

## Ensino de História e Geografia em uma comunidade ribeirinha amazônica no Brasil

 Thais Gonçalves Silva<sup>1</sup>,  Germana Ponce de Leon Ramirez<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Centro Universitário Adventista de São Paulo. Campus Engenheiro Coelho (UNAS-EC). Programa de Mestrado Profissional em Educação. Estrada Municipal Pr. Walter Boger, s/n. Lagoa Bonita. Engenheiro Coelho - SP. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: [thaisdesbravadora@hotmail.com](mailto:thaisdesbravadora@hotmail.com)

**RESUMO.** As comunidades tradicionais no Brasil demonstram como a multiculturalidade brasileira é rica. No contexto amazônico são os moradores da várzea nomeados de ribeirinhos. Questiona-se se a escola municipal de Barreirinha situada às margens do rio Massauari, AM, contempla saberes ribeirinhos específicos que envolvem a floresta e os rios. Objetiva-se aqui analisar as práticas pedagógicas no ensino de História e Geografia no espaço escolar de uma comunidade ribeirinha do Baixo Amazonas, no município de Barreirinha. Com base nas entrevistas com as professoras e gestoras da referida comunidade, identifica-se que nas práticas didáticas de História e Geografia, as docentes se sentem despreparadas com as especificidades dessa comunidade tradicional - o ensino de História necessita ser contextualizado, pois a percepção do tempo é diferente; a necessidade de o aluno conhecer sua própria história e, por conseguinte, se situar dentro de um plano maior nacional ou mundial. Conclui-se que para ocorrer o aprendizado entre os alunos ribeirinhos, é necessária uma mudança na formação de professores no sentido de despertar nos futuros docentes a importância da identificação de especificidades culturais em comunidades tradicionais, possibilitando assim um ensino significativo para os alunos.

**Palavras-chave:** ensino de geografia, ensino de história, escola do campo, formação de professores.

## Teaching History and Geography in an Amazon riverside community in Brazil

**ABSTRACT.** The traditional communities in Brazil demonstrate how rich Brazilian multiculturalism is. For example, in this Amazon context are the inhabitants of the floodplain, which are called Riverines. It is questioned whether the municipal school of Barreirinha located on the banks of the Massuari River, in Amazonas, contemplates this specific riverside knowledge. The general objective is to analyze the pedagogical practices in the teaching of History and Geography in the school space of a Riverine community in the Lower Amazon, in the municipality of Barreirinha. Based on the primary data through open interviews with teachers and managers, it is identified that in the teaching practices, they don't feel sufficiently prepared to deal with the specificities of a traditional Community – History teaching needs to be contextualized, as the perception of time and reality is different. The need for the student to know their own history and to place themselves within a larger national or global plan. It's concluded that for the learning process to occur among riverside students, a change in the training of teachers is necessary in order to awaken in future teachers the importance of identifying cultural specificities in traditional communities, thus enabling meaningful teaching for students.

**Keywords:** geography teaching, history teaching, rural education, teacher training.

## Enseñanza de la historia y la geografía en una comunidad ribereña del Amazonas en Brasil

**RESUMEN.** Comunidades tradicionales en Brasil demuestran cuán rico es el multiculturalismo brasileño. Por contexto amazónico son los habitantes de las llanuras aluviales llamados ribeños. Se cuestiona si la escuela municipal de Barreirinha, ubicada a orillas del río Massauari, AM, incluye conocimientos ribereños específicos que involucran el bosque y los ríos. El objetivo es analizar los métodos pedagógicos utilizados para enseñar Historia y Geografía en ambiente escolar de una comunidad ribereña del Bajo Amazonas, en el municipio de Barreirinha. En entrevistas con los docentes y líderes de la referida comunidad, se identifica que, en la aplicación didáctica de Historia y Geografía, los docentes se consideran desprevenidos con las particularidades de esta comunidad tradicional - la enseñanza de la Historia necesita ser contextualizado, pues la comprensión del tiempo cronológico es diferente; es necesario que los estudiantes conozcan su propia historia, por tanto, se localizan en medio de un plan nacional o global más amplio. En conclusión, para que se llegue a un aprendizaje entre los estudiantes ribereños, es necesario cambios en la preparación del docente para así tener en el futuro docentes que sientan la importancia de identificar las particularidades culturales en las comunidades tradicionales, posibilitando así una enseñanza especial para los estudiantes.

**Palabras claves:** enseñanza de la geografía, enseñanza de la historia, escuela de campo, formación de profesores.

## **Introdução**

Este trabalho é fruto de uma dissertação de mestrado profissional desenvolvida junto ao grupo de pesquisa Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidade Étnica (GPEDE) do Centro Universitário Adventista de São Paulo, campus Engenheiro Coelho (UNASP-EC). Dessa maneira, o tema deste trabalho é relevante tendo em vista a diversidade cultural do Brasil. É retratado aqui como a educação deve contemplar essa diversidade principalmente em comunidades tradicionais. Assim, identifica-se a necessidade de reflexão sobre a formação do professor que se dá em um contexto cujo conceito de identidade cultural brasileira tem limitações adotar uma postura homogeneizante. Isso aponta para uma urgência de visibilidade das populações ribeirinhas no contexto educacional e suas implicações no que tange a formação de professores.

O objetivo deste trabalho é analisar as práticas pedagógicas no ensino de História e Geografia no espaço escolar de uma comunidade ribeirinha do Baixo Amazonas, no município de Barreirinha, situada às margens do rio Massauari (AM), no Brasil. Desse modo, este escrito se desdobra em cinco partes. A primeira aponta o percurso metodológico percorrido para a coleta e análise dos dados primários e secundários. A seguir tem-se uma breve abordagem sobre a identidade cultural das comunidades tradicionais. Já na terceira parte estabelece-se uma contextualização da educação rural e do campo. No quarto tópico aponta-se acerca do ensino da Geografia e da História e no penúltimo tópico tem-se a análise dos dados coletados junto às professoras da referida instituição de ensino. Por fim, as considerações finais.

