



Revista  
**Educar Mais**


## A interculturalidade como princípio formativo na educação de jovens do ensino médio da tríplice fronteira amazônica-Brasil/Peru/Colômbia

*Interculturality as a formative principle in the education of high school youth in the Amazonian triple border-Brazil/Peru/Colombia*

*Interculturality as a formative principle in the education of high school youth in the Amazonian triple border-Brazil/Peru/Colombia*

Maria Simone Ribeiro da Silva Cruz<sup>1</sup> 

• Nádia Maciel Falcão<sup>2</sup> 

Aldenize Pinto do Nascimento<sup>3</sup> 

### RESUMO

O presente artigo analisa a interculturalidade como princípio formativo na educação de jovens das escolas de ensino médio situadas na tríplice fronteira amazônica - Brasil/Peru/Colômbia, em contraposição à perspectiva monocultural e homogeneizadora ainda presente nas práticas escolares. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada no materialismo histórico-dialético, perspectiva que possibilita a análise crítica das contradições sociais, culturais e educativas que atravessam esse contexto. O estudo contextualiza a constituição da tríplice fronteira em termos de organização social, política, étnica e cultural; apresenta a diversidade de grupos juvenis presentes nas escolas locais; e discute a interculturalidade como abordagem pedagógica crítica, voltada ao reconhecimento das diferenças, ao enfrentamento das desigualdades e à construção de relações educativas mais dialógicas e emancipatórias, possibilitando à escola compreender os/as jovens a partir de seus modos de ser, viver, interpretar o mundo e constituir suas identidades.

**Palavras-chave:** Interculturalidade; Jovens do Ensino Médio; Tríplice Fronteira Amazônica.

### ABSTRACT

*This article analyzes interculturality as a formative principle in the education of young people in high schools located in the Amazon triple border - Brazil/Peru/Colombia, in contrast to the monocultural and homogenizing perspective still present in school practices. Methodologically, it is a bibliographic research, with a qualitative approach, based on historical-dialectical materialism, a perspective that enables the critical analysis of the social, cultural, and educational contradictions that permeate this context. The study contextualizes the constitution of the triple border in terms of social, political, ethnic, and cultural organization; presents the diversity of youth groups present in local schools; and discusses interculturality as a critical pedagogical approach, aimed at recognizing differences, confronting inequalities, and building more dialogical and emancipatory educational*

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia, Mestra em Educação e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM), Manaus/AM – Brasil. Professora efetiva do Instituto de Natureza e Cultura-INC/UFAM. E-mail: [simonebrasil@ufam.edu.br](mailto:simonebrasil@ufam.edu.br)

<sup>2</sup> Licenciada em Pedagogia, Mestra e Doutora em Educação e Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas ((FACED/UFAM), Manaus/AM – Brasil. E-mail: [nadiafalcao@ufam.edu.br](mailto:nadiafalcao@ufam.edu.br)

<sup>3</sup> Licenciada em Filosofia, Mestra e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM), Manaus/AM – Brasil. E-mail: [ppgedoutorado@gmail.com](mailto:ppgedoutorado@gmail.com)

*relationships, enabling the school to understand young people from their ways of being, living, interpreting the world, and forming their identities.*

**Keywords:** *Interculturality; High School Youth; Amazon Triple Border.*

## RESUMEN

*El presente artículo analiza la interculturalidad como principio formativo en la educación de jóvenes de las escuelas de enseñanza media situadas en la triple frontera amazónica - Brasil/Perú/Colombia, en contraposición a la perspectiva monocultural y homogeneizadora aún presente en las prácticas escolares. Metodológicamente, se trata de una investigación bibliográfica, de enfoque cualitativo, fundamentada en el materialismo histórico-dialéctico, perspectiva que posibilita el análisis crítico de las contradicciones sociales, culturales y educativas que atraviesan este contexto. El estudio contextualiza la constitución de la triple frontera en términos de organización social, política, étnica y cultural; presenta la diversidad de grupos juveniles presentes en las escuelas locales; y discute la interculturalidad como enfoque pedagógico crítico, orientado al reconocimiento de las diferencias, al enfrentamiento de las desigualdades y a la construcción de relaciones educativas más dialógicas y emancipatorias, posibilitando que la escuela comprenda los/las jóvenes a partir de sus modos de ser, vivir, interpretar el mundo y constituir sus identidades.*

**Palabras clave:** *Interculturalidad; Jóvenes de Educación Secundaria; Triplie Frontera Amazónica.*

## 1. INTRODUÇÃO

O presente estudo<sup>4</sup> apresenta um conjunto de reflexões a respeito da interculturalidade como princípio formativo na educação de jovens de escolas de ensino médio da tríplice fronteira amazônica-Brasil/Peru/Colômbia. Particularmente, o artigo defende que, as escolas de ensino médio são constituídas de jovens de diferentes contextos sociais e culturais que trazem consigo saberes, práticas e visões de mundo que precisam ser reconhecidas e acolhidas pela escola, sem perder de vista que as relações desenvolvidas entre os/as jovens são dialeticamente construídas, reconstruídas, de forma harmoniosa e, ao mesmo tempo, conflituosa, o que julgamos necessário para a construção de um projeto comum de sociedade onde a diferença é base orientadora.

Neste sentido, em um primeiro momento, discorre que a organização territorial da fronteira é marcada pela convivência de povos com culturas próprias como indígenas, ribeirinhos, citadinos, migrantes peruanos e colombianos, dentre outros, que desenvolvem relações étnicas, sociais, políticas, religiosas, de gênero e sexualidade, e que, apesar de suas diferenças, coexistem e interagem no espaço escolar, de forma a refletir suas identidades culturais. Em um segundo momento, problematiza o papel da escola enquanto instituição formativa, defendendo a necessidade de que não reproduza processos de invisibilização dos/as jovens que vivem na tríplice fronteira. Por último, defende a interculturalidade como a abordagem conceitual e procedimental no tratamento das diferentes culturas no processo formativo dos/as jovens fronteiriços, marcados, fundamentalmente por relações interétnicas e interlinguísticas.

