



**Atuação das Associações mantenedoras das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) no Amapá:
Desafios e Contribuições para a Educação do Campo**

**Performance of the Supporting Associations of Agricultural Family Schools (EFAs) in
Amapá: Challenges and Contributions to Rural Education**

Lenize Santos da Silva

Valéria Silva de Moraes Novais

Universidade do Estado do Amapá (UEAP)

Macapá/AP-Brasil

Resumo

O artigo investiga a atuação das associações mantenedoras de 04 Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) do Amapá, considerando o papel que essas assumem frente às características e especificidades comunitárias e associativistas das EFAs, buscando compreender como constroem práticas de gestão na e para a realidade dos territórios. A pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, utilizou-se de entrevistas semiestruturadas e análise documental para geração de dados. Os resultados indicam que mesmo diante da ausência de políticas públicas específicas para os povos da terra, das águas e das florestas, as EFAs se afirmam como espaços de resistência e as associações mantenedoras possuem atuação política, administrativa e pedagógica, apesar dos desafios e limitações dos sujeitos. Conclui-se que essas escolas não apenas formam sujeitos, mas também sustentam modos de vida e produzem educação contextualizada na Amazônia.

Palavras-chave: Escolas-famílias; Associações mantenedoras; Gestão escolar.

Abstract

This article investigates the performance of the maintaining associations of 04 Agricultural Family Schools (EFAs) in Amapá, considering the role they assume in relation to the community and associative characteristics and specificities of the EFAs, seeking to understand how they build management practices in and for the reality of the territories. Field research with a qualitative approach, employed semi-structured interviews and documentary analysis for data generation. The results indicate that, even in the absence of specific public policies for the people of the land, water, and forests, the EFAs affirm themselves as spaces of resistance and the maintaining associations have political, administrative, and pedagogical performance, despite the challenges and limitations of the subjects. It is concluded that these schools not only form subjects but also sustain ways of life and produce contextualized education in the Amazon.

Keywords: Family schools; Maintaining associations; School management.

Atuação das associações mantenedoras das escolas famílias agrícolas (EFAs) no Amapá: desafios e contribuições para a educação do campo

Introdução

A Educação do Campo no Brasil é fruto das lutas dos movimentos sociais rurais, que por décadas reivindicam uma formação escolar que dialogue com as realidades, culturas e modos de vida das populações camponesas (Arroyo; Caldart; Molina, 2004). Nesse contexto, as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) emergem como experiências pedagógicas potentes, baseadas na Pedagogia da Alternância, unindo teoria e prática, escola e comunidade, saberes científicos e conhecimentos tradicionais, sempre com foco na valorização dos sujeitos do campo (Vizolli; Aires; Barreto, 2018).

As EFAs surgem de iniciativas comunitárias, mantidas por associações de agricultores e agricultoras e têm como princípio uma gestão coletiva e participativa (Nascimento, 2005). A partir da alternância entre tempos-escola e tempos-comunidade, propõem uma formação integral conectada ao território, permitindo não apenas a permanência dos jovens no campo, mas também a afirmação dos modos de vida que ali resistem (Teixeira, 2023).

Inspiradas em valores como o associativismo, o enraizamento territorial, a formação humana e a sustentabilidade (Burghgrave, 2003), essas escolas organizam seus projetos político-pedagógicos de modo a transformar a realidade local, a partir do reconhecimento das potências dos sujeitos e das comunidades em que estão inseridas.

Implantadas no Brasil a partir de 1969, as EFAs expandiram-se nas décadas seguintes e, segundo a Agência Brasil (2014), existem atualmente 145 escolas em 22 estados, alcançando milhares de famílias e municípios. No Amapá, elas representam uma alternativa educacional para jovens do campo, possibilitando a continuidade dos estudos em suas comunidades de origem (Pantoja; Custório, 2021).

O funcionamento dessas escolas depende de forma decisiva da atuação das associações mantenedoras, coletivos comunitários que assumem a gestão política, administrativa e pedagógica das EFAs. A sustentabilidade dessas iniciativas, como apontam Pozzebon e Marques (2016), está diretamente ligada à capacidade das associações de mobilizar pessoas, recursos e alianças, mantendo o vínculo com os territórios e garantindo o sentido coletivo da educação.

As EFAs integram redes de articulação regional, nacional e internacional, com a UNEFAB e a AIMFR como instâncias de coordenação no Brasil e no mundo. A criação dessas

escolas é resultado da mobilização das famílias, que tomam para si a tarefa de conduzir um projeto educativo comprometido com seu povo e seu chão (Teixeira, 2023).

Este artigo busca compreender como essas associações mantenedoras têm atuado no contexto das EFAs do Amapá: quais seus desafios, limites, potências e contribuições. A partir das vozes de coordenadores pedagógicos, educadores e representantes das associações, analisamos sua estrutura, suas relações com o poder público, sua inserção nos territórios e a força coletiva que sustenta essas escolas enquanto espaços de existência e resistência no coração da Amazônia.

As Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) do Amapá

No Amapá, a história das Escolas Famílias Agrícolas se entrelaça com a luta por uma educação enraizada no território e com o fortalecimento da Pedagogia da Alternância como proposta de formação integral e comunitária. Nessa direção, a primeira iniciativa no estado surgiu ainda na época em que o Amapá era Território Federal, com a criação da Escola Família Agrícola do Pacuí (EFAP), em 1989. Nascida da mobilização de lideranças locais, sindicatos, comunidades rurais e pastorais, a EFAP foi a semente de uma proposta pedagógica comprometida com a permanência digna dos jovens no campo e com a valorização dos saberes agroextrativistas (Pimentel; Silva; Costa; Gonçalves; Silva; Carvalho, 2025).