## **Percurso metodológico da pesquisa**

Esta pesquisa é metodologicamente qualitativa do tipo exploratória e tem seu sustento teórico, principalmente, na área da educação com interlocução entre formação docente e comunidades tradicionais. A comunidade em questão, que terá seu nome em sigilo, é situada às margens do rio Massauari, no Baixo Amazonas, situada a 30 horas de barco de Manaus (capital do Amazonas), pois nela há uma escola municipal patrocinada por uma OSC (Organização da Sociedade Civil) denominada de Agência Adventista de Desenvolvimento e Recursos Assistenciais (ADRA), pertencente ao município de Barreirinha.

A pretensão era realizar uma pesquisa de cunho etnográfico a partir do mês de abril de 2020. Entretanto, nesse mesmo mês foi declarada quarentena devido a pandemia da COVID-

19 e, por conseguinte, as comunidades ribeirinhas foram isoladas, não sendo mais permitida a entrada de pessoas de fora da comunidade. Além de os voos terem sido cancelados para essa região brasileira obrigando adaptações na pesquisa.

Até 2017 a referida comunidade possuía uma escola multisseriada com 20 alunos. Nessa época existiam duas professoras. A partir de 2018 foi inaugurado um prédio novo com: uma biblioteca, um auditório com capacidade de 100 pessoas, banheiros, sala administrativa, cozinha, 8 salas de aula e um dormitório que futuramente será um internato para os alunos ribeirinhos que quiserem estudar lá. Além desta estrutura o projeto conta com moradias para os professores nas redondezas do colégio. A escola surgiu com a intenção de oferecer um ensino politécnico com capacidade para 80 alunos internos. Atualmente, (dados de 2019) 60 alunos estão matriculados do Ensino Infantil até o 9º ano com um total de 6 professoras e 1 diretora; os cargos de orientadora e coordenadora também estão divididos entre as professoras e 1 auxiliar de direção e coordenação que atua à distância. Há presença de salas multisseriadas no local. Ressalta-se que houve troca de professores no prosseguimento da pesquisa principalmente devido a Covid-19.

É importante salientar que neste trabalho se fez a coleta de dados por meio de entrevista focalizada, segundo Gil (1999). Oito pessoas, sendo seis professoras e duas gestoras participaram do processo com o intuito de identificar e descrever as práticas pedagógicas no ensino de História e Geografia no espaço escolar da referida comunidade ribeirinha do Baixo Amazonas. A escolha das respondentes foi aleatória por meio de convite, já que há poucos professores na referida escola. Coincidentemente todas as oito entrevistadas são mulheres **que trabalharam, na referida escola, até o fim de 2020**. Seus nomes serão mantidos em sigilo e substituídos por nomes fictícios como mostra o quadro a seguir:

Quadro 1 - Perfil das entrevistadas.

<b>Função/ Nome fictício</b>	<b>Formação</b>	<b>Disciplina que leciona/lecionaram</b>	<b>Experiência com contexto urbano?</b>
<b>Profa Ester</b>	<b>Biologia e Pedagogia</b>	História; Geografia; Ciências; Artes; Música e Inglês. <b>(Turmas: 6º ao 9º ano)</b>	Sim
<b>Profa Sara</b>	<b>Educação Física</b>	<i>História; Religião; Matemática; Educação Física.</i> <b>(Turmas: não informou)</b>	Não
<b>Profa Débora</b>	<b>Pedagogia; Cursando Geografia</b>	<i>Geografia e Artes</i> <b>(Turmas: Não informou)</b>	Sim
<b>Profa Lia</b>	<b>Pedagogia</b>	<i>Educação Infantil e Fundamental I</i> <b>(Turmas: Educação Infantil)</b>	Sim
<b>Profa Raquel</b>	<b>Letras</b>	Português; Inglês; Matemática <b>(Turmas: não informou)</b>	Sim

<b>Profa Rebeca</b>	<b>Biomedicina; Pedagogia e Mestrado em genética humana.</b>	<i>Ensino Infantil e Fundamental I (Turmas: Educação Infantil)</i>	Sim
<b>Gestora Maria</b>	<b>Letras; especialização Gestão Escolar</b>	<b>Não possui experiência como gestora em outra escola, somente como professora.</b>	Não
<b>Gestora Ana</b>	<b>Pedagogia; especialização em psicomotricidade; Mestrado em Educação; Doutoranda em Educação.</b>	<b>Possui experiência em todos os setores escolares, de professora a gestora, entretanto todas em contexto urbano.</b>	Sim

Fonte: Elaborada pela autora

As entrevistas foram feitas de forma on-line por meio de áudios no WhatsApp devido a quarentena por causa da Pandemia da Covid-19. Os dados primários foram analisados por meio da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2016) seguindo as três etapas cronológicas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, com inferência e interpretação. É importante destacar que esta pesquisa foi submetida ao comitê de ética por meio da Plataforma Brasil e tem a aprovação sob o Parecer de Número 3.907.122.

### **Identidade e comunidades tradicionais**

O conceito de identidade de acordo com Silva (2000) coloca que a ‘identidade’ e a ‘diferença’ dependem uma da outra. É preciso que haja o diferente para que se defenda a identidade. Além da dependência entre os dois conceitos, é válido pontuar que ambos foram criados. Não eram algo que estava intrínseco na natureza esperando ser encontrado, mas sim criações da cultura e da sociedade associadas a fatores externos como a relação de poder e a economia.

Já a identidade brasileira é considerada desde muito tempo como sendo homogênea. O resultado desta concepção é o desprezo da diversidade de elementos culturais do Brasil. De forma mecânica, dizem que o Brasil surgiu de três etnias bem definidas – os indígenas que já moravam aqui, os europeus que chegaram, os africanos que foram trazidos. O tempo passou e a história continua sendo contada sem modificações. Mesmo diante das ramificações variáveis que são apresentadas, a base trina da cultura brasileira ainda é transmitida no espaço escolar sem muito senso crítico (Bosi, 2004).