## 2. CONFIGURAÇÃO DA PESQUISA

O estudo está articulado a uma perspectiva de interculturalidade crítica enquanto abordagem orientadora da formação de estudantes do ensino médio em contextos de fronteira. Parte-se da

---

<sup>4</sup> Financiado pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

compreensão de que os processos educativos não se constituem de forma neutra ou homogênea, mas se produzem em contextos históricos, sociais e culturais marcados por desigualdades estruturais e educativas.

Em territórios como o da tríplice fronteira amazônica, caracterizado pela presença de múltiplos povos, línguas, nacionalidades e pertencimentos culturais como indígenas, ribeirinhos, citadinos e migrantes transfronteiriços, a escola ocupa um lugar estratégico na mediação entre diversidade cultural e formação juvenil. Nesses contextos, a interculturalidade é compreendida como uma prática pedagógica crítica, orientada ao reconhecimento das diferenças, ao enfrentamento das desigualdades e à construção de relações educativas mais dialógicas e emancipatórias.

Nessa perspectiva, a abordagem metodológica adotada reconhece que os/as jovens possuem identidades próprias e produzem conhecimentos e saberes a partir de suas experiências sociais e culturais. Assim, a escola de ensino médio é compreendida como um espaço de tensão e negociação, no qual se confrontam projetos educativos, saberes hegemônicos e conhecimentos produzidos no cotidiano das comunidades de fronteira.

Nesse interim, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada no materialismo histórico-dialético, articulada à análise crítica de produções acadêmicas que tratam da interculturalidade, da diversidade cultural e da formação de jovens em contextos de fronteira, com ênfase na tríplice fronteira amazônica-Brasil/Peru/Colômbia.

A opção pela abordagem qualitativa justifica-se por possibilitar a compreensão dos fenômenos educativos em suas múltiplas dimensões - social, cultural, étnica e linguística -, permitindo a apreensão dos sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos às práticas educativas interculturais no contexto escolar. Conforme assinala Minayo (2014), trata-se de um tipo de pesquisa orientado por uma lógica que busca compreender a realidade social em profundidade, incorporando a intencionalidade, os significados e as representações construídas nas relações sociais. Nesse sentido, essa abordagem mostra-se adequada para analisar a interculturalidade como princípio formativo, ao possibilitar uma leitura crítica das experiências escolares vivenciadas por estudantes do ensino médio da tríplice fronteira amazônica, considerando as relações de poder, os conflitos culturais e os processos de construção identitária que atravessam o cotidiano escolar.

O levantamento bibliográfico, como técnica de coleta de dados, foi realizado em bases de dados científicos como o portal de periódicos da CAPES, SciELO e Google Acadêmico, além da consulta a livros, dissertações e teses. O recorte temporal contemplou produções publicadas entre 1996 e 2024, considerando tanto autores clássicos quanto estudos recentes, de modo a possibilitar uma análise histórica e contemporânea do objeto investigado. Os descritores utilizados incluíram: "interculturalidade", "educação intercultural", "juventudes", "diversidade cultural", "escolas de fronteira" e "tríplice fronteira amazônica".

Como critérios de inclusão, selecionaram-se produções que abordam a educação intercultural, as juventudes e a diversidade cultural, as quais forneceram o embasamento teórico do estudo, bem como trabalhos que analisam contextos amazônicos e fronteiriços, contribuindo para a compreensão das especificidades sociais, culturais e territoriais da região investigada. Ressalta-se que ainda são poucos os estudos acadêmicos que tratam especificamente das juventudes em escolas de ensino médio na tríplice fronteira-Brasil/Peru/Colômbia, especialmente quando analisadas a partir da interculturalidade como princípio formativo. Essa lacuna no campo das pesquisas exigiu o diálogo

com produções mais amplas sobre educação, juventudes e interculturalidade em contextos amazônicos e fronteiriços, ao mesmo tempo em que evidencia a relevância e a contribuição do presente trabalho para a compreensão dos processos formativos juvenis na região onde a pesquisa se situa. Foram excluídas produções sem relação direta com o campo educacional ou com os debates sobre interculturalidade, juventudes e fronteira, bem como textos de caráter meramente descritivo, sem articulação teórica com a problemática investigada.

Para a efetivação da análise crítica e reflexiva, o estudo adotou como aporte os princípios teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, os quais orientaram tanto a seleção quanto a interpretação do corpus bibliográfico. As categorias analíticas - interculturalidade, educação intercultural, diversidade cultural, trabalho educativo, identidade e juventude - foram construídas a partir da leitura sistemática das obras selecionadas e analisadas à luz das categorias fundantes da perspectiva dialética: totalidade, historicidade, contradição, mediação e práxis. Conforme Kosík (2002), tais categorias constituem instrumentos analíticos essenciais para a apreensão da realidade social em sua concretude, compreendida como um todo estruturado, histórico e contraditório.

A categoria da totalidade orientou a compreensão dos fenômenos educativos em sua articulação com as dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais da fronteira amazônica; a historicidade permitiu situar as práticas educativas e as concepções de interculturalidade nos processos históricos que constituem a região; a contradição possibilitou evidenciar os tensionamentos entre projetos educativos hegemônicos e as experiências culturais dos jovens; a mediação orientou a análise das relações entre escola, território e sujeitos; e a práxis fundamentou a compreensão da interculturalidade como ação educativa crítica e transformadora.