Desde então, outras escolas foram criadas a partir da mobilização de sindicatos, movimentos sociais como a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e o Conselho Nacional dos Extrativistas (CNS), e de diferentes articulações comunitárias (Lomba; Cardoso, 2020). Atualmente, quatro escolas seguem em ativo funcionamento: EFAP (localizada no Distrito do Pacuí), Escola Família Agrícola da Perimetral Norte - EFAPEN (localizada no município de Pedra Branca do Amapari), Escola Família Agroextrativista do Carvão - EFAC (Comunidade do Carvão, Mazagão/AP) e Escola Família Agroextrativista do Maracá - EFAEXMA (Vila do Maracá, Mazagão/AP). Outras três – Escola Família Agroecológica do Macacoari - EFAM (município de Itaúbal), Escola Família Agroextrativista do Cedro - EFACE (município de Tartarugalzinho) e Escola Família Agroextrativista do Bailique - EFAB (Arquipélago do Bailique) – encontram-se com atividades suspensas, sobretudo por limitações financeiras e instabilidade nos repasses públicos (Cardoso, 2017).

As sete escolas famílias existentes no Amapá possuem características territoriais particulares que demarcam a identidade dos povos da terra, das águas e das florestas

Atuação das associações mantenedoras das escolas famílias agrícolas (EFAs) no Amapá: desafios e contribuições para a educação do campo

pertencentes à Amazônia amapaense. No entanto, a vivência das comunidades atendidas e o perfil dos estudantes demonstram que essas escolas não se limitam a uma única dimensão territorial. Cada EFA, a seu modo, acolhe sujeitos cujas trajetórias atravessam a terra, as águas e as florestas, compondo um mosaico de saberes, práticas e pertencimentos, revelando a complexidade dos modos de vida na Amazônia.

A gestão das EFAs amapaenses é realizada por associações comunitárias que atuam como mantenedoras e responsáveis por liderar as diferentes comunidades envolvidas, articular parcerias, mobilizar a comunidade e dialogar com o poder público. Apesar das dificuldades – como a ausência de repasses regulares, os entraves burocráticos e a falta de políticas públicas estáveis –, ainda assim, as associações permanecem como pilares fundamentais para garantir o funcionamento das escolas, manter o vínculo com os territórios e sustentar a proposta educativa da alternância (Mendonça; Barbalho, 2021; Soares, 2023).

Embora reconhecidas pelos conselhos de educação, as EFAs operam em condição de fragilidade institucional, muitas vezes à margem da estrutura da educação pública formal. A escassez de acesso ao FUNDEB e a dependência de emendas parlamentares ou editais não contínuos limitam o planejamento pedagógico e a sobrevivência dessas escolas no longo prazo (Mendonça; Barbalho, 2021; Soares, 2023).

A distribuição geográfica dessas escolas reflete a diversidade dos territórios amazônicos e a força da organização comunitária. A distribuição territorial das EFAs no estado pode ser observada na Figura 1, que identifica as escolas em funcionamento (EFAP, EFAPEN, EFAC e EFAEXMA), fechadas (EFACE e EFAB) e sem oferta ativa no momento (EFAM), distribuídas entre os municípios de Macapá, Mazagão, Pedra Branca do Amaparí, Itaúbal e região do Bailique.

Atuação das associações mantenedoras das escolas famílias agrícolas (EFAs) no Amapá: desafios e contribuições para a educação do campo

partir da perspectiva dos próprios participantes, respeitando sua linguagem, seu contexto e suas práticas cotidianas.

A construção do objeto de pesquisa foi guiada por uma revisão bibliográfica que dialoga com os campos da Educação do Campo, Pedagogia da Alternância e gestão comunitária escolar. Essa etapa teórica foi essencial para fundamentar o estudo e orientar a elaboração do roteiro de entrevistas, inspirando-se na proposta metodológica de Lakatos e Marconi (2003).

A pesquisa de campo ocorreu entre março e junho de 2025, envolvendo as quatro EFAs em funcionamento no estado: EFAP, EFAPEN, EFAC e EFAEXMA. Em cada escola, foram entrevistados cinco sujeitos — dois representantes da associação mantenedora (presidente e outro membro da diretoria), dois educadores e um coordenador pedagógico — totalizando vinte participantes. As entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado, que, segundo Laville e Dionne (1999), oferece um equilíbrio entre estrutura e abertura, permitindo que a escuta acolha tanto os temas previstos quanto os emergentes.

Para garantir o anonimato dos participantes, foi adotado um sistema de codificação que organiza os entrevistados de acordo com a EFA a que pertencem: os códigos de E1 a E5 correspondem à EFAP; de E6 a E10, à EFAPEN; de E11 a E15, à EFAC; e de E16 a E20, à EFAEXMA. Essa identificação permite preservar a identidade dos sujeitos, ao mesmo tempo em que possibilita associar as falas às experiências específicas de cada escola.

Os relatos foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), permitindo a identificação de eixos temáticos que estruturam a discussão: missão das associações, gestão participativa, financiamento, articulação política e relação com o projeto pedagógico. A triangulação entre dados empíricos e referencial teórico foi fundamental para construir uma análise crítica, sensível às contradições e às potências das experiências relatadas.

A pesquisa respeitou todos os princípios éticos exigidos pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, sendo previamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Amapá (CAAE nº 85721424.4.0000.0211). Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando sua colaboração e o uso das informações fornecidas.

Perfil dos sujeitos da pesquisa

A análise do perfil dos entrevistados – professores, coordenadores pedagógicos, presidentes e membros das associações mantenedoras – evidencia a diversidade de formações, experiências e motivações que sustentam o trabalho nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) do Amapá. Esse mosaico humano revela o compromisso coletivo com a proposta educativa da Pedagogia da Alternância e a valorização da educação contextualizada.

