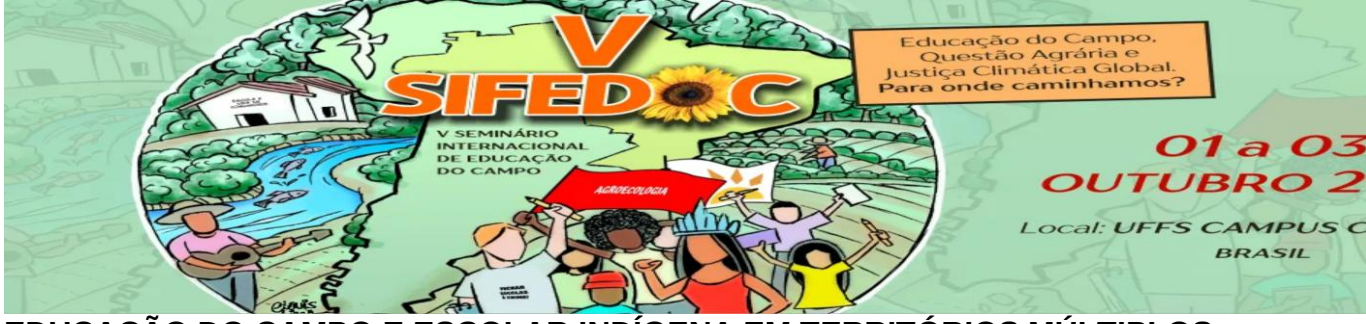


EDUCAÇÃO DO CAMPO E ESCOLAR INDÍGENA EM TERRITÓRIOS MÚLTIPLOS DA AMAZÔNIA AMAPAENSE: MULTISSERIAÇÃO, ALTERNÂNCIA, SOME E SOMEI

Suany Rodrigues da Cunha[1]

Fabiana Maia Marques[2]

Maria Sônia Aniká[3]

Débora Mate Mendes [4]

Círculo de Saber 05: Organização do Trabalho Pedagógico na Educação do campo, das águas e das florestas

Resumo: Este trabalho tem por objetivo analisar as implicações das formas de organização como a multisseriação, a pedagogia da alternância, SOME e SOMEI para garantia do direito à educação básica nos múltiplos territórios da Amazônia Amapaense. Com abordagem bibliográfica e documental, a pesquisa fundamenta-se em legislações e estudos que evidenciam as especificidades das formas de organização de ensino no Amapá. Reconhece-se os desafios históricos e estruturais no acesso à educação, especialmente entre povos do campo, das águas, das florestas e indígenas. Os resultados apontam que tais formas organizativas contribuem para o acesso e permanência dos estudantes nos territórios, mas ainda enfrentam entraves como precarização das estruturas, alta rotatividade docente, ausência de políticas permanentes e descontinuidade pedagógica. Na educação escolar indígena, destaca-se a urgência da formação e valorização de professores indígenas, superando o modelo de rodízio e respeitando as línguas e culturas originárias. Conclui-se que assegurar uma educação de qualidade demanda compromisso político, financiamento adequado e escuta ativa dos sujeitos, construindo uma escola enraizada nas realidades dos múltiplos territórios e comprometida com a transformação social.

Palavras-chave: Organização de ensino; Territórios; Amazônia Amapaense.

Introdução

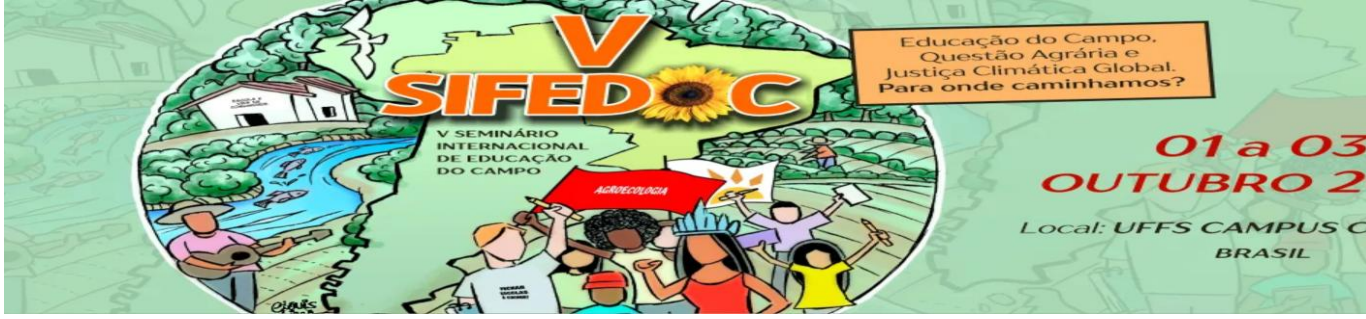
A garantia do direito à educação em um país marcado por desigualdades territoriais, como o Brasil, exige políticas públicas que reconheçam as múltiplas

[1] Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós - Graduação em Educação da UNIFAP. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. E-mail: suanyrodrigues26@gmail.com

[2] Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós - Graduação em Educação da UNIFAP. Docente da Educação Básica/SEED - Secretaria Estadual de Educação da Escola Estadual Prof.ª Esther da Silva Virgolino, Macapá. Amapá. E-mail: negrabia20@gmail.com

[3] Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós - Graduação em Educação UNIFAP. Docente do Sistema de Organização Modular Indígena /SOMEI - Amapá. E-mail: mariasoniaanika1000@gmail.com

[4] Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Pará - UFPA (2020) com estágio doutoral sanduíche na Universidad Pablo de Olavide em Sevilha - Espanha. Docente no curso de Licenciatura em Educação do Campo e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP. E-mail: deboramate@unifap.br



realidades socioculturais de seus povos. Na Amazônia amapaense, composta por uma diversidade de territórios camponeses, ribeirinhos, extrativistas e indígenas, o desafio de assegurar a educação de qualidade e com equidade se intensifica diante das distâncias geográficas, precariedades estruturais e singularidades culturais que caracterizam a região.