Essa variedade de identidades dentro da cultura local conhecida como povos e comunidades tradicionais (PCTs) são tratadas no decreto nº 6.040 de 7 de fevereiro de 2007, artigo 3:

I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (Decreto nº 6.040, 2007).

Os sujeitos das PCTs sofrem estigmas dentro da nação que se formaram e construíram sua identidade. Esse estereótipo nasce de uma análise bruta, rápida e grosseira do grupo homogêneo, e estes acabam reduzidos a poucas palavras e qualidades que dizem ser essenciais e definitivos. Para que esse preconceito exista, basta que uma descrição deles seja feita antes mesmo que a busca por conhecer aquela população se faça e nesse processo as peculiaridades do outro se perdem e são anuladas em nome de uma unidade de identidade nacional sem profundidade e superficial (Albuquerque Jr., 2012).

Dentre as comunidades tradicionais existentes, este trabalho foca nas comunidades ribeirinhas. E o ensino sobre essas comunidades nos espaços escolares é genérico e desconsidera as especificidades que cada comunidade possui. Muitas vezes são consideradas apenas as características de ancestralidade indígena e a concepção sócio-histórica ainda se encontra em processo de construção.

A formação das comunidades ribeirinhas aqui do Brasil também é explicada como consequência do começo da colonização do Brasil, no século XVI. Aqueles que fugiam do contato do colonizador viam as cabeceiras dos rios como abrigo adaptando lá seus hábitos. Atualmente assim se vê o ribeirinho – morador das várzeas, parte da floresta que alaga nas chuvas e possível descendentes dos indígenas. Essas comunidades tradicionais, os dos habitantes da várzea, até os dias de hoje sofrem preconceito por morarem no espaço rural da Amazônia (Vasconcelos, 2017).

### **Formação de professores e comunidades tradicionais**

Quando se trata de educação brasileira, deve-se entender que toda ela se pauta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) que afirma no Art 2º que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno

desenvolvimento do educando ...”. (Brasil, 1996). Sendo a educação um dever do Estado e inspirada na liberdade, é necessário que essa educação prevista pela lei se adapte, tanto em conteúdo como em metodologia, para atender a necessidade de construir o homem como um sujeito crítico e capaz de transformar o mundo.

Amaral (2012) afirma ainda que na formação de professores, as universidades costumam trazer as disciplinas de prática docente com pouca crítica e reflexão e muita teoria, fazendo o aluno, sendo ele um futuro professor, ter pouco contato com a sala de aula enquanto se encontra em treinamento. Além de um diploma, um professor graduado precisa possuir autonomia e senso crítico para adaptar o conteúdo que é apto a lecionar com o contexto da escola (Novoa, 1992).

Quando o professor tem o conhecimento da cultura, consegue interagir com o diferente para ele, tendo como ponto de partida para seu trabalho a cultura local. Desse modo, o professor que trabalha com as comunidades ribeirinhas, precisa se familiarizar com o contexto cultural local para que as práticas pedagógicas sejam condizentes com a realidade dos discentes. O cerne do desafio está em harmonizar os interesses do professor com o do aprendiz que levará esse currículo por toda a sua vida. Por isso, a compreensão do contexto da educação ribeirinha é tão fundamental quanto a preparação dos professores para tal objetivo (Oliveira, 2008)

## **Educação Rural e Educação do Campo**

É necessário ressaltar que Escola Rural e Escola do Campo não são sinônimos e nem continuidade uma da outra. A primeira evidencia as políticas econômicas nacionais e a tentativa de encaixar os ruralistas e camponeses nesse molde econômico sem se preocupar de fato em oferecer educação de qualidade. A segunda é consequência de uma mudança de mentalidade na década de 1980 que causou mudança não só da nomenclatura, mas também das metodologias e dos documentos normativos. A Escola do Campo estará relacionada com movimentos sociais e no camponês como o protagonista da educação (Caldart, 2012).

O Brasil é um país cuja origem se dá em ambientes agrários. Atualmente grande parte da população brasileira vive em regiões rurais, porém a educação desses sujeitos se efetiva tardiamente. O censo do IBGE de 2010 informou que 15.63% da população brasileira é rural. Esta percentagem representa 29.830.007 de habitantes. As décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pela força do êxodo rural. Este processo continua acontecendo atualmente, porém



em menor escala. As pessoas que ainda vivem no âmbito rural não podem ser desclassificadas e necessitam de suporte para viver com qualidade onde quer que seja.

O Decreto nº 7.352 - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) no artigo nº 3 diz caber a União a garantia de uma educação que supere os efeitos negativos da história, como modernização seletiva ou colonização, nessa população. Além do mais, é informado no Decreto nº 7.352 no artigo nº 6 que todos “os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários do campo deverão atender às especificidades” dos alunos e que os conteúdos precisam estar relacionados aos saberes próprios das comunidades. Esse conhecimento dos sujeitos do campo necessita dialogar com os escritos acadêmicos para que projetos sejam gerados em benefícios dos estudantes desse contexto (Decreto nº 7.352, 2010). Essas implementações exigem profissionais adequados, algo que o governo também propôs fornecer, material adequado e mudanças na prática didática, também contemplados no decreto. Os professores que exercem sua profissão em condições rurais precisam estar cientes de sua tarefa nesses contextos, reconhecendo que as identidades são reafirmadas e destacadas nas escolas. Além de ensinar seu conteúdo do currículo nacional, o docente precisa também levar em consideração a diversidade cultural e diferenciar sua aplicação (Duarte & Santos, 2015).

As consequências de um professor que não recebe a capacitação necessária para trabalhar nesses contextos é que trabalho mau executado reforça os preconceitos, congela identidades e concede privilégios ao padrão, homogêneo e unificado (Batista *et al.*, 2013). Na verdade, o ideal seria que professores que trabalham em meios rurais fizessem cursos de formação voltados completamente para esse estilo de ensino e não somente adaptados para estes (Santos & Miranda, 2017).