Entre os professores, observa-se uma formação que combina competências técnicas e pedagógicas coerentes com as demandas das EFAs. São técnicos em agropecuária (4), licenciados em Ciências Agrárias (1), Língua Portuguesa (1), Pedagogia (1), Matemática (2) e Artes Visuais (1). Alguns com especialização (concluída ou em andamento) em Educação do Campo (7). Essa formação diversificada fortalece a proposta interdisciplinar das EFAs, nas quais o conhecimento se constrói na vivência e na troca com o território.

Os coordenadores pedagógicos também se destacam por sua sólida formação em áreas como Pedagogia (4), Gestão Educacional (1) e Educação do Campo (2). Alguns apresentam múltiplas formações, com segunda licenciatura ou formação técnica em áreas distintas, como enfermagem (1). O tempo de atuação nessas escolas é expressivo – chegando a 12 anos em alguns casos – o que demonstra continuidade e compromisso com os princípios da alternância. A motivação desses profissionais está fortemente ligada à transformação social promovida pelas EFAs, à crença na potência educativa do modelo e à visão de longo prazo, como o sonho coletivo de tornar essas escolas verdadeiras “universidades livres da Amazônia”.

Por sua vez, os presidentes das associações mantenedoras desempenham um papel central na sustentação das EFAs. Mesmo sem detalhamento formal sobre sua formação acadêmica, destaca-se o envolvimento contínuo com o projeto, com trajetórias que remontam à fundação das escolas, circulando entre diferentes funções ao longo dos anos. Suas falas carregam histórias de enfrentamento à ausência do Estado, de articulação com parceiros, de sonho coletivo. A crença na autossustentabilidade das EFAs e na sua importância para o fortalecimento territorial e identitário das juventudes rurais é um traço marcante de seus relatos.

Os sujeitos da pesquisa compõem um coletivo diverso, mas coeso em sua missão: oferecer uma educação comprometida com o campo, com seus saberes e com o futuro das

*Atuação das associações mantenedoras das escolas famílias agrícolas (EFAs) no Amapá:
desafios e contribuições para a educação do campo*

comunidades amazônicas. A dedicação, o envolvimento e o ideal compartilhado por esses profissionais e lideranças constituem a base sobre a qual as EFAs do Amapá se mantêm vivas, mesmo diante das adversidades.

Entre a origem e a gestão: caracterização das associações mantenedoras das EFAs no Amapá

Em suas falas, os sujeitos entrevistados – presidentes das associações, membro da diretoria (segundo sujeito das mantenedoras) coordenadores pedagógicos e professores – revelam múltiplas percepções sobre o papel e os desafios das associações mantenedoras das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) do Amapá. Há uma compreensão comum de que, sem as associações, as EFAs simplesmente não existiriam. Elas são o alicerce que sustenta o funcionamento cotidiano das escolas, mas também são expressão de uma pedagogia da autonomia, construída desde os territórios.

As associações mantenedoras das EFAs são estruturas comunitárias, formadas majoritariamente por agricultores familiares e lideranças locais, responsáveis pela criação, funcionamento e articulação política e institucional das escolas. Esses coletivos foram fundamentais para a implementação das EFAs no Amapá e permanecem como pilares de sua sustentabilidade. A atuação dessas associações não se restringe ao plano administrativo; elas assumem responsabilidades amplas, que incluem a mobilização da comunidade, o diálogo com o poder público e a captação de recursos – muitas vezes, suprimindo a ausência de políticas públicas estruturadas para a educação do campo.

O quadro a seguir apresenta informações iniciais sobre as associações mantenedoras das quatro EFAs ativas no Amapá, contextualizando suas trajetórias institucionais, localização, tempo de criação e experiência dos presidentes atuais.

Quadro 1 – Dados iniciais das Associações Mantenedoras das EFAs do Amapá, 2025.

EFA	Associação Mantenedora	Município	Ano de Criação	Tempo de Atuação do Presidente Atual
EFAP	AFEFARP - Associação das Famílias da Escola Agrícola da Região do Pacuí	Macapá	1989 - 36 anos	Sócio desde 2007 e presidente há dois meses
EFAPEN	AEFAPEN – Associação da Escola Família Agrícola da Perimetral Norte	Pedra Branca do Amaparí	1997 – 28 anos	1 ano

EFAEXMA	AEFAEXMA - Associação da Escola Família Agroextrativista do Maracá	Mazagão - Vila do Maracá	2001 - 24 anos	Sócio desde 2007; presidente há 10 anos
EFAC	ANAMA - Associação Nossa Amazônia	Mazagão	2017 - 8 anos	4 anos

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2025.

Esses dados revelam realidades diversas em termos de maturidade institucional, continuidade de liderança e inserção territorial. Enquanto algumas associações contam com décadas de existência e presidentes com longa trajetória no movimento, outras ainda estão em processo de consolidação, como é o caso da ANAMA. A experiência acumulada em algumas gestões favorece a articulação e o planejamento, mas também pode representar desafios à renovação e à democratização da gestão, como será discutido a seguir com base nas percepções dos entrevistados.

A atuação das associações mantenedoras: olhares e contradições

As falas dos sujeitos entrevistados revelam múltiplas percepções sobre o papel e os desafios das associações mantenedoras das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) do Amapá. Há consenso quanto à centralidade dessas entidades na gestão administrativa, manutenção e consolidação dessas escolas, embora as compreensões sobre seus mecanismos e limitações variem conforme a função exercida na escola. Ao se cruzarem os dados, delinea-se um campo de tensões entre o ideal da gestão comunitária e as dificuldades práticas de sua realização, fortemente condicionadas pela omissão do Estado. A discussão a seguir organiza os resultados por tópicos, permitindo uma comparação aprofundada entre as categorias de entrevistados.

