REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

A EXPERIÊNCIA DE UMA JOVEM TIKUNA NA ESCOLA URBANA: PRECONCEITO, RESISTÊNCIA E PROTAGONISMO

THE EXPERIENCE OF A YOUNG TIKUNA WOMAN IN AN URBAN SCHOOL: PREJUDICE, RESISTANCE AND PROTAGONISM

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 11/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/794230163

Huéfeson Falcão dos Santos[1]

Andrykely Ferreira de Castro[2]

Hiago da Silva Lopes[3]

Crystiane Teresa Vieira Frazão[4]

Daiane Oliveira Santiago[5]

Rafael Silva Nunes[6]

Antonio de Souza Braga[7]

Jonas Araújo Pereira Júnior[8]

Janilce Negreiros Ferreira[9]

Arminda Rachel Botelho Mourão[10]

RESUMO

Este artigo discute a experiência escolar de estudantes indígenas que deixam suas aldeias para cursar escolas urbanas não indígenas, tomando como fio condutor o relato de uma jovem do povo Tikuna, entrevistada inicialmente no programa radiofônico Jovens Protagonistas, do Laboratório de Educomunicação Edilberto Sena, e ouvida novamente em entrevista semiestruturada. Articulam-se três eixos: o preconceito vivido no cotidiano escolar, as formas de resistência mobilizadas pela jovem e por sua família e o protagonismo que se constrói quando a experiência é narrada publicamente. A fundamentação apoia-se no marco legal da educação escolar indígena no Brasil, na produção de intelectuais indígenas e em estudos sobre estudantes Tikuna em contextos urbanos amazônicos. Trata-se de pesquisa qualitativa, cuja análise se orienta pela dialética, por meio das categorias contradição, movimento, totalidade e superação, e que toma a educomunicação como espaço gerador de escuta. Os resultados indicam que o preconceito se manifesta em olhares, cochichos e apelidos, que a jovem afirma publicamente sua identidade étnica, mas reserva a língua Tikuna aos espaços de confiança, e que a passagem do silêncio à fala pública se deu pela mediação das amizades e do rádio, e não por iniciativa da instituição escolar. Conclui-se que a educação intercultural não se realiza apenas nas escolas das aldeias, mas precisa alcançar as escolas das cidades, que recebem cada vez mais estudantes indígenas.

Palavras-chave: Educação escolar indígena; Educomunicação; Juventude Tikuna.

ABSTRACT

This article discusses the school experience of Indigenous students who leave their villages to attend non-Indigenous urban schools,

taking as its guiding thread the account of a young woman of the Tikuna people, first interviewed on the radio program Jovens Protagonistas, produced by the Edilberto Sena Educommunication Laboratory, and later heard again in a semi-structured interview. Three axes are articulated: the prejudice experienced in everyday school life, the forms of resistance mobilized by the young woman and her family, and the protagonism built when the experience is narrated publicly. The theoretical framework draws on the legal framework of Indigenous school education in Brazil, on the work of Indigenous intellectuals and on studies of Tikuna students in Amazonian urban contexts. This is qualitative research whose analysis is guided by dialectics, through the categories of contradiction, movement, totality and overcoming, and which takes educommunication as a space that generates listening. The results indicate that prejudice appears in looks, whispers and name-calling, that the young woman publicly affirms her ethnic identity but keeps the Tikuna language for trusted spaces, and that the passage from silence to public speech was mediated by friendships and by the radio, not by the school as an institution. It is concluded that intercultural education does not take place only in village schools, but must reach city schools, which receive a growing number of Indigenous students.
Keywords: Indigenous school education; Educommunication; Tikuna youth.

INTRODUÇÃO

Este texto nasceu de uma voz no rádio. Em 12 de setembro de 2026, o programa Jovens Protagonistas, veiculado pelo Laboratório de Educomunicação Edilberto Sena, recebeu uma jovem do povo Tikuna que, diante do microfone, contou como foi deixar a aldeia

para estudar em uma escola urbana não indígena. O que ela disse naquele dia da entrevista não coube inteiro no tempo do programa e nem poderia se limitar a ele. Ficaram perguntas em aberto sobre a chegada à cidade, sobre os olhares na sala de aula, sobre a língua que se deixa de falar em público e sobre o que muda quando alguém decide contar a própria história em voz alta. Foi dessa inquietação que surgiu a proposta de uma segunda escuta, mais demorada, e, dela, este artigo.

A experiência dessa jovem revela desafios que não se restringem à sua trajetória individual. O percurso entre a aldeia e a escola urbana evidencia o contraste entre os direitos assegurados pela legislação e as práticas efetivamente vividas, bem como a permanência de estereótipos, o isolamento diante de um ambiente pouco preparado para acolher estudantes indígenas e as estratégias construídas para permanecer, adaptar-se e afirmar a própria identidade. Assim, a escuta atenta de uma história singular permite compreender questões mais amplas da educação brasileira.

O objetivo do artigo é compreender, a partir desse relato, como se articulam preconceito, resistência e protagonismo na experiência de estudantes indígenas em escolas urbanas, e refletir sobre o que essa experiência exige da escola e da formação docente. A pergunta que orienta a análise pode ser assim formulada: que contradições atravessam a trajetória de uma estudante Tikuna na escola urbana e de que modo elas se movem entre o silêncio e a fala pública? Para respondê-la, o texto está organizado em cinco movimentos. Primeiro, apresenta-se o caminho metodológico, que vai do microfone à entrevista aprofundada e explicita o método dialético de análise, com a educomunicação como pano de fundo. Em seguida, recupera-se o marco legal e conceitual da educação escolar

indígena no Brasil, apontando uma lacuna importante: as políticas voltaram-se, com razão, para as escolas das aldeias, mas pouco alcançaram as escolas das cidades. Os três movimentos seguintes acompanham a jovem em sua travessia, no enfrentamento do preconceito e na construção de uma fala pública, dialogando com pesquisas realizadas com estudantes Tikuna [11] em contextos urbanos do Amazonas.

CAMINHO METODOLÓGICO: DO MICROFONE À ESCUTA APROFUNDADA

O Laboratório de Educomunicação Edilberto Sena, vinculado ao Centro de Estudos Superiores de Tefé da Universidade do Estado do Amazonas (CEST/UEA), em Tefé (AM), foi criado em 2024 e é gerido integralmente por estudantes. O programa é veiculado pela Rádio Xibé, atualmente uma webrádio, com transmissão pela internet e, portanto, sem frequência radioelétrica convencional (Plantaformas, [s. d.]; Terra Preta Digital, 2026). Nela se mantém o programa Jovens Protagonistas como um espaço em que as juventudes de comunidades tradicionais, ribeirinhas, quilombolas e indígenas conduzem a pauta, entrevistam e são entrevistados. Trata-se de uma iniciativa que se inscreve no campo da educomunicação, entendida por Soares (2000) como um campo de mediações em que comunicação e educação deixam de ser áreas separadas para se tornarem uma relação: não se trata de educar usando os meios de comunicação como ferramenta, mas de educar pela comunicação, fazendo do diálogo o eixo do processo educativo. O autor recorre à noção de ecossistema comunicativo para nomear o ambiente, os recursos e as relações que se organizam em torno de determinada prática comunicacional, e cita a emissora de rádio como um de seus exemplos. Em formulação mais recente, Citelli, Soares e Lopes (2019)

situam a educomunicação no interior de um ecossistema comunicativo complexo e a definem pela promoção de processos comunicativo-educativos apoiados em relações dialógicas e colaborativas, voltados à formação cidadã.