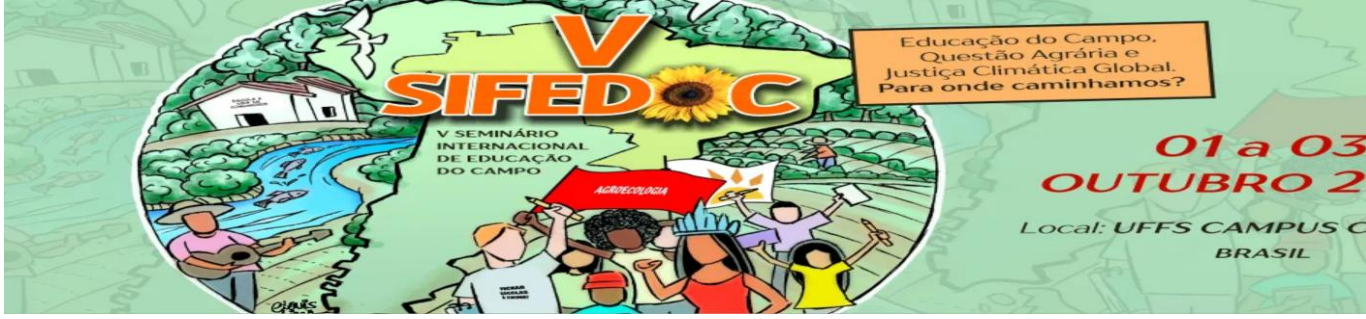
Diante desse cenário emerge a seguinte questão: Quais são as implicações das formas de organização como a multisseriação, a pedagogia da alternância, Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME) e Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena (SOMEI) para garantia do direito à educação básica nos múltiplos territórios da Amazônia Amapaense? E como objetivo principal analisar as implicações das formas de organização como a multisseriação, a pedagogia da alternância, SOME e SOMEI para garantia do direito à educação básica nos múltiplos territórios da Amazônia Amapaense.

A relevância desta pesquisa está na necessidade de compreender como essas formas de organização contribuem para assegurar a permanência, o pertencimento e a valorização da cultura local no processo educativo, especialmente em contextos historicamente excluídos das políticas educacionais convencionais. Trata-se, portanto, de evidenciar experiências pedagógicas que resistem e recriam sentidos para a educação do campo e indígena em territórios múltiplos da Amazônia amapaense.

A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com base em documental e revisão bibliográfica de produções acadêmicas e legislações educacionais. Além disso, são mobilizadas experiências concretas de escolas que operam com as metodologias mencionadas.

Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem documental e bibliográfica. Para tanto, foram consultados diversos documentos oficiais, como leis, resoluções e planos educacionais locais relacionados aos SOME e SOMEI no Amapá. Além disso, foi realizada uma vasta revisão bibliográfica, abrangendo artigos científicos, teses, dissertações e livros que abordam a temática do ensino modular,



educação em territórios do campo e educação indígena, a fim de fundamentar as análises e discussões apresentadas.

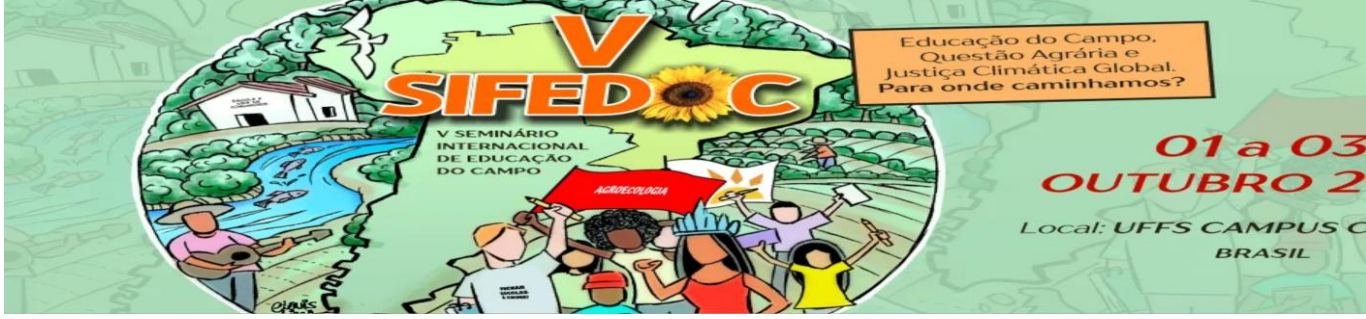
Formas de organização de ensino como estratégia de garantia de direito à Educação nos territórios múltiplos da Amazônia Amapaense

A Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como um direito de todos e dever do Estado, assegurando acesso e permanência (Brasil, 1988). Com base nesse marco legal, políticas específicas foram desenvolvidas para atender às populações do campo, das florestas, das águas e povos indígenas, respeitando suas realidades sociais, culturais e territoriais. Nesse contexto, a Educação do Campo e da Educação Escolar Indígena passaram a ser tratadas de forma diferenciada, considerando as particularidades dos sujeitos e seus modos de vida.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n° 9.394/1996 reforça a necessidade de uma educação adaptada às diversas realidades do país. Seu Art. 23 permite múltiplas formas de organização da educação básica, como séries anuais, ciclos, alternância de períodos de estudo, grupos não-seriados, favorecendo o processo de aprendizagem (Brasil, 1996). No Amapá, a Resolução n° 56/2017, em seu Art. 17, ampliou essas possibilidades, permitindo modelos como módulos e períodos semestrais, conforme as especificidades locais (Amapá, 2017).