A percepção sobre a missão e função da associação mantenedora para uma Escola-Família é um ponto de forte convergência entre os diferentes grupos de entrevistados, embora a profundidade do detalhamento varie conforme a posição ocupada, há um consenso unânime de que a associação é a entidade essencial que garante a existência, o funcionamento e o desenvolvimento da EFA, atuando como seu principal suporte e motor de suas atividades.

Os presidentes das associações expressam uma visão ampla e estratégica do papel que ocupam. Demonstrem envolvimento direto nas atividades de captação de recursos, na gestão de contratos, na articulação com parceiros e na defesa política das escolas. Como sintetizou o entrevistado E19: “A associação, para mim, é o carro-chefe [...] porque é ela que

*Atuação das associações mantenedoras das escolas famílias agrícolas (EFAs) no Amapá:
desafios e contribuições para a educação do campo*

corre atrás de recursos, ela corre atrás de parceria, de benefícios, de professores, e de melhoria para a nossa escola, para a educação do campo.” Esse protagonismo está em sintonia com o que aponta Nascimento (2005), ao definir as associações mantenedoras como estruturas híbridas, frequentemente sobrecarregadas por acumularem funções pedagógicas, administrativas e políticas.

Membros das diretorias reforçam esse entendimento, enfatizando a responsabilidade da associação na promoção de uma educação de qualidade para a juventude do campo. Além disso, apontam o papel da entidade na formação profissional e no estímulo ao empreendedorismo entre os jovens, como sinaliza a fala do entrevistado E14, ao destacar que a missão da mantenedora *“é ofertar uma educação de qualidade para jovens de comunidade”* e *“trazer para dentro desse conhecimento e cuidar através de protocolos com que isso aconteça”*. A associação, nesse sentido, é vista também como ponte entre a escola e as necessidades mais amplas das comunidades.

Entre os educadores, a percepção da associação é mais indireta, mas não menos significativa. Mesmo não estando diretamente envolvidos na gestão institucional, reconhecem que o funcionamento da escola depende da atuação ativa dessas entidades. As associações são vistas como responsáveis por garantir condições mínimas de trabalho, estrutura física e recursos. É nesse contexto que emerge a fala do professor E6, que propõe: *“As escolas deveriam ter um núcleo, uma cooperativa, para poder caminhar juntas. Mesmo que cada uma faça seu convênio, elas deveriam se articular na parte pedagógica”*. Essa proposição dialoga com Scherer-Warren (2006), que defende as redes colaborativas como instrumentos potentes de fortalecimento institucional nas organizações comunitárias.

As reflexões sobre a gestão revelam também a preocupação com a ética e a transparência na condução das associações. O professor E16 destaca: *“acredito que tem que existir a ética dentro de uma associação com o contato com o profissional”*. Essa fala ressoa com Chiavenato (2014), que destaca a ética como princípio estruturante da gestão organizacional. Senge (2018) e Fullan (2007) vão além, ao apontarem a transparência e a liderança ética como condições essenciais para promover culturas colaborativas e inovadoras nas instituições educativas.

Entre os sujeitos entrevistados, houve divergência de perspectiva no que se refere à missão e função de uma associação mantenedora de EFA, que reside na profundidade e na

natureza do engajamento com as atribuições da associação. Presidentes e membros da diretoria estão na linha de frente da gestão e da captação de recursos, enquanto coordenadores e professores sentem o impacto direto dessas ações no cotidiano da escola e na viabilidade do projeto pedagógico.

A **percepção da relação entre a escola e a associação mantenedora** é de profunda interdependência com a associação atuando como o suporte legal, administrativo e financeiro da EFA. Essa dinâmica é consistente com a ideia de que as instituições educacionais são sistemas complexos que dependem de uma rede de apoio para funcionar eficazmente (Ellström, 2011). Os entrevistados descrevem uma relação simbiótica, onde a escola não existiria ou operaria de forma eficiente sem o suporte da associação.

Os presidentes, em especial, enxergam na associação o motor que impulsiona todas as ações da escola — do planejamento ao funcionamento cotidiano, o que é consistente com a noção de que as instituições educacionais precisam de liderança eficaz para prosperar (Fullan, 2007). As falas do entrevistado E19 sobre a associação ser o "carro-chefe" e "tudo administrado pela associação" ilustra a natureza de controle e suporte integral. Já o membro da diretoria E9 reforça esse papel com clareza: *"Ela, juridicamente, além de ser a instituição que mantém, mantenedora, ela proporciona também outros benefícios, além de trabalhar, de atender as necessidades da escola"*. Essas falas ressoam com a ideia de Bourdieu e Passeron (2014), que apontam o papel das estruturas sociais — como as associações — na conformação e sustentação das instituições educativas.

Já as falas das coordenações pedagógicas, que atuam no dia a dia da EFA, revelam uma percepção positiva sobre a relação entre a escola e a associação mantenedora, com destaque para a colaboração e comunicação eficaz, o que é fundamental para o sucesso das organizações educacionais (Fullan, 2007). Em sua maioria, esta relação é vista como *"[...] uma relação muito boa... Sempre muito em contato com a parte de equipe também pedagógica e a equipe da direção da escola."* (E3), onde a coordenação *"[...] pode opinar na questão de gestão... Têm momentos de troca."* (E13).