Esse procedimento analítico possibilitou apreender a realidade educacional em sua complexidade e dinamicidade, compreendendo a interculturalidade como uma construção histórica e social capaz de orientar uma formação inclusiva e emancipatória dos estudantes do ensino médio em território transfronteiriço.

### **3. REFERENCIAL TEÓRICO**

#### **3.1. Tríplice fronteira amazônica: território e diversidade**

Ao se pretender realizar reflexões sobre a formação dos/as jovens da tríplice fronteira amazônica-Brasil/Peru/Colômbia numa perspectiva intercultural, antes de tudo, é necessário situar em que território, universo social, político, étnico e cultural vivenciam suas relações cotidianas, o que julgamos importante para compreendermos os efeitos de um projeto de educação intercultural na escola. Essa perspectiva de análise impõe um olhar de aproximação com a realidade empírica, onde de fato, o/a jovem se mostra e se relaciona, pela linguagem e pela cultura, elementos basilares para sua organização na sociedade.

Desse modo, tecer reflexões sobre a educação intercultural para a formação dos/as jovens da tríplice fronteira amazônica nos exige, em primeiro lugar, conhecer o território, os modos como os povos da fronteira vivem e se organizam a partir de suas múltiplas referências de tempo, espaço e cultura, ficando evidente que a educação se constitui como artefato social pelo qual o homem/mulher fronteiriço transita, seja no contexto da inclusão ou exclusão.

Essas reflexões nunca foram tão necessárias quando o território que se fala é a Amazônia, que para Alves e Araújo (2017), na sua totalidade abriga uma multiplicidade de populações, culturas e tradições e identidades juvenis, que contribuem na definição do perfil dessa população. Nessa perspectiva, qualquer reflexão teórica-analítica que se faça deve estar pautada a partir dos interesses de suas populações, num claro enfrentamento ao “[...] discurso colonial que se apresenta nos processos discursivos e na constituição histórica do espaço amazônico” (Lima, Gadelha, 2015, p. 74), pois o que vemos no discurso colonial é a perspectiva de uma sobreposição de saberes tidos como verdades absolutas, desconstruir esse discurso colonial de que seus saberes são únicos e verdadeiros e que devem se sobrepor às culturas dos colonizados, é tarefa que se impõe em todos os territórios da Amazônia, inclusive os de fronteira.

**Figura 1:** A tríplice fronteira amazônica (Brasil, Peru, Colômbia)



**Fonte:** Adaptado de Euzébio, 2014 por Luiz Felipe Balieiro

Conforme o mapa, as regiões de fronteira vêm se constituindo em espaços de múltiplos significados, formados pela coexistência de povos de diferentes nações, onde a língua, cultura, organização social e política interagem numa relação pujante de aceitação, conflito e mudança. Esses espaços fronteiriços, além de abrigarem uma densa diversidade cultural e social, também se tornam palco de questões políticas, econômicas, étnicas e identitárias. As fronteiras transcendem os limites geográficos e se tornam espaços de trocas e interações linguísticas, culturais e comerciais. Em síntese, “a fronteira não pode ser mais pensada exclusivamente como franjas do mapa em cuja imagem se traduz os limites espaciais, demográficos e econômicos de uma determinada formação social” (Becker, 2013, p. 62). As fronteiras não são apenas barreiras físicas, mas também representações de divisões culturais, econômicas, sociais e políticas. Elas podem ser vistas como zonas de contato, troca e, muitas vezes, de conflito, onde diferentes culturas, economias e sistemas de poder se encontram e interagem (Santos, 1996). “As fronteiras são os lugares propícios para a articulação intercultural e o conseqüente desenvolvimento de novas configurações sociais” (Trajano Vieira, 2016, p. 125). Indígenas ou não, a maioria da população da tríplice fronteira Brasil/Colômbia/Peru é composta por sujeitos multiculturais, multinacionais e multiétnicos, o que vem se consolidando na formação de uma cultura de fronteira que tem, como pano de fundo, a diversidade dos grupos que a compõem (Trajano Vieira, 2018).

A fronteira, portanto, é muito mais que uma linha divisória, é também um lugar de comunicação e interação entre pessoas de todas as faixas etárias: crianças, adolescentes, adultos e idosos, que escrevem suas histórias em um intercâmbio de saberes num processo contínuo de construção e reconstrução de suas identidades sociais, culturais e étnicas.

No caso particular da tríplice fronteira amazônica, constituída por Tabatinga/Brasil, Letícia/Colômbia e Santa Rosa/Peru, evidencia-se essas características, sem perder de vista particularidades que são inerentes a organização e constituição dos povos pertencentes a esse território. Tabatinga juntamente com a cidade colombiana de Letícia, formam o que se convencionou denominar de cidades gêmeas, “[...] pois estão unidas em decorrência de processo de conurbação, constituindo uma única malha urbana, como se fossem somente uma única cidade e compartilhando serviços de infraestrutura” (Nascimento, 2016, p. 59). Por sua vez, a ligação entre a cidade de Santa Rosa (Peru) e Tabatinga (Brasil) também é direta e ocorre principalmente pela utilização de barcos que transportam todos os dias passageiros que promovem um intercâmbio cultural, comercial e também turístico.

Nas relações (inter) nacionais desenvolvidas na tríplice fronteira ocorre, segundo Coelho (2020), uma livre circulação de pessoas, transações comerciais e culturais, mercadorias pelos rios, moedas nacionais (real, peso, soles, válidos nos países), comércio livre (de gêneros alimentícios, tecidos, combustível, materiais de construção, eletrônicos, eletrodomésticos, entre outros), culinária diversificada, língua (portunhol, mistura da língua portuguesa e espanhol), música, dança, vestuário, religiosidade, transporte, etc.