Com base nesses dispositivos legais, formas de organização como as turmas multisseriadas, a pedagogia da alternância, o SOME e o SOMEI têm possibilitado o acesso à educação formal em áreas de difícil acesso. O Art. 28 da LDB reforça a necessidade de flexibilização na educação básica, ao prever sua adaptação às realidades locais, como o ciclo agrícola, as condições climáticas e as especificidades culturais e econômicas (Brasil, 1996). Legitimando, portanto, adaptações no calendário escolar, respeitando as dinâmicas de vida nos múltiplos territórios.

A Educação do Campo propõe uma pedagogia própria, que centraliza os sujeitos e seus territórios. Defende práticas que dialoguem com a agricultura familiar, uso sustentável de recursos naturais e os princípios da agroecologia, uma formação que articule o conhecimento científico à prática comunitária. Trata-se de uma proposta político-pedagógica que se contrapõe à lógica da educação rural, historicamente



excludente, e que busca garantir o direito de aprender nas próprias comunidades, respeitando os saberes locais e os modos de vida.

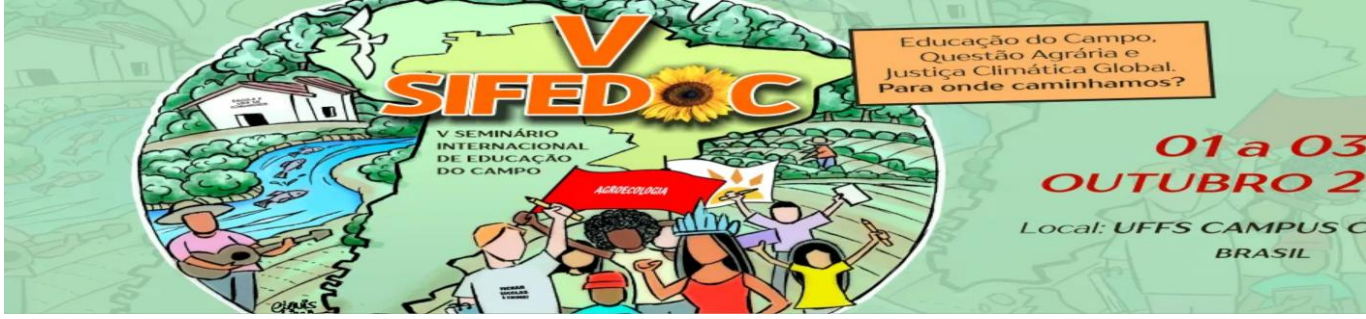
Já a Educação Escolar Indígena, por sua vez, fundamenta-se na interculturalidade, bilinguismo e valorização dos saberes tradicionais. Amparada pelo Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), busca construir práticas pedagógicas em diálogos com os conhecimentos indígenas e os não indígenas, garantindo o acesso à escolarização, preservação das línguas maternas e identidades étnicas e formação de professores indígenas (Brasil, 1998).

No Amapá, essa modalidade assume contornos específicos, com flexibilização curricular e um calendário escolar adaptado às realidades socioculturais. Os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) são construídos de forma participativa, incorporando a língua materna, a história, a cosmologia e a organização social dos povos indígenas. Nas séries iniciais, a alfabetização pode começar na língua materna e na língua portuguesa, com forte envolvimento dos anciãos na contação de histórias e transmissão de saberes tradicionais, fortalecendo a identidade cultural e linguística das crianças. Nos anos finais, há maior consolidação dos conhecimentos tradicionais e conhecimentos sistematizados. No Ensino Médio, busca-se preparar os jovens para o futuro sem romper com suas raízes culturais e identitárias.

Diante da complexidade territorial da Amazônia amapaense, é essencial consolidar formas de organização de ensino que respeitem as especificidades dos povos indígenas e do campo. Estratégias como o calendário escolar adaptados, currículos locais e fortalecimento da gestão escolar comunitária fortalecem identidades e superam desafios. No entanto, sua efetivação depende de políticas públicas que garantam o acesso, a permanência e infraestrutura promovendo uma educação pública, de qualidade socialmente referenciada, que contribua para uma formação crítica, emancipadora e enraizada nos territórios.

