



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
FACULDADE DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
MESTRADO EM INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

SABRINA PINHEIRO BARBOSA ALBUQUERQUE

**DIALOGAR PARA VENCER BARREIRAS: O PAPEL DA COMUNICAÇÃO NA
CONJUNTURA CRÍTICA DO NOVO ENSINO MÉDIO PARA INDÍGENAS NA
ESCOLA ESTADUAL POVO INDÍGENA HEXKARYANA**

Manaus
2026

SABRINA PINHEIRO BARBOSA ALBUQUERQUE

**DIALOGAR PARA VENCER BARREIRAS: O PAPEL DA COMUNICAÇÃO
NA CONJUNTURA CRÍTICA DO NOVO ENSINO MÉDIO PARA INDÍGENAS
NA ESCOLA ESTADUAL POVO INDÍGENA HEXKARYANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Informação e Comunicação da Universidade Federal do Amazonas como requisito para Defesa do Mestrado em Informação e Comunicação.

Área de concentração: Etnolinguística
na Comunicação Educacional
Indígena.

Linha de pesquisa: Linha 2 –
Comunicação, Informação e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. Renan
Albuquerque Rodrigues

Manaus
2026

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

-
- A345d Albuquerque, Sabrina Pinheiro Barbosa
 Dialogar para vencer barreiras: O papel da comunicação na conjuntura crítica do Novo Ensino Médio para indígenas na Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana / Sabrina Pinheiro Barbosa Albuquerque. - 2026.
 172 f. : il., color. ; 31 cm.
- Orientador(a): Renan Albuquerque Rodrigues.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Informação e Comunicação, Universidade Federal do Amazonas, 2026.
1. Educação Indígena. 2. Novo Ensino Médio. 3. Comunicação. 4. Cultura. I. Rodrigues, Renan Albuquerque. II. Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Informação e Comunicação. III. Título
-

SABRINA PINHEIRO BARBOSA ALBUQUERQUE

**DIALOGAR PARA VENCER BARREIRAS: O PAPEL DA COMUNICAÇÃO NA
CONJUNTURA CRÍTICA DO NOVO ENSINO MÉDIO PARA INDÍGENAS NA
ESCOLA ESTADUAL POVO INDÍGENA HEXKARYANA**

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós- Graduação em Informação e
Comunicação da Universidade Federal
do Amazonas como requisito para a
Defesa do título de Mestre em
Informação e Comunicação.

Área de concentração: Etnolinguística
na Comunicação Educacional
Indígena.

Aprovada em: 19/05/2026

Banca Examinadora:

Profº. Dr. Renan Albuquerque Rodrigues (Orientador – Ufam)

Prof. Dra. Elizangela de Almeida Silva (Membro externo – Ufam)

Prof. Dr. Israel de Jesus Rocha (Membro interno– Ufam)

Suplentes:

Profª. Dra. Danielly Oliveira Inomata (Membro interno – Ufam)

Profª. Dra. Flávia Roberta Busarello (Membro externo – Ufam)

*Rei de imensurável valor
Ninguém pode expressar
O quanto és digno
Embora eu seja pobre e fraco, tudo
que tenho é Teu
Cada fôlego meu, JESUS.
À minha mãe Maria do Socorro
Pinheiro, meu primeiro grande
amor que me deixou órfã em um
momento crítico para humanidade
atual (Pandemia da Covid -19), ao
meu segundo amor, meu Pai Sérgio
Sá Barbosa e ao meu terceiro
grande amor, meu filho Benjamin
Heitor (Autista) que me fez entender
o valor da vida.
A mim e minhas maravilhosas
irmãs! (mulheres resilientes e
determinadas...
Em gesto de gratidão final, A todos
que me apoiaram nessa trajetória
de novos desafios,
Dedico•*

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus e Senhor da minha vida Jesus Cristo que me permitiu estar nesta trajetória para que eu tenha a oportunidade de voltar a sonhar.

À minha amada mãe, Maria do Socorro Pinheiro (*In Memoriam*) que partiu desta terra devido a Covid 19 e que partiu também meu coração de tanta saudade, mas sempre foi a maior incentivadora dos meus estudos e da busca pelas minhas realizações.

Ao meu amado pai, Sérgio Sá Barbosa, sonhador e sustentáculo da minha vida. Às minhas irmãs, Perla, Patrícia e Sarah esta última, responsável e grande incentivadora para que eu trilhasse o caminho do mestrado; aos meus sobrinhos, Rebeca, Miguel Joaquim, Rikelme e Querén-Hapuque; e, de modo especial, ao meu amado e maior amor, meu filho Benjamin Heitor, bem como ao meu esposo, Hidinelson Albuquerque, que deixaram e continuam deixando de viver muitos momentos de suas vidas para me apoiar emocionalmente, oferecendo-me carinho e palavras de encorajamento, sobretudo nos períodos de dor decorrentes da perda de minha mãe. Acreditaram em mim mais do que eu mesma. Existo porque eles existem, e hoje compreendo que fui agraciada por esta vida ao poder caminhar ao lado de todos eles.

Ao Povo Hixkaryana da Comunidade Kassawa e a Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryna com sua Língua Materna e Conhecimento Tradicionais Indígena Hixkaryana, um sentimento especial e inexplicável. À atenciosa equipe da Coordenadoria Regional de Educação de Nhamundá. Aos meus colegas (amigos) da Estatística e do Censo Escolar da Seduc/AM que me ajudam a trilhar um caminho de elevação e cura para que a escrita desta dissertação acontecesse.

Ao Professor Doutor Renan Albuquerque Rodrigues, cuja sensibilidade intelectual e generosidade acadêmica foram determinantes ao acolher este projeto e confiar em sua condução. Na condição de mãe atípica cuja vivência cotidiana exige uma dedicação ampliada, sensibilidade contínua e constantes reconfigurações no âmbito pessoal reconheço que a construção deste percurso acadêmico esteve atravessada por desafios que extrapolam a esfera universitária. Ainda assim, foi nesse entrecruzamento de responsabilidades que se consolidou minha determinação em prosseguir, conciliando, com empenho e resiliência, as exigências da vida acadêmica e familiar. Registro, com profunda admiração, sua paciência diante de uma orientanda movida pela urgência de concluir e ao mesmo tempo desaparecia em meio a todo esse processo, mas sempre imbuída do propósito de realizar um trabalho rigoroso e comprometido. Mesmo imerso

em uma agenda densa de atribuições pessoais, acadêmicas e profissionais, encontrou tempo e disposição para orientar com zelo, discernimento e responsabilidade. Sua presença ao longo deste percurso constituiu não apenas um acompanhamento técnico, mas um verdadeiro exercício formativo, pelo qual expresso minha sincera gratidão.

À Prof.^a Dra. Elizângela de Almeida Silva, expresso minha mais elevada consideração e reconhecimento pela honrosa disponibilidade em integrar esta banca examinadora, bem como pelas contribuições intelectuais de singular relevância ao desenvolvimento desta pesquisa. Suas leituras acuradas, as arguições densamente fundamentadas e os aportes teórico-metodológicos oferecidos foram determinantes para o refinamento do trabalho, conferindo-lhe maior robustez analítica, rigor científico e elevado grau de sofisticação crítica.

Ao Prof.^o Dr. Israel de Jesus Rocha, manifesto igualmente minha estima e gratidão pela pronta disposição em participar do processo avaliativo desta investigação, cuja contribuição se revela imprescindível para o aprofundamento teórico e o fortalecimento analítico da pesquisa.

De maneira igualmente especial, registro meus sinceros agradecimentos à Prof.^a Dra. Célia Simonetti Barbalho, cuja participação na banca de qualificação foi decisiva para o amadurecimento desta investigação. Suas ponderações lúcidas, sugestões criteriosas e orientações teóricas contribuíram de forma substancial para o redimensionamento analítico do estudo, repercutindo de modo significativo na construção de seus desdobramentos posteriores.

Ao Programa de Pós-Graduação em Informação e Comunicação (PPGIC), pela ambiência acadêmica fecunda, que proporcionou instantes de profunda reflexão e amadurecimento intelectual. As disciplinas cursadas, conduzidas por docentes altamente qualificados e comprometidos, foram fundamentais para deslocar minhas certezas, tensionar minhas perspectivas e ampliar horizontes teórico metodológicos, contribuindo significativamente para a densidade desta produção.

À coordenação do programa, cuja atuação diligente, ética e solícita se evidenciou na constante disponibilidade para atender demandas, esclarecer dúvidas e viabilizar os trâmites acadêmicos com presteza e competência, tornando o percurso mais seguro e organizado.

Aos colegas de turma, companheiros desta travessia, que se constituíram como uma rede de apoio indispensável. Entre diálogos intensos, trocas de experiências, inquietações compartilhadas e até momentos de exaustão coletiva, consolidou-se um

sentimento de pertencimento e solidariedade que marcou profundamente esta trajetória. Levo comigo não apenas aprendizagens acadêmicas, mas vínculos humanos significativos.

Por fim, dirijo um agradecimento especial ao colega de orientação Caio Pimenta, cuja presença foi singular ao longo deste caminho. Mais do que um parceiro de jornada, revelou-se um amigo com quem compartilhei desafios, angústias e conquistas. Em um processo que exigiu resiliência e dedicação, fomos, mutuamente, suporte e incentivo, fortalecendo-nos diante das adversidades e celebrando, juntos, cada avanço alcançado.

E, finalmente, gratidão a cada pessoa que vivenciará comigo esta nova jornada. Minha eterna Gratidão.

“A maneira de acessar conhecimento nas tradições indígenas é vivendo, e não estudando. As histórias só podem ser contadas por quem as viveu”

Ailton Krenak

RESUMO

Esta investigação analisa as implicações da implementação do currículo público no contexto da política do Novo Ensino Médio (NEM), com ênfase na Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana, localizada na Aldeia Kassawá, no Amazonas. O foco principal recai sobre a construção da identidade etnolinguística como ferramenta essencial para a comunicação e a formação cidadã. A proposta do NEM, fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), objetiva ampliar a flexibilidade curricular e fomentar o protagonismo estudantil, mas enfrenta entraves significativos quando aplicada em escolas bilíngues e comunitárias na Amazônia, especialmente devido à escassez de infraestrutura, à falta de materiais pedagógicos em línguas indígenas, à formação insuficiente dos docentes para atuar em currículos interculturais e à desconsideração das especificidades socioculturais e comunicacionais das comunidades. O estudo retoma a evolução histórica do Ensino Médio no Brasil e no Amazonas, situando a análise na Lei n.º 6.303/2023, que reconhece as línguas indígenas como patrimônio cultural imaterial e estabelece sua cooficialização. A pesquisa investiga em que medida a ausência de práticas comunicacionais e de adaptações culturais na implementação do Novo Ensino Médio Indígena (NEMI) pela Seduc/AM compromete a proteção da língua Hixkaryana e o fortalecimento da identidade etnolinguística na Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana. Tomando como objeto de estudo a dinâmica comunicacional e o tratamento das especificidades culturais no processo de implementação do NEMI. O objetivo central é compreender como a falta de estratégias educacionais e de integração cultural interfere na afirmação identitária e na vitalidade linguística Hixkaryana. De forma específica, examina-se a incorporação da língua e das tradições culturais no currículo; as formações comunicacionais destinadas aos profissionais da educação indígena; e as práticas pedagógicas, condições de infraestrutura e recursos tecnológicos que sustentam ou fragilizam a interculturalidade no âmbito escolar. Estruturada em três capítulos, a pesquisa articula referencial crítico sobre comunicação e reformas educacionais, discute a comunicação como território de disputa na garantia da autonomia pedagógica indígena e apresenta o percurso metodológico, composto por análise documental, estudo de caso e levantamento de práticas educacionais. O método de análise de (Bardin, 2016) guia o exame dos dados em três etapas: levantamento bibliográfico, análise documental e sistematização das informações. O referencial teórico mobiliza conceitos de Estado (Dussel, 1994) e Estado Ampliado (Oliveira, 2018), conectados à Lei nº 13.415/2017, que reformulou o currículo do Ensino Médio (Brasil, 2017). A análise articula contribuições de Secadi (2016), Ramos (2008-2017), Ciavatta, Franco e Ramos (2012) e Pelissari (2020, 2023), bem como de Magalhães (2005) e Frigotto (2000-2009). Os resultados pretendem contribuir para a reflexão sobre políticas educacionais interculturais no Amazonas e para o fortalecimento da identidade etnolinguística Hixkaryana no NEMI. Conclui-se que o protagonismo dessas organizações no Ensino Médio amazonense não se estende à educação indígena, que permanece marginalizada no processo de implementação do NEM.

Palavras-chave: Educação Indígena; Novo Ensino Médio; Comunicação; Cultura

ABSTRACT

This research analyzes the implications of implementing the public curriculum within the context of the New Secondary Education policy (NEM), with emphasis on the Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana, located in Kassawá Village, in the state of Amazonas. The main focus lies on the construction of ethnolinguistic identity as an essential tool for communication and citizenship formation. The NEM proposal, grounded in the National Common Curricular Base (BNCC), aims to expand curricular flexibility and foster student protagonism; however, it faces significant challenges when applied in bilingual and community-based schools in the Amazon, particularly due to the lack of infrastructure, the absence of pedagogical materials in Indigenous languages, insufficient teacher training to operate within intercultural curricula, and the disregard for the sociocultural and communicational specificities of these communities. The study revisits the historical evolution of Secondary Education in Brazil and in Amazonas, situating the analysis within Law No. 6,303/2023, which recognizes Indigenous languages as intangible cultural heritage and establishes their co-official status. The research investigates to what extent the absence of communicational practices and cultural adaptations in the implementation of the Indigenous New Secondary Education (NEMI) by Seduc/AM compromises the protection of the Hixkaryana language and the strengthening of ethnolinguistic identity at the Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana. Taking as its object of study the communicational dynamics and the treatment of cultural specificities in the NEMI implementation process, the central objective is to understand how the lack of educommunicative strategies and cultural integration interferes with identity affirmation and the linguistic vitality of the Hixkaryana language. More specifically, the study examines the incorporation of language and cultural traditions into the curriculum; the communicational training offered to Indigenous education professionals; and the pedagogical practices, infrastructure conditions, and technological resources that either support or weaken interculturality within the school context. Structured in three chapters, the research articulates a critical framework on communication and educational reforms, discusses communication as a field of dispute in ensuring Indigenous pedagogical autonomy, and presents the methodological pathway, composed of document analysis, case study, and a survey of educommunicative practices. Bardin's (2016) content analysis method guides the examination of data in three stages: bibliographic survey, documentary analysis, and systematization of information. The theoretical framework mobilizes concepts of the State (Dussel, 1994) and the Expanded State (Oliveira, 2018), connected to Law No. 13,415/2017, which restructured the Secondary Education curriculum (Brazil, 2017). The analysis draws on contributions from Secadi (2016), Ramos (2008–2017), Ciavatta, Franco, and Ramos (2012), Pelissari (2020, 2023), as well as Magalhães (2005) and Frigotto (2000–2009). The results aim to contribute to reflections on intercultural educational policies in Amazonas and to the strengthening of Hixkaryana ethnolinguistic identity within NEMI. It is concluded that the protagonism of these organizations in Secondary Education in Amazonas does not extend to Indigenous education, which remains marginalized in the process of implementing the NEM.

Keywords: Indigenous Education; New Secondary Education; Communication; Culture

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Transposição das questões norteadoras em objetivos específicos.	18
Quadro 2 - Coleta de Documentos Normativos.	90
Quadro 3 - Mnemônicos Sigeam.	114
Quadro 4 - Mnemônico Sigeam (CONTUGER).	116

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Primavera Indígena.....	22
Figura 2 - Total de Escolas com Educação Escolar Indígena no Brasil em 2023.....	43
Figura 3 - Total de Escolas com Educação Escolar Indígena no Norte em 2023.....	45
Figura 4 - Escolas com Educação Escolar Indígena no Norte na Rede Pública de Ensino (2023).....	46
Figura 5 - Total de Matrículas na Educação Escolar Indígena no Norte em 2023.....	48
Figura 6 - Matriz curricular intercultural de referência Novo Ensino Médio na Modalidade Educação Escolar Indígena	55
Figura 7 - Nova Estrutura do Ensino Médio Indígena.....	57
8 - Distribuição da carga horária da FGB do Ensino Médio Indígena – AM	59
Figura 9 - Distribuição da carga horária do itinerário formativo do Ensino Médio Indígena	60
Figura 10 - EE Povo Indígena Hexkaryana.....	64
Figura 11 - Apresentação do Dia dos Povos Indígenas.....	66
Figura 12 - Alunas na apresentação do Dia dos Povos Indígenas.....	67
Figura 13 - Educador Indígena.....	69
Figura 14 - Eixos estruturantes da formação educacional no Nemi.....	84
Figura 15 - Painel de Matrícula do município de Nhamundá – Seduc/AM.....	96
Figura 16 - Painel de Matrícula da EE Povo Indígena Hexkaryana	97
Figura 17 - Georreferenciamento territorial no sistema SIRGAS 2000.....	99
Figura 18 - Área, Perímetro e Infraestrutura Escolar/SIRGAS 2000.....	106
Figura 19 - Infraestrutura escolar básica da EE Hexkaryana	107
Figura 20 - EE Hexkaryana e suas dependências.....	141
Figura 21 - Arquitetura da EE Hexkaryana.....	145

GRÁFICO

Gráfico 1 - Percentual de Matrícula (2023-2025)..... 112

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados de identificação da escola.....	101
Tabela 2 - Atividade pedagógica desenvolvida na escola.....	101
Tabela 3 - Meio Ambiente e sustentabilidade	102
Tabela 4 - Apoio a educação especial na escola.....	104
Tabela 5 - Infraestrutura do prédio.....	105
Tabela 6 - Manutenção da Capacidade Física (MANCAPFI) da Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana	108
Tabela 7 - Equipamentos e tecnologia ofertados na escola.....	109
Tabela 8 - Número de Docentes. Fonte: Censo Escolar 2025.....	117
Tabela 9 - Matriz Estruturante do programa ICE.....	124
Tabela 10 - Inserção do programa ICE.....	126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
Bird	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
Ceensi	Comissão Especial Destinada a Promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio
Cepan	Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta
Cemeam	Centro de Mídias de Educação do Amazonas
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EAD	Educação a Distância
EC	Emenda Constitucional
EM	Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Integrado
Emmtec	Ensino Médio por Mediação Tecnológica
Emti	Ensino Médio em Tempo Integral
FGB	Formação Geral Básica
FHC	Fernando Henrique Cardoso
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IN	Instituto Natura
ISG	Instituto Sonho Grande
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MBM	Movimento Bem Maior
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEM	Novo Ensino Médio
NGP	Nova Gestão Pública

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
Antecedentes e intencionalidade do estudo.....	7
CAPÍTULO I	14
COMUNICAR PARA TRANSFORMAR: DESAFIOS DO NOVO ENSINO MÉDIO	14
1.1 Entre vozes e reformas: comunicação e Novo Ensino Médio em diálogo	15
1.2 Comunicação e educação em perspectiva histórica: saberes, poderes e resistências na Amazônia.....	18
1.3. Ensino Médio e desafios a povos indígenas: o que a comunicação tem a ver com isso?	27
1.4. A realidade em um tempo mais próximo de nós, mas ainda controverso	32
CAPÍTULO II.....	41
COMUNICAÇÃO COMO TERRITÓRIO DE LUTA NO SETOR EDUCACIONAL: IMPACTOS E AUTONOMIA HIXKARYANA.....	41
2.1 Impactos do quadro educacional nos territórios indígenas.....	41
2.2 Entre políticas linguísticas, formação docente e mediações comunicacionais: a construção da autonomia pedagógica na Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana.....	51
2.3 Educomunicação e TICs	76
CAPÍTULO III	83
METODOLOGIA.....	83
3.1 Contexto da pesquisa.....	83
3.2 Questões norteadoras e educomunicação como marco teórico.....	85
3.3 Objetivos.....	87
3.4 Amostra	88
3.5 Procedimentos de coleta.....	89
CAPÍTULO IV.....	98
ANÁLISE DE DADOS DA ESCOLA ESTADUAL POVO INDÍGENA HEXKARYANA	98
4.1 Perfil institucional e organização do atendimento escolar	100
4.2 Indicadores educacionais, corpo docente e condições de oferta.....	112
4.3 Opacidade institucional, inconsistências estatísticas e fragilização da autonomia no Novo Ensino Médio Indígena na EE Hexkaryana	121
4.4 Sustentabilidade discursiva, poder econômico e omissão estrutural: a exclusão do NEMI e a negligência tecnológica comunicacional nas parcerias educacionais no Amazonas	124
CAPÍTULO V	132
RESULTADOS EM TENSÃO: ESCOLA, CURRÍCULO E JUSTIÇA INDÍGENA	132
5.1 Educação Indígena em Isolamento: Descompassos e invisibilização.....	135
5.2 Política curricular, linguagem e marginalização epistemológica no NEMI na EE Hexkaryana	139
5.3 Da Norma à Vivência no NEMI.....	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
Implicações da pesquisa em educomunicação no nemi: A centralidade da comunicação na	

reconfiguração da educação indígena	152
Conclusões sumarizadas.....	156
REFERÊNCIAS.....	160

APRESENTAÇÃO

Antecedentes e intencionalidade do estudo

A pesquisa aborda nuances das relações entre o público e a escola no processo de implementação do Novo Ensino Médio (NEM) no Estado do Amazonas. De forma introdutória, é importante destacar que a Lei Federal nº 13.415/2017, responsável pela reforma do Ensino Médio, configura-se como uma política educacional que institui mudanças significativas na carga horária, na estrutura curricular e na oferta de componentes disciplinares. Entre suas alterações mais controversas, destacam-se a restrição das áreas de Humanidades, a possibilidade de atuação de profissionais com notório saber, a modificação da LDB e a intensificação da flexibilidade na organização da matriz curricular e a Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, reformulou o Ensino Médio, promovendo alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e ajustando parcialmente a Lei nº 13.415/2017.

A legislação anterior, implementada em 2017, não atendia integralmente às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresentando lacunas na articulação entre a formação geral e os itinerários formativos e limitando a flexibilidade curricular necessária para atender às diferentes realidades escolares. A nova lei estabelece uma estrutura composta pela formação geral básica e pelos itinerários formativos, com aumento da carga horária da formação geral básica para 2.400 horas e dos itinerários formativos para 600 horas (exceto no caso do ensino técnico). A implementação gradual está prevista para 2025, com o objetivo de tornar o Ensino Médio mais flexível, alinhado às necessidades dos estudantes e em conformidade com a BNCC.

A nova organização curricular passa a ser composta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelos itinerários formativos. A BNCC define as aprendizagens consideradas essenciais, organizadas em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Já os itinerários formativos são apresentados como percursos de aprofundamento que os estudantes poderiam escolher com base em seus projetos de vida e interesses. Contudo, essa escolha é, na prática, limitada, uma vez que a oferta dos itinerários é definida pelos sistemas de ensino, com base em suas condições materiais e estruturais, o que compromete a efetividade da

suposta liberdade de escolha.

Essa política foi inicialmente proposta por meio da Medida Provisória nº 746/2016, de caráter impositivo e sem o devido debate democrático com a sociedade civil, educadores(as) e pesquisadores(as). Ignorou-se, assim, não apenas o acúmulo de produções científicas na área da educação, mas também as discussões promovidas em torno do Projeto de Lei nº 6.840/2013, que, logo após a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2012, propunha uma reformulação mais amplamente debatida para essa etapa de ensino. A aprovação da MP no Congresso Nacional resultou em uma proposta curricular que rompe com concepções anteriores, sob a justificativa, expressa na exposição de motivos da Medida, de que o modelo vigente estaria defasado e inadequado às demandas contemporâneas.

Os movimentos de resistência, inclusive aqueles articulados no contexto da reforma do Ensino Médio, têm sido historicamente silenciados nos debates institucionais. Araújo (2023) argumenta que tais movimentos críticos partem da compreensão de que as crises educacionais brasileiras decorrem de contradições estruturais do modo de produção capitalista, destacando, entre outros fatores, a acentuada desigualdade social e a insuficiência no repasse de recursos para a educação básica. Tais elementos são compreendidos como centrais e imprescindíveis para a construção de uma política educacional comprometida com a equidade e com a qualidade social da educação.

À luz dessas críticas, pode-se inferir que a reforma do Ensino Médio configura-se como um processo deliberado de desqualificação dessa etapa da educação básica. Isso se manifesta, sobretudo, por meio da intensificação das desigualdades socioeducacionais, promovida pelo esvaziamento científico do currículo em especial das áreas das ciências humanas a partir da desobrigação de componentes curriculares fundamentais à formação crítica, reflexiva e socialmente engajada dos sujeitos. Tais disciplinas, que passam a serem optativas, são, na realidade, estruturantes para o desenvolvimento de uma consciência social e científica sólida.

Nesse sentido, Araújo (2023, p. 82) sintetiza a crítica: “o novo ensino médio ficou fluido, disperso e com a ausência de atributos para formação de um ser humano crítico, autônomo e emancipado, capaz de interagir na sociedade concreta atual”. Tal inadequação é enfatizada por não manter diálogo com as mudanças econômico-tecnológicas da atualidade (Id., *op. cit.*), quedando-se estagnados os índices de desempenho (em Português e Matemática), por ter um número excessivo de disciplinas

(responsáveis pelo desinteresse dos jovens), levando os jovens a uma trajetória única (e ainda assim com pouca entrada no ensino superior), evasão etc. (Ferreti; Silva, 2017), não correspondendo às expectativas de estudantes da capital e muito menos do interior do Estado, no que tange ao retorno econômico e cultural.

Por esta razão, necessitar-se-ia de mudanças que resolvessem os problemas de ordem pedagógica e de organização, que flexibilizassem e diversificassem o currículo. Embora a manifestação empírica desse objeto na dinâmica da realidade social seja recente, dando-se por meio da Lei Federal n.13.415/2017, outorgada no governo Michel Temer (2016-2018) e implementada no governo Jair Bolsonaro (2019-2022), seu movimento dialético se assenta e se revela dentro de um processo histórico enraizado que fundamenta e justifica as necessidades dessas transformações no EM e todo o seu caráter flexível, que perpassa, por inclusive, governos com pressupostos divergentes.

A reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017 e consolidada sob o nome de Novo Ensino Médio (NEM) deu lugar A Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, que reformula o Ensino Médio , representa uma das transformações mais significativas no currículo da educação básica brasileira nas últimas décadas. Com a promessa de flexibilizar o percurso formativo, ofertar itinerários que respeitem a autonomia dos estudantes e alinhe a educação ao mundo, o NEM impõe novos desafios, especialmente às escolas situadas em contextos socioculturais diferenciados, como é o caso das escolas indígenas. A lógica que sustenta essa reforma parte de pressupostos de homogeneização e eficiência, baseados em um modelo urbano, capitalista e ocidental de educação, que frequentemente se choca com as especificidades das comunidades tradicionais.

Dentre essas comunidades, os povos indígenas do Amazonas, como os Hixkaryana, enfrentam um dilema central: como aderir às diretrizes nacionais sem perder sua identidade etnolinguística, cuja preservação é fundamental para a continuidade dos saberes ancestrais, da organização social e da visão de mundo própria desses povos? Neste cenário, a Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana, localizada na região amazônica, emerge como um espaço de disputa simbólica, política e pedagógica. Trata-se de uma instituição que historicamente se esforça para conciliar os saberes escolares formais com os conhecimentos tradicionais, a oralidade com a escrita, o português com a língua Hixkaryana, a cultura ocidental com as práticas comunitárias.

Com a implantação do Novo Ensino Médio, essa tarefa torna-se ainda mais complexa, pois há a introdução de itinerários formativos padronizados, ênfase em

competências técnicas e diminuição da carga horária de disciplinas como história, sociologia e filosofia, que são centrais para a valorização da identidade dos povos indígenas. Ao mesmo tempo, há uma lacuna notável na formação de professores indígenas para os novos componentes curriculares, e uma ausência quase total de materiais didáticos adaptados à realidade linguística e cultural da comunidade.

A Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (Seduc/AM) afirma promover ações comunicacionais voltadas à implementação do Novo Ensino Médio (NEM) em escolas indígenas; no entanto, tais iniciativas têm se mostrado insuficientes, fragmentadas e descoladas das realidades socioculturais e linguísticas dos povos originários. A ausência de processos comunicacionais consistentes e de diálogo efetivo com as comunidades compromete a construção de uma política educacional que realmente respeite a diversidade e fortaleça a identidade etnolinguística. Essa limitação torna-se ainda mais evidente no contexto da Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana, em Nhamundá (Baixo Médio Amazonas), onde a implementação do NEM tem ocorrido sem as adaptações interculturais necessárias, revelando falhas estruturais e metodológicas na atuação da Seduc/AM.

Embora os documentos oficiais indiquem que, “a partir de 2023”, teria sido iniciada a implementação do Novo Ensino Médio Indígena (NEMI), a realidade aponta para um cenário distinto. A proposta curricular que prevê componentes como língua indígena, mitologia, direitos indígenas, arte e práticas culturais tradicionais ainda não foi efetivamente implementada nem amplamente divulgada junto às escolas indígenas. Isso ocorre porque a arquitetura curricular permanece em processo de reformulação, sem diretrizes consolidadas, materiais pedagógicos adequados ou orientações claras para gestores e professores.

Nesse contexto, a articulação anunciada entre a BNCC e as especificidades socioculturais das comunidades indígenas permanece predominantemente no plano discursivo, sem que haja avanços concretos na prática. A ausência de implementação efetiva compromete o reconhecimento dos estudantes em relação aos conteúdos escolares e impede o uso de sua própria língua como instrumento de aprendizagem, justamente um dos objetivos centrais do NEMI. Além disso, a Seduc/AM demonstra pouca transparência e quase nenhum diálogo real com as comunidades indígenas, fragilizando a legitimidade do processo e reproduzindo um modelo de reforma educacional verticalizado, desconectado das realidades locais e das necessidades linguísticas e culturais das escolas indígenas.

Em 2022, a Seduc/AM anunciou a entrega de 25 computadores, duas impressoras e 15 kits pedagógicos às comunidades indígenas Hexkaryana e Marubo, beneficiando aproximadamente 720 estudantes da rede estadual e municipal. Os recursos, segundo a Secretaria, visavam apoiar a produção de conteúdos educacionais bilíngues e fortalecer o uso das tecnologias como suporte ao ensino intercultural. No caso da Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana, tais equipamentos apresentam potencial para dinamizar o ensino da língua Hixkaryana e contribuir para sua valorização. Contudo, permanecem desafios significativos: a manutenção precária dos equipamentos, a conectividade limitada e a insuficiente capacitação técnica dos docentes comprometem a efetividade dessas medidas, revelando que as ações da Seduc-AM carecem de planejamento estruturado e de compromisso real com a educação indígena.