## **Ensino de História e Geografia**

Na educação brasileira, o currículo contempla na área de Humanas as disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, além da Antropologia que não é destacada como disciplina escolar. Todas elas têm em comum a importância da formação do cidadão como ser social e contemplam em suas metodologias a reflexão e o senso crítico da realidade.

Os professores dessas disciplinas têm dificuldade em encontrar assuntos que motivem os alunos a estudarem e a aplicarem esse conhecimento de humanas na sua vivência. Os temas subjetivos que exigem abstração geralmente são os de piores desempenho dentro de uma sala

de aula e a maneira tradicional que se tem abordado esses temas não ajuda em nada o aluno dinâmico e diferente que a sociedade atual oferece aos professores. As duas disciplinas aqui trabalhadas trabalham juntas e se utilizam bastante do abstrato. Na aula de Geografia, o conhecimento da História é necessário, assim como o contrário - as mudanças de território se fazem dentro da linha do tempo histórico. Destaca-se a importância das disciplinas de História e Geografia, pois elas devem focar em formar alunos que saibam pensar e agir (Monteiro, 2017).

As duas disciplinas possuem em comum algumas limitações - falta de material apropriado, falta de interesse, alunos com pouca habilidade de leitura e baixa interpretação de texto ou de mapas. Crianças são desprovidas de capital cultural e não recebem dos pais o apoio para conquistar esse desenvolvimento. Por mais que as duas disciplinas tenham subjetividade em seu ensino, a criança que se expõe ao conhecimento de forma presencial, como ir ao teatro, cinema e museus, já possuem uma vantagem sobre as outras (Callai, 2005)

A História é responsável por estudar o ser humano, seus feitos e as consequências destes feitos ao longo do tempo. A História que se ensina como disciplina escolar é organizada através dessa narrativa com eventos e documentos organizados, também com histórias orais que criam formas e com memórias dos que testemunham (Cunha & Cardozo, 2011). A Geografia necessita estar no currículo por formar cidadãos conscientes e críticos, que reconheçam onde habitam e se entendam como construtores da própria sociedade. A quebra dos currículos tediosos que insistem em demonstrar um mundo estático, não só âmbito global, mas, em uma perspectiva de território legal e regional, é necessária (Callai, 2005). O aluno ao olhar em volta deve perceber a aplicação do conteúdo técnico que ouviu em sala de aula. Sem essa permuta entre teoria e prática o aprendizado não é efetivado como os nossos documentos normativos nacionais idealizam (Souza, 2013).

### **Formação docente no contexto ribeirinho Amazonense**

Como a escola estudada é municipal, porém recebe auxílio financeiro e estrutural de uma ONG, as professoras entrevistadas acharam uma maneira de trabalhar em uma escola diferenciada agindo em favor das minorias se afiliando a ONG – no caso a ADRA. Das 8 professoras e gestoras entrevistadas, 6 afirmam que conheciam a ONG e possuíam muita vontade de trabalhar em um de seus projetos dada a eficiência e a estrutura deles. Das 8 entrevistadas, 5 acrescentam que sonhavam em lecionar para um contexto que envolvesse as

minorias brasileiras e que dedicariam a vida em prol da diferença através da educação entre eles. De todas as entrevistas, 3 professoras contam que queriam desafios educacionais maiores e que usariam suas experiências para lecionar em contextos diferenciados. Nota-se que para essa escola a ONG intermedia os professores que trabalham na comunidade, logo temos uma seleção de professoras capacitadas no quesito formação e experiência, mesmo que ela seja em contextos urbanos.

Lecionar em uma comunidade ribeirinha é uma tarefa que necessita de preparo específico, o que não tem acontecido na maioria dos casos. De acordo com Penin, “formar professores capazes de responder à complexidade do contexto social, político e cultural contemporâneo exige um projeto de formação que priorize a construção de teorias e práticas alicerçadas na realidade escolar” (Penin 2001, p. 327). Por isso, a mesma autora destaca a importância de o professor aprender a ler criticamente a realidade e a partir disso estabelecer metas, conhecimentos e o funcionamento da sua prática profissional. Nas entrevistas coletadas com as professoras e gestoras que trabalham na escola ribeirinha que abordamos nesse trabalho, de forma unânime foi relatado que o conhecimento prévio da cultura local, palavras regionais, características geográficas e dificuldades educacionais de praxe na região facilitariam o progresso dos trabalhos. “Tem que ter essa questão da experiência. O professor tem que se situar, tem que se tornar um ribeirinho, se acostumar com a cultura deles, conhecer o modo que eles falam, conviver com eles” (Lia, 2020). Outras 2 professoras afirmam em seus depoimentos que a experiência em contextos urbanos não ajudava em suas práticas no âmbito rural pois, quanto mais tempo atuando em escolas na cidade, mais difícil a adaptação ao contexto ribeirinho.

Uma das gestoras da escola apresentou a opinião que possuía sobre essa necessidade de uma formação específica

Eu acho que nunca participei de um curso aqui oferecido pelo município, que tivesse esse viés contextualizado na nossa realidade. Nossa, seria maravilhoso se acontecesse, se reunisse essa galera, principalmente os gestores antigos que tiveram uma formação tradicional e que infelizmente ainda tem uma cabeça um tanto tradicional e que esquece de dar uma repaginada, de ver as novidades, olhar ao seu redor, vê como que seu aluno tá aprendendo, vê como que sua escola tá funcionando, como poderia melhorar enfim, seria maravilhoso (Maria, 2020).

Outro fator de grande relevância é a falta de recursos que geralmente acompanham essas comunidades. Equipamentos com falta de manutenção, atraso nas verbas que influencia nas merendas e das ações sociais do colégio, falta de um currículo e de metodologias

adequadas para o contexto e para piorar um professor sem a formação adequada para lidar com essas dificuldades (Gerone Jr. & Hage, 2013). A falta de estrutura elétrica básica sentida pelas professoras e definida como um desafio.