A Multisseriação como desafio e possibilidade pedagógica no contexto da Amazônia amapaense

O estado do Amapá, é composto por 16 municípios, apresenta uma configuração territorial diversa, marcada pela presença de comunidades camponesas,

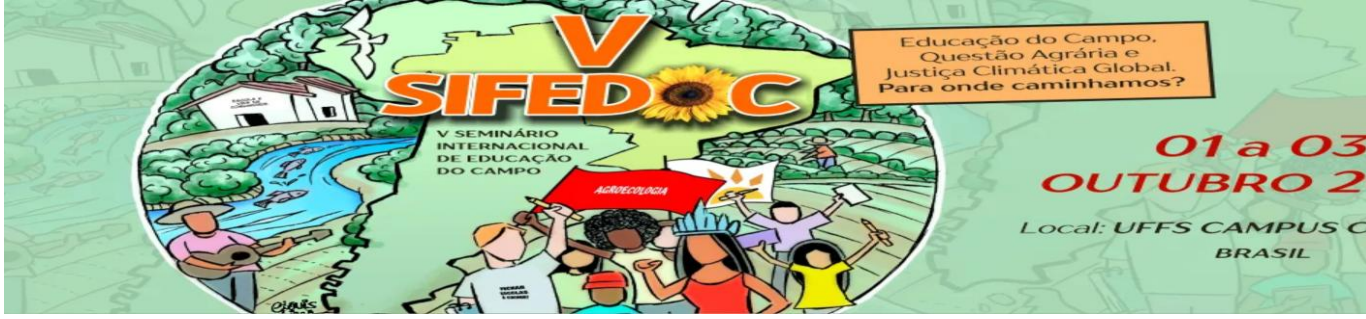


ribeirinhas, extrativistas, indígenas e tradicionais. Nesses territórios do campo, das águas e das florestas, a organização do ensino fundamental nos anos iniciais ocorre, em grande parte das escolas, por meio das turmas multisseriadas. Segundo o Censo Escolar de 2022, havia 69 escolas com essa configuração no estado, adotada especialmente em localidades com número reduzido de estudantes e ausência de infraestrutura adequada por turmas organizadas por série/ano/idades. Assim, segundo Parente (2014) observa que a multisseriação no Brasil surge mais como uma necessidade imposta do que como uma escolha pedagógica planejada.

As turmas multisseriadas evidenciam um paradoxo marcante: ao mesmo tempo em que representam uma estratégia de garantia de direito à educação, promovendo o acesso escolar, também revelam um cenário de precarização e abandono marcado por fragilidade estrutural, a escassez de profissionais, a sobrecarga docente, a descontinuidade do acompanhamento pedagógico e a ausência de propostas pedagógicas curriculares contextualizadas comprometem a qualidade do ensino e fortalecem o estigma de fracasso educacional no campo (Hage et al., 2018).

Outro ponto relevante, apontado por Hage (2014), diz respeito à fragmentação do trabalho docente, que ainda se baseia na lógica do modelo seriado urbano, o que dificulta o reconhecimento da turma multisseriada como um único coletivo. Essa lógica compromete a construção de práticas pedagógicas integradoras, ao isolar conteúdos por série ou idade, em vez de promover uma abordagem que valorize a diversidade étnica como potencial pedagógico. Superar esse modelo exige rever metodologias de ensino, concepções de currículo e de organização do trabalho docente, valorizando a diversidade e os saberes do campo.

Após as análises e discussões das informações apresentadas pela pesquisa, constatamos que, mesmo diante dos desafios enfrentadas nas turmas multisseriadas, existem possibilidades que, quando organizadas com base na realidade do campo e aliadas à valorização da diversidade, podem transgredir a lógica seriada urbanocêntrica. Nesses contextos, a escola torna-se espaço fértil para práticas pedagógicas significativas, especialmente quando articulada à formação docente e ao uso de metodologias com temas geradores, interdisciplinaridade e conteúdos comuns adaptados a diferentes níveis de dificuldades.



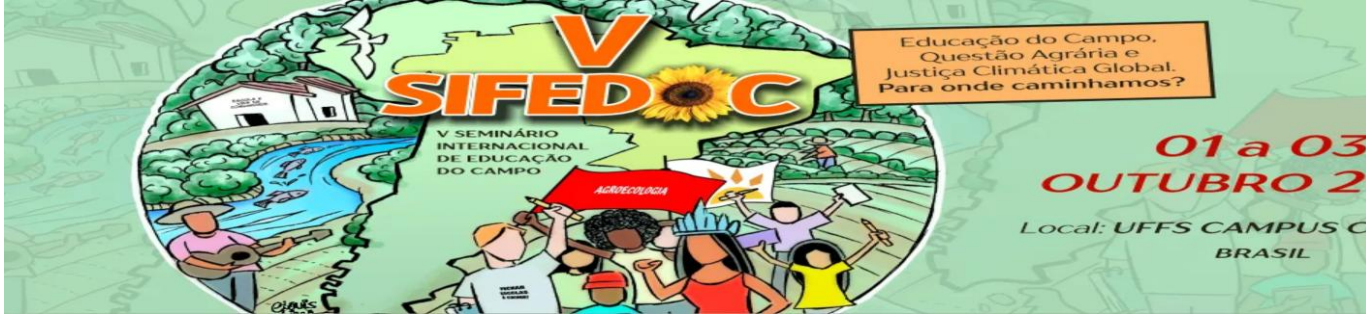
O planejamento pedagógico que integra diferentes séries por meio de conteúdos compartilhados, projetos colaborativos e práticas interdisciplinares, favorece o aprendizado entre pares, especialmente quando organizado por faixas etárias próximas e conectadas ao território. Como destaca Arroyo (2011, p.13) é necessário “respeitar organizando convívios, aprendizagens por tempos humanos”, superando a rigidez da seriação e valorizando práticas pedagógicas sensíveis aos tempos, ritmos e realidades locais.