Paralelamente, a formação inicial e continuada de professores indígenas é apresentada pela Seduc/AM como um dos pilares de suas políticas, especialmente por meio do Projeto Pyrayawara, que teria como objetivo capacitar educadores para atuar de forma bilíngue e intercultural, dominando tanto o português quanto a língua materna de suas comunidades (Seduc/AM, 2021). No entanto, na prática, essas iniciativas permanecem amplamente discursivas, com resultados limitados e sem acompanhamento sistemático que assegure a consolidação das competências pedagógicas e interculturais necessárias. A capacitação oferecida é fragmentada, e a falta de planejamento efetivo compromete a atuação docente, sobretudo nas áreas técnicas e eletivas do NEM, nas quais a escassez de professores qualificados é notória tanto indígena como não indígenas. Essa lacuna evidencia que a Seduc/AM ainda opera sob um modelo verticalizado de gestão educacional, no qual projetos e promessas institucionais são anunciados como avanços, mas não se traduzem em mudanças concretas no cotidiano das escolas indígenas. Como consequência, os docentes indígenas recebem recursos e orientações de maneira parcial, sem suporte pedagógico consistente, enquanto os estudantes permanecem sujeitos a um currículo que, na prática, ainda não reconhece suas línguas, saberes e culturas.

Outro aspecto fundamental está na produção de material didático bilíngue e adequado às realidades sociolinguísticas das diferentes etnias. A Secretaria de Educação do Amazonas, via políticas públicas, mantém escasso o incentivo à elaboração de materiais específicos para cada povo, levando em consideração suas tradições, narrativas orais e modos próprios de compreender o mundo (Brasil, 2016). No caso da

comunidade Hixkaryana, a produção de livros, jogos e recursos digitais na sua língua fortaleceria o protagonismo comunitário e contribui para o registro de conhecimentos tradicionais. Contudo, a escassez de materiais específicos, a centralização das produções em centros urbanos e a ausência de equipes técnicas com domínio linguístico suficiente ainda representam obstáculos significativos.

Além disso, o Brasil indígena apresenta atualmente sua maior densidade populacional e diversidade linguística, ao mesmo tempo em que permanece extremamente vulnerável em sua luta por sobrevivência. O Censo Demográfico de 2022, do IBGE, identificou 391 etnias em comparação às 305 registradas em 2010 e 295 línguas faladas, superando as 274 do levantamento anterior. São Paulo lidera o número de etnias, com 271, seguido pelo Amazonas, que registra 259. Essa riqueza cultural, que deveria ser celebrada, torna-se alarmante quando confrontada com os dados relativos à infraestrutura e aos serviços básicos, evidenciando persistentes desigualdades históricas no acesso à cidadania e aos direitos. Tais lacunas refletem falhas estruturais do Estado brasileiro, que penalizam de forma crônica os maiores grupos populacionais da Amazônia e do país. No estado do Amazonas, por exemplo, há 17 línguas oficiais, sendo o português apenas uma delas; entre essas, dezesseis são línguas indígenas reconhecidas oficialmente, demonstrando a complexidade e a pluralidade linguística da região, ainda pouco contemplada nas políticas públicas. Na Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana, a presença da língua Hixkaryana no currículo não apenas resgataria práticas tradicionais, mas também fortaleceria o pertencimento dos jovens à sua cultura, legitimando a oralidade como forma válida de conhecimento (Seduc/AM, 2023). Ao institucionalizar o ensino da língua materna, a escola se configurou como espaço de resistência à homogeneização cultural e de reafirmação dos direitos linguísticos indígenas.

Dessa forma, evidenciam-se avanços na construção de um Novo Ensino Médio que considere os contextos locais e os modos próprios de existência dos povos indígenas. No entanto, a concretização dessa proposta demanda ainda o enfrentamento de desafios estruturais, tais como a formação de professores, a produção de materiais didáticos contextualizados, a logística, a infraestrutura tecnológica e o fortalecimento da autonomia das comunidades na gestão do currículo.

Mediante esses fatos, esta pesquisa propõe um debate acerca do papel da comunicação diante da conjuntura crítica do novo ensino médio para indígenas. Assim sendo, destacamos: em que medida o campo da comunicação pode auxiliar na reflexão

consciente dos impactos do Novo Referencial Curricular do Ensino Médio na formação da identidade etnolinguística dos estudantes indígenas da escola étnica citada? A questão das comunicabilidades nativas e não-nativas, assim sendo, é o centro nevrálgico da pesquisa.

A partir de uma abordagem qualitativa, pautada em revisão bibliográfica e análise documental, o objetivo é avaliar até que ponto comunicações entre pares indígenas e não-indígenas podem dirimir controvérsias e fortalecer debates entre interétnicos e brancos. A discussão da pesquisa que se segue está dividida em três analíticos e os capítulos que estruturam o debate. O Capítulo 1, “Comunicar para Transformar: desafios do Novo Ensino Médio”, articula-se aos dois primeiros eixos, ao discutir os fundamentos do Novo Ensino Médio e a necessidade de uma comunicação efetiva sobre seus desdobramentos nas escolas indígenas, evidenciando como a ausência de processos comunicacionais claros e interculturais fragiliza sua implementação. Nesse contexto, o capítulo também demonstra como a articulação entre comunicação e identidade etnolinguística permite ampliar a produção de conteúdo, uma vez que práticas educomunicativas podem empoderar estudantes, professores e lideranças indígenas a produzirem seus próprios materiais, fortalecendo narrativas, modos de vida e expressões culturais que constituem o núcleo da etnolinguística. Ademais, essa integração favorece processos de diálogo intercultural e conscientização, promovendo práticas de comunicação escolar capazes de fomentar o intercâmbio cultural, o respeito à diversidade linguística e a crítica a discursos hegemônicos que ainda orientam políticas educacionais. Já o Capítulo 2, “Comunicação como território de luta no setor educacional: impactos e autonomia Hixkaryana”, corresponde aos eixos subsequentes, ao aprofundar o entendimento sobre o contexto comunicacional da Escola Hexkaryana¹ e evidenciar como as práticas comunicacionais institucionais e comunitárias influenciam a autonomia pedagógica e a defesa da língua Hixkaryana. Por fim, articula-se ao eixo que examina os conflitos interacionais e comunicativos entre o NEM e a realidade cultural indígena, apresentando caminhos de resistência, protagonismo e fortalecimento intercultural que emergem da própria comunidade frente às tensões produzidas pela política curricular. Por fim, encerramos com considerações que apontam

¹ A variação entre “Hixkaryana” e “Hexkaryana” ultrapassa a dimensão gráfica, refletindo distinções fonológicas e institucionais na representação da língua indígena. Enquanto “Hixkaryana” se aproxima da forma originária, “Hexkaryana” decorre de processos de padronização administrativa segundo a norma do português, coexistindo como variante legitimada em contextos oficiais.

para alternativas comunicacionais mais sensíveis à diversidade.

CAPÍTULO I

COMUNICAR PARA TRANSFORMAR: DESAFIOS DO NOVO ENSINO MÉDIO

O capítulo I desenvolve uma reflexão sobre a relação entre língua, comunicação e educação indígena no contexto amazônico, tomando como foco a Escola Estadual Povo Indígena Hixkaryana e os impactos da implementação do Novo Ensino Médio. Parte-se do reconhecimento de que as línguas indígenas do Amazonas constituem uma rica expressão da diversidade cultural e desempenham papel essencial na preservação do patrimônio e na construção das identidades coletivas.

A análise destaca os desafios e as oportunidades enfrentadas pelas comunidades indígenas na era digital, evidenciando as iniciativas de documentação, revitalização e empoderamento das línguas originárias como práticas comunicacionais que dialogam com políticas públicas inclusivas e colaborativas.

Ao abordar a comunicação nas línguas indígenas, o texto mostra como ela se manifesta em múltiplas formas da oralidade tradicional às novas linguagens mediadas pela escrita e pelas tecnologias digitais e como esse processo é atravessado por ameaças, como a perda de falantes, a migração das populações de seus territórios e a influência crescente do português e do espanhol.

Nesse cenário, o capítulo reflete sobre o papel da Seduc/AM na implementação de políticas linguísticas e formativas voltadas às escolas indígenas, analisando as estratégias comunicacionais e pedagógicas que têm sido desenvolvidas para fortalecer a prática docente e promover a interculturalidade. O estudo busca compreender em que medida o Novo Ensino Médio Indígena contempla as especificidades linguísticas e culturais dos povos do Amazonas, observando como as relações entre comunicação e educação podem contribuir para uma formação crítica e socialmente referenciada.

Por fim, o texto ressalta que a comunicação possui um papel integrador entre a educação indígena voltada à preservação dos saberes tradicionais e a educação escolar indígena, que proporciona acesso a novos códigos e conhecimentos. Assim, o capítulo evidencia que fortalecer o diálogo entre esses dois campos é essencial para promover a cidadania, a valorização cultural e a continuidade das línguas originárias.

1.1 Entre vozes e reformas: comunicação e Novo Ensino Médio em diálogo

As línguas indígenas do Estado do Amazonas representam uma rica diversidade cultural, desempenhando papel fundamental na preservação do patrimônio e no fortalecimento das comunidades que as utilizam, tendo o ambiente escolar como o principal meio de sua preservação e valorização.

Ao se destacar desafios e oportunidades enfrentadas por essas comunidades na era digital, a abordagem também se volta às iniciativas recentes de documentação, revitalização e empoderamento das línguas indígenas. São iniciativas, portanto, de fulcro comunicacional, as quais dialogam com políticas inclusivas e colaborativas para garantir a sua preservação e valorização.

A comunicação nas línguas indígenas do Amazonas é multifacetada, envolvendo uma variedade de meios e contextos, desde a comunicação oral tradicional até formas modernas de expressão, como a escrita e a mídia digital. No entanto, as línguas indígenas enfrentam ameaças significativas incluindo a perda de falantes fluentes, o deslocamento de populações indígenas de suas terras tradicionais e a crescente influência do português e do espanhol como línguas dominantes. Além disso, a falta de políticas linguísticas adequadas de recursos para a documentação e revitalização das línguas indígenas, têm contribuído para o seu declínio.

A era digital apresenta tanto desafios quanto oportunidades para as línguas maternas nas escolas indígenas da rede estadual de ensino. Pesquisar as diferentes formas de aquisição de conhecimento a partir de estratégias comunicacionais, sejam elas linguísticas ou não, oferece ao pesquisador oportunidades de interação e reflexão sobre o conhecimento já estabelecido, bem como acerca do conhecimento tradicional.

Portanto, o estudo se justifica, ao contribuir para a pergunta central deste trabalho que examina como as relações educacionais e culturais estabelecidas no contexto do Novo Ensino Médio Indígena tensionam as concepções de um Ensino Médio público socialmente referenciado, sobretudo nas dimensões comunicacional, etnolinguística e cultural na Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana, à luz da Lei nº 6.303/2023, este trecho reforça que tais relações operam como núcleos de conflito e disputa.

Elas evidenciam que o NEMI, ao impor diretrizes uniformizadoras, colide com práticas, saberes e dinâmicas próprias da educação escolar indígena, produzindo fraturas que impactam diretamente a proteção da língua Hixkaryana, a circulação dos saberes tradicionais e a autonomia curricular da comunidade.

Dessa forma, esta análise não apenas dialoga, mas também aprofundada e

qualifica a compreensão da problemática investigada, ao mostrar como os embates entre normativas estatais e práticas culturais locais revelam os limites estruturais e comunicacionais do atual modelo de Ensino Médio no Amazonas. Além disso, estimulará participação ativa no ambiente pedagógico e na investigação de sua própria cultura, além da Língua Portuguesa e da Língua Originária, tendo em vista que essas línguas ao serem preservadas através de um processo de modernização como ocorreu no Paraguai, desde 1992, sendo o Guaraní um dos idiomas oficiais do país, ao lado do espanhol. É a única língua indígena na América Latina, um motivo de orgulho para os paraguaios. Em torno de 90% dos paraguaios são bilíngues.

No recorte da Educação Escolar Indígena no âmbito do Novo Ensino Médio Indígena (NEMI), a tríade metodológica Objeto, Problema e Objetivo Geral estrutura-se como um eixo analítico rigoroso e indissociável, por meio do qual se delimita, problematiza e orienta a investigação científica. O objeto de pesquisa centra-se na ausência de práticas educacionais e de adaptações culturais no processo de implementação do NEMI na Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana, compreendida em sua complexidade histórico-cultural e linguística. A problemática, por sua vez, interroga em que medida tal ausência, no contexto das ações da Seduc/AM, compromete a proteção da língua Hixkaryana e fragiliza os processos de afirmação da identidade etnolinguística. Em consonância, o objetivo geral consiste em analisar criticamente esses impactos, evidenciando como a lacuna de práticas comunicacionais interculturais e de adequações culturais tensiona a efetividade de uma educação escolar indígena comprometida com a valorização linguística e a autonomia identitária.

As questões norteadoras da pesquisa, portanto, apontam para: i) De que forma a política linguística e curricular procura analisar e avaliar em que medida a implementação do Novo Ensino Médio Indígena tem contemplado as especificidades linguísticas, culturais e comunicacionais dos povos indígenas, assegurando a valorização de suas identidades e modos próprios de produção de conhecimento?; ii) Verificar as formações voltadas à comunicação oferecidas aos profissionais da educação indígena, com foco na preparação específica para atender às demandas das turmas indígenas do NEMI, incluindo aspectos relacionados à comunicação e à valorização da Língua Hixkaryana?; iii) Quais práticas comunicacionais têm se mostrado eficazes na promoção da interculturalidade e no fortalecimento da identidade etnolinguística no contexto do Novo Ensino Médio na Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana?

O conhecimento tradicional é transmitido oralmente no cotidiano dentre rituais,

mitos e diversas formas de organização comunitária. No entanto, muitas comunidades indígenas estão buscando também a educação formal como uma ferramenta para reduzir desigualdades, fortalecer direitos, conquistas e promove um diálogo intercultural entre diferentes grupos sociais, embora amplamente defendido nas políticas educacionais, ainda enfrenta contradições profundas quando se observa a realidade das escolas indígenas.

Na prática, esse diálogo é frequentemente reduzido a um discurso de integração, e não de reconhecimento efetivo da diferença (Candau, 2016). As populações indígenas, ao transitarem entre dois sistemas educativos a educação indígena e a educação escolar, revelam as tensões entre os projetos de formação cultural autônoma e as imposições do modelo escolar hegemônico.

A educação indígena, construída historicamente pela própria comunidade, tem como fundamento a transmissão dos saberes tradicionais, das práticas rituais e da língua nativa, garantindo a continuidade da identidade coletiva. Já a educação escolar, mesmo quando adaptada ao contexto indígena, ainda reproduz a lógica ocidental e estatal de ensino, privilegiando conteúdos e metodologias alheios à realidade sociocultural das aldeias. Assim, o suposto diálogo intercultural torna-se, muitas vezes, uma via de mão única: em vez de promover trocas horizontais de saberes, reafirma hierarquias epistemológicas que subordinam o conhecimento indígena aos parâmetros da ciência e da cultura dominante.

Todavia, qual o potencial que a comunicação possui para auxiliar na integração das duas práticas? É nessa linha de ação que pretendemos discorrer. Além disso, a educação indígena também abrange a formação da cidadania, a capacidade de redefinir estratégias de resistência, a promoção das culturas locais e a aquisição de novos conhecimentos para melhorar a qualidade de vida dos povos indígenas.

Os desdobramentos dessas questões norteadoras e objetivos específicos explicitam, com ainda maior densidade analítica, a comunicação como instância estruturante e incontornável para a consolidação de uma educação indígena verdadeiramente intercultural no contexto do Novo Ensino Médio Indígena. Nesse horizonte, torna-se imperativo reconhecer que a negação ou a precarização do acesso às práticas de leitura e escrita em suas múltiplas dimensões, inclusive na língua materna historicamente operou como mecanismo de silenciamento, relegando os povos indígenas à condição subalterna de não narradores de si. Tal lógica, de caráter pejorativo e excludente, sustenta a ideia de que aqueles que não dominam os códigos hegemônicos da escrita estariam impedidos de produzir e legitimar suas próprias narrativas, o que implica uma violência epistemológica profunda.

Diante desse cenário, marcado pela intensificação das inter-relações entre

educação, comunicação e cultura, observa-se um paradigma: as relações educacionais e culturais no contexto do Novo Ensino Médio concorrem para tensionar concepções de um Ensino Médio público socialmente referenciado, especialmente nas dimensões da ciência da comunicação, na Escola Estadual Povo Indígena Hixkaryana mediante a LEI N° 6.303 DE 2023? É uma pergunta específica, que tem a ver com as das questões norteadoras ora elencadas neste tópico. A partir dessa problemática, o objetivo geral desta pesquisa consiste em investigar impactos do Novo Ensino Médio na comunicação da língua materna na Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana, desdobrando-se em três objetivos específicos, os quais foram construídos em consonância com as questões norteadoras, conforme demonstrado no Quadro 1:

Quadro 1 – Transposição das questões norteadoras em objetivos específicos

Questões norteadoras	Objetivos específicos
1. De que forma a política linguística e curricular, busca verificar em que medida a implementação do Novo Ensino Médio Indígena contempla especificidades linguísticas e culturais dos povos indígenas no campo da comunicação?	1. Identificar como a Seduc/AM integra a língua hixkaryana e as tradições culturais no currículo do NEM na Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana.
2. Quais estratégias comunicacionais no âmbito da formação continuada têm sido oferecidas aos profissionais da educação indígena na escola e como essas estratégias os preparam para lidar com especificidades linguísticas e culturais das turmas do NEM?	2. Verificar as formações voltadas à comunicação oferecidas aos profissionais da educação indígena, com foco na preparação específica para atender às demandas das turmas indígenas do NEMI, incluindo aspectos relacionados à comunicação e à valorização da Língua Hixkaryana.
3. Quais práticas comunicacionais têm se mostrado eficazes na promoção da interculturalidade e no fortalecimento da identidade etnolinguística no contexto do Novo Ensino Médio na Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana?	3. Identificar boas práticas pedagógicas que promovam a interculturalidade no contexto do NEMI na Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana.

Fonte: Elaboração própria, com base em Motta (2024).

1.2 Comunicação e educação em perspectiva histórica: saberes, poderes e resistências na Amazônia

Antes da chegada dos europeus, a Amazônia era habitada por diversas nações indígenas que desenvolveram modos de vida distintos e adaptados à região. As sociedades indígenas da Amazônia, como descrito por Souza (2007) em *A Amazônia antes dos europeus* (1500 a.C. - 1500 d.C.), demonstravam uma organização social baseada no uso

sustentável dos recursos naturais. Populações da cultura da selva tropical, por exemplo, desenvolveram técnicas avançadas de cultivo, criando a famosa terra preta de índio, um solo altamente fértil que permitiu uma produção agrícola abundante. Como afirma Heckenberger (2009), esses povos não apenas sobreviveram na floresta, mas a modelaram ativamente, criando paisagens antropogênicas complexas.

A base da assertiva é que, na colonização da Amazônia, a comunicação e a educação foram usadas como instrumentos de dominação cultural, especialmente a partir do século XVII. As ordens religiosas utilizaram a escola e a catequese para impor a língua, a religião e os valores europeus, substituindo saberes e cosmologias indígenas. Assim, a educação atuou como estratégia de poder e controle simbólico, parte do projeto colonial de imposição cultural e epistemológica sobre os povos indígenas. A comunicação, nesse contexto, não se limitou à transmissão de informações, mas operou como uma prática de poder, voltada à domesticação simbólica, à imposição de valores eurocêtricos e à negação dos saberes e modos de vida dos povos originários.

Mais conhecidas como o processo de exploração europeia da Amazônia, sendo originalmente uma tentativa de encontrar riqueza no interior da América do Sul, a jornada das expedições resultou na travessia do que viria a ser conhecido como o rio Amazonas. Entrecortando a densa floresta tropical, Francisco de Orellana (1541-1542) documentados por frei Gaspar de Carvajal tiveram vários encontros com diferentes grupos indígenas. Esses registros mostram que as sociedades indígenas amazônicas eram politicamente estruturadas e capazes de manter vastas populações (Porro, 1996). Além disso, a Amazônia abrigava enorme rede de trocas inter-regionais, evidenciando a presença de uma economia sofisticada.

As civilizações indígenas da Amazônia organizavam seus aldeamentos a partir de complexos sistemas socioculturais correspondentes ao que hoje se reconhece como grupos étnicos. Essas comunidades estruturavam-se em torno de práticas coletivas que expressavam modos próprios de vida e de pertencimento, sustentados por relações de reciprocidade e por uma profunda conexão espiritual com o ambiente natural. Os rituais religiosos e culturais revelavam essa interdependência com a floresta, compreendida não apenas como espaço físico, mas como território simbólico e fonte de saberes e espiritualidade.

Segundo Castro (2002), essas práticas rituais expressam uma ontologia relacional em que humanos, animais e espíritos interagem continuamente. As sociedades também desenvolveram sistemas de conhecimento que iam além da transmissão oral: eram

verdadeiras ecologias de saberes (Toledo, 1993), com um profundo entendimento das plantas medicinais, da fauna e da biodiversidade.

Cronistas como La Condamine e Hemming (2001), frequentemente retratavam os habitantes da região como exóticos e, em alguns casos, selvagens. Um tema recorrente em seus relatos é a ideia de uma Amazônia habitada por tribos guerreiras e canibais, o que ajudava a justificar, aos olhos dos europeus, o uso da força militar e a evangelização forçada. Como destaca Taussig (1987), a construção do "selvagem" funcionava como ferramenta de dominação simbólica. Além das lendas, os europeus também registraram aspectos da vida cotidiana dos povos indígenas, como a agricultura, as práticas cerimoniais e as formas de organização social.

A prática do canibalismo é um dos temas mais recorrentes e controversos nas crônicas. Muitos relatos descrevem rituais antropofágicos ancestrais, como os dos Tupinambás, que envolviam o consumo ritualístico de partes do corpo de inimigos capturados em guerra, especialmente o coração e a carne, em cerimônias coletivas acompanhadas por cânticos, danças e oferendas.

No entanto, tais práticas eram frequentemente interpretadas de forma simplista pelos cronistas europeus, sem consideração aos seus significados culturais e simbólicos que, para os povos indígenas, estavam relacionados à vingança, à incorporação da força do inimigo e à reafirmação da coesão social e espiritual do grupo. De acordo com Carneiro (1998), o canibalismo tinha função cosmológica e ritual, sendo parte de um sistema de trocas simbólicas e de guerra.

Para os europeus, o canibalismo era sinal de barbárie e justificava a intervenção violenta e a conversão religiosa dos povos indígenas. Além das descrições sobre os habitantes nativos, os primeiros relatos europeus sobre a Amazônia de vastas florestas, aldeias populosas e a abundância de fauna e flora, a imensidão dos rios e a fertilidade do solo e seus recursos naturais e os modos de vida dos povos indígenas, que contribuíram para consolidar a imagem da exuberância da natureza local.

A floresta amazônica era vista como um espaço ao mesmo tempo fascinante e ameaçador, uma terra de recursos abundantes e mistérios insondáveis. Os cronistas descreveram com maravilha a diversidade da fauna e flora, embora muitas vezes suas observações fossem imprecisas, misturando fatos com elementos imaginários (Dean, 1996).

Os europeus que se aventuraram pela Amazônia registravam o encontro com animais que pareciam estranhos e fantásticos. Jacarés, onças, botos e araras eram descritos

como criaturas exóticas e perigosas. E animais como anacondas, cobras gigantes eram exageradamente descritos como monstros gigantes, refletindo tanto o temor dos exploradores quanto seu desconhecimento sobre a fauna local (Hemming, 2001).

O contato inicial com indígenas não foi isento de violência. Expedições, além de trazerem doenças que dizimaram parte das populações (Crosby, 1986), abriram caminho para a exploração dos recursos naturais da região. O choque cultural entre cosmovisões teve implicações profundas na estrutura social e cultural das comunidades nativas.

A colonização portuguesa na Amazônia teve um impacto transformador. A ação missionária dos jesuítas foi um dos principais mecanismos utilizados para integrar os povos indígenas à sociedade colonial. Como argumenta Pompa (2003), a missão não era apenas religiosa, mas política e civilizatória. Desde a chegada dos missionários jesuítas à região, a escola e a catequese passaram a desempenhar um papel estratégico no processo de conversão religiosa e assimilação cultural. A implantação de colégios e aldeamentos missionários visava não apenas alfabetizar ou transmitir conteúdos cristãos, mas sobretudo moldar uma nova subjetividade indígena, obediente à lógica da cristandade e da coroa portuguesa.

Nesses espaços, a comunicação era regulada, controlada e transformada em um instrumento de disciplinamento. A língua portuguesa e, em certos contextos, o latim eram ensinados como forma de apagamento das línguas originárias. A colonização portuguesa na Amazônia gerou conflitos com as populações indígenas e tentativas de escravizá-las. Missionários jesuítas contribuíram nesse processo, estabelecendo aldeias missionárias e tentando converter os povos indígenas ao cristianismo.

No entanto, a resistência indígena foi significativa e muitos grupos se refugiaram nas profundezas da floresta para escapar da captura. As missões religiosas tornaram-se centros de poder, onde a língua, a cultura e a identidade indígena foram sistematicamente atacadas e substituídas por práticas ocidentais (Laraia, 2001).

Como consequência, muitos indígenas resistiram, adaptando ensinamentos de missionários às suas próprias tradições e continuando a transmitir seus saberes de forma clandestina. O sistema de aldeamentos, criado para catequizar e “civilizar” indígenas, visava a conversão ao cristianismo e a incorporação forçada à economia colonial, fosse como mão de obra ou mercadores de drogas do sertão (Monteiro, 1999).

A história dos povos originários não se inaugura em 1500 com a chegada dos europeus ao território que hoje denominamos Brasil. Tal marco, consagrado por uma historiografia de matriz colonial, instituiu uma narrativa excludente que obscurece a

existência de complexas civilizações, sistemas linguísticos plurais, epistemologias próprias e formas sofisticadas de organização social já plenamente constituídas muito antes do contato europeu. Ao deslocar o ponto de partida da história nacional para a colonização, essa perspectiva dominante promoveu o apagamento de trajetórias milenares e a deslegitimação de saberes ancestrais, reduzindo-os a um papel periférico no imaginário histórico.

Além disso, impõe-se a necessidade de uma inflexão epistemológica que reoriente as narrativas históricas e educacionais, de modo a reconhecer a história indígena como dimensão constitutiva, dinâmica e imprescindível da formação sociocultural brasileira. Trata-se de afirmar não apenas a anterioridade, mas a contemporaneidade e a vitalidade desses povos, cujas experiências, memórias e conhecimentos devem ser compreendidos como elementos centrais e não acessórios na tessitura da história nacional.

Figura 1: Primavera Indígena.



Fonte: Ajayo Filmes/ Divulgação apib

A imagem acima, que retrata uma jovem indígena segurando um cartaz com os dizeres “Nossa história começa antes de 1500”, simboliza a resistência e a reivindicação por uma narrativa histórica e educacional que reconheça os saberes, as línguas e as cosmologias indígenas como parte constitutiva da formação do Brasil. Essa mensagem sintetiza a crítica aos modelos tradicionais de ensino que, ao longo dos séculos, silenciaram ou reduziram as experiências dos povos originários a um passado anterior à colonização. No contexto da educação na Amazônia, a figura representa o contraponto às práticas pedagógicas colonizadoras, reafirmando a necessidade de uma educação intercultural, decolonial e emancipadora, que valorize as histórias e epistemologias locais. Assim, o cartaz não é apenas um gesto político, mas também pedagógico: ele questiona a

cronologia eurocêntrica ensinada nas escolas e reivindica o direito à memória e ao protagonismo indígena nos currículos, especialmente no âmbito do Novo Ensino Médio Indígena, que busca reconfigurar as formas de ensinar e aprender nas comunidades amazônicas. O processo de educação na Amazônia, desde o início da colonização, foi marcado por influência missionária. A catequese e o ensino básico oferecidos pelos jesuítas tinham como objetivo submeter as populações indígenas à lógica colonial. O apagamento das línguas indígenas, associado à imposição do português, foi uma das principais ferramentas de controle. Isso gerou um impacto profundo na forma como as gerações indígenas futuras passaram a enxergar sua própria cultura (Oliveira, 2009).

Com a chegada dos colonizadores europeus, o processo educacional indígena na Amazônia passou por profundas rupturas. As comunidades indígenas, que já possuíam formas tradicionais de ensino, baseadas na oralidade, observação da natureza e transmissão intergeracional de conhecimentos, enfrentaram a imposição de um modelo europeu que desconsiderava essas práticas culturais (Funai, 2013).

O Período Republicano e a expansão do ensino estatal introduziram novas assimilações durante o século XIX e início do XX. Com a Proclamação da República e a abertura econômica da Amazônia para o ciclo da borracha, o foco da educação indígena continuou sendo a assimilação. O Estado brasileiro buscou transformar os povos indígenas em cidadãos “úteis”, promovendo um apagamento cultural sistemático (Cunha, 1985). Escolas eram criadas em áreas indígenas de forma improvisada, mas o currículo era homogêneo, centrado na cultura nacional e sem espaço para a diversidade étnica e linguística.

O processo de imposição linguística tinha como objetivo dissolver os laços comunitários, suprimir as cosmovisões indígenas e homogeneizar a diversidade étnica sob a identidade colonial cristã. Como observa (Melià, 2006), a língua não era apenas um meio de comunicação, mas um modo de ser e habitar o mundo. Assim, ao se atacar a língua, atacava-se toda uma ontologia própria dos povos originários. No passado, dos séculos XVI a XIX, a penetração missionária foi acompanhada por expedições de descimentos, uma prática que deslocava aldeias inteiras para regiões próximas dos centros coloniais.

Com o declínio do ciclo da borracha, o século XIX e início do século XX foram marcados por uma onda de migrações internas para a Amazônia, principalmente de nordestinos fugindo das secas. Conforme descrito por (Benchimol, 1992) em *Os cearenses*, a presença desses migrantes transformou a Amazônia em um espaço de intensa

interação cultural. Foram migrantes que trouxeram consigo novas práticas agrícolas, modos de vida e expressões culturais que influenciaram a formação das cidades amazônicas e as áreas rurais. Tradições religiosas como o candomblé e a umbanda, práticas musicais e gastronômicas afro-brasileiras contribuíram para o rico sincretismo cultural amazônico (Serrão, 2009).

Na Ditadura Militar e Expansão da Integração Forçada (1964-1985), houve uma intensificação da política de integração dos povos indígenas à sociedade nacional. A educação indígena tornou-se uma ferramenta para consolidar projetos desenvolvimentistas na Amazônia, como a construção de rodovias e a colonização agrícola (Oliveira, 2009). Escolas foram instaladas para preparar indígenas para um mercado de trabalho que demandava trabalhadores para obras e fazendas.