É nesse sentido que o programa funciona como espaço gerador de escuta. Ao ser convidada a falar, a jovem não é tratada como fonte de informação, mas como sujeito de uma narrativa que interessa à comunidade que a ouve. A primeira entrevista, feita ao vivo, teve o ritmo e os limites próprios do rádio: perguntas curtas e respostas que precisam caber no bloco. Foram sete perguntas, que trataram de como a jovem se sente sendo estudante indígena, dos preconceitos vividos na escola, dos estereótipos dos colegas, do modo como a escola aborda os povos indígenas, da tentação de esconder a identidade e da mensagem que deixaria a outros jovens. A segunda entrevista, realizada em 13 e 14 de setembro com duração aproximada de 1h00min, seguiu um roteiro semiestruturado de quinze perguntas abertas, elaboradas a partir dos temas que a própria jovem havia trazido ao programa: a decisão de sair da aldeia, a chegada à cidade, as situações de preconceito, o uso da língua Tikuna, os apoios que sustentaram sua permanência na escola, a experiência no rádio e as mensagens que deixaria a outros jovens e aos educadores. O roteiro funcionou como guia, e não como questionário fechado: as perguntas foram formuladas de modo a permitir que ela narrasse os episódios com suas próprias palavras. As duas entrevistas compõem o corpus da análise e são tratadas como momentos distintos de uma mesma narrativa: a primeira, pública, diante de um microfone e de ouvintes; a segunda, mais demorada e reservada.

A jovem, aqui identificada pelo nome fictício Potira, é originária da Aldeia São Jorge, na Floresta Nacional (Flona) de Tefé, em Alvarães/AM, e cursa o ensino médio em uma escola pública urbana da região.

Optamos por usar um nome fictício para preservar a identidade da participante, e não para esconder ou invisibilizar quem ela é. Essa escolha protege a jovem, que continua frequentando a escola onde viveu as situações relatadas. Optou-se por um nome feminino de origem indígena, Potira, que em tupi significa flor e já está incorporado no cotidiano das escolas brasileiras.

As respostas foram gravadas e transcritas integralmente. A análise orienta-se pela dialética, tomada aqui como método de compreensão da realidade em movimento. Desde a Antiguidade, com Heráclito, a dialética procura explicar o movimento e a transformação das coisas; em Hegel, torna-se o modo pelo qual o pensamento apreende a realidade como unidade de contrários, em que a contradição é o motor do desenvolvimento (Castro, 2024). Nakamura (2022) recupera, na lógica hegeliana, a ideia de que a contradição não é simplesmente eliminada, mas suspensa: negada e, ao mesmo tempo, conservada em uma determinação mais rica, no interior de uma totalidade. Quatro categorias decorrem dessa tradição e organizam a leitura. A contradição permite reconhecer que a experiência não se apresenta como unidade harmônica, mas como tensão entre opostos: aldeia e cidade, silêncio e fala, direito garantido e direito negado. O movimento lembra que nenhuma dessas situações está pronta; todas se transformam ao longo da trajetória narrada. A totalidade impede que a vida de Potira seja tomada como episódio isolado e obriga a relacioná-la à história da escolarização dos povos indígenas e ao caráter monocultural da

escola brasileira. A superação, por fim, permite observar os momentos em que uma contradição é ultrapassada sem desaparecer, isto é, quando algo que era motivo de silêncio passa a ser motivo de reconhecimento.

A totalidade responde também a uma objeção previsível: o que pode dizer um único relato? Na perspectiva dialética, a parte não é fragmento isolado, porque carrega as relações do todo de que participa, e o todo, por sua vez, não é um conjunto acabado, mas uma totalidade aberta, em formação (Castro, 2024). A trajetória de Potira não representa estatisticamente os estudantes indígenas, mas expressa, em escala singular, relações que atravessam a escola brasileira. Daí decorre o procedimento adotado: confrontar as duas situações de fala, a do rádio e a da entrevista, e tratar as diferenças entre elas não como incoerências a eliminar, mas como momentos de um mesmo processo. As três seções analíticas que seguem estão organizadas em torno das contradições que emergiram desse confronto: sair da aldeia para continuar ligada a ela; afirmar-se indígena e, ao mesmo tempo, calar a própria língua; e converter o estigma em reconhecimento.

A ESCOLA E OS POVOS INDÍGENAS: DIREITOS CONQUISTADOS, DISTÂNCIAS PERSISTENTES

A relação entre os povos indígenas e a escola no Brasil nasceu sob o signo da imposição. Da catequese colonial às políticas de integração do século XX, a escola foi, por muito tempo, um instrumento para fazer com que o indígena deixasse de sê-lo: aprender o português, esquecer a língua materna ou adotar a língua geral para facilitar o trabalho da igreja e do comércio, adotar os costumes do colonizador. Luciano (2006), intelectual do povo Baniwa e um dos primeiros

indígenas a obter o título de mestre em antropologia no país, descreve como esse processo produziu, em muitas regiões, a negação da própria origem, materializada na figura do caboclo, aquele que não se reconhecia como indígena, mas tampouco podia se dizer branco. O mesmo autor registra, contudo, que as últimas décadas assistiram à recuperação da autoestima e da identidade étnica, e que essa recuperação foi, ao mesmo tempo, individual, coletiva e política.

Esse movimento tem uma data de referência. A Constituição de 1988 reconheceu aos povos indígenas sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições (art. 231) e assegurou às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem no ensino fundamental (art. 210, § 2º). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, desdobrou esse reconhecimento nos artigos 78 e 79, atribuindo ao sistema de ensino o dever de oferecer educação escolar bilíngue e intercultural, voltada à recuperação das memórias históricas e à reafirmação das identidades étnicas (Brasil, 1988; Brasil, 1996). Em 2012, a Resolução CNE/CEB nº 5 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Brasil, 2012b), e o parecer que a fundamentou fez questão de registrar que essas diretrizes "resultam do crescente papel que o protagonismo indígena tem desempenhado no cenário educacional brasileiro" (Brasil, 2012a, p. 1), lembrando que, pela primeira vez, uma relatora indígena conduzia a elaboração de diretrizes nacionais no Conselho Nacional de Educação.