Por fim, é imprescindível a existência de políticas públicas que garantam recursos financeiros, humanos e estruturais para assegurar a efetividade e a qualidade do ensino em contextos multisseriados. Nesse processo, destaca-se ainda a urgência de uma legislação específica para as turmas multisseriadas, uma normatização própria que reconheça sua singularidade, rompendo com as imposições da lógica seriada nos processos de planejamento, avaliação e organização do tempo escolar. Somente assim será possível consolidar práticas pedagógicas coerentes com a realidade das escolas do campo, promovendo uma educação mais inclusiva, de qualidade e socialmente referenciada.

Pedagogia da Alternância e sua relevância em territórios amapaenses

A Pedagogia da Alternância, com seu método que intercala períodos de estudo na escola e tempos de vivência prática na comunidade, tem profundas implicações para a educação no/do campo no estado do Amapá. Chegando ao estado em 1989, essa modalidade de ensino, é guiada por princípios fundamentais como a indissociabilidade entre teoria e prática, a valorização do trabalho e da cultura local, o desenvolvimento integral do indivíduo, a gestão participativa da escola pelas comunidades e a formação de cidadãos engajados a partir do desenvolvimento de seus territórios de vida (Gomes; Novais, 2023).

Os princípios da Alternância dialogam diretamente com o contexto da Amazônia amapaense, onde a valorização dos saberes locais e o fortalecimento da identidade das comunidades tradicionais são essenciais para o desenvolvimento sustentável e a preservação cultural. Ao reconhecer esses territórios como ambientes pedagógicos, a Alternância promove uma formação integral que valoriza os saberes



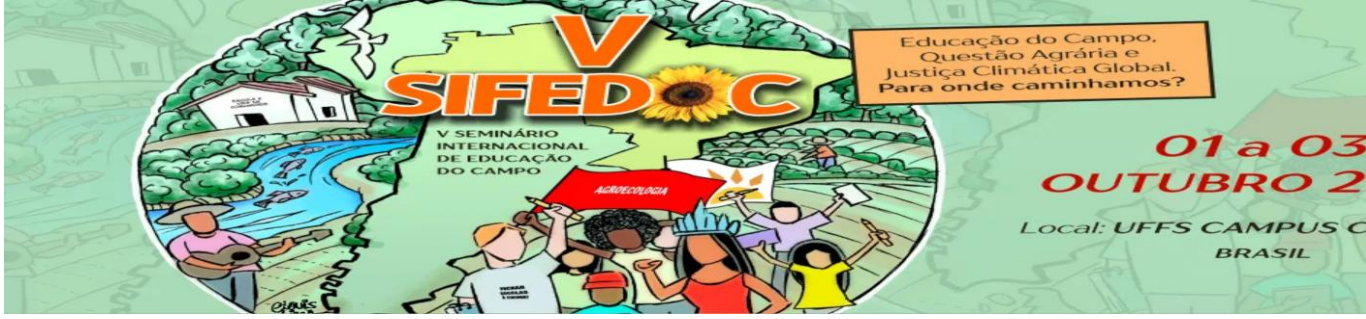
locais e garante a permanência dos jovens em suas comunidades, evitando o êxodo e fortalecendo a identidade territorial. Esse reconhecimento representa uma comunicação intercultural e um diálogo com a ciência e com os saberes da experiência e vivências, que constituem as memórias e a identidade dos povos (Leff, 2021).

De forma semelhante, os princípios da alternância dialogam com os povos das águas e da floresta. Para pescadores e ribeirinhos, a Alternância integra saberes sobre o manejo sustentável de recursos hídricos, técnicas de pesca consciente e o entendimento dos ecossistemas aquáticos. Para as comunidades extrativistas e florestais, capacita os jovens na exploração sustentável dos recursos florestais, no manejo da biodiversidade e na conservação ambiental, aspectos críticos para a riqueza natural do Amapá. Essa flexibilidade curricular permite a valorização das cadeias produtivas locais, garantindo que a educação seja relevante e prepare os estudantes para atuar de forma consciente e produtiva em seus territórios (Gomes; Novais, 2023).

No estado do Amapá, existem sete escolas organizadas em caráter Agrícola, Extrativista e Agroecológica, que se fundamentam na pedagogia da alternância, a saber: Escola Família Agrícola do Pacuí (EFAP), Escola Família da Perimetral Norte (EFAPEN), Escola Família Agroextrativista do Carvão (EFAC), Escola Família Agroextrativista do Maracá (EFAEXMA), Escola Família da Colônia do Cedro (EFACE), Escola família Agroecológica do Macacoari (EFAM) e a Escola Família Agrícola do Bailique (EFAB) - em processo de estruturação (Nascimento, 2009).

Essas escolas são fundamentais para as comunidades tradicionais amapaense, pois pautam-se numa base pedagógica profundamente conectada com o cotidiano e o modo de vida de suas populações. No entanto, enfrentam carência, limitações e dificuldades que comprometem tanto sua infraestrutura quanto seu funcionamento. Entre os principais desafios, destaca-se a ausência de parcerias e/ou financiamento público, o que afeta diretamente a qualidade do ensino e a continuidade dos projetos desenvolvidos (Gomes; Novais, 2023).

