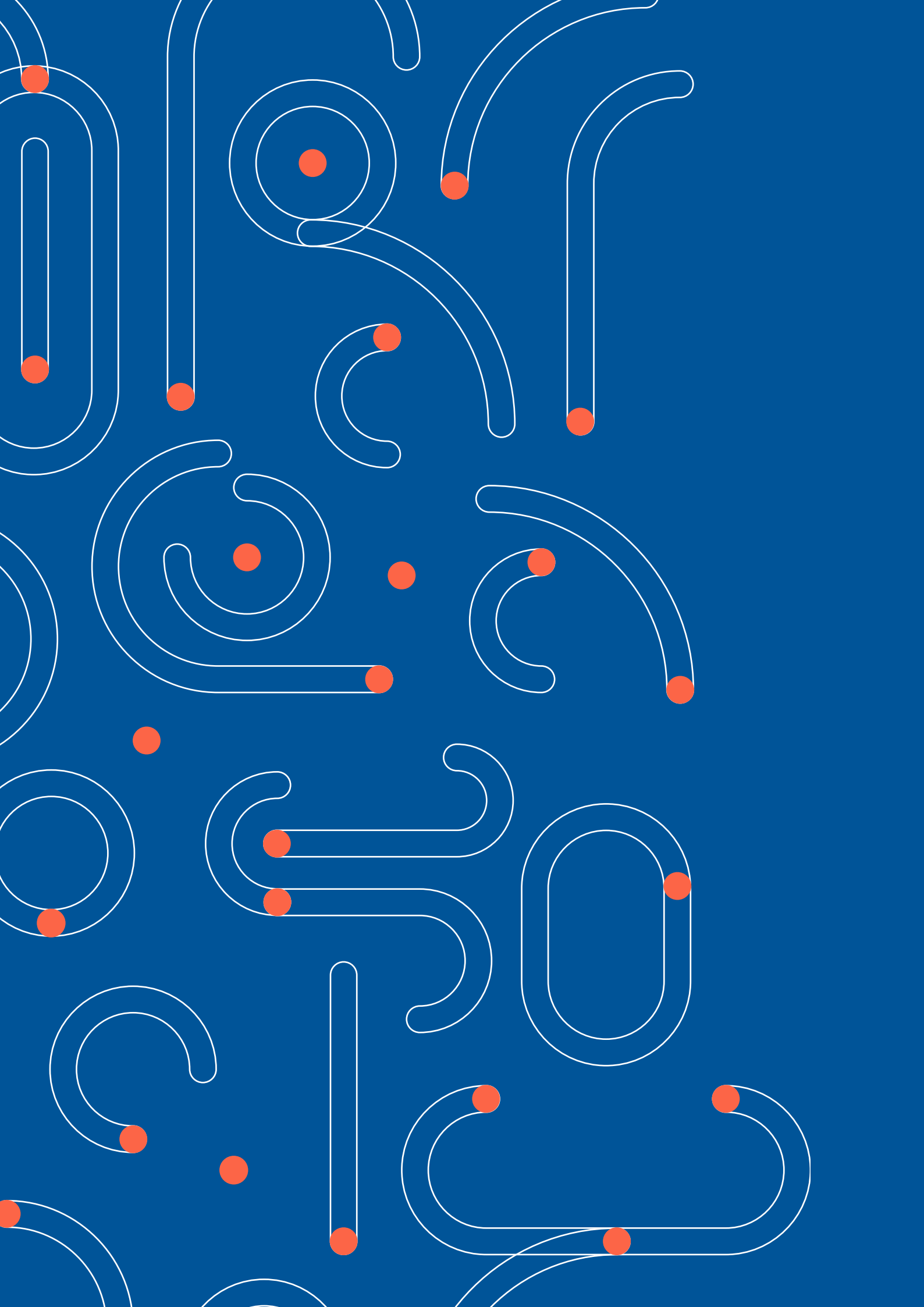


**PANORAMA
DOS CEFFAS**
(CENTROS EDUCATIVOS
FAMILIARES DE FORMAÇÃO
POR ALTERNÂNCIA)
**NA AMAZÔNIA
LEGAL**



O Instituto Interelos planeja, estrutura e implementa soluções de impacto para cadeias de valor de base comunitária e extrativista, a partir dos princípios da socioeconomia.

Seu método consiste em mapear oportunidades de geração de renda dentro dos biomas brasileiros e entregar soluções de alto impacto social e mínimo impacto ambiental. Para que essas soluções sejam efetivas e permanentes, o Interelos atua de forma integrada e simultânea em todos os elos da cadeia, desde a produção até a agregação de valor, tendo como base a educação e como finalidade a autonomização dos indivíduos e do território.

Seus associados participaram de projetos de larga escala como o Programa 1 Milhão de Cisternas para Semiárido, o Terra Forte, que implementou agroindústrias em assentamentos da reforma agrária e o processo de reparação do rompimento da Barragem de Fundão. A visão pragmática, a sensibilidade para lidar com questões sociais e ambientais e a capacidade de dialogar com o setor público, iniciativa privada e terceiro setor permitem ao Interelos encontrar soluções criativas e efetivas nas regiões em que atua.

 [institutointerelos](#)

 [institutointerelos](#)

[Interelos.org.br](https://interelos.org.br)

Realização
Instituto Interelos

Apoio
Fundação Banco do Brasil

Coordenação técnica
Mayte Benicio Rizek

Autores
José Valter Gomes Vieira, Marcos Tadeu
Meira de Castro, Mariana Bouza Cabarcos
Chaubet, Mayte Benicio Rizek, Murilo Mineo
de Castro, Wagner D'Onofrio Junior

Fotos
Mayte Benicio Rizek
Acervo Interelos

Diagramação
Geovana Martinez

Coordenação Editorial
Sandro Marques

Conheça os outros programas e projetos
do Instituto Interelos em interelos.org.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
(CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Panorama dos CEFFAS (Centros Educativos Familiares
de Formação por Alternância) da Amazônia Legal
/ Instituto Interelos ; coordenação Mayte Benicio
Rizek. -- São Paulo : Ed. dos Autores, 2026.

Vários autores.
Bibliografia
ISBN 978-65-02-35609-8

1. Amazônia - Aspectos ambientais 2. Bioeconomia

3. Educação do campo 4. Pedagogia 5. Políticas
educacionais I. Interelos, Instituto. II. Rizek, Mayte Benicio.

26-394504.0 CDD-370.91734

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação do campo 370.91734

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415



PREFÁCIO

INSTITUTO INTERELOS

O Panorama dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) da Amazônia Legal é uma iniciativa do Instituto Interelos, apoiada pela Fundação Banco do Brasil, com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre a realidade dos CEFFAs e identificar soluções que contribuam para o seu fortalecimento.

Como parte do Programa de Educação do Campo do Interelos, o Panorama atende aos objetivos institucionais do instituto, que incluem o desenvolvimento sustentável por meio do fortalecimento das cadeias produtivas da sociobiodiversidade, com ênfase em educação, inclusão socioeconômica, preservação ambiental e geração de valor compartilhado.

Neste contexto, o fomento à educação do campo é elemento central para o desenvolvimento territorial sustentável. Esse desenvolvimento requer atuação integrada e simultânea em todos os elos das cadeias produtivas, do manejo à comercialização, assegurando alinhamento com as condições ecológicas e socioeconômicas locais, com práticas socioambientais responsáveis e agregação de valor sem degradação dos recursos naturais. Principalmente, seus resultados devem retroalimentar o território por meio de investimentos estruturantes em educação, promovendo qualificação técnica, fortalecimento da

autogestão comunitária e ampliação da governança local, fundamentos para um desenvolvimento duradouro e identificado com a realidade local.

Apesar de sua relevância para a permanência da juventude no campo, a formação de lideranças locais e o fortalecimento de trajetórias produtivas alinhadas ao uso sustentável do território, os CEFFAs amazônicos ainda apresentam baixa visibilidade estatística, registros incompletos nos sistemas oficiais, fragilidades jurídico-administrativas e elevada instabilidade de financiamento. Esses fatores, combinados, limitam o acesso às políticas públicas e dificultam o planejamento e a implementação de ações de apoio e investimentos.

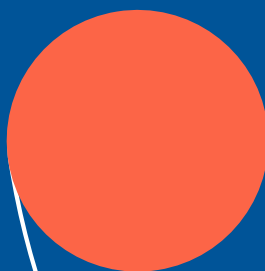
Considerando o papel estratégico da Amazônia no debate climático global, observa-se um paradoxo: ao mesmo tempo em que a região concentra sociobiodiversidade e uma agenda emergente de bioeconomia e biotecnologia, que potencialmente posiciona os CEFFAs como um laboratório vivo do território, parcela significativa destas escolas opera com infraestrutura incompleta, conectividade instável e limitada capacidade institucional para sustentar rotinas essenciais de gestão, monitoramento e prestação de contas.

Neste contexto, este Panorama
contribui para:

- Qualificar o diagnóstico dos
CEFFAS com integração de dados
secundários e informações qualitativas
fornecidas por atores-chave
- Identificar padrões e desigualdades
regionais em infraestrutura,
gestão, regularidade institucional
e oferta educacional
- Subsidiar recomendações e
estratégias de incidência em políticas
públicas, incluindo o aprimoramento
de instrumentos de financiamento
e de reconhecimento normativo
aderentes às especificidades da
Pedagogia da Alternância
- Consolidar a Educação do Campo como
vetor estratégico de desenvolvimento
territorial sustentável na Amazônia,
articulando educação, produção, cultura
e conservação de forma integrada.

Viviane Aguiar

Presidente do
Instituto Intereelos



PREFÁCIO

FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL

A Fundação Banco do Brasil acredita que a educação é um dos pilares para o desenvolvimento sustentável e para a construção de oportunidades nos territórios brasileiros. É com esse compromisso que apoiamos a realização do Panorama CEFFAs na Amazônia Legal, publicação que amplia o conhecimento sobre uma das mais relevantes experiências de Educação do Campo do país.

O panorama oferece um retrato abrangente dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), evidenciando sua importância para a formação de jovens, o fortalecimento da agricultura familiar e a valorização dos saberes locais. O levantamento alcançou 48 municípios em oito estados da Amazônia Legal, mobilizando 79 escolas, com respostas de 38 instituições e uma base analítica formada por 31 CEFFAs. Os resultados revelam a força de uma proposta educacional profundamente conectada aos territórios por meio de escolas que demonstram capacidade de integrar educação, trabalho, cultura e participação comunitária. A Pedagogia da Alternância fortalece os vínculos entre escola, família e comunidade, contribuindo para a permanência qualificada da juventude em seus territórios e para a construção de projetos de vida alinhados à realidade amazônica.

O estudo também evidencia a estreita relação dos CEFFAs com cadeias produtivas da sociobiodiversidade, como mandioca, produtos agroflorestais, açaí, piscicultura, pecuária, fruticultura nativa, plantas medicinais e cacau. Ao mesmo tempo, aponta desafios estruturais relacionados à infraestrutura, conectividade, gestão e sustentabilidade institucional. Como destaca o próprio panorama, o principal desafio dessas escolas não é pedagógico, mas institucional. Mais do que um diagnóstico, esta publicação reafirma o papel estratégico dos CEFFAs na promoção do desenvolvimento territorial sustentável, da inclusão social e da valorização das comunidades amazônicas.

Que este trabalho inspire novas parcerias e fortaleça a Educação do Campo como caminho para um futuro mais justo e sustentável.

André Castelo Branco Machado

Presidente da Fundação Banco do Brasil



SUMÁRIO

- 11** Sumário Executivo
- 17** O estado da arte da Educação do Campo no Brasil
- 22** Metodologia do Panorama
- 27** Situação jurídica dos CEFFAs
- 35** Relatos de informantes-chave
- 38** Análise integrada do Censo Escolar e da pesquisa com gestores
- 63** A dimensão de gestão dos CEFFAs
- 67** Conclusão e recomendações
- 70** Referências bibliográficas







SUMÁRIO EXECUTIVO

O desafio não é pedagógico

Os CEFFAs na Amazônia Legal expressam um paradoxo estrutural: combinam alta capacidade pedagógica, forte enraizamento territorial e relevância social com fragilidades significativas em gestão, compliance e organização institucional. Os dados coletados pelo Panorama demonstram que entraves como exigências incompatíveis com o contexto, complexidade documental, ausência de apoio técnico contínuo e arranjos instáveis de financiamento configuram um bloqueio sistêmico à sua sustentabilidade e escala. Fica claro, assim, que o principal desafio dessas escolas não é pedagógico, mas institucional.

SOBRE O UNIVERSO DE ANÁLISE

Para compor o Panorama, foram mobilizadas 79 escolas mapeadas na Amazônia Legal, alcançando 48 municípios e 8 estados; desse esforço, 38 CEFFAs enviaram informações específicas sobre a escola. Analiticamente, o estudo trabalhou com dois universos, sendo: um recorte do Censo Escolar 2024 com 75 escolas e um formulário com 31 escolas respondentes. Alguns questionários foram desconsiderados por estarem repetidos, ou por serem de escolas que existem “no papel”, mas nunca chegaram a funcionar.

FORTALEZAS

Os CEFFAs na Amazônia Legal demonstram forte legitimidade territorial e elevada relevância social, operando como uma solução educacional comunitária alinhada às realidades do campo, das florestas e das águas. As escolas apresentam currículo contextualizado e forte integração com o território, conectando a formação às cadeias produtivas locais e à sociobiodiversidade (como mandioca, sistemas agroflorestais, açaí, piscicultura, fruticultura e cacau), o que fortalece projetos de vida e perspectivas de permanência qualificada dos jovens em suas comunidades.

A Pedagogia da Alternância se consolida como diferencial estruturante, com uso recorrente de instrumentos pedagógicos próprios (como plano

de estudos, caderno da realidade, tema gerador, visitas de estudo e devolutivas comunitárias), reforçando a articulação entre tempo-escola e tempo-comunidade. Observa-se ainda forte presença de governança comunitária e participação familiar, frequentemente por meio de associações e instâncias colegiadas. Do ponto de vista de resultados, as evidências qualitativas indicam impactos positivos percebidos na autonomia dos jovens, no vínculo com a produção familiar, no empreendedorismo rural e na participação social. Em conjunto, o Panorama evidencia que os CEFFAs possuem potencial estratégico para o desenvolvimento territorial sustentável na Amazônia, articulando educação, trabalho, cultura e gestão do território de forma integrada.

FRAGILIDADES

Apesar da legitimidade territorial e da aderência ao modelo de Alternância, o Panorama evidencia que os CEFFAs na Amazônia Legal operam sob um conjunto de fragilidades estruturais que, combinadas, formam um nó sistêmico que compromete continuidade, escala e resultados.

Persistem lacunas de infraestrutura essencial (incluindo casos sem água potável), conectividade incompleta e recursos educacionais irregulares, com baixa presença de estrutura tecnológica para uso pedagógico (laboratório de informática) e heterogeneidade em infraestrutura como biblioteca.

Em paralelo, a sustentabilidade institucional é limitada por instabilidade de financiamento e baixa previsibilidade de repasses, o que se traduz em rotatividade de equipes, vínculos precários e insuficiência de formação continuada compatível com as exigências da Pedagogia da Alternância.

A capacidade jurídico-administrativa aparece como gargalo crítico: mesmo quando o CNPJ está ativo, há dificuldade de comprovar regularidade e cumprir rotinas de prestação de contas, o que provoca o bloqueio à convênios e investimentos, reforçando um círculo vicioso de precariedade financeira.

No campo da gestão, embora existam instâncias comunitárias disseminadas, a formalização e atualização de instrumentos de planejamento é desigual, e a adoção de rotinas informatizadas é frequentemente inviabilizada por conectividade e infraestrutura insuficientes.

Por fim, barreiras territoriais típicas da Amazônia (como distâncias, logística complexa e sazonalidade) condicionam participação familiar e funcionamento regular, enquanto o monitoramento de egressos e de resultados permanece incipiente, limitando a capacidade de demonstrar impacto e orientar melhorias contínuas.

RECOMENDAÇÕES

A superação dos gargalos dos CEFFAs exige uma estratégia escalonada, com foco em estabilizar a operação, reduzir riscos e criar condições para ganho de qualidade e escala. Em termos executivos, entendemos que uma possível resposta, mas não se limitando a essa, seria a organização de três frentes integradas, com implementação por ondas de curto, médio e longo prazo, de forma a evitar que fragilidades básicas continuem travando avanços institucionais e pedagógicos, como segue:

PISO DE DIGNIDADE E OPERAÇÃO ("FATORES CONDICIONANTES")

Assegurar condições e infraestrutura básica de funcionamento, priorizando itens críticos como água, energia, segurança, espaços de permanência e acesso regular à internet, definindo assim a garantia de fatores condicionantes e reduzindo assimetrias.

BLINDAGEM INSTITUCIONAL E GESTÃO ("CAPACIDADE DE OPERAR PARA FORA")

Fortalecer as mantenedoras e rotinas de gestão escolar para elevar previsibilidade e compliance, incluindo regularidade jurídico-fiscal, contabilidade, rotinas administrativas, governança, planejamento, prestação de contas e padronização de processos. Esta frente deve tratar a regularidade jurídica como prioridade, pois esta condiciona a capacidade de firmar parcerias, acessar recursos e sustentar investimentos.

QUALIFICAÇÃO PEDAGÓGICA E TECNOLÓGICA ALINHADA À ALTERNÂNCIA ("QUALIDADE COM IDENTIDADE")

Consolidar formação continuada e instrumentos que reforcem a Pedagogia da Alternância e ampliem sua efetividade, integrando currículo ao bioma e às cadeias da sociobiodiversidade; incorporando tecnologias de forma compatível com a realidade territorial (conectividade intermitente, soluções híbridas e materiais didáticos contextualizados); e capacidade de monitorar e avaliar impactos nas trajetórias dos estudantes e seus territórios de intervenção.

Como recomendação de governança, é estratégico instituir um arranjo de apoio técnico continuado (por exemplo, uma "unidade de suporte" regional, atuando em rede) para coordenar prioridades, acompanhar metas e promover pacotes de soluções para cada perfil de escola (mais vulneráveis, intermediárias, estruturadas), promovendo o avanço em todas as frentes e garantindo o fortalecimento das escolas.



QUADRO RESUMO

DIMENSÃO	CARACTERIZAÇÃO E TIPOLOGIA	DISTRIBUIÇÃO TERRITORIAL E LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA
	Identidade clara, com forte enraizamento rural e comunitário	Apresentam presença territorial expressiva em diferentes estados da Amazônia Legal
	Heterogeneidade institucional entre as escolas, o que limita leituras uniformes do conjunto	A distribuição é desigual, com maior concentração em alguns estados e menor cobertura em outros.
	Exige cautela na extrapolação dos achados e no desenho de soluções únicas para todas as escolas	Apoios precisam ser territorializados: custos operacionais, estratégias de mobilização, acompanhamento e priorização variam conforme dispersão, acesso e densidade territorial
DIMENSÃO	PERFIL ADMINISTRATIVO	MATRÍCULAS E PORTE ESCOLAR
	Predominância de escolas com algum grau de formalização institucional via CNPJ	Predominam escolas de pequeno e médio porte
	Persistem fragilidades cadastrais e administrativas em parte do universo analisado	Assimetria na distribuição das matrículas, com concentração em poucos estados e casos fora do padrão predominante
	Limitações comprometem a capacidade de celebrar parcerias, acessar recursos e sustentar rotinas institucionais	Políticas e apoios não podem pressupor estruturas grandes: alimentação, transporte, equipe e infraestrutura precisam ser compatíveis com escolas pequenas e dispersas
DIMENSÃO	PERFIL SOCIOECONÔMICO	INFRAESTRUTURA FÍSICA
	O perfil dos estudantes evidencia relevância como resposta educacional em territórios socialmente sensíveis	Há condições mínimas de funcionamento já instaladas em parte importante das escolas
	As vulnerabilidades impõem restrições adicionais ao percurso educacional e à capacidade de permanência dos jovens	Permanecem insuficiências em componentes essenciais, com casos de situações críticas
	Necessidade de estratégias integradas de apoio escolar, permanência e atendimento às especificidades sociais do território	Importante priorizar intervenções estruturantes nas escolas com maiores carências

INFRAESTRUTURA EDUCACIONAL E RECURSOS PEDAGÓGICOS

Presença de conectividade e de recursos pedagógicos em parte expressiva das escolas

A oferta é desigual e ainda insuficiente para assegurar condições educacionais homogêneas

Necessidade de investimentos graduais em conectividade, equipamentos e suporte pedagógico

ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

Pedagogia da Alternância aparece como elemento estruturante e distintivo

Implementação exige condições institucionais e operacionais mais complexas

O fortalecimento pedagógico depende de suporte compatível com as exigências próprias da Alternância

CORPO DOCENTE E EQUIPE TÉCNICA

Predomina perfil de equipes pequenas, coerente com escolas rurais de menor porte

O tamanho reduzido das equipes amplia riscos de sobrecarga e descontinuidade

Necessidade de formação continuada, apoio técnico e arranjos de cooperação

GOVERNANÇA E GESTÃO ESCOLAR

Relevante participação comunitária e de instâncias coletivas de decisão

Instrumentos de planejamento e as rotinas de gestão são desiguais

Necessidade de fortalecer capacidades de gestão sem perder a base participativa do modelo

INSERÇÃO TERRITORIAL E COMUNITÁRIA

Forte vínculo com famílias, comunidades e dinâmicas produtivas locais

Barreiras típicas da Amazônia, como distância, logística e sazonalidade, condicionam a participação e o funcionamento regular

A forte inserção territorial é um ativo central do modelo, mas aumenta a necessidade de soluções adaptadas ao território, à mobilidade e ao calendário local

RESULTADOS E IMPACTOS

Gestores relatam efeitos positivos na formação dos jovens e em sua relação e permanência no território

Limitada capacidade de acompanhar egressos e evidenciar impactos de modo sistemático

Necessidade de consolidar mecanismos sistemáticos de monitoramento e avaliação de impactos



A Educação do Campo
é uma perspectiva de
aprendizagem que reconhece
o campo, as florestas e as
águas como territórios de
vida, trabalho, cultura e
produção de conhecimentos.

01. O ESTADO DA ARTE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

A Constituição Federal de 1988 representou um marco na consolidação da educação como direito público, estabelecendo sua gratuidade, universalidade e obrigatoriedade, além de vincular recursos orçamentários para sua garantia. Isso consolidou bases importantes para a expansão do acesso à educação e para a construção de mecanismos de governança e participação social no setor. Como resultado, a educação no Brasil possui uma estrutura institucional robusta, composta por sistemas de ensino, conselhos de controle social, organizações da sociedade civil e entidades sindicais que desempenham papel central na formulação, implementação e monitoramento das políticas.

Ainda assim, a educação brasileira é marcada por desafios estruturais persistentes, como acesso, permanência, aprendizagem, equidade, valorização docente, governança e financiamento. Esses desafios não se manifestam de maneira homogênea, mas variam conforme condições socioeconômicas e, sobretudo, conforme o território, produzindo diferenças significativas entre regiões, redes e escolas. Nesse sentido, as desigualdades educacionais refletem um “abismo” entre contextos urbanos e rurais, entre regiões do país e entre grupos expostos a vulnerabilidades históricas, como raça/cor, renda, deficiência e outras. Esse abismo é ampliado quando sistemas educacionais operam com baixa capacidade de gestão e apoio pedagógico, infraestrutura insuficiente, políticas instáveis e descontinuidade administrativa, o que aumenta a variabilidade de resultados entre escolas e compromete a sustentação de melhorias ao longo do tempo.

A Educação do Campo torna esse recorte territorial ainda mais nítido. O panorama da educação do campo, publicado pelo MEC em 2007, apontou limitações estruturais e pedagógicas, como precariedade da infraestrutura, dificuldades de acesso, carência docente, currículos descontextualizados e baixos indicadores de desempenho. O estudo concluiu que, apesar da ampliação da cobertura escolar, persistem desigualdades históricas, com a população rural em desvantagem em relação à urbana e déficits relevantes de qualidade e eficiência. O estudo reforça, assim, a necessidade de uma política nacional que reconheça as especificidades do campo, promova currículos contextualizados e articule os diferentes níveis de governo, visando inclusão social e desenvolvimento sustentável (Brasil, 2007).

Ou seja, a Educação do Campo não se reduz à oferta escolar em área rural: trata-se de uma perspectiva que reconhece o campo, as florestas e as águas como territórios de vida, trabalho, cultura e produção de conhecimentos e, portanto, exige organização escolar, currículo e práticas pedagógicas conectadas às realidades locais. É uma concepção que vai além

da simples oferta escolar em áreas rurais, exigindo a adaptação de currículos, calendários, práticas pedagógicas e formas de gestão às realidades do território. Esse paradigma foi consolidado a partir da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que reconhecem as especificidades dessas populações e orientam a organização de sistemas educacionais mais aderentes às realidades locais (RIBEIRO, 2008; BEZERRA, 2017).

Neste sentido, houve avanços na incorporação do tema na agenda pública, com destaque para a criação do Grupo Permanente de Trabalho e da Coordenação-Geral de Educação do Campo no âmbito do MEC (Brasil, 2007). Esse reconhecimento institucional favorece a estruturação de políticas específicas, como apoio técnico-financeiro, programas de formação e iniciativas voltadas à elevação da escolaridade e qualificação de jovens e adultos rurais. Assim, no campo das políticas públicas, destacam-se dentre as iniciativas federais vigentes:

- O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) do INCRA, que apoia projetos educacionais voltados às populações assentadas e beneficiárias da reforma agrária, com diretrizes operacionais próprias e atualização recente de seu Manual de Operações (7ª versão revisada).
- O PROCAMPO (MEC/SECADI), orientado à formação inicial de educadores para as escolas do campo por meio das Licenciaturas em Educação do Campo. Segundo balanço institucional do MEC, entre 2009 e 2024 o programa beneficiou 22.318 estudantes de graduação, reforçando seu papel no enfrentamento de déficits históricos de formação de professores em territórios rurais.
- O PRONACAMPO consolidou eixos de ação como formação docente, educação profissional e EJA, articulando apoio técnico e financeiro a entes federados. Mais recentemente, o novo PRONACAMPO foi instituído como política articulada para ampliar, qualificar e garantir oferta, acesso e permanência dos estudantes do campo, das águas e das florestas, abrangendo Educação Básica, Educação Profissional e Tecnológica e Ensino Superior, com adesão voluntária por secretarias de educação via mecanismos federais.

CEFFAS NO BRASIL: TRAJETÓRIA E FUNDAMENTOS

No contexto da busca por modelos educacionais territorializados, destacam-se os Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). A Pedagogia da Alternância estrutura-se no revezamento entre tempo-escola e tempo-comunidade, articulando conhecimentos científicos, saberes locais e práticas produtivas como dimensões indissociáveis do processo educativo

(GIMONET, 2007). Essa abordagem permite integrar formação escolar e realidade territorial, favorecendo a construção de projetos de vida vinculados ao campo. Assim, os CEFFAs caracterizam-se por uma proposta de formação integral, que articula dimensões técnicas, humanas, sociais, culturais e políticas, tendo o trabalho como princípio educativo e o território como referência pedagógica. Sua gestão é, em geral, realizada por associações de famílias e organizações comunitárias, em regime de autogestão, fortalecendo o protagonismo local e a corresponsabilidade das famílias (GIMONET, 2007; RIBEIRO, 2008; SOUSA, 2018).

A proposta conceitual deste modelo de ensino-aprendizagem remonta à França no início do século XX, mas a consolidação dos CEFFAs no Brasil está diretamente associada às lutas por reforma agrária, permanência no campo e reconhecimento dos modos de vida rurais. Movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores rurais, comunidades eclesiais de base e organizações da sociedade civil desempenharam papel central na adaptação e difusão da Pedagogia da Alternância no contexto brasileiro (RIBEIRO, 2008; SOUSA, 2018).

No Brasil, os CEFFAs se organizam sob diferentes tipologias institucionais, destacando-se principalmente

as Casas Familiares Rurais (CFRs) e as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), além de outras denominações regionais reconhecidas como Centros Familiares de Formação por Alternância. As diferenças entre essas tipologias tendem a se expressar, sobretudo, por arranjos organizacionais, vinculação a redes e formas de reconhecimento e financiamento e contextos territoriais de inserção. Em termos organizacionais, variam as formas de constituição e governança das entidades mantenedoras, o grau de institucionalização administrativa, o perfil das equipes e o desenho operacional. Também se observam diferenças na oferta educacional e na relação com os sistemas de ensino: algumas escolas concentram-se no Ensino Médio integrado à Educação Profissional (focando eixos como agropecuária, agroecologia, agroindústria e gestão), enquanto outras operam com arranjos híbridos, incluindo Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, em certos casos, etapas do Ensino Fundamental. Nos contextos territoriais, as tipologias refletem trajetórias históricas e bases socioterritoriais distintas, havendo CEFFAs vinculados a assentamentos da reforma agrária, territórios ribeirinhos, extrativistas e quilombolas. Com isso, variam também as prioridades formativas, os calendários de alternância e os desafios de implementação.