Do começo do século XX, até os anos de 1960 e 1970, esse movimento foi intermitente, com profundas rupturas culturais, linguísticas e territoriais. De maneira bem mais recente, a partir do fim da década de 1970 até 1985, em resposta à violência dos projetos de integração forçada promovidos pelo regime militar, como o Programa de Integração Nacional (PIN), povos indígenas passaram a reivindicar um novo modelo de educação. Inspirados pelos movimentos indígenas nacionais, surgiram propostas de uma escola indígena diferenciada, intercultural, bilíngue e orientada pelas necessidades das próprias comunidades (Grupioni, 2006).

Com o fim da ditadura e a promulgação da Constituição de 1988, abriu-se um novo caminho para a educação indígena. Pela primeira vez, o Estado brasileiro reconheceu a diversidade étnica e cultural e garantiu o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural (Brasil, 1988). Esse mosaico cultural, resultado da fusão de tradições indígenas, europeias, nordestinas e africanas, moldou a Amazônia como uma região diversa e complexa. (Ribeiro, 1995), em suas reflexões sobre o povo brasileiro, argumenta que a educação precisa reconhecer a diversidade cultural do país e valorizar as culturas indígenas.

Na Amazônia, isso é particularmente importante, dado o contexto de múltiplas etnias e tradições culturais. A educação intercultural é uma perspectiva pedagógica que articula, de forma crítica e simétrica, diferentes matrizes culturais e epistemológicas, promovendo diálogo, reconhecimento mútuo e valorização de identidades diversas em um mesmo espaço formativo (Id., *op. cit.*), não foi apenas mecanismo de inserção dos indígenas na sociedade global, mas também forma de preservar e valorizar suas identidades e saberes tradicionais, pois possuem conhecimentos próprios sobre território,

natureza, linguagem, espiritualidade e modos de organização coletiva conhecimentos que devem compor o currículo escolar não como elementos folclóricos, mas como epistemologias válidas e necessárias ao processo educativo. A implementação de escolas indígenas e a adaptação do currículo às realidades locais têm sido desafios contínuos para os governos. Ainda há uma lacuna entre as políticas públicas e as necessidades reais das comunidades indígenas, que lutam para manter suas tradições vivas enquanto se integram ao mundo moderno.

O movimento indígena no Brasil, especialmente a partir da criação da União das Nações Indígenas (UNI) em 1980, passou a articular a educação como um direito coletivo. A Constituição Federal de 1988 representa um marco, ao reconhecer o direito dos povos indígenas à educação bilíngue e intercultural, respeitando seus modos próprios de organização social, línguas, crenças e tradições. No Amazonas, com sua imensa diversidade étnica e linguística, essa luta adquiriu contornos particularmente complexos. Povos como os Hixkaryana, os Tukano, os Mura e os Sateré-Mawé passaram a articular suas reivindicações, desafiando as práticas assimilacionistas que ainda permeavam os sistemas de ensino público.

Programas como o Projeto de Educação Escolar Indígena (PEEI), desenvolvido especialmente a partir dos anos 2000, coordenado pela Secretaria de Estado de Educação (Seduc/AM) em parceria com organizações indígenas, buscaram implementar práticas educativas que respeitassem a diversidade cultural e linguística da região. Contudo, apesar dos avanços legais e institucionais, a efetivação de uma educação realmente diferenciada ainda enfrenta inúmeros obstáculos, como a precariedade das infraestruturas, a falta de formação adequada de professores indígenas e a persistência de currículos padronizados. O governo brasileiro ampliou a criação de políticas específicas para a educação indígena, como a formação de professores indígenas em cursos de magistério intercultural e a implementação de materiais didáticos bilíngues. Iniciativas como o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Proind) desempenharam um papel central na consolidação da formação docente indígena no Brasil, ao buscar atender à necessidade de uma formação superior alinhada às realidades socioculturais e linguísticas de cada povo. Criado no âmbito das políticas públicas federais voltadas à educação indígena, o Proind partiu do reconhecimento de que os cursos convencionais de licenciatura não contemplavam as especificidades epistemológicas, territoriais e pedagógicas dos povos indígenas. Assim, seu objetivo principal foi apoiar a criação e o fortalecimento de Licenciaturas Interculturais em

universidades públicas, proporcionando formação acadêmica que incorporasse conhecimentos tradicionais, línguas maternas, práticas comunitárias e a organização social de cada etnia. Além de ampliar o acesso de estudantes indígenas ao ensino superior, o Proind incentivou a produção de currículos diferenciados, metodologias de ensino bilíngues, projetos de pesquisa e extensão vinculados às demandas das comunidades, bem como a formação de professores capazes de atuar com autonomia pedagógica e compromisso ético-político com seus territórios. No contexto amazônico especialmente em áreas remotas como o Baixo Amazonas, o rio Nhamundá e demais regiões de forte presença indígena o programa contribuiu para reduzir desigualdades históricas no acesso à formação docente, fortalecendo a Educação Escolar Indígena como uma política de Estado que respeita e valoriza a diversidade étnica, linguística e cultural

No Amazonas, essas políticas encontraram terreno fértil, mas também inúmeros desafios, como as condições geográficas adversas, a distância das aldeias em relação aos centros urbanos, as dificuldades logísticas e a heterogeneidade sociolinguística da região que exigem soluções criativas e políticas públicas muito mais sensíveis às especificidades locais. A base dessas contradições está no próprio modelo de política educacional adotado pelo Estado brasileiro nas últimas décadas, fortemente ancorado em referenciais gerencialistas, na padronização de competências e na centralidade do mercado como orientador dos currículos um conjunto de diretrizes que tende a ignorar epistemologias indígenas, modos próprios de aprender e os direitos assegurados pela Constituição de 1988 e pela LDB (art. 78 e 79). E com implementação do Novo Ensino Médio a partir de 2017 agravou ainda mais as tensões. A lógica da flexibilização curricular e da formação técnica e profissionalizante, voltada para as demandas do mercado, colide frontalmente com os princípios da educação indígena diferenciada, ameaçando a centralidade da língua e dos saberes tradicionais nos projetos pedagógicos das escolas indígenas. Na educação indígena, essas contradições tornam-se ainda mais evidentes.

Portanto, compreender a trajetória histórica da educação indígena no Brasil e no Amazonas é fundamental para situar os dilemas contemporâneos enfrentados no processo educacional indígena e no contexto do Novo Ensino Médio, como a questão da comunicação integrada ao processo. Mais do que um apanhado de fatos, essa história revela o embate contínuo entre projetos de dominação e projetos de resistência, entre a imposição colonial e a busca incessante pela autonomia educativa dos povos indígenas.

A partir deste breve histórico refletindo sobre a medida em que a comunicação, enquanto mediação estruturante das práticas simbólicas, incide nos processos de formação,

continuidade e reconfiguração das identidades etnolinguísticas indígenas. Essas identidades, compreendidas como composições socioculturais de alta densidade, articulam língua, cosmocepção e memória ancestral em regimes próprios de significação, configurando modos singulares de pertencimento e resistência diante de pressões assimilacionistas e transformações históricas, podem ajudar na dinâmica de dirimir problemas relacionados a implementação do NEMI. A conjuntura em torno da formação educacional não é exclusiva do Ensino Médio (EM), mas ganha contornos mais intensos quando consideramos as especificidades dos povos indígenas, especialmente no Amazonas, onde as dinâmicas culturais e identitárias se entrelaçam com as políticas educacionais. Esses fatores tornam ainda mais evidente a necessidade de analisar como as estruturas, os discursos e as práticas comunicacionais atravessam esse nível de ensino. Assim, a partir desse panorama mais amplo, torna-se fundamental compreender por que o EM constitui um espaço estratégico e ao mesmo tempo tensionado para pensar identidade, autonomia pedagógica e mediações culturais nas escolas indígenas. É nesse ponto que se justifica a transição para a próxima discussão, dedicada a discutir de forma aprofundada os desafios do Ensino Médio para os povos indígenas e o papel que a comunicação desempenha nesse processo.

1.3. Ensino Médio e desafios a povos indígenas: o que a comunicação tem a ver com isso?

Desde as primeiras transições da vida humana, a educação é um campo de disputa, e essa disputa se acirra no EM, etapa considerada fundamental para a formação de sujeitos capazes de atuar na vida adulta, mas, ao mesmo tempo, historicamente marcada pela dualidade entre modelos formativos: de um lado, propostas voltadas à formação crítica e integral; de outro, projetos que reduzem o EM à preparação técnica para o mercado de trabalho. Essa dualidade evidencia que o Ensino Médio é atravessado por interesses divergentes sobre o papel da escola na sociedade, tornando-o um dos espaços onde o conflito entre diferentes projetos de educação se manifesta de forma mais intensa, mas ao mesmo tempo marcada pela dualidade de modelos formativos.

No caso dos povos indígenas do Amazonas, essa dualidade se reflete nas tensões entre a educação escolar formal, que muitas vezes desconsidera ou subvaloriza as cosmovisões indígenas e a necessidade de manter vivas as práticas culturais e linguísticas.

Essa lógica dual é ainda mais evidente no caso dos povos indígenas, para quem a educação tradicional muitas vezes entra em conflito com a necessidade de preservação da língua e cultura. No contexto do EM, o sistema educacional brasileiro, incluindo escolas

indígenas, estabelece separação entre a formação acadêmico-científica e a formação para o trabalho.

Para os povos indígenas, a questão é ainda mais complexa, pois as linguagens e os saberes indígenas precisam ser vistos e respeitados dentro do processo educacional. Ao relacionar com a teoria de comunicação que opera em uma ecologia de significação, onde se entrelaçam poder, linguagem e mundo vivido, produzindo horizontes cognitivos e identitários sempre em metamorfose, é possível compreender que, dentro das escolas indígenas, as narrativas e a cosmovisão de cada povo formam a base para a construção do conhecimento. A comunicação, nesse sentido, não se restringe a um processo de transmissão de informações, mas é um espaço de construção de identidade e de resistência.

Conforme elucida Ramos (2014), o Ensino Médio configura-se como o espaço no qual se adensam as articulações estruturantes entre ciência, produção de conhecimento e mundo do trabalho, evidenciando a historicidade das disputas em torno do sentido formativo dessa etapa. O desafio é como integrar os saberes tradicionais, a língua e a visão de mundo dos povos indígenas ao currículo escolar, sem perder de vista as necessidades da formação técnica e científica que o EM impõe. No Ensino Médio, são evidentes as relações entre conhecimento acadêmico e produção de riqueza, especialmente no contexto capitalista. Para os povos indígenas, isso pode se traduzir em um desafio maior: a educação formal muitas vezes busca separar saberes acadêmicos de saberes indígenas, criando uma dicotomia sem sentido para atnias, cujas práticas culturais estão ligadas a modos de vida e relação com o mundo (Giraldin, 2018).

A dualidade do Ensino Médio é característica estruturante do nível de ensino e a educação indígena no Amazonas reflete a tensão entre o que é ensinado nas escolas e as culturas que jovens indígenas trazem consigo (Caetano; Alves, 2020). No Brasil, a educação, e especialmente o Ensino Médio, se organiza em dois grandes campos: o acadêmico e o profissionalizante, com clara divisão entre quem se destina a seguir formação acadêmica e quem será preparado para o mercado de trabalho. É problema, portanto, conciliar saberes tradicionais com exigências do mundo moderno, muitas vezes representado pela formação técnica e profissional que o EM impõe.

A dualidade se manifesta nas práticas pedagógicas e nas escolhas curriculares que precisam respeitar as cosmovisões e a língua dos povos indígenas, ao mesmo tempo em que atendem às demandas do sistema educacional nacional. A partir das reflexões de (Nogueira, et al., 2024), podemos entender como a educação no Brasil foi moldada por

diferentes correntes políticas e econômicas. Nos governos passados, a educação profissional foi separada do Ensino Médio, mas a tentativa de integração se intensificou com as políticas dos governos subsequentes, onde, em muitos casos, as relações público-privadas se intensificaram, especialmente no setor da educação profissional.

Para os povos indígenas do Amazonas, essa tendência se traduz em uma maior dificuldade em garantir que as especificidades culturais e linguísticas sejam respeitadas dentro da formação profissional, que tende a ser mais voltada para a lógica do mercado. O fortalecimento de políticas neoliberais e de terceirização da educação se reflete nas reformas do Ensino Médio, que, como a recente Reforma do EM, buscam reconfigurar as formas de ensino e aprendizagem para que se adequem a um modelo mais voltado à produtividade e à competitividade no mercado de trabalho. Para os povos indígenas, isso implica em um desafio duplo e na necessidade de adaptar-se a um currículo que muitas vezes não reconhece as suas especificidades e não fomenta tradições e saberes.

É nesse campo que a comunicação desempenha sua importância fundamental, pois é por meio da linguagem e da transmissão de suas histórias, visões de mundo e práticas culturais que os povos indígenas podem afirmar sua identidade e resistir a uma educação que, em muitos casos, tende a deslegitimar sua história e sua cultura. Como afirmam Cruz e Silva (2023), o avanço trazido pela LDB de 1996, ao incluir o Ensino Médio como parte da educação básica, representou progresso significativo, ainda que com contradições, para a democratização da educação.

No caso da educação étnica, escolas indígenas precisam articular formação, autonomia intelectual e pensamento crítico, conforme previsto na LDB, com a preservação e valorização dos saberes e línguas indígenas. É preciso, portanto, que a comunicação dentro da escola indígena no Amazonas seja compreendida como uma prática que vai além da transmissão de conteúdos curriculares: ela deve ser um espaço de afirmação e fortalecimento da identidade indígena, ao mesmo tempo que prepara os estudantes para os desafios do mundo moderno.

A reforma do Ensino Médio (EM) no Brasil, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) e com a introdução do Decreto 2.208/97, reflete uma transformação profunda no modelo educacional, que, em muitos aspectos, ainda ignora a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas. Moraes *et al.* (2021) e Santos (2017) destacam como a LDB, com os princípios da Nova Gestão Pública (NGP), favorece a privatização da educação e permite que o setor privado exerça grande influência sobre essa etapa do ensino. Isso tem implicações diretas para escolas indígenas,

que já enfrentam um sistema educacional que pouco se importa com suas especificidades e necessidades.

A introdução do Decreto 2.208/97, que separou a educação profissional do EM, foi uma medida que atendeu aos interesses do mercado, favorecendo a fragmentação da educação. Assim, a educação formal ao se dissociar dos saberes e práticas tradicionais, tendeu a marginalizar conhecimentos nativos. A dualidade educacional resultante, como argumentam Ramos e Frigotto (2017), reforça a ideia de que o EM se destina a formar trabalhadores para o mercado, sem considerar a necessidade de articulação com os saberes indígenas, essenciais para a formação de uma identidade cultural sólida.

Dentro desse cenário, a comunicação se torna elemento central na resistência e na preservação da identidade etnolinguística indígena, pois é por meio dela que os povos reafirmam seus regimes próprios de produção de sentido, contrapondo-se às lógicas escolares que tendem a uniformizar práticas e conhecimentos. A circulação de saberes, a oralidade, as narrativas coletivas e o uso cotidiano da língua materna operam como práticas comunicacionais que tensionam o modelo hegemônico de educação, evidenciando que a manutenção da identidade indígena não é apenas um ato cultural, mas um gesto político diante das estruturas que historicamente marginalizam suas epistemologias. A comunicação, longe de ser um processo unidirecional de transmissão de informações, torna-se um espaço de resistência e afirmação (Barbero, 2023; Albuquerque e Gomes, 2023). Para os povos indígenas do Amazonas, a comunicação nas escolas é mecanismo de preservação e revitalização da língua e da cosmovisão, elementos fundamentais para a sua identidade.

Mediante a proposta de uma educação politécnica e integrada, presente no Decreto 5.154/2004, que regulamenta a organização da educação profissional articulada ao Ensino Médio, busca-se superar a histórica dualidade e as limitações do ensino fragmentado. Contudo, sua implementação revela contradições profundas, especialmente nas escolas indígenas, onde a ausência de condições estruturais, curriculares e formativas compromete a efetivação desse princípio integrador. Pelissari (2019) aponta que, embora esse decreto tenha sido um avanço ao integrar as dimensões do trabalho, ciência, cultura e tecnologia no currículo do EM, ele não rompe completamente com o projeto hegemônico, representado pelo Decreto 2.208/97. A educação indígena, que deveria ser integral e respeitar as especificidades culturais, ainda encontra-se à margem desse processo, muitas vezes subordinada a uma visão capitalista de formação profissional que não leva em consideração as tradições e práticas culturais dos povos indígenas.

Diante de uma perspectiva de comunicação e formação, a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/2012), como apontam Silva e Scheibe (2017), estabelece uma educação que busca integrar teoria e prática em estatutos gerais e específicos, respeitando a diversidade e a realidade concreta dos sujeitos do processo educativo. Para os povos indígenas, essa diretriz representa uma oportunidade de alinhar os princípios da ciência, cultura, trabalho e tecnologia com os saberes e práticas tradicionais, fortalecendo a identidade cultural e a autonomia pedagógica.

No entanto, a efetividade desses princípios depende de uma articulação mais profunda entre as políticas educacionais e as necessidades reais das comunidades indígenas, o que requer um esforço conjunto de gestores, educadores e lideranças indígenas. Em termos gerais, os alicerces do Ensino Médio Indígena (EMI) foram inicialmente concebidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012 (DCNEM/2012), com base nos princípios da politécnica e nos eixos que orientam a organização curricular. Essas diretrizes representaram uma tentativa de romper com a concepção histórica do Ensino Médio, anteriormente mais voltado para as demandas do mercado de trabalho, como refletido na versão anterior da DCNEM (Silva; Scheibe, 2017).

Contudo, a resistência no cenário das disputas educacionais impediu que essas diretrizes avançassem de forma plena. Em 2012, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 jan. 2012), emergiu oposição significativa entre diferentes movimentos educacionais, parlamentos e interesses privados em relação ao vínculo entre o ensino médio e a inserção profissional; esse embate preparou o terreno para a tramitação do Projeto de Lei nº 6.840/2013, que propôs revisões na organização da etapa.” (Res. CNE/CEB nº 2/2012; PL 6.840/2013). A reforma do Ensino Médio no Brasil, consolidada como política educacional nacional por meio da Lei nº 13.415/2017, foi fruto da conversão da Medida Provisória nº 746/2016, editada em setembro de 2016, durante o governo do presidente Temer.

Essa medida provisória surgiu em um momento político delicado, marcado pelo Golpe de 2016 contra a presidenta Dilma Rousseff, e buscava responder a diagnósticos recorrentes sobre problemas dessa etapa de ensino, como a baixa qualidade do aprendizado, as elevadas taxas de evasão e a falta de conexão entre o currículo escolar e os interesses juvenis. Apesar da pertinência de alguns desses apontamentos, o uso da medida provisória instrumento jurídico que permite ao Poder Executivo alterar legislações com validade imediata foi criticado por setores da educação, que denunciaram

a ausência de diálogo com professores, pesquisadores, estudantes e gestores escolares (Dourado, 2017; CNE, 2018).

Em 16 de fevereiro de 2017, a Medida Provisória nº 746 foi convertida em lei ordinária, instituindo oficialmente o que passou a ser chamado de Novo Ensino Médio. A nova legislação alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) e propôs uma reformulação significativa da estrutura curricular do ensino médio brasileiro. Entre as principais mudanças, destacam-se a flexibilização curricular por meio dos itinerários formativos (que permitem aos estudantes escolherem áreas de aprofundamento entre Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional), a ampliação progressiva da carga horária mínima anual, com meta de atingir 1.400 horas, e a centralidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como referencial obrigatório da formação geral básica.

A reforma foi apresentada sob a justificativa de tornar o ensino mais atrativo; porém, no contexto da educação indígena, essa atratividade é limitada justamente porque a estrutura atual ainda não incorpora a educomunicação e não conecta à realidade dos jovens, sendo influenciada por princípios de personalização do currículo, alinhamento com as demandas do mercado de trabalho e racionalização da gestão educacional. Como observam Shiroma et al. (2005), esse tipo de política é caracterizado pela introdução de uma racionalidade gerencial, típica de modelos neoliberais, na qual a formação educacional passa a atender à lógica da produtividade, da empregabilidade e da competitividade, em detrimento de uma formação integral, crítica e cidadã.

Esse movimento, contudo, não se limita ao período em que tais reformas foram inicialmente formuladas. Ele se intensifica e se reconfigura em contextos mais recentes, nos quais a retórica da inovação, da eficiência e da modernização se torna ainda mais presente nas políticas de Estado. Assim, abre-se espaço para compreender a realidade em um tempo mais próximo de nós, mas ainda controverso, tema que será aprofundado no próximo tópico, onde se analisam as continuidades, rupturas e disputas que marcam as políticas educacionais contemporâneas.

1.4. A realidade em um tempo mais próximo de nós, mas ainda controverso

O processo de implementação do Novo Ensino Médio (NEM) se deu de forma gradual, entre os anos de 2018 e 2022, exigindo dos Estados a reformulação de seus currículos em conformidade com a BNCC, aprovada em dezembro de 2018. As redes estaduais passaram a adaptar Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de escolas,

reorganizar a estrutura curricular, desenvolver materiais didáticos específicos para itinerários formativos e enfrentar o desafio de formar ou alocar professores para novas áreas de conhecimento. No entanto, a implementação foi desigual, refletindo disparidades históricas e estruturais do sistema educacional brasileiro, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste, onde as redes enfrentam dificuldades logísticas, falta de infraestrutura e escassez de profissionais qualificados (Oliveira; Duarte, 2020).

Esse movimento de transformação dialoga com os princípios da educomunicação (Soares, 2002; 2011; 2014), compreendida como campo interdisciplinar que articula educação, comunicação e cidadania, visando promover processos formativos baseados no diálogo, na escuta ativa e na valorização das vozes historicamente silenciadas. A partir dessa perspectiva, a escola indígena deixa de ser canal de transmissão de conteúdos curriculares para se tornar espaço de mediação cultural, onde se produzem sentidos a partir da escuta das comunidades, do respeito à oralidade e da valorização das linguagens próprias de cada povo.

Nesse âmbito, ocorre o processo de educomunicação que contribui para o fortalecimento da autonomia pedagógica das escolas indígenas ao reconhecer a centralidade das práticas comunicativas tradicionais, pois a educomunicação não pode ser reduzida a um conjunto de estratégias técnicas ou midiáticas; ao contrário, trata-se de um campo que envolve processos comunicativos enraizados nos modos próprios de narrar, ensinar e aprender presentes nas comunidades. Assim, a educomunicação contribui para o fortalecimento da autonomia pedagógica das escolas indígenas ao reconhecer a centralidade das práticas comunicativas tradicionais, valorizando a oralidade, as narrativas ancestrais, a tomada coletiva de decisões e as formas comunitárias de produção e circulação de saberes que estruturam a vida nas comunidades indígenas. Para Soares (2011), esse processo implica a criação de ambientes educativos comunicativos, nos quais os sujeitos se tornam protagonistas de suas próprias histórias, produzindo conteúdos, participando das decisões pedagógicas e reafirmando suas identidades étnicas.

Assim, as experiências educacionais construídas em comunidades indígenas não apenas rompem com modelos escolares colonizadores, mas também constituem práticas educacionais em que o saber local e a cultura do povo são tomados como referências centrais. Essas iniciativas robustecem uma interculturalidade crítica, orientando a problematização das desigualdades históricas e relações coloniais entre culturas, desencadeando diálogos simétricos e práticas de justiça cognitiva que reconfiguram sentidos, saberes e epistemes. Simultaneamente, consolidam o bilinguismo como eixo

estruturante, convertendo a escola em território de resistência simbólica e política, no qual a comunicação deixa de ser mero instrumento e passa a se afirmar como direito formativo.

Além disso, a criação de itinerários sem clareza de conteúdo, muitas vezes conduzidos por professores sem formação específica, gerou críticas quanto à fragmentação do conhecimento e à precarização da oferta educacional. Para Frigotto (2018), a proposta de flexibilização curricular incorporada na reforma desconsidera as condições materiais e socioculturais de boa parte das escolas públicas brasileiras e consolida um modelo de educação por competências técnicas e pragmáticas, em oposição à educação como direito humano e bem público.

A partir de 2022, com a intensificação da implementação nas escolas públicas e o início da obrigatoriedade do novo modelo para as primeiras séries do ensino médio, as críticas ao Novo Ensino Médio ganharam força. Estudantes passaram a denunciar a baixa qualidade de parte dos itinerários formativos, a oferta limitada de áreas de aprofundamento, especialmente em escolas de zonas rurais e indígenas, e a redução de tempo destinado a disciplinas formadoras da criticidade, como Filosofia, Sociologia, História e Artes. As desigualdades entre escolas urbanas e rurais, centrais e periféricas, evidenciaram os limites da promessa de escolha e protagonismo juvenil, já que, na prática, muitos estudantes não puderam de fato escolher entre diferentes percursos formativos (Moll, 2022).

Com a posse de um novo governo federal em 2023, o Ministério da Educação promoveu uma consulta pública nacional para avaliar efeitos e contradições do Novo Ensino Médio. Professores, estudantes, pesquisadores e redes estaduais foram ouvidos em amplo processo de escuta, que evidenciou a insatisfação generalizada com diversos aspectos da reforma. Desses resultados, o MEC propôs uma revisão do modelo, buscando restabelecer o equilíbrio entre a formação geral básica e os itinerários formativos, além de propor melhorias na formação docente e na infraestrutura escolar. Em abril de 2024, foi apresentado ao Congresso Nacional um novo projeto de lei complementar com alterações à Lei nº 13.415/2017, em um esforço para corrigir distorções e garantir maior equidade na oferta do ensino médio em todo o país.

Entre os pontos centrais da proposta de revisão estavam a ampliação da carga horária da formação geral básica, com o objetivo de garantir a aprendizagem mínima comum a todos os estudantes, o redimensionamento da oferta de itinerários formativos com base em diagnósticos territoriais, e o compromisso com a valorização de componentes curriculares fundamentais para a formação crítica, cidadã e cultural dos

jovens brasileiros. A intenção era superar os principais limites do modelo original, especialmente em contextos sociais vulnerabilizados, como comunidades indígenas, ribeirinhas, quilombolas e periféricas, que foram amplamente desconsideradas na formulação inicial da política (Souza, 2023).

Assim, o Novo Ensino Médio, concebido como uma resposta à crise estrutural da etapa final da educação básica brasileira, tornou-se também símbolo das tensões entre diferentes projetos de sociedade. Sua origem, marcada por um processo vertical e tecnocrático, contrasta com os esforços posteriores de revisão e participação democrática. De 2017 a 2024, o que se observou foi a trajetória de uma política educacional que, ao tentar modernizar o currículo escolar, esbarrou em desigualdades históricas, resistências pedagógicas e na urgência de promover um ensino médio mais justo, plural e efetivamente formativo.

A criação da Comissão Especial de Estudos sobre a Reformulação do Ensino Médio (Ceensi), instituída pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2011, e vinculada à Câmara de Educação Básica, que investigou a reestruturação do Ensino Médio, sublinhou a percepção de que a educação não estava atendendo às expectativas dos jovens e que os resultados estavam aquém das necessidades socioeconômicas do país. A Ceensi foi criada justamente como resposta às pressões de diversos setores sobretudo gestores educacionais, pesquisadores e entidades empresariais que apontavam a estagnação dos indicadores de aprendizagem e a falta de articulação entre formação escolar, mundo do trabalho e desenvolvimento nacional. Essa conjuntura evidenciava tanto a urgência de reformas quanto as disputas em torno dos rumos dessa etapa de ensino. Isso refletia uma argumentação pragmática centrada nos exames de larga escala e na urgência de uma aproximação mais forte entre o ensino e o mercado de trabalho (Silva; Scheibe, 2017). O relatório da Ceensi, após 19 meses de estudos, deu origem ao Projeto de Lei 6.840/2013, que defendia a adequação do currículo às escolhas dos estudantes e a ampliação da carga horária para sete horas diárias, sem considerar discussões realizadas na homologação das DCNEM/2012.

Com isso, a proposta foi aquém da busca por uma educação integral, fragmentando ainda mais os saberes. As DCNEM/2012 tinham o intuito de superar essa fragmentação, mas o novo modelo institucionalizou a hierarquização do conhecimento, restringindo os direitos dos estudantes a uma formação ampla, determinante para enfrentar as desigualdades sociais e educacionais que predominam em várias partes do Brasil. Esse movimento, que inicialmente visava a valorização do ensino para a classe

trabalhadora, acabou sendo substituído, de maneira dissimulada, pela atual reforma do Ensino Médio, que se desvia dos princípios iniciais de uma educação voltada para a formação humana e cidadã (Saviani, 2013).

A reorganização curricular e a ênfase em competências e habilidades parecem visar uma educação funcional e pragmática, em grande parte voltada para a formação de trabalhadores que atendam aos interesses do mercado, afastando-se de um modelo educativo de reflexão crítica sobre a sociedade e o mundo. Além disso, a reforma do Ensino Médio, ao inserir a ideia de itinerários formativos, reflete um retrocesso, já que resgata modelos do passado, como o da Reforma Capanema, que segregava conhecimentos acadêmicos e técnicos. O modelo promove dicotomia entre educação básica e profissionalizante, negligenciando a necessidade de uma educação integrada e humanizadora, que deveria ser a base do Ensino Médio, especialmente no contexto de povos indígenas e comunidades marginalizadas.

A escola, noutro sentido, deveria assumir função comunicacional decisiva: deve ser espaço de escuta, reconhecimento e reelaboração dos saberes ancestrais. O NEM, ao enfatizar itinerários formativos e conteúdos técnicos, corre o risco de impor lógica utilitarista que ignora a riqueza simbólica das línguas e práticas culturais indígenas. Portanto, em nosso caso, a pesquisa supõe ser urgente articular uma pedagogia que reconheça mediações comunicacionais próprias do povo Hixkaryana e que reconfigure o currículo a partir dessa base cultural e linguística. Como fazê-lo é o que buscamos refletir sobre os processos comunicacionais de uma etnoeducação.

A pesquisa adquire maior complexidade hermenêutica ao considerar os modos pelos quais se engendra a configuração etnoglossária dos estudantes indígenas, compreendida como um campo de autorreflexividade coletiva em que a língua se institui como arquivo civilizacional, matriz semântica de construção de mundo e signo axial de distinção ontocultural. Tal dimensão identitária opera como fundamento onto-sociológico a partir do qual se articulam regimes próprios de inteligibilidade, configurando uma gramática de existência que diferencia, sustenta e projeta a continuidade histórica do grupo. Contudo, essa identidade é permanentemente submetida a processos de fricção institucional, que podem tanto adensar o vínculo com a língua hixkaryana quanto instaurar dispositivos de erosão simbólica, dependendo das diretrizes curriculares e das normatividades pedagógicas que atravessam o cotidiano escolar.