Acrescenta-se a esse processo de intercâmbio, que muitos peruanos e colombianos tem acesso a serviços educacionais ofertados pela cidade de Tabatinga, dentre os quais destaca-se as escolas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior. Portanto, é intensa a presença de estudantes dessas nacionalidades nas instituições educacionais do território brasileiro, tornando mais dinâmica a diversidade cultural e linguística na região.

Esse intercâmbio agrega uma dinamicidade nas relações sociais e culturais, evidenciando seu caráter multicultural e multiétnico, também constituída de ribeirinhos e indígenas de diversas etnias, tais como Tikuna, Kokama, Kanamari, Marubo, Mayoruna, Kaixana, Matis, Kambéba, Kulina, Katukina, Witóto e Maku-Yuhup (IBGE, 2022), dentre outros. São essas as juventudes presentes nas escolas de ensino médio da fronteira amazônica, com nacionalidades, culturas e identidades que precisam ser acolhidas, compreendidas e atendidas, numa perspectiva de educação intercultural, trilingue e multiétnica.

Nessa tessitura, pensar a educação para os/as jovens da tríplice fronteira em uma perspectiva intercultural é, antes de tudo, apreender seus modos de sentir, viver, compreender e estar no mundo, considerando de onde vem e como suas identidades juvenis são construídas e reconstruídas. Esse que é um passo importante para compreendermos que caminho seguir, de modo que a escola seja para os/as jovens um espaço prazeroso, socializador, de construção e reconstrução de suas identidades, a ponto de alcançar a formação plena que vai além da aquisição de conhecimentos historicamente sistematizados e se estende à formação juvenil em sua dimensão, social, política, afetiva, étnica e cultural.

### **3.2. Por uma escola que não invisibiliza os/as jovens fronteiriços**

É na cidade de Tabatinga, localizada no estado do Amazonas, que se observa, de forma mais acentuada, a presença de estudantes do ensino médio com diferenças culturais, linguísticas e étnicas

bem mais evidentes, pois é intensa a convivência entre populações indígenas, ribeirinhas, migrantes internacionais (como colombianos e peruanos) e brasileiros oriundos de diferentes regiões do país.

Demograficamente, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2022, Tabatinga possui uma população estimada de 66.764 habitantes, distribuídos em uma área territorial de 3.260,245 km<sup>2</sup>. Além disso, Tabatinga destaca-se como um importante centro de diversidade étnica e cultural. É um dos municípios brasileiros com maior número de indígenas, com aproximadamente 34.500 habitantes indígenas, sendo superado apenas por Manaus e São Gabriel da Cachoeira no estado do Amazonas. A cidade abriga diversas etnias indígenas, com destaque para os povos Ticuna, Kokama e outras comunidades da região do Alto Solimões (Agência Brasil, 2023).

Localiza-se à uma distância de 1.105 quilômetros de Manaus (em linha reta) e 1.607 quilômetros (em via fluvial). Destaca-se como ponto de maior movimentação migratória, concentrando uma porcentagem significativa de migrantes colombianos e peruanos e se apresentando também como porta de entrada no território brasileiro (Oliveira, 2006).

As cidades gêmeas Letícia e Tabatinga formam uma ilha urbana cercada pela imensa floresta amazônica, separadas do vilarejo de Santa Rosa apenas pelas águas do Amazonas Solimões. As delimitações territoriais são muitas vezes encobertas pela densa vegetação e as fronteiras se confundem nos corpos e rostos de seus moradores: brancos, negros, índios, pardos ou mestiços; nacionais ou estrangeiros; brasileiros, peruanos ou colombianos; falantes do português; do espanhol, da língua tikuna ou kokama (Nascimento, 2016).

A tríplice fronteira destaca-se por sua diversidade cultural, étnica e linguística, na qual sujeitos de origens diferentes e com identidades próprias se relacionam e interagem por meio do trabalho, das práticas religiosas, linguísticas e do compartilhamento de serviços básicos como saúde, segurança e educação. Essa dinâmica pode ser vista na cidade de Tabatinga pela interação de povos com diferentes matrizes culturais, o que exige um diálogo intercultural para a existência e subsistência no território.

Subjacente a essa configuração, evidencia-se a necessidade de reconhecimento e valorização das identidades étnicas, culturais e linguísticas, sobretudo diante de um histórico de supervalorização da cultura eurocêntrica e hegemônica ainda presente na sociedade. Essa realidade se expressa de forma concreta no contexto de Tabatinga, cuja população é composta por diversas etnias, com predominância do povo Ticuna, conforme dados do Terras Indígenas no Brasil (2025). "Já os Kokama, embora em quantidade inferior aos Ticuna, constituem também um expressivo contingente populacional, estando presentes também na Colômbia e no Peru" (Abreu et al "(2024, p, 7).

Diante da pluralidade étnico-cultural presente na cidade de Tabatinga, parte-se do princípio de que a escola de ensino médio deve orientar seu olhar para os/as jovens a partir de seus modos de ser, viver e compreender o mundo, considerando, por meio de concepções e práticas pedagógicas, a pluralidade social e cultural da qual emergem suas relações. Nessa perspectiva, defende-se a necessidade de que a escola não silencie a heterogeneidade que caracteriza os/as jovens estudantes, mas que reconheça e valorize aspectos relacionados à sua origem, cultura, raça, gênero e condição social. Tal postura contribui para a construção de práticas pedagógicas mais dialógicas, inclusivas e conectadas aos interesses e experiências juvenis, evitando abordagens autoritárias e contribuindo para o enfrentamento do preconceito, da desvalorização identitária e das desigualdades socioculturais no espaço escolar.