A escola indígena diferenciada é, portanto, uma conquista, e não uma concessão. Bergamaschi (2007), ao acompanhar a construção de escolas em aldeias Guarani no Rio Grande do Sul, mostra como

um aparelho educativo nascido em outra cosmologia pode ser apropriado e ressignificado pelas comunidades:

> *Escola imposta pelo colonizador. Mesmo transformada historicamente pela ação de centenas de etnias, tendo tutelado os povos indígenas e atrelado às práticas escolares valores do Estado brasileiro, a escola nas aldeias apresenta possibilidades para o protagonismo indígena, especialmente amparada pelo aparato legal que criou a Escola Específica e Diferenciada (Bergamaschi, 2007, p. 201).*

Em texto recente, Baniwa (2023) retoma essa tensão sob outro ângulo. Para ele, a escola moderna foi construída para reproduzir a ordem econômica e social do Ocidente e tornou-se, por isso, um dos instrumentos mais eficazes de colonização; uma escola indígena, antes de ser intercultural, precisa tornar-se de fato indígena, o que exige descolonizá-la. O autor distingue, ainda, duas perspectivas de interculturalidade: uma que fortalece os sujeitos colonizados para um diálogo mais simétrico e outra que usa a palavra para encobrir práticas coloniais. A distinção é útil para esse trabalho, porque a escola urbana também pode declarar-se aberta à diversidade sem alterar as relações que a mantêm monocultural.

Há, porém, um ponto cego nesse percurso. Quase todo o esforço normativo e pedagógico das últimas décadas dirigiu-se à escola que funciona dentro da aldeia. Pouco se disse sobre a escola da cidade que recebe o estudante indígena. A exceção mais visível é a Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatório o estudo da história e da cultura indígena em toda a rede de ensino, pública e privada (Brasil, 2008). Trata-se de um avanço real, mas de alcance limitado: a lei incide sobre o conteúdo ensinado a todos os alunos, e não sobre o modo

como a escola acolhe, ou deixa de acolher, o aluno indígena ou qualquer jovem de povos e comunidades tradicionais que está sentado em uma de suas carteiras.

Pesquisas recentes confirmam essa lacuna. Schneider e Pacífico (2022), ao investigar uma escola urbana do interior amazônico que recebe estudantes indígenas no ensino médio, verificaram que a temática indígena era tratada sobretudo em datas comemorativas, que os professores desconheciam a Lei nº 11.645/2008 e nunca haviam recebido formação sobre interculturalidade, e concluíram que a escola urbana adequada a esses estudantes ainda está em construção. Jesus e Zoia (2025), ao acompanhar crianças Haliti-Paresi que passaram da aldeia para escolas urbanas em Mato Grosso, identificaram a língua como principal barreira de interação e descreveram uma escola que exige dessas crianças rápida adaptação, mas registraram também que elas não deixam de afirmar sua identidade, inventando formas próprias de convivência.

E esse aluno está cada vez mais presente. O Censo Demográfico de 2022 contou 1.693.535 pessoas indígenas no Brasil, quase o dobro do registrado em 2010, e apontou o Amazonas como o estado com a maior população indígena do país, com 490.854 pessoas (IBGE, 2023). Uma parcela crescente dessa população vive em cidades ou se desloca para elas com fins de estudo, o que torna a escola urbana, e não apenas a escola da aldeia, um lugar decisivo para a educação escolar indígena. É para esse lugar que o relato da jovem Tikuna nos conduz. Não se discutem aqui, por escaparem ao recorte, a oferta e a qualidade da escola nas aldeias, embora a literatura registre que a ausência de ensino fundamental completo e de ensino médio nas comunidades Tikuna e até mesmo de outros povos e comunidades

tradicionais esteve, por décadas, entre os motivos que levaram jovens a estudar nas cidades (Paladino, 2010).

Essa distância entre a norma e a escola concreta não é um defeito acidental de implementação. Os direitos inscritos na Constituição, na LDB e nas Diretrizes resultam da luta organizada dos povos indígenas e representam a negação parcial de uma escola que, por séculos, existiu para assimilá-los. Essa negação, contudo, efetivou-se sobretudo onde a pressão indígena se concentrou, isto é, nas escolas das aldeias, e deixou relativamente intocada a escola urbana, cujos currículos e formatos padronizados Candau (2020) propõe superar, questionando a colonialidade presente nas culturas escolares. Conquista e limite são faces do mesmo processo: o direito à diferença foi reconhecido como direito de um território, e não como dever de toda a escola. É nesse ponto de tensão que se encontra a estudante indígena que chega à cidade.

SAIR DA ALDEIA PARA ESTUDAR: A TRAVESSIA

O povo Tikuna é o mais numeroso do Amazonas e um dos maiores do Brasil, distribuído pela calha do rio Solimões e seus afluentes, na região de fronteira com o Peru e a Colômbia, e também presente, por migração, em cidades como Manaus. O deslocamento temporário de jovens Tikuna para estudar nas cidades da região não é fenômeno recente. Paladino (2010), em pesquisa etnográfica realizada no Alto Solimões, mostra que essa saída começou de forma restrita, envolvendo primeiro os filhos de famílias com maior prestígio e vínculos externos, e se ampliou a partir dos anos 1990, passando a incluir, de modo crescente, as mulheres. A autora observa que, para os pais, era mais difícil deixar as filhas partirem, por temor de que fossem expostas a abusos na cidade, ao mesmo

tempo em que as moças encontravam com mais facilidade trabalho doméstico que lhes permitia permanecer estudando.

Nos relatos colhidos por Paladino, o estudo aparece como meio de "ser alguém na vida", expressão que condensa o desejo de alcançar o mesmo patamar dos não indígenas, tanto no acesso a conhecimentos quanto a empregos e cargos. A pesquisadora chama atenção, porém, para um dado que contraria as leituras mais simplistas: a experiência urbana não dissolve a identidade étnica nem rompe os laços com a comunidade. A maioria retorna às aldeias depois de formada, e nesse retorno pesa tanto a pressão da família quanto à possibilidade concreta de emprego, maior na comunidade "do que na cidade, onde ainda está presente um contexto adverso e discriminador para a população indígena" (Paladino, 2010, p. 101).

A travessia, portanto, começa antes da chegada à escola. Ela envolve uma decisão familiar, uma rede de apoio (parentes, patrões, igrejas, organizações indígenas), a mudança de língua cotidiana e a adaptação a um ritmo de vida diferente. Foi por aí que Potira começou a contar.