Nesse horizonte, a comunicação assume estatuto de energia sociocultural, deslocando-se de um mero instrumental tecnicista para operar como mecanismo de

insurgência discursiva e de reativação das matrizes epistemológicas originárias. A instituição escolar pode, assim, transmutar-se em espaço enunciativo de altíssima vitalidade comunitária, no qual a língua e os repertórios culturais deixam de ser vestígios fossilizados e passam a manifestar-se como práticas vivas, ritualmente atualizadas nos circuitos de transmissão intergeracional que preservam a coerência narrativa e cosmológica do povo.

Já a arquitetura normativa do Novo Ensino Médio introduz um arranjo estrutural que frequentemente colide com práticas pedagógicas orientadas à centralidade da língua hixkaryana, ao privilegiar itinerários formativos guiados por racionalidades utilitaristas e por uma lógica de padronização que tende a obscurecer a pluralidade epistemodiversa das comunidades indígenas. Essa conformação desloca as línguas originárias para zonas curriculares marginais, sobretudo em contextos sem soberania pedagógica efetiva. Ainda assim, emergem contracorrentes criativas quando educadores recorrem à hixkaryana como idioma de elaboração cognitiva, quando produções didáticas são gestadas a partir de cosmopoéticas, narrativas míticas e experiências vividas localmente, e quando os dispositivos avaliativos são reformulados para incorporar a oralidade, os regimes comunitários de saber e o protagonismo discursivo dos jovens indígenas como formas plenamente legítimas de conhecimento.

A resistência por parte dos movimentos sociais e educacionais se mantém, como evidenciado pela criação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM), que se opôs à reforma, defendendo a necessidade de uma educação que respeite a diversidade e as especificidades culturais, especialmente no contexto indígena. A luta por uma educação que valorize a identidade e a cultura dos povos indígenas, garantindo uma formação que ultrapasse os limites da fragmentação do saber e que respeite as cosmovisões tradicionais, é, portanto, um dos aspectos centrais para a continuidade do movimento.

Embora a reforma tenha sido imposta e tenha avançado, é necessário manter a luta pela valorização da educação indígena, que deve ser construída dentro de uma lógica de resistência contra as imposições neoliberais que buscam reduzir a educação a um simples instrumento de preparação para o mercado de trabalho. Para as comunidades indígenas, como os Hixkaryana no Amazonas, isso significa um desafio contínuo para garantir que suas línguas, saberes e culturas sejam preservados e valorizados no currículo escolar, sem que sejam marginalizados pelas imposições do sistema educacional tradicional.

Em resumo, a proposta de reforma do Ensino Médio atual, mesmo com algumas

modificações, não resolve os problemas estruturais e pedagógicos da educação brasileira, mas reforça a ideia de uma formação reduzida, voltada para uma lógica de mercado, em detrimento da construção de uma educação crítica, integral e inclusiva. A luta por uma educação que respeite as identidades culturais e que promova a autonomia pedagógica dos povos indígenas no Amazonas segue como um dos maiores desafios, exigindo uma constante articulação entre teoria e prática, resistência e transformação.

A comunicação, assim, vai além de ser um simples veículo de transmissão de informações. Ela se torna um instrumento de luta, de afirmação de identidade e de resistência pedagógica. O trabalho de comunicação nas escolas indígenas precisa ser entendido como um processo de construção de conhecimento que respeite e valorize as cosmovisões, as narrativas e a língua dos povos indígenas. Nesse sentido, a escola indígena no Amazonas deve ser vista não apenas como um local de ensino acadêmico, mas como um espaço de resistência cultural e de fortalecimento da identidade etnolinguística.

Muito mais do que uma simples transmissão organizada de dados e informações, ela é, para os povos indígenas, um modo de viver, de ser, de conhecer e de pertencer ao mundo. No contexto educacional escolar indígena, compreender a comunicação em sua dimensão é o caminho para a promoção de práticas pedagógicas que fortaleçam a identidade étnica e linguística de toda comunidade escolar.

Para os povos indígenas, a comunicação não se restringe à oralidade ou à escrita; ela se enraíza nas práticas cotidianas, nos rituais, nos modos de habitar a terra, nos gestos e nos silêncios. Como afirma Sodré (2009), a comunicação nas culturas tradicionais é orgânica, isto é, está intrinsecamente ligada aos modos de existência e aos valores comunitários. Não há separação entre comunicação e vida, comunicar é viver, é manifestar a cosmovisão do povo.

No caso dos Hixkaryana, povo de tradição oral, a língua é o principal veículo da cosmovisão. Por meio das narrativas sobre a origem do mundo, os ciclos da natureza, os heróis místicos e os princípios de convivência comunitária, a língua hixkaryana veicula saberes fundamentais para a reprodução social e cultural do povo. Assim, a perda da língua representa também a perda de uma visão de mundo específica e insubstituível.

O NEM emerge como um projeto ambíguo e de modernização curricular. Em nome de uma pretensa ampliação de escolhas formativas e de aproximação com o mundo do trabalho, o NEM tem sido criticado por aprofundar desigualdades educacionais, por promover a flexibilização precarizada do ensino e por silenciar epistemologias

alternativas, entre elas, as indígenas. Em escolas indígenas, como a Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana, a implementação do Novo Ensino Médio reabre antigos tensionamentos a partir de como construir currículos que respeitem e fortaleçam as línguas originárias.

Entre os povos indígenas brasileiros, e em particular entre o povo Hixkaryana, a língua é mais do que um meio de expressão: é um modo de habitar o mundo, um repertório vivo de cosmologias, saberes ancestrais, relações com a natureza e projetos de futuro. Assim, discutir comunicação e identidade etnolinguística no âmbito da educação escolar indígena, implica em reconhecer que a educação formal, quando transplantada para contextos indígenas, carrega inevitavelmente o peso histórico de epistemologias coloniais que tendem a invisibilizar, marginalizar ou subsumir outros modos de ser, saber e comunicar.

Em razão dessas implicações, o estudo propõe, assim, reflexão crítica sobre os desafios e perspectivas da comunicação e da identidade etnolinguística no contexto da Educação Escolar Indígena, a partir do estudo de caso da Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana. A escolha deste recorte não é fortuita: a escola é um espaço onde se manifestam, de forma nítida, as contradições entre projetos educativos hegemônicos e projetos de vida indígenas. A língua hixkaryana, apesar de ser falada por grande parte da comunidade, enfrenta o risco de erosão linguística, especialmente entre os jovens, devido à pressão de modelos curriculares que valorizam majoritariamente o português e a lógica mercadológica.

Diante do exposto, a comunicação, busca analisar, de forma crítico-reflexiva, como tecnologias comunicacionais comunitárias, materiais didáticos produzidos localmente, narrativas orais, performances rituais, registros audiovisuais, práticas de tradução intercultural e dinâmicas de mediação pedagógica podem configurar-se como arquiteturas de resistência e de afirmação identitária. Trata-se de compreender em que medida a escola frequentemente percebida como lugar de assimetrias, imposições normativas e apagamentos culturais pode ser resignificada como espaço de continuidade ontológica, de insurgência epistêmica e de salvaguarda linguística, especialmente quando articulada com projetos educativos que valorizam a autonomia pedagógica, a interculturalidade crítica e a justiça cognitiva. Assim, a pesquisa demonstra que a disputa pelo currículo é, também, uma disputa pelos regimes de comunicação que sustentam ou fragilizam a vitalidade das línguas e dos modos de vida indígenas.

A relevância social e acadêmica desta pesquisa tende a se justificar pela urgência

em discutir alternativas educativas que respeitem a diversidade sociocultural e linguística dos povos indígenas, especialmente num momento em que políticas públicas tendem a uniformizar práticas pedagógicas sob a égide da empregabilidade e da produtividade. Mais do que discutir as lacunas e inadequações do Novo Ensino Médio, interessa aqui visibilizar experiências que, a partir das margens, recriam outros modos de ensinar, aprender e comunicar, reafirmando o direito à diferença.

O (Walsh, 2009; Mignolo, 2017; Krenak, 2019) chama atenção para a necessidade de pensar a educação para além dos marcos coloniais do conhecimento. É crucial, portanto, manter o foco na valorização da educação indígena, que deve ser construída dentro de uma lógica de resistência, reconhecendo o protagonismo indígena na elaboração de seus próprios projetos educativos e comunicacionais. A educação escolar indígena, como espaço de luta e de afirmação política, é território de disputa de narrativas, onde a língua materna, a memória coletiva e a cosmovisão tradicional se entrelaçam na constituição de sujeitos autônomos e de futuros possíveis.

Com isso, o texto introduz uma análise que atravessa a história da educação indígena no Amazonas, as reformas educacionais contemporâneas e os debates teóricos sobre comunicação e identidade, ressaltando que práticas educativas e comunicacionais devem valorizar a diferença como potência. Nesse contexto, o Capítulo seguinte aprofunda a compreensão de que a comunicação, em suas múltiplas formas, constitui um espaço estratégico de disputa no interior das políticas educacionais. O capítulo examina como as reformas recentes impactam a experiência escolar Hixkaryana e evidencia de que modo a comunidade transforma processos comunicacionais em instrumentos de resistência, autonomia e fortalecimento etnolinguístico. Sendo assim, articula-se comunicação e educação como dimensões interdependentes na consolidação de práticas pedagógicas que afirmam identidades e enfrentam imposições curriculares. A partir dessas múltiplas entradas, pretende-se contribuir para o fortalecimento de práticas educativas e comunicacionais que, longe de domesticar a diferença, a celebrem como potência.

CAPÍTULO II

COMUNICAÇÃO COMO TERRITÓRIO DE LUTA NO SETOR EDUCACIONAL: IMPACTOS E AUTONOMIA HIXKARYANA

O capítulo II empreende uma reflexão articulada acerca dos rearranjos estruturais do quadro educacional nos territórios indígenas, investigando de que modo as reformas recentes sobretudo aquelas vinculadas ao NEMI incidem sobre os processos formativos, a produção de sentidos e a configuração das identidades etnolinguísticas nas escolas amazônicas.

Na sequência, desenvolve-se uma análise sobre a comunicação e a autonomia pedagógica na Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana, evidenciando como os sistemas comunicativos tradicionais, as práticas de oralitura, os regimes de simbolização e as mediações culturais constituem dispositivos estratégicos de resistência epistemológica e de reafirmação da matriz cultural hixkaryana no cotidiano escolar e explora o papel da educomunicação e das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como vetores de reconfiguração pedagógica, capazes de instaurar ecologias formativas mais dialógicas, interativas e condizentes com as demandas socioculturais da comunidade.

2.1 Impactos do quadro educacional nos territórios indígenas

A educomunicação configura-se como campo interdisciplinar que articula os saberes da educação e da comunicação, buscando novas formas de ensinar, aprender e se comunicar em contextos escolares e comunitários. Em vez de tratar a comunicação apenas como meio de transmissão de conteúdos, esse campo reconhece seu papel formativo, transformando as mídias em ferramentas pedagógicas que ampliam a participação e o protagonismo dos sujeitos no processo educativo.

A necessidade desse campo emergente é estabelecida a partir da convergência entre educação e comunicação, defendendo perspectiva de aprendizagem participativa, crítica e horizontal, na qual sujeitos não apenas recebem informações, mas tornam-se autores de seus próprios discursos.

Um dos principais teóricos brasileiros da área define educomunicação como “campo de intervenção teórica e prática que promove a criação de ecossistemas comunicativos democráticos nos espaços educativos, com vistas ao fortalecimento do

protagonismo dos sujeitos e à construção de uma cultura de diálogo” (Soares, 2011, p. 68).

Nesse sentido, a educomunicação se contrapõe a modelos pedagógicos centrados na transmissão de conteúdos e na lógica da homogeneização cultural. Em vez disso, propõe práticas que integram os meios de comunicação, a oralidade, a escuta ativa e a produção coletiva de conhecimento como elementos constitutivos do ato educativo. Mario Kaplún (1998), educador e comunicador latino-americano, reforça essa dimensão ao afirmar que “ensinar não é transmitir informação, mas criar as condições para que os sujeitos construam seu próprio saber a partir do diálogo e da experiência” (Kaplún, 1998, p. 53).

Este panorama mostra que, embora o processo educacional indígena na Amazônia tenha sofrido rupturas e imposições ao longo dos séculos, a resistência e a resiliência dos povos indígenas foram fundamentais para manter vivas suas culturas e saberes.

A pesquisa sustenta-se em um diálogo entre os campos da Educação Escolar Indígena, da Educomunicação e da Política Curricular do Novo Ensino Médio (NEM) e o Novo Ensino Médio Indígena (NEMI). Trata-se de compreender de que forma a educomunicação pode contribuir para fortalecer práticas pedagógicas culturalmente situadas, valorizando a identidade etnolinguística dos povos indígenas diante dos desafios impostos por um modelo curricular tecnocrático, como o do NEM.

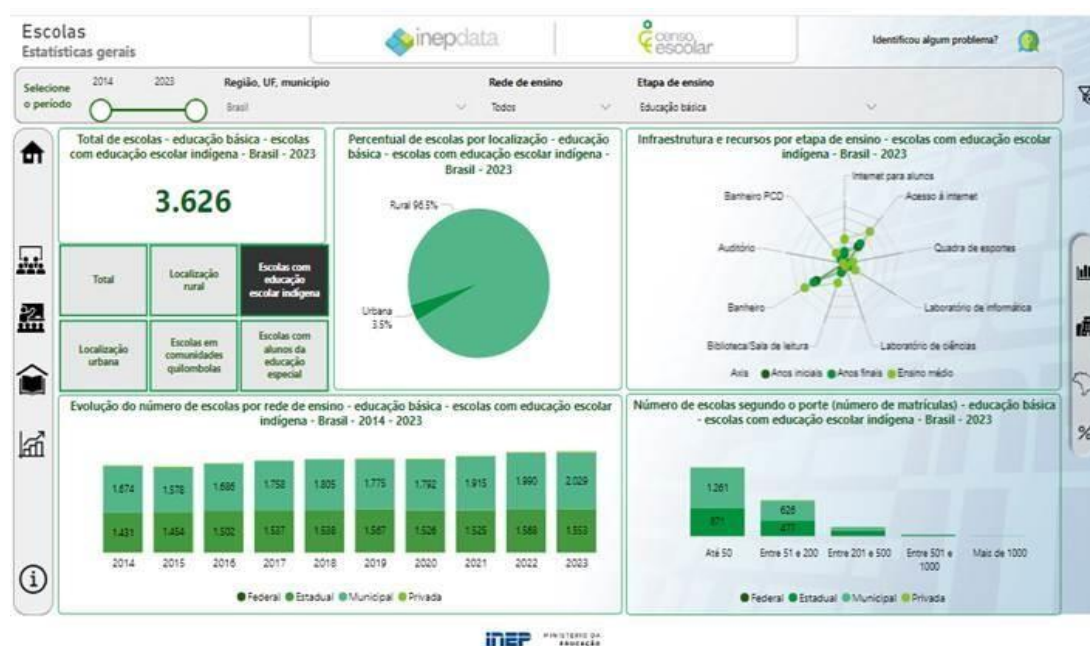
Historicamente instrumentalizada como mecanismo de subalternização e de imposição de matrizes culturais exógenas, a educação destinada aos povos indígenas foi, por longos períodos, orientada por uma lógica assimilacionista, comprometida mais com a homogeneização do que com o reconhecimento da diversidade. Nas últimas décadas, entretanto, observa-se um movimento de inflexão paradigmática, no qual a educação passa a ser concebida, ao menos no plano discursivo e normativo, como um campo estratégico de emancipação, afirmação identitária e fortalecimento sociopolítico das comunidades indígenas na Região Norte do Brasil. Essa reconfiguração, ancorada em marcos legais e em diretrizes interculturais, projeta a escola como espaço de valorização das línguas originárias, dos saberes tradicionais e das formas próprias de organização do conhecimento.

Não obstante, os dados apresentados nas Figuras 2 e 3, extraídos do Censo Escolar de 2023 no que se refere à Educação Indígena, tensionam de maneira contundente esse horizonte promissor. Em vez de traduzirem a materialização de uma educação comprometida com a autonomia e com a justiça cognitiva, tais indicadores revelam a

permanência de assimetrias estruturais profundas, manifestas nas limitações de acesso, nas fragilidades infraestruturais, na escassez de recursos didáticos contextualizados e na insuficiente valorização das línguas e culturas indígenas no cotidiano escolar.

Essa dissociação entre o arcabouço normativo e a realidade empírica evidencia que o projeto de uma educação indígena emancipatória ainda se encontra em processo inconcluso, marcado por contradições e desafios persistentes. Apesar dos avanços institucionais, a efetivação de práticas pedagógicas interculturais e de políticas linguísticas consistentes permanece aquém do necessário, reiterando a urgência de uma reestruturação profunda das políticas públicas educacionais. Tal reestruturação deve ser orientada por princípios dialógicos, decoloniais e participativos, capazes de reposicionar os povos indígenas não como destinatários passivos, mas como sujeitos epistêmicos plenos, protagonistas na produção, circulação e legitimação de seus próprios saberes e narrativas.

Figura 2: Total de Escolas com Educação Escolar Indígena no Brasil em 2023.



Fonte: Inep/Censo Escolar, 2023

A figura 2 mostra dados do Censo Escolar de 2023 sobre escolas com educação escolar indígena no Brasil, com um total de 3.626 escolas. O percentual de escolas por localização (rural/urbana) é: 96,5% estão na zona rural e 3,5% estão na zona urbana. Houve uma evolução do número de escolas como mostra a série histórica de (2014 a 2023). Em 2014 eram 1.574, 2017 de 1.808, 2021 de 2.191 e 2023 de 3.626. A maior parte das escolas está sob gestão municipal e exibe um gráfico radar, destacando a

necessidade da presença de diversos recursos e infraestrutura como internet para alunos limitada, banheiro acessível para pessoas com deficiência (PCD), biblioteca/sala de leitura, quadra de esportes e laboratório de informática que são menos comuns nas escolas indígenas.

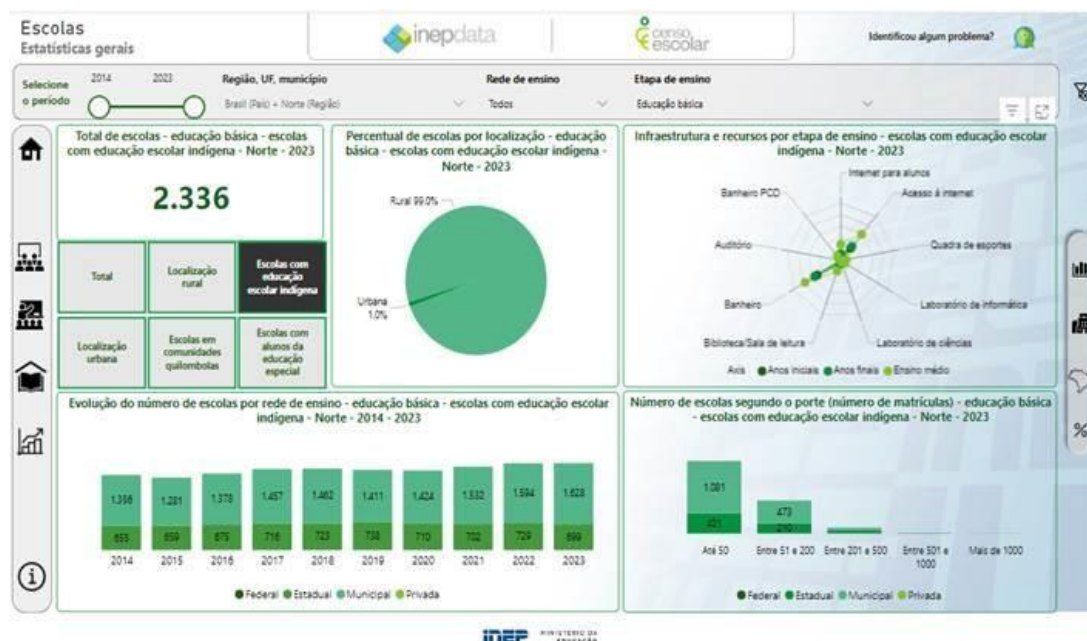
A educomunicação também se insere no campo da comunicação popular e comunitária, valorizando as expressões locais e os saberes historicamente marginalizados, deve estar a serviço da cidadania e da transformação social, sendo necessário “favorecer a produção de sentidos pelas próprias comunidades, em seus territórios, com base em seus modos de vida e linguagens próprias” (Peruzzo, 2006, p. 24). Logo, a comunicação verdadeira só acontece quando há deslocamento dos paradigmas eurocêntricos e reconhecimento das múltiplas racionalidades que constituem os sujeitos. Ele defende que “é preciso sair do modelo transmissivo e reconhecer a mediação cultural como o centro do processo comunicativo” (Barbero, 2001, p. 191).

Essas concepções são fundamentais quando se pensa em práticas pedagógicas em escolas indígenas, onde o conhecimento é historicamente construído por meio da oralidade, da convivência intergeracional e do pertencimento ao território. Assim, a educomunicação possibilita a valorização de outras epistemologias, contribuindo para uma escola que reconhece e se transforma a partir das culturas originárias.

Outro dado é o número de escolas por porte (número de matrículas). As escolas são divididas conforme o número de estudantes e apresentam 1.261 escolas com até 50 alunos, 821 escolas entre 51 e 200 alunos. A quantidade diminui para escolas maiores com 477 escolas com 201 a 500 alunos e 66 escolas com mais de 1.000 alunos. A evolução mostra um aumento constante na quantidade dessas escolas nos últimos anos. Porém, há limitações significativas em infraestrutura, especialmente em termos de acesso à internet e laboratórios especializados.

O processo educacional indígena na Amazônia caminha para um modelo que combina conhecimento tradicional e moderno, em um esforço para que os povos indígenas possam enfrentar os desafios do presente sem perder suas identidades culturais. Há uma busca contínua por autonomia pedagógica e política, e pelo fortalecimento da educação indígena, visando garantir a sustentabilidade cultural, social e ambiental da região. Essa perspectiva está alinhada com o que apontam Bergamaschi e Silva (2007) em seu estudo sobre a educação escolar indígena, ao destacar que “a escola na aldeia não é recebida passivamente, mas transformada pela cosmologia do povo indígena”.

Figura 3: Total de Escolas com Educação Escolar Indígena no Norte em 2023.



Fonte: Inep/Censo Escolar, 2023.

A figura 3 apresenta dados do Censo Escolar 2023 sobre as escolas com educação escolar indígena na região Norte do Brasil. Em 2023, existem 2.336 escolas com essa modalidade de ensino, das quais 99,0% estavam localizadas na zona rural e apenas 1,0% na zona urbana. O número de escolas tem crescido ao longo dos anos, passando de 1.536 em 2014 para 2.336 em 2023, com a maioria sob gestão municipal.

A infraestrutura dessas escolas apresenta algumas limitações. Enquanto banheiros e bibliotecas ou salas de leitura estão presentes em várias unidades, o acesso à internet para alunos, quadras esportivas e laboratórios de informática ainda são escassos. Em relação ao porte das escolas, a maioria possui até 50 alunos (1.081 escolas), seguida por 471 escolas com 51 a 200 alunos.

Apenas 22 escolas contam com mais de 1.000 matrículas, evidenciando que as unidades são predominantemente pequenas e voltadas para comunidades indígenas localizadas em áreas remotas. O principal desafio é consolidar uma educação realmente intercultural e inclusiva, que respeite a pluralidade dos modos de vida indígenas e promova o diálogo entre diferentes formas de saber. Na essência da educomunicação está a intenção de preparar indivíduos mais críticos, conscientes e ativos diante das informações que consomem e produzem.

Por meio dessa abordagem, educadores e estudantes são incentivados a desenvolver postura reflexiva em relação às mídias e às tecnologias, apropriando-se não como consumidores passivos, mas produtores de sentido e agentes de transformação.

Além disso, o fortalecimento dos direitos territoriais é essencial, pois a educação indígena está profundamente conectada ao território e às tradições ancestrais.

A educação escolar indígena no Brasil é um direito assegurado pela Constituição de 1988, que preconiza uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue para os povos indígenas (Brasil, 1988). No entanto, apesar dos avanços legais, a ampliação do atendimento escolar e as condições estruturais das escolas indígenas, especialmente na região amazônica, ainda enfrentam sérios desafios.

A Amazônia, com sua extensa área territorial e diversidade de povos indígenas, apresenta um contexto peculiar onde a precariedade da infraestrutura educacional afeta diretamente o acesso à educação de qualidade como um cenário de poucas escolas públicas para um território totalmente indígena descrito na Figura 4:

Figura 4: Escolas com Educação Escolar Indígena no Norte na Rede Pública de Ensino (2023).



Fonte: Inep/Censo Escolar, 2023.

Os desafios se intensificam diante das pressões do agronegócio, da mineração e de outros projetos econômicos que impactam diretamente os territórios indígenas. A tensão entre expansão econômica e preservação ambiental adquire contornos mais complexos quando cotejada com os dados educacionais: a precariedade de infraestrutura e a localização majoritariamente rural reforçam a vulnerabilidade das escolas frente às transformações socioeconômicas da região.

Portanto, os indicadores reafirmam que a educação na Amazônia precisa constituir-se como um processo dinâmico, intercultural e sustentável, capaz de integrar saberes tradicionais, fortalecer línguas indígenas e responder às exigências contemporâneas sem comprometer a continuidade das culturas locais. O equilíbrio entre desenvolvimento, proteção territorial e fortalecimento educacional torna-se não apenas desejável, mas imprescindível para garantir a sobrevivência cultural das comunidades e a sustentabilidade da própria região amazônica.

Em síntese, a educomunicação representa um horizonte inovador e transformador para a educação contemporânea. Ao articular práticas comunicacionais com processos pedagógicos, ela amplia as possibilidades de aprendizagem, fortalece a autonomia dos sujeitos e contribui para a formação de cidadãos mais preparados para interagir criticamente com o mundo.

Ao reconhecer a comunicação como dimensão estruturante da educação, a educomunicação propõe caminhos para uma escola mais dialógica, participativa e comprometida com a construção de uma sociedade democrática e plural.

O processo educacional na Amazônia ainda enfrenta desafios complexos, especialmente no que diz respeito à preservação das línguas indígenas, que desempenham um papel central na transmissão cultural e no conhecimento tradicional das comunidades nativas.

O Censo Escolar de 2023 indicou desafios contínuos para a educação indígena na Amazônia. Apesar de avanços em algumas áreas, o número de matrículas indígenas permanece baixo em relação à demanda educacional da região. Além disso, as condições geográficas e sociais da Amazônia complicam a permanência escolar, especialmente nas áreas rurais e isoladas.

A ausência de políticas educacionais robustas e contínuas voltadas para a inclusão plena dos estudantes indígenas também é um fator que agrava essa situação. O Censo revelou, por exemplo, que a educação básica em áreas urbanas ainda é efetiva em termos de matrículas, enquanto as populações indígenas, muitas vezes residentes em territórios remotos, continuam desassistidas.

Essa baixa inclusão é preocupante, pois pode impactar negativamente o futuro socioeconômico das comunidades indígenas, ao limitar seu acesso ao conhecimento e a oportunidades de desenvolvimento sustentável.

O monitoramento e a melhoria dessas políticas são essenciais para garantir maior equidade e respeito à diversidade educacional. Esses dados refletem não apenas

dificuldades de acesso, mas também barreiras culturais e estruturais, como a escassez de escolas nas comunidades indígenas e a falta de adaptação curricular que contemple as especificidades culturais desses povos. Na figura 5 podemos observar o número de matrículas da educação indígena.

Figura 5: Total de Matrículas na Educação Escolar Indígena no Norte em 2023.



Fonte: Inep/Censo Escolar, 2023.

De acordo com o Censo Escolar 2023, conduzido pelo Inep, a região Norte registrou 153.495 matrículas em instituições de educação indígena. Esses dados são parte de levantamento amplo que avalia modalidades de ensino oferecidas no Brasil, incluindo aquelas específicas para populações indígenas. O Censo tem como objetivo monitorar a oferta e a qualidade do ensino, além de apoiar a formulação de políticas públicas voltadas à educação básica. A educação indígena busca respeitar as especificidades culturais e linguísticas dessas comunidades, assegurando um ensino que contemple tanto o currículo nacional quanto os conhecimentos tradicionais.

A reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei n.º 13.415/2017, reconfigurou profundamente a estrutura curricular da etapa final da educação básica. Sob a justificativa de tornar o ensino mais atrativo e alinhado às exigências do século XXI, o NEM introduziu itinerários formativos, áreas do conhecimento e aumento da carga horária. No

entanto, sua formulação e implementação têm sido amplamente criticadas por pesquisadores e educadores populares, que denunciam seu caráter tecnocrático e excludente (Frigotto, 2018; Ximenes; Batista, 2022). Além disso, há concordância com Godoi e Campos (2014), quando eles mencionam que:

A relação público-privada no Ensino médio profissionalizante não é um assunto novo, conforme discutimos anteriormente, porém, ganha novos contornos com a instituição do Pronatec, que não somente legitima a injeção de recursos públicos em instituições privadas que ofertam o ensino profissionalizante, como também prioriza que as instituições que compõem o “Sistema S” (Senai, Sesi e Sesc), sejam as instituições proponentes do Programa. É fato que essas instituições privadas não são as únicas autorizadas para efetivar a oferta, essa é também tarefa dos Institutos Federais (IFs). No entanto, o número de matrículas nos IFs não é um número tão expressivo, uma vez que essa instituição precisa atender a outras demandas definidas pelo Plano de Acordos e Metas assinado junto ao Ministério de Educação e Cultura (MEC) (p. 201).

O Novo Ensino Médio representa uma “privatização do currículo”, essa noção de evidencia como a reforma desloca o eixo formativo da escola pública para interesses privados, sobretudo ao reduzir a centralidade dos componentes humanísticos e críticos em favor de itinerários formativos alinhados às demandas do setor produtivo. Tal processo redefine as finalidades da educação, enfraquecendo sua função social, política e emancipatória ao subordinar a formação juvenil à lógica empresarial e à racionalidade econômica, uma vez que retira da formação geral elementos essenciais de uma educação crítica, humanista e integral, subordinando o ensino à lógica do mercado de trabalho. Frigotto argumenta que “a reforma curricular do NEM reduz o papel da escola à preparação de mão de obra barata e precária, aprofundando a desigualdade educacional” (Frigotto, 2018, p. 27).

A predominância da língua portuguesa nos materiais e nas avaliações, a padronização dos itinerários e a ausência de componentes curriculares que contemplem os saberes indígenas demonstram a fragilidade do NEM diante da diversidade étnica e linguística brasileira. Isso gera um apagamento simbólico e pedagógico que ameaça as línguas e culturas originárias, além de desmotivar estudantes indígenas que não se reconhecem no currículo.

De modo introdutório Kellner (2001) destaca que o letramento midiático crítico é essencial para que os sujeitos compreendam as ideologias presentes nas mídias e construam alternativas de representação. Em territórios indígenas, isso significa desenvolver uma postura crítica frente ao uso de tecnologias e mídias digitais, sem

desprezar sua potência como instrumento de afirmação identitária.