A escola como instituição de formação humana não pode privar-se de conhecer o/a jovem que nela chega, o que pensa, o que deseja, de onde veio, o que quer para o presente e para o futuro. A escola precisa constituir-se como espaço dotado de sentido e significado para os/as estudantes, de modo que sua frequência seja compreendida não apenas como uma exigência institucional, mas como uma experiência formativa relevante e socialmente situada. Nessa direção, compreende-se a escola como um lugar de encontros, tensões e aprendizagens, no qual a diversidade não é um elemento acessório, mas ponto de partida e de chegada do processo educativo.

Conforme argumenta Dayrell (2003), a escola somente se torna significativa para as juventudes quando reconhece os estudantes como sujeitos históricos, portadores de saberes, culturas e projetos de vida, articulando o conhecimento escolar às suas experiências sociais. De modo complementar, Carrano (2003) destaca que os processos educativos precisam dialogar com as condições concretas de vida dos jovens, valorizando suas formas de participação, pertencimento e produção cultural. Nesse sentido, o que se ensina e se aprende na escola deve estar vinculado aos interesses, necessidades e contextos das juventudes em formação, especialmente em territórios marcados pela diversidade sociocultural.

Nesse interim, emerge neste texto uma inquietação em relação à forma como a escola de ensino médio tem lidado com a formação de jovens estudantes da tríplice fronteira amazônica. Pesquisas apontam que ainda falta um projeto educativo que contemple de maneira mais atenta e sensível as diferenças sociais, culturais, étnicas e linguísticas que marcam essa região. A dissertação de Silva (2011) que investigou as práticas pedagógicas na Escola Estadual Marechal Rondon em Tabatinga/AM, revelou que, apesar da presença de diversas culturas no contexto escolar, essas diferenças são frequentemente ignoradas nos temas abordados e nas práticas pedagógicas adotadas. A autora destaca a necessidade de uma construção coletiva de uma proposta educativa que valorize as identidades culturais e combata a marginalização de sujeitos considerados "diferentes". Machado e Lacerda (2023) apontam que estudantes indígenas, peruanos e colombianos relatam experiências de invisibilidade cultural e linguística dentro do ambiente escolar. A pesquisa de Rabelo (2017) evidenciou a presença de alunos estrangeiros nas escolas da região e diferentes identidades dos sujeitos praticantes do espaço escolar, porém, identidades invisibilizadas pela desvalorização da diferença e a negação do outro.

Os estudantes indígenas que frequentam as escolas de ensino médio na cidade de Tabatinga enfrentam uma série de impedimentos para se integrar e interagir no sistema educacional formal. A barreira linguística é uma das dificuldades mais evidente, tendo que se adequar a língua portuguesa, que não é a sua língua de origem, o que gera dificuldades para a compreensão dos conteúdos das disciplinas e a interação com outros estudantes, professores e demais profissionais da escola.

Além da barreira linguística, os/as estudantes tem que enfrentar um currículo que toma como base uma visão única da cultura dominante, que desconsidera a pluralidade cultural e as especificidades dos estudantes indígenas, tomado desta forma, os conhecimentos historicamente sistematizados e as práticas pedagógicas com seus procedimentos metodológicos se constituem como mecanismo de alienação e desconstrução das identidades juvenis, ao desconsiderar seus saberes e tradições.

Essa percepção não é diferente com os/as estudantes peruanos e colombianos que frequentam as escolas de ensino médio em Tabatinga. Há uma tendência de considerar que o imigrante é um problema a ser resolvido pelo Estado. A escola acaba absorvendo essa concepção e, ao invés de considerar a riqueza cultural que o/a jovem imigrante possui. Para Odorissi e Gorczewski (2019), é

necessário compreender a migração como um direito humano e reconhecer o migrante como sujeito de direitos. A observação atenta, a compreensão de suas experiências e o diálogo com suas vulnerabilidades e desafios constituem passos fundamentais para os processos de inclusão social e para o reconhecimento do protagonismo dos migrantes. Nesse sentido, a garantia das experiências de pertencimento, filiação e identidade configura-se como um elemento central das trocas interculturais, sendo fundamental para os processos de assistência, integração e engajamento social dos migrantes. Assim como os indígenas, os/as estudantes precisam lutar contra preconceitos, estigmas, discriminação e a exclusão por não se encaixarem nos padrões culturais homogeneizados por uma classe que domina o pensar e o fazer sociocultural.

Além desses grupos juvenis, convivem no espaço escolar jovens ribeirinhos, cujas formas de sociabilidade, de expressão cultural e de relação com o território se constituem a partir de experiências marcadas pela vida às margens dos rios, pelos saberes tradicionais e por dinâmicas próprias de trabalho, mobilidade e pertencimento.

Essas experiências produzem modos singulares de compreender o mundo, o tempo e as relações sociais, que nem sempre encontram reconhecimento nas práticas escolares hegemônicas. A presença desses/as jovens evidencia a necessidade de problematizar concepções pedagógicas homogeneizadoras e de compreender a escola como um espaço atravessado por diferentes culturas, nas quais a diversidade se apresenta como elemento constitutivo dos processos educativos.

A esse respeito, Dayrell (2007) compreende que se deve problematizar a condição juvenil atual, sua cultura, suas demandas e necessidades próprias, compreendendo suas práticas e símbolos como manifestação de um novo modo de ser jovem, expressão das mutações ocorridas nos processos de socialização que coloca em questão o sistema educativo, suas ofertas e posturas pedagógicas.

E é contrário a esse movimento de caráter eurocêntrico e monocultural, que consideramos pertinente que a escola adote uma abordagem que contribua com a orientação do processo formativo dos/as jovens estudantes da fronteira, que valoriza e respeita as diferenças culturais, cedendo espaço para o diálogo intercultural, pelo qual a harmonia e o conflito são necessários para que se construa um projeto comum de uma sociedade com culturas historicamente referendadas. A essa abordagem chamamos de interculturalidade, é o que veremos a seguir.