QUADRO RESUMO: TIPOLOGIAS E VARIAÇÕES ENTRE CEFFAS

DIMENSÃO	ASPECTOS DE VARIAÇÃO	EXEMPLOS / CARACTERÍSTICAS OBSERVADAS
Tipologias institucionais	Diferentes formas organizacionais	Casas Familiares Rurais (CFRs), Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e outras denominações regionais
Arranjos organizacionais e governança	Forma de constituição e gestão das entidades mantenedoras	Associações comunitárias e de famílias, cooperativas, organizações locais; diferentes níveis de institucionalização administrativa
Perfil das equipes	Trajetória e vínculo dos profissionais	Monitores/educadores oriundos de movimentos sociais, profissionais contratados por convênios públicos.
Desenho operacional	Organização da alternância e estrutura física	Maior ou menor dependência de internato; variações na logística de alternância e infraestrutura de acolhimento
Vinculação institucional e financiamento	Relação com redes e formas de sustentação financeira	Diferentes graus de articulação com redes, reconhecimento nos sistemas de ensino público e acesso a financiamento ou convênios
Oferta educacional	Etapas e modalidades de ensino ofertadas	Predominância de Ensino Médio integrado à Educação Profissional, arranjos híbridos com EJA e Ensino Fundamental
Relação com sistemas de ensino	Nível de integração e reconhecimento institucional	Variações na adequação às normativas educacionais e no grau de formalização junto às redes públicas
Contextos territoriais	Inserção socioterritorial das escolas	Assentamentos da reforma agrária, comunidades ribeirinhas, territórios extrativistas e quilombolas
Prioridades formativas	Foco da formação dos estudantes	Sucessão rural, fortalecimento produtivo focado em determinadas cadeias, organização comunitária
Organização do tempo pedagógico	Ajuste dos calendários de alternância	Calendários adaptados a ciclos produtivos e sazonalidade territorial
Desafios de implementação	Condicionantes operacionais e territoriais	Distâncias, conectividade, acesso a transporte escolar, alimentação escolar e financiamento regular

Tais variações estão relacionadas às especificidades organizacionais e territoriais, porém os CEFFAs no Brasil compartilham fundamentos comuns, como a alternância formativa, a integração entre saberes escolares e conhecimentos do território, a vinculação entre educação e desenvolvimento local e a formação de jovens para a permanência qualificada em seus territórios (GIMONET, 2007; SOUSA, 2018).

CEFFAS NA AMAZÔNIA LEGAL: POTENCIALIDADES E DESAFIOS

A Amazônia Legal configura um território de grande diversidade socioambiental, caracterizado pela coexistência de regiões densamente povoadas e áreas condicionadas por longas distâncias, desafios geográficos e logísticos, além de profundas restrições no acesso a políticas públicas. A ocupação da região foi intensificada principalmente a partir da segunda metade do século XX, impulsionada por políticas de colonização, grandes projetos de infraestrutura e expansão da fronteira agropecuária. Como resultado, o campo da Amazônia é composto por um mosaico territorial de assentamentos da reforma agrária, comunidades ribeirinhas, populações tradicionais, povos indígenas e agricultores familiares, entre outros grupos com especificidades socioterritoriais.

As especificidades socioterritoriais, no entanto, foram historicamente desconsideradas pelos modelos educacionais convencionais adotados na região. Nesse contexto, a educação ofertada às populações do campo na Amazônia tem sido marcada por limitações estruturais persistentes, como precariedade de infraestrutura, classes multisseriadas com baixo suporte pedagógico, elevada rotatividade docente, fechamento de escolas rurais e dissociação entre os conteúdos escolares e os modos de vida locais. Esses fatores contribuem para a evasão escolar, o êxodo juvenil e a fragilização da agricultura familiar, reforçando ciclos de exclusão social e territorial.

É nesse cenário que os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) assumem relevância estratégica. Sua presença na Amazônia Legal remonta às décadas de 1970 e 1980, em estreita articulação com os processos de ocupação e colonização, a emergência de conflitos fundiários e a organização sociopolítica das populações rurais. A atuação de organizações como as comunidades eclesiais de base, a Comissão Pastoral da Terra e os sindicatos de trabalhadores rurais foi decisiva para a difusão da Pedagogia da Alternância como estratégia educativa vinculada à luta pelo direito à terra, à permanência das famílias no campo e à construção de projetos de desenvolvimento territorial (BEZERRA, 2017; SOUSA, 2018).

Com a consolidação de assentamentos rurais, os CEFFAs passaram a desempenhar papel ainda mais relevante como espaços de formação de jovens e adultos vinculados à agricultura familiar, respondendo à ausência ou inadequação da oferta educacional pública em áreas remotas ou recém-ocupadas. Experiências emblemáticas, como as Casas Familiares Rurais da Transamazônica e da região do Xingu, no Pará, ilustram essa diversidade

e evidenciam o potencial dessas escolas para promover a permanência qualificada da juventude em seus territórios de origem, articulando educação, trabalho e desenvolvimento territorial (BEZERRA, 2017; SOUSA, 2018).

Ao longo desse processo, os CEFFAs demonstraram capacidade de articular formação escolar, qualificação técnica, organização comunitária e formação de lideranças locais, contribuindo para o fortalecimento da identidade camponesa e para a construção de trajetórias produtivas mais sustentáveis. Como resultado, na Amazônia, os CEFFAs atendem a uma diversidade de contextos territoriais, incluindo assentamentos, comunidades ribeirinhas, territórios extrativistas e quilombolas, o que se reflete em variações nos arranjos organizacionais, nas ofertas educacionais e nas prioridades formativas.

DESAFIOS DOS CEFFAS NA AMAZÔNIA LEGAL

Apesar da relevância social, educacional e territorial, os CEFFAs na Amazônia Legal enfrentam um conjunto de desafios estruturais persistentes que comprometem sua sustentabilidade institucional, sua capacidade de escala e a ampliação de seu impacto. Esses desafios configuram um quadro sistêmico, no qual limitações institucionais, fragilidades operacionais e condicionantes territoriais se retroalimentam, reduzindo previsibilidade, eficiência e efetividade.

No plano institucional, destaca-se a fragilidade jurídico-administrativa e financeira das associações mantenedoras, frequentemente dependentes de convênios temporários, projetos pontuais e repasses públicos irregulares. Essa condição resulta em instabilidade operacional, dificulta o planejamento de médio e longo prazo e, em muitos casos, gera passivos trabalhistas e inadimplência, configurando um ciclo vicioso que restringe o acesso a novos recursos e parcerias. Soma-se a isso a limitação no acesso a financiamento público contínuo e a baixa previsibilidade dos mecanismos de apoio, o que afeta diretamente as atividades pedagógicas e administrativas.

No campo da inserção nos sistemas públicos de ensino, persistem entraves relacionados ao reconhecimento institucional dos CEFFAs. As dificuldades de adequação da Pedagogia da Alternância às normativas educacionais convencionais, especialmente no que se refere a calendários, matrizes curriculares e organização do tempo escolar, limitam sua plena integração às redes estaduais. Além disso, a inadequação de instrumentos jurídicos e administrativos às especificidades desse modelo pedagógico dificulta a celebração de convênios e o acesso a políticas estruturantes, como transporte escolar, alimentação escolar e recursos do Fundeb.

Do ponto de vista da gestão, observa-se baixa capacidade administrativa e financeira em parte significativa das escolas, associada à sobrecarga das equipes gestoras e pedagógicas, frequentemente compostas por lideranças comunitárias com

múltiplas funções. Esse cenário é agravado pela elevada rotatividade de profissionais e pelo acesso limitado à formação continuada, o que compromete a governança, a padronização de processos e a consolidação da memória institucional.

Adicionalmente, há lacunas relevantes na produção e sistematização de dados. Embora os CEFFAs estejam organizados em redes, há pouca informação consolidada e atualizada em nível nacional, o que dificulta o monitoramento de resultados, a avaliação de impacto e a formulação de políticas públicas baseadas em evidências.

No âmbito pedagógico e produtivo, destaca-se a carência de formação técnica especializada, especialmente em áreas relacionadas às cadeias de valor dos territórios amazônicos. Essa limitação restringe o potencial das escolas de integrar, de forma mais qualificada, educação, produção e desenvolvimento territorial.

Esses desafios são intensificados por condicionantes próprios da Amazônia Legal, como grandes distâncias, logística complexa, sazonalidade, mudanças climáticas, limitações de infraestrutura básica e baixa conectividade, além da reduzida presença institucional do Estado em áreas remotas. Tais fatores impactam diretamente a gestão escolar, a permanência dos estudantes e a regularidade do funcionamento dos CEFFAs.

Mesmo diante desse conjunto de restrições, estudos e evidências empíricas indicam que os CEFFAs continuam desempenhando papel central na permanência qualificada da juventude no campo, na construção de projetos de vida ancorados no território e na promoção de práticas produtivas sustentáveis, como a agroecologia, os sistemas agroflorestais e a economia solidária. Esses resultados reforçam sua importância estratégica para o desenvolvimento rural e socioambiental da Amazônia Legal e evidenciam o potencial de ampliação de impacto caso sejam superadas as barreiras estruturais identificadas (BEZERRA, 2017; SOUSA, 2018).

Diante desse quadro, a análise dos CEFFAs na Amazônia Legal exige a articulação entre desigualdades educacionais estruturais, especificidades territoriais e características próprias da Pedagogia da Alternância. Este Panorama busca responder a esse desafio ao reunir evidências quantitativas e qualitativas sobre os CEFFAs em atividade na região, revelando as condições de funcionamento dessas escolas, identificando fatores críticos que afetam sua sustentabilidade institucional e subsidiando políticas públicas e estratégias de investimento mais aderentes aos desafios que enfrentam. A próxima seção apresenta a metodologia adotada neste processo.

QUADRO SÍNTESE: ESTADO DA ARTE

MARCO INSTITUCIONAL	A partir de 1988, a educação se consolida como direito, com avanços na governança e estrutura institucional, incluindo políticas específicas para a Educação do Campo.
PROBLEMA ESTRUTURAL	Persistem desigualdades profundas, com disparidade entre urbano e rural, agravadas por limitações de infraestrutura, gestão, financiamento e apoio pedagógico.
EDUCAÇÃO DO CAMPO (CONCEITO)	Perspectiva territorial que articula educação, trabalho, cultura e modos de vida, exigindo currículos, calendários e práticas pedagógicas contextualizadas.
POLÍTICAS PÚBLICAS RELEVANTES	Programas como Pronera, Procampo e Pronacampo estruturam apoio à formação, acesso e permanência, embora com desafios de implementação e continuidade.
MODELO CEFFA	Baseado na Pedagogia da Alternância (tempo-escola/tempo-comunidade), com formação integral e gestão comunitária, articulando educação e desenvolvimento territorial.
DIVERSIDADE ORGANIZACIONAL	CEFFAs variam em tipologias, governança, oferta educacional, financiamento e contextos territoriais, mantendo fundamentos comuns.
PAPEL NA AMAZÔNIA	CEFFAs atuam como alternativa estratégica em territórios com baixa oferta educacional, promovendo permanência juvenil, formação técnica e fortalecimento comunitário.
PRINCIPAIS DESAFIOS	Fragilidade institucional e financeira, dificuldades de integração aos sistemas de ensino, baixa capacidade de gestão, ausência de dados consolidados e limitações territoriais.
POTENCIAL ESTRATÉGICO	Elevada capacidade de articular educação, produção e desenvolvimento sustentável, com impacto na sucessão rural, agroecologia e fortalecimento de territórios.



A análise dos dados e as entrevistas permitem captar dimensões não cobertas pelo Censo Escolar.



02. METODOLOGIA DO PANORAMA

Este Panorama parte da constatação de que os CEFFAs enfrentam baixo reconhecimento e visibilidade institucional na Amazônia Legal. Em muitos casos, essas escolas aparecem de forma fragmentada nas estatísticas oficiais, são pouco diferenciadas nas agendas públicas e enfrentam limitações estruturais e de gestão que dificultam tanto sua sustentabilidade quanto a demonstração de resultados. O diagnóstico apresentado neste Panorama busca, portanto, preencher uma lacuna de dados e evidências e apoiar a construção de uma leitura mais profunda sobre a localização, operação e desafios dos CEFFAs na Amazônia Legal. Para preencher esta lacuna foi adotada uma abordagem mista e triangulada, articulando múltiplas fontes de dados e informações.

FONTES DE DADOS E INFORMAÇÕES

As fontes de dados incluem bases administrativas, jurídicas e evidências primárias. O Censo Escolar de 2024 é utilizado como fonte estruturante para caracterizar o universo, padronizar variáveis, descrever o perfil e distribuição de escolas e matrículas, contextualizando o universo em termos territoriais e institucionais. Complementarmente, o diagnóstico incorpora entrevistas com atores e profissionais da educação, além de registros oriundos de visitas e documentos institucionais, quando disponíveis. Isso permite captar dimensões que o Censo Escolar não cobre adequadamente, como práticas de alternância, rotinas de gestão, participação comunitária, desafios operacionais e percepções qualitativas sobre necessidades e prioridades.

As fontes de informação incluem as entrevistas realizadas com gestores escolares, representantes de associações mantenedoras, educadores e monitores, atores territoriais e demais profissionais vinculados

ao ecossistema dos CEFFAs, permitindo triangulação entre os registros formais e as percepções do cotidiano da escola e do território.

COLETA DE DADOS PRIMÁRIOS

O instrumento de coleta adotado foi um formulário online da plataforma **Google Forms**, aplicado para levantar informações junto aos gestores dos CEFFAs abordando as dimensões de gestão, governança, organização pedagógica e inserção territorial, entre outros aspectos essenciais que não são plenamente observáveis nas estatísticas oficiais. Assim, o formulário permite comparar respostas entre escolas, estabelecer indicadores de base e construir uma linha de evidências que, combinada ao Censo Escolar, sustenta análises descritivas e analíticas sobre a Educação do Campo no recorte do Panorama.

O formulário foi publicado na primeira semana de novembro de 2025 e permaneceu ativo para o recebimento de respostas até o dia 15 de janeiro de 2026, totalizando um período de cerca de 2,5 meses para favorecer a divulgação e propagação da iniciativa junto ao público-alvo. O questionário foi organizado de modo semiestruturado, incluindo perguntas de múltipla escolha, para padronizar respostas e facilitar análises sistemáticas, seguido de perguntas abertas com respostas discursivas abrangendo os desafios e gargalos em cada temática abordada.

MOBILIZAÇÃO

A mobilização foi estruturada em frentes complementares para a obtenção de respostas por parte das escolas: (i) entrevistas com atores-chave nos estados da Amazônia Legal, incluindo representantes das redes nacional (UNFECAFARB) e estadual (FECAFAR-PA) e lideranças de atuação no setor; (ii) ligações telefônicas realizadas diretamente a gestores escolares, coordenadores pedagógicos e membros de federações, com foco no esclarecimento

QUADRO SÍNTESE DO QUESTIONÁRIO

BLOCO	OBJETIVO DO BLOCO	PRINCIPAIS INFORMAÇÕES COLETADAS
Identificação, regularização e articulação institucional	Caracterizar a escola e sua condição jurídico-institucional	Identificação da escola; tipologia (CFR/EFA/outro); localização; situação cadastral / CNPJ; governança (estatuto, diretoria, assembleias); regularidade fiscal; reconhecimento institucional; convênios; acesso a políticas públicas; redes e articulações; gargalos e desafios
Infraestrutura e recursos	Avaliar situação física e operacional	Situação fundiária; instalações (salas, dormitórios, laboratórios); segurança e protocolos; serviços básicos (água, energia, internet); alimentação e vigilância sanitária; transporte escolar; materiais pedagógicos; gargalos e desafios
Corpo técnico e equipe pedagógica	Mapear estrutura e qualificação da equipe	Número de educadores; perfil (idade, gênero); vínculos e formalização; formação; formação continuada; gargalos e desafios
Corpo discente	Caracterizar estudantes e condições de permanência	Número de alunos; perfil socioeconômico (agricultores, assentados etc.); autorizações; protocolos de segurança; supervisão; comunicação com famílias; gargalos e desafios
Proposta pedagógica	Analisar aderência ao modelo da alternância	Aplicação da pedagogia da alternância; instrumentos pedagógicos; adaptação ao território; planos institucionais (PPP); temas formativos (agroecologia, sucessão rural etc.); registros das práticas; natureza educativa das atividades; gargalos e desafios
Gestão escolar	Avaliar governança e capacidade administrativa	Modelo de gestão; composição da equipe; formação em gestão; uso de sistemas; controle administrativo/financeiro; contabilidade; captação de recursos; autonomia decisória; compliance; gargalos e desafios; potencial para piloto
Financiamento	Entender sustentabilidade financeira	Fontes de recursos; dependência financeira; conta bancária; planejamento e execução orçamentária; prestação de contas; dificuldades financeiras; passivos; gargalos e desafios
Participação	Analisar governança participativa	Processos decisórios; colegialidade; participação de famílias e estudantes; formalização da participação; frequência de reuniões; transparência; gargalos e desafios
Impactos	Identificar resultados e efeitos da formação	Mudanças nos jovens (autonomia, permanência no campo, empreendedorismo etc.); acompanhamento de egressos; avaliação institucional
Informante e comentários	Garantir rastreabilidade e qualificar respostas	Identificação do respondente; contato; observações adicionais

de dúvidas sobre o preenchimento do instrumento e na sensibilização para a importância da participação; e (iii) envio sistemático de comunicações institucionais por meio de e-mails personalizados, mensagens via **WhatsApp** e distribuição de mídias e lembretes digitais com orientações sobre os prazos e o acesso ao questionário.

A articulação com a UNFECAFARB e FECAFAR-PA desempenhou papel estratégico na atualização da base de escolas ativas na região, na validação do roteiro de perguntas e na definição de estratégias específicas de mobilização. O acompanhamento próximo permitiu reações rápidas diante de entraves operacionais, como mudanças de contato, ausência de respostas e divulgação do questionário nos grupos das redes nacionais e estaduais das escolas. Para apoiar a mobilização e ampliar o alcance da estratégia, foram produzidos materiais digitais específicos, como cards informativos com o link do formulário, mensagens-padrão para WhatsApp e e-mail. Esses conteúdos foram disseminados por meio de canais institucionais e contatos individuais com lideranças territoriais.

Ao todo foram mobilizadas 79 escolas mapeadas na Amazônia Legal, incluindo escolas que constavam na base de dados do Censo, escolas indicadas nas

entrevistas e escolas que já faziam parte da rede de relacionamento do Instituto Interelos. Os dados abaixo resumem o esforço da campanha de mobilização:

- 59 escolas tiveram registro de primeiro contato efetivo (por e-mail, ligação ou abordagem presencial);
- 46 escolas foram recontatadas em um segundo momento, sinalizando continuidade no processo de sensibilização;
- 39 escolas receberam um terceiro contato ativo como tentativa de engajamento final;
- 20 escolas chegaram a ser contatadas uma quarta vez, especialmente aquelas com maior dificuldade de resposta;
- Municípios alcançados: 48 diferentes;
- Estados representados: 8 unidades da federação da Amazônia Legal;
- Escolas que enviaram algum tipo de resposta: 38.
- Universo analisado: 31 escolas

ANÁLISE INTEGRADA

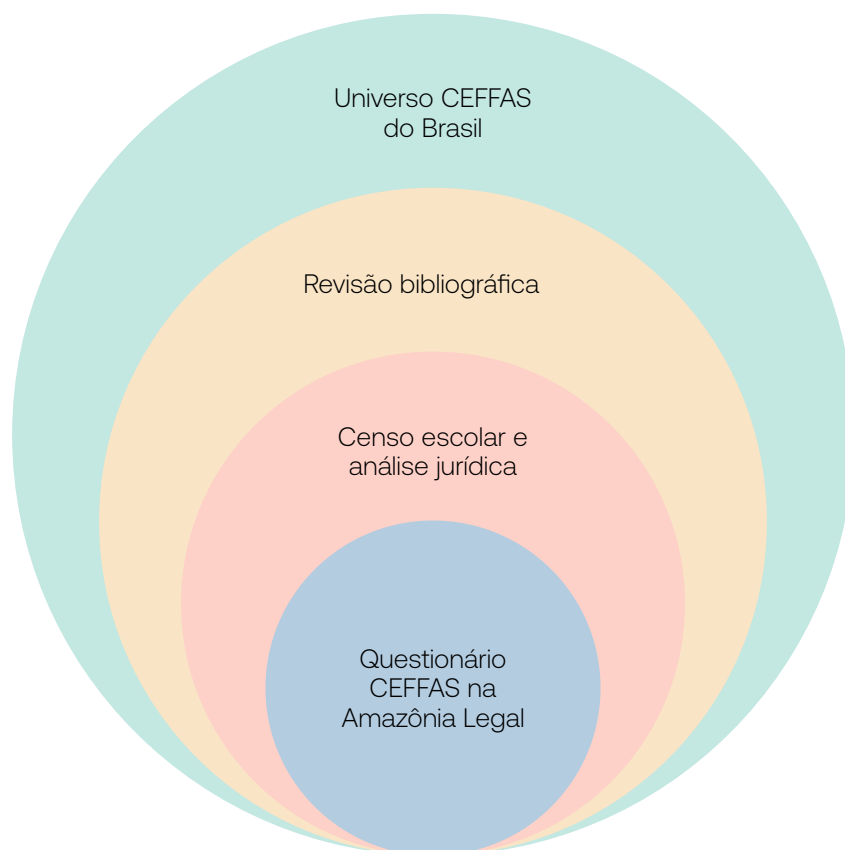
Os resultados do Panorama recorrem a dois universos de análise: o Censo Escolar 2024 (C), com 75 escolas (códigos INEP previamente identificados como potenciais CEFFAs) e o Formulário do diagnóstico (F), com 31 escolas respondentes. Para orientar a análise comparativa entre o Censo Escolar e a pesquisa primária, o Panorama foi estruturado em um conjunto de dimensões analíticas, voltadas a capturar tanto aspectos estruturais quanto especificidades do funcionamento dos CEFFAs na Amazônia Legal. Em alguns resultados, os totais não somam 75 (C) ou 31 (F) porque houve ausência de resposta/registro em determinadas variáveis ou perguntas.

As dimensões abordadas no Panorama incluem: (i) **caracterização e tipologia das escolas**, para identificar perfil institucional, modalidades ofertadas e tempo de trajetória; (ii) **distribuição territorial e localização geográfica**, para compreender a inserção das escolas no espaço amazônico; (iii) **perfil administrativo**, incluindo elementos de regulamentação e formalização institucional; (iv) **matrículas e porte escolar**, para dimensionar escala de atendimento e heterogeneidade do universo analisado; (v) **perfil socioeconômico**, por meio de variáveis *proxy* capazes de sinalizar

condições materiais básicas do público atendido; (vi) **infraestrutura física**, com foco em condições essenciais de funcionamento; (vii) **infraestrutura educacional e recursos pedagógicos**, para aferir conectividade, equipamentos e suportes ao processo de ensino; (viii) **organização pedagógica**, especialmente no que se refere à presença de práticas características da Pedagogia da Alternância; (ix) **corpo docente e equipe técnica**, considerando composição, estabilidade e condições de apoio ao trabalho escolar; (x) **governança e gestão escolar**, com atenção à existência de planejamento e instâncias colegiadas; (xi) **inserção territorial e comunitária**, voltada à relação entre escola, famílias, cadeias produtivas e território; e (xii) **resultados e impactos**, considerando tanto os efeitos percebidos na trajetória dos jovens quanto a capacidade de acompanhamento desses resultados ao longo do tempo.

Em conjunto, essas dimensões permitem comparar o pano de fundo estrutural captado pelo Censo com aspectos mais específicos e qualitativos revelados pelo formulário, produzindo uma leitura integrada das condições de funcionamento, das potencialidades e dos principais gargalos dos CEFFAs no recorte estudado.

MÉTODO DE ANÁLISE INTEGRADA



LIMITES E DESAFIOS DA INICIATIVA

Sem deixar de reconhecer os esforços metodológicos e de mobilização empenhados na elaboração deste Panorama, é importante reconhecer algumas limitações, premissas e desafios considerando o recorte e metodologia utilizados. A principal limitação operacional está na dificuldade de contato e mobilização das escolas, típica do contexto amazônico e de redes escolares comunitárias: distância, baixa conectividade, sobrecarga das equipes, rotatividade de lideranças e profissionais e informalidades administrativas que podem reduzir taxas de resposta e gerar assimetrias territoriais na amostra. As dificuldades de contato e resposta, no entanto, não são apenas limitações metodológicas. Elas são, por si só, um indicador das fragilidades operacionais que perpassam os CEFFAs e afetam a sua operação e resultados.

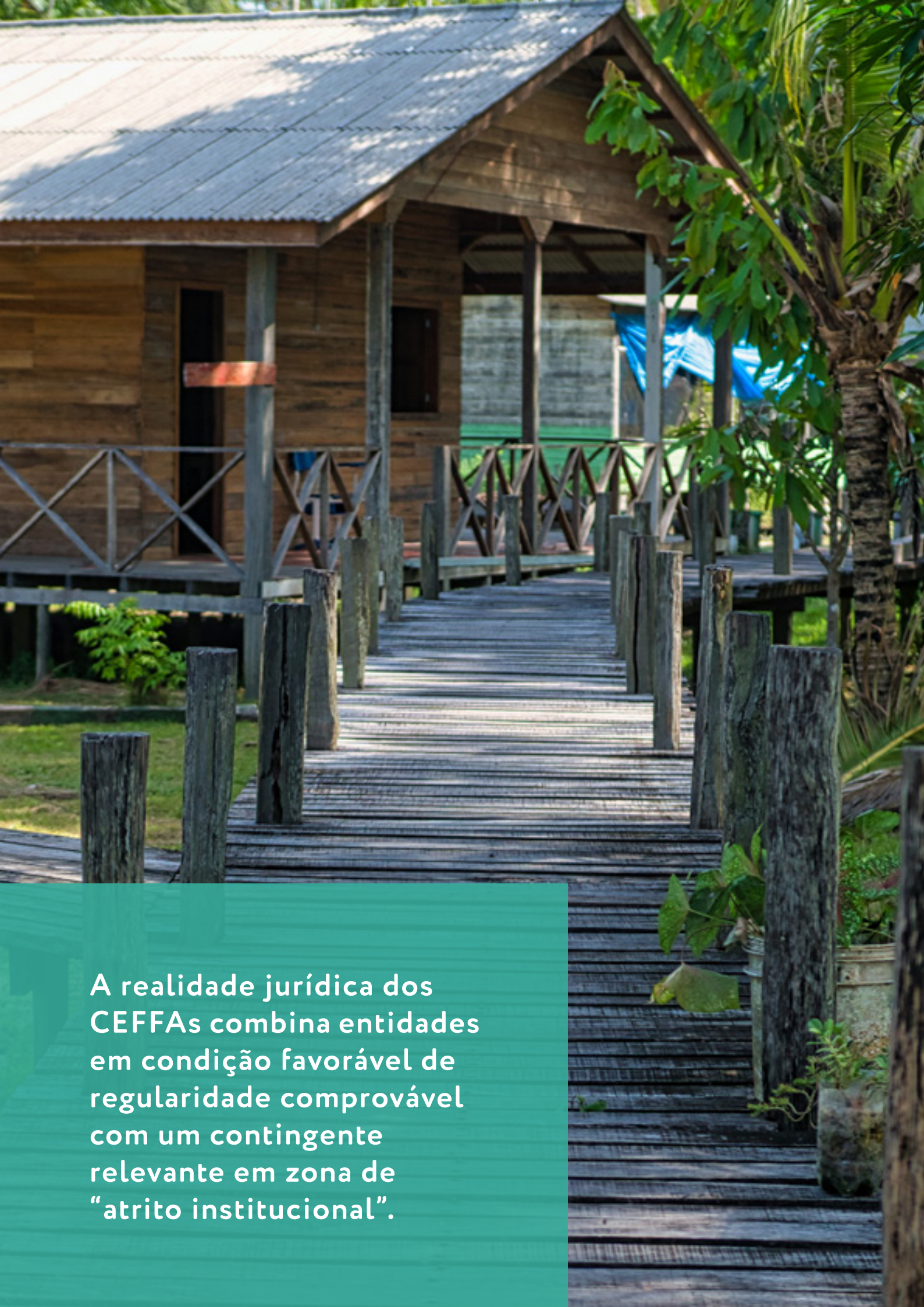
A questão da amostra obtida implica que parte das análises deve ser interpretada com cautela quanto à representatividade, sobretudo quando há concentração de respostas em alguns estados ou municípios. Entre os desafios analíticos, destacam-se a necessidade de compatibilizar instrumentos e variáveis entre fontes diferentes, lidar com *proxies*

para dimensões não diretamente mensuradas e construir uma estratégia de análise e sistematização dos resultados que leve em conta a heterogeneidade territorial e institucional dos CEFFAs analisados.