Outro ponto crítico é a instabilidade do corpo docente, marcada pela escassez de profissionais e pela alta rotatividade entre os educadores. Essa constante troca de professores dificulta a consolidação e o entendimento dos princípios da Pedagogia da Alternância por parte das equipes pedagógicas. Além disso, as escolas famílias lidam



com limitações estruturais e financeiras que tornam ainda mais difícil a manutenção de suas atividades e iniciativas educacionais (Pereira; Gomes, 2021).

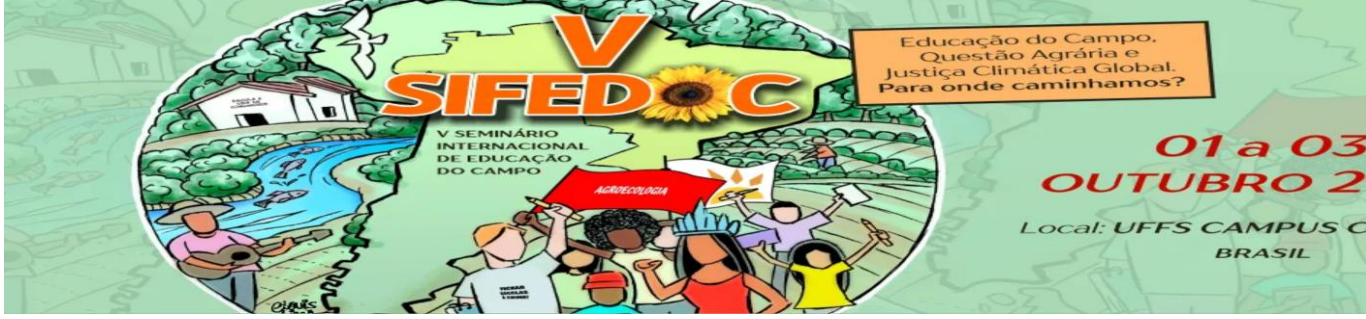
A partir das análises e discussões apresentadas, consideramos que a Pedagogia da Alternância, por meio das escolas famílias, tornou-se uma estratégia de ensino de extrema relevância para o contexto educativo do Amapá. Mesmo diante das constantes dificuldades e desafios que essas escolas frequentemente enfrentam, essa metodologia assegura uma formação que dialoga diretamente com as particularidades das comunidades campesinas, ribeirinhas e florestais desses territórios de vida. Contudo, não podemos deixar de mencionar a necessidade de efetivação de políticas públicas que fortaleçam e tornem possíveis a proposta cunhada pelos princípios que fundamentam a alternância.

O Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME) e o Sistema Organizacional Modular de Ensino Indígena (SOMEI)

O SOME surgiu no Amapá na década de 1980, com o objetivo de levar as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio para localidades onde não era possível estruturar o ensino regular. Posteriormente, sua atuação foi regulamentada pelo artigo 59 da Lei nº 0949, de 23 de dezembro de 2005, que estabelece normas para o funcionamento do Sistema Estadual de Educação. De acordo com a Unidade do Ensino Médio Modular (UEMOD) da Secretaria Estadual de Educação do Amapá (SEED), o SOME foi implantado de forma experimental, buscando garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar de estudantes em áreas de difícil acesso (Mendes, 2020).

A proposta inicial era suprir a carência de formação de professores nas séries iniciais dos municípios de Oiapoque, Pedra Branca e Laranjal do Jari. Com o tempo, entretanto, o SOME ampliou seu escopo, passando a atender o ensino fundamental e médio em comunidades de difícil acesso e da educação indígena, deixando de lado o propósito inicial de formação docente para o curso de Magistério (Silva; Paiva, 2021).

No Amapá, cerca de 500 professores – 360 do ensino fundamental e 140 do ensino médio – atuam no ensino modular. Eles são sorteados pelas equipes das unidades de ensino fundamental (UEFUM) e médio UEMOD para atuar em diversas regiões, como áreas campesinas, ribeirinhas e florestais, organizadas em quatro



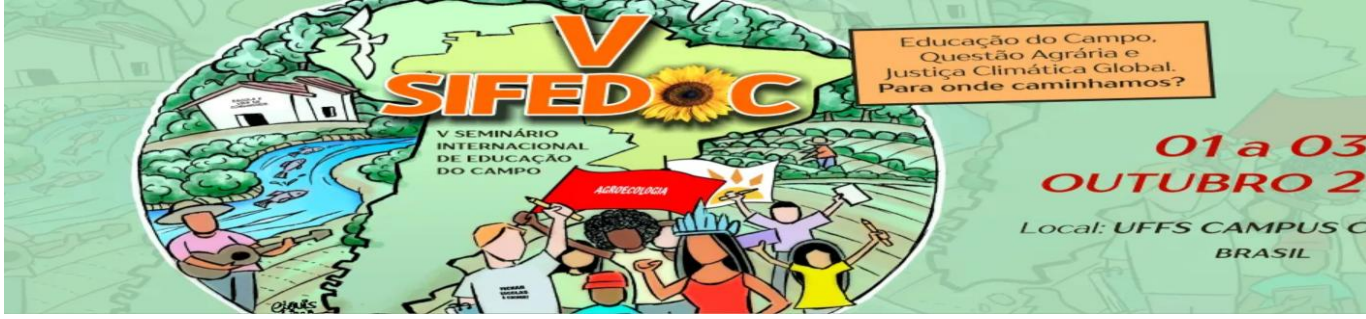
blocos: Bloco I (fácil acesso), com 18 escolas; Bloco II (difícil acesso), com 11 escolas; Bloco III (médio fácil), com 17 escolas; e Bloco IV (médio difícil), com 18 escolas, além de uma área de Rodízio com 5 escolas situadas no bloco II. Cada módulo é organizado a partir desses blocos e os professores atuam em regime de rodízio, ministrando suas disciplinas por até 50 dias letivos em cada local.