Potira descreve assim a decisão de sair da aldeia:

> *[Foi] uma decisão muito importante pra mim, pra minha vida, né, porque eu queria continuar meus estudos e buscar [...] oportunidades. No começo eu fiquei um pouco com medo, mas também estava animada, né, para conhecer uma realidade diferente (Potira, entrevista, 2026).*

A escolha veio acompanhada de sentimentos opostos. A família apoiou a partida e incentivou a continuidade dos estudos; a resistência, quando houve, não foi oposição, mas preocupação:

> *No começo, algumas pessoas ficaram preocupadas porque eu iria ficar longe da comunidade [...], mas depois entenderam que era muito importante pra mim ter um futuro melhor (Potira, entrevista, 2026).*

A chegada é narrada assim:

> *No começo foi difícil porque tudo era diferente da aldeia. Fiquei hospedada com a minha tia, né, passei um tempo com ela, eu e minha irmã. Aí agora eu tô hospedada na minha outra tia. Precisei me acostumar com a rotina da cidade, principalmente com os horários, a escola e a distância da família. A saudade da família, né, claro. Fiquei um pouco triste por estar longe do meu pai e da minha mãe, que sempre me apoiou em tudo, até hoje tão me apoiando (Potira, entrevista, 2026).*

O que se ouve nesse primeiro movimento da narrativa aproxima-se do que Paladino (2010) descreve como uma condição transitória: o tempo de estudo na cidade tem características próprias, distintas do que a jovem viveu antes e do que viverá depois, com uma liberdade nova e uma solidão também nova. O relato, contudo, também se afasta da literatura em um ponto significativo. Muitos dos jovens acompanhados por Paladino (2010) hospedavam-se na casa de "patrões", em troca de tarefas domésticas; Potira mora com tias e chegou acompanhada da irmã. A rede que a sustenta na cidade é de parentesco, e não de trabalho, o que indica uma família que já se

estendeu da aldeia para a cidade. A cidade não é, para ela, território inteiramente estranho: é um lugar onde a família já está, ainda que de outro modo.

Duas contradições se anunciam nesse primeiro movimento. A primeira está na própria decisão. Potira a apresenta como escolha pessoal, como desejo de continuar os estudos e de ter "um futuro melhor", e não há razão para duvidar da sinceridade dessa formulação. A leitura dialética, porém, pergunta pelas condições que tornam essa escolha necessária. Se continuar estudando exige sair, tudo indica que a escolarização que ela busca não está disponível onde vive, ou não está disponível nas condições que a família considera adequadas. A liberdade da escolha individual realiza-se, assim, dentro de uma necessidade produzida historicamente pela desigual distribuição da escola entre aldeias e cidades. Não há oposição simples entre desejo e determinação: o desejo é a forma subjetiva pela qual a determinação é vivida.

A segunda contradição está nos pares medo e entusiasmo, saudade e expectativa, que atravessam toda a narrativa da chegada. A saída da aldeia é ruptura, porque afasta a jovem dos pais, do cotidiano e da língua falada em casa; e é continuidade, porque se faz em nome de um projeto familiar e se apoia em parentes. Paladino (2010) já havia mostrado que, para os Tikuna, estudar na cidade não implica perda de identidade nem rompimento com a comunidade. O relato de Potira permite acrescentar que essa continuidade não é dada: ela é produzida, cotidianamente, pelo trabalho de uma rede familiar que leva a aldeia para dentro da cidade.

O PRECONCEITO NA ESCOLA URBANA E O SILÊNCIO COMO ESTRATÉGIA

A escola urbana não costuma se perguntar quem são os seus alunos. Araújo, Weigel e Rubim (2021), ao pesquisar sobre a frequência dos estudantes Tikuna nas escolas não indígenas na periferia de Manaus, constataram que muitos professores sequer sabiam da presença de alunos indígenas em suas turmas, e alguns só o descobriram no momento da entrevista com as pesquisadoras. As escolas não buscam identificar esses alunos, os pais não os declaram na matrícula e os próprios estudantes escondem sua identidade étnica. O resultado é uma invisibilidade que, à primeira vista, parece ausência de conflito, mas que as autoras leem de outro modo:

> *Outra questão evidente nas falas desses professores, diz respeito à existência de um comportamento social de "silenciamento da identidade étnica" na escola não-indígena. Seja por timidez ou por medo de enfrentar o preconceito e a discriminação, os estudantes Tikuna não falam de sua cultura nos espaços das escolas não-indígenas. Esse processo de opção pela invisibilidade é compreendido pelos educadores como um entrave à socialização e até mesmo ao rendimento escolar. [...] Porém, se revela como estratégia individual de sobrevivência e resistência por motivos diversos (Araújo; Weigel; Rubim, 2021, p. 211).*

O silêncio, nessa leitura, não é apatia. É uma resposta calculada a um ambiente em que dizer-se indígena pode custar caro. O mesmo estudo mostra que, quando a escola trata da temática indígena, o faz quase sempre em datas comemorativas, com abordagens superficiais e românticas, no que as autoras, apoiadas em Santomé, chamam de currículos turísticos: visitas rápidas e esporádicas à diversidade, que não tocam nas relações de poder que atravessam a

sala de aula (Araújo; Weigel; Rubim, 2021). Nesse cenário, o preconceito raramente se apresenta como agressão aberta. Ele vem como piada, como apelido, como a pergunta sobre o que o "índio de verdade" deveria ser, como a surpresa de um colega ao descobrir que a menina fala outra língua em casa.

As duas falas de Potira descrevem o preconceito de modos distintos, e a diferença entre elas é, ela mesma, um dado. Na entrevista, o preconceito aparece sobretudo como olhar e isolamento:

> *Algumas vezes eu percebi diferenças da forma como as pessoas me tratavam ou me olhavam por ser indígena. Claro, me deixa um pouco desconfortável, principalmente no começo. Eu me senti assim meio que excluída, porque não fiz nenhum amigo no começo, porque todos me olhavam [...] com olhares estranhos, [...] olhares preconceituosos (Potira, entrevista, 2026).*

No rádio, porém, ela foi mais longe:

> *Já ouvi comentários e brincadeiras que não foram legais. [...] Fui chamada de algumas coisas que não prestam, mas não é porque eu ouvi esses comentários que eu vou desistir de ser indígena (Potira, programa de rádio, 2026).*

Narrou também a cena da chegada à escola:

> *Da primeira vez que eu cheguei na escola, alguns me olharam de um jeito estranho. Aí quando eu falei que eu era indígena, alguns ficaram falando por ali, pelo canto. Aí eu disse: não [é] porque vocês estão falando, cochichando por aí, pelo canto, que eu vou deixar de ser indígena. Eu tenho orgulho de ser indígena. E se eu vim de uma aldeia, eu vou continuar dizendo: eu vim da aldeia e sou indígena, e tenho muito orgulho (Potira, programa de rádio, 2026).*

Na entrevista, ao ser perguntada sobre como reagiu, deu outra ênfase:

> *Eu procurei não discutir e continuei sendo eu mesma. Algumas situações me deixaram triste, mas também me ensinaram a ter mais confiança na minha identidade (Potira, entrevista, 2026).*

Registrou ainda que alguns professores, ao perceberem o que se passava, procuraram ajudá-la e orientá-la.