### **3.3. A interculturalidade na formação dos/as jovens da tríplice fronteira amazônica**

Pelo exposto até agora, está claro que há elementos conceituais e procedimentais que são basilares para o processo de desenvolvimento e formação política, social, cultural, linguística, étnica e educacional do/as jovens fronteiriços, sendo necessário compreender como se efetivam e se interseccionam, quando o que se objetiva é uma educação que respeite as diferenças, numa perspectiva de sociedade democrática, onde todos/as possam exercer plenamente a cidadania.

Quando o tema é juventude na escola de ensino médio, aparecem problemáticas de toda ordem, que envolvem diferentes aspectos como a qualidade da educação, propostas pedagógicas, a falta de sentido e significado dos estudantes à escola, a indisciplina e violência, dentre outros. Situações reveladoras do cotidiano que colocam a escola na condição de se reinventar enquanto instituição de formação humana.

No caso particular da tríplice fronteira emerge um olhar mais atento e diferenciado ao cotidiano das escolas no processo de formação dos/as jovens, visto que seus espaços são marcados por relações

raciais, questões de gênero e sexualidade, pluralismo religioso, relações internacionais pela presença de estudantes peruanos e colombianos, relações étnicas pelo grande número de etnias indígenas, dentre outros, e que exige olhar a educação dos/as jovens em uma perspectiva Intercultural, Multiétnica e Multilinguística.

Defender uma educação nessa perspectiva significa compreender que as práticas pedagógicas precisam estar articuladas às dimensões culturais, sociais, políticas, étnicas e linguísticas dos/as estudantes, uma vez que a escola, historicamente, tem se orientado por lógicas de homogeneização e padronização, o que dificulta o reconhecimento da pluralidade e da diferença - aspecto problematizado por Moreira e Candau (2003) ao afirmarem que:

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, para a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (p. 161).

A escola, nas figuras dos formuladores das políticas, de gestores/as, coordenadores/as e professores/as, não pode se distanciar do universo social e cultural dos/as estudantes, ao contrário, deve reconhecê-los/as e aceitá-los/as no seu pensar, ser e existir, valorizando suas histórias, tradições e saberes. E quando se pensa em um projeto educativo transformador para as diferenças, é essencial que esse projeto não apenas reconheça e valorize as diversidades culturais, mas que também busque ativamente romper com o ciclo de desigualdade e marginalização dos grupos minoritários.

Nesta perspectiva, o constructo teórico-metodológico do multiculturalismo, embora tenha sido fundamental para a ampliação do reconhecimento da diversidade cultural, não nos fornece os instrumentos necessários para uma transformação radical na forma como concebemos e convivemos com as diferentes culturas, pois "uma perspectiva multicultural limita-se a considerar a coabitação das diferenças culturais como um processo histórico natural, espontâneo, do qual se pode tomar consciência para se adaptar a ele" (Nanni, 1998, p. 30). Para Chauí (2018), o multiculturalismo, ao tentar conciliar as diferenças culturais dentro de uma lógica de convivência pacífica, muitas vezes esconde as profundas desigualdades que estruturam a sociedade, sem questionar as relações de poder que sustentam essas diferenças. Não se trata apenas de reconhecer as culturas, mas de transformar as relações que as sustentam.

E pelo que sabemos da lógica do sistema capitalista, a ampliação das desigualdades pela negação das diferenças, a uniformização de culturas e identidades constituem-se como mecanismos de reprodução das estruturas de poder que certificam a exclusão dos grupos marginalizados. Sendo assim, precisamos de alternativas que nos dê condições de lutar contra essa forma de organizar, condicionar e alienar a vida das pessoas, de modo que possamos transformar a estrutura formativa dos aspectos culturais, que ainda continuam sob a égide da concepção homogênea e uniforme de formação humana.

O constructo teórico de Gramsci (2001) nos ajuda a buscar essa nova alternativa ao afirmar ser a cultura um campo de disputa onde diferentes grupos sociais buscam afirmar suas próprias visões de mundo e, muitas vezes, a cultura dominante marginaliza as culturas minoritárias, impondo sua cultura como a cultura universal e legítima, obscurecendo a pluralidade de perspectivas culturais que existem na sociedade.

Nessas condições, atrevemo-nos a dizer que a escola de ensino médio da fronteira deve ser aquela a condicionar seus projetos e ações em uma nova alternativa de caráter teórico e procedimental, a concepção intercultural de educação, visto que a interculturalidade se constitui em uma abordagem aqui entendida como

Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade; - Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. - Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. - Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade (Walsh, 2001, p. 10-11).

"[...] que considera não apenas o processo histórico de coexistência entre as diferentes culturas, mas também a proposta de mudança e de projetualidade" (Nanni, 1998, p. 30). Mais ainda, a interculturalidade busca "promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferentes culturas. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas" (Fleuri, 2000, p.49).

Assim compreendido, as escolas romperão com práticas excludentes que invisibiliza e desconstrói as identidades culturais dos/as estudantes, promovendo a justiça social, oportunizando a todos/as os mesmos direitos e oportunidades. Nesse sentido, haverá que pensar em outras formas de organizar o currículo, os espaços e tempos, o trabalho dos docentes, a relação família-comunidade, para que os estudantes indígenas, não-indígenas, ribeirinhos, colombianos, peruanos, entre outros, sejam respeitados em suas necessidades, ritmos e identidades culturais. Nessa perspectiva propositiva a interculturalidade está assentada na construção de uma educação inclusiva e plural, pois prevê

[...] a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade. [...] Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, construção e reconstrução. [...] nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção das identidades abertas, em construção permanente. [...] As relações culturais estão atravessadas por relações de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos. [...] não desvincular as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial, quanto em cada sociedade (Candau, 2003, p. 22).