O contexto influencia bastante na realização de atividades cotidianas de um professor como a preparação de aulas, planos de aulas, cronogramas e atividades. Compreender as diferenças dos contextos urbano e ribeirinho é fundamental. A gestora Ana reafirma a diferenças entre espaços escolares situados em cidades e em áreas ribeirinhas. Ela relata sobre a diferença de forma bastante lúcida ao declarar que:

Bom, a diferença entre os dois contextos, ela é tão abissal, ela é tão grande, ela é imensa na verdade, porque eu estaria trabalhando de um lado com alunos que têm uma cultura completamente pré capitalista, totalmente tradicional e de outro lado uma escola conservadora, num mundo capitalista, então só isso já é diferença suficiente pra gente falar e não é uma cultura unicamente da escola, é uma cultura conjuntural, é uma cultura que vai além, ela tá permeada por comunidades que tem um modus vivende muito diferente, muito específico e singular (Ana, 2020).

Além da questão socioeconômica, toda a ação dos ribeirinhos na comunidade como o seu lazer, a convivência com os vizinhos, a escola e seu trabalho são controlados pelo relógio natural que é movimentado pelos rios e costumes pessoais (Pojo *et al.* 2014). A gestora Ana continua sua resposta:

Alguns desafios que são oriundos dessa realidade. Bom, um deles é a epistemologia, uma mente que foi formatada numa ausência de capitalismo e de letramento ela é uma outra mente, nós não temos a dimensão muito bem do que eles podem ou não conhecer e fazer e a gente se perde um pouco nisso porque na verdade eles são inteligentíssimos, mas eles têm uma outra forma de sistematizar as coisas e a falta do mundo letrado traz algumas coisas bem bacanas pra eles mas outras são meio difíceis pra eles compreenderem porque a lógica espacial e temporal deles é uma outra lógica, eles não vivem o mundo, não vivem no tempo Cronos de relógio, eles vivem num tempo Kairós e esse tempo ele é dimensionado pela necessidade do ribeirinho e não pelo tempo de relógio com esse apressamento que nós temos de fazer as coisas naquela hora, naquele minuto (Ana, 2020).

Os trechos apresentados das entrevistadas, independentemente dos cargos que ocupam sobre a formação que tiveram demonstram que as Escolas Rurais ou do Campo não são trabalhadas como deveriam dentro das universidades. Nota-se ainda que a necessidade da adaptação do conteúdo por parte do professor acontece como resultado da proatividade dele. Não há, portanto, participação do estado na referida comunidade. A realidade ribeirinha exige uma percepção e uma postura diferenciada por parte do professor. A solução de problemas

nesta localidade é muito mais lenta do que em meios urbanos onde o acesso a ferramentas como o *Google* e a internet são facilitados (Gerone Jr., & Hage, 2013).

Quando questionadas sobre quais as maiores dificuldades nessa escola as respostas abordaram sobre a apatia e a falta de interesse da maioria dos alunos naquele contexto. Como se não bastasse a falta de interesse, há uma defasagem de ensino e aprendizado.

Todas as professoras relataram que o contexto é totalmente diferenciado da expectativa urbana que possuíam.

... Quando eu cheguei aqui no primeiro ano eu estava trabalhando com alunos de 8º e 9º que não sabiam o significado da palavra ‘fronteira’. Então quando eu perguntava para eles: “Ah Brasil faz fronteira com quais outros países?” ou “O Amazonas faz fronteira com quais outros estados?” pra eles não fazia o menor sentido. Não tinha noção do significado de ‘interior’, ‘superior’, ‘inferior’, sabe? Essas palavras assim, não sabiam. Eu tinha alunos que não faziam ideia de que moravam na região norte do país, que não sabiam a capital do Brasil e isso assim, estou falando de alunos de 8º e 9º ano (Ester, 2020).

As salas de aulas precisam ser espaços abertos para novas soluções, onde o conhecimento do aluno é valorizado, principalmente quando tratamos de conhecimentos que não seguem o método do conhecimento científico, como é o caso das comunidades tradicionais (Baptista, 2010).

A professora Ester fala sobre o tema de valorização da cultura local. Em uma das suas respostas ela culpa a percepção do próprio professor por essa defasagem. O professor espera uma resposta da criança que se igualaria de um estudante urbano, pois o professor ensinou fatos que eram relevantes apenas para o contexto urbano. Isso causa apatia nos ribeirinhos. A respondente Ester relata uma experiência na qual ao perceber a afinidade com os alunos com a mata, levou-os para fora de sala e realizou a aula ao ar livre. Na atividade, as crianças deveriam ouvir/ ver animais e escrever numa tabela no caderno catalogando-os:

Aí eu falei assim “Olha um passarinho cantando.” Aí um me cutucou e falou: “Professora isso é um macaco, não é um passarinho.” Eu falei “Não, isso é um passarinho.”, “Não, é macaco, titia.” Eu que sou bióloga não entendo basicamente nada de natureza perante eles que tem um grande conhecimento ... Eles são extremamente inteligentes, mas é uma inteligência diferente da inteligência que a gente está acostumado. (Ester, 2020).

Freitas (2005) considera que o fato de não conhecermos a diversidade pluricultural da Amazônia é o culpado da educação tão limitada no local. É necessária a superação desse currículo, pois este desconsidera os saberes e costumes que por gerações mantem em seu habitat.

## ***Desafios e saberes dos docentes e ribeirinhos***

Os desafios existentes em uma escola ribeirinha são múltiplos se comparados com uma realidade urbana que é de costume da maioria. No tópico anterior foram citadas diversas dificuldades para o ensino nas comunidades ribeirinhas. Tardif (2002) trabalha em seu livro sobre a formação do docente e os desafios enfrentados ao lecionar e viver em sala. Seus estudos mostram que o professor se molda a partir das experiências obtidas em sala de aula. As entrevistadas garantem que não somente os saberes próprios dos professores são relevantes para essa troca de ensino-aprendizagem, pois muitas vezes elas são moldadas no ensino tradicional e isso precisa ser reavaliado nas ações voltadas para comunidades minoritárias. Os saberes dos estudantes também são importantes, como os dos próprios ribeirinhos. Eles são sujeitos que têm um tempo diferenciado, uma economia não-capitalista, não-capitalista, costumes que fogem do padrão das crianças urbanas e uma afinidade enorme com a floresta e os rios. A professora Débora (2020) diz que

...uma vantagem que nós temos aqui que os professores não têm na cidade é que podemos usar a natureza como sala de aula. As aulas muitas vezes se tornam bem diferente e melhores” e Ester complementa – “Tudo que a gente vai ensinar aqui a gente tem que pensar muito na parte prática, em algo concreto, algo que eles consigam visualizar. Não dá pra trabalhar só com ideias abstratas. (2020).