O confronto entre as duas falas revela uma contradição que não é incoerência. Diante do microfone, a experiência é narrada como enfrentamento: há ofensas nomeadas, há uma resposta direta aos colegas, há uma afirmação de orgulho. Na entrevista reservada, a mesma experiência é narrada pelo lado do desconforto, da exclusão e da escolha de não discutir. As duas versões são verdadeiras, e cada uma revela o que a outra deixa em segundo plano. A fala pública exige firmeza e a produz; a fala reservada permite admitir o medo. Não discutir e afirmar-se não se excluem: ela não trava a disputa com os colegas, mas também não cede a identidade. O orgulho dito no rádio não é a ausência do medo relatado na entrevista; é a forma

que esse medo assume quando encontra um espaço público em que pode ser convertido em palavra.

O rádio trouxe ainda um elemento que a entrevista não aborda: os estereótipos que sustentam o preconceito.

> *Muitas vezes pensam que indígenas só vivem na aldeia e não podem estudar ou usar tecnologia, o que não é verdade. [...] Mas a gente usar tecnologia, usar celular, vestir roupas decentes, isso não significa que a gente não é um indígena. O indígena está no sangue, na identidade e na cultura (Potira, programa de rádio, 2026).*

A resposta desfaz a imagem do indígena congelado no passado, que só seria autêntico enquanto permanecesse igual ao que foi. Ao mesmo tempo, para afirmar sua autenticidade, a jovem recorre à ideia de “sangue”, uma linguagem de origem que convive, em sua fala, com as noções de identidade e de cultura. Não se trata de corrigi-la, mas de observar como a defesa da identidade é feita com as palavras disponíveis em um ambiente que insiste em cobrar provas de “indianidade”.

Sobre a escola, a avaliação é direta:

> *Acho que poderia trabalhar mais. É importante aprender sobre os povos indígenas, não só em uma data específica, mas durante todo o ano. [...] Eles dão aula, fazem o trabalho deles, mas eu percebo que eles precisam aprofundar mais sobre os povos indígenas, ensinar como eram antigamente e falar um pouco sobre a cultura deles, como eles viviam antes (Potira, programa de rádio, 2026).*

A crítica coincide com o que Schneider e Pacífico (2022) e Araújo, Weigel e Rubim (2021) encontraram em outras escolas urbanas da Amazônia. Há nela, contudo, um movimento interno que merece atenção: ao pedir que os professores ensinem "como eram antigamente" e "como eles viviam antes", a jovem demanda exatamente o conteúdo que tende a reforçar a imagem do indígena no passado, que ela própria rejeitou ao falar de tecnologia. A contradição não é dela, mas da escola: o único repertório que a escola oferece sobre os povos indígenas é o do passado, e até quem o critica precisa partir dele para reivindicar mais.

Quanto à questão institucional, há uma diferença em relação ao que Araújo, Weigel e Rubim (2021) encontraram em Manaus, onde muitos professores sequer sabiam da presença de alunos indígenas: aqui houve docentes que perceberam e intervieram. A intervenção, entretanto, dirigiu-se à estudante, para ajudá-la e orientá-la, e não às relações que produziam o seu isolamento. A contradição se desloca, mas não se resolve: o acolhimento individual existe, enquanto a cultura escolar que produz o olhar "estranho" e o cochicho permanece intocada.

Um segundo aspecto merece atenção: a língua. Para os Tikuna, falar a própria língua é um dos critérios centrais de pertencimento ao

grupo (Paladino, 2010), e os estudantes ouvidos em Manaus apontaram a língua materna como o principal motivo de orgulho em ser Tikuna, ao mesmo tempo em que relataram que o uso dela na cidade os expõe ao preconceito (Araújo; Weigel; Rubim, 2021). A escola urbana, monolíngue por natureza, tende a converter a língua indígena em um traço a ser escondido.

A pergunta sobre a identidade recebeu de Potira uma resposta sem hesitação:

> *Eu dizia, até hoje digo que sou indígena da etnia Tikuna e tenho orgulho da minha origem, da minha cultura e da minha história, né (Potira, entrevista, 2026).*

Com a língua, porém, a relação foi outra:

> *Eu falava quando eu estava com pessoas que também conheciam a minha língua, né. [Em alguns] momentos preferia não falar, porque tinha medo de receber comentários ou [de] as pessoas me olharem com olhar estranho (Potira, entrevista, 2026).*

No trecho a seguir, ela descreve o silêncio e o seu desfecho:

> *Às vezes era melhor observar e ficar quieta para evitar situações desconfortáveis [...]. Como era no início, eu tinha medo de receber comentários preconceituosos, as pessoas falarem mal de mim: "aquela menina fala língua feia", não sei o quê. Era melhor ficar quieta. Mas com meus amigos, que um tempo eu fui formando amigos, né, eu comecei a ensinar eles [a] falarem minha língua. Eu me senti feliz no momento que eles falaram: "nossa, tua língua [é] impressionante, tua língua é incrível". Aí comecei a falar pra eles [...], até hoje eles perguntam, aí eu começo a falar pra eles (Potira, entrevista, 2026).*

O relato de Potira confirma a literatura em um ponto e a tensiona em outro. Confirma que o silêncio existe e que é motivado pelo medo do preconceito; por isso, o silêncio que ela descreve não deve ser lido pela escola como timidez ou desinteresse, mas como um sinal de que o ambiente não oferece segurança para a diferença. Araújo, Weigel e Rubim (2021, p. 213) são diretas quanto a isso: nas escolas não indígenas "ainda não se concretiza uma educação que estimule o respeito às diferenças e promova a alteridade e valorização das culturas subalternas do contexto amazônico", e os professores "ainda não estão preparados teórica e metodologicamente para desenvolver uma educação intercultural". O problema, portanto, não está na aluna que se cala. Está na escola que não aprendeu a ouvir.

Tensiona, porém, a ideia de que o silenciamento recai sobre a identidade como um todo. Os estudantes ouvidos por Araújo, Weigel e Rubim (2021) dividiam-se entre os que afirmavam e os que ocultavam a condição indígena. Potira não se encaixa em nenhum dos dois polos: declara-se Tikuna e, ao mesmo tempo, guarda a língua. O silêncio, no seu caso, é seletivo. A identidade é dita; o que

se cala é aquilo que a tornaria audível como diferente. Vale notar que, mesmo no rádio, onde afirmou com veemência o orgulho de ser indígena, a língua Tikuna não aparece na transcrição de sua fala. A escola urbana pode tolerar a identidade indígena como informação e, ainda assim, rejeitá-la como prática: dizer-se indígena é aceito; falar como indígena expõe ao comentário e ao riso.