Por fim, destaca-se como desafio a ausência de diálogo institucional com a Diretoria de Políticas de Educação do Campo e Educação Escolar Indígena e com a Coordenação-Geral de Políticas de Educação do Campo, ambas vinculadas ao Ministério da Educação (MEC). Em outubro de 2025 previamente ao início da coleta de dados primários junto aos gestores escolares, foram realizados contatos formais por e-mail, acompanhados de documento-síntese da iniciativa do Panorama e da solicitação de agenda para articulação online, sem retorno. Adicionalmente, ao longo das entrevistas com atores-chave, buscou-se viabilizar interlocução indireta, por meio de indicações e mediações institucionais, também sem êxito. Não há elementos suficientes para inferir as razões da ausência de resposta, seja por limitações de agenda da equipe, inadequação dos canais de comunicação utilizados ou outros fatores institucionais. De todo modo, esse cenário pode evidenciar limitações na articulação federativa no âmbito da política de Educação do Campo.

QUADRO SÍNTESE: METODOLOGIA

DIMENSÃO	DESCRIÇÃO
Abordagem geral	Combinação de dados secundários com dados primários, complementada por entrevistas com atores-chave e análise de dados jurídicos e de políticas públicas
Base secundária	Uso do Censo Escolar 2024 para mapear universo, perfil e distribuição das escolas
Aprofundamento qualitativo	Entrevistas com atores-chave e análise de documentos e registros de campo
Coleta primária	Formulário online com gestores para captar dados específicos por CEFFA
Estratégia de mobilização	Contato ativo com escolas via e-mail, WhatsApp e telefone, com apoio de redes setoriais (UNFECAFARB e FECAFAR-PA)
Escopo da análise	Integração de dois universos: dados censitários (75 escolas) e respostas do formulário (31 escolas)
Dimensões analíticas	Caracterização e tipologia das escolas; distribuição territorial; perfil administrativo; matrículas e porte; perfil socioeconômico; infraestrutura física; infraestrutura educacional e recursos pedagógicos; organização pedagógica; corpo docente e equipe técnica; governança e gestão escolar; inserção territorial e comunitária.
Limites e desafios	Dificuldades de mobilização e contato, restrições de representatividade da amostra, desafios de integração de fontes e lacunas na articulação institucional



A realidade jurídica dos
CEFFAs combina entidades
em condição favorável de
regularidade comprovável
com um contingente
relevante em zona de
“atrito institucional”.

03. SITUAÇÃO JURÍDICA DOS CEFFAS

A situação jurídica dos CEFFAs, compreendida como a condição cadastral, fiscal, trabalhista e documental de suas mantenedoras (associações, fundações ou entidades responsáveis pelo CNPJ), é determinante na capacidade de a escola operar “para fora”: firmar parcerias e instrumentos com o poder público e financiadores, receber recursos, participar de editais, manter contratos, emitir comprovantes, abrir e movimentar contas bancárias, prestar contas e responder a auditorias. Portanto, não se trata de um tema burocrático, mas de um fator estruturante da sustentabilidade institucional.

Um ponto relevante, do ponto de vista jurídico, é que o “CNPJ ativo” não equivale a “regularidade comprovável”. A regularidade exigida em instrumentos públicos e privados costuma depender, na prática, da capacidade de emissão de certidões (Receita Federal/PGFN, Justiça do Trabalho e FGTS), além de organização documental mínima (estatuto, atas, diretoria vigente, comprovação de sede, registros e credenciamento educacionais aplicáveis). No universo analisado (n=75), predomina a situação “Regular (certidão ok)”, que corresponde a 54,7% (n=41) das mantenedoras, indicando que, na maioria dos casos, há evidência documental de regularidade para fins de contratação e parcerias. Entretanto, quando se observa a capacidade de comprovar regularidade, aparecem diferenças relevantes entre grupos. Um primeiro grupo reúne escolas cuja mantenedora, além de ativa, consegue emitir certidões em situação negativa ou positiva com efeitos de negativa. Na prática, isso indica uma condição institucional mais favorável para operar com políticas públicas, parceiros e financiadores, pois há evidência documental de regularidade (ou de pendências com exigibilidade suspensa, quando for o caso). Esse grupo tende a ter melhores condições de continuidade administrativa: consegue contratar serviços, acessar instrumentos de apoio e responder com menor fricção às exigências de prestação de contas.

Um segundo grupo é composto por mantenedoras ativas, mas com inconsistências cadastrais, de declarações ou atualizações que resultam em mensagens como “dados insuficientes” e impedem a emissão de certidões quando elas são exigidas. Esse grupo corresponde a 29,3% (n=22) das escolas (categoria “Atenção — sem comprovação”). Esse é um achado crítico, porque aponta para um tipo de vulnerabilidade menos visível do que a inaptidão, mas comum em organizações pequenas e comunitárias com estrutura administrativa enxuta: a entidade existe, mas há inconsistências cadastrais, lacunas de informação, problemas de atualização, pendências acessórias ou desorganização documental que impedem comprovar regularidade. Na prática, esse grupo costuma enfrentar barreiras justamente nos momentos em que mais precisa de apoio: na assinatura de convênios, no recebimento de repasses, na contratação de serviços ou na formalização de parcerias. Em termos de risco, trata-se de um gargalo de transação: a escola pode

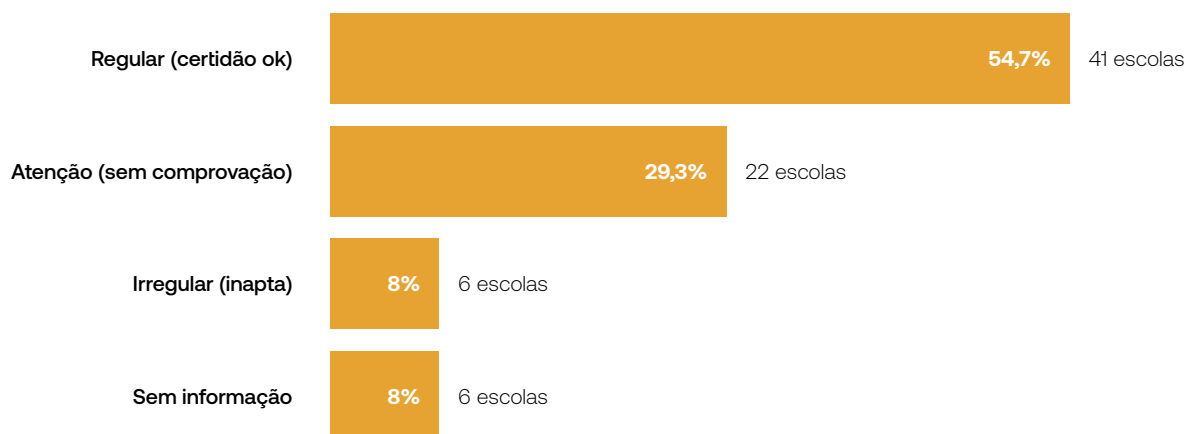
estar funcionando pedagogicamente, mas se torna institucionalmente frágil para acessar oportunidades e se proteger de passivos administrativos. Esse tipo de situação é particularmente crítico em CEFFAs, onde a governança comunitária é forte, mas a equipe administrativa costuma ser enxuta e sobrecarregada, o que favorece atrasos, inconsistências e perda de controle de rotinas formais.

Um terceiro grupo é o de mantenedoras em situação inapta, baixada ou com omissões contumazes. No diagnóstico, esse grupo representa 8% (n=6). A inaptidão é um marcador de restrição severa: ela tende a bloquear a emissão de certidões e comprometer a capacidade de contratar, receber recursos e manter relações institucionais. Em geral, esse tipo de status aparece associado a problemas estruturais de conformidade (frequentemente ligados a omissões e obrigações declaratórias) e pode ser o sintoma de fragilidades de gestão contábil, governança documental e rotinas de compliance. Para a escola, o efeito é concreto: aumenta o risco de interrupção de fluxos financeiros e de inviabilização de instrumentos jurídicos, o que pode comprometer serviços essenciais (alimentação, manutenção, transporte, contratação de apoio técnico) mesmo quando há demanda e apoio disponíveis. Esse grupo precisa ser tratado como prioridade máxima, não apenas pela urgência, mas porque sua regularização costuma demandar um “pacote” de medidas coordenadas (contábil, fiscal e documental) e não apenas ajustes pontuais.

Por fim, há casos em que falta informação suficiente para classificar com segurança a situação jurídica, seja por ausência de CNPJ, inconsistência de registros ou lacunas de preenchimento. Esse grupo equivale a 8% (n=6) das escolas (“Sem informação”). Esses casos têm dupla implicação: primeiro, impedem leitura diagnóstica completa; segundo, podem ser eles próprios um sinal de fragilidade institucional, já que a ausência de dados básicos costuma refletir desorganização documental, dificuldade de rastrear a mantenedora ou mudanças institucionais não consolidadas. Do ponto de vista de política e apoio, esse grupo exige diligência e validação antes de qualquer recomendação específica.

Em resumo, o principal gargalo não reside na existência formal das escolas, mas na sua capacidade de comprovar regularidade quando exigido. Observa-se que 29,3% das unidades (n=22) encontram-se em situação de atenção, ou seja, sem comprovação adequada, o que implica barreiras formais relevantes para contratação, celebração de parcerias, recebimento de recursos e prestação de contas. No grupo classificado como “Atenção – sem comprovação” verifica-se que a principal restrição está associada à regularidade junto à Receita Federal e à PGFN, e não ao FGTS, indicando que o entrave é predominantemente de natureza fiscal e cadastral. Embora menos frequentes, as situações de maior criticidade concentram-se nas escolas classificadas como inaptas ou baixadas, que enfrentam bloqueios estruturais, muitas vezes decorrentes de omissões de declarações, impedindo a emissão de certidões e inviabilizando qualquer formalização até a devida

SITUAÇÃO JURÍDICA DAS MANTENEDORAS – CLASSIFICAÇÃO SINTÉTICA



regularização. Adicionalmente, a ausência de dados para cerca de 8% dos casos configura um risco significativo em termos de diligência e rastreabilidade, uma vez que a inexistência de CNPJ rastreável da mantenedora ou da escola inviabiliza verificações mínimas necessárias para parcerias e desembolsos, exigindo saneamento cadastral prévio.

Essas condições geram implicações diretas para a execução e para estratégias de apoio estruturante. Destaca-se o risco de atrasos na celebração de instrumentos e na liberação de recursos devido à indisponibilidade de comprovação de regularidade, especialmente nas escolas em situação de atenção. Nos casos mais críticos, restrições cadastrais e jurídico-fiscais podem interromper pagamentos e aquisições, comprometendo a continuidade de equipes e serviços essenciais, como alimentação, logística e manutenção. Além disso, há aumento do custo de transação e maior exposição a não conformidades em processos de auditoria e prestação de contas, sobretudo em contextos em que a governança documental é frágil.

POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO

A leitura diagnóstica do conjunto é que a realidade jurídica dos CEFFAs combina um núcleo de entidades em condição favorável de regularidade comprovável com um contingente relevante em zona de “atrito institucional”, ou seja, entidades ativas, mas com incapacidade prática de comprovar regularidade e, portanto, com menor capacidade de acessar políticas públicas e parcerias. Isso se explica, em muitos territórios, por que a escola pode ser forte pedagogicamente e comunitariamente, mas permanecer frágil para captar recursos, formalizar cooperações e sustentar investimentos. Em outras palavras, há um descompasso entre capital social (participação comunitária, associação de famílias, legitimidade territorial) e capacidade jurídico-administrativa (rotinas contábeis, documentação, certidões, governança formal). Os resultados deste diagnóstico sugerem que uma estratégia efetiva de fortalecimento dos

CEFFAs precisa agir sobre esse descompasso: não basta apoiar infraestrutura e pedagogia se a organização mantenedora não consegue operar institucionalmente de forma regular e auditável.

Em termos de possibilidades de atuação, há um caminho claro e escalonável que pode ser subdividido da seguinte forma: (i) No nível mais básico, é fundamental implementar uma rotina de organização cadastral e documental: consolidar o CNPJ da escola ou da associação responsável, atualizar seus dados, padronizar documentos essenciais (estatuto, atas, diretoria vigente, comprovantes) e organizar um repositório de evidências; (ii) No nível intermediário, é necessário instituir rotinas de compliance operacional, com calendário de obrigações, responsáveis e mecanismos simples de controle (checklists periódicos, fluxo de validação, armazenamento organizado); (iii) No nível crítico, para os casos de inaptidão, a atuação precisa ser de força-tarefa: recomposição contábil, regularização de pendências e reconstrução de governança administrativa. Nos CEFFAs, esse desenho tende a funcionar melhor quando feito por meio de soluções coletivas: serviços compartilhados (contabilidade e jurídico), núcleos regionais de apoio institucional e pacotes padronizados de regularização que reduzam o custo de transação para cada escola.

O resultado esperado de uma agenda dessa natureza não é somente regularizar, mas aumentar a autonomia institucional dos CEFFAs para acessar políticas públicas, firmar cooperações e sustentar investimentos de médio prazo. Quando a dimensão jurídica é fortalecida, os CEFFAs têm a capacidade de desbloquear todo o restante: melhora a capacidade de captar recursos para infraestrutura, de contratar conectividade e equipamentos, de manter alimentação e transporte, e de garantir estabilidade para equipes e projetos pedagógicos. Ou seja, a situação jurídica se revela um eixo decisivo para se desenvolver estas escolas, especialmente na Amazônia Legal, onde a distância institucional é alta e a escola precisa ser, ao mesmo tempo, educacional, comunitária e administrativamente resiliente.

LEGISLAÇÃO E NORMATIVAS APLICÁVEIS AOS CEFFAS

Não existe no Brasil uma lei federal específica e exclusiva voltada aos CEFFAs, de modo que seu reconhecimento jurídico ocorre de forma combinada (i) pelas normas gerais de educação (LDB e diretrizes nacionais), (ii) pelas normas específicas da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância, e (iii) pelo enquadramento das escolas nos sistemas estaduais ou municipais de ensino. Nos últimos anos, esse arcabouço nacional foi reforçado por diretrizes curriculares específicas para a Pedagogia da Alternância.

O funcionamento com permanência prolongada, alojamento ou internato parcial e a oferta de alimentação são juridicamente possíveis, mas exigem conformidade simultânea com: (i) normas educacionais do sistema de ensino competente; (ii) regras sanitárias e de segurança alimentar aplicáveis, e (iii) o arranjo jurídico-administrativo de parcerias e repasses (quando houver recursos públicos, usualmente sob marcos de colaboração e controle). Nesse ponto, o Decreto nº 7.352/2010 e as diretrizes nacionais de Educação do Campo organizam a política pública federal em regime de colaboração e reforçam que a oferta deve respeitar a diversidade e as condições do campo. Do ponto de vista regulatório, Maranhão, Pará e Tocantins se destacam como os estados da Amazônia Legal com maior densidade normativa e reconhecimento histórico dos CEFFAs, apresentando marcos legais e administrativos mais consolidados para o seu funcionamento. Nos demais estados da região, a atuação dos CEFFAs ocorre, em grande medida,

por meio da interpretação das diretrizes gerais da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância, o que demanda processos contínuos de pactuação e negociação com os respectivos Conselhos Estaduais de Educação. A inexistência de uma norma federal específica para os CEFFAs aprofunda essa heterogeneidade, resultando em assimetrias regulatórias entre os estados, especialmente no que se refere ao funcionamento em regime de internato, à oferta de alimentação escolar e ao acesso a mecanismos estáveis de financiamento público.

Entretanto, a heterogeneidade normativa entre Estados não é, em si, um problema. Ela é esperada e desejável porque reflete especificidades territoriais (como por exemplo perfis comunitários). O ponto crítico, para fins de segurança operacional, é outro: a ausência de parâmetros nacionais mais claros e de mecanismos federativos estáveis de indução e financiamento para custos típicos do modelo (alimentação, permanência, logística e estrutura administrativa) faz com que parte das escolas dependa de pactuações caso a caso e de interpretações variáveis, aumentando o custo de conformidade e a imprevisibilidade.

Ou seja, o papel da União é fortalecer diretrizes gerais, parâmetros mínimos e instrumentos de fomento. O papel dos Estados é normatizar e credenciar de forma aderente ao território. A agenda prioritária, portanto, não é “uniformizar” a regulação, e sim reduzir o atrito institucional com (i) pactos estaduais mais explícitos para o funcionamento da alternância; (ii) modelos de conformidade e governança aplicáveis e (iii) mecanismos estáveis de financiamento/custeio compatíveis com a natureza dos CEFFAs.



QUADRO RESUMO DA LEGISLAÇÃO E NORMATIVAS APLICÁVEIS AOS CEFFAS NO BRASIL

EIXO / TEMA	NORMA / INSTRUMENTO LEGAL	CONTEÚDO PRINCIPAL	IMPLICAÇÕES PRÁTICAS PARA OS CEFFAS
Base constitucional	Constituição Federal de 1988 – arts. 205, 206, 208 e 214	Educação como direito social; igualdade de acesso; dever do Estado; regime de colaboração	Fundamenta o direito à Educação do Campo e a legitimidade dos CEFFAs como oferta educacional pública ou conveniada
Lei geral da educação	Lei nº 9.394/1996 – LDB	Diretrizes e Bases da Educação Nacional; organização dos sistemas de ensino; modalidades	Reconhece a Educação do Campo; permite organização pedagógica diferenciada, inclusive alternância e calendário próprio
Educação do Campo – diretrizes	Resolução CNE/CEB nº 1/2002	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo	Base normativa para pedagogia contextualizada, vínculo território-trabalho-educação
	Resolução CNE/CEB nº 2/2008	Diretrizes Complementares da Educação do Campo	Reforça adequação do currículo, calendário e organização escolar às realidades do campo
Pedagogia da Alternância	Parecer CNE/CEB nº 36/2001	Reconhecimento da alternância como forma legítima de organização do processo educativo	Dá respaldo à alternância Tempo-Escola / Tempo-Comunidade e ao regime de internato
Reconhecimento institucional dos CEFFAs	Lei nº 12.695/2012 (PRONACAMPO)	Política Nacional de Educação do Campo	Inclui CEFFAs no escopo das políticas federais; reforça apoio financeiro e institucional
	Decreto nº 7.352/2010	Política de Educação do Campo e PRONERA	Reconhece especificidades pedagógicas e organizacionais das escolas do campo
Financiamento da educação básica	Lei nº 11.494/2007 (FUNDEB – revogada) / Lei nº 14.113/2020 (novo FUNDEB)	Financiamento da educação básica pública	Possibilita repasses a CEFFAs reconhecidos nos sistemas de ensino e registrados no Censo Escolar
Censo Escolar	Portarias INEP (anuais)	Regulamenta coleta de dados educacionais	Registro no Censo é condição para acesso a FUNDEB, PNAE, PNATE e outros programas
Alimentação escolar	Lei nº 11.947/2009 (PNAE)	Direito à alimentação escolar; compra da agricultura familiar	CEFFAs com reconhecimento formal podem acessar o PNAE, inclusive com cardápios adaptados ao internato

EIXO / TEMA	NORMA / INSTRUMENTO LEGAL	CONTEÚDO PRINCIPAL	IMPLICAÇÕES PRÁTICAS PARA OS CEFFAS
Transporte escolar	Resoluções FNDE – PNATE	Apoio ao transporte de estudantes da educação básica	Aplicável sobretudo ao Tempo-Comunidade e deslocamentos em áreas rurais remotas
Infraestrutura escolar	Resolução CNE/CEB nº 5/2020	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica	Exige condições adequadas de segurança, salubridade e acessibilidade
Alojamento / internato	Normas estaduais dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE)	Regulamentação do funcionamento de internatos escolares	Define requisitos para dormitórios (separação por gênero, ventilação, segurança, higiene)
Alimentação em regime de internato	Vigilância Sanitária – RDC ANVISA nº 216/2004 e normas estaduais/municipais	Boas práticas de manipulação de alimentos	Cozinhas, refeitórios e estoques devem atender padrões sanitários
Saúde, segurança e proteção	Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/1990	Direitos da criança e do adolescente	Exige protocolos de proteção, supervisão permanente e responsabilização institucional
Supervisão pedagógica	Normas dos sistemas estaduais de ensino	Acompanhamento e fiscalização escolar	CEFFAs devem manter coordenação pedagógica, regimento interno e PPP atualizados
Trabalho de educadores/monitores	CLT e legislações estaduais/municipais	Regulação das relações de trabalho	Necessidade de contratos formais, compatibilização de jornadas com regime de alternância
Gestão associativa	Código Civil – Lei nº 10.406/2002	Regulação das associações civis	Base legal das associações de famílias mantenedoras dos CEFFAs
Parcerias com o poder público	Lei nº 13.019/2014 (MROSC)	Marco regulatório das parcerias com OSCs	Regula convênios e termos de colaboração; exige capacidade administrativa e prestação de contas
Educação Profissional	Decreto nº 5.154/2004	Organização da educação profissional técnica	Ampara cursos técnicos integrados ou concomitantes ofertados por CEFFAs
Políticas recentes	Novo PRONACAMPO (Portaria MEC nº 538, 24/07/25)	Reestruturação da Política de Educação do Campo, das Águas e das Florestas	Perspectiva de maior reconhecimento institucional, financiamento e apoio à infraestrutura



LEGISLAÇÃO ESTADUAL APLICÁVEL AOS CEFFAS NA AMAZÔNIA LEGAL

ESTADO	PRINCIPAIS NORMAS ESTADUAIS	CONTEÚDO-CHAVE	IMPLICAÇÕES PRÁTICAS PARA CEFFAS (CFRS / EFAS)
Acre	- Resoluções do CEE/AC sobre Educação do Campo - Normas da SEE/AC para escolas do campo	Reconhecimento da Educação do Campo; organização pedagógica diferenciada	Possibilidade de alternância; necessidade de credenciamento formal e regimento prevendo internato
Amapá	- Resoluções do CEE/AP - Diretrizes estaduais de Educação do Campo	Adequação curricular e calendário específico	Internato condicionado a autorização expressa; exigência de protocolos de proteção e vigilância sanitária
Amazonas	- Resoluções CEE/AM (Educação do Campo e Educação Profissional) - Normas da SEDUC/AM	Educação em áreas rurais, ribeirinhas e indígenas; flexibilização organizacional	CEFFAs podem operar com alternância e alojamento, mediante inspeção sanitária e autorização do CEE
Maranhão	- Resolução CEE/MA nº 291/2002 (Educação do Campo) - Atos da SEDUC/MA	Reconhecimento histórico das EFAs e CFRs	Um dos estados com maior respaldo normativo; internato amplamente reconhecido
Mato Grosso	- Resoluções CEE/MT sobre Educação do Campo e EPT - Normas da SEDUC/MT	Integração educação básica e profissional	CEFFAs podem ofertar cursos técnicos; exigência de infraestrutura compatível
Pará	- Resolução CEE/PA nº 001/2010 (Educação do Campo) - Normas da SEDUC/PA	Reconhecimento da alternância; contextualização territorial	Internato permitido; fiscalização rigorosa quanto a alojamento, alimentação e proteção de estudantes
Rondônia	- Resoluções CEE/RO sobre Educação do Campo - Normas da SEDUC/RO	Organização diferenciada do calendário escolar	CEFFAs dependem de autorização específica para alojamento e funcionamento contínuo
Roraima	- Atos normativos do CEE/RR - Diretrizes estaduais de Educação do Campo	Atendimento educacional em áreas rurais e de difícil acesso	Alternância possível; lacunas normativas exigem pactuação caso a caso
Tocantins	- Resolução CEE/TO nº 119/2011 (Educação do Campo) - Normas da SEDUC/TO	Reconhecimento formal das EFAs	Estado com boa institucionalização; internato e alternância consolidados
Mato Grosso do Sul	- Resoluções CEE/MS - Políticas estaduais de Educação do Campo	Educação rural e indígena	CEFFAs menos numerosos; exigência estrita de conformidade sanitária e pedagógica

LEI Nº 14.767, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2023

- Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, para possibilitar o uso da pedagogia da alternância nas escolas do campo.

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 16 DE AGOSTO DE 2023

- Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.

LEI Nº 14.818, DE 16 DE JANEIRO DE 2024

- Institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público; e altera a Lei nº 13.999, de 18 de maio de 2020, e a Lei nº 14.075, de 22 de outubro de 2020.

QUADRO SÍNTESE: ANÁLISE JURÍDICA E DE POLÍTICAS PÚBLICAS

EIXO	CONCLUSÕES-CHAVE	IMPLICAÇÕES PARA POLÍTICA PÚBLICA E FINANCIAMENTO
Capacidade institucional	A principal limitação não é a existência formal, mas a incapacidade de comprovar regularidade (certidões e documentação).	Políticas devem incluir apoio à regularização jurídica e documental como condição habilitante para acesso a recursos.
Zona de “atrito institucional”	Parcela relevante das escolas está ativa, mas sem capacidade de formalizar parcerias (29,3%).	Necessidade de instrumentos flexíveis e mecanismos de transição/regularização assistida para inclusão desse grupo em políticas públicas.
Risco operacional	Irregularidades cadastrais e fiscais geram bloqueios de contratos, repasses e serviços essenciais.	Financiamento deve prever mitigação de risco institucional, incluindo apoio à governança e compliance.
Desigualdade de maturidade institucional	Convivem escolas com alta regularidade e outras com fragilidade estrutural (inaptas ou sem dados).	Políticas devem ser segmentadas por nível de maturidade, com estratégias diferenciadas (regularização, fortalecimento ou expansão).
Baixa capacidade administrativa	Fragilidades em contabilidade, gestão documental e rotinas de compliance são recorrentes.	Necessidade de investimento em capacitação, assistência técnica e serviços compartilhados (contábil/jurídico).
Custo de transação elevado	Governança documental frágil aumenta custos e riscos de auditoria e prestação de contas.	Simplificação de instrumentos e criação de modelos padronizados de gestão e prestação de contas.
Descompasso estrutural	Forte capital social e pedagógico, mas baixa capacidade jurídico-administrativa.	Políticas devem integrar apoio pedagógico + fortalecimento institucional, evitando abordagens isoladas.
Dependência de arranjos instáveis	Falta de parâmetros nacionais e financiamento estável aumenta imprevisibilidade.	Necessidade de mecanismos federativos estáveis de financiamento e custeio, alinhados à lógica da alternância.





São necessárias políticas públicas específicas e adaptadas, capazes de assegurar a permanência, a qualidade e a expansão dessas escolas nos territórios amazônicos.

04. RELATOS DE INFORMANTES-CHAVE

As entrevistas realizadas no âmbito do Panorama constituíram uma etapa central do diagnóstico. Além de captar percepções, experiências práticas, desafios institucionais e estratégias de fortalecimento a partir da escuta de atores-chave diretamente envolvidos com a Educação do Campo e com a Pedagogia da Alternância, essa etapa teve como objetivo validar e qualificar as variáveis analíticas, as perguntas e as alternativas de respostas do questionário do Panorama. Essa escuta qualificada permitiu ajustar a aderência das dimensões investigadas à realidade institucional, pedagógica e territorial das escolas, identificar lacunas, ajustes de linguagem e categorias analíticas relevantes, bem como assegurar que o instrumento de coleta refletisse de forma consistente as especificidades da Pedagogia da Alternância, os diferentes níveis de maturidade organizacional e os contextos socioeconômicos e territoriais nos quais os CEFFAs estão inseridos.

Foram entrevistados representantes de federações e redes de CEFFAs, organizações da sociedade civil com atuação direta no apoio às escolas, especialistas em gestão escolar, parceiros institucionais e experiências pedagógicas de referência. A seleção dos entrevistados buscou contemplar diversidade institucional e territorial, assegurando uma visão abrangente sobre os diferentes níveis de atuação e sobre os distintos papéis desempenhados na sustentação das escolas por alternância.

As entrevistas foram conduzidas de forma semiestruturada, permitindo aprofundar temas recorrentes como: governança e gestão escolar; financiamento público e privado e a aplicação do Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC); reconhecimento institucional da Pedagogia da Alternância; infraestrutura e conectividade; formação e rotatividade de profissionais; relação com os sistemas de ensino; e impactos territoriais das escolas. Os relatos coletados complementam e qualificam os resultados da pesquisa secundária, oferecendo uma leitura contextualizada das dinâmicas e fragilidades que caracterizam os CEFFAs na Amazônia Legal.

PRINCIPAIS TÓPICOS ABORDADOS POR ATORES-CHAVE

A análise individualizada das entrevistas evidencia padrões recorrentes e especificidades institucionais relevantes para a compreensão do cenário atual dos CEFFAs. De modo geral, os relatos destacam o papel estratégico das federações e redes na articulação política, no apoio técnico-pedagógico, gestão dos convênios e na interlocução da Sociedade Civil com o poder público. Essas organizações atuam como mediadoras entre escolas comunitárias e os sistemas formais de educação, assumindo, em alguns casos, funções que extrapolam suas capacidades institucionais, como apoio ao preenchimento do Censo Escolar, regularização documental e mediação de conflitos administrativos.

Outro tema recorrente refere-se às fragilidades na gestão escolar e administrativa. Grande parte das escolas opera com sistemas manuais ou soluções improvisadas, em razão da descontinuidade de investimentos em plataformas digitais e da instabilidade dos repasses públicos. A rotatividade de profissionais e a ausência de políticas estruturadas de formação continuada agravam esse quadro, resultando em perda de memória institucional e desafios na prestação de contas.

As entrevistas também apontam que os entraves no financiamento público não decorrem apenas da escassez de recursos, mas, sobretudo, da inadequação dos instrumentos jurídicos e administrativos às especificidades da Pedagogia da Alternância. A aplicação do Marco Regulatório da Organizações Cívicas (MROSC), com lógica similar à de processos licitatórios tradicionais, aliada a interpretações jurídicas conservadoras, gera parcelamento excessivo dos repasses, insegurança financeira e judicialização recorrente das associações mantenedoras.