Pelo exposto, a perspectiva intercultural de educação reconhece, respeita e valoriza as múltiplas identidades culturais dos/as estudantes de ensino médio da tríplice fronteira amazônica. Em sua abordagem conceitual e procedimental os/as estudantes não são vistos de forma isolada, em mundos intransponíveis, cuja única alternativa é assimilar e adequar-se ao contexto monocultural que transcende ao seu controle, ao contrário, a escola garante espaço para o diálogo constante entre as culturas, a troca de saberes, valorização das experiências vividas por cada grupo cultural, o respeito e convivência mútua, a ponto de que os/as estudantes compreendam a força de um projeto intercultural comum, pois "[...] não se trata mais apenas de lutar pela sobrevivência física, material, dos grupos marginalizados, trata-se agora de lutar pela própria possibilidade de sua existência no campo do simbólico, compreendendo suas culturas como sistemas originais de viver e pensar" (Fleuri, 2001, p.46), o que significa que, além de lutarem pelo acesso a serviços básicos para viver dignamente, os grupos precisam lutar para serem reconhecidos em suas identidades, culturas e

histórias, tratando-se, portanto, de um projeto político de sociedade, cuja tessitura também se constrói no âmbito da elaboração e implementação das políticas educacionais que atendam de modo adequado os diferentes grupos juvenis presentes na escola, sem que cada grupo fique isolado em sua bandeira de luta, pois

[...] se as políticas forem compreendidas como ações sistemáticas que visam a garantia dos direitos constitucionais para o pleno exercício da cidadania, sua elaboração, sua implantação e sua implementação podem e devem ser protagonizadas não somente por governos, mas também pelo Estado que envolve um amplo conjunto de instituições. Assim, as políticas educacionais devem ser entendidas e estudadas como movimentos complexos, com a participação de diferentes sujeitos sociais, cujas ações e comportamentos repercutem no conjunto da sociedade (Bello, Jacomini e Minhoto 2014, p. 374).

Nessas condições, as políticas educacionais elevam o discurso e interesse dos grupos sociais e culturais marginalizados na escola, contribuindo para o rompimento da unificação do pensamento incorporado pela ideologia monocultural imposta na escola, pois não há dúvida de que

[...] o discurso ideológico é aquele que pretende coincidir com as coisas, anular a diferença entre o pensar, o dizer e o ser e, destarte, engendrar uma lógica da identificação de todos os sujeitos sociais como uma imagem particular universalizada, isto é, a imagem da classe dominante. [...] a ideologia é aquele discurso nos quais os termos ausentes garantem a suposta veracidade daquilo que está explicitamente afirmado (Chauí, 2003, p. 3).

E é contra esse discurso ideológico que defendemos a adoção de uma abordagem intercultural no conjunto formativo dos/as jovens da tríplice fronteira amazônica, que não anula a diferença entre o pensar, o dizer e o ser. Pelo contrário, essa abordagem reconhece e valoriza as particularidades dos/as jovens ribeirinhos, indígenas, colombianos, peruanos, dentre outros, com convicções religiosas, de gênero e sexualidade próprias. Naturalizar as diferenças culturais no contexto formativo dos/as estudantes, coloca em evidência os termos ausentes, desarticulando as afirmativas homogeneizadoras que remetem a um modelo de homem/mulher exclusivo e único que a escola deve formar.

Diante desse cenário, a formação intercultural configura-se como uma perspectiva pedagógica e política fundamental para a superação das lógicas homogeneizadoras que historicamente atravessam a escola, na medida em que contribui para a construção de processos formativos comprometidos com o reconhecimento da pluralidade de identidades, saberes e experiências dos/as jovens fronteiriços. Assim, mais do que incorporar a diversidade como elemento decorativo do currículo, a interculturalidade propõe a resignificação das práticas educativas, orientando-as para o diálogo, o respeito às diferenças e a construção de um projeto formativo que se contrapõe às hierarquizações culturais e afirma a diferença como princípio estruturante da educação.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo sustentou que a interculturalidade se constitui como alternativa teórica e procedimental a ser incorporada pelas escolas de ensino médio no processo formativo dos/as jovens da tríplice fronteira amazônica-Brasil/Peru/Colômbia, considerando a rica diversidade cultural da região, caracterizada pela convivência de indígenas, ribeirinhos, cidadãos, peruanos e colombianos, que desenvolvem relações étnicas, sociais, políticas, religiosas, de gênero e sexualidade, e, que,

apesar de suas diferenças, coexistem e interagem no espaço escolar, de forma a refletir suas identidades culturais.

Concluimos que a escola ao orientar suas práticas pedagógicas pela abordagem intercultural, caminhará em direção do acolhimento da heterogeneidade cultural presente dentro de seus muros, numa clara consciência de que os/as jovens que nela adentram tem identidades forjadas em contextos de sua origem e das relações que desenvolvem e que o papel da escola é o de conhecer e compreender as raízes históricas das identidades juvenis e contribuir para sua afirmação, reafirmação ou reconstrução.

Para as juventudes da fronteira, não é válido práticas pedagógicas homogeneizadoras, que consideram os/as jovens a partir de um mesmo parâmetro cultural, pois a perspectiva intercultural rompe com essa visão, concebendo as culturas juvenis em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução, concebendo a hibridização cultural como elemento mobilizador de identidades juvenis conscientes de seu papel social.

Portanto, a escola deverá ser um espaço mobilizador de aprendizagens significativas, um espaço de encontros, descobertas, trocas de experiências e sociabilidade, cuja mola propulsora sempre será o princípio da diversidade pautada numa concepção intercultural de educação para a formação dos/as jovens da tríplice fronteira amazônica.