A passagem final do trecho citado revela o movimento da contradição e o momento de sua superação. A língua que, na fala que Potira temia ouvir, seria "língua feia" torna-se, na fala real dos amigos, "língua incrível". O mesmo elemento que motivava o silêncio passa a motivar o reconhecimento, e ela deixa de esconder para ensinar. Nada mudou na língua; mudaram as relações em que ela circula. O medo não desaparece da memória, mas é ultrapassado e conservado como parte da história que ela conta. Essa transformação, contudo, não decorreu de uma ação deliberada da escola, de um projeto pedagógico ou do cumprimento da Lei nº 11.645/2008. Foram o tempo, a formação lenta de amizades e a iniciativa da própria jovem que criaram as condições para que a língua saísse do esconderijo, de modo semelhante ao que Jesus e Zoia (2025) observaram entre crianças indígenas que inventam suas próprias estratégias de convivência.

RESISTÊNCIA E PROTAGONISMO: DA SALA DE AULA AO MICROFONE

Resistir, para os povos indígenas, nem sempre significa confrontar. Bergamaschi (2007, p. 211), observando os Guarani, reconhece "uma força sutil de resistência que, talvez, o olhar da política tradicional traduza como conformidade", uma potência feita de gestos pequenos, de silêncios e de continuidades que garantem a

permanência de um modo de ser. Algo semelhante aparece nas trajetórias de estudantes Tikuna: a permanência na escola apesar de tudo, a manutenção da língua no espaço da casa e da comunidade, a rede de parentes que sustenta a jovem na cidade, o vínculo com a igreja ou com a organização indígena, o projeto de voltar e trabalhar na aldeia (Paladino, 2010; Araújo; Weigel; Rubim, 2021). São formas de resistência que a escola raramente enxerga, porque não se parecem com o que ela espera de um aluno engajado.

Perguntada sobre o que a ajudou a continuar quando as coisas ficaram difíceis, Potira não mencionou a escola. Mencionou a família e um projeto:

> *O apoio da minha família foi muito importante. Também pensei nos meus objetivos e no meu futuro, que eu dependo dele, né. Isso me deu força pra continuar, mesmo quando aparecer dificuldades pra mim. Também pensei no meu sonho, que eu penso em realizar: se tornar uma policial, né, que é um sonho do meu pai. Prometi pra ele que, mesmo que as coisas fiquem difíceis, eu vou realizar esse sonho, não [só] pra mim, mas [...] pra ele também (Potira, entrevista, 2026).*

Quanto à língua e aos costumes, ela os mantém pelo vínculo:

> *Continuo tendo contato com a minha família e com pessoas da minha aldeia. Procurei continuar falando a língua [...] e praticando os costumes que aprendi desde criança (Potira, entrevista, 2026).*

A resistência descrita por Potira é coletiva antes de ser individual. Ela não resiste sozinha: resiste porque é sustentada por uma família e porque carrega um projeto que não é só seu. O sonho de ser policial, que é também o sonho do pai, inscreve a trajetória escolar em uma temporalidade que ultrapassa a vida da jovem e liga gerações. Paladino (2010) observou que, entre os Tikuna, o esforço e o sacrifício do estudo na cidade são justamente o que legitima a pretensão a cargos e trabalhos de prestígio, na comunidade ou fora dela. O projeto de Potira aproxima-se desse padrão por um caminho próprio: a escola é o meio pelo qual a família pretende alcançar uma posição no interior das instituições do Estado, o que mostra que a escolarização, para os povos indígenas, raramente é assunto apenas individual.

Há aqui, também, uma contradição que não deve ser ocultada. A permanência na escola urbana é sustentada por recursos que a escola não oferece e que, em grande medida, desconhece: a casa das tias, a promessa feita ao pai, a língua mantida com os parentes. A instituição beneficia-se de uma resistência que não produziu e que, em alguns momentos, ela própria tornou necessária.

O protagonismo é outra coisa. Ele começa quando a resistência silenciosa se torna palavra dita em público. Luciano (2006) conta, na abertura de seu livro, que o acesso aos conhecimentos do mundo não indígena não o tornou menos índio; ao contrário, ampliou a sua capacidade de intervir na luta de seu povo. O Parecer CNE/CEB nº 13/2012 registra o protagonismo indígena como a força que produziu as diretrizes nacionais para a educação escolar indígena, e o localiza na ocupação de espaços institucionais: escolas, coordenações de educação indígena, secretarias, o próprio Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2012a). Entre o silêncio na sala de aula e a cadeira

no Conselho há uma distância enorme, e é justamente nessa distância que se coloca a educomunicação.

O programa de rádio em que a jovem falou pela primeira vez opera na lógica que Soares (2000) descreve: um ecossistema comunicativo em que os participantes não são apenas receptores, mas produtores de discurso, e em que a comunicação é o próprio processo educativo, e não um instrumento a serviço dele. Ao ser entrevistada por outros jovens, e ao ouvir a própria voz sair pela webrádio, a estudante ocupa uma posição que a escola urbana nunca lhe ofereceu: a de quem tem algo a dizer sobre a própria experiência, e de quem é ouvida por isso. A palavra que na escola precisava ser escondida torna-se, no rádio, motivo de reconhecimento.

Sobre a participação no programa, Potira afirmou:

> *Pra mim foi uma experiência muito importante. Foi uma oportunidade de contar um pouco da minha história, da minha cultura e das dificuldades que enfrentei todo esse tempo (Potira, entrevista, 2026).*

O efeito, contudo, não ficou no estúdio:

> *Foi uma sensação muito boa e diferente ouvir minha própria voz. [Estava] um pouco nervosa no começo, mas depois fiquei muito feliz e orgulhosa de mim mesma. Algumas pessoas comentaram comigo e disseram que foi importante ouvir a minha história. Alguns amigos chegaram comigo e falaram: "nossa, ouvir tu falando um pouco da tua cultura nos impressionou". [...] Meus amigos da escola [...] pediram o link da rádio, que eles queriam ouvir também. Eu mandei tudinho, falei a data, falei o horário que ia tá no ar. Eles foram lá e ouviram. Quando foi no outro dia, eles chegaram comigo, me deram parabéns (Potira, entrevista, 2026).*

E conclui:

> *Eu me sinto orgulhosa por estar representando minha aldeia, meu povo. Só de saber que meu povo tá lá naquela aldeia e eu estou aqui representando com garra e coragem, isso me deixa a pessoa mais orgulhosa do mundo (Potira, entrevista, 2026).*

A fala produzida no laboratório de educomunicação saiu do estúdio, alcançou os colegas da escola, que procuraram o programa por conta própria, e voltou à escola na forma de reconhecimento: no dia seguinte, os amigos a parabenizaram. O ecossistema comunicativo de que falam Soares (2000) e Citelli, Soares e Lopes (2019) não ficou restrito ao rádio; atravessou os muros da escola e alterou, ainda que pontualmente, a posição de Potira entre seus pares. Aquela que temia ser identificada pela língua passou a ser reconhecida pela cultura.