A fundamentação teórica aqui apresentada demonstra que a correlação de forças entre a educomunicação e o Novo Ensino Médio Indígena não deve ser pensada como mera introdução de tecnologias na escola, mas a partir de uma necessidade de reconfiguração profunda dos processos comunicativos, pedagógicos e culturais. O desafio não é adaptar os povos indígenas ao modelo educacional hegemônico, mas reinventar o currículo a partir das práticas comunicacionais próprias de cada povo, fortalecendo sua autonomia, sua língua e sua relação com o território.

A educomunicação, nesse sentido, torna-se uma estratégia epistemológica e política para a construção de um currículo intercultural, territorializado e comprometido com os direitos históricos dos povos indígenas à educação e à comunicação, como afirma Soares (2015) que define a educomunicação como:

O conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem. (SOARES, 2002a, p.115)

A definição apresentada por Soares evidencia a amplitude do conceito de educomunicação ao situá-lo como um conjunto de ações sistemáticas e intencionais voltadas para qualificar a comunicação nos processos educativos. Ao enfatizar o planejamento, a implementação e a avaliação de programas, processos e produtos, o autor destaca que a educomunicação não se reduz ao uso instrumental de tecnologias, mas envolve a criação e o fortalecimento de ecossistemas comunicativos capazes de transformar a experiência pedagógica. Esses ecossistemas, sejam presenciais ou virtuais, têm como finalidade ampliar o “coeficiente comunicativo” das práticas educativas, de modo que a informação circule de forma crítica, dialógica e significativa. Desse modo, o papel estratégico da comunicação para uma aprendizagem mais participativa, colaborativa e culturalmente situada, reafirmando a educomunicação como campo interdisciplinar fundamental para o fortalecimento da autonomia de estudantes e comunidades escolares.

A maior concentração de matrículas em escolas indígenas no Norte reflete o elevado número de povos indígenas presentes na região e a necessidade de preservar suas tradições educacionais por meio de políticas diferenciadas. A educação formal,

estruturada historicamente a partir de uma visão eurocêntrica e colonizadora, impôs o português e, em algumas regiões da Amazônia, como língua dominante. Essa imposição linguística tem levado ao enfraquecimento das línguas indígenas, uma vez que as escolas frequentemente não valorizam o ensino dessas línguas nativas. O predomínio do português e do espanhol no currículo escolar tem causado uma ruptura geracional, onde as crianças indígenas muitas vezes não aprendem a língua materna, gerando um processo de descaracterização cultural. Essa perda linguística está intimamente ligada à diminuição do conhecimento tradicional, uma vez que as línguas indígenas são veículos fundamentais para a transmissão de saberes ancestrais sobre o meio ambiente, a medicina tradicional e a cosmologia. Sem políticas educacionais que integrem e valorizem esses idiomas, há um risco crescente de extinção linguística e, com ela, a perda de conhecimentos que foram desenvolvidos e preservados ao longo de gerações.

2.2 Entre políticas linguísticas, formação docente e mediações comunicacionais: a construção da autonomia pedagógica na Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana

A escola é administrada pela Seduc-AM e integra a rede estadual de Ensino Médio. No entanto, enfrenta dificuldades estruturais, como a ausência de materiais em língua hixkaryana, carência de professores bilíngues e inadequação dos itinerários formativos impostos pelo NEM às realidades culturais e territoriais do povo. Os autores Cassio e Goulart (2022) observam que, ainda que cada rede estadual possua certas especificidades e graus de autonomia na condução do Novo Ensino Médio, existem elementos convergentes que conferem uniformidade ao processo em nível nacional. Um desses elementos é a “[...] limitação da participação de sujeitos e comunidades escolares na elaboração dos conteúdos substantivos do NEM (regras de funcionamento, currículo oficial, orientações pedagógicas, entre outros)” (Id., *op. cit.*, 288).

A compressão participativa que marca a arquitetura da reforma educacional engendra, como desdobramento imediato, uma despotencialização dos movimentos indígenas, cuja historicidade de luta por autodeterminação pedagógica é paulatinamente deslocada para posições periféricas nos circuitos decisórios. Enquanto conglomerados do terceiro setor e instituições privadas operam de modo capilarizado em todas as etapas do processo desde a assistência técnica às secretarias, mediada pelo Consed, até a execução direta nas redes estaduais cria-se um ecossistema de governança assimétrico, no qual a autoridade epistêmica das comunidades indígenas é sistematicamente subordinada a racionalidades externas. Essa hiper-institucionalização das reformas produz um regime

de enunciação tutelado, em que projetos chegam às escolas como artefatos normativos pré-configurados, obliterando qualquer possibilidade de reelaboração situada. Aos coletivos escolares e às organizações representativas dos povos indígenas resta, portanto, uma margem de atuação reduzida, circunscrita à mera operacionalização de diretrizes previamente cristalizadas e dissociadas de suas cosmopolíticas, tradições orais e matrizes linguísticas próprias.

A escolha por este caso não se dá por sua representatividade numérica, mas por sua densidade simbólica e pelos desafios concretos que ele apresenta frente à política curricular hegemônica. Como propõe Geertz (2008), a análise de uma realidade local, mesmo singular, pode revelar dinâmicas mais amplas e profundas sobre o funcionamento do sistema educacional e suas contradições. Para mitigar esses impactos, é essencial que o processo educacional na Amazônia seja reformulado para promover uma educação intercultural que valorize tanto o português como as línguas indígenas. Isso inclui a formação de professores bilíngues, a produção de materiais didáticos nas línguas nativas e a adaptação dos currículos escolares para que reflitam as realidades e os saberes das comunidades indígenas. Além disso, é fundamental que os programas educacionais sejam desenvolvidos em parceria com as próprias comunidades indígenas, respeitando suas cosmovisões e práticas pedagógicas tradicionais.

O reconhecimento legal e o apoio institucional para o ensino das línguas indígenas na escola também são passos importantes. Países como o Brasil já possuem políticas de educação indígena, mas sua implementação é frequentemente limitada pela falta de recursos, treinamento adequado e apoio político. No entanto, a preservação linguística e a promoção da educação intercultural são fundamentais para fortalecer as identidades indígenas e assegurar que as futuras gerações possam continuar a transmitir e praticar suas culturas e saberes tradicionais. Portanto, o processo educacional na Amazônia precisa ser entendido como campo de resistência e valorização cultural, em que o reconhecimento das línguas indígenas não é apenas uma questão de preservação ou construção linguística, mas uma perspectiva de justiça social e cultural, que visa garantir o direito à educação em sua plenitude e respeitar a diversidade de conhecimentos que enriquecem a Amazônia.

A legislação brasileira que orienta a Educação Escolar Indígena assegura aos povos originários o direito a uma proposta pedagógica que respeite suas especificidades culturais e linguísticas. Trata-se de um modelo educativo que deve ser construído de forma específica, diferenciada, intercultural, bilíngue ou multilíngue e com forte vínculo

comunitário. Esse direito está previsto na Constituição Federal de 1988 e regulamentado por instrumentos legais como a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB),² o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas³ e a Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999⁴. Com base nesse Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991, que conferiu ao Ministério da Educação a prerrogativa de articular e coordenar, em âmbito nacional, as ações referentes à educação indígena em todos os níveis e modalidade de ensino, o Estado do Amazonas no plano de cenário estadual procedeu, por meio da Seduc/AM, à delegação institucional ao Instituto Rural do Amazonas (IER/AM), conforme a Portaria nº 1.176/GS, de 23 de maio de 1991. A esse instituto coube a constituição de uma Comissão Interinstitucional encarregada de arquitetar as Diretrizes da Educação Escolar Indígena no estado, delineando, assim, os parâmetros político pedagógicos que orientariam a consolidação de um modelo educacional sensível às especificidades étnicas, linguísticas e cosmológicas dos povos originários. O IER/AM desempenhou essa atribuição até 1998, coordenando e implementando iniciativas voltadas à conformação de uma proposta de educação escolar indígena alinhada às demandas socioculturais amazônicas. Na transição para o final da década, estruturou-se o NEI, posteriormente reconfigurado, em 2002, como GEEL, órgão que permanece como instância responsável pela gestão, mediação e concretização da Política de Educação Escolar Indígena no Amazonas, operando como vetor de institucionalização e de relativa estabilidade normativa nesse campo.

Paralelamente, o Plano Nacional de Educação⁵ (PNE), tanto em sua versão de 2001 (Lei nº 10.172) quanto na de 2014 (Lei nº 13.005), reafirma em chave estratégica, o compromisso estatal com a valorização da diversidade étnica e cultural, estabelecendo diretrizes e metas orientadas à promoção de uma educação indígena ancorada na autonomia comunitária, no protagonismo sociopolítico e na justiça cognitiva. É nesse entrecruzamento entre normativas federais, arranjos institucionais estaduais e diretrizes de caráter macroestrutural que se situam as dinâmicas das unidades escolares indígenas,

² Foi a primeira menção, no âmbito do Ministério da Educação, à oferta de uma “educação escolar bilíngue e intercultural para os povos indígenas”, com diretrizes que envolvem currículo próprio, proposta pedagógica, produção de materiais didáticos e formação docente específica.

³ Documento produzido com a participação de especialistas em educação, antropólogos e professores indígenas de diferentes povos, com o objetivo de orientar a construção do currículo e do projeto pedagógico nas escolas indígenas.

⁴ Conjunto de normativas que estabeleceram as diretrizes curriculares nacionais voltadas à educação escolar indígena.

⁵ Esse plano incluiu um capítulo dedicado exclusivamente à educação escolar indígena, propondo a institucionalização da “escola indígena” como categoria oficial e estabelecendo ações específicas para sua consolidação.

as quais materializam, em escala microterritorial, as tensões, avanços e ambivalências constitutivas da implementação da política educacional indígena no Amazonas.

Historicamente, a oferta do Ensino Médio Indígena no Estado esteve ancorada a uma estrutura curricular baseada em disciplinas obrigatórias, com forte ênfase conteudista e abordagem fragmentada. O modelo, caracterizado pela desconexão entre componentes curriculares e pela ausência de articulação com especificidades socioculturais de povos indígenas, mostrou-se inadequado às necessidades formativas da juventude indígena contemporânea. Como consequência, observou-se baixo rendimento escolar, altos índices de evasão e reprovação, conforme evidenciado pelos principais indicadores educacionais disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) ao longo das últimas duas décadas. No ano de 2022, a rede pública estadual de ensino do Amazonas contabilizou 10.178 estudantes indígenas matriculados no Ensino Médio, distribuídos entre 30 Escolas Estaduais Indígenas e 380 salas anexas com oferta de educação escolar indígena, segundo dados do Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas (Sigeam, 2022).

Com o processo se intensificando perante a criação da modalidade de Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITec) e, mais recentemente, com as diretrizes do Novo Ensino Médio, está posta a abordagem do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”, que carrega vínculo essencial na superação de abordagem tecnicista da comunicação no contexto escolar no ensino não indígena. Diante das limitações do modelo anterior, o Novo Ensino Médio Indígena (NEMI) emerge como proposta de reestruturação curricular e pedagógica que visa superar os desafios educacionais enfrentados por estudantes indígenas. A reformulação está fundamentada em políticas públicas que consideram o protagonismo juvenil, a construção do projeto de vida e a inserção crítica no mundo do trabalho, articulando as dimensões com princípios de bem-viver e valores socioculturais próprios de povos indígenas.

A implementação do NEMI foi realizada de forma progressiva, iniciando-se em 2023 com a 1ª série do Ensino Médio, expandindo-se em 2024 para a 2ª série e, finalmente, em 2025, contemplando a 3ª série, completando, assim, o primeiro ciclo de sua execução nas escolas indígenas da rede estadual e em suas salas anexas. Para a consolidação dessa política, foram considerados documentos orientadores como o Referencial Curricular Amazonense Indígena (RCAI) e a Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio, os quais asseguram uma abordagem curricular diferenciada, intercultural e bilíngue, em consonância com os direitos educacionais dos

povos indígenas assegurados pela legislação brasileira.

Figura 6 - Matriz curricular intercultural de referência
Novo Ensino Médio na Modalidade Educação Escolar Indígena (hora aula = 48 min)

LEGISLAÇÃO	ÁREA DE CONHECIMENTO		COMPONTE CURRICUR	1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		C.H TOTAL		
				AS	HA	AS	HA	AS	HA			
Lei Federal N.º 9.394/96 Lei nº 13.415/2017 Resolução CNE N.º 05/2012 Resolução nº 02/2014 - CEEI-AM Resolução CNE/CP Nº 02/2017	FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e Suas Tecnologias	Língua Indígena	3	96	2	64	1	32	192		
			Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais	3	96	2	64	1	32	192		
			Língua Inglesa	0	0	0	0	1	32	32		
			Arte, Cultura e Mitologia	1	32	1	32	1	32	96		
			Práticas Corporais e Esportivas	1	32	1	32	1	32	96		
		Ciências da Natureza e Suas Tecnologias	Física e Conhecimentos Tradicionais	2	64	1	32	1	32	128		
			Química e Conhecimentos Tradicionais	2	64	1	32	1	32	128		
			Biologia e Conhecimentos Tradicionais	2	64	1	32	1	32	128		
		Matemática e Suas Tecnologias	Matemática e Conhecimentos Tradicionais	3	96	2	64	1	32	192		
		Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História e Historiografia Indígena	2	64	1	32	1	32	128		
			Geografia e Contextos Locais	2	64	1	32	1	32	128		
			Estudos Específicos e Interfaces Culturais: Sociologia e Filosofia	2	64	1	32	1	32	128		
			Formas Próprias de Educar: Oralidade, Trabalho, Lazer e Expressões Culturais	1	32	1	32	1	32	96		
			Direitos e Deveres Indígenas	1	32	1	32	1	32	96		
		CARGA HORÁRIA - FORMAÇÃO GERAL BÁSICA				25	800	16	512	14	448	1760
		ITINERÁRIO FORMATIVO	Unidades Curriculares Comuns	Bem Viver Indígena	4	128	2	64	2	64	256	
				Língua Estrangeira Moderna	2	64	1	32	1	32	128	
				Seminários Integradores	0	8	0	8	0	8	24	
			Unidades Curriculares de Aprofundamentos		0	0	6	192	7	224	416	
	Unidades Curriculares Eletivas		0	0	6	192	7	224	416			
	CARGA HORÁRIA - ITINERÁRIO FORMATIVO				6	200	15	488	17	552	1240	
	CARGA HORÁRIA GERAL				31	1000	31	1000	31	1000	3000	
	LEGENDAS:		A.S = Aula Semanal	H.A = Hora Anual				Semana = 40				

Fonte: Gerência de Educação Escolar Indígena. GEEI-Seduc/AM, 2023.

O quadro apresenta a organização curricular do Ensino Médio Indígena, evidenciando como a Formação Geral Básica e o Itinerário Formativo são distribuídos ao longo das três séries, conforme o que determinam legislações como a LDB (Lei nº 9.394/96), a Lei nº 13.415/2017, as Resoluções do CNE e as normativas específicas do Amazonas (CEEI-AM), Funai, FOREEIA, COIAB. A estrutura revela um currículo que busca integrar a base nacional com saberes, práticas e conhecimentos tradicionais, trazendo componentes como Língua Indígena, Arte, Cultura e Mitologia, História e Historiografia Indígena, Formas Próprias de Educar e Direitos e Deveres Indígenas.

A distribuição horária mostra um movimento de redução progressiva das cargas das áreas tradicionais (como Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza) ao longo das séries, enquanto o Itinerário Formativo ganha maior peso nos anos finais. Isto reflete a lógica do Novo Ensino Médio, no qual os estudantes deveriam aprofundar trajetórias específicas. No entanto, no contexto indígena, a presença do componente Bem

Viver Indígena e das unidades eletivas e integradoras indica uma tentativa de construir um itinerário que dialogue com a cosmovisão, os modos de vida e os projetos comunitários. E ainda expõe tanto avanços quanto tensões: se por um lado há um esforço formal de incorporar saberes indígenas ao currículo, por outro a matriz ainda segue o modelo do NEM, que fragmenta áreas e reduz a carga da formação geral, o que pode comprometer a formação integral, especialmente em escolas que já enfrentam desafios estruturais. Logo, o quadro permite visualizar a disputa entre a normatização nacional e a necessidade de uma educação realmente intercultural, que respeite e fortaleça a língua, a cultura e os conhecimentos próprios do povo Hixkaryana e de outros povos amazônicos.

Esses direitos são também respaldados por documentos como a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de diretrizes específicas voltadas aos Territórios Etnoeducacionais. De acordo com Nagel (2015), a construção de propostas curriculares para povos indígenas deve considerar saberes tradicionais como fundamentos estruturantes da escola, permitindo que “o currículo seja espaço de afirmação cultural e de fortalecimento da identidade coletiva”. O RCAI, nesse sentido, propõe articulação entre referenciais nacionais e saberes indígenas, incorporando componentes curriculares próprios, como Língua Indígena, Direito Indígena e Formas Próprias de Educar, tendo em vista refletir cosmovisão e modos de vida nativos.

A elaboração da Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio Indígena no Amazonas responde às demandas de uma reforma educacional orientada por exigências legais como a Lei nº 13.415/2017, mas também busca resistir à homogeneização imposta por políticas curriculares centralizadoras. Nesse contexto, uma proposta curricular intercultural exige “reconstrução de sentidos atribuídos à cultura e à identidade” e valorização de racionalidades em processos formativos (Candau, 2008).

Assim, a proposta elaborada visa não apenas à adequação às normas legais, mas à construção de uma escola democrática, que promova o acesso, a permanência e o êxito escolar de estudantes indígenas, garantindo o direito ao conhecimento científico sem desconsiderar os saberes ancestrais. Para Arroyo (2011), a escola pública precisa reconhecer a pluralidade de sujeitos que dela participam e voltar-se ao acolhimento de projetos de vida expostos em diferentes vertentes, especialmente quando se trata de populações historicamente marginalizadas, como os povos indígenas.

Para Baniwa (2006), intelectual indígena e educador, a escola indígena só pode cumprir a função social se for, de fato, uma escola “dos povos indígenas, pensada e construída por eles, de acordo com suas lógicas, necessidades e perspectivas de futuro” (p. 48). Nesse sentido, a Proposta Curricular do Ensino Médio se constitui como parte de um projeto educativo mais amplo, que visa à emancipação cultural, política e linguística das comunidades. Como destaca Gadotti (2000), currículos não tendem a ser neutros, sendo a expressão de interesses sociais e políticos. Assim, a construção de um currículo diferenciado para as escolas indígenas no Amazonas representa um gesto de resistência epistêmica, na medida em que rompe com lógicas assimilacionistas e promove uma educação pautada no diálogo intercultural e na valorização da diversidade.

Figura 7 - Nova Estrutura do Ensino Médio Indígena



Fonte: Coordenação de Ensino Médio – SEDUC/AM, 2022.

A figura 7 da arquitetura do Novo Ensino Médio mostra sua divisão entre Formação Geral Básica (FGB) e Itinerários Formativos, estrutura que também se aplica ao Ensino Médio Indígena. A FGB, conforme o Art. 9º da LDB, estabelece um núcleo comum obrigatório com aprendizagens essenciais, porém tende a uniformizar o currículo. Isso gera tensão com o direito à diferença, que orienta a Educação Escolar Indígena e exige valorização das línguas, saberes e práticas próprias de cada povo.

Embora os Itinerários Formativos ofereçam espaço para adaptações culturais e inclusão de conhecimentos tradicionais, sua efetividade depende de condições que nem sempre estão presentes nas escolas indígenas. Assim, a nova estrutura revela tanto possibilidades quanto limites para a construção de um Ensino Médio Indígena verdadeiramente intercultural e autônomo.

Com o propósito de viabilizar a implementação desse currículo coletivo, a escola, assim como as demais instituições sociais, pode ser orientada a estruturar-se enquanto uma “comunidade de aprendizagem”, conforme a concepção apresentada por Torres (2003, p. 83):

Uma comunidade de aprendizagem é uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si própria, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências. Para que a escola funcione como uma comunidade de aprendizagem, constituída pela reunião de diferentes atores e saberes sociais, que constrói um projeto educativo e cultural próprio e como ponto de encontro e de legitimação de saberes oriundos de diferentes contextos, é necessário o estabelecimento de políticas socioculturais. TORRES, (2003, p. 83)

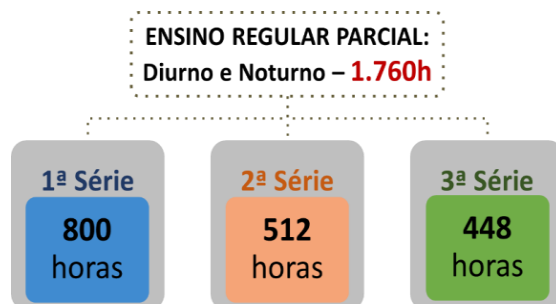
Essa etapa do ensino está ancorada na definição de aprendizagens essenciais, com a proposição de um núcleo formativo mínimo que vise à formação integral dos estudantes. Contudo, como observa Alves (2020), há tensão entre objetivos uniformizadores da política educacional e o direito à diferença que fundamenta a educação indígena no Brasil. A flexibilização curricular proposta pela reforma deve, portanto, ser interpretada à luz dos direitos constitucionais e das normativas internacionais, como destaca Dubet (2011), que aponta a importância da equidade e da justiça curricular como fundamentos da organização pedagógica.

No Estado do Amazonas, a carga horária correspondente à formação geral básica é distribuída nas três séries do Ensino Médio, sendo imprescindível que a distribuição

respeite tempos, saberes, línguas e práticas culturais próprias de cada povo indígena. Como enfatiza Sampaio (2019), a construção de um currículo intercultural pressupõe o reconhecimento da escola como território de tradução entre lógicas distintas de conhecimento, e não apenas como local de aplicação de diretrizes externas.

A figura 8 aborda a carga horária da Formação Geral Básica (FGB) do Ensino Médio Indígena do Amazonas, como as 1.760 horas da FGB distribuídas nas três séries do Ensino Médio Indígena. A 1ª série, com 800 horas, concentra a formação inicial e os fundamentos da FGB. Na 2ª série, a carga reduz para 512 horas, permitindo articular a formação comum com conteúdos específicos e práticas culturais da comunidade. A 3ª série, com 448 horas, organiza a conclusão do percurso formativo e a integração com os itinerários. A figura revela, portanto, a lógica da nova estrutura curricular, na qual a FGB diminui ao longo das séries para abrir espaço a componentes interculturais e às especificidades da educação escolar indígena.

Figura 8 - Distribuição da carga horária da Formação Geral Básica FGB do Ensino Médio Indígena - AM



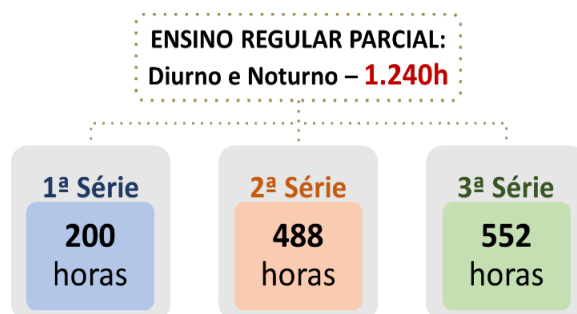
Fonte: Gerência de Educação Escolar Indígena – GEEEI/SEDUC/AM, (2022)

Na educação escolar indígena, itinerários formativos correspondem a conjuntos articulados de práticas e experiências educativas que visam aprofundar e diversificar os processos de aprendizagem em uma ou mais áreas do conhecimento, bem como em propostas de formação técnica e profissional dentro da realidade da comunidade ou em percursos integrados, conforme possibilidades estruturais da rede de ensino, considerando-se atuação de docentes e interesses manifestos por estudantes. Os percursos devem estar em consonância com projetos de vida de jovens indígenas, contemplando tanto a continuidade nos estudos quanto a inserção crítica e reflexiva nas realidades sociais e produtivas.

Como apontam Soligo (2018) e Rosemberg (2003), é mister que trajetórias

formativas respeitem diversidades étnicas, modos próprios de produzir conhecimento e visões de futuro dos povos originários. A figura 9 mostra que o itinerário totaliza 1.240 horas, distribuídas progressivamente entre as séries, o que reflete a ampliação das atividades formativas conforme o estudante avança no curso. Na 1ª série, são destinados 200 horas, indicando uma introdução mais gradual aos componentes eletivos e às práticas vinculadas aos projetos de vida. Na 2ª série, a carga aumenta para 488 horas, momento em que o itinerário formativo passa a ter maior centralidade na experiência escolar. Já na 3ª série, são previstas 552 horas, consolidando a formação específica e permitindo que os estudantes aprofundem conhecimentos alinhados às demandas da comunidade indígena, à valorização cultural e às escolhas profissionais. Essa organização demonstra que o itinerário formativo não é apenas um complemento, mas um eixo estruturante do Novo Ensino Médio Indígena, articulando-se com as necessidades socioculturais dos povos indígenas e com a proposta de fortalecer a autonomia curricular das escolas, especialmente no que diz respeito à produção de conhecimentos próprios e à preservação das práticas e saberes tradicionais.

Figura 9 - Distribuição da carga horária do itinerário formativo do Ensino Médio Indígena



Fonte: Gerência de Educação Escolar Indígena – GEEEI/SEDUC/AM, 2023.

As Unidades Curriculares Comuns (UCCs) constituem parte essencial do currículo do Ensino Médio Indígena, sendo compostas por componentes com carga horária previamente estabelecida. Essas unidades se materializam por meio de propostas pedagógicas que orientam a trajetória formativa do estudante indígena em consonância com o perfil de egresso desejado. Mais do que instrumentos normativos, as UCCs são concebidas como espaços de construção de saberes significativos, orientados por princípios de equidade, justiça social e reconhecimento da diversidade cultural. A proposta dessas unidades é assegurar que estudantes desenvolvam competências e

habilidades definidas para a etapa final da Educação Básica, ao tempo em que se criam possibilidades de valorização da identidade étnica e de fortalecimento de língua e saberes originários.

Sob a perspectiva da interculturalidade crítica, conforme formulada por pela Seduc/AM, a educação escolar indígena não deve se limitar à inclusão superficial de elementos culturais, mas deve promover um diálogo epistêmico entre diferentes formas de conhecimento, com base na equidade e no respeito mútuo. Nesse sentido, as UCCs não apenas favorecem aprendizagens com sentido social, mas também tensionam as estruturas curriculares tradicionais, permitindo que os sujeitos indígenas sejam produtores de conhecimento e agentes de transformação social.

A UCCs reforçam que a interculturalidade precisa ser entendida como um processo político e pedagógico que visa superar as relações assimétricas de poder entre culturas, o que implica em uma reestruturação profunda das práticas escolares e curriculares. López (2011) destaca que a interculturalidade, quando inserida de forma crítica, contribui para a formação de sujeitos autônomos, conscientes de seus direitos e portadores de uma identidade cultural valorizada no espaço escolar. Assim, as Unidades Curriculares Comuns visam garantir aos estudantes indígenas o acesso a uma formação integral, que contemple tanto direitos educacionais universais quanto saberes ancestrais e modos próprios de viver e aprender de cada povo. No contexto do Amazonas, serão ofertadas às escolas indígenas e suas respectivas salas anexas as seguintes UCCs: Bem Viver Indígena, Língua Estrangeira Moderna e Seminários Integradores.

Se inserido na estrutura curricular do NEMI, o macrocampo, quando articulado aos princípios da educomunicação, potencializa transformações significativas nas práticas pedagógicas. Tal abordagem propicia a adoção de metodologias que valorizam o diálogo, a horizontalidade nas relações de ensino e a participação ativa dos estudantes indígenas, rompendo com modelos tradicionais baseados na mera transmissão unidirecional de conteúdos (Santos; Barbosa, 2022) e (Soares, 2011). Diante do cenário, o currículo se torna mais sensível às especificidades socioculturais dos povos indígenas, promovendo espaços que favorecem a construção coletiva do conhecimento, em consonância com cosmovisões e formas próprias de comunicação (Gomes, 2012). Nesse sentido, a educomunicação contribui para que a escola se torne um espaço mais aberto à escuta, à expressão coletiva e ao exercício da cidadania comunicativa (Pereira, 2018).

A ação transformadora da educomunicação torna-se relevante diante dos desafios enfrentados pela Educação Escolar Indígena no NEM, especialmente no que se refere à

valorização de línguas originárias, cosmovisões e formas próprias de expressão dos povos indígenas. A introdução do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” nas escolas indígenas pode servir como ferramenta estratégica para fortalecer a identidade etnolinguística e promover a circulação de narrativas tradicionais, saberes ancestrais e práticas culturais através de mídias apropriadas ao contexto local. Além de favorecer o bilinguismo, a educomunicação amplia possibilidades para que indígenas produzam os próprios conteúdos em suas línguas maternas como forma de resistência e afirmação cultural frente ao currículo nacional padronizado.

Quando se trata da horizontalidade no processo educativo, ou seja, da construção de relações menos hierárquicas entre educadores e educandos, recorremos às reflexões de Citelli (2004), que sugere o rompimento com a autoridade docente, favorecendo a troca de saberes, a escuta ativa e a valorização da voz dos estudantes como sujeitos do processo educacional. A proposta se alinha com a prática pedagógica em muitas comunidades indígenas, onde o conhecimento é tradicionalmente compartilhado via comunicação entre redes colaborativas, baseadas na oralidade, na escuta e no respeito à ancestralidade.

No caso das escolas indígenas, a perspectiva fortalece a autonomia dos jovens nas decisões sobre seus percursos formativos, permitindo-lhes refletir criticamente sobre os impactos do Novo Ensino Médio em sua realidade e atuar de forma consciente na preservação de sua cultura. Além disso, a temática do direito à comunicação é central para a proposta educomunicativa. Esse direito vai muito além do simples acesso à informação. O direito à comunicação implica o direito de comunicar com autonomia, ou seja, partindo do princípio que cidadãos e organizações da sociedade civil produzam e veiculem conteúdos midiáticos, com poder de decisão sobre o que e como se comunica. Como afirma Peruzzo (2004, p. 77), “o acesso do cidadão aos meios de comunicação na condição de protagonista é fundamental para ampliar o poder de comunicar”, reforçando a ideia de que a comunicação deve ser instrumento de emancipação e não apenas de consumo passivo de informações.

Esse direito se torna ainda mais urgente no contexto das populações indígenas, que historicamente tiveram sua voz silenciada. A educomunicação, nesse caso, oferece meios para que os povos indígenas conquistem espaços de fala, autoria e produção de sentidos, contribuindo para a luta por seus direitos e pela visibilidade de suas causas. Como propõe o MEC:

Uma nova relação entre educação, educandos e meios de comunicação,

que promove o acesso aos veículos de comunicação, estimula a leitura crítica da mídia e a produção de comunicação autêntica por parte dos estudantes. São esses os itens estruturais dos processos de Educomunicação - a etimologia da palavra vem da fusão de educação e comunicação e é definida, academicamente, como uma nova área de estudo na intersecção dessas duas já conhecidas (MEC, 2011, p.5-6).