Contudo, nem todas as experiências são homogêneas. O entrevistado E18 descreve uma mudança perceptível na relação entre escola e associação ao longo do tempo, especialmente nos anos mais recentes: *"Antigamente, antes, né? Até o ano de 2022, tinha uma relação muito boa. Em 2023, ela fracassou. Em 2024, ela deu uma piorada."* Esse relato chama atenção para a importância de considerar os ciclos e contextos institucionais, como propõe

*Atuação das associações mantenedoras das escolas famílias agrícolas (EFAs) no Amapá:
desafios e contribuições para a educação do campo*

Ball (2001), ao enfatizar a necessidade de compreender as dinâmicas de poder e transformação nas práticas educativas ao longo do tempo.

No que se refere à **percepção dos sujeitos, sobre como a associação vem atuando na gestão do financiamento da EFA**, para os coordenadores pedagógicos, ela é percebida como uma instância ativa, estratégica e necessária. Embora não estejam diretamente envolvidas na administração financeira, as coordenações reconhecem que sem a atuação firme e propositiva das associações, muitas das ações pedagógicas sequer sairiam do papel. Como resume a coordenadora E3: *“Ela [a associação] sempre está em busca de muitas parcerias [...] é muito ativa nessa questão de buscar parcerias, de fechar parcerias, tudo que seja em benefício da escola”*

A associação é descrita como uma entidade dinâmica, propositiva e atenta às demandas da escola, com iniciativas voltadas tanto para a captação de recursos quanto para a geração de condições mínimas de infraestrutura. Como relatou a coordenadora E3, a associação *“está sempre em busca de muitas parcerias”*, com atenção não apenas às necessidades imediatas, mas também à sustentabilidade da escola nos anos seguintes.

Essa percepção é corroborada por relatos que destacam o envolvimento da associação com projetos internacionais, assim como órgãos públicos e instituições de ensino superior, como a UEAP e a UNIFAP. Tais articulações apontam para uma atuação ampliada das associações, que ultrapassa o cotidiano escolar e alcança redes institucionais mais amplas. Essa capacidade de articulação conecta-se ao que autores como Scherer-Warren (2006) e Caldart (2009) chamam de redes de solidariedade e resistência territorial.

Já a análise das respostas dos professores revelou que a maioria dos professores destaca a importância da associação na busca por recursos e financiamento para a EFA. Eles mencionam a atuação da associação em áreas como suporte jurídico, contábil e financeiro. No entanto, alguns professores também destacam a dificuldade da associação em lidar com os repasses de recursos, especialmente devido a atrasos da SEED.

Esses resultados são consistentes com a literatura sobre gestão e financiamento em educação, que destaca a importância de uma gestão eficaz e transparente dos recursos para garantir a qualidade da educação (Fullan, 2007). Como destaca um dos entrevistados, *“a aplicação ela vai dentro de um limite, um limite orçamentário, e que muitas das vezes esse próprio limite, ele não consegue suprir essa necessidade do laboratório, e aí se criam problemas*

de sustento desse próprio setor" (E2). Essa fala ilustra a dificuldade da associação em lidar com os repasses de recursos e a necessidade de uma gestão mais eficaz.

A seguinte fala do professor E16, *"faltou um pouquinho de transparência da associação com os professores"*, demonstra a necessidade de melhorar a comunicação e a transparência entre a associação e os professores também é destacada por autores como Ellström (2011), que enfatiza a importância da comunicação eficaz em organizações educacionais. Além disso, a busca por parcerias e projetos é fundamental para garantir a sustentabilidade financeira da EFA (Hargreaves; Shirley, 2009).

No entanto, transformar essa busca em conquistas efetivas implica atravessar uma série de barreiras operacionais, políticas e estruturais. As entrevistas com presidentes e membros das diretorias das associações mantenedoras revelam que captar recursos, embora essencial, é apenas uma parte do desafio. O que se impõe como mais complexo é manter uma gestão compatível com as exigências dos financiadores e, ao mesmo tempo, responder às necessidades concretas da escola e da comunidade. Esse cenário mostra que, apesar da relevância estratégica das parcerias, há um descompasso entre a expectativa de apoio e a realidade institucional vivida pelas EFAs. Os relatos dos gestores associativos escancaram a dificuldade de articular vontade política, capacidade técnica e reconhecimento institucional — especialmente diante da negligência do poder público e da sobrecarga enfrentada pelas lideranças comunitárias.

As percepções dos presidentes e membros das diretorias das associações mantenedoras aprofundam os limites e responsabilidades associados à captação de recursos e à mediação institucional. A insistência na busca por apoio, especialmente junto ao Estado, é recorrente, mas nem sempre eficaz. Um dos presidentes resume bem esse esforço contínuo: *"Tem que insistir, porque se não insistir [...] tem que ser mesmo forte para conseguir a parceria"* (E5), reconhecendo que o esforço nem sempre resulta em retorno, especialmente no que se refere ao apoio governamental.

A credibilidade institucional surge como um fator decisivo para o êxito dessas articulações. Segundo o presidente E10, *"quando cada área cumpre seu papel e você constrói uma imagem positiva, as instituições começam a perceber que dá para investir"*. Essa afirmação remete ao papel das associações como agentes públicos não estatais, cuja legitimidade é construída por meio da transparência, da continuidade e da efetividade das ações. Nascimento (2005) já apontava que a sustentabilidade das EFAs depende, em grande

*Atuação das associações mantenedoras das escolas famílias agrícolas (EFAs) no Amapá:
desafios e contribuições para a educação do campo*

parte, da capacidade das associações em se consolidarem como espaços de confiança pública, o que exige tempo, consistência e profissionalização da gestão.