A última fala citada expressa, no plano da consciência, a relação dialética entre a parte e o todo. Potira não lê sua trajetória como mérito individual. Ela se vê "representando" a aldeia e o povo, isto é, reconhece em sua experiência singular a condição coletiva do povo Tikuna diante da sociedade envolvente. O protagonismo, nesse sentido, não é a afirmação de uma individualidade excepcional, mas a tomada de consciência de que a própria vida expressa uma condição comum. Cabe, porém, um registro: no relato, quem procurou o programa e devolveu o reconhecimento foram os amigos, e não a escola enquanto instituição. A contradição entre a escola que silencia e a fala que circula atenuou-se nas relações entre pares, mas permanece aberta no plano institucional.

Não se trata de romantizar o rádio nem de sugerir que um programa resolve o que a escola não resolveu. Trata-se de reconhecer que o protagonismo não nasce pronto: ele precisa de espaços em que a fala seja possível e valorizada. A educomunicação oferece um desses espaços, e a experiência aqui relatada sugere que ele pode funcionar como ponte entre a resistência silenciosa e a afirmação pública, entre o aluno que se cala e a jovem que ensina.

As duas entrevistas terminaram com mensagens a outros jovens. Na entrevista, Potira disse:

> *Eu diria para não terem medo de buscar seus sonhos [...]. No começo pode ser difícil, mas com dedicação e apoio da família é possível continuar [...]. Mesmo estudando em outra cidade, nunca devem esquecer sua origem, sua língua e sua cultura (Potira, entrevista, 2026).*

No rádio, ampliou o destinatário:

> *O recado que eu quero deixar pra você indígena, você quilombola, você ribeirinho é que a partir do momento que você pisa na cidade, você não deixa de ser um quilombola ou um indígena ou um ribeirinho [...]. Então, por favor, não desista, porque indígena, ribeirinho e quilombola não tá na aparência, tá no sangue, na cultura e na identidade. Não desista do que você é, e não desista da sua identidade (Potira, programa de rádio, 2026).*

Aos professores e diretores das escolas urbanas, dirigiu um pedido:

> *Eu pediria que acolhessem estudantes indígenas com respeito, paciência e compreensão. É importante respeitar nossa cultura, nossa linguagem e nossa maneira de ser, para que a gente se sinta incluído e tenha a vontade de continuar estudando (Potira, entrevista, 2026).*

No rádio, acrescentou:

> *Eu gostaria [que] entendesse[m] que existem muitos povos indígenas diferentes, cada um com a sua própria cultura e história (Potira, programa de rádio, 2026).*

As mensagens condensam a síntese que a própria jovem extrai de sua trajetória. A primeira é que a permanência na escola depende do reconhecimento: ela não pede tratamento especial, pede respeito à cultura, à língua e à “maneira de ser”, como condição para continuar estudando. A segunda é que esse reconhecimento precisa recusar a figura genérica do “índio”, que apaga a diversidade de povos, como

lembra Luciano (2006). A terceira aparece no recado do rádio: a experiência que começou como trajetória de uma estudante Tikuna é estendida a quilombolas e ribeirinhos, isto é, aos povos e comunidades tradicionais que também chegam às cidades. O movimento vai da parte ao todo: a fala singular reconhece-se em uma condição coletiva mais ampla. A formulação aproxima-se da educação intercultural crítica defendida por Candau (2020), que exige colocar no centro os grupos historicamente subalternizados, e daquilo que o marco legal já garante às escolas indígenas, mas ainda não exige das escolas urbanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da trajetória de Potira permitiu identificar três contradições que se movem ao longo do relato. Na travessia, a escolha individual de sair da aldeia realiza-se dentro de uma necessidade histórica, a desigual distribuição da escola entre aldeias e cidades, e a ruptura com o cotidiano da comunidade é compensada por uma continuidade ativamente produzida pela rede familiar. Na escola urbana, a afirmação da identidade convive com o silêncio sobre a língua, o que revela uma escola capaz de aceitar a identidade indígena declarada, mas ainda hostil à sua expressão cultural. No percurso entre a sala de aula e o microfone, o estigma converte-se em reconhecimento, mas pela mediação das amizades e do rádio, e não da instituição escolar. O confronto entre as duas entrevistas mostrou, ainda, que a mesma experiência é narrada como enfrentamento diante do público e como desconforto na conversa reservada, e que essas versões não se anulam: são momentos de um mesmo processo. Em nenhum dos casos a contradição se resolve inteiramente; ela se desloca, e é nesse deslocamento que se pode ler o movimento real da experiência.

O percurso de Potira, da aldeia à escola urbana e da escola ao microfone, permite formular algumas conclusões que ultrapassam o caso singular. A primeira é que o preconceito contra estudantes indígenas nas escolas das cidades raramente se apresenta de forma explícita. Ele se manifesta como desconhecimento (a escola não sabe quem são seus alunos indígenas), como folclorização (a temática indígena confinada a datas comemorativas) e como uma pressão difusa para que a diferença não apareça. Diante disso, o silêncio sobre a própria identidade não é fraqueza: é uma estratégia de sobrevivência que a literatura documenta e que a escola precisa aprender a reconhecer como sintoma de um ambiente inseguro.

A segunda conclusão é que a resistência já está lá, mesmo quando a escola não a vê. Ela se expressa na permanência, na língua falada em casa, nas redes de apoio e no projeto familiar que dá sentido ao esforço de estudar. O que falta, na maior parte das vezes, não é força para resistir, e sim espaço para que essa força se torne palavra. A terceira conclusão é que a educomunicação, na forma de um programa de rádio conduzido por jovens, pode oferecer esse espaço, transformando a experiência vivida em narrativa pública e a narrativa em reconhecimento.

Dessas conclusões decorrem algumas exigências para as escolas urbanas que recebem estudantes indígenas, particularmente na Amazônia, onde essa presença é numericamente expressiva e tende a crescer. É preciso que a escola saiba quem são seus alunos indígenas, o que supõe criar, na matrícula e no cotidiano, condições para a autodeclaração sem constrangimento. É preciso que a Lei nº 11.645/2008 seja cumprida não como conteúdo pontual, mas como perspectiva que atravessa o currículo, e que a formação inicial e continuada dos professores inclua a interculturalidade como

dimensão do trabalho docente, e não como tema opcional. E é preciso que a escola se abra a parcerias com espaços educomunicativos, como o Laboratório Edilberto Sena, em que a palavra dos estudantes tem lugar garantido.