No campo pedagógico, os relatos evidenciam tanto avanços quanto riscos. Há reconhecimento da Pedagogia da Alternância como modelo de formação integral e contextualizada, mas também preocupação com a adoção de práticas de “alternância superficial”, desvinculadas de seus princípios estruturantes. Iniciativas de revisão curricular, inclusão de disciplinas específicas sobre alternância nos cursos de Pedagogia e fortalecimento de instrumentos pedagógicos próprios são apontadas como estratégias relevantes, ainda que insuficientes quando não há apoio institucional contínuo.

Por fim, evidenciam-se desigualdades territoriais que permeiam o funcionamento dos CEFFAs. As escolas situadas em territórios quilombolas, extrativistas ou de difícil acesso operam, de modo recorrente, em condições significativamente mais precárias, marcadas por baixa visibilidade institucional, infraestrutura mínima e elevada propensão à evasão juvenil, com frequência associada à pressão do agronegócio, da mineração e à ausência de políticas públicas integradas. Nesse contexto, foram recorrentes as respostas de gestores indicando que a instituição convidada a responder ao Panorama não se encontra em funcionamento regular, seja em razão da insegurança fundiária ou da inexistência de sede e infraestrutura operacional, da ausência ou insuficiência de corpo docente e/ou discente, do estrangulamento financeiro e da incapacidade de enfrentar desafios jurídicos associados, ou, ainda, da sobreposição e interdependência dessas múltiplas ordens de fragilidade que comprometem o efetivo funcionamento cotidiano da instituição.

QUADRO SÍNTESE DAS ENTREVISTAS

TIPO DE ATOR ENTREVISTADO	NATUREZA DA ATUAÇÃO INSTITUCIONAL	PRINCIPAIS TEMAS ABORDADOS
Federação de Casas Familiares Rurais	Representação institucional das CFRs; articulação política; apoio pedagógico e administrativo	Financiamento público; convênios e termos de fomento; gestão escolar; Censo Escolar; reconhecimento da Pedagogia da Alternância; desafios jurídicos e trabalhistas
Organização da sociedade civil de apoio às EFAs	Execução de projetos; fortalecimento institucional; incidência em políticas públicas	Maturidade institucional; financiamento público; aplicação do MROSC; sustentabilidade financeira; articulação política
Federação / rede (ênfase em gestão escolar)	Apoio técnico-administrativo e pedagógico às escolas	Sistemas de gestão escolar; uso de plataformas digitais; rotatividade de equipes; Educacenso; governança
Experiência pedagógica de referência	Inovação pedagógica; gestão democrática; protagonismo estudantil	Autonomia escolar; avaliação formativa; gestão participativa; personalização de percursos formativos
Parceiros institucionais e apoiadores técnicos	Apoio técnico, articulação interinstitucional e formação	Articulação em rede; formação de educadores; sustentabilidade institucional
Representações na Educação do Campo	Incidência política e educacional	Reconhecimento normativo; políticas públicas; desafios territoriais
Gestores dos CEFFAs na Amazônia legal	Gestão dos CEFFAs	Financiamento; gestão escolar; Pedagogia da Alternância; desafios e potencialidades no território de atuação
Dependência de arranjos instáveis	Falta de parâmetros nacionais e financiamento estável aumenta imprevisibilidade.	Necessidade de mecanismos federativos estáveis de financiamento e custeio, alinhados à lógica da alternância.

ANÁLISE DE FORÇAS, FRAGILIDADES, OPORTUNIDADES E AMEAÇAS

A análise consolidada das entrevistas qualitativas revela um conjunto de forças, fragilidades, oportunidades e ameaças que caracterizam o panorama atual dos CEFFAs na Amazônia Legal.

Entre as principais fortalezas, destaca-se o reconhecimento histórico da Pedagogia da Alternância como modelo de Educação do Campo capaz de formar jovens vinculados aos seus territórios, fortalecer cadeias produtivas locais e promover práticas sustentáveis. As experiências de autogestão comunitária, a capilaridade territorial das escolas e a existência de redes de articulação nacional e regional conferem legitimidade social e potencial estratégico aos CEFFAs no contexto amazônico.

As fragilidades estruturais, entretanto, são expressivas. Predominam dificuldades administrativas, jurídicas e financeiras das associações mantenedoras, elevada dependência de recursos temporários e instáveis, baixa capacidade de gestão integrada e limitações no uso de tecnologias digitais. Essas fragilidades impactam diretamente o acesso a políticas públicas, o cumprimento de exigências legais e a sustentabilidade institucional das escolas.

No campo das oportunidades, as entrevistas apontam avanços relevantes, como o debate em curso sobre o reconhecimento formal da Pedagogia da Alternância

na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a ampliação de programas federais voltados à Educação do Campo e a crescente inserção do tema da bioeconomia e do desenvolvimento territorial sustentável na agenda pública.

Por outro lado, as ameaças permanecem significativas, destacando-se a descontinuidade de políticas públicas, a instabilidade institucional nos estados, a judicialização recorrente das associações, o risco de descredenciamento das escolas, a evasão juvenil e os conflitos territoriais associados ao avanço do agronegócio e de atividades extrativas. A sobrecarga das lideranças comunitárias e os conflitos internos históricos também fragilizam a governança e a capacidade de incidência política das redes.

Os resultados das entrevistas convergem para a constatação de que os CEFFAs possuem elevado potencial estratégico para o desenvolvimento sustentável da Amazônia Legal, mas carecem de arranjos institucionais, jurídicos e financeiros mais estáveis, bem como de investimentos contínuos em governança, gestão escolar e reconhecimento normativo da Pedagogia da Alternância. A escuta dos atores entrevistados reforça a necessidade de políticas públicas específicas e adaptadas, capazes de assegurar a permanência, a qualidade e a expansão dessas escolas nos territórios amazônicos.



A inserção territorial dos CEFFAs se materializa em práticas pedagógicas alinhadas às cadeias que geram renda, trabalho e identidade produtiva das famílias.

05. ANÁLISE INTEGRADA DO CENSO ESCOLAR E DA PESQUISA COM GESTORES

Nesta seção é apresentada uma análise dos CEFFAs da Amazônia Legal a partir de duas fontes complementares: o Censo Escolar 2024 (C) e o formulário do diagnóstico (F), aplicado com gestores no âmbito deste Panorama.

O Censo (C) trabalha com um universo filtrado de escolas selecionadas a partir de códigos INEP previamente identificados como potenciais CEFFAs. Esse recorte representa o conjunto de referência censitário, com informações padronizadas e comparáveis sobre localização, perfil institucional, matrículas, infraestrutura e alguns elementos de organização e governança escolar. Por ser uma base administrativa nacional, o Censo fornece o pano de fundo mais abrangente para situar os CEFFAs no sistema educacional e no território.

O formulário (F) compõe um subconjunto de escolas respondentes, contendo informações detalhadas e específicas, incluindo aspectos pedagógicos e operacionais que não são plenamente capturados pelo Censo, como práticas da alternância, inserção comunitária, dinâmica institucional e percepções sobre desafios e resultados. Em termos analíticos, o formulário aprofunda a compreensão qualitativa e contextual das escolas, enquanto o Censo sustenta a comparabilidade e a leitura estrutural do conjunto.

Assim, este estudo constitui um diagnóstico dos CEFFAs na Amazônia Legal, reunindo evidências quantitativas do Censo (C) e evidências detalhadas do formulário (F). Ao longo do capítulo, os resultados são apresentados de modo a distinguir o universo

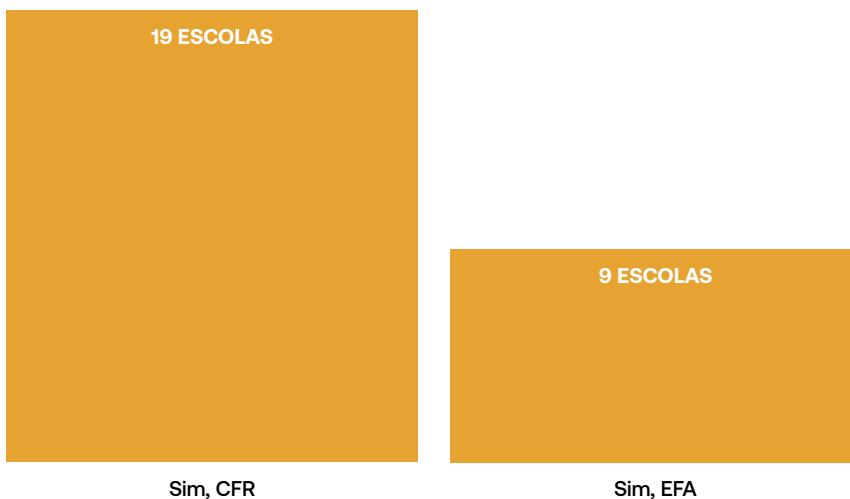
censitário filtrado (C) da amostra de respondentes do formulário (F), permitindo interpretar padrões estruturais e, ao mesmo tempo, aprofundar a leitura das especificidades.

CARACTERIZAÇÃO E TIPOLOGIA DOS CEFFAS

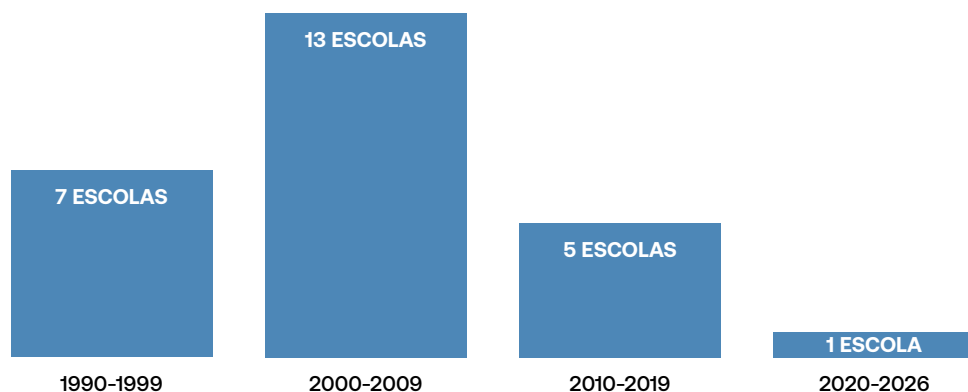
Esta seção descreve o perfil básico das escolas identificadas como CEFFAs na Amazônia Legal a partir de dois universos complementares: (C) o conjunto de escolas do Censo selecionado no recorte do estudo e (F) o subconjunto de escolas que responderam ao formulário. A tipologia declarada pelas escolas confirma um perfil aderente ao universo dos CEFFAs, com predominância das modalidades CFR e EFA. No formulário, 19 escolas se identificam como CFR e 9 como EFA, evidenciando que o conjunto de respondentes se organiza dentro das denominações mais comuns da Pedagogia da Alternância no território.

Quanto ao ano de fundação, observa-se um padrão concentrado em períodos de expansão relativamente recentes: a maior parte das escolas foi fundada entre 2000 e 2009 (13 escolas), seguida por um bloco anterior em 1990–1999 (7 escolas). Em seguida, aparecem as escolas fundadas em 2010–2019 (5 escolas) e um número residual em 2020–2026 (1 escola). Esses dados sugerem que o universo observado é composto predominantemente por instituições com trajetória suficiente para ter consolidado práticas e redes locais (especialmente as fundadas entre os anos 1990 e 2000), mas com uma fração menor de escolas mais recentes. Isso tende a gerar heterogeneidade de maturidade institucional e de estrutura operacional, o que deve ser considerado nas leituras sobre governança, infraestrutura e capacidade de monitoramento.

IDENTIFICAÇÃO COMO CEFFA/CFR/EFA (FORMULÁRIO)



ANO DE FUNDAÇÃO (POR DÉCADA; FORMULÁRIO)



MODALIDADES DE ENSINO OFERECIDAS (FORMULÁRIO)



As modalidades de ensino ofertadas indicam um forte direcionamento para trajetórias formativas ligadas à continuidade escolar e à profissionalização no campo. O destaque é o Ensino Médio Integrado (21 escolas), que aparece como a oferta mais recorrente e ajuda a explicar a centralidade de impactos reportados ligados à autonomia, empreendedorismo e inserção produtiva. Em seguida, aparecem EJA integrada à educação profissional (10) e Fundamental Maior (10), sinalizando que parte relevante das escolas combina atendimento a públicos com defasagem idade-série e/ou trajetórias interrompidas com um componente profissionalizante. As demais modalidades surgem com baixa frequência (como EJA 2º ciclo, EJA 1º ciclo e modalidades subsequentes).

No que diz respeito à localização do estabelecimento, o universo do Censo (C) é marcadamente rural: de um total de 75 escolas, 68 estão classificadas como rurais e 7 como urbanas. No universo do formulário (F), composto por 27 escolas, todas aparecem como rurais, sem registros de escolas urbanas. Esse padrão é coerente com a natureza histórica e

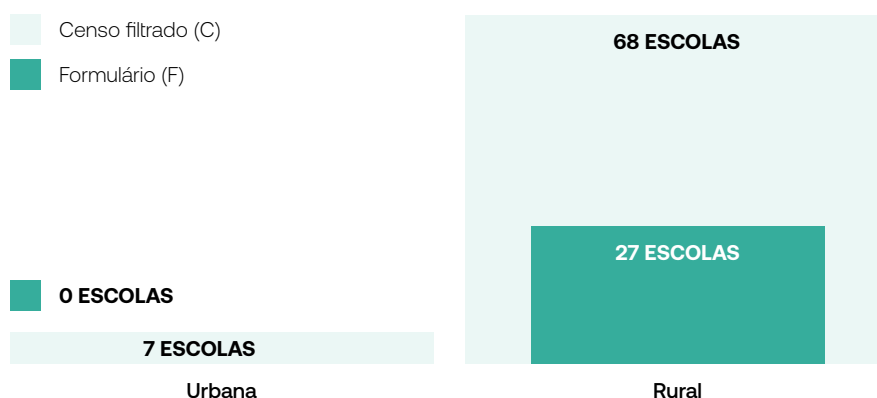
territorial dos CEFFAs, voltados majoritariamente ao atendimento de populações do campo, mas também evidencia um efeito de cobertura do formulário (ou do processo de vínculo), pois as escolas urbanas presentes no recorte do Censo não aparecem entre as respondentes vinculadas. Na prática, isso indica que as leituras derivadas do formulário tendem a representar principalmente a realidade rural dos CEFFAs, o que é desejável para compreender o núcleo do modelo, mas pode sub-representar experiências situadas em perímetros urbanos ou classificadas como urbanas no cadastro educacional.

Em relação à dependência administrativa, os dados do Censo (C) apontam forte predominância de arranjos privados: 70 escolas privadas, 4 estaduais e 1 municipal, sem registro de escolas federais. No formulário (F), a estrutura permanece majoritariamente privada, porém com uma participação relativamente maior de escolas públicas: 23 privadas, 3 estaduais e 1 municipal. Esse resultado reforça uma característica recorrente: muitos CEFFAs operam sob arranjos institucionais comunitários e associativos que, do ponto de vista do cadastro oficial, se enquadram

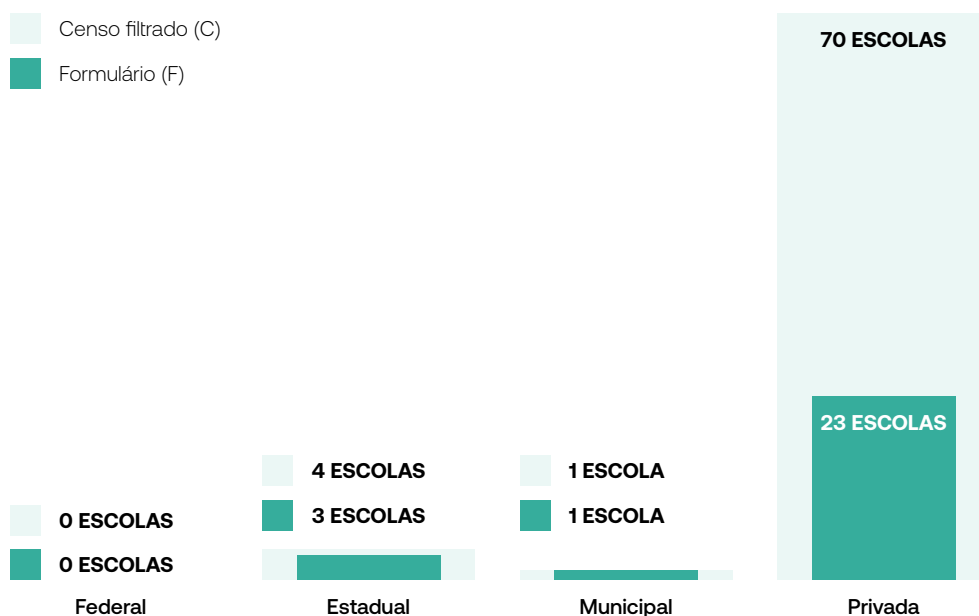
como privadas. Ao mesmo tempo, a diferença proporcional entre C e F sugere um componente de seleção de respondentes, seja por maior capacidade de resposta, maior articulação institucional com redes públicas ou maior facilidade de vínculo no processo de integração de bases. Assim, os gráficos mostram um universo de CEFFAs predominantemente rural e majoritariamente privado no registro censitário, com presença minoritária de unidades estaduais e municipais, reconhecendo que diferenças entre C e F podem refletir tanto variações reais quanto efeitos de cobertura e composição amostral.

Por fim, o último gráfico compara a distribuição de EFAs e CFRs no Censo e no Formulário. No Censo, composto por 75 escolas, foram identificadas 27 EFAs e 48 CFRs. Já no Formulário, aparecem 9 EFAs e 19 CFRs entre as escolas respondentes. As CFRs predominam nos dois recortes, mantendo no Formulário uma composição próxima à observada no Censo.

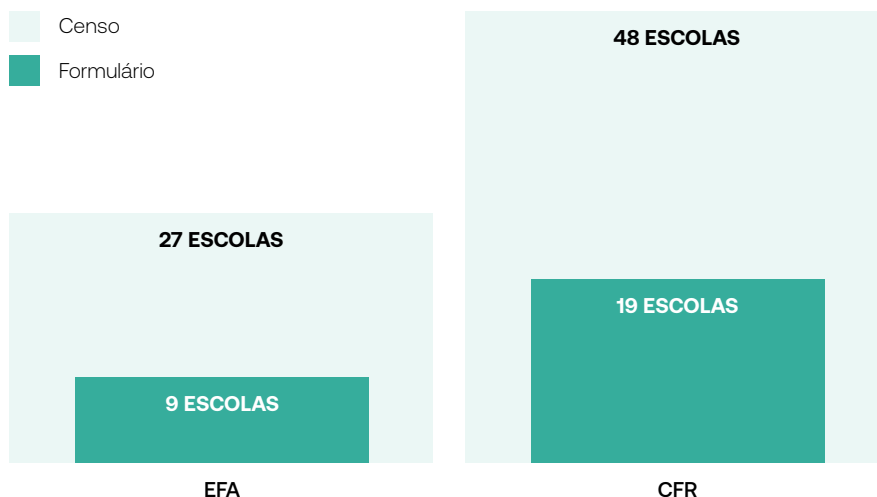
RURAL VS URBANO



RURAL VS URBANO – FORMULÁRIO VS CENSO FILTRADO (ESCOLAS POR CATEGORIA)



EFAS E CFRS



DISTRIBUIÇÃO DOS CEFFAS NOS ESTADOS / LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA

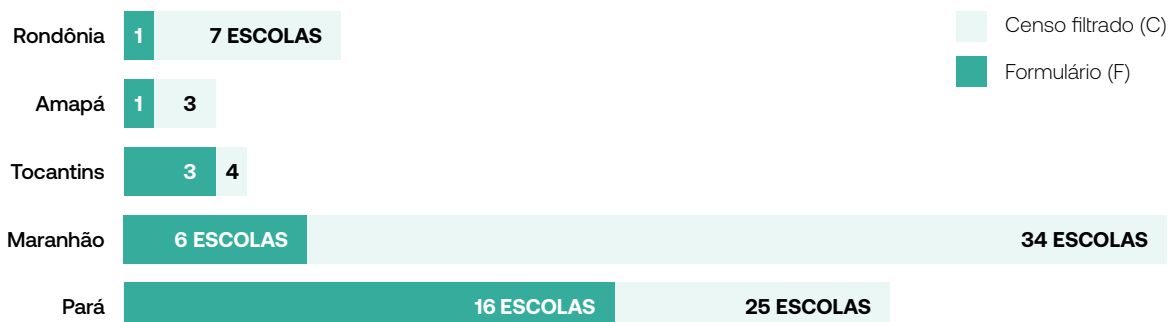
O Censo aponta predominância de CEFFAs no Maranhão (C=34) e no Pará (C=25), seguidos de menor ocorrência em Rondônia (C=7), Tocantins (C=4) e Amapá (C=3). Essa distribuição sugere que, dentro do universo analisado, os CEFFAs se organizam de forma mais densa em alguns estados específicos, refletindo trajetórias históricas de implantação do modelo, redes de apoio institucional e dinâmicas territoriais de educação do campo.

Comparado com o universo do formulário (F), observa-se que a participação relativa das escolas respondentes muda. No Pará, por exemplo, há alta presença de respondentes (F=16) em relação ao total do Censo no estado (C=25), indicando boa cobertura do instrumento no território paraense. Provavelmente, um resultado da articulação com organizações regionais e lideranças-chave, como a FECAFAR-PA. Já no Maranhão, apesar de ser o estado com maior número de escolas no Censo (C=34), o formulário captou menos respostas (F=6), sugerindo

subcobertura no diagnóstico desse estado. Em Tocantins, por sua vez, o formulário registra F=3 frente a C=4, apontando uma cobertura relativamente elevada. Em Rondônia e Amapá, foi obtida uma resposta cada, indicando cobertura limitada frente ao universo do Censo (C=7 e C=3, respectivamente). Vale ressaltar, portanto, que as inferências baseadas no formulário terão maior robustez onde o número de respondentes é mais alto e mais aderente ao universo censitário.

Esse resultado tem duas implicações centrais para o Panorama. Primeiro, revela que a distribuição territorial dos CEFFAs em municípios da Amazônia Legal está ancorada em poucos estados, especialmente Maranhão e Pará, tornando esses territórios centrais para qualquer agenda de políticas, investimentos e fortalecimento institucional. Segundo, indica que o formulário (F) apresenta diferenças de cobertura relevantes em relação ao universo censitário (C), com boa representação do Pará e maior fragilidade no Maranhão, o que exige cautela ao generalizar conclusões do formulário para o conjunto total do recorte.

LOCALIZAÇÃO – UFS POR Nº DE ESCOLAS



DISTRIBUIÇÃO E PERFIL ADMINISTRATIVO DAS ESCOLAS NOS ESTADOS

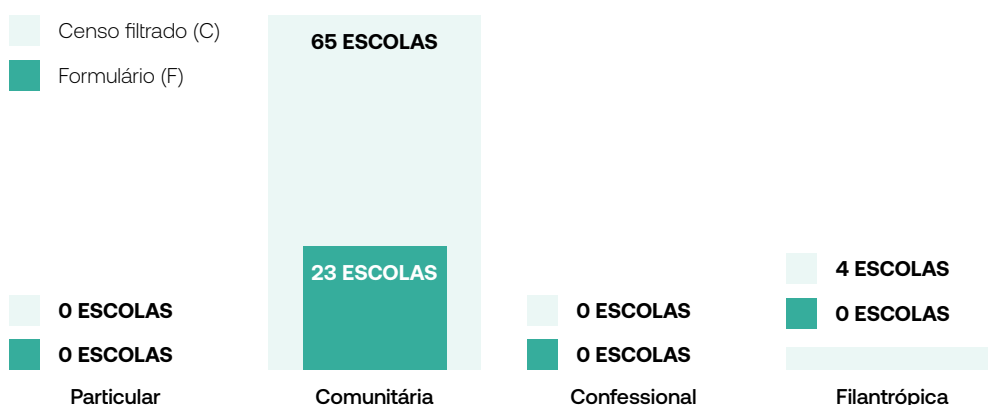
Esta seção descreve como os CEFFAs se estruturam do ponto de vista institucional. A leitura combina três dimensões: (i) categoria de escola privada, que permite qualificar o tipo de mantenedora no campo privado (particular, comunitária, confessional, filantrópica); (ii) situação de regulamentação/autorização, que indica o grau de formalização regulatória; e (iii) presença de CNPJ, que funciona como *proxy* de capacidade administrativa mínima para operar relações institucionais (contratos, convênios e prestação de contas). Em conjunto, esses indicadores ajudam a caracterizar não apenas “quem são” as escolas, mas também o quão institucionalizadas elas estão para operar, captar recursos, parcerias e participar das políticas públicas.

Referente à categoria das escolas, nota-se um padrão: as escolas do recorte estão fortemente concentradas no perfil comunitário. No universo do Censo, há 65 escolas comunitárias (C=65), enquanto no formulário todas as respostas do bloco privado se concentram também nessa categoria (F=23). As demais categorias aparecem de forma residual ou inexistente: particular e confessional não aparecem

no recorte (C=0 e F=0), enquanto a categoria filantrópica aparece apenas no Censo (C=4) e não aparece entre as respondentes do formulário (F=0). Isso reforça que, no território analisado, o padrão dominante dos CEFFAs é o de instituições comunitárias, coerentes com governança social e base associativa. Adicionalmente, sugere que as poucas unidades filantrópicas existentes não foram capturadas pela amostra de formulários. Ou seja, o formulário descreve o “miolo comunitário” do universo mas não capta os casos minoritários dentro do universo da Amazônia Legal.

Sobre a regulamentação/autorização, denota-se um nível elevado de formalização regulatória no universo observado. A categoria “Sim” domina fortemente em ambos os universos, no Censo (C=66) e no formulário (F=25). Há poucos casos de “Não” (C=3; F=2) e um conjunto pequeno de “Em tramitação” no Censo (C=5), que não aparece nos formulários. Também aparece a categoria “Sem informação” com ocorrência mínima (C=1; F=1). A leitura indica que o recorte apresenta predominância de escolas com autorização/regulamentação declarada, o que tende a reduzir riscos de funcionamento irregular do ponto de vista formal. Ao mesmo tempo, os casos de “não” e “em tramitação”, ainda que minoritários, são relevantes porque podem sinalizar fragilidades

PERFIL SOCIOECONÔMICO – CATEGORIA DA ESCOLA



PERFIL ADMINISTRATIVO – REGULAMENTAÇÃO/AUTORIZAÇÃO



que afetam o acesso a políticas públicas, convênios e mecanismos de financiamento. No caso específico do formulário, o fato de “em tramitação” não aparecer pode indicar que esse subconjunto foi menos mobilizado para responder ou que há um viés de resposta: escolas em situação mais frágil tendem a ter menor capacidade administrativa para responder instrumentos de coleta.

A presença de CNPJ reforça a leitura de institucionalização, mas também expõe um ponto sensível. A maioria das escolas possui CNPJ registrado (C=69; F=23), sugerindo capacidade mínima de formalização administrativa da mantenedora. Contudo, existe um subconjunto sem CNPJ indicado (C=6; F=5). Mesmo sendo minoritário, ausência de CNPJ, seja por inexistência, desatualização ou falha de registro, tende a ser um obstáculo para operar instrumentos formais (contratos, convênios, recebimento de recursos, prestação de contas) e frequentemente se associa à maior vulnerabilidade jurídica e institucional. O fato de o formulário também capturar casos sem CNPJ (F=5) sugere que essa fragilidade não é apenas um problema de registro administrativo no Censo, estando presente na realidade organizacional de uma fração das escolas.

A leitura integrada dos três gráficos aponta que o universo analisado é fortemente composto por CEFFAs comunitários com alto grau de regulamentação/autorização declarado e predominância de CNPJ, o que indica um padrão majoritário de institucionalização. Ao mesmo tempo, a combinação de (i) presença residual de escolas filantrópicas apenas no Censo, (ii) casos “em tramitação” de regulamentação que não aparecem no formulário, e (iii) um subconjunto sem CNPJ em ambos os universos, sugere uma heterogeneidade institucional relevante: há uma base consolidada e regularizada, mas existe um conjunto com fragilidades formais que tende a ser menos representado em instrumentos de resposta voluntária e, justamente por isso, pode demandar atenção prioritária em estratégias de apoio.

Analisando o gráfico “Década de abertura × Situação Cadastral (CNPJs/CEFFAs)”, a distribuição das mantenedoras/CNPJs se concentra sobretudo nas décadas de 2000 (37 CNPJs) e 1990 (20 CNPJs), com menor volume nos anos 2010 (8) e um contingente residual nos anos 1980 (4). Em todas as décadas, predomina a condição ATIVA, com ocorrência pontual de INAPTA. Em termos de leitura institucional, isso sugere que a maior parte das entidades permanece formalmente existente e operante, mas há uma fração que já apresenta restrição cadastral relevante (inaptidão), condição que tende a criar barreiras imediatas para rotinas de contratação, formalização de parcerias, movimentação de recursos e regularização documental.