O relato de um dos gestores aprofunda esse ponto ao mencionar que *“qualquer financiamento externo exige hoje gestão financeira rigorosa [...] tivemos que fazer inventário, balancete, protocolos de salvaguarda”* (E15). A menção à salvaguarda de direitos de crianças, mulheres e idosos reflete a crescente complexidade dos processos de captação, especialmente junto a organizações internacionais, que impõem critérios éticos e técnicos cada vez mais exigentes. Nesse contexto, o sucesso na captação está relacionado não apenas à boa vontade, mas à presença de equipes capacitadas. Um presidente reconhece que sua associação conta com um *“bom captador”* (E15), um técnico competente em projetos e um contador comprometido — elementos que não estão garantidos em todas as escolas.

Os membros das diretorias reforçam esse argumento, destacando que o maior desafio não é necessariamente captar recursos, mas gerir conforme as regras e protocolos dos financiadores. A dificuldade de conciliar a missão educativa da escola com exigências técnico-burocráticas é um dos entraves centrais: *“A parte mais complicada é fazer gestão de acordo com as regras do financiador [...] sendo que é uma organização que tem o objetivo principal de trazer educação”* (E14), afirma uma liderança.

Além dos desafios técnicos, há críticas incisivas à postura do Estado enquanto responsável pela educação e promotor de políticas públicas. As diretorias apontam para uma negligência histórica do poder público, tanto na valorização da pedagogia da alternância quanto na compreensão das EFAs como parte do sistema educacional. Como expressa um entrevistado: *“O maior desafio é justamente o interesse do poder público [...] falta um olhar que reconheça que a EFA não forma só filhos de agricultores, mas forma mão de obra também”* (E4). Essa ausência de políticas específicas que reconheçam a singularidade das EFAs compromete a estabilidade das escolas. Diferentemente das escolas públicas estatais, as EFAs não contam com repasses regulares e dependem de convênios temporários, emendas parlamentares e editais concorridos, muitas vezes, pouco aderentes à realidade educacional das escolas. A crítica à lógica dos editais, que prioriza agendas como a proteção da Amazônia, mas exclui a educação contextualizada, revela uma desconexão entre o discurso ambiental e a prática de fomento (Macedo, 2022; Molina, 2015).

As percepções dos coordenadores pedagógicos e professores sobre o modo **como as associações mantenedoras colaboram com a gestão pedagógica das EFAs** revelam uma compreensão ampliada e profundamente positiva desse envolvimento. Para os sujeitos entrevistados, as associações não apenas garantem o funcionamento institucional das escolas, mas também participam ativamente das decisões educativas, contribuindo diretamente para a formação dos estudantes e o planejamento coletivo.

As falas dos coordenadores evidenciam que a associação está constantemente presente no cotidiano escolar, sua participação é convocada em momentos decisivos — como na mediação de conflitos ou no acompanhamento de situações que exigem escuta e articulação coletiva. Como relatou a entrevistada E3: *“Sempre que a gente tem alguma situação de aluno para resolver [...] os membros do conselho são chamados para ter ciência do que está acontecendo e da melhor forma como a gente vai resolver”* Trata-se de uma prática de gestão compartilhada, na qual múltiplos sujeitos constroem o processo educativo — algo que Fullan (2007) identifica como condição para transformar a escola em uma comunidade de aprendizagem.

Mais que apoio institucional, a associação aparece como parceira ativa na produção do currículo, na escuta das comunidades, na realização de encontros formativos e na construção de atividades que transcendem os muros da escola. Um dos professores entrevistados expressa isso ao afirmar que a associação colabora com *“a formação do jovem, justamente para abrir a mente do jovem”* (E2). Essa atuação ressoa com a proposta freiriana de uma educação crítica, libertadora e profundamente conectada com o território e seus sujeitos (Freire, 1974).

Essa escuta ativa das comunidades se manifesta também na definição dos temas geradores do currículo, construída com base na escuta das comunidades e com apoio das associações. Isso reafirma o papel da gestão escolar como processo de construção coletiva do conhecimento, articulando saberes locais e escolares, como propõe Shor (1992). As associações, nesse contexto, funcionam como pontes entre escola e comunidade, garantindo que os conteúdos escolares tenham sentido e relevância para os estudantes do campo.

Por outro lado, os professores também alertam para os limites dessa atuação, especialmente diante da ausência de políticas públicas de financiamento. Um dos entrevistados menciona que a falta de recursos compromete diretamente a infraestrutura, a

*Atuação das associações mantenedoras das escolas famílias agrícolas (EFAs) no Amapá:
desafios e contribuições para a educação do campo*

formação docente e a continuidade de projetos educativos. Como observa Ellström (2011), mesmo organizações bem articuladas internamente podem ver sua capacidade de ação restringida por condições externas frágeis ou instáveis.

As vozes ouvidas nesta pesquisa indicam que as associações mantenedoras são coautoras do projeto pedagógico das EFAs. Estão nos conselhos escolares, nas rodas de decisão, nas reuniões com famílias e nas articulações com parceiros. Mas para que possam seguir exercendo esse papel tão essencial, é urgente que haja políticas públicas estruturantes, capazes de reconhecer a especificidade das EFAs e garantir condições reais para que educação do campo seja, de fato, um direito — e não um esforço solitário das comunidades.

Como as associações mantenedoras têm contribuído para a gestão pedagógica e administrativa da EFA? A partir dessa pergunta, emergem nas falas de coordenadores pedagógicos e professores, percepções amplamente positivas acerca do papel das associações na dinâmica escolar. Embora formalmente distintas da gestão da escola, essas associações são percebidas como parceiras cotidianas — presentes, atentas e comprometidas com a vida pedagógica e administrativa das EFAs.

Para os coordenadores, a associação participa ativamente da elaboração do plano de ensino, da definição de temas geradores e da mediação de situações escolares. Um dos entrevistados destaca que tais decisões “são definidas na assembleia, junto também com a questão da diretoria da associação” (E3), indicando um espaço de diálogo coletivo. Essa prática está alinhada ao princípio de gestão democrática que, segundo Paro (2017), exige o envolvimento dos diferentes sujeitos escolares como condição para a construção de uma escola pública participativa e comprometida com seu território.