Por fim, cabe registrar que um único relato não autoriza generalizações estatísticas sobre as experiências de estudantes indígenas em escolas urbanas, marcadas por diferenças de povo, de gênero, de idade e de contexto. O que ele permite, na perspectiva adotada, é reconhecer na parte as relações da totalidade que a atravessam (Castro, 2024), e é nesse sentido que suas conclusões podem dialogar com outras realidades. Pesquisas que ouçam mais jovens, e que ouçam também os professores das escolas que os recebem, são necessárias. O que se espera é que a voz da jovem Tikuna, registrada aqui com o cuidado que ela merece, ajude a mostrar que essa escuta é urgente e a rádio tem sido um instrumento importante nesse processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Jucinôra Venâncio de Souza; WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros; RUBIM, Altaci Corrêa. Estudantes Tikuna em Manaus: entre o protagonismo na escola indígena e o silenciamento de identidades na escola não indígena. **Tellus,** Campo Grande, ano 21, n. 45, p. 193-218, maio/ago. 2021. DOI: 10.20435/tellus. v21i45.766. Disponível em: https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/766. Acesso em: 13 set. 2026.

BANIWA, Gersem. Educação e povos indígenas no limiar do século XXI: debates e práticas interculturais. **Antropologia & Sociedade,** Recife, v. 1, n. 1, p. 8-21, 2023. Disponível em:

https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/antropologiaesociedade/article/view/257830. Acesso em: 19 out. 2026.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. **Cadernos CEDES,** Campinas, v. 27, n. 72, p. 197-213, maio/ago. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/FbPmgf6CRTZKkHKyYtTvfGn/. Acesso em: 17 set. 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 set. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 13, de 10 de maio de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2012a. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1347392/Parecer_CNE_CEB_n_13_2012.pdf. Acesso em: 15 set. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2012b. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1347392/Resolucao_CEB_n_005_2012.pdf. Acesso em: 15 set. 2026.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de

janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 18 set. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 set. 2026.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo,** João Pessoa, v. 13, n. especial, p. 678-686, dez. 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949. Acesso em: 15 out. 2026.

CASTRO, Rafael Fonseca de. O método dialético em pesquisas educacionais: contribuições para investigações histórico-culturais. **Cadernos de Pesquisa,** São Luís, v. 31, n. 1, p. 1-27, jan./mar. 2024. DOI: 10.18764/2178-2229v31n1.2024.2. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/18584. Acesso em: 18 out. 2026.

CITELLI, Adilson; SOARES, Ismar de Oliveira; LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. Educomunicação: referências para uma construção metodológica. **Comunicação & Educação,** São Paulo, v. 24, n. 2, p. 12-25, jul./dez. 2019. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v24i2p12-25.

Disponível em: https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/165330. Acesso em: 19 out. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022: indígenas: primeiros resultados do universo.** Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=73103. Acesso em: 15 set. 2026.

JESUS, Gisele Moura de; ZOIA, Alceu. Ser criança indígena: protagonismo e as produções de sentido da aldeia ao espaço escolar urbano. **Tellus,** Campo Grande, ano 24, n. 53, p. 71-97, jan./abr. 2025. DOI: 10.20435/tellus.v24i53.949. Disponível em: https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/949. Acesso em: 08 out. 2026.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília, DF: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação para Todos; Série Vias dos Saberes, n. 1). Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154565. Acesso em: 14 set. 2026.

NAKAMURA, Emmanuel. Marx tem um método dialético próprio? **Trans/Form/Ação,** Marília, v. 45, n. 2, p. 77-94, abr./jun. 2022. DOI: 10.1590/0101-3173.2022.v45n2.p77. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/3842/384272296008/384272296008.pdf. Acesso em: 08 out. 2026.

PALADINO, Mariana. “O retorno à comunidade”: trajetórias de indígenas Ticuna que estudaram na cidade, ocupação de cargos na aldeia e processos de diferenciação social. **Revista Pós Ciências**

Sociais, São Luís, v. 7, n. 14, p. 87-104, jul./dez. 2010. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/download/565/321/1972. Acesso em: 15 set. 2026.

PLANTAFORMAS. **Lab EduCom Pe. Edilberto Sena.** Tefé, [s. d.]. Disponível em: https://plantaformas.org/assemblies/lab-edilberto-sena. Acesso em: 20 set. 2026.

SCHNEIDER, Ana Paula; PACÍFICO, Juracy Machado. Diferença cultural: reflexão sobre as ações pedagógicas com estudantes indígenas do ensino médio. **Revista e-Curriculum,** São Paulo, v. 20, n. 3, p. 975-998, jul./set. 2022. DOI: 10.23925/1809-3876.2022v20i3p975-998. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/54450. Acesso em: 15 out. 2026.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação,** São Paulo, Brasil, n. 19, p. 12-24, 2000. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v0i19p12-24. Disponível em: https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/36934. Acesso em: 14 set. 2026.

TERRA PRETA DIGITAL. **Rádio Xibé: a rádio que espoca bodes!** Tefé, 2026. Disponível em: https://terrapreta.org.br/radioxibe/. Acesso em: 10 set. 2026.

---

[1] Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Amazonas (PPGED/UEA) com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior (CAPES). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0889-6476. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[2] Jovem protagonista da Flona de Tefé e entorno. Indígena do povo Tikuna - TI São Jorge - Flona de Tefé/AM. ORCID: https://orcid.org/0009-0006-1735-7120. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[3] Graduando em Licenciatura em Geografia pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA. Bolsista de extensão com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM). ORCID: https://orcid.org/0009-0006-3107-9622. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[4] Licenciada em Química pela Universidade do Estado do Amazonas; Mestranda do Programa de Pós-graduação em Gestão de Recursos Naturais e Desenvolvimento Local na Amazônia – (PPGEDAM/NUMA/UFPA). ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7312-6550. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[5] Graduanda em Licenciatura em Biologia pela Universidade do Estado do Amazonas. Membra dos Jovens Protagonistas da Flona de Tefé e entorno. Ativista socioambiental e conselheira titular do Conselho Consultivo da Flona de Tefé. ORCID: https://orcid.org/0009-0004-1560-9473. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[6] Doutorando em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas - PPGE/UFAM.

ORCID: https://orcid.org/0009-0001-6255-3239. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[7] Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas - PPGE/UFAM. ORCID: https://orcid.org/0009-0002-9483-2088. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[8] Doutorando em educação pela Universidade Federal do Amazonas. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2884-6169. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[9] Doutora em Educação e Pós-doutoranda em Educação pelo programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3289-7708. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[10] **Orientadora do trabalho.** Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Titular aposentada da Universidade Federal do Amazonas, professora titular do Programa de Pós-graduação em Educação-PPGE/UFAM. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1940-9477. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[11] O nome do povo aparece na literatura como Ticuna, Tikuna e Tukuna. Adota-se aqui a forma Tikuna, usada pelas organizações indígenas da região e pelos estudos mais recentes, preservando a grafia original quando se citam outros autores.