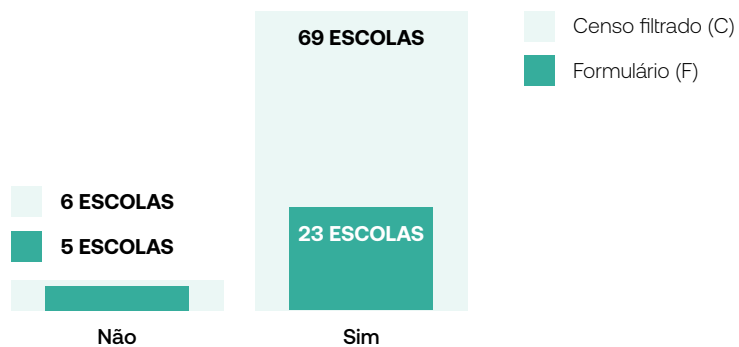
Já o gráfico “Década de abertura × Certidão (CNPJs/CEFFAs)” aprofunda a análise ao olhar a capacidade de comprovar regularidade por meio de quatro categorias: DADOS INSUFICIENTES NA RF PARA EMISSÃO DE CERTIDÃO (ausência de evidência

suficiente para emissão), INAPTA – Omissão de declarações; emissão de certidão não permitida (restrição grave, tipicamente impeditiva), NEGATIVA (melhor cenário, sem pendências impeditivas) e POSITIVA COM EFEITOS DE NEGATIVA (situação intermediária: há apontamentos, mas com efeitos suspensos/regularizados de modo a permitir comprovação em diversos usos). Por década, o padrão fica nítido: nos anos 1980 (4), há divisão entre Negativa (2) e Dados insuficientes (2); nos anos 1990 (20), predominam Negativa (9) e Positiva com efeitos de negativa (5), mas persiste um bloco em Dados insuficientes (5) e há Inapta por omissão (1). Nos anos 2000 (37), a década de maior expansão, observa-se maior heterogeneidade e maior volume absoluto de fragilidades, com Negativa (15), Dados insuficientes (13), Positiva com efeitos de negativa (5) e Inapta por omissão (4). Por fim, nos anos 2010 (8), aparecem Negativa (4), Dados insuficientes (2), Positiva com efeitos de negativa (1) e Inapta por omissão (1).

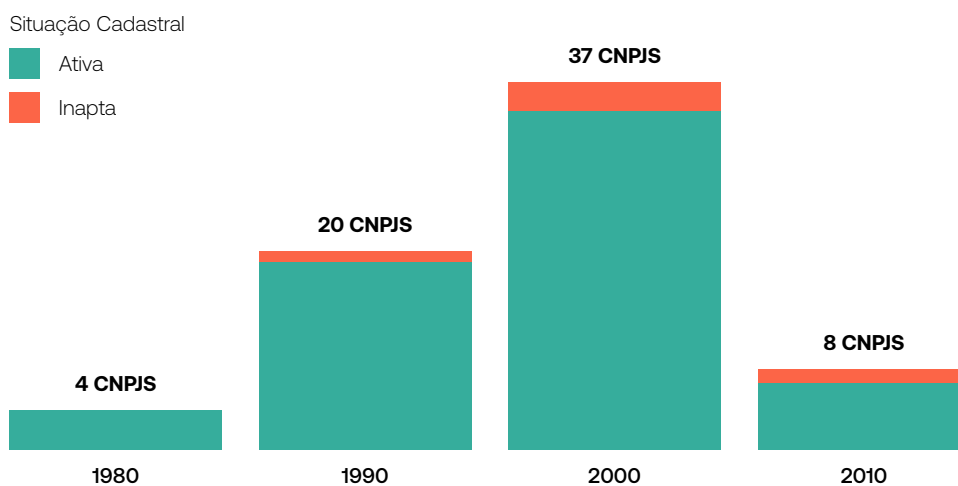
Lidos em conjunto, “Década de abertura × Situação Cadastral (CNPJs/CEFFAs)” e “Década de abertura × Certidão (CNPJs/CEFFAs)” mostram que o gargalo jurídico não se resume a “ter CNPJ ativo”. O ponto crítico é sustentar a regularidade comprovável (capacidade de emitir certidões). Assim, os casos em INAPTA representam prioridade máxima de saneamento por bloquearem a operação formal, enquanto o grupo em DADOS INSUFICIENTES sinaliza um risco operacional silencioso, pois a entidade pode até não estar explicitamente irregular, mas tende a travar ao tentar acessar políticas públicas, convênios, financiamentos e parcerias que exigem comprovação documental. A década de 2000 merece atenção especial porque concentra simultaneamente o maior número de CNPJs e o maior volume absoluto de situações que fragilizam a capacidade de captação e formalização, sugerindo a necessidade de intervenções de apoio jurídico-contábil para atualização cadastral, regularização de obrigações e organização documental.

Por fim, as respostas textuais sobre o tema (n=25) indicam que os principais desafios para a regularização dos CEFFAs concentram-se na combinação de entraves burocráticos, fragilidades jurídico-institucionais e limitações administrativas internas. Destaca-se, em primeiro lugar, a morosidade e a baixa responsividade de órgãos públicos e instâncias reguladoras (secretarias de educação, conselhos estaduais etc), frequentemente percebidas como “filas” de processos sem previsibilidade de análise. Soma-se a isso a existência de passivos jurídico-financeiros vinculados ao CNPJ das associações mantenedoras, incluindo ações trabalhistas e pendências fiscais que bloqueiam a celebração de convênios e a captação de recursos. A prestação de contas de convênios anteriores, muitas vezes marcada por pendências antigas ou inconsistências formais, aparece como um gargalo recorrente que impede novos instrumentos de parceria. Por fim, agrava o quadro a baixa capacidade administrativa e de gestão de recursos humanos, expressa na falta de pessoal qualificado para lidar com rotinas associativas, exigências contábeis e normativas. Isso produz um ciclo de insegurança

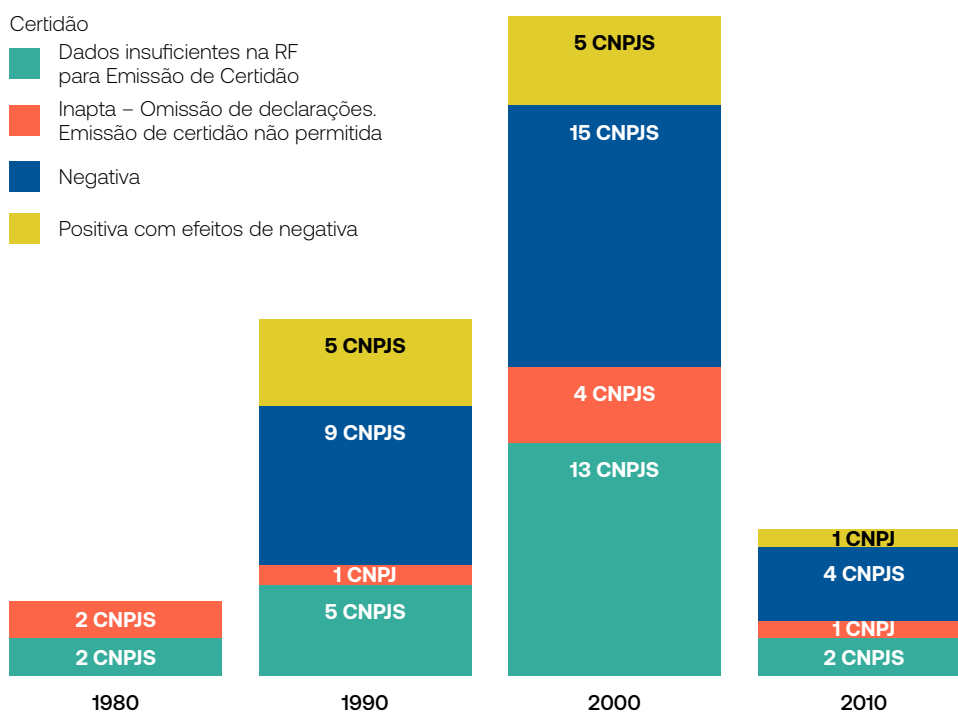
PERFIL ADMINISTRATIVO – PRESENÇA DE CNPJ (ESCOLAS POR CATEGORIA)



DÉCADA DE ABERTURA X SITUAÇÃO CADASTRAL (CNPJS/CEFFAS)



DÉCADA DE ABERTURA X CERTIDÃO (CNPJS/CEFFAS)



institucional que dificulta a regularização e a sustentabilidade das escolas.

Do ponto de vista de implicações para atuação, esse subcapítulo sugere dois caminhos. O primeiro é o fortalecimento e qualificação institucional das escolas, ampliando capacidades de gestão e governança para que a formalização se traduza em maior acesso a políticas e parcerias (por exemplo, melhoria de rotinas documentais, planejamento e prestação de contas). O segundo é uma frente focalizada de regularização e suporte jurídico-administrativo para o subconjunto com fragilidades (ausência de CNPJ e/ou autorização não consolidada), pois esses casos enfrentam maior risco de exclusão institucional, ainda que possam estar funcionando pedagogicamente. Em síntese, o perfil administrativo revela um campo dos CEFFAs predominantemente comunitário e formalizado, mas com bolsões de vulnerabilidade que precisam ser visibilizados e tratados como prioridade no desenho de intervenções e no acompanhamento de gestão.

MATRÍCULAS POR ESTADO

Esta seção caracteriza o porte e a escala de atendimento dos CEFFAs no recorte analisado, combinando (i) a distribuição de matrículas por escola, que mostra como o porte se distribui entre os estabelecimentos e (ii) o total de matrículas por Unidade da Federação, evidenciando onde se concentra o atendimento. Em ambos os casos, a comparação é feita entre o universo filtrado do Censo (C) e o subconjunto de respostas vinculadas ao formulário (F).

O histograma de matrículas por escola aponta um padrão de redes escolares com forte heterogeneidade: a maior parte se concentra nas faixas de menor número de matrículas, enquanto

poucos casos apresentam valores elevados, formando uma “cauda longa”. No universo C (N=74 com matrículas válidas), predominam escolas com porte reduzido, concentradas aproximadamente abaixo de 100 matrículas, mas com alguns estabelecimentos muito maiores, inclusive um caso excepcional com valores muito acima das demais. No universo F (N=27), a distribuição também se concentra nas faixas menores, com alguns casos intermediários e poucos casos de maior porte. Essa configuração sugere que, considerando o recorte do panorama, o conjunto de CEFFAs é majoritariamente composto por escolas de pequeno e médio porte, coexistindo com um número reduzido de unidades de grande escala, que podem estar associadas a contextos territoriais específicos, maior capacidade instalada, oferta mais ampla de etapas/modalidades ou particularidades de registro no Censo.

A leitura por total de matrículas por UF aprofunda a dimensão territorial da escala de atendimento e evidencia diferenças entre (C) e (F). No universo do Censo (C), observa-se concentração do volume total de matrículas especialmente em Maranhão (C=2.210 e Pará (C=1.863), seguidos por Rondônia (C=999), Tocantins (C=896) e Mato Grosso (C=829); Amapá (C=124) e Acre (C=106) aparecem com menores proporções. No universo do formulário (F), a distribuição não acompanha o padrão censitário: há forte presença no Pará (F=1.099) e em Tocantins (F=694), presença menor em Maranhão (F=377) e Rondônia (F=112), e cobertura residual no Amapá (F=23), além de ausência de matrículas reportadas no Acre e Mato Grosso. Em termos de diagnóstico, isso indica que o formulário está mais aderente ao universo em alguns estados (como Pará e Tocantins) e menos aderente em outros, especialmente Maranhão, e com lacunas em Mato Grosso e Acre. Isso pode decorrer

MATRÍCULAS – TOTAL POR UF

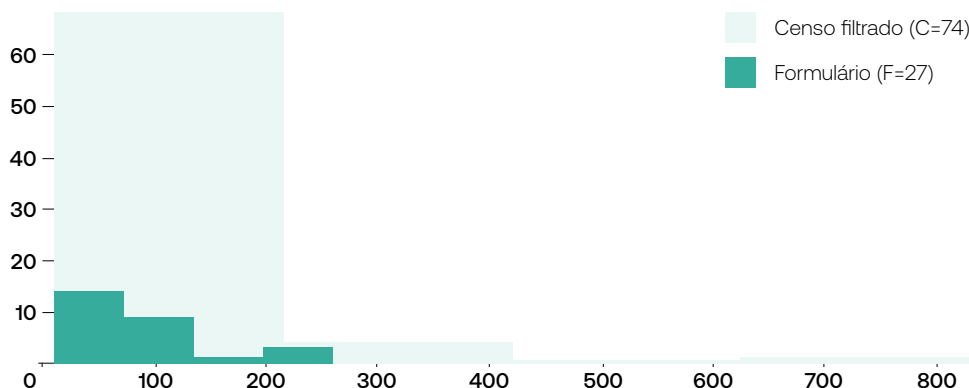


de diferenças de participação no levantamento, dificuldades de contato, barreiras logísticas ou menor completude do vínculo com o Censo.

Mediante tais resultados, emerge uma interpretação importante para este Panorama: (i) a rede de CEFFAs do recorte possui predominantemente escolas de menor porte, havendo poucas unidades com grande número de alunos, o que influencia diretamente

demandas de infraestrutura, alimentação, transporte e equipe; e (ii) as respostas do formulário concentram uma parcela expressiva das matrículas em poucos estados e não reproduzem plenamente o mapa censitário de matrículas, o que requer cautela ao generalizar achados do formulário para todo o universo filtrado, especialmente em estados onde a cobertura foi baixa.

MATRÍCULAS – DISTRIBUIÇÃO DE MATRÍCULAS POR ESCOLA



PERFIL SOCIOECONÔMICO

A avaliação do perfil socioeconômico utiliza proxies disponíveis nas bases para caracterizar, de forma indireta, o contexto de atendimento dos CEFFAs no recorte analisado, uma vez que o Censo Escolar não traz um indicador direto de nível socioeconômico. Uma proxy é uma medida indireta utilizada no lugar de uma variável teórica ou de difícil observação, que não pode ser medida diretamente. Ela é escolhida por possuir uma correlação com a variável de interesse, permitindo estimar seu comportamento ou impacto em estudos estatísticos, econômicos ou de avaliação. Nesse sentido, a análise se apoia em variáveis que funcionam como sinais de vulnerabilidade, necessidade de apoio público e características associadas ao público atendido, como o provimento de alimentação escolar, de maneira complementar, em descritores de composição de matrículas (por exemplo, sexo), que ajudam a contextualizar o perfil do público escolar, ainda que não sejam, por si só, um indicador socioeconômico.

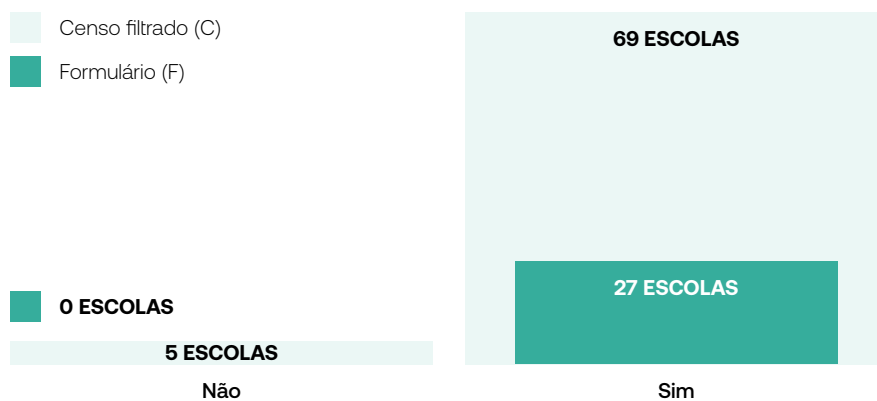
O gráfico de alimentação indica que, no universo do Censo (C), a ampla maioria das escolas registra oferta de alimentação escolar (C=69 “Sim”), com uma minoria sem oferta registrada (C=5 “Não”). No universo do formulário (F), todas as escolas aparecem com “Sim” (F=27) e nenhuma com “Não” (F=0). Essa diferença sugere que o conjunto de escolas respondentes está concentrado no segmento que apresenta provisão de alimentação escolar no cadastro, o que é coerente com a realidade de escolas rurais e com o perfil CEFFA, em que alimentação frequentemente é componente essencial, especialmente considerando o internato

parcial ou regimes de alternância e o tempo-escola. Ao mesmo tempo, o contraste entre (C) e (F) evidencia um possível efeito de seleção: as poucas escolas do universo censitário sem alimentação registrada (C=5) não estão representadas entre as respondentes vinculadas (F=0). Assim, as conclusões derivadas do formulário tendem a retratar a realidade dos CEFFAs com estrutura mínima de apoio alimentar já estabelecida, podendo sub-representar situações mais precárias ou de maior fragilidade operacional.

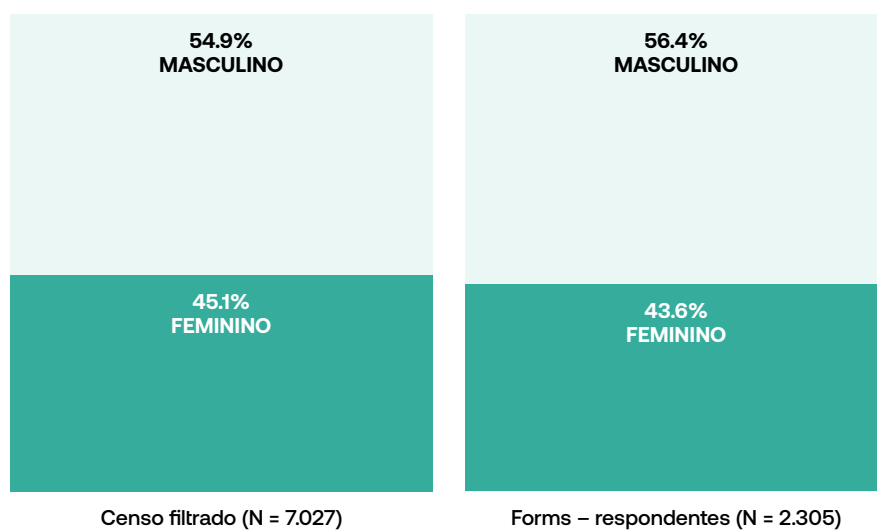
O gráfico de composição por gênero, por sua vez, aponta que há uma distribuição relativamente equilibrada entre matrículas femininas e masculinas no conjunto analisado. No Censo, os totais absolutos sugerem um volume maior de matrículas masculinas do que femininas, porém com diferença moderada. Nos resultados do formulário a composição aparece também próxima ao equilíbrio. Embora essa informação não mensure condição socioeconômica, ela ajuda a contextualizar o perfil de atendimento e reforça a necessidade de interpretar resultados de infraestrutura e suporte escolar levando em conta a escala e a composição do público.

O retrato socioeconômico possível com as bases atuais deve ser entendido como **proxy**: a alta prevalência de alimentação escolar registrada em (C) e, sobretudo, sua presença universal em (F) indicam que o recorte analisado se concentra em escolas com algum nível de política de apoio já operacionalizada, compatível com contextos rurais e com as exigências do modelo CEFFA. Para o diagnóstico, isso implica que a alimentação escolar deve ser tratada como um componente estrutural do funcionamento dos CEFFAs.

OFERTA DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR



MATRÍCULAS – COMPOSIÇÃO POR GÊNERO



PÚBLICO-ALVO ATENDIDO



Outra variável indireta de perfil socioeconômico está representada pelo público-alvo dos CEFFAs. O Censo não aborda esta questão, mas a amostra de respostas ao formulário indica uma presença majoritária de agricultores familiares (n=26), com uma certa diversidade envolvendo assentados da reforma agrária (n= 15), ribeirinhos (n=11) e quilombolas (n= 7). Isso reforça a característica de formação e propagação dos CEFFAs no Brasil, com uma perspectiva histórica atrelada aos movimentos sociais e organização de categorias de base rural com fortes relações socioterritoriais. Nesse sentido, esse perfil evidencia não apenas a inserção dos CEFFAs junto a populações historicamente marginalizadas das políticas educacionais, mas também seu papel estratégico na mediação entre educação, organização social e reprodução socioterritorial desses grupos no campo.

Por fim, em relação aos desafios enfrentados pelo corpo discente, denota-se um quadro heterogêneo entre as escolas respondentes. Neste contexto, destacam-se déficits de aprendizagem, especialmente relacionados à alfabetização e ao letramento, dificultando o acompanhamento das atividades pedagógicas. Questões socioemocionais e comportamentais também foram mencionadas, em alguns casos associadas aos impactos do período pós-pandemia. Problemas de organização escolar, como instabilidade de horários e descontinuidade das atividades em função da ausência de contratos ou de docentes, também afetam a trajetória dos estudantes. A distância entre residência e escola, com implicações de transporte, é outro fator condicionante relevante citado. Em menor escala, apareceram questões ligadas à alimentação e à permanência. Por outro lado, há escolas que relatam não enfrentar problemas significativos em relação ao corpo discente, o que pode indicar tanto diferenças de contexto e estrutura quanto distintos níveis de exigência e percepção sobre o assunto.

INFRAESTRUTURA FÍSICA

Esta seção busca caracterizar as condições materiais dos CEFFAs no recorte analisado a partir das variáveis disponíveis no Censo Escolar 2024 e o subconjunto de respostas ao formulário.

Sobre a disponibilidade de espaços físicos, o padrão observado é coerente com um desenho institucional que combina escolarização e vida comunitária. Itens basilares aparecem com alta frequência: salas de aula (28), refeitório (27) e dormitório (26), além de secretaria escolar (26). Esses resultados sugerem que o conjunto de escolas respondentes, em larga medida, possui infraestrutura mínima para operar com rotinas escolares regulares e com arranjos de permanência, que são particularmente relevantes neste contexto. Também se destaca a presença de espaços produtivos (23), o que é um marcador importante do modelo CEFFA: a existência de hortas, viveiros e áreas de práticas produtivas fortalece a integração entre currículo e território, viabiliza práticas pedagógicas contextualizadas e, sobretudo, quando a escola trabalha com formação técnico-profissional ou itinerários integrados.

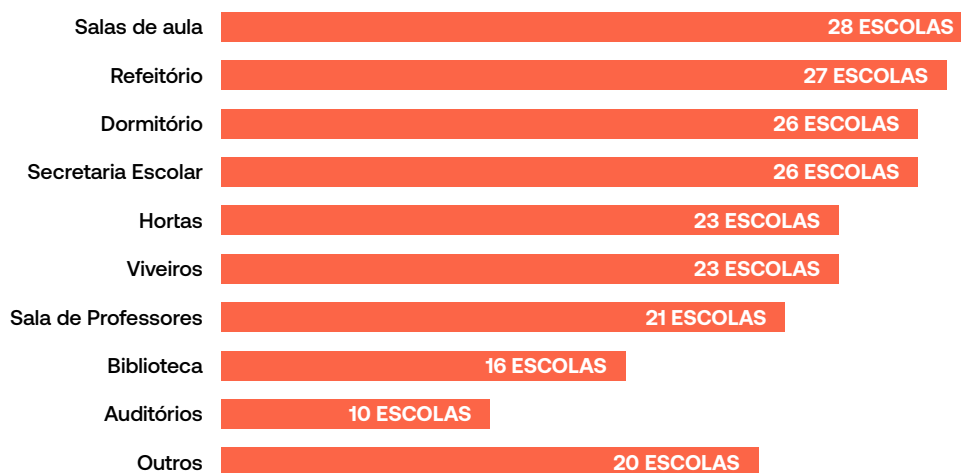
No eixo de estrutura física, é importante explicitar que, no escopo do Censo, parte relevante dos aspectos físicos de infraestrutura (por exemplo, energia, esgotamento sanitário, manejo de resíduos, coleta de lixo e área verde) não está plenamente coberta no mapa de equivalências utilizado neste estudo. Por isso, a leitura aqui se apoia em **proxies** — isto é, variáveis que não esgotam o conceito de infraestrutura física, mas capturam elementos estruturais associados ao funcionamento cotidiano de escolas rurais e, especialmente, de CEFFAs: água potável, cozinha e dormitório para alunos. Esses três componentes são particularmente relevantes porque se conectam diretamente a condições de permanência, alimentação e organização escolar, essenciais em contextos de alternância e de atendimento a estudantes em deslocamentos longos.

Os dados mostram um quadro geral de infraestrutura básica relativamente alta no universo do Censo (C) e no subconjunto respondente (F), mas com diferenças pontuais que ajudam a interpretar heterogeneidades internas. Em água potável, observa-se que a grande maioria das escolas possui o item registrado como disponível (C=69 “Sim” e F=24 “Sim”), embora exista uma parcela sem essa condição no cadastro (C=5 “Não” e F=3 “Não”). Em termos substantivos, a ausência de água potável em qualquer fração do universo analisado é um sinal crítico de vulnerabilidade, pois afeta diretamente saúde, alimentação e funcionamento básico da escola. O fato de (F) também conter casos sem água potável indica que o diagnóstico não está observando apenas unidades plenamente estruturadas e que existe variabilidade real entre os CEFFAs respondentes. Em cozinha, todas as escolas do recorte aparecem com cozinha disponível (C=74 “Sim” e F=27 “Sim”). Essa universalidade é coerente com a lógica operacional dos CEFFAs e com a necessidade de alimentação escolar, reforçando a interpretação de que cozinhas são um componente estrutural do modelo.

Já em dormitório de alunos, o padrão segue majoritário, mas com maior dispersão no Censo: C=62 “Sim” e C=12 “Não”, enquanto em F aparece F=26 “Sim” e F=1 “Não”. Esse resultado sugere que, no universo respondente, os CEFFAs estão ainda mais concentrados no segmento que registra dormitório, o que pode refletir tanto a centralidade do internato/permanência em parte do modelo CEFFA quanto um possível viés de resposta (escolas com estruturas de permanência podem ter maior organização institucional e, portanto, maior probabilidade de responder ao Panorama).

O gráfico a seguir aprofunda e sintetiza essa leitura ao apresentar um **Score** de Condições Materiais arquitetado pela soma dos três **proxies** (água potável + cozinha + dormitório), variando de 0 a 3, onde 0 significa ausência dos três itens e 3 significa presença simultânea dos três. Esse **score** é útil porque (i) reduz a análise de múltiplas variáveis a uma métrica de “pacote mínimo” de infraestrutura, (ii) permite observar a distribuição de escolas ao longo de um continuum de condições materiais e (iii) facilita a comparação entre C e F de

ESPAÇOS PRODUTIVOS



INFRAESTRUTURA FÍSICA – ÁGUA POTÁVEL



INFRAESTRUTURA FÍSICA – COZINHAS



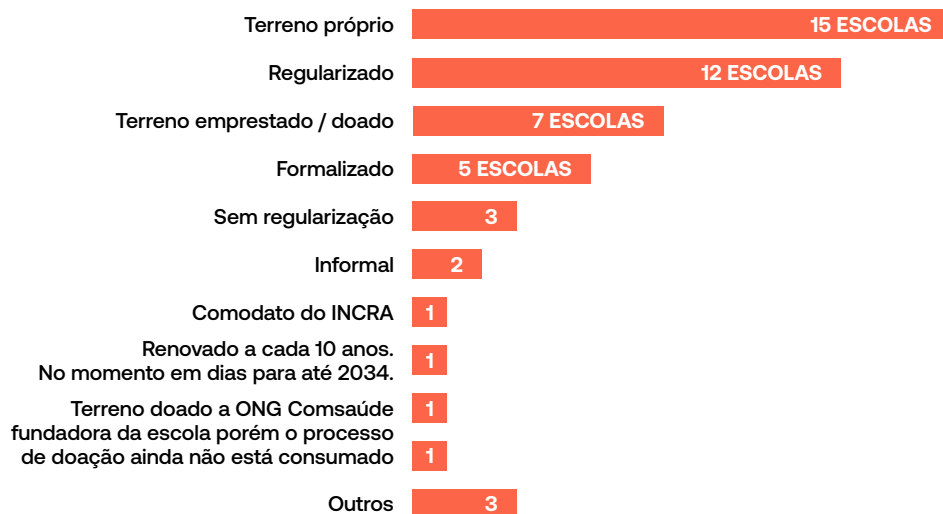
INFRAESTRUTURA FÍSICA – DORMITÓRIO ALUNO



CONDIÇÕES MATERIAIS – SCORE INFRAESTRUTURA



AQUISIÇÃO DE TERRENO



forma mais interpretável do que olhar cada variável isoladamente. No universo do Censo (C), a maior parte das escolas se concentra no nível máximo do **score**: C=59 escolas com **score** 3, indicando que a combinação “água potável + cozinha + dormitório” está registrada simultaneamente para a maioria do recorte. Ainda assim, há um contingente relevante com lacunas: C=13 escolas com **score** 2, C=2 com **score** 1 e C=1 com **score** 0. Em outras palavras, embora a infraestrutura mínima seja predominante, existe um subconjunto com ausência de um ou mais componentes básicos, o que tende a se traduzir em vulnerabilidades operacionais e maior dependência de adaptações ou de apoio externo.