E diante deste contexto das políticas públicas educacionais, é importante destacar a inserção da educomunicação no âmbito do Programa Educacionais, por meio do caderno pedagógico do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”. O material fornece orientações e subsídios para que professores e gestores escolares compreendam os princípios da educomunicação e possam integrá-los de forma prática ao cotidiano da escola, contribuindo para a formação crítica, criativa e participativa dos estudantes.

No caso das escolas indígenas, o caderno pode ser reinterpretado a partir das realidades locais, integrando linguagens orais e gráficas dos povos originários, respeitando seus tempos e modos de ensinar e aprender, e fortalecendo a articulação entre território, cultura e comunicação, tão essenciais à construção de um NEMI realmente plural e intercultural. A educação escolar indígena no Brasil, especialmente em Estados de dimensões territoriais como o Amazonas, encontra-se diante de um paradoxo estrutural e cultural, já discurtido no início da pesquisa.

De um lado, observa-se o esforço contínuo de ampliar o acesso à escolarização formal nas comunidades originárias; de outro, persistem desafios concretos que colocam em risco a efetividade e a autonomia pedagógica dessas experiências.

A Figura 8, que apresenta a fachada da Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana, integra-se à argumentação ao materializar o horizonte infraestrutural em que se inscrevem os processos educativos, revelando as condições socioespaciais que modulam a agência pedagógica e as dinâmicas identitárias. A imagem opera como dispositivo enunciativo, tornando perceptível o campo concreto onde se imbricam as forças do Novo Ensino Médio Indígena.

A Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana, localizada na aldeia Kassawá, região do Alto Nhamundá, zona rural do município de Nhamundá, extremo leste do Amazonas, constitui microcosmo dessa realidade complexa, onde se entrelaçam condições de infraestrutura precária, barreiras logísticas e busca por afirmação étnica por meio da educomunicação. Nesse sentido, a política pública educacional que se pretenda legítima diante de povos indígenas precisa reconhecer a dimensão comunicacional profunda.

Figura 10: EE Povo Indígena Hexkaryana



Fonte: Acervo próprio

Constituída em região de difícil acesso, a aldeia Kassawá está situada a mais de 500 km de Manaus, dependendo de rotas fluviais e terrestres, as quais muitas vezes são inviáveis em períodos chuvosos ou em épocas de vazante dos rios. A distância geográfica não é apenas um dado físico. Traduz-se em isolamento institucional, escassez de recursos e negligência por parte do poder público. Esses fatores, juntos, configuram cenário de vulnerabilidade educacional que compromete diretamente a qualidade do ensino ofertado na Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana.

De acordo com os dados mais recentes do Censo Escolar 2023 e 2024, a escola conta atualmente com uma equipe composta por 13 profissionais, entre os quais se destacam 1 diretor responsável pela gestão escolar, 10 docentes que atuam diretamente no processo de ensino-aprendizagem, 1 agente de limpeza encarregado da manutenção do ambiente escolar e 1 servidor na função administrativa da secretaria. No que diz respeito à infraestrutura física, a escola dispõe de 6 salas de aula para as atividades pedagógicas, 1 biblioteca com acervo limitado, 1 secretaria escolar, 1 refeitório para as refeições dos estudantes, 1 cozinha em funcionamento, 1 pátio utilizado para atividades recreativas e eventos, 5 banheiro disponível para a comunidade escolar, além de 1 depósito específico para o armazenamento de gêneros alimentícios. Além disso, a ausência de água tratada e a falta constante de energia elétrica coloca em risco não apenas a saúde dos alunos e profissionais da educação, mas também o próprio processo de ensino-aprendizagem, que fica restrito a métodos e materiais didáticos analógicos, muitas vezes desatualizados.

O acesso à tecnologia é precário, além do que não há internet disponível para os estudantes, nem computadores funcionais que possam ser utilizados em sala de aula ou

em atividades complementares. Em um mundo cada vez mais digitalizado, essa exclusão tecnológica coloca estudantes da aldeia Kassawá em desvantagem profunda frente a seus pares urbanos, reforçando desigualdades estruturais historicamente impostas às populações indígenas (Santos, 2010; Pischetola, 2016):

Em sociedade cada vez mais fundamentadas no compartilhamento de saberes, a tecnologia digital insere o sujeito em um novo contexto cultural, em que não somente ele transforma a tecnologia, mas é por ela transformado, através de seus hábitos de consumo, de trabalho, de comunicação e de acesso à informação. Ao mesmo tempo, a possibilidade de interação em tempo real, as iniciativas de governo eletrônico e a convergência dos diferentes formatos midiáticos, orientados a facilitar a mobilidade e a ubiquidade dão à internet o potencial de tornar-se um novo contexto de participação democrática (Santos, 2010, apud Pischetola, 2016).

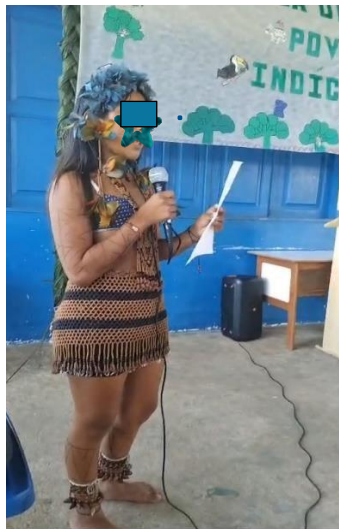
O que deveria ser um direito garantido o acesso à educação de qualidade transforma-se em privilégio inalcançável, reproduzindo ciclo de exclusão que se perpetua entre gerações. A análise do indicador de distorção idade/série evidencia, por sua vez, consequências concretas desse cenário adverso. No Ensino Médio, 12,1% dos estudantes da escola apresentam atraso escolar significativo, sendo a taxa mais elevada no 1º ano, onde 25% dos alunos estão fora da idade regular para a série cursada. Essa discrepância revela não apenas falhas no fluxo escolar, mas também obstáculos de ordem cultural, econômica e social. Os deslocamentos para a escola, mesmo dentro da própria comunidade, são afetados por fatores climáticos e pela dinâmica comunitária, que muitas vezes exige a participação dos jovens em atividades coletivas como a caça, a pesca, o cultivo de roças e os rituais tradicionais.

A baixa escolaridade dos responsáveis impacta diretamente no desempenho escolar dos estudantes. A maioria dos pais e/ou responsáveis dos alunos na escola só concluiu o Ensino Fundamental. Mais do que um fator individual, é consequência histórica da negação do direito à educação para povos indígenas, sobretudo em contextos rurais e periféricos como o de Nhamundá. A negação tem raízes coloniais, como destacam Ghirardi e Silva (2016) quando salientam a relação entre Estado e escolarização indígena no Brasil.

A língua indígena, falada por grande parte da comunidade, precisa ser mais que elemento de comunicação familiar. Deve ser reconhecida como patrimônio imaterial e incorporada ao currículo de forma sistemática. Nesse sentido, a autonomia pedagógica das escolas indígenas representa possibilidade concreta de resistir à homogeneização curricular imposta por modelos urbanos, desconsiderando especificidades territoriais,

linguísticas e culturais. A legislação brasileira, após a promulgação da Constituição de 1988 e da (LDBEN/1996), reconheceu o direito de indígenas a educação diferenciada, bilíngue e intercultural. No entanto, a implementação desses princípios encontra barreiras políticas e técnicas materializadas em ausência de formação continuada para professores indígenas, escassez de materiais didáticos em língua nativa e centralização curricular de secretarias estaduais (Cruz, 2015). A figura 9 a seguir apresenta uma aluna da EE Povo Indígena Hexkaryana pronunciando um texto em contexto ritual pedagógico, trajando indumentária tradicional e mobilizando repertórios estético simbólicos de sua cultura condensa a própria tessitura epistêmica da escolarização indígena, na qual oralidade, cosmologia e autoinscrição identitária convergem como matrizes formativas.

Figura 11: Apresentação do Dia dos Povos Indígenas.



Fonte: Acervo próprio

No caso da Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana, por exemplo, o Novo Ensino Médio, com foco em itinerários formativos e competências técnicas, chega de maneira fragmentada, sem que haja adaptação que considere crenças, atitudes e valores do povo Hixkaryana. Não dialogam com a cosmologia indígena e nem com modos de vida das aldeias. O que se observa é a imposição de itinerários formativos alheios à realidade de jovens nativos, sem escuta ativa da comunidade (Sodré, 2022).

A figura 10 apresenta um grupo de estudantes da EE Povo Indígena Hexkaryana reunidas no espaço escolar, muitas delas portando indumentárias tradicionais e participando coletivamente de uma atividade de apresentação. A disposição dos corpos, a escuta atenta e a partilha do momento expressam a centralidade da coletividade nas dinâmicas socioculturais hixkaryana, em que o aprendizado se constitui de forma

compartilhada, relacional e profundamente integrada à vida comunitária. Porém, essa lógica coletiva contrasta com a estrutura do NEMI, cujo currículo, ainda moldado por diretrizes externas e por uma racionalidade técnico instrumental, não contempla plenamente os modos de aprender, ensinar e produzir conhecimento que emergem dessas práticas comunitárias resultando em um descompasso entre o cotidiano escolar indígena e as exigências padronizadas da reforma.

Figura 12: Alunas na apresentação do Dia dos Povos Indígenas.



Fonte: Acervo próprio

A autonomia pedagógica, nesse sentido, deve ser entendida como direito coletivo à autodefinição curricular. Implica em garantir que comunidades indígenas possam construir seus projetos políticos-pedagógicos, o que requer investimento em formação docente específica, incentivo à produção de materiais didáticos próprios e reconhecimento formal da legitimidade dos saberes tradicionais no processo educativo. É desafio ético e político: ou a escola se transforma em um instrumento de colonização cultural, ou se converte em espaço de resistência e afirmação identitária.

Nesse contexto, a experiência da Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana é paradigmática. Apesar das limitações estruturais evidentes, a comunidade escolar, professores, estudantes, lideranças e familiares mobilizam-se constantemente para garantir o funcionamento das aulas, propor atividades culturais, realizar oficinas de língua Hixkaryana, entre outras iniciativas que reafirmam a importância da escola como espaço de fortalecimento étnico.

A ausência de uma quadra esportiva, por exemplo, é compensada por práticas tradicionais de jogos e danças; a falta de biblioteca é suprida, em parte, por rodas de conversa com os mais velhos e contação de histórias em língua nativa. Contudo, precariedade não pode ser romantizada. A resistência das comunidades indígenas não

deve ser interpretada como adaptação resignada a políticas públicas ineficazes. Pelo contrário: ela denuncia a negligência histórica do Estado brasileiro em garantir direitos básicos a todos os cidadãos, independentemente de sua origem étnica ou localização geográfica.

A consecução da justiça educacional, sobretudo no âmbito da educação escolar indígena, somente se tornará efetivamente exequível quando se instaurar uma equidade substantiva na alocação de recursos, articulada ao reconhecimento incondicional da diversidade sociocultural e à participação ativa, qualificada e deliberativa das comunidades indígenas nos processos decisórios que incidem sobre seus próprios territórios educativos. Não se trata apenas de garantir acesso formal à escolarização, mas de assegurar condições materiais, simbólicas e políticas que possibilitem a construção de um projeto educativo enraizado nas epistemologias indígenas, em consonância com os princípios da interculturalidade crítica e da justiça cognitiva.

Nessa direção, a análise dos dados provenientes do Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas (SIGEAM), operacionalizado pela Seduc/AM, permite corroborar a composição das turmas e a oferta de vagas na Escola Estadual Povo Indígena Hixkaryana para o ano letivo de 2024, evidenciando uma organização escolar que, embora formalmente estruturada, ainda revela dissonâncias significativas entre o planejamento institucional e a efetivação concreta do direito à educação em sua plenitude. Tal constatação reafirma que a dimensão quantitativa, por si só, não é suficiente para traduzir a qualidade e a pertinência sociocultural do processo educativo.

Paralelamente, persiste como um dos entraves mais críticos e ainda longe de ser equacionado a formação e a fixação de docentes qualificados, especialmente nas áreas específicas do Ensino Médio. A presença majoritária de professores não indígenas, ainda que dotados de formação acadêmica, pode dificultar a construção de práticas pedagógicas efetivamente contextualizadas, sensíveis às cosmopercepções, às línguas e às dinâmicas socioculturais da comunidade. Essa lacuna compromete a consolidação de uma pedagogia territorializada, capaz de dialogar com os saberes tradicionais e de promover uma educação que não apenas transmita conteúdos, mas que produza sentido para os sujeitos envolvidos.

Ademais, a elevada rotatividade docente configura-se como um problema estrutural recorrente, intensificado por condições laborais adversas, isolamento geográfico, precariedade infraestrutural e ausência de políticas consistentes de valorização e incentivo profissional. Tal cenário fragiliza a continuidade das práticas

pedagógicas, desestabiliza os vínculos entre escola e comunidade e compromete a construção de processos educativos de longo prazo, fundamentais para o fortalecimento da identidade etnolinguística e da autonomia dos povos indígenas.

A figura 11 mostra um professor da EE Povo Indígena Hexkaryana durante a celebração do Dia dos Povos Indígenas, utilizando cocar tradicional enquanto conduz sua fala com auxílio de um microfone e equipamento de som. O uso dessa tecnologia evidencia a articulação entre saberes ancestrais e mediações contemporâneas, mostrando a importância que a prática docente indígena ao integrar elementos culturais e dispositivos tecnológicos amplia a comunicação e fortalece a participação coletiva. Essa cena revela como a escola pode mobilizar recursos modernos sem romper com a identidade cultural, ainda que o currículo do NEMI permaneça insuficiente para incorporar plenamente essa dinâmica híbrida entre tradição e tecnologia.

Figura 13: Educador Indígena.



Fonte: Acervo próprio

A implementação do Portfólio das Trilhas de Aprofundamento⁶ para o Ensino Médio da Educação Escolar Indígena, promovido por meio da Seduc/AM, representa um pequeno avanço nas políticas educacionais voltadas aos povos indígenas. Contudo, a ausência de material didático específico e formações continuadas, mesmo diante da existência de um documento orientador, compromete a efetividade das ações propostas e

⁶ Percursos de Aprofundamentos - PA estão distribuídos em: trilha 1 (Tecendo Saberes) e trilha 2 (Uka dos saberes), correspondendo aos Aprofundamentos, sendo constituídas de UCAs (Unidades Curriculares de Aprofundamentos).

revela uma série de limitações que afetam diretamente a qualidade da educação nas escolas indígenas.

A falta de material didático adequado provoca descompasso entre planejamento pedagógico sugerido pelas trilhas e a aplicação em sala de aula. Ainda que o portfólio estabeleça diretrizes que valorizem saberes, interculturalidade e reconstrução de memórias históricas, sem a produção e distribuição de recursos didáticos alinhados a esses princípios tais orientações permanecem no plano abstrato, distantes da prática pedagógica cotidiana. A desconexão resulta na descontinuidade entre propostas curriculares e realidade vivida em aldeias, dificultando a construção de educação diferenciada e contextualizada. De acordo com Tatiane Klein, pesquisadora da área de Antropologia,

[...] O que acaba acontecendo é que essa educação escolar indígena é invisível. Que dirá a especificidade dela. Então ela é sempre escamoteada. As ações, quando chegam, são as ações padrão. A gente precisa amadurecer primeiro, povo a povo, comunidade a comunidade, o que são essas expectativas desses professores. Quais são as formas de organização social, quais são as festas, momentos do ano que seriam interessantes que a escola funcionasse ou não funcionasse. Como a escola pode ser mais centralizada ou menos descentralizada no território. Todas são questões que concernem a uma reflexão sobre o currículo e o funcionamento efetivo da escola e que não tem espaço para isso, porque ela [a escola] vem pronta (Klein, 2022, p. 8).

A inexistência de materiais didáticos bilíngues e culturalmente contextualizados compromete a valorização das línguas indígenas e dos conhecimentos ancestrais. O ensino passa a depender excessivamente da capacidade de improvisação dos docentes, muitos dos quais enfrentam sobrecarga de elaborar os próprios conteúdos sem o devido suporte institucional. Essa situação não apenas precariza o trabalho docente, mas também enfraquece a dimensão intercultural da educação escolar indígena, contribuindo para a reprodução de lógica assimilacionista. A ausência de recursos aprofunda desigualdades históricas e representa violação do direito à educação diferenciada, previsto na Constituição Federal de 1988 e regulamentado pela Resolução CNE/CEB nº 5/2012.

Análise crítica das ações da Seduc/Am em relação à educomunicação e à formação de professores indígenas no contexto do NEMI nas escolas indígenas, como a Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana, apresenta lacunas e é objeto de estudo desta pesquisa, como salientamos, especialmente no que se refere à formação continuada dos profissionais da educação indígena e à valorização da língua e cultura locais. Sobretudo porque estratégias comunicacionais para a formação continuada oferecidas pela Seduc-

AM a professores indígenas têm sido limitadas. Embora sejam realizadas formações gerais sobre o NEM, são ações pautadas em modelos genéricos e descontextualizados, sem a devida atenção às especificidades linguísticas e culturais das comunidades. Não há evidência de um programa sistemático voltado à educomunicação como eixo formativo estruturante para preparar educadores a trabalharem com práticas que integrem comunicação, mediação cultural e ensino bilíngue/multilíngue.

A ausência de formações voltadas à valorização da língua Hixkaryana, por exemplo, indica que a política de formação docente não tem respondido às demandas de um currículo intercultural. A comunicação escolar, nesses casos, segue atravessada por lógicas unilaterais de transmissão, que não dialogam com oralidade, narrativas e formas de expressão indígenas. A ausência de oficinas, cursos ou materiais específicos de educomunicação voltados para contextos locais, conforme observado em visitas técnicas e análises de documentos da Seduc/AM, compromete a efetivação de um Novo Ensino Médio verdadeiramente plural e democrático.

Quanto às práticas comunicacionais eficazes na promoção da interculturalidade e no fortalecimento da identidade etnolinguística, é importante destacar que essas ações emergem mais por iniciativa dos próprios professores indígenas e da comunidade escolar do que por diretrizes institucionais oriundas da secretaria. No caso da Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana, observa-se a presença de práticas pontuais de valorização cultural, como o uso da língua Hixkaryana em atividades pedagógicas, a produção de narrativas tradicionais e o incentivo à oralidade em projetos escolares.

Essas ações, no entanto, carecem de apoio técnico, pedagógico e financeiro por parte da Seduc/AM para que se consolidem como práticas estruturantes. A ausência de investimentos em tecnologias comunitárias, em processos formativos voltados às mídias indígenas e em linguagens multimodais coerentes com as formas próprias de comunicação dos povos originários evidencia um déficit estrutural na adoção da educomunicação como instrumento estratégico de promoção da interculturalidade. Quando tais dispositivos são incorporados por meio da produção colaborativa de podcasts bilíngues, registros audiovisuais de rituais, materiais pedagógicos comunicacionais e outras práticas de expressão cultural os estudantes podem assumir o papel de mediadores simbólicos, capazes de ressignificar o currículo, ampliar a circulação de suas narrativas e fortalecer de modo substantivo a identidade etnolinguística.

Materiais didáticos constituem elementos centrais na consolidação da identidade dos estudantes indígenas, pois reforçam os vínculos culturais, fortalecem o sentimento de

pertencimento e valorizam a diversidade linguística e epistêmica presente nas comunidades (Nérici, 1971). Sua ausência fragiliza esses processos formativos, tornando a escola um espaço desconectado das realidades locais e dos projetos de futuro das comunidades. Isso também impacta negativamente o engajamento dos estudantes, que muitas vezes não se veem representados nos conteúdos trabalhados em sala de aula, o que compromete a eficácia da ação educativa enquanto práxis transformadoras (Freire, 1996).

[...] e quase metade (1.546) não utiliza material didático específico da educação indígena. Esses dados evidenciam situações delicadas em relação à educação dos povos indígenas. (ROSA; SOUZA; OKADA, 2020, p. 1055)

No contexto da Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana, tal desconexão revela o quanto a ausência de políticas públicas integradas à educomunicação crítica dificulta a construção de um projeto educativo alinhado à cultura local. A educomunicação, compreendida como o campo que articula processos educativos com práticas comunicativas e midiáticas, promove uma abordagem que vai além da transmissão de informação. Segundo Soares (2011), ela permite o desenvolvimento da autonomia comunicacional dos sujeitos, condição essencial para que comunidades indígenas se reconheçam como produtoras de conhecimento e não apenas como receptoras de saberes externos.

O desafio da Seduc/AM consiste, portanto, em abandonar práticas homogêneas e coloniais de formação e gestão educacional para, de fato, implementar uma política de educomunicação crítica e dialógica, que atenda às complexidades culturais, linguísticas e pedagógicas das escolas indígenas do Amazonas, como é o caso da aldeia Kassawá. Isso requer mais do que inserir mídias nas escolas; implica reconhecer os sujeitos como protagonistas dos processos de significação do mundo, capazes de produzir, circular e ressignificar informações e conhecimentos a partir de seus próprios referenciais culturais (Kaplún, 1997).

Permanece, assim, urgente a criação de formações específicas em educomunicação crítica que promovam o diálogo entre culturas, o fortalecimento das línguas indígenas e o reconhecimento das epistemologias originárias como parte legítima do currículo do Novo Ensino Médio Indígena (Guimarães; Souza, 2021). Esses processos formativos devem se orientar por uma pedagogia da comunicação que, segundo Freire (1996), é inseparável de uma pedagogia da pergunta, ou seja, aquela que escuta, interpreta e valoriza as experiências e saberes dos educandos, ao invés de lhes impor conteúdos

descontextualizados.

A ausência de infraestrutura adequada limita a realização de atividades pedagógicas contextualizadas, especialmente aquelas que demandam laboratórios, materiais didáticos específicos ou ambientes de aprendizagem ao ar livre. A escassez de bibliotecas, acervos em língua Hixkaryana e materiais produzidos localmente dificulta a valorização dos saberes indígenas e o fortalecimento da identidade etnolinguística. É evidente que o conhecimento e o uso crítico das tecnologias e dos meios de comunicação por parte dos professores e de toda comunidade escolar contribuem para uma reflexão mais aprofundada sobre suas práticas pedagógicas.

Isso demanda uma avaliação contínua das estratégias de ensino, visando sua qualificação por meio da incorporação de metodologias inovadoras (Santos; Gontijo, 2020) a partir de processos educacionais, pois devido à falta de elementos comunicacionais ancorados à educação também se pode comprometer a criação de ambientes de comunicação comunitária, nos quais circulam vozes e expressões da coletividade espaços fundamentais para o exercício da autonomia informacional.

Essa emancipação se manifesta, entre outros aspectos, na valorização da língua indígena como meio de instrução e como conteúdo curricular, no fortalecimento das práticas agrícolas tradicionais, no ensino das narrativas míticas e dos conhecimentos ecológicos locais (Brandão, 2007). Também envolve a participação ativa dos anciãos e das lideranças comunitárias na gestão da escola e na definição dos conteúdos escolares. Nesse sentido, educação é também um instrumento de mediação cultural e de fortalecimento das redes de circulação de saberes ancestrais, que operam fora dos circuitos escolares tradicionais (Meliá, 2006).

A flexibilização curricular, com a criação de itinerários formativos, tem potencial para promover uma educação mais conectada aos interesses dos estudantes que buscar participar da era tecnológica. No entanto, a forma como essa política vem sendo aplicada ignora, muitas vezes, as especificidades das escolas indígenas. A imposição de itinerários padronizados, baseados em uma lógica urbana e mercadológica, contrasta com os princípios da Educação Escolar Indígena e com o ideal freireano de educação libertadora, que se funda na leitura crítica do mundo como ponto de partida da leitura das palavras (Freire, 1989).

Além disso, a escassez de profissionais e de infraestrutura compromete a implementação de qualquer itinerário formativo que exija laboratórios, oficinas técnicas ou estágios supervisionados. Em muitos casos, a escola é pressionada a adotar itinerários

que não dialogam com a realidade local, desvalorizando os saberes indígenas e dificultando a formação de uma identidade etnolinguística sólida (Backes, 2011; Pavan, 2017). A ausência de uma perspectiva educomunicativa nessa dinâmica impede que estudantes se apropriem criticamente da linguagem, da cultura e dos dispositivos de informação, restringindo a capacidade de atuação no mundo.

Por isso, pensar em soluções para os desafios enfrentados pela Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana exige uma abordagem intersetorial, participativa e comunicativa. É necessário que o poder público dialogue com as lideranças indígenas, reconheça as prioridades locais e apoie tecnicamente a construção de currículos próprios. Esse processo de escuta ativa e produção coletiva de sentidos constitui uma prática educomunicativa em si, pois fortalece os vínculos entre escola e comunidade, promovendo a coconstrução de saberes e de políticas de formação.

A contratação de professores indígenas efetivos, a melhoria da infraestrutura escolar, a ampliação do acesso à internet e à energia solar, bem como a produção de livros didáticos bilíngues, são passos fundamentais nesse processo. Mas nada disso será suficiente se não houver vontade política e compromisso ético com a justiça social e informacional. O direito à comunicação, como argumenta Alfaro (2005), é elemento inseparável do direito à educação, especialmente quando se trata de populações historicamente marginalizadas do acesso aos meios de expressão.

A formação dos professores, por sua vez, deve considerar as especificidades do contexto indígena. Programas de licenciatura intercultural, como os oferecidos por algumas universidades públicas brasileiras, como na UFAM que dedica-se à formação de professores indígenas de diversas etnias, com foco em educação bilíngue, gestão territorial comunitária e produção de materiais didáticos interculturais, a UFPA que organiza-se em módulos que articulam ecologia, linguística indígena, história local e práticas pedagógicas comunitárias, enquanto a FIEI/UFMG destaca-se pela formação em contextos multiculturais e por um currículo estruturado a partir de epistemologias indígenas. Já a Licenciatura Intercultural da UFSC atende povos do Sul do Brasil e integra pesquisa comunitária e metodologias bilíngues, ao passo que a da UnB constitui referência nacional ao priorizar autonomia epistemológica, revitalização linguística e formação etnográfica voltada à prática escolar indígena, são fundamentais para garantir que os educadores estejam preparados para atuar em contextos bilíngues e multiculturais. No entanto, é preciso ampliar a oferta desses cursos, garantir bolsas de permanência e apoiar os estudantes indígenas em sua trajetória acadêmica. A formação inicial precisa

ser complementada por uma formação continuada educomunicativa, que inclua oficinas de produção audiovisual, rádio escolar, narrativas orais digitalizadas e a mediação pedagógica crítica dos meios de comunicação (Citelli; Nonato; Figaro, 2021).

Além disso, é essencial compreender que a escola indígena não deve ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos, mas sim um lugar de diálogo entre saberes e de resgate comunicativo da memória coletiva. A valorização das práticas tradicionais como a medicina indígena, o conhecimento das plantas, a pesca artesanal, o calendário lunar, os cantos e as narrativas orais necessita ser integrada ao projeto pedagógico de forma orgânica, respeitosa e criativa. Isso não significa abandonar os conteúdos considerados universais, mas sim ressignificá-los a partir da perspectiva comunitária (Freire, 1996), construindo pontes entre o local e o global, entre o ancestral e o contemporâneo.

A autonomia pedagógica é inseparável da autonomia comunicacional e territorial. Não há currículo verdadeiramente intercultural sem o reconhecimento dos territórios indígenas como espaços de produção de saber e vida. Assim, a demarcação e proteção das terras indígenas são também uma condição para o pleno exercício do direito à educação diferenciada (Oliveira, 2006). Do mesmo modo, o direito à informação e à comunicação deve ser garantido como vetor da cidadania cultural e como elemento estratégico na luta por reconhecimento e justiça.

Conclui-se, portanto, que os desafios estruturais enfrentados pela Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana não podem ser analisados isoladamente como a limitação de energia elétrica e conectividade, que restringe iniciativas a comunicação, o uso de recursos multimodais e a formação docente à distância. O isolamento geográfico intensifica a dificuldade de transporte escolar e a rotatividade de professores, que, muitas vezes, não possuem formação específica em educação intercultural ou domínio da língua hixkaryana. A escassez de materiais didáticos bilíngues reforça a dependência de conteúdos externos, enfraquecendo a valorização da identidade etnolinguística. Eles fazem parte de um conjunto maior de exclusões históricas que marcaram a relação entre o Estado e os povos indígenas no Brasil. No entanto, a escola também representa uma possibilidade concreta de transformação. Quando bem estruturada, respeitosa das culturas locais e dotada de autonomia pedagógica, ela pode ser um espaço de resistência, de reconstrução da memória e de afirmação identitária. Uma escola que comunica, educa e transforma.

A educação indígena, especialmente no Novo Ensino Médio Indígena (NEMI), precisa ser pensada como parte de um projeto maior de justiça histórica, informacional e

social. Nesse sentido, o exemplo do povo Kassawá, com todas as suas limitações e potências, nos convida a repensar os modelos educativos vigentes, questionar a universalização de currículos urbanos e imaginar formas alternativas de ensinar e aprender formas que partam da educomunicação, a partir da produção coletiva de artefatos multimodais e da incorporação de tecnologias sociocomunicacionais que ampliam os circuitos de circulação e legitimação dos saberes comunitários. Fundamentadas em uma pedagogia dialógica de matriz intercultural, tais práticas favorecem processos de leitura midiática crítico-analítica, reposicionando os estudantes como agentes epistêmicos na elaboração de sentidos da terra, da língua, do corpo, da memória oral e da coletividade. Mais do que integrar os povos indígenas ao sistema educacional hegemônico, trata-se de transformar esse sistema a partir da sabedoria ancestral que pulsa nas florestas, nos rios e nas aldeias do Amazonas, incorporando, por fim, o direito à comunicação e informação como extensão do direito à educação em sua forma mais plena.

2.3 Educomunicação e TICs

A expansão da internet e das tecnologias digitais constitui uma dimensão estratégica para o fortalecimento das práticas pedagógicas nas escolas indígenas e não indígenas. No entanto, a realidade concreta revela que essa expansão ainda se dá de forma assimétrica, marcada por desigualdades estruturais que limitam significativamente o acesso equitativo à comunicação digital (Lima, 2022). No caso da Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana, observa-se acentuada precariedade no que tange à infraestrutura tecnológica: há instabilidade de conexão, escassez de equipamentos adequados e ausência de suporte técnico-pedagógico que permita o uso pleno e criativo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no cotidiano escolar.

A interface entre a educomunicação e o NEMI constitui-se como um campo epistemológico emergente que evidencia a necessidade de ressignificação dos processos de ensino e aprendizagem na contemporaneidade e o uso eficaz das TICs (Silva; Lima, 2023). Mais do que uma simples integração entre comunicação e educação, a educomunicação configura-se como um paradigma formativo que problematiza as estruturas autoritárias da escola tradicional, propondo um modelo comunicacional dialógico, participativo e horizontal (Barreta, 2023).