## 5. REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Moura de; CARVALHO, Leonardo Barros da Cunha; SOUSA, Julia Sirtoli Vieira de; TÁVORA, Felipe Barreto; RAFAEL, Leonardo Monteiro de Barros. Um olhar sobre o uso e a ocupação da cidade de Tabatinga/AM: etnias, biodiversidade, infraestrutura e os desafios do planejamento urbano da cidade. **UFF & Sociedade**, Niterói, v. 4, n. 5, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/uffsociedade/article/view/63319>. Acesso em: 25 out. 2025.

ALVES, João Paulo da Conceição; ARAÚJO, Ronaldo Marques de Lima. Abordagens sobre a condição de classe das juventudes da Amazônia. **MARGENS-Revista Interdisciplinar**, n. 17, p. 155-172. Dez de 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/5448/4541>. Acesso em 25 out. 2025.

BALIEIRO, Luiz Felipe de Vasconcelos Dias; NASCIMENTO, Izaura Rodrigues. Tríplice Fronteira Brasil, Peru e Colômbia: as implicações com o narcotráfico. **Textos & Debates**, Boa Vista, n. 26, p. 85-98, 2015. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/index.php/textosedebates/article/view/2789/0>. Acesso em: 20 fev. 2026.

BECKER, Bertha K. **A urbe amazônica: a floresta e a cidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2013.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. IN: CANDAU, Vera Maria e MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2008, p. 13-37.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Didática, Interculturalidade e formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, Belém, Edição Especial n. 8, p. 28-44, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045/1329>. Acesso em: 20 out. 2025.

- CARRANO, Paulo. Juventudes e culturas juvenis: desafios para a educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 91-112, abr. 2003. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/259816454/Identicidades-Culturais-Juvenis-e-Escolas>. Acesso em 20 nov. 2025.
- CHAUI, Marilena. Cultura e Democracia: **o discurso político contemporâneo**. 16. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2018.
- CHAUI, Marilena. Representação ou Participação? In: CHAUI, Marilena. **Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 272-309.
- COELHO, Maria Aparecida dos Santos. **Práticas Pedagógicas de Professores do Multisseriado na Tríplice Fronteira Amazônica Brasil-Peru-Colômbia: Um Olhar Decolonial sobre a Educação Ribeirinha**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.
- DAYRELL, Juarez. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v 28, n. 100, p. 1105-1128. Out.2007. Disponível em: <https://www.scielo.br//j/es/a/RTJFY53z5LHTjFSzq5rCPH/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2025.
- DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40–52, set./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br//j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmxcX9gwSDty/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2025.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à Educação Intercultural no Brasil. **Educação, Sociedade & Cultura**, n. 16, 2001, 45-62. Disponível em: <https://www.up.pt/journal/index.php/esc-cie/article/view/1508>. Acesso em: 12 out. 2025.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Portal Cidades e Estados**. Município de Tabatinga. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/amazonas/tabatinga/panorama>. Acesso em: 20 set. 2025.
- KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- LIMA, R. L. A., & GADELHA, D. Colonialismo: recorrências e dispersões no discurso do audiovisual amazônico. **Logos**, ed. 42, V. 22, n. 1. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/logos.2015.19555>. Acesso em: 20 set. 2025.
- MACHADO, D., Lima, D., & SOUZA, L. **Cultura e Educação: Dimensões, Desafios e Possibilidades no Contexto da Educação Brasileira**. São Paulo, 2018.
- MACHADO, Liliane Paiva; LACERDA, Luiz Felipe. O desafio de conviver com a diferença: um estudo sobre o multiculturalismo e a escola pública na tríplice fronteira amazônica. **Revista Educação Pública**, 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/17/o-desafio-de-conviver-com-a-diferenca-um-estudo-sobre-o-multiculturalismo-e-a-escola-publica-na-triplice-fronteira-amazonica>. Acesso em: 20 set. 2025.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: **pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura/s: construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, mai/jun/jul/ago 2003. Disponível em: [scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?format=pdf&lang=pt](https://scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 15 out. 2025.

NANNI, Antonio. **L'educazione interculturale**. Brescia: EMI, 1998.

NASCIMENTO, Edimilson Alves do. **Política pública de erradicação do Trabalho Infantil na Tríplice Fronteira Amazônica – Brasil, Colômbia e Peru**: Reflexões sobre o contexto de Tabatinga/AM. 2016. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

ODORISSI, Luisa, Ferreira. GORCZEWSKI, Clóvis. O imigrante enquanto sujeito de direitos: os desafios do estado-nação para a participação social e política do imigrante. **XVI Seminário Internacional Demandas sociais e políticas públicas na sociedade contemporânea**. Rio Grande do Sul, 2019. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/view/19505>. Acesso em: 15 dez. 2025.

OLIVEIRA, Márcia Maria de. A mobilidade humana na tríplice fronteira: Brasil, Peru, Colômbia. **Estudos avançados**, v. 20, n. 57, p. 183-196, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/Lbg7prXtTYfyx4BKMGSdkxk/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2025.

RABELO, Euriscelia de Almeida. A interculturalidade como fundamento para a educação democrática em escolas fronteiriças. **Anais do IV CONEDU – Congresso Nacional de Educação**, Campina Grande: Realize Editora. Disponível em: <https://ns1.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/35427>. Acesso em: 15 dez. 2025.

SANTOS, Milton. A Natureza do Espaço: **Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

TERRAS INDÍGENAS NO BRASIL. **Terra Indígena Tikuna Umariáçu, 2025**. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/bt/terras-indigenas/3888>. Acesso em: 15 set. 2025.

TRAJANO VIEIRA, José Maria Trajano. **A luta pelo reconhecimento étnico dos Kokama na tríplice fronteira Brasil/Colômbia/Peru**. 2016. Tese (doutorado em Antropologia Social) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: 2016.

**Submissão: 28/01/2026**

**Aceito: 02/04/2026**