No universo respondente (F), esse **score** também se concentra no nível máximo: F=23 escolas com **score** 3, seguido por F=4 escolas com **score** 2, F=0 com **score** 1 e F=1 com **score** 0. A distribuição de F sugere que o formulário capta majoritariamente escolas com o “pacote mínimo” completo, mas ainda registra casos extremos (**score** 0) e casos com lacunas (**score** 2). A comparação entre C e F é informativa por dois motivos: primeiro, ela indica que o diagnóstico via formulário não está totalmente “cego” para fragilidades, havendo ao menos um caso com ausência total dos três itens e alguns com infraestrutura incompleta. Segundo, mostra que o universo respondente tende a estar mais concentrado em escolas com **score** máximo, o que reforça a necessidade de interpretar resultados

do formulário reconhecendo que a amostra obtida dentre gestores de CEFFAs pode ser, em média, mais estruturada do que o conjunto total do recorte censitário. Sendo assim, esse **score** pode ser tratado como um indicador-síntese de condições materiais mínimas, útil para segmentar análises subsequentes e também para orientar recomendações: escolas com **score** 0–2 demandam atenção prioritária, enquanto as de **score** 3 podem demandar ações mais voltadas à qualificação e manutenção do que à provisão básica.

Em síntese, a infraestrutura física observável neste estudo deve ser lida como uma aproximação baseada em **proxies**: o recorte apresenta elevada presença de itens estruturais (especialmente cozinha e dormitório), mas não elimina a existência de vulnerabilidades (particularmente em água potável e na composição do **score**). Essa abordagem, embora limitada pelas variáveis disponíveis, é consistente com um diagnóstico voltado à Amazônia Legal, pois evidencia com clareza quais condições mínimas estão amplamente presentes e onde persistem lacunas materiais que podem comprometer a permanência, a alimentação e a qualidade do ambiente escolar dos CEFFAs.

Para o tema de situação do terreno, observa-se que 15 escolas indicam terreno próprio, sinalizando uma base patrimonial que tende a reduzir vulnerabilidades de médio e longo prazo e facilitar investimentos

graduais em infraestrutura. Além disso, aparece com destaque a menção a regularizado (12) e formalizado (5), o que reforça que uma parcela relevante possui algum nível de segurança jurídica ou documental associada à posse ou uso do espaço. Ainda assim, há um contingente de situações potencialmente frágeis, como terreno emprestado ou doado (7) e respostas explicitamente associadas à informalidade ou irregularidade (sem regularização (3) e informal (2), além de casos pontuais com arranjos específicos (comodato, doações em processo, renovações periódicas). Em termos práticos, isso significa que, mesmo quando há funcionamento escolar, o risco de descontinuidade, restrição de investimentos ou insegurança para obras e melhorias pode estar presente em parte das escolas.

Por fim, as respostas abertas apontam que os principais desafios relacionados à infraestrutura se concentram na insuficiência de financiamento para manter e ampliar a estrutura física das escolas, incluindo custos recorrentes, manutenção e reformas. Há demandas recorrentes por melhorias materiais básicas, como adequação de salas, aquisição de materiais pedagógicos, ferramentas e insumos para as atividades formativas. A carência ou precariedade de laboratórios, computadores e recursos de informática também aparece com frequência, seja pela ausência de equipamentos, seja pela falta de manutenção e atualização tecnológica. De modo complementar, questões de transporte e logística também emergem como gargalos relevantes, ainda que menos frequentemente citados.

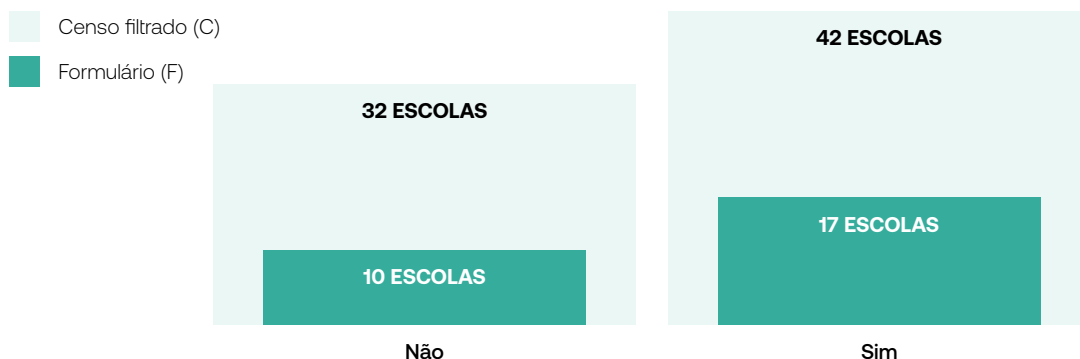
INFRAESTRUTURA EDUCACIONAL E RECURSOS PEDAGÓGICOS

Nesta seção, a comparação entre o universo do Censo filtrado (C) e o subconjunto de respondentes vinculados ao formulário (F) permite identificar padrões gerais de disponibilidade e potenciais vieses de cobertura do Panorama.

Em conectividade, os dados apontam que a maior parte das escolas do recorte possui internet registrada no Censo (C=58 “Sim”), mas ainda persiste um contingente relevante sem acesso (C=16 “Não”). No universo respondente, o padrão é similar, com predominância de escolas com internet (F=22 “Sim”) e casos sem internet (F=5 “Não”). Em termos interpretativos, isso indica que a conectividade é relativamente difundida entre os CEFFAs, mas não universal. A existência de uma fração sem internet permanece como um gargalo crítico, especialmente quando se considera a crescente demanda por sistemas digitais de gestão escolar, comunicação com redes de ensino e acesso a conteúdo e formações. O fato de F também incluir escolas sem internet reforça que o diagnóstico captura realidades heterogêneas e não apenas unidades mais estruturadas.

Quanto aos recursos pedagógicos físicos, o indicador de biblioteca revela um cenário mais equilibrado e com maior dispersão: no universo do Censo, C=42 escolas registram biblioteca (“Sim”) e C=32 não registram. Dentre as respostas ao formulário, a distribuição segue a mesma direção, com F=17 “Sim” e F=10 “Não”. Isso sugere que a presença

RECURSOS PEDAGÓGICOS – BIBLIOTECAS



INFRAESTRUTURA EDUCACIONAL – ACESSO À INTERNET



de biblioteca não é um padrão universal entre os CEFFAs, e que uma parcela significativa opera sem esse recurso formalizado, o que pode ser relevante em modelos pedagógicos que dependem de materiais de leitura, pesquisa e apoio a projetos educativos vinculados ao território. A similaridade do padrão entre (C) e (F) sugere que, ao menos para esse indicador, o formulário está preservando a heterogeneidade do universo.

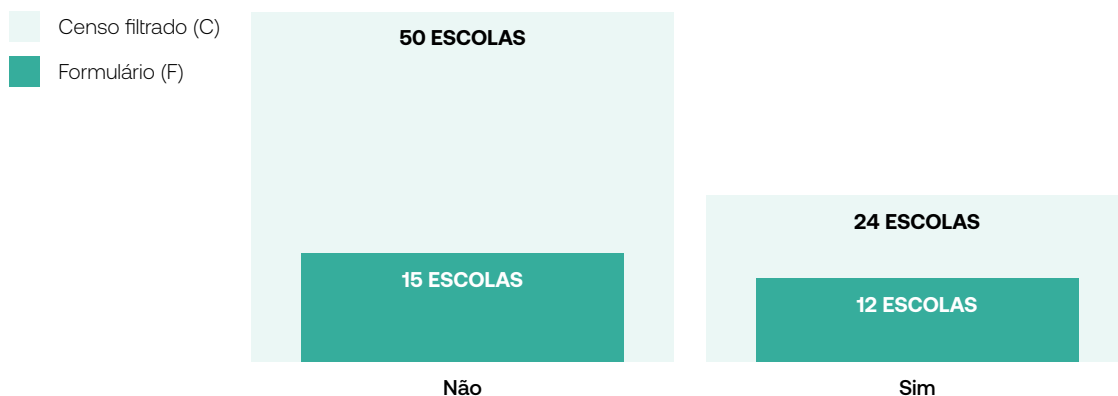
Já o indicador sobre laboratórios de informática aponta uma limitação: no universo censitário, a maioria das escolas não possui laboratório de informática registrado (C=50 “Não”) e uma minoria apresenta disponibilidade (C=24 “Sim”). No universo respondente, o padrão se mantém (F=15 “Não” e F=12 “Sim”), com uma presença proporcionalmente maior de “Sim”, o que pode sugerir que CEFFAs com maior capacidade tecnológica estejam mais representados embora o formulário ainda capture um contingente expressivo sem esse recurso. Em termos substantivos, esse resultado reforça que conectividade (internet) não necessariamente se traduz em capacidade pedagógica digital estruturada: mesmo quando há internet, pode faltar infraestrutura física e organizacional para seu uso educacional mais sistemático.

Por fim, o indicador de equipamentos de multimídia aponta uma situação intermediária: no Censo, C=43 “Sim” e C=31 “Não”, enquanto no universo respondente há F=19 “Sim” e F=8 “Não”. Em leitura

integrada, isso sugere que equipamentos multimídia podem estar mais disseminados do que laboratórios de informática, possivelmente por serem mais acessíveis em termos de implantação incremental (por exemplo, um projetor, TV ou kit multimídia), mas ainda assim há uma parcela relevante de escolas sem esses recursos. Além disso, a presença proporcionalmente maior de “Sim” em F indica, novamente, que o subconjunto respondente pode estar levemente mais concentrado em escolas com recursos educacionais instalados.

Ao cruzar os quatro gráficos, a leitura geral é a de uma infraestrutura educacional marcada por três camadas: (i) uma camada de conectividade relativamente ampla, mas ainda incompleta (internet não universal); (ii) uma camada de recursos pedagógicos tradicionais com forte heterogeneidade (biblioteca presente em parte relevante, mas longe de ser padrão); e (iii) uma camada de estrutura tecnológica mais exigente, com gargalos importantes (laboratório de informática predominantemente ausente), parcialmente compensada por uma presença mais frequente de equipamentos multimídia. Essa combinação é particularmente relevante porque ajuda a explicar por que CEFFAs podem ter acesso básico à internet, mas enfrentar limitações para práticas pedagógicas digitais contínuas, registro e acompanhamento sistemático de aprendizagem, formação remota e integração plena a sistemas de gestão educacional.

LABORATÓRIOS DE INFORMÁTICA (ESCOLAS POR CATEGORIA)



EQUIPAMENTOS DE MULTIMÍDIA (ESCOLAS POR CATEGORIA)



ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

Esta seção tem como objetivo identificar, a partir do formulário, em que medida as escolas operam segundo elementos centrais do modelo CEFFA. Como o formulário captura dimensões mais específicas do funcionamento pedagógico do que o Censo, ele é particularmente adequado para analisar a presença da Pedagogia da Alternância, que é um dos traços definidores dos CEFFAs, estruturando a dinâmica alternada entre períodos de formação na escola e no território/família e articulando aprendizagem, trabalho e realidade local.

O gráfico sobre instrumentos pedagógicos utilizados reforça a presença de um conjunto característico da Pedagogia da Alternância e de práticas territorializadas no cotidiano dos CEFFAs da amostra. Observa-se elevada adoção do Plano de estudos (F=26) e das Atividades de retorno à comunidade (F=25), indicando que a organização do trabalho pedagógico tende a combinar planejamento estruturado com devolutivas e intervenções concretas no território, elemento central para conectar escola, família e comunidade. Também aparecem com forte frequência as Visitas ou viagens de estudo (F=23), que ampliam a aprendizagem por meio de experiências de campo e contato com realidades produtivas e institucionais, além do Tema gerador (F=22), que sugere a utilização de eixos articuladores para integrar disciplinas e organizar projetos. O Caderno da

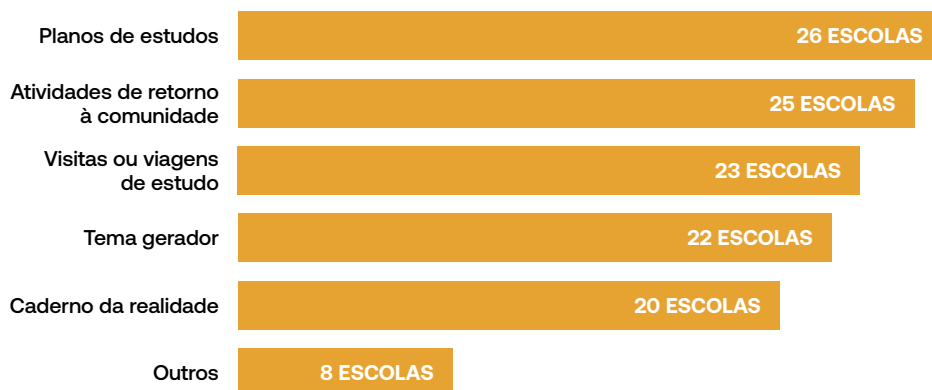
realidade (F=20) aponta para práticas de registro e sistematização da vivência no território, contribuindo para transformar observações do cotidiano em material pedagógico e base para reflexão. O núcleo de instrumentos mais recorrentes corrobora uma proposta pedagógica que privilegia planejamento, pesquisa/observação do território, alternância entre tempos e espaços formativos e retorno comunitário, o que tende a sustentar a identidade dos CEFFAs, principalmente no que se refere à formação de indivíduos que contribuam para o desenvolvimento dos seus territórios.

O gráfico referente à aplicação da Pedagogia da Alternância mostra um resultado altamente concentrado: entre as escolas do universo do formulário (F), 26 respondem “Sim” e 0 respondem “Não”. Na prática, isso indica que o conjunto de respostas ao formulário é composto integralmente por escolas que se reconhecem e se organizam explicitamente a partir da alternância, alinhado ao perfil esperado dos CEFFAs. Do ponto de vista interpretativo, esse achado cumpre dois papéis: primeiro, valida a aderência tipológica do conjunto respondente (isto é, o formulário está capturando escolas que de fato operam sob o modelo dos CEFFAs). Segundo, estabelece uma base para a leitura dos próximos temas, pois muitas exigências de infraestrutura, alimentação, regime de permanência, recursos pedagógicos e vínculos comunitários tendem a ser condicionadas pela própria lógica da alternância.

ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA – PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA



ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA – INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS UTILIZADOS (FORMULÁRIO)



Por fim, os principais gargalos mencionados na pergunta aberta sobre a proposta pedagógica concentram-se em duas dimensões recorrentes. A primeira diz respeito à capacidade da equipe, envolvendo tanto a formação e qualificação específicas para a Pedagogia da Alternância quanto a estabilidade do corpo docente e técnico, condição essencial para a continuidade e coerência do trabalho pedagógico. A segunda está relacionada à insuficiência de recursos para a execução efetiva da proposta, especialmente para viabilizar visitas de campo, o tempo-comunidade, atividades práticas e ações de pesquisa aplicada. De forma complementar, surgem demandas por espaços e infraestrutura adequados às práticas pedagógicas e, de maneira pontual, pela ampliação de parcerias institucionais que sustentem a alternância e fortaleçam a inserção territorial das atividades formativas.

CORPO DOCENTE E EQUIPE TÉCNICA

Esta seção descreve o número de docentes comparando o universo do Censo (C) com o subconjunto de respostas ao formulário (F). Esse indicador é importante porque a dimensão do corpo docente condiciona diretamente a oferta pedagógica, a capacidade de acompanhamento dos estudantes, especialmente em modelos que demandam tutoria e articulação com o território, além da própria organização escolar (gestão, planejamento e suporte a atividades práticas).

O gráfico por faixas mostra que, tanto no Censo quanto no formulário, predomina um perfil de escolas com equipes docentes pequenas. No universo C, a maior concentração está na faixa 0–9 docentes (C=40), seguida pela faixa 10–19 (C=28). As faixas acima são minoritárias: 20–39 (C=5) e 40+ (C=1). No universo F, o padrão é consistente: 0–9 (F=15) e 10–19 (F=10) concentram praticamente todas as escolas respondentes, enquanto 20–39 (F=2) aparece de forma residual e 40+ (F=0) não aparece. Em termos interpretativos, isso sugere que os CEFFAs operam, em geral, com equipes docentes enxutas, salvo algumas exceções.

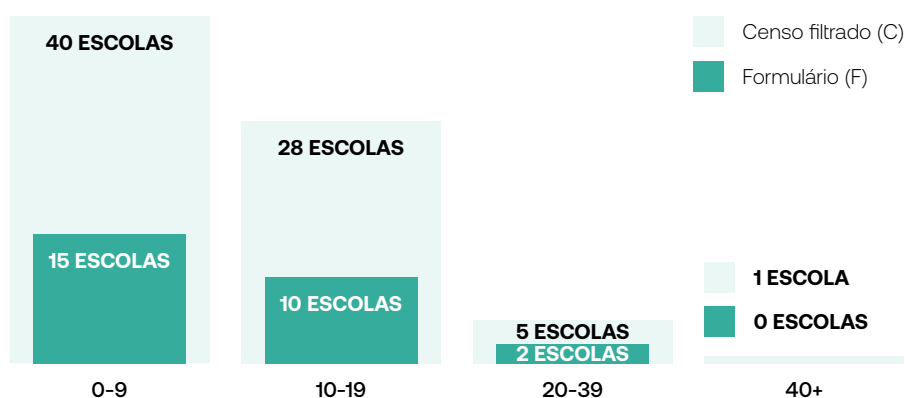
A comparação entre (C) e (F) indica que o subconjunto respondente reproduz bem a estrutura

geral do universo censitário, com forte concentração nas duas primeiras faixas e presença limitada de equipes maiores. Ainda assim, há um sinal de que as escolas de maior porte docente (especialmente a faixa 40+, presente no Censo, mas ausente em F) não estão representadas no conjunto de respondentes, o que pode refletir a raridade desses casos no universo total e/ou diferenças de probabilidade de resposta e vínculo. Isso indica que as análises derivadas do formulário descrevem com maior fidelidade a realidade dos CEFFAs com equipes pequenas e médias (que, de fato, parecem compor a maior parte do universo) e tendem a capturar menos a dinâmica das poucas unidades com estrutura docente ampliada.

Esse resultado tem implicações diretas para os capítulos seguintes. Equipes docentes reduzidas podem intensificar desafios de gestão do tempo pedagógico, diversificação de componentes curriculares, acompanhamento individualizado e implementação de práticas integradoras características da alternância, ao mesmo tempo em que reforçam a importância de recursos pedagógicos, planejamento escolar e parcerias comunitárias para sustentar a oferta educativa. Além disso, a concentração nas faixas de menor equipe sugere que recomendações de política e apoio institucional devem considerar soluções compatíveis com escolas de pequena escala, por exemplo, formação continuada adaptada, redes de cooperação entre escolas e mecanismos de suporte técnico que não demandem grandes equipes.

No que se refere ao corpo técnico e à equipe pedagógica, o desafio mais recorrente citado na resposta textual foi a escassez de profissionais, seja em termos quantitativos, seja na composição adequada das equipes. A limitação de recursos financeiros para garantir remuneração regular também apareceu como fator central, impactando diretamente a contratação, a permanência e a motivação dos professores e técnicos. Soma-se a isso a necessidade de formação específica, especialmente voltada à Pedagogia da Alternância, apontada de forma reiterada como condição para qualificar a prática pedagógica. Em muitos casos, observa-se ainda alta rotatividade

CORPO DOCENTE – QUANTIDADE DE FUNCIONÁRIOS



de profissionais e dependência de trabalho voluntário ou de vínculos precários, decorrentes da ausência de convênios estáveis, o que fragiliza a continuidade e a consistência do projeto pedagógico. Essa realidade de CEFFAs com equipes enxutas, instabilidade contratual e a ausência de formação continuada específica para a Pedagogia da Alternância produz efeitos imediatos: perda de memória institucional, descontinuidade de instrumentos pedagógicos próprios, fragilização do tempo-comunidade e redução da capacidade de acompanhamento individual. Isso não é apenas um problema de gestão de recursos humanos, mas um fator determinante da qualidade educacional e da capacidade de demonstrar resultados para políticas públicas e financiadores.

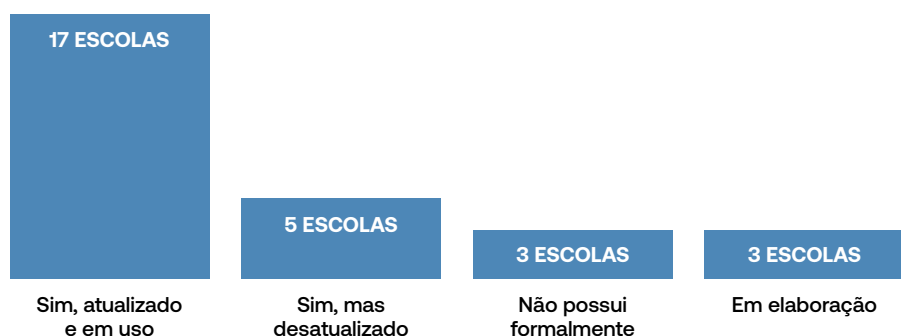
GOVERNANÇA E GESTÃO ESCOLAR

Esta seção descreve em que medida os CEFFAs possuem instrumentos de gestão e mecanismos de decisão e participação, com base exclusivamente nas respostas do formulário (F). Esses elementos são relevantes porque a sustentabilidade do modelo, incluindo a alternância, a articulação com famílias e a gestão de infraestrutura e recursos, depende de rotinas de planejamento e instâncias de governança adequadas.

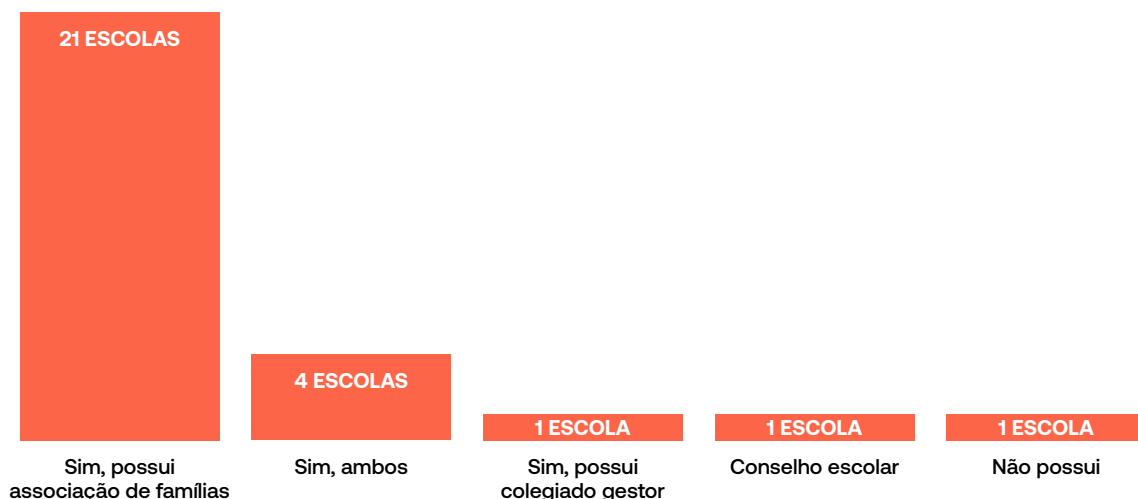
Relativo à existência de plano de gestão, plano político-pedagógico ou planejamento estratégico em vigor, a maior parte das respostas indicam algum instrumento formal atualizado e em uso (F=17). Ao mesmo tempo, há um conjunto de escolas que possui planejamento, mas desatualizado (F=5), enquanto outras relatam que o instrumento está em elaboração (F=3) ou que não o possui formalmente (F=3). Esse resultado sugere um quadro com a predominância de escolas estruturadas do ponto de vista do planejamento, mas evidencia um bloco relevante com fragilidades, o que tende a afetar a consistência de rotinas pedagógicas, o acompanhamento de metas, a prestação de contas e a continuidade das atividades.

A predominante existência de instância de gestão colegiada reforça o caráter comunitário típico dos CEFFAs e mostra que a governança dos CEFFAs é, em grande medida, mediada por estruturas coletivas. A maior parte das escolas possuem associação de famílias (F=21), evidenciando mecanismos de participação familiar como eixo de governança. Há ainda escolas que reportam arranjos mais complexos e múltiplos (por exemplo, “Sim, ambos” – F=4), bem como menções pontuais a formatos como colegiado gestor (F=1) e conselho escolar (F=1). Apenas uma

GOVERNANÇA E GESTÃO ESCOLAR – PLANO/PPP/PLANEJAMENTO EM VIGOR



GOVERNANÇA E GESTÃO ESCOLAR – INSTÂNCIA DE GESTÃO COLEGIADA



escola não possui instância colegiada (F=1). Portanto, na amostra observada, a governança tende a ser com protagonismo das famílias, um traço coerente com a missão dos CEFFAs e com sua característica de corresponsabilização comunitária.

Ao cruzar os dois resultados é notável que existe uma base social e participativa de governança disseminada, uma vez que associação de famílias e instâncias colegiadas aparecem como regra. No entanto, a maturidade dos instrumentos formais de gestão é heterogênea. Isto é, muitas escolas parecem ter mecanismos comunitários de decisão e representação estabelecidos, porém uma parcela relevante ainda enfrenta desafios para transformar essa governança em rotinas formais de planejamento, atualização documental e gestão estratégica contínua. Isso aponta uma agenda de atuação: onde o planejamento está desatualizado, inexistente ou em elaboração, as escolas tendem a demandar apoio para institucionalizar processos (metas, indicadores, calendário de revisão, responsabilidades), garantindo maior previsibilidade e capacidade de coordenação, sem perder a natureza participativa que caracteriza a governança dos CEFFAs.

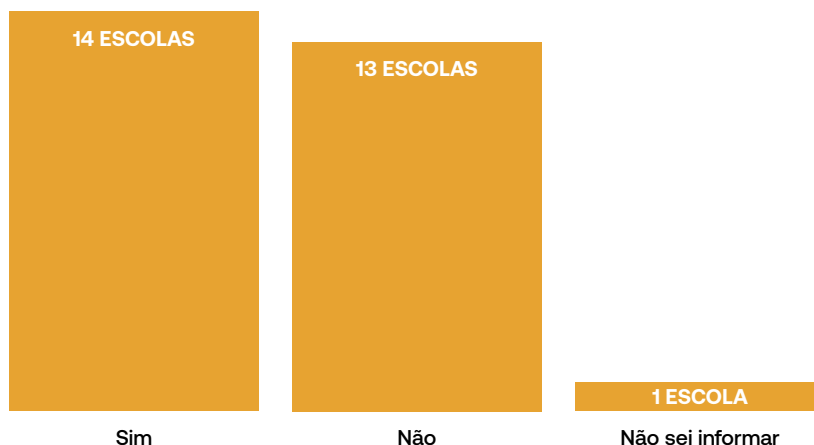
Em termos de financiamento, entre as fontes atuais, destacam-se doações (F=20) e produção própria, como horta, agroindústria etc. (F=16), indicando que muitos CEFFAs sustentam parte relevante de sua operação por meio de mobilização comunitária e geração interna de receita. Isso é coerente com a identidade territorial, mas também pode aumentar a exposição a oscilações, como sazonalidade produtiva, capacidade de captação e conjuntura socioeconômica local. O FNDE aparece como uma fonte pública importante (F=11), mas não universal, sugerindo acesso parcial a fluxos mais estruturados. Adicionalmente, são citadas parcerias com ONGs (F=9) e captação de projetos (F=8), que tendem a ser relevantes para investimentos, mas frequentemente têm caráter temporário. Emendas parlamentares (F=4) aparecem com baixa incidência, o que pode sinalizar dificuldade de acesso a esse tipo de instrumento ou baixo apelo político dos CEFFAs. Neste quesito, as emendas estão concentradas no Pará, com 3 casos de direcionamentos de emendas, e em Rondônia, com 1 caso.

Ao mesmo tempo, a análise de dependência mostra um cenário dividido: 14 escolas afirmam depender de uma única fonte, enquanto 13 dizem que não, e

FONTES DE FINANCIAMENTO ATUAIS



DEPENDÊNCIA DE UMA ÚNICA FONTE DE RECURSOS



1 não soube informar. Ou seja, apesar da presença de fontes múltiplas, uma parcela relevante ainda depende de concentração financeira, o que gera um alerta: quando a escola depende de uma única fonte (por exemplo, doações recorrentes, um convênio específico ou a própria produção), ela fica mais vulnerável a choques e interrupções. Tais resultados apontam para a importância de fortalecer rotinas de planejamento financeiro e estratégias de diversificação e estabilização de receitas, inclusive melhorando previsibilidade e regularidade de repasses públicos quando possível.

No campo de respostas textuais, o principal gargalo associado à gestão escolar está na limitada capacidade de gestão, marcada pela escassez de equipe e de mão de obra especializada para dar conta das rotinas administrativas, financeiras e institucionais. A sobrecarga de poucas pessoas compromete a regularidade dos processos e a sustentabilidade da gestão. De forma associada, emergem demandas por formação continuada dos gestores e pela implantação de sistemas e rotinas mais estruturadas, incluindo a informatização da gestão escolar. Em menor escala, também aparecem tensões relacionadas à ingerência externa e à baixa compreensão, por parte de instâncias dos sistemas de ensino, das especificidades do modelo CEFFA, o que representa risco à autonomia institucional e à adequação do projeto pedagógico.