A articulação entre a educomunicação e TICs contribui significativamente para a formação de um pensamento crítico e reflexivo entre os estudantes. A inserção dessas

ferramentas no cotidiano pedagógico estimula nos jovens indígenas uma postura mais questionadora diante das diversas fontes de informação às quais têm acesso. Além disso, favorece uma leitura mais criteriosa dos conteúdos, incentivando a análise de mensagens, suas intenções e consequências, especialmente no que diz respeito aos modos de circulação e compartilhamento de informações.

Tal abordagem é particularmente importante diante do cenário atual, marcado pela disseminação de desinformação e *fake news*, o que compromete diretamente a construção de uma consciência coletiva fundamentada em valores éticos e culturais (Valente; Andrade, 2022). Tais premissas, gestadas na confluência entre estudos comunicacionais latino-americanos, pedagogias críticas e saberes originários apontam para uma reconstrução das práticas escolares como espaços de produção coletiva de sentido, memória e cidadania. A emergência presente da educomunicação, portanto, como campo acadêmico, remonta às contribuições de Soares (1999; 2011), que desde os anos 1990 sistematiza o conceito e propõe sua institucionalização como área do conhecimento.

Segundo Valim *et al.* (2020), a educomunicação não se limita ao uso instrumental das mídias na educação, mas parte das teorias da comunicação e da educação e busca a constituição de ecossistemas comunicativos escolares capazes de romper com a lógica vertical e impositiva do ensino tradicional. Essa perspectiva dialoga com a noção de comunicação como mediação cultural proposta, ao reconhecer que a aprendizagem não se dá pela simples transmissão de conteúdos, mas pela negociação de sentidos, práticas e linguagens no espaço social.

A esse debate, somam-se as vozes de pensadores indígenas como Ailton Krenak, Daniel Munduruku, Eliane Potiguara e Alva Rosa Tukano, entre outros que reivindicam uma educação que acolha as diversas formas de expressão e narrativas de mundo dos povos originários. Para esses autores, o diálogo intercultural não pode se dar de forma assimétrica, mas deve reconhecer a legitimidade epistemológica dos saberes ancestrais. A educomunicação, nesse sentido, fortalece a pedagogia da escuta e da narrativa ao integrar o sensível, o território e a oralidade como dimensões formadoras da experiência escolar. Em vez de impor uma cultura única, ela amplia o espaço para a enunciação de identidades plurais.

Autores como Costa (2007) e Viana (2015) também se destacam nesse campo por contribuições ao desenvolvimento da educomunicação como práxis educativa e política. Costa enfatiza a importância das práticas comunicativas escolares como espaços de produção de cidadania, enquanto Viana explora a mediação cultural nas relações

pedagógicas, apontando que a educomunicação permite à escola assumir o papel de mediadora entre culturas e saberes diversos, especialmente em contextos periféricos, populares e indígenas.

As ferramentas utilizadas pela educomunicação são tão múltiplas quanto os territórios escolares em que ela se manifesta. Entre as principais, destacam-se o rádio escolar, o jornal mural, os blogs e redes sociais pedagógicas, o vídeo participativo, as oficinas de podcast, os fanzines, as rádios comunitárias, as produções audiovisuais coletivas, as rodas de conversa com mediação crítica e os ambientes virtuais interativos (Bertone, 2023). Essas práticas não são apenas recursos técnicos, mas instrumentos formativos que oportunizam a autoria discente, o protagonismo juvenil e a escuta ativa (Pinheiro; Santos, 2020).

Mais do que transmitir conteúdos, tais ferramentas promovem a mediação intercultural e o reconhecimento das vozes historicamente silenciadas nos espaços escolares. É uma concepção que ganha especial relevância diante das reformas estruturais trazidas pela que institui o Novo Ensino Médio. A proposta de ampliação da carga horária, flexibilização curricular e implementação dos Itinerários Formativos supõe um protagonismo juvenil que, se não for sustentado por práticas efetivamente participativas, corre o risco de se tornar apenas um jargão pedagógico (Silva; Ghisleni; Carlesso, 2024). É nessa conjuntura que a educomunicação apresenta-se como estratégia de mediação crítica, oferecendo ferramentas para que os sujeitos escolares se constituam como autores de sua formação, especialmente em territórios de diversidade cultural e étnica.

A escola que dialoga com as linguagens juvenis e midiáticas cria condições para o desenvolvimento de uma aprendizagem situada e significativa (Raminho; Síveres, 2023). De modo similar, Brum (2014) problematiza a superficialidade das propostas de inovação do Ensino Médio quando estas não são acompanhadas de formação docente crítica e participativa. Em sua análise do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)⁷, constata que a ausência de fundamentos educacionais compromete a apropriação efetiva das tecnologias e metodologias interativas. Sem a mediação crítica da comunicação, as propostas se convertem em modismos passageiros.

O aprofundamento da crítica institucional aparece também nos estudos de Mello (2016), que ao analisar práticas avaliativas na escola básica, evidencia que a cultura da performatividade ainda impera nas políticas educacionais, em detrimento da escuta ativa

⁷ Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, é estratégia do Governo Federal para induzir ao redesenho dos currículos do Ensino Médio.

e do reconhecimento das múltiplas formas de expressão dos estudantes. A ausência de ambientes comunicativos que favoreçam a coautoria inviabiliza a constituição do sujeito como protagonista de sua trajetória. As desigualdades estruturais na implementação da educomunicação nas redes públicas também são enfatizadas por Costa (2018), ao realizar análise comparativa entre os Estados do Rio de Janeiro e São Paulo. Sua pesquisa revela que a ausência de políticas públicas contínuas e o tratamento desigual da mídia educativa comprometem a consolidação da educomunicação como prática institucionalizada, agora voltando para a realidade amazônica com um quadro de pobreza e desprezo das políticas públicas por parte dos governantes.

Experiências concretas de protagonismo juvenil através de práticas educacionais são descritas por Aragão e Fonseca (2021), que analisam oficinas de jornalismo escolar desenvolvidas com estudantes do Ensino Médio. Ao produzir conteúdos midiáticos, jovens não apenas ampliam sua competência crítica, como também constroem novos sentidos para sua presença na escola. Nesse sentido, Borges (2009) sustenta que a construção de uma escola democrática passa necessariamente pela valorização das práticas comunicativas horizontais. Ao analisar projetos educomunicação e rádio, destaca-se que a comunicação, enquanto eixo transversal, permite à escola resgatar seu sentido público e formativo.

Outra contribuição recente é de Bacich (2015), cujas reflexões sobre metodologias ativas e cultura digital na educação conectam-se diretamente com os princípios da educomunicação e defende que o estudante precisa ser compreendido como produtor de conhecimento e não apenas como receptor, destacando o papel das mídias digitais na construção de trajetórias formativas personalizadas e mais significativas. Diante do exposto, torna-se evidente que a educomunicação não apenas acompanha a evolução das práticas pedagógicas contemporâneas, mas constitui-se como vetor transformador das relações escolares.

Sua inserção crítica no escopo do NEM e NEMI representa uma possibilidade real de reencantamento da escola, desde que acompanhada de políticas públicas efetivas, formação docente específica e valorização da diversidade de vozes no espaço educativo. Em nosso contexto, cabe supor que embora a Seduc/AM tenha demonstrado, em alguns momentos, interesse em implementar políticas de conectividade em territórios indígenas, essas ações permanecem pontuais e insuficientes para suprir as necessidades concretas da escola Hexkaryana. A ausência de acesso contínuo à internet inviabiliza não apenas a comunicação com instituições parceiras e redes de colaboração, mas também o

desenvolvimento de práticas educomunicativas capazes de valorizar a diversidade linguística, cultural e epistêmica da sociedade ameríndia em voga.

É neste cenário que se insere a educomunicação como campo epistemológico e prático fundamental no escopo do NEMI com o intuito de formar sujeitos conscientes, com pensamento crítico e sensibilidade criativa, preparados para atuar na transformação de suas realidades socioculturais de forma positiva e alinhada aos valores de seus povos (Conceição; Ferreira, 2022). A educomunicação não se restringe ao uso de mídias digitais, mas propõe uma transformação qualitativa nas relações pedagógicas, promovendo o protagonismo estudantil e a ressignificação dos meios de produção do conhecimento.

A ausência de políticas robustas voltadas à formação continuada de docentes indígenas no campo da educomunicação compromete seriamente a construção de currículos que incorporem as especificidades linguísticas, cosmológicas e territoriais das comunidades. A implementação do NEMI, apesar de propor certa flexibilização curricular, frequentemente desconsidera os projetos de vida coletivos, os saberes ancestrais e a lógica comunitária dos povos originários. Itinerários formativos revelam-se distantes da realidade vivida pelas juventudes indígenas, que muitas vezes não se reconhecem nos referenciais externos impostos pelas reformas educacionais em curso.

A língua hixkaryana, pertencente ao tronco linguístico Karib, constitui o eixo estruturante da cosmovisão local. Nela e a partir dela estão codificados princípios de reciprocidade, interdependência entre natureza e espiritualidade, ética do cuidado e ancestralidade como horizonte de futuro (Garlaça, 2024). Preservar essa língua é, portanto, um ato educomunicacional de preservação para uma forma única de interpretar e habitar o mundo. A escola, ao reconhecer essa centralidade, assume o desafio de ser um espaço não de assimilação, mas de reexistência, como enfatiza a literatura decolonial.

Paralelamente, mitos, narrativas orais e cantos ancestrais continuam a desempenhar um papel central na formação da subjetividade, na organização social e na educação ambiental dos jovens indígenas. Autores como Freire (1996), Silva Filho (2004) e Santos (2013) sublinham o valor educativo da escuta, da oralidade e do diálogo intercultural como fundamentos para uma prática pedagógica libertadora. Tais perspectivas indicam que a educação indígena não deve ser pensada a partir da matriz eurocêntrica e disciplinar, mas a partir de uma ontologia própria, na qual natureza, cultura e espiritualidade não se separam.

Assim, o fortalecimento da educomunicação no NEMI não se resume à inclusão de equipamentos, mas à criação de ecossistemas de diálogo, autoria e escuta, onde a

língua, a memória e os sonhos dos povos indígenas possam florescer como parte legítima de uma educação emancipadora e pluralizada.

As práticas comunicacionais do povo indígena Hixkaryana constituem-se como elementos estruturantes de sua organização social, cultural e cosmológica, ultrapassando a compreensão restrita da comunicação enquanto simples transmissão de informações. Nesse contexto, a comunicação manifesta-se como um processo coletivo, simbólico e relacional, profundamente articulado às formas de existência, às experiências comunitárias e às dinâmicas de construção identitária do próprio grupo indígena.

A prática comunicacional Hixkaryana organiza e produz outras práticas sociais, políticas, espirituais e educativas, funcionando como um instrumento constitutivo da vida comunitária e da continuidade cultural. Trata-se de um sistema comunicativo próprio, fundamentado em códigos culturais específicos, nos quais a oralidade, os rituais, os cantos, as narrativas ancestrais, os grafismos, os silêncios e as relações interpessoais assumem centralidade na circulação dos saberes e na manutenção da memória coletiva. Dessa forma, a comunicação não se limita à linguagem verbal, mas abrange um complexo conjunto de práticas simbólicas que orientam a percepção do mundo e regulam as relações sociais internas da comunidade.

A cosmologia Hixkaryana desempenha papel fundamental nesse processo, uma vez que estabelece as bases ontológicas e epistemológicas pelas quais o povo interpreta a realidade, compreende a natureza e se relaciona com os diferentes seres que compõem o universo. Assim, a comunicação emerge vinculada à própria concepção cosmológica indígena, articulando dimensões materiais e espirituais em uma perspectiva integradora do mundo. Os conhecimentos tradicionais, transmitidos entre gerações, são sustentados por práticas comunicacionais que reforçam os vínculos coletivos e preservam os princípios culturais que organizam a vida social da comunidade.

Nesse cenário, as relações de consanguinidade, parentesco e afinidade assumem relevância central na constituição das práticas comunicacionais Hixkaryana. Os laços familiares e clânicos não apenas definem pertencimentos sociais, mas também estruturam modos específicos de interação, autoridade e circulação da palavra. A hierarquia entre os clãs, os papéis desempenhados pelos anciãos, lideranças e demais membros da comunidade, bem como os princípios de reciprocidade e respeito, orientam os processos comunicativos e estabelecem formas próprias de mediação social e cultural.

Além disso, a comunicação entre os Hixkaryana configura-se como espaço de fortalecimento identitário e de resistência cultural frente às pressões externas

historicamente impostas aos povos indígenas. Ao preservar suas formas tradicionais de narrar, ensinar, aconselhar e compartilhar experiências, o povo reafirma sua autonomia sociocultural e protege os conhecimentos ancestrais que sustentam sua coletividade. Desse modo, as práticas comunicacionais indígenas revelam-se indissociáveis das dimensões territoriais, espirituais e políticas que compõem a existência Hixkaryana, evidenciando uma racionalidade própria, fundamentada na coletividade, na ancestralidade e na interdependência entre os sujeitos e o cosmos.

Portanto, compreender as práticas comunicacionais do povo Hixkaryana exige reconhecer que sua comunicação não se reduz a mecanismos técnicos ou instrumentais, mas constitui um sistema complexo de produção de sentidos, organização social e transmissão cultural. Trata-se de uma comunicação que se enraíza na cosmologia indígena, nas relações de parentesco, nas hierarquias clânicas e nos vínculos comunitários, consolidando-se como expressão legítima de um modo singular de ver, interpretar e habitar o mundo.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

3.1 Contexto da pesquisa

A presente dissertação parte do entendimento de que toda escolha metodológica carrega implicações éticas, políticas e epistemológicas. Por isso, investigar a conjuntura crítica do Novo Ensino Médio (NEM) em escolas indígenas da Amazônia exige mais do que a aplicação de técnicas investigativas. Requer compromisso político-ético com os direitos dos povos originários, a partir de uma escuta sensível das práticas escolares e da crítica a estruturas institucionais que produzem exclusões, apagamentos e imposições normativas.

Partindo do suposto, pressuposto, investigaremos controvérsias relacionadas à implementação do Novo Ensino Médio Indígena (NEMI) na Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana quanto às temáticas da educomunicação e dos aspectos culturais. Adotamos abordagem qualitativa com estudo de caso como estratégia central, com encaminhamentos da ordem da pesquisa exploratória e descritiva (Godoy, 1995). O proposta possibilita análise contextualizada, fundamentada em bases hermenêuticas, que interpreta dados considerando contradições e dinâmicas sociais envolvidas.

As técnicas de coleta e análise de dados adotadas nesta pesquisa fundamentam-se em dois eixos articulados: a análise documental e a análise de conteúdo (Bardin, 1977; Godoy, 1995), complementadas por um levantamento bibliográfico sistemático, conforme orienta Gil (2002). Tais abordagens não apenas sustentam o rigor epistemológico da investigação, mas permitem compreender a complexa tessitura de políticas, práticas, discursos e silenciamentos que conformam a implementação do Novo Ensino Médio Indígena (NEMI) no contexto amazônico. Para conferir transparência e densidade metodológica, torna-se imprescindível explicitar quais documentos, conteúdos e materiais foram examinados, porque foram selecionados, onde foram localizados, em quais bases de dados foram buscados e com quais estratégias de busca foram identificados e organizados. No âmbito documental, foram analisados inicialmente os documentos normativos e regulamentares que estruturam a política educacional indígena no Brasil e no Amazonas, incluindo: o Decreto nº 26/1991, que reorganiza as atribuições federais sobre educação indígena; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (2012); a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Guias do Novo Ensino

Médio; a Resolução CNE/CEB nº 3/2018; documentos técnicos e orientadores da Seduc-AM relacionados ao NEMI; e, em nível escolar, Planos de Curso, Projetos Político-Pedagógicos, planejamentos docentes, relatórios de acompanhamento, materiais enviados pela Secretaria e registros internos da unidade. A escolha desses documentos decorre de seu caráter estruturante: são eles que definem quais competências são prescritas, como o currículo deve ser reorganizado e quais adaptações ou ausências delas são previstas para escolas indígenas. A análise também abrangeu conteúdos pedagógicos, comunicacionais e institucionais, tais como: materiais didáticos utilizados na escola; registros de aulas; relatórios de visitas técnicas; documentos elaborados por coordenadores regionais; produções estudantis que evidenciam usos linguísticos; e arquivos institucionais disponibilizados durante a pesquisa de campo. Esses materiais foram selecionados por permitirem compreender como a política se traduz na prática pedagógica, revelando tensões entre o currículo padronizado do NEMI e as demandas linguísticas, culturais e comunicacionais do povo Hixkaryana.

Paralelamente, desenvolveu-se um levantamento bibliográfico robusto, conduzido mediante busca sistemática em bases de dados científicas amplamente reconhecidas, como SciELO, CAPES Periódicos, Google Scholar, Scopus, Web of Science e ERIC. As estratégias de busca conjugaram descritores específicos e operadores booleanos, tais como: Novo Ensino Médio, educação indígena, identidade etnolinguística, línguas indígenas, educomunicação, currículo, Amazônia, política educacional, Hixkaryana, línguas caribes, além de filtros de recorte temporal (2017–2025) e tipo de publicação (artigos revisados por pares, teses, dissertações e documentos institucionais). Essa estratégia garantiu a rastreabilidade das fontes e a seleção criteriosa de estudos centrais para compreender o fenômeno pesquisado.

Para adensar a problemática, vejamos figura 12 (*Organograma estruturante da formação educacional do Nemi*), sobre o cenário escolar e seus três eixos de formação. A figura organiza de forma sintética os eixos centrais que estruturam o Novo Ensino Médio Indígena, evidenciando como três dimensões políticas linguísticas e curriculares, formação docente intercultural e comunicação, infraestrutura e tecnologias se articulam para sustentar a proposta formativa. O primeiro eixo destaca a necessidade de diretrizes que valorizem a língua indígena e orientem um currículo alinhado aos saberes tradicionais; o segundo enfatiza o papel da formação docente na mediação entre essas políticas e as práticas pedagógicas na escola; o terceiro aponta que a implementação do NEMI depende de condições materiais e tecnológicas que possibilitem práticas

comunicacionais adequadas ao contexto indígena. Na base, o bloco de Educomunicação e Aspectos Culturais integra os três elementos, mostrando que a convergência entre língua, docência e tecnologia é o que permite construir processos educativos interculturais, críticos e culturalmente situados.



Figura 14: Eixos estruturantes da formação educacional no Nemi. Fonte: Autora.

3.2 Questões norteadoras e educomunicação como marco teórico

A primeira questão norteadora, ancorada no eixo *i) política linguística e curricular*, orienta-se pela necessidade de examinar em que medida a implementação do Novo Ensino Médio Indígena (NEMI) incorpora, de forma substantiva, as especificidades linguísticas e culturais dos povos indígenas no campo da comunicação. Parte-se do pressuposto analítico de que as ações institucionais delineadas nos documentos oficiais revelam uma racionalidade predominantemente tecnocrática, orientada à gestão normativa da política educacional, sem que haja, contudo, a devida incorporação das singularidades etnolinguísticas e cosmológicas dos povos originários.

Nesse sentido, a análise documental evidencia a prevalência de uma abordagem padronizada que tende a universalizar práticas curriculares, em detrimento de uma efetiva interculturalidade comunicacional. A inexistência de iniciativas estruturadas tais como programas formativos, oficinas especializadas ou materiais didático pedagógicos fundamentados na educomunicação voltadas às realidades locais compromete a consolidação de um Ensino Médio que se pretenda, de fato, plural, dialógico e socialmente referenciado. Tal lacuna evidencia um desalinhamento entre os dispositivos

normativos da política educacional e a garantia dos direitos linguísticos das comunidades indígenas, sobretudo no que concerne à proteção, valorização e vitalidade da língua Hixkaryana no espaço escolar.

A segunda questão norteadora, articulada ao eixo *ii) formação docente, práticas pedagógicas e comunicacionais interculturais*, propõe-se a investigar de que modo as práticas pedagógicas e educomunicativas podem operar como mediadoras na integração da língua e da cultura local ao currículo, contribuindo para o fortalecimento da identidade etnolinguística dos estudantes. Nesse horizonte, problematiza-se a natureza e a efetividade das estratégias comunicacionais que permeiam os processos de formação continuada ofertados aos profissionais da educação indígena, bem como sua capacidade de prepará-los para lidar com a complexidade sociolinguística e cultural das turmas inseridas no NEMI.

Compreendem-se, nesse eixo, como estratégias estruturantes, as ações institucionais voltadas à organização do trabalho pedagógico nas escolas indígenas, incluindo o apoio à elaboração de currículos diferenciados; a definição de metodologias e dispositivos avaliativos sensíveis às especificidades socioculturais; o estímulo à produção de materiais pedagógicos e paradidáticos em línguas indígenas sejam estes bilíngues ou monolíngues, conforme a realidade de cada povo; e a oferta de processos formativos iniciais e continuados que transcendam modelos prescritivos, incorporando perspectivas interculturais críticas e decoloniais.

As questões norteadoras articulam-se para compreender interfaces entre política educacional, práticas comunicacionais e identidade etnolinguística no contexto da implementação do Novo Ensino Médio Indígena, apontando para desafios e possibilidades de uma educação que respeite e fortaleça direitos culturais e linguísticos dos povos indígenas da Amazônia. Como marco teórico responsivo às demandas do estudo, temos que a condução da Seduc/AM na implementação do NEMI, ao negligenciar a incorporação de abordagens educomunicativas e desconsiderar adaptações culturais coerentes com as especificidades do povo Hixkaryana, tem contribuído para o progressivo desestímulo ao uso da língua originária no contexto escolar (Maher, 2010), argumenta que a ausência de modelos bilíngues robustos, de materiais didáticos produzidos pelas próprias comunidades e de práticas comunicacionais enraizadas. A ausência de sensibilidade intercultural favorece a consolidação do português como idioma hegemônico, aprofundando processos de apagamento linguístico e comprometendo a valorização da identidade etnolinguística dos estudantes.

A educomunicação constitui campo de intersecção entre práticas educativas e comunicativas, cuja principal finalidade é a construção de ecossistemas comunicacionais democráticos, abertos, dialógicos e criativos. Trata-se de uma abordagem que rompe com a rigidez dos espaços escolares tradicionais e propõe uma pedagogia expandida, capaz de integrar múltiplos ambientes de aprendizagem formais, não formais e informais, fomentando a participação ativa dos sujeitos no processo formativo. Segundo Tassara (2008), a educomunicação pode ser compreendida como:

[...] processo de comunicação com intencionalidade educacional expressa e que envolve a democratização da produção e de gestão da informação nos meios de comunicação em seus diversos formatos, ou na comunicação presencial. Educomunicação pode ser definida, também, nas práticas educativas que visam levar à apropriação democrática e autônoma de produtos de comunicação, por meio dos quais os participantes passam a exercer seu direito de produzir informação e comunicação (Tassara, 2008).

A proposta educ comunicativa rompe com hierarquias tradicionais do saber ao reconhecer que envolvidos em processos comunicacionais são emissores e receptores, produtores de conhecimentos e cultura. Dessa forma, a construção do conhecimento ocorre de modo colaborativo, via interações significativas, trocas de experiência e práticas comunicativas com intencionalidade transformadora. O professor, nesse contexto, deixa de ocupar o papel de transmissor de conteúdos e assume a função de mediador.

O educ comunicador é aquele que aplica intencionalidade educativa ao uso dos processos, recursos e tecnologias da comunicação (Soares, 1999). A ação exige postura dialógica, sensível e ética, capaz de compreender que o ato de comunicar não é unidirecional, mas processo compartilhado. Nesse sentido, a educomunicação é estratégia fundamental na formação cidadã, ao considerar como pressuposto básico o direito universal à expressão e à comunicação. Por meio dela, ampliam-se possibilidades de diálogo, de criatividade e de atuação crítica nos espaços educativos, promovendo a emancipação dos sujeitos e fortalecendo os processos de construção coletiva do conhecimento.

3.3 Objetivos

Estudar impactos da ausência de práticas educ comunicativas e adaptações culturais na implementação do NEMI sobre a proteção da língua Hixkaryana e a afirmação da identidade etnolinguística no contexto escolar.

Específico 1: Identificar como a Seduc/AM integra a língua hixkaryana e as tradições culturais no currículo do NEMI na Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana.

Específico 2: Verificar as formações voltadas à comunicação oferecidas aos profissionais da educação indígena, com foco na preparação específica para atender às demandas das turmas indígenas do NEMI, incluindo aspectos relacionados à comunicação e à valorização da Língua Hixkaryana.

Específico 3: Investigar práticas pedagógicas, condições de infraestrutura e recursos tecnológicos que contribuem para a promoção da interculturalidade no contexto do Novo Ensino Médio na Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana.

3.4 Amostra

A amostra documental e bibliográfica deste estudo é constituída por um conjunto sistematicamente delimitado de fontes normativas, institucionais e acadêmicas, selecionadas em função de sua pertinência temática e aderência aos objetivos da investigação. No âmbito normativo, integram a amostra dispositivos legais estruturantes da educação brasileira, tais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, além de resoluções e pareceres que regulamentam o Ensino Médio e suas reformulações recentes.

Compõem, igualmente, a amostra documentos institucionais produzidos pela Seduc/AM, incluindo portarias, relatórios técnicos, planos de ação, cronogramas e instruções normativas que orientam a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) e do Novo Ensino Médio Indígena (NEMI) na rede estadual de ensino. Adicionalmente, integram o corpus amostral dados secundários provenientes do Censo Escolar da Educação Básica (Inep/MEC), referentes ao período de 2023 a 2025, considerados em sua dimensão descritiva enquanto registros oficiais da estrutura, da oferta educacional e das condições institucionais da Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana, localizada na aldeia Kassawá, município de Nhamundá/AM.

No que concerne à amostra bibliográfica, esta é composta por produções acadêmicas selecionadas com base na correspondência entre seus descritores temáticos e as categorias teórico-conceituais que orientam a pesquisa, a saber: Educação Indígena, Novo Ensino Médio Indígena, Educomunicação, Cultura e Comunicação. Integram esse conjunto dissertações e teses (Santos, 2020; Valente, 2022; Soares, 2014, 2015; Silva,

2023), artigos científicos (Ferreira, 2018; Silva; Ghisleni; Carlesso, 2024) e obras de referência no campo (Melià, 2006; Moll, 1999; Martín-Barbero, 2023; Weigel, 2000; Santos; Backes, 2011; Kaplún, 1998; Krenak, 2019; Munduruku, 2013; Baniwa, 2006; Sodré, 2019; Gonzaga, 2021; Pischetola, 2016).

Em suma, integram a amostra as legislações educacionais específicas relacionadas ao Ensino Médio e à educação escolar indígena, incluindo a Lei nº 13.415/2017, a Medida Provisória nº 746/2016, a Lei nº 6.303/2023 do Estado do Amazonas, a Resolução CNE/CEB nº 5/2012, o Parecer CNE/CEB nº 13/2012, entre outros dispositivos legais pertinentes ao ordenamento educacional vigente.

3.5 Procedimentos de coleta

A coleta do material ocorrerá por meio de buscas sistemáticas em repositórios acadêmicos, com foco nas teses e dissertações disponíveis na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - TEDE/UFAM, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), abrangendo o período de 2017 a 2025. As evidências teóricas discutidas nos capítulos I e II servirão de base para o levantamento e a organização dos principais debates que permearam os dados coletados por meio da observação direta, revisão de literatura em bancos de dados, assim como nas evidências concretas de sua utilização.

Serão utilizados os descritores “Educação Indígena”, “Novo Ensino Médio Indígena”, “Educomunicação” e “Cultura e Comunicação” para coleta de produções acadêmicas identificadas. Na etapa seguinte, será aplicado o operador booleano AND para associar os termos anteriormente mencionados ao descritor “Novo Ensino Médio Indígena”. Visando identificar produções que abordem, ainda que de forma indireta, o NEMI no contexto da oferta educacional na região amazônica, será feita busca utilizando-se exclusivamente do descritor “Educação Indígena”.

O percurso analítico desta investigação será estruturado a partir de uma arquitetura metodológica rigorosamente delineada, orientada por uma racionalidade sistemática e progressiva no tratamento dos dados. Inicialmente, proceder-se-á à leitura analítica e exaustiva do corpus documental selecionado, considerando sua complexidade normativa, densidade institucional e espessura discursiva, com vistas à apreensão das múltiplas camadas de sentido que o constituem. Na sequência, os materiais serão submetidos a procedimentos criteriosos de organização, classificação e categorização, ancorados nas categorias teórico conceituais que sustentam o estudo, possibilitando a constituição de

eixos interpretativos consistentes e teoricamente fundamentados.

Em momento subsequente, será realizada a sistematização dos elementos identificados, por meio de uma estruturação analítica que articule, de forma crítica e coerente, os conteúdos examinados ao referencial teórico adotado, conferindo unidade, densidade e inteligibilidade ao percurso investigativo.

No que concerne ao acesso a documentos institucionais e normativas de circulação restrita, serão formalizadas solicitações junto aos órgãos competentes, por meio de canais oficiais, devidamente acompanhadas de justificativas técnico científicas que evidenciem a relevância desses materiais para a composição do corpus documental. Esse procedimento tem por finalidade assegurar a abrangência e a consistência da base documental da pesquisa, especialmente no que se refere à compreensão dos dispositivos que orientam a implementação do Novo Ensino Médio Indígena. Todas as solicitações observarão rigorosamente os trâmites legais, os prazos institucionais e as normativas administrativas vigentes, garantindo a conformidade e a legitimidade do processo investigativo.

Os dados referentes às produções selecionadas serão organizados em planilha eletrônica (Excel), contendo, sempre que disponíveis, as seguintes informações: nome do autor, ano da defesa, título do trabalho, nível de titulação (mestrado ou doutorado), nome do(a) orientador(a), local da pesquisa, unidade federativa da instituição de ensino, nome da instituição, área do programa, resumo, palavras-chave, objeto de estudo, objetivo geral, objetivos específicos, abordagem metodológica, procedimentos técnicos de análise de dados, principais resultados e conclusões. No caso específico de teses e dissertações, será adotado um tratamento diferenciado devido à natureza acadêmica e ao rigor metodológico desses materiais. Por serem produções que apresentam maior densidade teórica, profundidade analítica e detalhamento metodológico, seu uso será classificado como fonte documental, e não apenas bibliográfica. Isso significa que esses trabalhos serão examinados não apenas pelo conteúdo teórico que oferecem, mas também como documentos que registram práticas de pesquisa, escolhas metodológicas, processos formativos e tendências investigativas no campo. Dessa maneira, teses e dissertações serão analisadas como fontes primárias, permitindo compreender não só o que se pesquisa, mas como se pesquisa no âmbito da educação escolar indígena e do Novo Ensino Médio, acrescentando profundidade à análise e ampliando o alcance interpretativo da pesquisa.