Os professores também reconhecem essa contribuição, ressaltando que associação e direção “andam juntas” (E1), tanto na parte pedagógica quanto administrativa. Para além da participação em reuniões, mencionam ações formativas promovidas pela associação, além do suporte em questões financeiras e estruturais. Esse envolvimento ativo das organizações comunitárias na gestão escolar é defendido por Gadotti (2009) como base para uma educação cidadã que articula escola, comunidade e território.

A gestão compartilhada, nesse contexto, não é apenas uma diretriz abstrata: é uma prática cotidiana. “Tudo tem que ser compartilhado”, afirma a coordenadora E13,

corroborando com a fala do professor E11 sobre a importância de uma gestão construída coletivamente. Essa perspectiva está alinhada com Nascimento (2005), ao afirmar que a Pedagogia da Alternância pressupõe envolvimento real e participativo de todos os sujeitos da escola — da coordenação pedagógica ao estudante, passando pelas associações mantenedoras.

Apesar disso, os entrevistados também apontam desafios, como as dificuldades na execução das decisões, geralmente ligadas à escassez de recursos e à sobrecarga das lideranças associativas, o que fragiliza a gestão. Gouveia e Souza (2010) observam que a autonomia escolar, para ser efetiva, requer não apenas participação, mas também condições estruturais e apoio do poder público — o que, no caso das EFAs, ainda é limitado.

A gestão educacional, como lembra Libâneo (2013), é um campo complexo e multifacetado, que envolve a articulação de pessoas, ideias, recursos e afetos. No caso das EFAs, essa gestão se alicerça na coletividade e na corresponsabilidade. Veiga (2018) reforça que a gestão democrática só se realiza quando todos os envolvidos no processo educativo são ouvidos, reconhecidos e valorizados. Essa escuta aparece nas falas como eixo que sustenta a atuação das associações: *“É ela que vai dar subsídio para a EFA, ela que fortalece a EFA em todos os seus sentidos”* (E1).

Para autores como Ball (2004), a gestão educacional é influenciada por fatores externos, como políticas públicas e restrições orçamentárias, que podem impactar negativamente na qualidade da educação. As falas dos professores E2 e E17, nesta ordem, apontam falhas na interação cotidiana: *“há muitas falhas”* e *“falta mais interação da associação aqui dentro da escola”*. Esses relatos revelam a importância de cultivar uma cultura organizacional mais integrada e ativa, que favoreça relações de confiança, diálogo e pertencimento.

A gestão de uma escola família, portanto, também é um tema complexo e multifacetado, que envolve a administração e coordenação de instituições de ensino. A gestão das EFAs historicamente enfrenta desafios, mas também apresenta perspectivas positivas quando analisada numa perspectiva participativa, como o caso da atuação da associação na manutenção e desenvolvimento da escola família, que consequentemente contribui para o princípio do associativismo e do desenvolvimento local, características da pedagogia da alternância e da educação do e para os povos da terra, das águas e das florestas.

Atuação das associações mantenedoras das escolas famílias agrícolas (EFAs) no Amapá: desafios e contribuições para a educação do campo

Considerações finais

A análise da atuação das associações mantenedoras das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) do Amapá indica a força viva dessas entidades como sustentação política, administrativa, pedagógica e financeira das escolas. Mais do que gestoras formais, elas se constituem como guardiãs da proposta educativa das EFAs, alimentando com trabalho, escuta e coragem o sonho de uma educação do campo que respeite e valorize os territórios amazônicos.

As entrevistas evidenciam uma forte convergência entre os sujeitos pesquisados – professores, coordenadores e membros das associações – no reconhecimento da centralidade da mantenedora para a sobrevivência e desenvolvimento das EFAs. Em meio à precariedade de políticas públicas específicas e aos desafios do financiamento, as associações mostram-se resilientes, articulando parcerias, assumindo responsabilidades e mobilizando esforços em favor da educação do campo.

Contudo, também emergiram tensões, contradições e limites. A sobrecarga de funções, a fragilidade estrutural, a escassez de formação técnica em gestão e a descontinuidade dos repasses públicos dificultam a consolidação de uma governança realmente democrática e eficaz. Os relatos indicam que, embora exista um ideal de autogestão e corresponsabilidade, a execução cotidiana ainda depende fortemente da voluntariedade das lideranças e da capacidade de articulação externa, especialmente com o poder público.

Portanto, o fortalecimento das EFAs passa, necessariamente, pelo reconhecimento estatal das associações mantenedoras como sujeitos políticos da Educação do Campo. Isso exige não apenas apoio financeiro regular e formação continuada para os dirigentes, mas também o estabelecimento de políticas públicas que considerem a especificidade e o potencial transformador dessas experiências educativas.

Em tempos de fragilidade democrática e de avanço da homogeneização curricular, as EFAs – e suas associações – mostram que é possível educar com o território, desde o território e para o território. Que suas práticas, ainda que marcadas por desafios, apontam para outras formas de conceber a escola, baseadas na solidariedade, no diálogo de saberes e na autonomia comunitária. Defender as associações mantenedoras das EFAs é, portanto,

defender o direito à educação do campo como um direito coletivo, plural e enraizado na Amazônia.

Dessa forma, torna-se urgente investir na formação de lideranças, no fortalecimento da articulação entre as EFAs e no reconhecimento estatal da associação mantenedora como sujeito político e educativo central na luta por uma educação transformadora e enraizada nos territórios amazônicos.

Referências

AGÊNCIA BRASIL. Legalização de escolas com pedagogia de alternância é debatida no MEC. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, 2014. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/legalizacao-de-escolas-com-pedagogia-de-alternancia-e-debatida-no-mec>. Acesso em: 19 maio 2025.

ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BALL, Stephen John. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, [s.l.], v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.

BALL, Stephen John. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1105-1126, 2004.

BARDIN, Laurent. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

BURGHGRAVE, Thierry De. **Autoformação e participação no meio socioprofissional**: abordagem biográfica de dois agricultores do movimento das Escolas Famílias Agrícolas. 2003. 220 f. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova Lisboa, Lisboa, 2003.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

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

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas**: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 4. ed. Barueri, SP: Manole, 2014.

ELLSTRÖN, Per-Erik. Quatro faces das organizações educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Brasília, v.23, n.3, p. 449-461, set./dez. 2007.

Atuação das associações mantenedoras das escolas famílias agrícolas (EFAs) no Amapá: desafios e contribuições para a educação do campo

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974

FULLAN, Michael. **The new meaning of educational change**. 4th ed. New York: Teachers College Press, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Ecopedagogia, pedagogia da terra, pedagogia da sustentabilidade, educação ambiental e educação para a cidadania planetária**. Instituto Paulo Freire, p. 1-5, 2009.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; SOUZA, Ângelo Ricardo De. Perspectivas e desafios no debate sobre financiamento e gestão da educação: da CONAE a um novo PNE. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 31, p. 789-807, 2010.

HARGREAVES, Andrew; SHIRLEY, Dennis. The fourth way of change: a new era of educational reform. Thousand Oaks: **Corwin Press**, 2009. Disponível em : <https://doi.org/10.4135/9781452219523>. Acesso em: 18 abr.2025.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVILLE, Chistian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução de Maria da Conceição Pereira Santos. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

LOMBA, Roni Mayer; CARDOSO, Josiane Pereira. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância: uma análise das escolas família agrícola do Amapá/Rural. **Revista NERA**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 361-384, mai.-ago., 2020.

MACEDO, Pedro Clei Sanches. **Políticas Públicas em Educação do Campo na Amazônia Amapaense: o Programa Escola da Terra na formação continuada de professores de escolas com classes multisseriadas**. 2022. 449 f. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2022.

MENDONÇA, Cristilene de Moura; BARBALHO, Alexandre De Almeida. Escola Família Agroextrativista do Cedro/Tartarugalzinho: uma Política Pública Educacional para a formação de trabalhadores do campo. **Inovação & Tecnologia Social**, Ceará, v. 3, n. 8, p. 69-87, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). Petrópolis: Vozes, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna. A Educação do Campo e o Enfrentamento das Tendências das Atuais Políticas Públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, 2015.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy Do. Escola Família Agrícola: Uma resposta alternativa a educação do meio rural. **Revista UFG**, Goiânia, v. 7, n. 1, 2005. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/49114>. Acesso em: 27 mai. 2025.

PANTOJA, Leandro de Freitas; CUSTÓRIO, Elivaldo Serrão. Educação no campo e seus reflexos no contexto amapaense. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 30, n. 64, p. 286-303, out/dez. 2021. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v30n64/2358-0194-faeeba-30-64-0286.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2025.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

PIMENTEL, Émilin Côrte ; SILVA, Davison Martins da; COSTA, Wellington de Miranda; GONÇALVES, Danna Emanuelle Santos; SILVA, Diego Armando Silva da; CARVALHO, Helison de Oliveira. Educação no campo: avaliação de metodologias ativas para ensino e aprendizagem no estado do Amapá. **Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 22, n. 1, p. 01-16, jan. 2025.

POZZEBON, Adair; MARQUES, Flávia Charão. O projeto profissional do jovem no contexto da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul. **Extensão rural**, Santa Maria, v. 23, n. 3, p. 69-85, jul./set. 2016.

SCHERER-WARREN, Ilse. Das movimentações às redes de movimentos sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 21, n.1, p. 109-130, jan./abr. 2006.

SHOR, Ira. **Empowering education: critical teaching for social change**. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

SENGE, Peter Michael. **A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende**. 01.ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2018.

SOARES, Ana Luísa Bastos. **Desenvolvimento sustentável nas comunidades tradicionais produtoras amapaenses: as escolas família do Amapá com o Instituto Terroá**. 2023. 123 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Cooperação Internacional) – Instituto Superior de Economia e Gestão, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2023.

TEIXEIRA, Mônica Rodrigues. **Os Caminhos da Pedagogia da Alternância em Minas Gerais: incidência da Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA) na agenda política do estado**. 2023. 150 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) – Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, FLACSO Brasil, São Paulo, 2023.

*Atuação das associações mantenedoras das escolas famílias agrícolas (EFAs) no Amapá:
desafios e contribuições para a educação do campo*

VEIGA, Edicléa. **Gestão democrática da educação:** o pedagogo nas escolas municipais da Lapa-PR (2014-2017). 2018. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

VIZOLLI, Idemar; AIRES, Helena Quirino Porto; BARRETO, Mylena Gonçalves. A Pedagogia da Alternância presente nos projetos político-pedagógicos das escolas famílias agrícolas do Tocantins. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-17, 2018.

Sobre as autoras

Lenize Santos da Silva

Mestranda em Recursos Naturais Amazônicos e pós-graduada em Educação do Campo pela Universidade do Estado do Amapá. Agente Territorial no Amapá pelo Programa Paul Singer.

E-mail: lenizesantosd@gmail.com

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

Valéria Silva de Moraes Novais

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará. Pós-doutorado em Educação pela *Université de Genève*(UNIGE/Suíça). Professora Adjunta da Universidade do Estado do Amapá e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará.

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

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

Recebido em: 20/06/2025

Aceito para publicação em: 20/01/2025