Ela ainda relata: “quando a gente trabalha os conteúdos a partir daquilo que eles conhecem, a partir da realidade deles, eles se sentem muito mais motivados a se envolver. A gente percebeu isso e foi bem diferente o comportamento deles nesse bimestre.” (2020).

A prática do ensino de História e Geografia em contexto ribeirinho não poderia ser diferente. Usar aulas práticas e contextualizadas na escola seria importante para reforçar os conteúdos básicos estabelecidos pela BNCC na área de humanas.

É importante eles entenderem quem são, entenderem o lugar onde eles vivem, a importância de preservar aquilo que eles têm – no caso a natureza - e a importância deles verem que aqui tem, mas nos outros lugares do mundo não tem essa riqueza ... (Sara, 2020).

Outro aspecto levantado foi pela professora Débora relatando a importância dos estudantes conhecerem os diferentes - “Então, o mundo deles é esse, é esse que eles conhecem. Eles são muito visuais, então eu preciso mostrar bastante coisa, outros lugares, questão de metrópoles, cidade grande, aviões e essas coisas” (2020).

A gestora Ana não ficou de fora em retratar de forma enfática a relevância das disciplinas de História e Geografia dentro de uma escola ribeirinha:

Bom, o professor de história e geografia, nessa realidade, ele tem uma função extremamente relevante porque esses povos ribeirinhos eles têm uma característica, eu não posso falar de todas as comunidades, mas da comunidade na qual estamos trabalhando eles têm uma característica muito forte que é não conhecerem muito de sua identidade. Então isso é muito complicado porque ao não conhecerem a sua origem, a sua verdadeira identidade também como povo, porque eles podem não ter tanta consciência do que são, de onde vieram e etc e isso os faz muitas vezes se sentir menores, se sentir com uma autoestima bastante abalada (Ana, 2020).

Levantou-se a real necessidade de um ensino prático, contextualizado e aplicado aos saberes ribeirinhos e entendeu-se que o ensino tradicional, visto nesse trabalho como o ensino formal escolar, não é bem-sucedido nesses ambientes.

Baptista (2010) afirma ser lamentável como as escolas ainda aplicam o formato tradicional e insistem na transmissão de conhecimento científico como único e universal. As entrevistadas trouxeram esse assunto nas respostas e um exemplo é o relato da professora Sara (2020) ao dizer: *“não trabalha a história e geografia de um modo tradicional, a gente trabalha bem no contexto deles sobre com relação à natureza e tudo aquilo que eles conhecem.”* As escolas ribeirinhas são exemplos dessa fuga do capitalismo e esse formato carrega consigo características que dificilmente notamos em meios urbanos. Uma dessas é a dificuldade com a noção temporal, habilidade importante para ensino de História, mas também de outras disciplinas como notado pelas professoras.

A diferença foi bem grande na questão do tempo porque eles não possuem o tempo que a gente conhece, que é o tempo relacionado ao relógio que pra cada período do dia a gente tem um horário determinado pra cada ação, eles têm um tempo diferente que se chama o tempo kairós que é aquele tempo que eles se guiam pelo sol. Eu encontrei essa diferença (Lia, 2020).

Essas crianças não tinham noção temporal, os meus alunos não conseguiam diferenciar o ‘ontem’ do ‘amanhã’ e com isso ficava muito difícil eles olharem pra uma palavra e juntarem uma letra depois da outra porque eles não sabem o que é ‘antes’ e o que é ‘depois’, então como que vai juntar as letras pra formar uma palavra? (Rebeca, 2020).

A noção lógica de tempo deles é muito diferente da nossa e isso começa por coisas básicas, por exemplo: a gente tá muito acostumado a lidar com o tempo de relógio né, então pra gente tudo é relógio, você sempre vai se basear por isso. Eles não. Eles vão se basear ali olhando o céu, o escuro, então se você perguntar tipo “Ah, que horas que você toma banho?”, às vezes eles até vão falar uma hora, mas assim, é da cabeça deles porque eles não sabem na verdade a hora que é, eles nem costumam ter relógio. Então assim “Ah, tava escuro ainda quando fui tomar banho”, sabe? Ou então tipo “Ah, quando a canoa passa?”, “Ah, é um tempo depois que o sol nasceu.” (Ester, 2020).

Nessas falas simples das entrevistadas notamos como a realidade é diferente em comparação aos centros urbanos baseado em relógio, regras e cronologias, todavia, como estudar História se os alunos não diferem o conhecimento de ‘antes’ e ‘depois’? A professora

Ester alegou trabalhar com construção de linhas do tempo, já que os alunos são visuais e apreciam métodos práticos.

Para o aprendizado de História se tornar significativo, a sugestão de algumas professoras foi de selecionar conteúdos históricos relevantes para os ribeirinhos aprenderem, *“trazer coisas que são do contexto passado, mas talvez com alguns exemplos da atualidade que possam fazê-los compreender melhor os eventos históricos”* (Ester, 2020). Rebeca (2020) também afirma essa necessidade de ter um ensino diferenciado em História, enfatizando temas mais contemporâneos e aplicando com um método diferenciado.