Com relação ao financiamento, o gargalo mais crítico resulta da combinação de (i) insuficiência de recursos para cobrir despesas fixas e assegurar a regularidade do funcionamento das escolas e (ii) impedimentos legais e administrativos associados ao CNPJ, que frequentemente bloqueiam a captação e a execução de recursos. As respostas também evidenciam dificuldades de acesso a políticas públicas, seja por entraves normativos, seja por exigências incompatíveis com a realidade dos CEFFAs. Soma-se a isso a ausência de previsibilidade orçamentária e de mecanismos de financiamento multianual, o que fragiliza o planejamento de médio e longo prazo. Em menor escala, aparece ainda a necessidade de diversificação das fontes de recursos, diante da elevada dependência de repasses pontuais e instáveis.

INSERÇÃO TERRITORIAL E COMUNITÁRIA

Com base nas respostas ao formulário (F), esta seção descreve o enraizamento dos CEFFAs nas dinâmicas locais, especialmente na participação das famílias e na adaptação curricular às realidades socioprodutivas do território. Esses elementos são centrais no modelo, pois um CEFFA não se organiza apenas como unidade de ensino, mas como uma instituição comunitária, cuja legitimidade e efetividade dependem da corresponsabilização familiar e da conexão entre formação escolar, vida no campo e desenvolvimento produtivo local.

Sobre as cadeias produtivas trabalhadas nas práticas pedagógicas, nota-se conexão com economias rurais e da sociobiodiversidade, com destaque para cadeias alimentares e sistemas produtivos amplamente presentes na Amazônia Legal. A cadeia

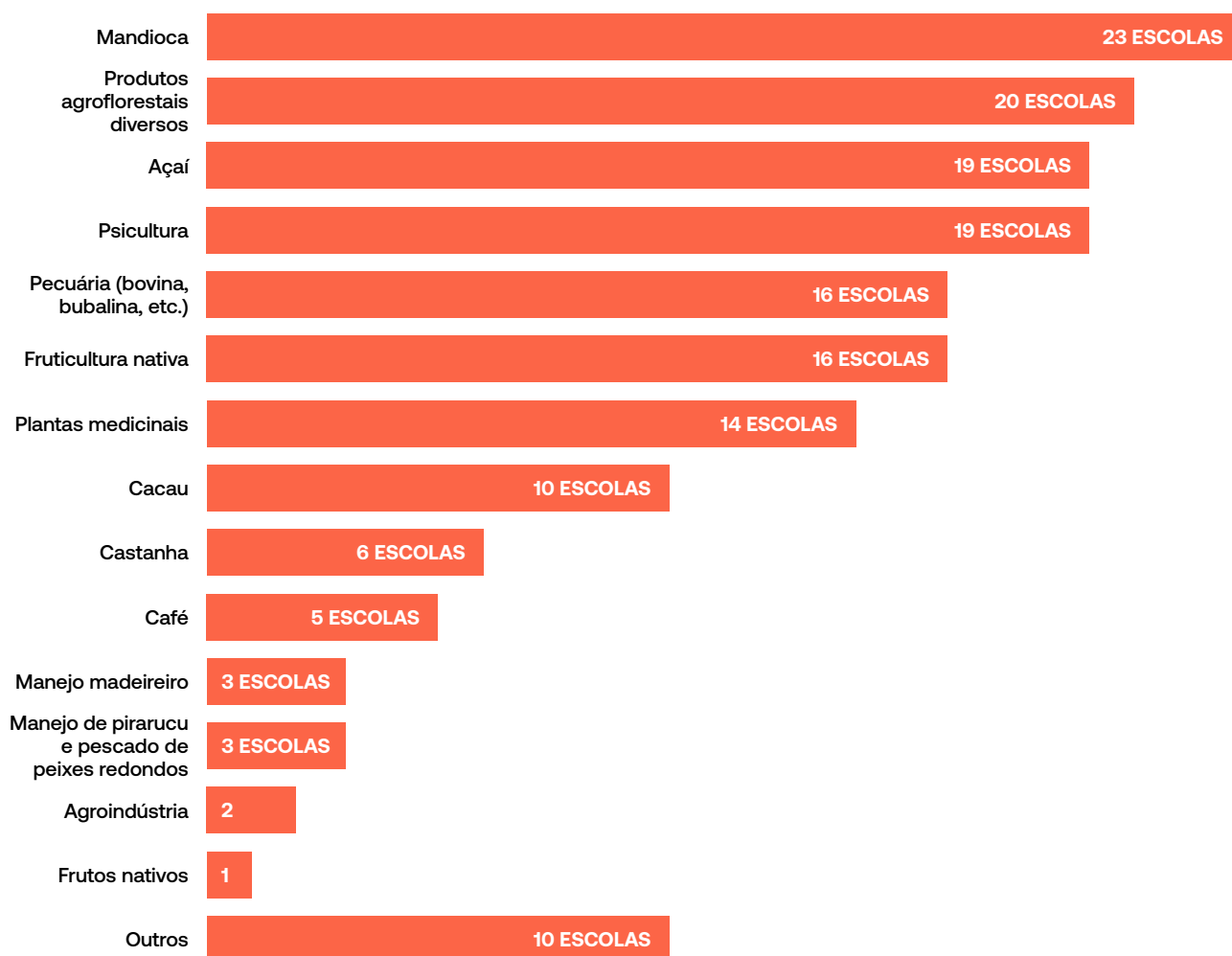
mais recorrente é mandioca (F=23), seguida por produtos agroflorestais diversos (F=20), indicando que muitas escolas estruturam atividades formativas em torno de bases produtivas tradicionais e, ao mesmo tempo, de arranjos mais diversificados, como sistemas agroflorestais (SAFs) e quintais produtivos. Em seguida aparecem açaí (F=19) e piscicultura (F=19), revelando convergência com setores estratégicos e em expansão no território amazônico, além de pecuária (F=16) e fruticultura nativa (F=16). A presença de plantas medicinais (F=14) sugere conexão com saberes tradicionais e práticas comunitárias, enquanto cacau (F=10) aparece como uma cadeia relevante, embora menos universal no conjunto. Cadeias mais específicas ou de menor difusão como castanha (F=6), café (F=5), manejo madeireiro (F=3) e manejo de pirarucu/pescado (F=3) indicam especializações territoriais e vocações locais. Os resultados reforçam que a inserção territorial dos CEFFAs se materializa em práticas pedagógicas alinhadas às cadeias que geram renda, trabalho e identidade produtiva das famílias, o que amplia a relevância do currículo e cria bases para estratégias de desenvolvimento local e a permanência dos jovens no território.

Quanto à participação familiar, há indícios de um padrão positivo de engajamento comunitário. A maioria das escolas alegam que a participação é ativa e frequente, ocorrendo em espaços como assembleias, conselhos e reuniões (F=19). Um segundo grupo indica participação ocasional, restrita a momentos pontuais (F=8). Há ainda um caso isolado em que, embora existam assembleias, os pais ainda apresentam dificuldade de participar de forma mais ativa (F=1). Isso sugere que, na amostra observada, a inserção comunitária é verdade para a maior parte dos CEFFAs, mas não é homogênea e uma parcela opera com participação intermitente. Isso pode ser reflexo de barreiras estruturais (distâncias, logística, trabalho agrícola, sazonalidade), socioeconômicas (tempo e custos de deslocamento) ou desafios organizacionais (comunicação e rotina de reuniões).

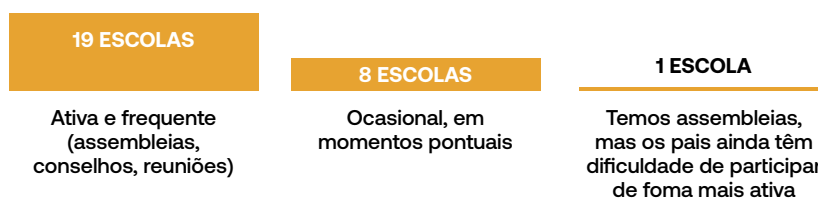
No que se refere ao currículo escolar, os resultados reforçam a identidade territorial dos CEFFAs. Para a maior parte o currículo é adaptado à realidade local e produtiva (F=23), enquanto um grupo menor indica adaptação parcial (F=5). A ausência de respostas “não” sugere que, ao menos na amostra obtida, há um consenso sobre a contextualização curricular, ainda que com intensidade variada. Essa variação pode sinalizar diferenças na capacidade pedagógica e institucional de transformar o território em conteúdo formativo (por exemplo, projetos produtivos, cadernos de realidade, atividades práticas, parcerias locais) ou limitações de recursos, equipe e tempo para operacionalizar essa adaptação de forma mais efetiva.

A análise dos dois resultados em conjunto revela a mensagem central de que a inserção socioterritorial aparece como um ativo estruturante dos CEFFAs, denotando que há participação familiar ativa e um currículo conectado ao território. Ao mesmo tempo, existe um subconjunto de casos em que a

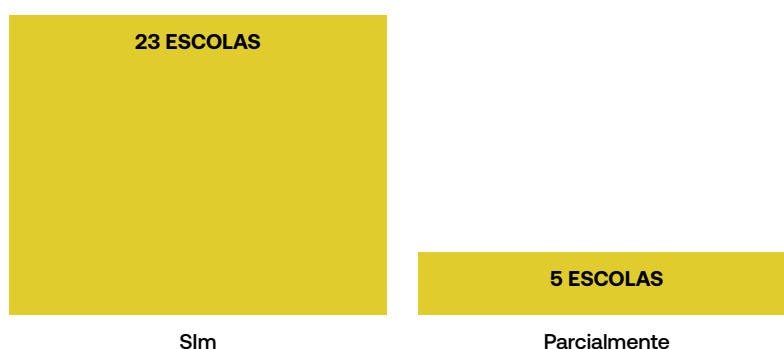
GOVERNANÇA E GESTÃO – FONTES DE FINANCIAMENTO ATUAIS (FORMULÁRIO)



INSERÇÃO TERRITORIAL E COMUNITÁRIA – PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS



INSERÇÃO TERRITORIAL E COMUNITÁRIA – CURRÍCULO ADAPTADO AO TERRITÓRIO



participação familiar é ocasional e/ou a adaptação curricular é parcial, o que indica oportunidades de fortalecimento. Na prática, escolas com participação intermitente tendem a ter maior risco de fragilização da governança e menor sustentação comunitária para atividades típicas do modelo; enquanto escolas com adaptação curricular parcial podem demandar apoio pedagógico e metodológico para incorporar com mais consistência conteúdos e práticas ligadas à realidade produtiva e socioterritorial.

No campo de respostas textuais, o principal gargalo está associado à distância, à logística e aos custos de deslocamento, que dificultam a presença regular de famílias e comunidades nas atividades escolares, especialmente em contextos de grandes raios territoriais. Há um entendimento de que a baixa participação familiar aparece, em geral, vinculada a esses fatores de tempo, custo e distância, mais do que à falta de interesse ou engajamento. Um grupo de escolas declara não enfrentar gargalos relevantes de participação, indicando que, onde as condições territoriais e organizativas permitem, a participação se consolida como um ativo estruturante do projeto pedagógico. A participação, embora forte em parte das escolas, permanece condicionada por fatores geográficos e logísticos típicos da Amazônia Legal, com implicações centrais para o desenho de políticas públicas e estratégias de apoio institucional.

RESULTADOS E IMPACTOS

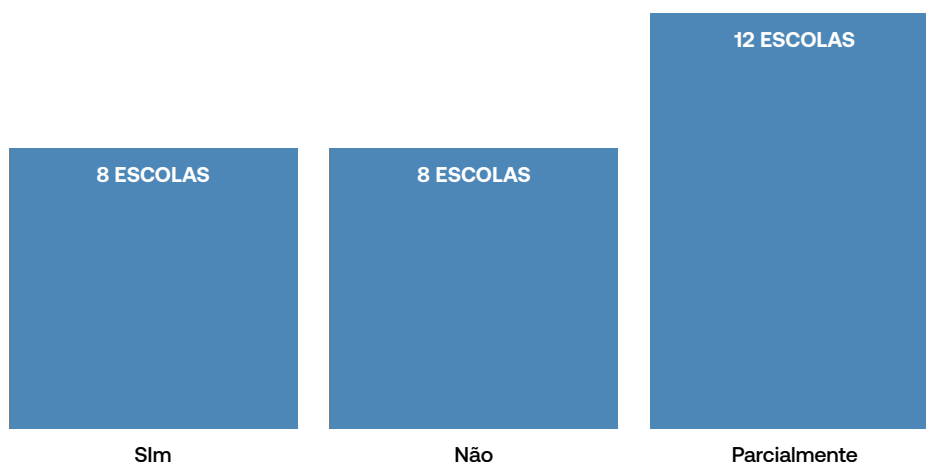
No que se refere ao acompanhamento de egressos, 12 CEFFAs indicam acompanhamento parcial, enquanto 8 afirmam realizar e 8 afirmam não realizar este acompanhamento. Isso sugere que existe reconhecimento da relevância do tema, mas a prática ainda é frequentemente incipiente ou irregular.

O predomínio do “parcialmente” aponta para estratégias não padronizadas, muitas vezes baseadas em redes informais (ex-alunos conhecidos pela comunidade, contato pontual por lideranças, acompanhamento apenas de alguns casos) ou em práticas que não se sustentam ao longo do tempo por limitações operacionais. Do ponto de vista de gestão, isso importa porque o acompanhamento de egressos é uma peça-chave para demonstrar resultados e retroalimentar o projeto pedagógico baseado em evidências e trajetórias.

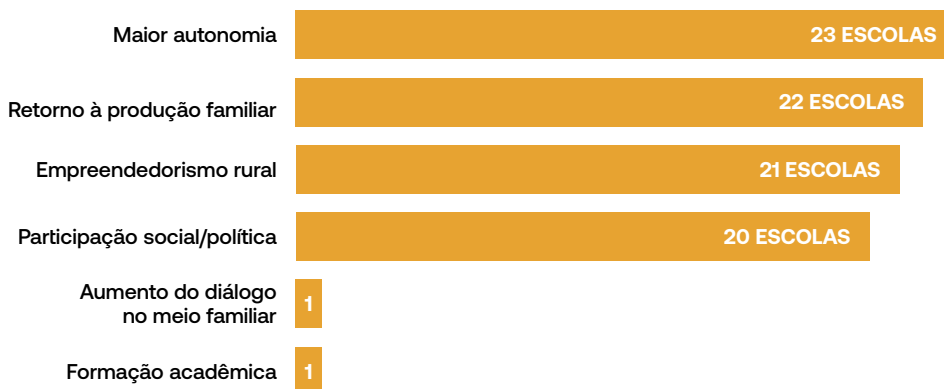
Já as mudanças observadas nos jovens apresentam um padrão consistente e alinhado à proposta formativa dos CEFFAs. As quatro respostas mais frequentes compõem um bloco de impactos de alta recorrência: maior autonomia (23), retorno à produção familiar (22), empreendedorismo rural (21) e participação social/política (20). Isso aponta para uma percepção predominante de que a escola está produzindo efeitos associados à atuação do jovem no território: capacidade de decisão e protagonismo (autonomia), vínculo com atividades produtivas familiares (retorno à produção), iniciativa econômica e diversificação de estratégias (empreendedorismo) e engajamento comunitário (participação). A formação acadêmica e aumento do diálogo no meio familiar também foram citados.

Analisando ambos os resultados, conclui-se que, embora os gestores dos CEFFAs relatem impactos fortes e coerentes na formação social e produtiva dos estudantes, a capacidade de transformar essa percepção em evidência é limitada e apenas parte das escolas acompanham seus egressos de forma estruturada. Ou seja, há impacto percebido, mas há lacuna no processo de monitoramento e avaliação deste impacto.

RESULTADOS E IMPACTOS – ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS (FORMULÁRIO)



RESULTADOS E IMPACTOS – MUDANÇAS OBSERVADAS NOS JOVENS (FORMULÁRIO)



CONSIDERAÇÕES GERAIS

O conjunto de análises integradas partiu de duas fontes complementares: (i) o recorte do Censo Escolar 2024, que oferece a moldura estrutural e comparável do conjunto de escolas identificadas com os recortes do Panorama e (ii) as respostas no formulário, que aprofundam dimensões específicas do funcionamento dos CEFFAs. Os resultados indicam que os CEFFAs do recorte são predominantemente rurais, com forte presença registrada no Maranhão e Pará e que o formulário captou com maior intensidade alguns territórios (notadamente Pará e Tocantins), enquanto outros aparecem com subcobertura relativa (especialmente Maranhão). Isso indica que a amostra do formulário aprofunda a compreensão de um subconjunto real, mas não replica perfeitamente a distribuição territorial do universo censitário.

Na caracterização e tipologia, a leitura convergiu para um padrão de escolas essencialmente rurais, com predominância de registro privado e arranjos institucionais que frequentemente se estruturam de modo comunitário/associativo. O detalhamento do perfil administrativo aponta alta concentração em categorias e situações de regulamentação específicas e ampla presença de CNPJ, mas adverte para uma minoria sem CNPJ registrado. Isso sugere um bloco majoritário relativamente formalizado e um subconjunto com fragilidades de formalização cadastral, o que tende a repercutir na capacidade de captar recursos, celebrar parcerias e sustentar rotinas administrativas.

Na dimensão de matrículas, os resultados denotam heterogeneidade: predominam escolas de pequeno e médio porte, com algumas exceções de maior escala. A distribuição por unidade federativa reforçou que o volume de matrículas do universo censitário se concentra em poucos estados e que o formulário, por sua composição territorial, tende a refletir com mais nitidez algumas realidades do que outras. Isso é relevante porque o porte escolar condiciona demandas de infraestrutura, alimentação, transporte e equipe. Sendo assim, políticas e apoios precisam ser compatíveis com escolas pequenas e dispersas, sem pressupor estruturas administrativas robustas.

A análise do perfil socioeconômico indica que os CEFFAs se concentram em escolas rurais com algum nível de estrutura de apoio já estabelecida, especialmente evidenciado pela ampla oferta de alimentação escolar, componente estrutural do modelo pedagógico de alternância. O público atendido é majoritariamente composto por agricultores familiares, com presença relevante de assentados, ribeirinhos e quilombolas, o que reforça a inserção histórica dessas instituições junto a populações rurais diversas e socialmente vulnerabilizadas. Esse perfil confirma o papel dos CEFFAs como mediadores entre educação, organização social e dinâmicas socioterritoriais no campo. Ao mesmo tempo, observa-se um quadro heterogêneo de desafios no corpo discente, incluindo déficits de aprendizagem, questões socioemocionais, limitações de infraestrutura escolar e barreiras de acesso, como transporte e distância, evidenciando a complexidade das condições de permanência e aprendizagem nesses territórios.

Em infraestrutura física, os **proxies** (água potável, cozinha, dormitório de alunos) mostraram um quadro geral relativamente positivo, mas com lacunas relevantes, especialmente no componente de água potável e na existência de um subconjunto de unidades CEFFAs com alta vulnerabilidade. O **score** agregado (0 a 3) foi particularmente importante porque cria uma métrica sintética de “pacote mínimo” e permite segmentar prioridades: escolas com **score** 0–2 demandam intervenções mais urgentes e estruturantes; escolas com **score** 3 tendem a demandar manutenção, qualificação e melhorias incrementais.

Já na combinação de infraestrutura educacional e recursos pedagógicos, o Panorama mostrou um padrão em camadas: conectividade (internet) está presente na maioria, mas não é universal; biblioteca aparece de modo heterogêneo; laboratório de informática é majoritariamente ausente; e equipamentos multimídia surgem como alternativa mais disseminada, embora também incompleta. Essa leitura é decisiva para definir estratégias realistas: em muitos territórios, a política mais efetiva seriam soluções escalonadas e robustas (conectividade funcional + kit multimídia + práticas pedagógicas adequadas + suporte técnico).

Quanto à organização pedagógica, nenhuma escola afirmou não aplicar a Pedagogia da Alternância, validando que o conjunto de resultados do Panorama realmente corresponde ao universo de CEFFAs. Isso ajuda a interpretar os achados: a alternância, por natureza, eleva exigências de alimentação, permanência, vínculo com famílias, governança comunitária e capacidade de coordenação pedagógica. Na dimensão de corpo docente, prevalece um perfil de equipes pequenas, coerente com escolas rurais e de menor porte. Isso reforça que políticas de apoio precisam ser desenhadas considerando essa realidade.

Os temas de governança e gestão escolar e de inserção territorial e comunitária demonstraram alta presença de instâncias comunitárias (especialmente associação de famílias) e participação familiar ativa e frequente na maioria dos casos, além de ampla declaração de currículo adaptado ao território. O planejamento institucional aparece como majoritariamente existente e atualizado, mas com um bloco relevante em situação de desatualização,

elaboração ou inexistência formal. A leitura integrada indica que a participação e governança comunitária são reais, mas a “infraestrutura gerencial” (rotinas formais de planejamento, monitoramento e atualização) ainda é desigual.

Por fim, sobre resultados e impactos, embora haja reconhecimento da importância do acompanhamento de egressos, essa prática se apresenta incipiente, irregular e pouco institucionalizada, com predominância de estratégias parciais e não sistematizadas. Em contraste, as escolas relatam impactos alinhados à proposta da pedagogia da alternância, especialmente no fortalecimento da autonomia dos jovens, sua inserção produtiva no território, no estímulo ao empreendedorismo rural e na participação social e política. Esse descompasso evidencia uma lacuna: apesar da existência de efeitos formativos efetivos, há limitada capacidade de monitoramento e sistematização dessas trajetórias, o que restringe a produção de evidências para retroalimentação pedagógica e demonstração de resultados.

QUADRO SÍNTESE: ANÁLISE INTEGRADA CENSO E FORMULÁRIO

DIMENSÃO	SÍNTESE DOS RESULTADOS	CONCLUSÃO ANALÍTICA
Caracterização e tipologia	Escolas majoritariamente rurais, organizadas como CFR e EFA, com predominância de arranjos privados comunitários	Confirma identidade dos CEFFAs como instituições territoriais e associativas
Distribuição territorial	Forte concentração em alguns estados, com cobertura desigual no formulário	Territórios-chave estruturam a rede; diferenças de cobertura exigem cautela analítica
Perfil administrativo	Predomínio de escolas comunitárias, com regulamentação formal e presença de CNPJ, mas com exceções	Base institucional consolidada, coexistindo com fragilidades jurídico-administrativas
Matrículas e porte	Predominância de escolas de pequeno porte, com poucos casos de maior escala	Modelo operando em pequena escala, com implicações para gestão e políticas
Perfil socioeconômico	Atendimento a populações rurais vulneráveis, com forte presença de agricultores familiares e grupos tradicionais	CEFFAs atuam como mediação entre educação, território e inclusão social
Infraestrutura física	Presença generalizada de estrutura básica, com lacunas relevantes em parte das escolas	Condições mínimas relativamente difundidas, com vulnerabilidades críticas pontuais
Infraestrutura educacional	Conectividade incompleta, recursos pedagógicos desiguais e tecnologia limitada	Estrutura educacional heterogênea, com limitações para práticas pedagógicas digitais
Organização pedagógica	Uso consistente de instrumentos da alternância e adesão plena ao modelo	Forte coerência pedagógica e consolidação da identidade metodológica
Corpo docente	Predominam equipes reduzidas e instáveis	Limitações estruturais impactam a capacidade pedagógica e operacional
Governança e gestão	Governança comunitária consolidada, com participação familiar ativa; mas planejamento desigual	Base social forte, mas com fragilidade na institucionalização da gestão
Financiamento	Diversidade de fontes, com predominância de recursos instáveis e dependência concentrada	Alta vulnerabilidade financeira e baixa previsibilidade
Inserção territorial	Articulação com cadeias produtivas locais e participação comunitária	Inserção territorial é um ativo estruturante do modelo
Resultados e impactos	Impactos formativos perceptíveis, mas com baixa sistematização e acompanhamento de egressos	Há efetividade pedagógica, mas fragilidade na produção de evidências
Síntese geral	Integração entre base estrutural (Censo) e aprofundamento qualitativo (Formulário), com diferenças de cobertura	Diagnóstico consistente, porém condicionado por limites de representatividade



Manter o projeto pedagógico coerente e a parte administrativa em dia é um desafio constante para os CEFFAs.

06. A DIMENSÃO DE GESTÃO DOS CEFFAS

A gestão escolar em CEFFAs se diferencia do ensino tradicional porque a alternância não opera como um “arranjo de calendário” e sim como a própria arquitetura de funcionamento da escola, exigindo coordenação administrativa, pedagógica e comunitária em um nível maior de interdependência. Nos CEFFAs, a alternância *stricto sensu* é descrita como uma dosagem e integração didática particular entre tempo-escola e tempo fora da escola, com ritmos que podem variar e, em muitas experiências, combinam períodos de uma ou duas semanas na escola com retorno para a família/comunidade, frequentemente em regime de internato ou semi-internato. Isso desloca a gestão para além de rotinas diárias e obriga a escola a operar com logística de acolhimento, permanência e retorno, além de mecanismos formais de acompanhamento das atividades realizadas fora do espaço escolar (NOSELLA, 2020).

Nesse contexto, o tempo-comunidade não é tratado como “intervalo” nem como extensão informal do tempo-escola: há referência a políticas e normas que reconhecem dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância em CEFFAs, viabilizando certificação, o que, do ponto de vista de gestão, aumenta a necessidade de registros consistentes sobre presença, atividades orientadas, produtos gerados e evidências de aprendizagem nos períodos comunitários, de forma compatível com exigências do sistema educacional (CORDEIRO; REIS; HAGE, 2011).

Além disso, Silva (2015) afirma que a alternância, quando compreendida de modo integrativo, pressupõe coordenação permanente entre diferentes envolvidos e a existência de dispositivos e instrumentos específicos coerentes com o projeto formativo, deixando explícito que “alternar tempos” sem ligação entre formação e prática não caracteriza, por si só, a alternância como unidade formativa, o que traz implicações diretas para a gestão pedagógica (planejamento, pactuação de responsabilidades, fluxos de informação e validação do que foi realizado em cada tempo) e para a gestão documental (instrumentos, relatórios e rotinas de devolutiva).

Na prática, essa necessidade aparece associada a um conjunto de instrumentos didático-pedagógicos que viram rotina de gestão, como Plano de Formação, Plano de Estudo, Caderno da Realidade, Folha de Observação e Caderno Didático, articulados a temas geradores por ciclo, com sistematização do que foi observado e vivido no meio e sua reentrada na escola para reflexão coletiva e formalização. Isso exige calendários de entrega, padrões mínimos de preenchimento, momentos de socialização, critérios de análise e formas de arquivamento e acompanhamento ao longo do percurso do estudante (NOSELLA, 2020).

Em paralelo, a especificidade de governança tende a deslocar a gestão escolar de um modelo mais concentrado na direção e secretaria para uma estrutura em que a participação das famílias na

condução do projeto educativo e na gestão da escola é componente do próprio desenho institucional, ao lado da interação sistemática com outras instâncias do território. Isso se traduz em maior número de interfaces a gerir (pais, monitores, mestres de estágio e demais parceiros), com pactos de cooperação e divisão de responsabilidades e não apenas em comunicação episódica com responsáveis.

Outro ponto que diferencia a gestão é a forma de avaliação e de regulação interna: há avaliações institucionais realizadas em assembleia ou congresso geral, com avaliação de setores e participação organizada. Isso sugere que a escola incorpora ritos coletivos de prestação de contas e revisão do funcionamento, o que afeta desde a preparação de informações até a tomada de decisão e o registro das deliberações.

Por fim, Nosella (2020) e Silva (2015) situam essa forma de gestão em condições institucionais específicas, uma vez que a proposta é descrita como dependente de autonomia de gestão das unidades e de recursos regulares, o que, na prática, condiciona a capacidade administrativa de manter alternância, internato/semi-internato, acompanhamento no território, equipe em trabalho conjunto e instrumentos de monitoramento. Assim, o “contexto de gestão” em CEFFAs tende a ser definido por um arranjo escolar que opera entre tempos e espaços, com governança social mais presente, exigências de coordenação pedagógica para integração efetiva e maior densidade de registros e evidências para sustentar a escolarização em alternância perante as instâncias educacionais e perante a própria comunidade escolar.

LIMITES E DESAFIOS DA GESTÃO DA FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA

Uma vez que a gestão escolar dos CEFFAs opera sob condicionantes que não aparecem com a mesma intensidade no ensino convencional, é possível observar que ela não se resume a calendário, matrícula, diário, notas e infraestrutura. Ela precisa assegurar o encadeamento entre “tempo-escola” e “tempo-comunidade” e manter coerência pedagógica quando o estudante alterna períodos de internato/convivência intensiva na escola e períodos no meio familiar e profissional, com cargas de acompanhamento que reconfiguram trabalho docente, monitoramento pedagógico e prestação de contas de resultados.