Segundo a Portaria n° 0177/2016 da SEED a estrutura do SOME é organizada em quatro módulos anuais, cada um com duração de 50 dias letivos. A semana letiva de 06 (seis) dias, totalizando os 200 dias exigidos em lei. Em cada módulo são ofertados dois ou três componentes curriculares, conforme o planejamento pedagógico (Amapá, 2016).

Embora o ensino modular seja fundamental para garantir o acesso à educação em comunidades distantes, ele enfrenta desafios significativos que exigem mais atenção do poder público. Primeiramente, é necessário evoluir da condição inicial de política de governo para uma política pública educacional específica, com investimentos sólidos em sua estrutura e funcionamento. Conforme destacam Silva e Paiva (2021) os professores que atuam no SOME frequentemente relatam dificuldades nas escolas onde trabalham, muitas delas isoladas e em condições precárias. Soma-se a isso a falta de formação continuada para os professores e um calendário escolar que não dialoga com a realidade e o modo de vida dessas comunidades.

No contexto indígena, o SOME foi implantado entre 2002 e 2003 como medida emergencial para garantir a educação nas comunidades diante da escassez de professores nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. No entanto, apresentou diversas fragilidades, como a rotatividade de professores não indígenas, conteúdos descontextualizados e a ausência de participação das comunidades nos processos pedagógicos, o que gerou tensões e resistências.

Como resposta, surgiu em 2010 o Sistema Organizacional Modular de Ensino Indígena (SOMEI), uma iniciativa do NEI/SEED-AP, voltada à construção de uma proposta pedagógica alinhada às especificidades socioculturais, linguísticas e educacionais dos povos indígenas (Bastos e Silva, 2021). Os professores do SOMEI atuam em três áreas indígenas do Amapá, localizadas nos municípios de Oiapoque, Pedra Branca do Amapari e na região do Parque Montanhas do Tumucumaque.



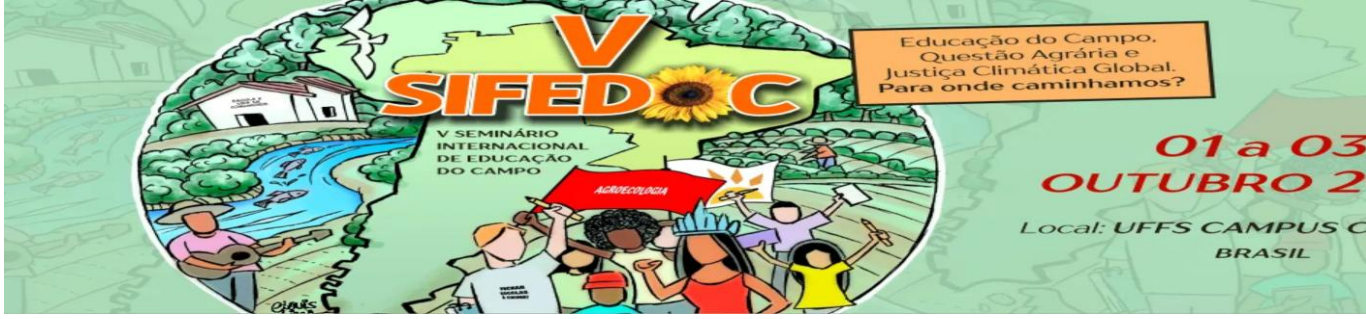
Apesar dos avanços e dos respaldos legais conquistados, a luta por uma educação diferenciada continua a ser uma pauta constante do movimento de professores indígenas. Segundo Brito (2022) as estruturas são precárias, ainda existe carência quanto aos recursos disponíveis para essas instituições e deficiência na formação e contratação de professores indígenas para atuar nas escolas, como constata a Organização de Professores Indígenas do Oiapoque (Opimo). Além disso, os professores não indígenas enfrentam sérias dificuldades relacionadas à língua, à permanência nas aldeias e à compreensão dos processos próprios de aprendizagem dos povos indígenas.

Por essa razão, se pode analisar que se torna evidente que investir na formação e valorização de professores indígenas é essencial para garantir uma educação que respeite e preserve as identidades culturais dos povos indígenas, mas também para superar o modelo de rodízio de docentes adotadas pelo SOME, que rompe com a continuidade dos processos educativos. Assim, uma formação intercultural, específica e comprometida com os princípios da educação indígena, é, portanto, um passo fundamental para que esses povos possam exercer, com autonomia, o direito à educação segundo suas próprias realidades e saberes.

Conclusão

As formas de organização de ensino na Amazônia Amapaense, com turmas multisseriadas, a pedagogia da alternância, o SOME e o SOMEI, representam estratégias fundamentais para garantir o direito à educação em territórios da Amazônia amapaense. Contudo, necessitam ser fortalecidas e repensadas à luz da realidade dos territórios, com projetos pedagógicos que dialoguem com os contextos socioculturais, com alternativas que supere limites impostos pela lógica seriada, urbana e homogeneizante.