O ensino de Geografia pode ser guiado pelos saberes dos sujeitos ribeirinhos e o currículo reorganizado para resistir a essa escola descontextualizada. Neste trabalho, estamos tratando de diversas maneiras a ideia da valorização ribeirinha, o que significa admitir que: *“os saberes da cultura ribeirinha podem ser o ponto de partida e de chegada para reflexões sobre as práticas educativas”* (Pojo *et al.*, 2014, p.196). A Geografia é sempre um ponto de elogio as virtudes ribeirinhas e o local onde a comunidade se encontra – em meio a mata e ao rio, com fauna e flora a perder de vista, por isso não faria sentido, de acordo com elas, ensinar essa disciplina para eles dentro de 4 paredes. *“Então parte de geografia é estudar paisagem. Eles precisam realmente ver ... Então não dá pra eu querer explicar pra eles relevo sem que eles sintam o relevo.”* (Ester, 2020).

A gestora Ana deixou bem-posicionada sua opinião sobre a relevância do ensino de Geografia para os alunos ribeirinhos daquela comunidade:

esses povos precisam mais da geografia, eu diria, do que nós próprios num lugar mais convencional porque a gente tem aqui muitas referências das coisas, a gente tem referências através de google maps, a gente tem waze, a gente tem outros artifícios que nos ajudam muito na nossa localização. Eles também têm a etnogeografia lá porque eles conseguem saber as direções e etc, mas porque não aliar esse conhecimento que eles já trazem com a ciência convencional explicando algumas coisas? Eu acho que seria assim o casamento perfeito e pra eles é extremamente relevante tudo isso. Então eu imagino que a despeito de eles terem grande conhecimento da geografia, o que já não acontece com a história, ela é interessantíssima e extremamente útil. Eu acho que o professor de geografia poderia fazer justamente o casamento dessa etnogeografia com uma geografia já tradicionalmente ensinada e orientada nas escolas pra que eles possam se tornar cidadãos do mundo ... tudo isso contribui também pra uma visão política deles, de cidadania mesmo (Ana, 2020).

A ideia das disciplinas trabalhadas de forma conjunta foi citada por 3 das 8 respondentes como uma solução viável às dificuldades locais de ensino. A interdisciplinaridade é um método de ensino que quando mal executado deixa lacunas na educação, porém, quando aplicado corretamente, desenvolve um contexto saudável estudantil, onde os alunos usam seus saberes na educação. Por isso, as disciplinas precisam ser



reavaliadas, buscando-se compreender o real foco delas na educação local e cabe ao professor rever suas ações e executá-las de forma conjunta com outros professores ou matérias de maneira que seja eficaz (Fazenda, 2010).

O ensino nessa comunidade ribeirinha é relatado como um desafio e pode-se entender o motivo disso após a leitura dos trechos das entrevistas aqui descritas. Entretanto, também é visto que as professoras e gestoras locais sentem que podem melhorar e ‘testam’ aulas que incluam os alunos ribeirinhos. Ao visualizar os resultados positivos com a participação e a curiosidade dos alunos no ensino, sentam e planejam uma reestruturação nos planos de aula para continuar alcançando os ribeirinhos com os conhecimentos pedagógicos exigidos pela BNCC. Percebe-se a necessidade de um guia, curso de formação ou preparo específico para tais professores, pois assim suas práticas pedagógicas estarão focadas no real sujeito daquele contexto cultural, os ribeirinhos.

## **Conclusão**

O presente trabalho apresenta a relevância de abordar a diversidade cultural dentro da escola, sendo o foco desta pesquisa as populações ribeirinhas. Após identificar a necessidade de refletir a formação dos professores para Comunidades Tradicionais e a maneira como ocorre a aprendizagem por parte dos alunos ribeirinhos de uma escola em uma comunidade ribeirinha no baixo amazonas. Esta pesquisa identifica que os alunos apresentam uma forma de aprendizado específica da comunidade quando comparados com as crianças dos espaços urbanos. Diante disso percebe-se a necessidade de o poder público estar atento à consideração das especificidades das comunidades ribeirinhas para que a formação do professor, ainda que aconteça em comunidades tradicionais, seja melhorada, contemplando princípios que possam ser aplicados nas metodologias de ensino para quaisquer comunidades que sejam atendidas.

Com base nos dados primários por meio das oito entrevistas abertas a seis professoras e duas gestoras, identifica-se que nas práticas didáticas de História e Geografia, na comunidade ribeirinha amazonense em questão, as docentes se sentem inseguras e sem preparo suficiente para lidar com as especificidades de uma comunidade tradicional ribeirinha.

No processo de coleta de dados identifica que acerca do ensino de História e Geografia há mais facilidade no ensino de Geografia devido aos ribeirinhos serem sujeitos da floresta e dos rios, logo a Geografia é facilmente aplicada fora da sala de aula. Já no ensino de História, as professoras dizem sentir mais dificuldade, porque os alunos vivem em uma comunidade

cujas regras socioeconômicas não tem como base o modo de produção capitalista no que concerne aos padrões estabelecidos de moeda, tempo e relações comerciais. Desse modo, o ensino de História na comunidade em questão necessita ser contextualizada para essa escola isolada de fatores urbanos, quando a percepção do tempo é baseada por elementos naturais.

As professoras entrevistadas insinuaram que as aulas práticas e visuais ajudam no processo de aprendizado da História, principalmente quando os assuntos são tratados de forma interdisciplinar. Também foi perceptível, nas respostas das professoras que elas sentem a necessidade, tanto em História quanto em Geografia, de o aluno conhecer sua própria história para o fortalecimento da identidade ribeirinha e, por conseguinte, se situar dentro de um plano maior nacional ou mundial.

Este trabalho apresenta um panorama geral do que é Identidade e Diferença, o que é uma Comunidade Tradicional, quem são os ribeirinhos e um pouco de sua história, como ocorre a formação de professores para Escolas do Campo e qual a relevância da História e Geografia para os alunos em geral, principalmente em Escolas Rurais/ do Campo. Assim, conclui-se que os ribeirinhos são comunidades que necessitam reforçar sua própria identidade, desenvolvendo o autoconhecimento histórico, social e político, todavia também para que haja o interesse em entender os diferentes deles, os sujeitos das cidades, de outros biomas e de outros modos de vida que muitas vezes são desconhecidos pelas crianças ribeirinhas por viverem de forma isolada.