A Pedagogia da Alternância, quando é tomada em chave integrativa, depende de coordenação contínua entre diferentes envolvidos, preservando a lógica própria de cada contexto, e envolve relações diversas além da dicotomia “escola versus família”, o que amplia a complexidade de governança e comunicação. Esse desenho pressupõe, ainda, participação das famílias na condução do projeto educativo e na própria gestão da escola, frequentemente por meio de associações mantenedoras, o que cria uma dupla exigência: fortalecer capacidades administrativas comunitárias e, ao mesmo tempo, sustentar padrões técnicos compatíveis com exigências do poder

público. Um limite recorrente na Pedagogia da Alternância é que essa participação não se produz automaticamente. Segundo Silva (2015), há registros de baixa compreensão, por parte de famílias, sobre a finalidade pedagógica da alternância e despreparo para atuar na dinâmica formativa, o que tende a fragilizar o “tempo-comunidade” justamente onde ele deveria ganhar densidade. Quando isso ocorre, a gestão fica pressionada a “provar” o valor educativo do tempo fora da escola por meio de instrumentos, registros e rotinas de acompanhamento, sob risco de a alternância ser percebida externamente como mera flexibilização de calendário.

Nosella (2020) cita que os instrumentos pedagógicos clássicos (Plano de Estudo, Caderno da Realidade e a “colocação em comum”, entre outros) funcionam como eixo de amarração entre vivência e escolarização e demandam organização fina: durante semanas no meio familiar/profissional, o aluno executa o Plano de Estudo, discute sua realidade com a família e retorna para sistematizar, analisar criticamente e registrar, o que implica logística e pessoal capazes de garantir acompanhamento in loco, articulação com mestres de estágio e interlocução com famílias, numa “parceria educativa” que, na prática, vira carga permanente para equipes já reduzidas (GIMONET, 2014 apud NOSELLA, 2020, p. 17).

No caso amazônico, a gestão ainda enfrenta um conjunto de obstáculos territoriais que se tornam administrativos: distâncias fluviais, sazonalidade de chuvas, isolamento e precariedade de energia e comunicação afetam diretamente assiduidade de profissionais, transporte, compras, armazenamento e manutenção do internato. Em contextos ribeirinhos vinculados a propostas em alternância, de acordo com Estevão, Costa e Barros (2025) há registros de que o “inverno amazônico” (período chuvoso) dificulta sobremaneira o acesso de professores e o funcionamento regular das aulas, e de que, diante de ausências do poder público, comunidades sustentam a existência da escola com recursos próprios e limitações, o que tensiona qualquer planejamento anual. Mesmo quando há arranjos públicos de apoio, a logística pode permanecer frágil: no Projeto Ribeirinho (Porto Velho-RO), o transporte por lanchas aparece como elemento estruturante e, ao mesmo tempo, como fonte de vulnerabilidade por depender de empresa privada prestadora de serviço para o ente público (ESTEVÃO; COSTA; BARROS, 2025).

Soma-se a isso o desafio de estabilizar equipes: em CEFFAs, a função de monitoramento pedagógico e de vida escolar tende a exigir presença contínua e vínculo com o território; porém, as condições de contratação, atrasos e incertezas de repasses geram rotatividade e descontinuidade de práticas e registros, afetando diretamente a capacidade de cumprir rotinas de acompanhamento e, por consequência, de manter regularidade documental. No Pará, esse quadro aparece de forma direta, pois após convênios firmados “escola por escola” em 2012, parte das unidades não fechou contas e ficou inadimplente, o que bloqueou por anos a formalização de instrumentos com o Estado e, na prática, travou a geração e o acesso a recursos vinculados às

matrículas, até a construção de um Termo de Fomento como instrumento de vínculo e gestão.

A agenda de gestão escolar, na ponta, se mistura com processos de natureza jurídico-administrativa (Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil- MROSC, planos de trabalho, trâmites jurídicos, mudanças de secretariado e equipes) e como atrasos de repasse geram efeitos imediatos na folha e no funcionamento, com escolas operando por longos períodos, apoiadas em parcerias municipais, voluntariado e esforço das associações mantenedoras.

Os desafios se ampliam pela necessidade de “tradução” administrativa: além de gerir internato, alimentação, transporte e acompanhamento territorial, as escolas precisam manter censo, relatórios, documentação de credenciamento/autorização, escrituração e conformidade com plataformas e rotinas digitais, frequentemente em ambientes de conectividade instável.

Problemas práticos de operação de ferramentas de gestão escolar, necessidade de rotinas paralelas em planilhas, e a sobrecarga de poucas pessoas para monitorar escolas e gerar relatórios potencializam o risco operacional e a vulnerabilidade quando há troca de pessoas.

Assim, a gestão escolar dos CEFFAs na Amazônia Legal enfrenta dificuldades que se somam, uma vez que a escola precisa coordenar o que acontece no tempo-escola e no tempo-comunidade, manter registros que comprovem esse trabalho fora do ambiente escolar, lidar com troca de pessoas e falta de recursos, enfrentar a sazonalidade e as longas distâncias, e ainda cumprir rotinas públicas pensadas para escolas urbanas e padronizadas. Na prática, manter o projeto pedagógico coerente e a parte administrativa em dia vira um desafio constante.

ESTUDO DE CASO: VARIÁVEIS E PARÂMETROS PARA UMA GESTÃO ADAPTADA AO CONTEXTO NA CFR DE BELTERRA

A Casa Familiar Rural de Belterra se destaca como um caso concreto e representativo dos desafios de gestão dos CEFFAs, pois é uma CFR que combina modalidades e cursos distintos (incluindo EJA integrada ao Ensino Médio e à Educação Profissional, com Técnico em Agropecuária, e curso subsequente em Guia de Turismo), o que amplia a exigência de organização curricular, documental e de controle de rotinas. Ela foi escolhida para o piloto de uso da plataforma Perseus, cujo teste foi concebido para avaliar se um sistema originalmente voltado a escolas tradicionais poderia ser parametrizado para acomodar a dinâmica da alternância e, ao mesmo tempo, fortalecer a rastreabilidade administrativa e financeira, reduzindo dependência de controles paralelos e melhorando a capacidade de acompanhamento do funcionamento escolar no cotidiano.

A outra alternativa de plataforma analisada, SmartGov, embora especializada em Pedagogia da Alternância e, portanto, mais aderente aos instrumentos e à lógica do tempo-comunidade, não foi selecionada porque, na comparação prática, apresentou limitações na dimensão financeiro-administrativa, justamente onde a CFR de Belterra identificava um gargalo mais sensível e com maior efeito sobre a estabilidade institucional. A decisão não desconsiderou a importância de um sistema “nativo” da alternância, mas priorizou um critério de viabilidade operacional: escolher uma solução capaz de sustentar com mais segurança rotinas de execução financeira, registro de compromissos, controle e consolidação de dados, reduzindo vulnerabilidades de prestação de contas e de gestão do dia a dia. A hipótese de trabalho, assumida desde o início, foi que os requisitos pedagógicos específicos poderiam ser parametrizados por adaptação (desde que houvesse flexibilidade), enquanto uma fragilidade no módulo financeiro tenderia a manter a escola dependente de controles paralelos e processos manuais, o que ampliaria risco, retrabalho e inconsistências ao longo do ano.

Entre outubro e dezembro de 2025, a implantação do Perseus foi conduzida por meio de encontros sucessivos de configuração e alinhamento operacional, com o objetivo de traduzir processos reais da escola para cadastros, rotinas e relatórios e testar se uma lógica de “escola regular” consegue receber, sem distorções relevantes, a dinâmica própria da alternância. Nesse período, a adaptação pareceu promissora no plano técnico — isto é, foi possível desenhar um caminho para registrar turmas, calendários, componentes curriculares, avaliações e, principalmente, organizar rotinas financeiras —, porém a avaliação substantiva depende do uso continuado e do comportamento do arranjo ao longo do ano letivo de 2026, quando o sistema passará a ser operacionalizado de fato e sob pressão do cotidiano.

Para orientar essa avaliação, algumas variáveis são decisivas:

- a capacidade de representar o tempo-comunidade como parte verificável do percurso formativo, com evidências registradas de planos de estudo, atividades orientadas, devolutivas e socializações que retornam à escola, evitando que o que acontece no território fique fora do circuito formal de acompanhamento;
- a aderência entre registros e a matriz curricular, de modo que o que é lançado (conteúdos, práticas, avaliações) permaneça coerente com o itinerário e com a organização dos cursos, reduzindo retrabalho e inconsistências;
- o desenho de rotinas mínimas de alimentação e validação de dados, com papéis claros entre equipe pedagógica, secretaria e gestão, porque, em alternância, o risco de dispersão documental é maior e a qualidade do registro define a utilidade do relatório;
- condições operacionais como conectividade, disponibilidade de equipamentos e continuidade de pessoas-chave, já que a rotatividade de profissionais e as limitações de acesso à internet podem romper fluxos, gerar lacunas e reduzir comparabilidade entre períodos;
- a integração entre a dimensão pedagógica e a dimensão administrativo-financeira, que, em Belterra, é parte do racional de escolha do Perseus, permitindo observar se a escola passa a tomar decisões com base em dados de execução (pagamentos, obrigações, saldos, compromissos) conectados ao planejamento escolar; e
- a aceitabilidade do processo pela comunidade escolar, porque, se o registro for percebido como burocracia adicional sem retorno prático, a tendência é o sub-registro e a perda de consistência ao longo do tempo.

Dessa forma, os parâmetros de acompanhamento em 2026 precisam captar dois planos simultâneos: o desempenho técnico-operacional (estabilidade dos cadastros, completude dos lançamentos, capacidade de emitir relatórios e apoiar rotinas financeiras) e o desempenho pedagógico-organizacional (se o uso da plataforma ajuda a escola a manter a alternância organizada, com evidências e rastreabilidade do percurso formativo, sem descaracterizar a lógica própria do CEFFA).

Em síntese, a CFR de Belterra funciona como estudo de caso que permite testar, em situação real, a hipótese de que uma ferramenta concebida para escolas tradicionais pode ser ajustada para a alternância quando há flexibilidade técnica e quando os processos escolares são traduzidos com precisão; ainda assim, os resultados relevantes (qualidade do registro do tempo-comunidade, consistência documental, redução de improvisos, capacidade de gestão financeira e estabilidade das rotinas) só poderão ser conhecidos com segurança ao longo de 2026, quando o desenho implementado em 2025 enfrentar a repetição, os imprevistos e as exigências concretas do calendário e da vida escolar.



Os CEFFAs promovem a valorização dos saberes tradicionais e o fortalecimento das identidades locais, mas enfrentam desafios significativos em várias dimensões

07. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

A análise integrada das diferentes dimensões abordadas neste Panorama envolve aspectos jurídicos, administrativos, pedagógicos, infraestruturais e socioterritoriais. Os resultados revelam um quadro de complexidade nas condições de funcionamento dos CEFFAs na Amazônia Legal: embora sustentadas por forte identidade e engajamento comunitário, essas instituições enfrentam desafios significativos relacionados à precariedade estrutural, à fragilidade institucional e à descontinuidade ou inadaptabilidade das políticas públicas.

Os dados indicam que, apesar da riqueza e da vitalidade do modelo pedagógico da alternância, muitas escolas operam com limitações severas em termos de infraestrutura básica, comprometendo as condições de permanência estudantil. Além disso, a escassez de recursos estáveis, agravada por entraves na formalização institucional e na articulação com os sistemas estaduais de ensino, compromete a sustentabilidade financeira e operacional destas escolas.

A análise também aponta um padrão recorrente de baixa capacidade técnico-administrativa, especialmente em relação à elaboração e gestão de planos político-pedagógicos, instrumentos de prestação de contas, planejamento institucional e rotinas de monitoramento. Em muitos casos, a ausência de assessoria especializada dificulta o atendimento aos requisitos normativos exigidos pelos conselhos estaduais de educação e pela legislação vigente, ampliando o risco de descontinuidade do funcionamento legal dessas escolas.

Do ponto de vista pedagógico, nota-se um esforço expressivo das equipes para manter o vínculo entre o currículo escolar e a realidade socioproductiva dos territórios. No entanto, essa qualidade intrínseca da proposta educacional ainda carece de apoio sistemático por parte das redes de formação docente e de investimentos públicos capazes de reconhecer e valorizar a singularidade do modelo. A baixa conectividade, a ausência de laboratórios e a carência de materiais didáticos contextualizados impõem barreiras adicionais à inovação e ao fortalecimento pedagógico.

No recorte regional, observa-se uma heterogeneidade entre os estados da Amazônia Legal. O Maranhão concentra o maior número de CEFFAs em funcionamento, mas também apresenta um quadro crítico em termos de risco de fechamento de unidades. Estados como Maranhão contextos de mobilização incipiente ou de fragilidade organizacional, enquanto outros, como Mato Grosso e Amapá, possuem poucas iniciativas. A ausência de instituições estaduais representativas das escolas, em todos os estados, que estejam organizadas limita a capacidade de articulação política em vários desses territórios, o que impacta diretamente o acesso a recursos públicos e na incidência em políticas educacionais.

De modo geral, o panorama evidencia que o fortalecimento da educação do campo na Amazônia Legal requer uma estratégia combinada entre políticas públicas específicas, apoio institucional contínuo e mobilização das redes comunitárias envolvidas. Os CEFFAs demonstram potencial estratégico como instrumentos de desenvolvimento territorial sustentável e de enfrentamento das desigualdades na região. Contudo, esse potencial só poderá se concretizar se houver reconhecimento institucional, suporte técnico e financeiro adequado e articulação política efetiva em todos os níveis federativos.

REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DOS CEFFAS NO DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL

O panorama da Educação do Campo na Amazônia Legal demonstrou que os CEFFAs representam um modelo pedagógico enraizado nos territórios e nos modos de vida das populações rurais, tradicionais e agroextrativistas. No entanto, as evidências indicam que seu funcionamento está condicionado por um “nó sistêmico” que envolve fragilidades institucionais, limitações de infraestrutura, baixa capacidade de gestão e financiamento instável. Essas limitações impactam diretamente a permanência dos estudantes, a continuidade das ações escolares e a capacidade das escolas de exercerem plenamente seu papel de polos formativos e dinamizadores do desenvolvimento territorial.

Ao longo da literatura, observa-se consenso sobre os impactos positivos da Pedagogia da Alternância na formação de jovens do campo, promovendo autonomia, protagonismo, vínculos comunitários e valorização das práticas produtivas locais (Gimonet, 2007; Ribeiro, 2008; França, 2013). A atuação dos CEFFAs também contribui para enfrentar o êxodo juvenil, articular saberes locais e científicos e fomentar práticas educativas contextualizadas (Bezerra, 2017; Sousa, 2018). No entanto, grande parte das análises disponíveis foram produzidas entre 2007 e 2018, com escassa produção empírica recente que demonstre os efeitos dessas experiências diante das transformações socioterritoriais contemporâneas. Essa lacuna demanda novas pesquisas de base, indicadores sistematizados e ferramentas de monitoramento que incorporem as particularidades amazônicas, conforme alertado por Oliveira & Leher (2020) e Freitas & Menandro (2021).

É importante destacar ainda que, apesar da ampliação do reconhecimento normativo da Educação do Campo, incluindo a institucionalização da Pedagogia da Alternância na legislação federal em debate, sua aplicação na Amazônia Legal continua sendo vulnerável a mudanças políticas, insegurança jurídico-administrativa e descontinuidade dos instrumentos de fomento (Frigotto et al., 2020). Essas fragilidades são ainda mais evidentes em escolas comunitárias geridas por OSCs, frequentemente impedidas de acessar recursos públicos por entraves cadastrais, ausência de suporte técnico e baixa previsibilidade nos repasses governamentais.

Diante desse cenário, as estratégias de fortalecimento dos CEFFAs na Amazônia devem articular três frentes complementares: (i) assegurar condições materiais

condicionantes para o funcionamento digno e seguro das atividades escolares; (ii) consolidar rotinas de governança, gestão e conformidade institucional das entidades mantenedoras; e (iii) qualificar o currículo, os recursos pedagógicos e as capacidades docentes, conectando-os aos biomas e cadeias da sociobiodiversidade locais. Tais ações podem ser impulsionadas por meio de arranjos híbridos entre políticas públicas, cooperação técnica, financiamento filantrópico e parcerias com universidades e redes de educação do campo.

A continuidade e expansão desse modelo educacional na região amazônica dependerão da capacidade de convergir esforços interinstitucionais para o fortalecimento sistêmico dos CEFFAs, reconhecendo seu papel central na construção de alternativas de desenvolvimento territorial sustentável, soberania alimentar e justiça social no campo brasileiro.

REFLEXÕES SOBRE OS IMPACTOS SOCIAIS E PRODUTIVOS

Do ponto de vista social, os CEFFAs promovem a valorização dos saberes tradicionais e o fortalecimento das identidades locais, ao articular processos formativos que reconhecem o protagonismo juvenil e comunitário no desenvolvimento do território. A Pedagogia da Alternância, ao combinar tempo-escola e tempo-comunidade, permite que os estudantes permaneçam em suas localidades, evitem deslocamentos migratórios forçados e desenvolvam vínculos duradouros com suas realidades. Isso contribui para a permanência dos jovens no campo, reduzindo indicadores de evasão escolar e estimulando práticas de cidadania ativa, participação em associações, conselhos e movimentos sociais.

Além disso, a presença dos CEFFAs favorece a equidade territorial ao atender populações rurais e ribeirinhas historicamente negligenciadas pelas políticas educacionais convencionais. As escolas se tornam núcleos irradiadores de acesso à informação, formação técnica contextualizada, mobilização comunitária e articulação institucional, desempenhando um papel de mediação estratégica entre o Estado e os territórios.

No plano produtivo, os CEFFAs geram impactos ao qualificar o conhecimento técnico aplicado em práticas agroecológicas, fortalecer cadeias curtas de comercialização e promover a diversificação produtiva das unidades familiares. Os conteúdos trabalhados nos planos de formação dialogam com experiências práticas e com os sistemas tradicionais de manejo da sociobiodiversidade amazônica, o que permite inovação adaptativa e sustentável nas atividades produtivas locais, como agricultura familiar, pesca artesanal, extrativismo vegetal e pecuária sustentável, entre outras.

A formação técnica de jovens contribui diretamente para o fortalecimento das economias locais, seja pela introdução de melhorias nas unidades produtivas familiares, seja pela atuação desses jovens como multiplicadores em cooperativas, associações ou serviços públicos locais. A atuação dos CEFFAs também se conecta com estratégias mais amplas de

desenvolvimento territorial sustentável, ao favorecer processos de certificação, agregação de valor e estruturação de mercados locais e institucionais (como PNAE e PAA), contribuindo para a segurança alimentar, a economia solidária e a valorização da produção rural de base comunitária.

CAMINHOS POTENCIAIS DE ATUAÇÃO

Com base no conjunto dos resultados, as possibilidades de atuação com os CEFFAs podem ser organizadas em frentes complementares, que dialogam tanto com políticas públicas (PPs) quanto com arranjos não estatais, como cooperação, filantropia, projetos, redes e empresas. A ação integrada e escalonável dessas frentes é vital para que os CEFFAs possam realizar plenamente seu potencial de formação nos territórios em que atuam.

GARANTIA DE CONDIÇÕES BÁSICAS E REDUÇÃO DE VULNERABILIDADES MATERIAIS

Esta frente de atuação tem como objetivo assegurar as condições básicas de funcionamento dos CEFFAs, reduzindo riscos operacionais e fatores que comprometem a permanência dos estudantes. As prioridades imediatas concentram-se, por exemplo, na provisão de água potável onde há ausência ou precariedade, na manutenção e adequação das estruturas físicas de permanência (incluindo alojamentos e espaços coletivos) e na garantia de alimentação adequada, quando necessário. A implementação dessas ações pode ser viabilizada por meio de convênios com secretarias públicas, acesso a programas de infraestrutura escolar rural, mobilização de emendas parlamentares e fundos estaduais ou municipais, além de parcerias com organizações da sociedade civil e fundos filantrópicos voltados à melhoria de condições básicas, como sistemas de captação e filtragem de água, soluções energéticas e de infraestrutura educacional e de permanência.

FORTELECIMENTO DA CAPACIDADE INSTITUCIONAL E DA GOVERNANÇA

Esta frente visa transformar a governança comunitária, característica dos CEFFAs, em uma capacidade formal, estruturada e sustentável de gestão institucional. As prioridades incluem, por exemplo, a atualização e qualificação do Projeto Político-Pedagógico e dos instrumentos de planejamento, a criação de rotinas sistemáticas de definição de metas e monitoramento, o fortalecimento da prestação de contas, a organização de calendários de revisão e a melhoria dos registros administrativos e pedagógicos. Também se destaca a necessidade de formalização institucional em casos de gargalos jurídicos ou administrativos. As estratégias de implementação envolvem programas de assistência técnica voltados à gestão escolar, com formação de diretores e equipes, disponibilização de modelos padronizados de planejamento e tutoria administrativa contínua. Complementarmente, prevê-se apoio jurídico e contábil para regularização institucional, bem como a criação de núcleos regionais de suporte compartilhado, capazes de mitigar limitações decorrentes de equipes reduzidas e baixa capacidade operacional.

QUALIFICAÇÃO PEDAGÓGICA E TECNOLÓGICA ADEQUADA À REALIDADE

Esta frente tem como foco elevar a qualidade pedagógica dos CEFFAs por meio de soluções tecnológicas viáveis e alinhadas às condições territoriais, fortalecendo a articulação entre currículo, realidade local e práticas da pedagogia da alternância. As prioridades incluem, por exemplo, a implementação de soluções escalonadas diante da baixa infraestrutura existente, combinando conectividade funcional, kits multimídia básicos, disponibilização de conteúdos e metodologias contextualizadas e apoio direto aos docentes. Também faz-se necessário fortalecer práticas pedagógicas estruturantes da alternância, garantindo maior coerência entre tempo-escola e tempo-comunidade. A operacionalização dessa frente envolve parcerias com universidades e institutos federais, especialmente em ações de extensão e formação continuada, além da criação de redes de compartilhamento de materiais didáticos territorializados. Inclui ainda o apoio à conectividade rural, quando viável, a provisão de equipamentos com manutenção adequada e a formação de professores para uso pedagógico de tecnologias simples, robustas e adaptadas às condições locais.

AValiação DE POLÍTICAS PÚBLICAS E PRODUÇÃO DE EVIDÊNCIAS PARA INCIDÊNCIA INSTITUCIONAL

Esta frente de atuação tem como objetivo qualificar a capacidade de análise e incidência dos CEFFAs sobre políticas públicas, articulando de forma integrada produção de evidências, gestão da informação e articulação institucional. Como prioridades, destacam-se a elaboração de um panorama ampliado dos CEFFAs em escala nacional incorporando coleta de dados com egressos, estudantes e associações mantenedoras, o aprofundamento da análise jurídico-administrativa sobre os entraves no acesso e efetividade das políticas públicas e o fortalecimento da articulação institucional, tanto por meio da consolidação de redes e federações já existentes quanto pela estruturação dessas articulações onde ainda são incipientes. A implementação envolve a institucionalização de processos contínuos de avaliação e monitoramento do modelo que qualifiquem o uso de dados para a tomada de decisão e ampliem a capacidade de incidência junto ao poder público, a criação de sistemas integrados de gestão da informação e a integração com os sistemas públicos por meio de parcerias mais estáveis com estados, municípios e instâncias nacionais, contribuindo para o desenho de políticas mais aderentes às realidades territoriais e institucionais dos CEFFAs.

QUADRO SÍNTESE: POTENCIALIDADES, FRAGILIDADES E RECOMENDAÇÕES DE ATUAÇÃO

DIMENSÃO	POTENCIALIDADES	FRAGILIDADES	RECOMENDAÇÕES DE ATUAÇÃO
Modelo pedagógico	Alternância consolidada, com forte integração entre escola, território e práticas produtivas	Limitações na sistematização pedagógica e na formação continuada	Estruturar programas de formação continuada e padronização de instrumentos pedagógicos e de gestão
Inserção territorial	Forte vínculo com comunidades rurais e cadeias produtivas locais	Dependência de contextos locais e dificuldades logísticas em territórios remotos	Fortalecer estratégias territoriais integradas e ampliar apoio logístico e de infraestrutura
Impacto social	Formação de jovens lideranças, estímulo à permanência no campo e geração de renda	Baixa capacidade de monitoramento de egressos e mensuração de impacto	Implantar sistemas de acompanhamento de egressos e monitorar indicadores de impacto
Governança e gestão	Presença de associações comunitárias e participação ativa das famílias	Fragilidade administrativa, sobrecarga de lideranças e baixa profissionalização da gestão	Investir em capacitação em gestão escolar, administrativa e financeira, com uso de ferramentas digitais adequadas ao contexto
Financiamento	Diversificação de fontes (produção, doações, parcerias) e potencial de conexão com cadeias de valor	Alta dependência de recursos instáveis e ausência de financiamento estruturante contínuo	Desenvolver estratégias de financiamento híbrido (público + privado) e ampliar acesso a políticas públicas
Infraestrutura	Existência de estruturas básicas (internato, alimentação, espaços produtivos) em parte das escolas	Desigualdade de condições físicas e limitações em equipamentos e conectividade	Priorizar investimentos em infraestrutura crítica e inclusão digital
Corpo técnico-pedagógico	Equipes comprometidas e com vínculo territorial	Rotatividade, baixa valorização e lacunas na formação técnica e pedagógica	Criar políticas de valorização, retenção e qualificação de profissionais
Articulação institucional	Existência de redes e federações (regionais e nacionais)	Baixa integração com sistemas públicos e instabilidade de parcerias	Fortalecer articulação com estados, municípios e redes nacionais, além de incidência em políticas públicas
Marco institucional e políticas públicas	Reconhecimento crescente da educação do campo e da pedagogia da alternância	Insegurança jurídica, descontinuidade de políticas e dificuldade de acesso a programas públicos	Avançar na regulamentação específica dos CEFFAs e garantir políticas estáveis de financiamento e fortalecimento institucional
Gestão da informação e dados	Existência de iniciativas de diagnóstico e levantamento de dados	Baixa padronização e uso limitado de dados para gestão e planejamento	Implantar sistemas integrados de gestão da informação para apoiar tomada de decisão baseada em dados

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEZERRA, Sebastiana Ferreira. Políticas públicas para a educação do campo: desafios e perspectivas para a Casa Familiar Rural de Conceição do Araguaia. 2017. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017. Disponível em: <https://tede.ufrjr.br/jspui/handle/jspui/2319> Acesso em: 15 jan. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Panorama da educação do campo. Brasília: MEC/SECAD, 2007
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2024. Brasília, DF: Inep, 2025.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 15 jan. 2026.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 15 jan. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2002. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/diretrizes_operacionais.pdf Acesso em: 15 jan. 2026.
- BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA: Manual de Operações. 7. ed. rev. Brasília, DF: INCRA, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/educacao/manual-de-operacoes-do-pronera> Acesso em: 15 jan. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO. Brasília, DF: MEC, s.d. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/pronacampo> Acesso em: 15 jan. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. Novo PRONACAMPO: Educação do Campo, das Águas e das Florestas. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-pronacampo>. Acesso em: 15 jan. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conheça as ações do MEC para a formação e valorização docente. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/outubro/conheca-as-acoes-do-mec-para-formacao-e-valorizacao-docente>. Acesso em: 15 jan. 2026.
- CORDEIRO, Georgina N. K.; REIS, Neila da Silva; HAGE, Salomão Mufarrej. Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011
- ESTEVÃO, F. M. M.; COSTA, S. R.; BARROS, J. A. Escola rural ribeirinha na Reserva Extrativista Lago do Cuniã, Amazônia portovelhense do Baixo Madeira, Rondônia. HOLOS, ano 41, v. 3, e18553, 2025. DOI: 10.15628/holos.2025.18553
- FRANÇA, R. F. (2013). *Escolas do campo e desenvolvimento sustentável: o papel das EFAs na Amazônia Brasileira*. Revista Educação em Questão, 47(31), 115–139.
- FREITAS, A. M. S. & MENANDRO, M. C. S. (2021). *Pedagogia da Alternância no Brasil: desafios atuais e perspectivas*. Educação e Sociedade, 42(e240358), 1–20.
- FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., & RAMOS, M. N. (2020). *A Educação do Campo em tempos de crise do capital e desmonte de direitos*. In: Educação do Campo em Movimento. São Paulo: Expressão Popular.
- GIMONET, Jean-Claude. Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs. Petrópolis: Vozes; Paris: AIMFR, 2007.
- NOSELLA, Paolo. Cinquenta anos de pedagogia da alternância no Brasil: conflitos e desafios. Revista Humanidades e Inovação, v. 7, n. 12, p. 9-19, 2020
- RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da Alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 27-45, jan./abr. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000100003>
- SILVA, Lourdes Helena. A pedagogia da alternância na educação do campo: velhas questões, novas perspectivas de estudos. EccoS – Revista Científica, São Paulo, n. 36, p. 143-158, jan./abr. 2015. DOI: 10.5585/EccoS.n36.3594
- OLIVEIRA, A. M. & LEHER, R. (2020). *Educação do Campo e direito à educação: contrarreformas e perspectivas*. Revista Trabalho Necessário, 18(35), 135–157.
- RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 27-45, jan./abr. 2008.
- SOUSA, Sidheia Santos de. Casa Familiar Rural: entre desafios e potencialidades na construção de um projeto de educação do campo em Anapu-PA. 2018. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10623> Acesso em: 15 jan. 2026.