A efetividade dessas propostas, entretanto, enfrenta entraves estruturais que vão além da forma de organização, como a precarização das escolas, alta rotatividade e desvalorização dos profissionais, descompasso entre o calendário escolar e a realidade local, além da ausência de políticas permanentes e de investimentos.



No caso da educação escolar indígena, torna-se urgente investir na formação e valorização de professores indígenas, com domínio da língua materna e dos saberes locais; superação do modelo de rodízio de docentes, que fragmenta o processo educativo. É fundamental garantir práticas interculturais, sensíveis às especificidades linguísticas e culturais, que reforcem a autonomia e a autodeterminação das comunidades.

Assim, consolidar uma educação de qualidade socialmente referenciada no Amapá exige mais do que reconhecimento legal, requer compromisso político, financiamento adequado, valorização profissional e escuta ativa dos sujeitos dos territórios. Só assim será possível construir uma escola que não apenas esteja nos territórios, mas que se construa com e a partir deles, que afirme a diversidade como princípio estruturante e que forme sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a transformação de suas realidades.

Referências bibliográficas

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação. Portaria nº 0177/2016-SEED, de 12 de julho de 2016. Normas para o funcionamento do Ensino Fundamental e Médio Modular na rede estadual. Macapá, AP, 2016**.**

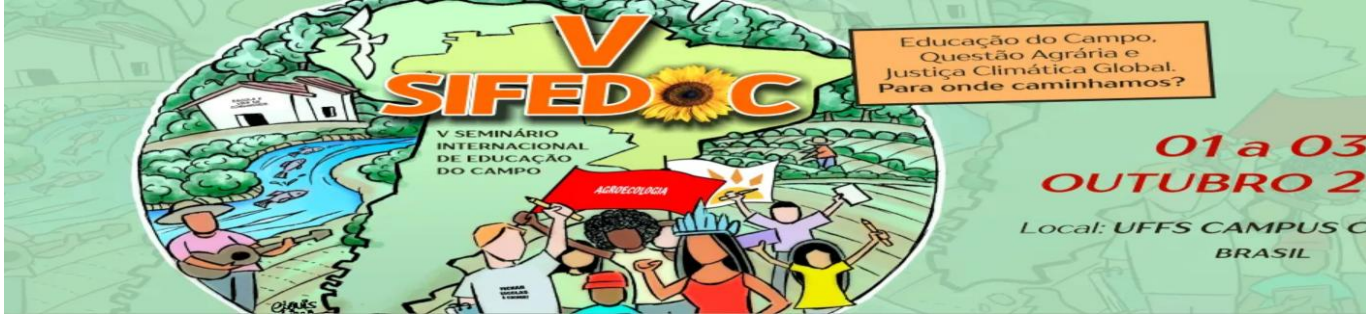
AMAPÁ. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 56/2017. Estabelece normas para a criação e funcionamento das instituições da Educação do Campo, dos Povos das Águas e das Florestas no Âmbito da Educação Básica e Superior no estado do Amapá. Macapá, AP: CEE, 2017.

ARROYO, Miguel. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
BASTOS, Cecília M. C. B.;SILVA, Giovani, José da. Formação de professores no Amapá e norte do Pará, Brasil: vivências em uma licenciatura intercultural indígena. **Interfaces da Educação.** Paranaíba, v.12, n.34, p. 653-678, 2021 ISSN 2177-7691.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998.



BRITO, Cristina Franciane de Sousa. **A OPIMO e os rumos da educação escolar Indígena em Oiapoque-Amapá**. Orientador: Iuri Cavlak. 2022. 75 f. Relatório técnico (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Estudos de Fronteira. Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2022.

NASCIMENTO, Ana L. C. do N.C. do. As escolas-família agrícolas e agroextrativistas do Estado do Amapá e sua relação com o meio ambiente. **Revista Interacções**, v. 5, n. 11, 2009.

GOMES, Raimunda Kelly Silva; NOVAIS, Valéria Silva de Moraes. Novas territorialidades em alternância na Escola Família Agroextrativista do Carvão, no Amapá. **Cadernos de Pesquisa**, v. 53, p. e 10000, 2023.

PEREIRA, Walquíria A.; GOMES, Raimunda K.S. Saberes docentes em educação ambiental na Escola Família Agroecológica do Macacoari. **Revista Teias**. v. 22 • n. 67 out./dez. 2021.

HAGE, Salomão M. et al (orgs). **Programa Escola da Terra**: cartografia da diversidade e complexidade de sua execução no Brasil. Curitiba: Editora CRV, 2018.

HAGE, Salomão M. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do Campo. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, 2014.

LEFF, Enrique. **Ecologia política**: da desconstrução do capital à territorialização da vida. SciELO-Editora da Unicamp, 2021.

MENDES, Débora Mate. **Juventude e Educação do Campo na Amazônia:** Representações Sociais sobre o Some e as Implicações de seus Projetos de Vida. 2020. 208 f. Orientador(a): Profª. Dra. Ivany Pinto Nascimento Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

PARENTE. Cláudia M.D. Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p. 57-88, jan./mar. 2014.

SILVA, Selma G. da; PAIVA, Antônio C. S. Trajetórias e relatos de adoecimento e sofrimento psíquico de docentes do sistema modular de ensino (some): atuantes em comunidades rurais do Estado do Amapá. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.5, p.52124-52143 may, 2021.