Para que ocorra esse aprendizado identitário entre os alunos ribeirinhos, é necessária uma formação de professores que capacitem os futuros profissionais da educação a serem autônomos, flexíveis e hábeis a identificar a cultura local da comunidade e interpretar o ensino formal para eles.

## **Agradecimentos**

Às professoras e gestoras entrevistadas, pois elas necessitaram de um tremendo esforço para me conceder momentos do seu dia [e seu pacote de dados de internet] para contar um pouco de sua rotina na comunidade ribeirinha.

## **Referências**

Albuquerque Jr., D. M. (2012). *Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia*. Cortez. <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v14i3.66702>

Amaral, N. F. G. (2012). Propostas para a formação de professores ribeirinhos no Estado de Rondônia. *Revista Exitus*, 183-200. <http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/82>

Baptista, G. C. S. (2010). Importância da demarcação de saberes no ensino de Ciências para sociedades tradicionais. *Ciência e Educação*, 16(3), 679-94. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132010000300012>

Batista, A. C., Silva Jr., P. M., & Canen, A. (2013). Em busca de um diálogo entre Plano Nacional de Educação (PNE), formação de professores e multi/interculturalismo. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(79), 253-267. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000200005>

Bosi, A. (Org.). (2004). *Cultura brasileira: temas e situações*. (4ª ed.). Ática.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1.

*Decreto nº 6.040*. (2007, 07 de fevereiro). Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm)

*Decreto nº 7.352*. (2010, 4 de novembro). Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Seção 1, Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.352%2C%20DE%204,Educa%C3%A7%C3%A3o%20na%20Reforma%20Agr%C3%A1ria%20%2D%20PRONERA](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.352%2C%20DE%204,Educa%C3%A7%C3%A3o%20na%20Reforma%20Agr%C3%A1ria%20%2D%20PRONERA).

Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. MEC. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=3019](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=3019)

Caldart, R. S. (2012). Sobre educação do campo. *III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)*. <http://abelardoluz.ifc.edu.br/wp-content/uploads/2018/04/Anais-III-Semin%C3%A1rio-Educa%C3%A7%C3%A3o-do-Campo.pdf>

Callai, H. C. (2005). Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. *Cad. Cedes*, 25(66), 227-247. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000200006>

Cunha, J. L., & Cardozo, L. S. (2011). Ensino de História e formação de professores: narrativas de educadores. *Educ. rev.*, (42), 141-162. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000500010>

Duarte, C. G., & Santos, S. V. (2015). Apresentação - Educação do Campo. *Educ. Real.*, 40(3), 659-666. <https://doi.org/10.1590/2175-623656800>

Fazenda, I. C. A. (2010). Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. *Ideação*, 10(1), 93-104. <https://doi.org/10.48075/ri.v10i1.4146>

Freitas, M. (2005). *Amazônia: a natureza dos problemas e os problemas da natureza*. EDUA.

Gerone Jr., & Hage, S. M. (2013). Ser Professor Ribeirinho: os desafios que emergem da educação e da ação pedagógica em escolas ribeirinhas da Amazônia. In Abreu, W. F. *et al.* (Orgs). *Educação Ribeirinha – saberes, vivências e formação no campo* (pp. 19-41). GEPEIF-UFPA.

[https://books.google.com.br/books/about/Educa%C3%A7%C3%A3o\\_ribeirinha.html?id=DA05ngAACAAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.com.br/books/about/Educa%C3%A7%C3%A3o_ribeirinha.html?id=DA05ngAACAAJ&redir_esc=y)

Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (5º ed.) Atlas.

Monteiro, M. I. A (2017). Formação docente e o ensino de História e Geografia no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Diálogo Educacional*, 17(54), 1377-1397. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.054.AO05>

Nóvoa, A. (1992). A formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A. (Coord.). *Os professores e sua formação* (pp. s./p.). Dom Quixote.

Oliveira, I. A. (Org.). (2008). *Cartografias Ribeirinhas: Saberes e Representações sobre Práticas Sociais Cotidianas de Alfabetizando Amazonas*. EDUEPA.

Penin, S. T. S. (2001). A formação de professores e a responsabilidade das universidades. *Estudos Avançados*, 15(42), 317-332. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200017>

Pojo, E. C., et al. (2014). As águas e os ribeirinhos – beirando sua cultura e margeando seus saberes. *Margens*, 8(11), 176-198. <http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v8i11.3249>

Santos, A. T., & Miranda, E. F. (2017). Educação do rural versus educação do campo: paradigmas e controvérsias. *Seminário Gepráxis*, 6(6), 134-146. <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/7206>

Silva, T. T. (2000). A produção social da identidade e da diferença. In Silva, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp. 73-102). Vozes. <https://doi.org/10.26512/les.v5i0.6525>

Souza, J. C. R. (2013). *A geografia nas escolas das comunidades ribeirinhas de Parintins: entre o currículo, o cotidiano e os saberes tradicionais* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Editora Vozes. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.17i2.0010>

Vasconcelos, G. T. B. (2017). *Educação Básica Ribeirinha: um estudo etnográfico na região amazônica* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

### Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 01/12/2021  
Aprovado em: 03/09/2022  
Publicado em: 30/12/2022

Received on December 01st, 2021  
Accepted on September 03th, 2022  
Published on December, 30th, 2022

**Contribuições no Artigo:** Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

**Author Contributions:** The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

**Conflitos de Interesse:** Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

### Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

### Article Peer Review

Double review.

### Agência de Fomento

Não tem.

### Funding

No funding.

### Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Silva, T. G., & Ramírez, G. P. L. (2022). Ensino de História e Geografia em uma comunidade ribeirinha amazônica no Brasil. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 7, e13556. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e13556>

ABNT

SILVA, T. G.; RAMÍREZ, G. P. L. Ensino de História e Geografia em uma comunidade ribeirinha amazônica no Brasil. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 7, e13556, 2022. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e13556>