Quadro 2 - Coleta de Documentos Normativos

Ano	Documentos Federais e Estaduais do NEM	Observações Éticas e Legais	Locais de Acesso
1988	Constituição Federal de 1988	Reconhecimento do direito à educação para povos indígenas e à valorização da diversidade cultural.	Portal do Planalto (www.planalto.gov.br)
1996	Lei nº 9.394/1996 (LDB)	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo a educação indígena e intercultural.	Portal do Planalto
2012	Resolução CNE/CEB nº 5/2012 Parecer CNE/CEB nº 13/2012	Regulamentação da educação escolar indígena, definição dos parâmetros curriculares específicos para esse segmento.	Site do Conselho Nacional de Educação (www.conselhoeducacao.gov.br)
2014	Plano Nacional de Educação (PNE)	Meta de garantir educação de qualidade e inclusiva, com valorização da cultura e línguas indígenas.	Ministério da Educação (www.gov.br/mec)
2016	Medida Provisória nº 746/2016	Institui o Novo Ensino Médio, com flexibilização curricular e reorganização do ensino, incluindo orientações para o NEMI.	Diário Oficial da União (www.in.gov.br)
2017	Lei nº 13.415/2017	Reforma do Ensino Médio, oficializando o Novo Ensino Médio, com base na MP 746/2016.	Portal do Planalto (www.planalto.gov.br)
2023	Lei nº 6.303, de 19 de julho de 2023 (Estado do Amazonas)	Reconhece as línguas indígenas faladas no Amazonas como patrimônio cultural imaterial, cooficializa essas línguas e institui a Política Estadual de Proteção das Línguas Indígenas. Garante o direito das comunidades indígenas ao uso público de suas línguas, promovendo sua valorização, proteção e revitalização. O § 1º prevê campanhas estaduais de conscientização para preservação das línguas.	Diário Oficial do Estado do Amazonas; site Legisla.AM
2024	Lei nº 14.945/2024	Reformula o Novo Ensino Médio, ampliando a carga horária da Formação Geral Básica.	Portal do Planalto (www.planalto.gov.br)

Fonte: Autora, 2025

No caso de saberes tradicionais, narrativas orais e documentos comunitários, o acesso dependerá do cumprimento rigoroso dos protocolos culturais estabelecidos pela comunidade indígena Hixkaryana. Nessa etapa, podem ser executados procedimentos como: a realização de diálogos prévios com as lideranças e com os detentores dos

conhecimentos; a apresentação formal dos objetivos da pesquisa; a obtenção do consentimento livre, prévio e informado; a pactuação das formas de registro, circulação e devolutiva das informações; e a observância das normativas éticas nacionais e internacionais que regulam pesquisas com povos indígenas e patrimônio imaterial. Tais medidas asseguram o respeito à autonomia comunitária e a proteção dos conhecimentos tradicionais

A etapa inicial de coleta compreendeu a análise de documentos federais e estaduais relacionados ao Novo Ensino Médio Indígena, incluindo manuais, orientações curriculares e cadernos pedagógicos produzidos entre 2022 e 2024. Esses materiais foram obtidos por meio de buscas sistemáticas em plataformas oficiais, consultas a repositórios institucionais e solicitações formais encaminhadas ao Setor de Protocolo da Seduc/AM.

Os documentos serão organizados em pasta digital intitulada “*Documentação para pesquisa de mestrado PPGIC*”, subdividida em Documentos Federais, Documentos Estaduais e Documentos de Apoio, seguindo a recomendação de (Evangelista, 2009) quanto à pertinência aos objetivos da pesquisa. Para registros específicos da Comunidade Hixkaryana e do Espaço Escolar, será solicitada formalmente a colaboração do Coordenador Regional da Seduc/AM em Nhamundá e do gestor da Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana, garantindo autorização institucional e registro fotográfico. Todo o processo obedecerá à Lei nº 9.610/1998 (Direitos Autorais), à Lei nº 9.394/1996 (LDB) e às diretrizes éticas para pesquisas com povos indígenas, assegurando a legalidade, integridade e fidedignidade das informações.

3.6 Procedimentos de análise

Na primeira etapa do levantamento, serão selecionadas obras e plataformas que dialogam diretamente com o objeto de investigação (Brito; Oliveira; Silva, 2021). Nesse sentido, destaca-se a plataforma Saber Mais, que reúne mais de 7 mil Objetos Digitais de Aprendizagem (ODAs). O volume expressivo de materiais disponíveis é resultado do engajamento coletivo das equipes técnicas da Seduc/AM, bem como das parcerias estabelecidas com diferentes departamentos e gerências da própria Secretaria. Os recursos foram produzidos majoritariamente pela rede estadual de ensino e, posteriormente, divulgados por meio de campanhas institucionais. Os ODAs disponibilizados podem ser baixados e utilizados em sala de aula, com o objetivo de apoiar e facilitar as práticas pedagógicas dos professores, ampliando o acesso a materiais contextualizados e tecnologicamente adequados ao cotidiano escolar.

Na segunda etapa, buscar-se-á identificar publicações oficiais e produções acadêmicas que abordam diretamente o NEM e sua implementação em contextos indígenas, especialmente no Amazonas. Entre os documentos selecionados, destacam-se *Documento Orientador do Novo Ensino Médio Indígena*, *Estrutura Curricular do Novo Ensino Médio: Itinerários Formativos, Eixos Estruturantes e Unidade Curricular*, e o material intitulado *Bem Viver Indígena*, que apresenta diretrizes sobre a valorização das práticas culturais e do ensino em línguas indígenas. Vmaos considerar registros dos *Seminários Integradores*, nos quais são discutidas as estratégias pedagógicas voltadas à realidade dos povos indígenas, incluindo o uso da língua materna e o fortalecimento da identidade étnica no ambiente escolar.

Serão observados documentos oficiais (fontes primárias) das esferas federal, estadual e documentos que englobam normativas para a formulação dos currículos escolares em âmbito nacional, diretrizes específicas para o ensino indígena no estado do Amazonas, bem como orientações locais relativas à constituição aos Itinerário Formativo de Aprofundamento (IFA) na Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana. Essas fontes podem ser obtidas via sítios eletrônicos oficiais, correspondências eletrônicas institucionais e mediante pesquisa direta realizada nos setores responsáveis pela educação indígena no Estado, como o Centro de Formação Profissional Pe. José de Anchieta (CEPAN), o Departamento de Políticas para o Ensino Médio Indígena (DPDI) e a Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI).

Além dos documentos normativos, integram o corpus de análise diversos materiais complementares, tais como apostilas, prefácios de livros didáticos, releases institucionais, matérias jornalísticas impressas e digitais, blogs especializados e trocas de e-mails oficiais. No âmbito desta pesquisa, tais materiais serão categorizados como fontes documentais complementares, uma vez que fornecem indícios relevantes sobre a circulação de discursos, orientações pedagógicas e estratégias comunicacionais adotadas pelos órgãos educacionais. A incorporação desse conjunto ampliado de fontes possibilita examinar, de maneira mais abrangente, como tem sido conduzida a política de formação inicial e continuada dos profissionais da educação docentes e não docentes que atuam na rede estadual de ensino público do Amazonas. Essa abordagem documental alargada permite compreender tanto as diretrizes formais quanto os sentidos produzidos nos materiais de apoio e nas práticas comunicacionais que acompanham a implementação das políticas educacionais.

Para atender ao objetivo de identificar boas práticas pedagógicas que promovam

a interculturalidade, serão utilizadas fontes institucionais e materiais educacionais disponíveis na plataforma Saber Mais+, tais como orientações pedagógicas, objetos digitais de aprendizagem, cadernos de apoio, vídeos formativos e sequências didáticas. A seleção desses materiais seguirá critérios de pertinência temática, alinhamento ao Novo Ensino Médio Indígena e relevância para a valorização de saberes tradicionais, priorizando conteúdos que evidenciem práticas interculturais já consolidadas ou em implementação na rede estadual.

Serão incorporados ao corpus documental diretrizes, relatórios e instrumentos normativos vinculados ao Programa de Inovação Educação Conectada, cuja finalidade institucional consiste na ampliação da conectividade nas escolas públicas e no estímulo à integração pedagógica das tecnologias digitais. Esses documentos evidenciam um movimento de ordenamento estatal orientado à inclusão digital de docentes e discentes, bem como à expansão do acesso a materiais educacionais mediados por recursos tecnológicos. Entretanto, observa-se que as iniciativas previstas ainda se mostram insuficientemente orientadas às especificidades das escolas indígenas, especialmente no que se refere à produção, circulação e disponibilização de materiais didáticos em línguas originárias, assim como à incorporação das cosmo percepções dos povos indígenas como princípio estruturante das práticas educativas. Nesse sentido, a ausência de uma abordagem que estabeleça interlocução efetiva com os fundamentos da educomunicação revela limites significativos na capacidade do programa de responder às demandas interculturais e etnolinguísticas que singularizam a educação escolar indígena.

A análise do material selecionado, incluindo documentos institucionais e recursos pedagógicos disponíveis na plataforma Saber Mais+, fundamenta-se em Shiroma, Campos e Garcia (2005), para quem os documentos possuem valor heurístico na formulação de hipóteses e na interpretação das diretrizes políticas. Desse modo, os conteúdos levantados são examinados como artefatos que expressam concepções curriculares e orientações institucionais, permitindo compreender intencionalidades e disputas presentes na implementação do Novo Ensino Médio. Evangelista (2010), por sua vez, enfatiza que documentos não apenas normatizam, mas expressam disputas de poder, estratégias políticas e conflitos sociais. “[...] materiais oriundos do Estado, de organizações multilaterais e agências expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais” (Evangelista, 2010, p. 11).

O procedimento requererá hermenêutica de avaliação e ação dialética para a

interpretação de dados e informações, levando-se em conta a interpretação simbólica e contextual de documentos e eventos (Minayo, 2002). A análise qualitativa busca compreender o sentido de práticas sociais em profundidade, o que se alinha ao esforço desta pesquisa, desvelando conflitos, apagamentos e resistências presentes em políticas de ensino para povos indígenas (Id., op. cit.). A perspectiva hermenêutico-dialética permite interpretar sentidos atribuídos às políticas públicas educacionais a partir das tensões entre discursos oficiais e práticas do cotidiano escolar em foco.

No desenvolvimento da análise documental, foram observadas as etapas clássicas da Análise de Conteúdo propostas por Bardin (2016), compreendendo a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Na fase de pré-análise, procedeu-se ao levantamento, organização e seleção dos documentos institucionais, normativos e pedagógicos vinculados ao Novo Ensino Médio Indígena, incluindo resoluções, portarias, diretrizes curriculares, relatórios institucionais, materiais da Seduc/AM e conteúdos disponibilizados na plataforma Saber Mais+. Posteriormente, na etapa de exploração do material, realizou-se a leitura sistemática e categorização temática dos documentos, identificando recorrências discursivas relacionadas à interculturalidade, comunicação institucional, políticas linguísticas, formação docente e implementação curricular. Por fim, o tratamento dos resultados ocorreu mediante interpretação crítica e hermenêutico-dialética das categorias construídas, articulando os dados documentais às contradições observadas entre os discursos oficiais e as práticas educacionais efetivamente materializadas na Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana.

A escolha de estudo de caso responde à necessidade, por indução, de compreender múltiplas camadas que compõem a implementação do Novo Ensino Médio Indígena (NEMI) e seus impactos sobre territórios escolares, especialmente na Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana. A opção por utilizar principalmente os dados da Seduc/AM não se configura como limitação, mas como recorte estratégico que evidencia como a comunicação institucional molda discursos educacionais e estrutura formas de silenciamento e invisibilização de vozes indígenas.

Além da análise qualitativa dos documentos normativos, a pesquisa articulou dados quantitativos provenientes do Censo Escolar/Inep e do Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas (Sigeam), buscando compreender como os indicadores educacionais dialogam ou entram em tensão com os discursos institucionais presentes nas políticas públicas. O cruzamento metodológico ocorreu por meio da comparação entre dados referentes à infraestrutura escolar, formação docente, matrículas, funcionamento

institucional e oferta educacional com os princípios de interculturalidade, equidade e valorização linguística previstos nos documentos oficiais do NEMI. Tal procedimento permitiu evidenciar inconsistências, lacunas e descompassos entre a normatividade educacional e a realidade concreta da Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana, especialmente no que concerne às condições estruturais e à efetivação das garantias legais voltadas à educação escolar indígena.

A análise de políticas públicas deve superar a descrição normativa, evidenciando conflitos, sujeitos silenciados e resistências (Gatti, 2012; Gohn, 2015; Minayo, 2009). A análise se apoia no ciclo de políticas de Stephen Ball (Mainardes, 2006), estruturado em três contextos: o de influência (formulação das políticas), o de produção do texto (documentos oficiais e normas) e o da prática (materialização nas escolas). A análise mapeia tensões entre discurso institucional e práticas pedagógicas vividas, o que permite reconhecer que a investigação se constitui mediante incidências políticas (Freire, 1996) relacionadas à não neutralidade das práticas pedagógicas.

O reconhecimento documental das perspectivas das comunidades escolares evidenciam que a ausência de comunicação horizontal e intercultural compromete a autonomia pedagógica e a valorização das línguas e culturas indígenas. A perspectiva da justiça cognitiva, proposta por Santos (2010) e Walsh (2009), fundamenta a crítica às epistemologias hegemônicas que orientam o currículo do NEM, reiterando a urgência de reconhecer saberes indígenas como legítimos modos de produção de conhecimento. Compreender conhecimentos oriundos das tradições indígenas demanda mais do que estudo; requer inserção vivencial nos modos de existir, perceber e significar que estruturam esses saberes, ou seja, histórias só podem ser contadas por quem as viveu (Krenak, 2019).

Para analisar os dados da pesquisa igualmente acessamos a legislação educacional indígena, que deveria ser mais bem divulgada, dada a parca existência de registros catalogados de maneira estruturada e acessível. A ausência compromete o acesso ao conhecimento por parte dos próprios povos originários, dificultando a compreensão e o exercício de seus direitos educacionais fundamentais. Ademais, impede a sociedade em geral de reconhecer e compreender plenamente as especificidades e garantias legais que regem a educação indígena.

A presente dissertação, intitulada *Dialogar para vencer barreiras: o papel da comunicação na conjuntura crítica do Novo Ensino Médio na Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana*, está estruturada para que se potencialize o diálogo com sujeitos

implicados, contribuindo para o fortalecimento de uma educação escolar indígena que respeite a diversidade, promova a equidade e reconheça os territórios como espaços de resistência e criação.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DE DADOS DA ESCOLA ESTADUAL POVO INDÍGENA HEXKARYANA

Este capítulo apresenta análise estatística e documental detalhada do Levantamento de Dados segundo o Censo Escolar 2025 e outros documentos pertinentes a pesquisa, tomando como unidade a Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana, localizada em Terra Indígena no município de Nhamundá, Amazonas. A análise está orientada exclusivamente pela relação entre as condições objetivas de oferta educacional e as exigências normativas, pedagógicas e estruturais impostas pelo Novo Ensino Médio Lei nº 13.415/2017, a Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024 que reformulou o Ensino Médio e normativas correlatas). A opção metodológica por um recorte estatístico-descriptivo fundamenta-se na necessidade de evidenciar, por meio de indicadores objetivos, as tensões entre a política curricular do Novo Ensino Médio e a materialidade concreta das escolas indígenas amazônicas.

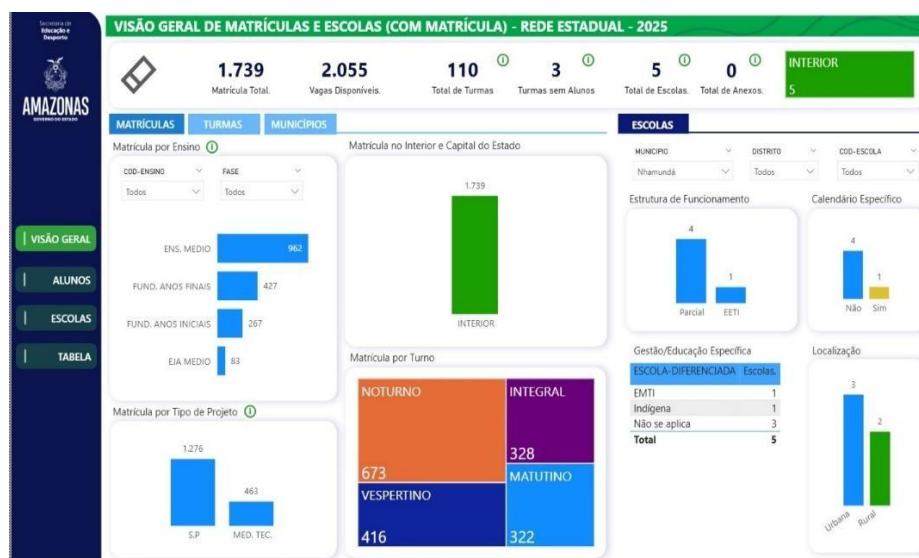


Figura 15: Painel de Matricula do município de Nhamundá – Seduc/AM. Fonte: gepes.online, 2025.

O corpus analítico da pesquisa é composto por: legislação federal e estadual relativa ao Ensino Médio e à Educação Escolar Indígena; documentos normativos e orientadores da implementação do NEMI; notas técnicas, diretrizes curriculares e materiais de comunicação institucional produzidos pela Secretaria de Estado de Educação do Amazonas Seduc/AM; falas públicas de gestores e autoridades educacionais veiculadas em meios de comunicação; além de conteúdos institucionais divulgados em

plataformas digitais oficiais. Esses materiais foram examinados à luz da análise de conteúdo e documental de orientação crítica, articulada a categorias analíticas como flexibilização curricular, autonomia pedagógica, trabalho docente, comunicação institucional, justiça cognitiva, territorialidade amazônica e identidade etnolinguística indígena.

A análise documental evidencia que, mesmo nesses contextos legalmente reconhecidos como específicos, a política do NEMI tende a reproduzir padrões curriculares, administrativos e comunicacionais pouco sensíveis às realidades socioterritoriais amazônicas. Os resultados indicam que o NEMI, apresentado nos documentos oficiais como uma política de modernização, flexibilização curricular e ampliação do protagonismo juvenil, insere-se em um processo histórico mais amplo de redefinição do papel social da escola pública, fortemente atravessado por racionalidades tecnocráticas, gerencialistas e produtivistas. Sua origem, vinculada à Lei nº 13.415/2017 decorrente de uma medida provisória de caráter impositivo, revela uma lógica de reforma educacional pouco permeável ao debate democrático e à participação dos sujeitos historicamente envolvidos com a Educação Escolar Indígena.

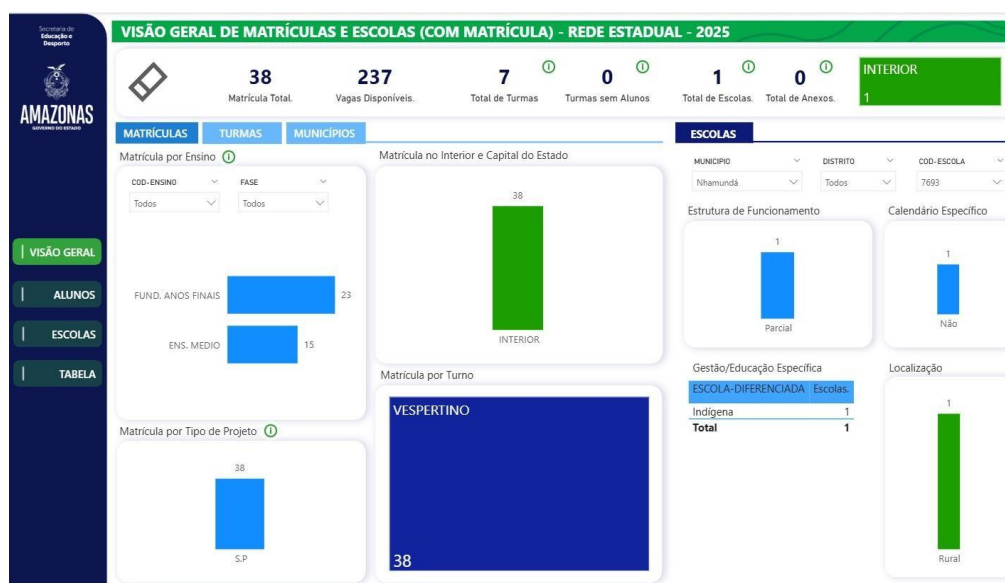


Figura 16: Painel de Matrícula da EE Povo Indígena Hexkaryana. Fonte: gepes.online, (2025)

Ao analisar os dados apresentados na Figura 14, referentes à rede estadual no ano de 2025, identifica-se um total de 38 matrículas na Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana, integralmente situadas no interior, organizadas em 7 turmas ativas, sem registro de turmas desocupadas. Do universo de 237 vagas disponibilizadas, constato que

apenas uma fração encontra-se efetivamente preenchida, evidenciando uma expressiva capacidade ociosa. No que concerne à distribuição por etapa de ensino, verifica-se a concentração de 23 estudantes no Ensino Fundamental Anos Finais e 15 no Novo Ensino Médio. No plano da organização pedagógica, observo que a oferta se realiza exclusivamente no turno vespertino. A unidade escolar configura-se como escola indígena, localizada em área rural, com registro de uma única instituição e ausência de anexos.

Mesmo com as alterações introduzidas pela Lei nº 14.945/2024, que ampliou a carga horária da Formação Geral Básica e reorganizou os itinerários formativos, a análise dos documentos evidencia que a lógica estruturante do NEMI permanece essencialmente inalterada, mantendo mecanismos de padronização curricular, controle administrativo e centralização decisória.

A análise dos dados referentes à Educação Escolar Indígena, bem como de seu percurso histórico e arcabouço normativo, evidencia que o Ensino Médio demandava, de fato, um processo de reformulação estrutural. Todavia, tal reconfiguração não pode ocorrer de maneira homogênea ou descolada das realidades socioculturais dos sujeitos a quem se destina. No contexto das escolas indígenas, qualquer proposta de reforma deve considerar os interesses, as necessidades e os projetos de vida das próprias comunidades, reconhecendo sua autonomia na definição dos sentidos e finalidades da educação.

Essa perspectiva pressupõe a construção de uma pedagogia decolonial, fundamentada nos princípios culturais, sociais e religiosos que organizam a vida coletiva de cada povo indígena, rompendo com modelos curriculares impostos e alheios às epistemologias locais. Nesse sentido, torna-se imprescindível assegurar a participação efetiva da comunidade no cotidiano escolar e nos processos decisórios, conforme enfatiza Paulo Freire ao defender a gestão democrática da educação pública: “nós precisamos de uma participação direta do povo nas nossas escolas, uma participação das famílias que têm seus filhos na escola” (FREIRE, 2019, p. 56).

4.1 Perfil institucional e organização do atendimento escolar

No que se refere ao currículo, os dados documentais demonstram que a (BNCC) opera como um dispositivo central de regulação, universalizando matrizes de conhecimento eurocentradas e relegando os saberes indígenas a um estatuto periférico. Nos materiais orientadores analisados, os conhecimentos tradicionais aparecem, em geral,

como conteúdos transversais, projetos complementares ou ações pontuais, não como fundamentos epistemológicos do currículo. A configuração atual ainda reforça uma hierarquia cognitiva que fragiliza a centralidade da língua hixkaryana, das narrativas orais e das cosmologias próprias do povo Hixkaryana no processo formativo.

Distância em linha reta - Aldeia Kassawa / Nhamundá sede

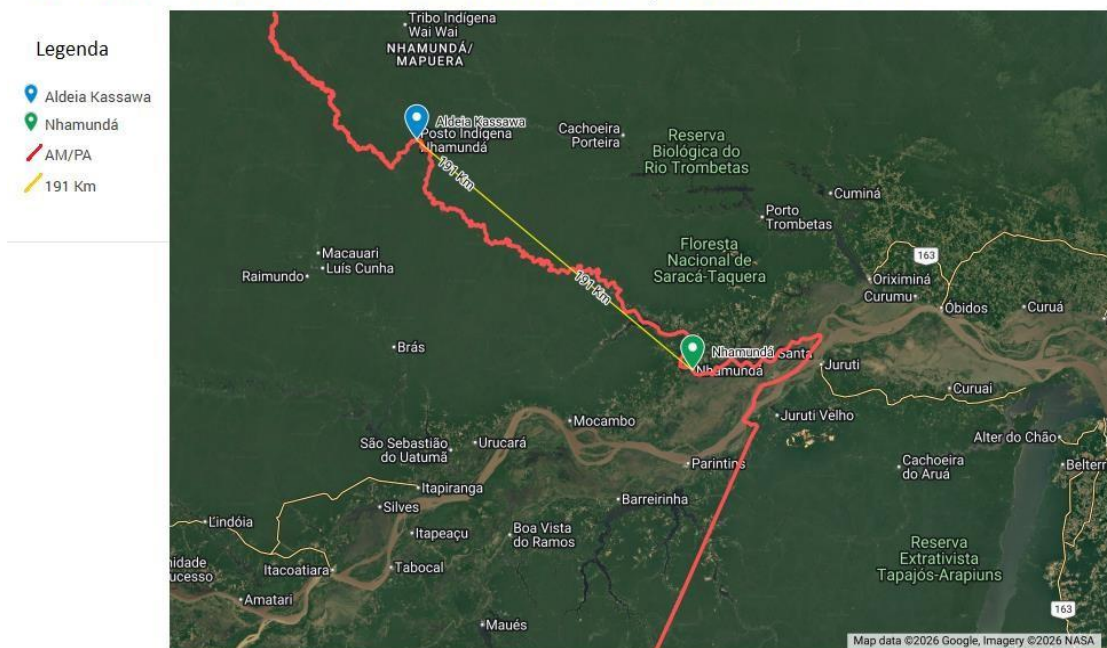


Figura 17: Georreferenciamento territorial no sistema SIRGAS 2000. Fonte: Autoria própria, (2026) - SIRGAS 2000.

A figura 15 apresenta o georreferenciamento da Aldeia Kassawá em relação à sede do município de Nhamundá/AM, evidenciando uma distância aproximada de 191 km em linha reta, conforme o sistema SIRGAS 2000. Entretanto, a linearidade cartográfica não traduz a complexidade concreta do deslocamento. O trajeto real é condicionado pela hidrografia amazônica, pela densa cobertura florestal e pela inexistência de vias terrestres contínuas, o que impõe deslocamentos predominantemente fluviais, sujeitos à sazonalidade dos rios, às variações do regime das águas e às limitações logísticas da região de fronteira entre Amazonas e Pará.

Assim, a representação espacial não apenas delimita coordenadas geográficas, mas revela a condição de isolamento territorial que impacta o acesso a políticas públicas, serviços educacionais, assistência técnica e infraestrutura básica, configurando um cenário em que a distância física se converte também em distância administrativa e institucional.

A Tabela 1 apresenta os dados de identificação institucional da Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana no ano de 2025. Observa-se que a unidade escolar está localizada em área rural, em território indígena, sob dependência administrativa estadual, ofertando educação escolar indígena bilíngue, em língua Hexkaryana e língua portuguesa. Esses elementos configuram um contexto educacional marcado por especificidades territoriais, culturais e linguísticas que demandam políticas curriculares diferenciadas.

No ano de 2018, a então Escola Estadual Indígena Governador Eduardo Braga vivenciou uma inflexão institucional de elevada densidade histórica ao interromper a oferta do Ensino Mediado por Tecnologia, anteriormente vinculado ao Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM) Seduc/AM, e incorporar a Matriz Intercultural de Referência para as Escolas Indígenas.

Esse redirecionamento extrapolou o plano pedagógico, alcançando a própria dimensão simbólica e identitária da unidade escolar, que, nesse mesmo período, passou a denominar-se Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana, em consonância com os princípios de afirmação étnica, valorização linguística e reconhecimento territorial do povo ao qual se vincula.

No que concerne ao Novo Ensino Médio, essa reorganização evidencia tensões de ordem estrutural e epistemológica, uma vez que a política educacional vigente se ancora na ampliação da carga horária, na flexibilização curricular e na diversificação dos itinerários formativos diretrizes que se confrontam com as especificidades de uma realidade marcada pelo isolamento geográfico, por limitações infraestruturais persistentes e pela centralidade dos saberes tradicionais. Nessa configuração, a escola opera integralmente em turno único, concentrando no período vespertino o atendimento de todas as etapas de ensino, desde o Ensino Fundamental Anos Finais até o Novo Ensino Médio.

A organização dos turnos e da oferta de ensino é fortemente condicionada por limitações estruturais e logísticas, especialmente pela ausência de fornecimento regular de combustível por parte da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (Seduc/AM). A situação se agrava pelo fato de o sistema de geração de energia elétrica utilizado pela escola pertencer à própria comunidade indígena, o que inviabiliza o funcionamento no período noturno e impõe restrições à ampliação da jornada escolar. No que se refere ao transporte escolar, a unidade não dispõe desse serviço, uma vez que atende exclusivamente estudantes residentes na própria comunidade, os quais realizam seus deslocamentos por meio de caminhadas ou de formas tradicionais locais.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA	
ANO	2025
LOCAL	INTERIOR
NO_MUNICIPIO	NHAMUNDÁ
CO_ENTIDADE	13325230
NO_ENTIDADE	ESCOLA ESTADUAL POVO INDIGENA HEXKARYANA
DEP_ADM	ESTADUAL
TP_LOCALIZACAO	RURAL
LOC_DIFERENCIADA	TERRA INDÍGENA
ED_INDIGENA	SIM
TP_LINGUA_INDIGENA	EM LÍNGUA INDÍGENA E PORTUGUESA
SIT_FUNCIONAMENTO	EM ATIVIDADE
CO_LINGUA_INDIGENA_1	43 - HEXKARYANA
ALIMENTACAO_ESCOLAR	OFERECE

Tabela 1: Dados de identificação da escola. Fonte: Tabela elaborada pela própria autora, (2025)

A Tabela 2 descreve as atividades pedagógicas desenvolvidas na escola, evidenciando que das ações ocorrem de forma presencial, com oferta de materiais pedagógicos multimídia e desportivos. Entretanto, constata-se a ausência total de materiais pedagógicos específicos voltados à educação indígena, à educação do campo, à educação profissional e a outras modalidades previstas na legislação educacional. No contexto do Novo Ensino Médio, essa ausência compromete diretamente a implementação dos itinerários formativos e dos componentes eletivos, uma vez que a diversificação curricular exige insumos pedagógicos adequados às especificidades culturais e territoriais dos estudantes.

ATIVIDADE PEDAGÓGICA	
ATIVIDADE_COMPLEMENTAR	NÃO OFERECE
IN_MEDIACAO_PRESENCIAL	SIM
IN_MATERIAL_PED_MULTIMIDIA	SIM
IN_MATERIAL_PED_DESPORTIVA	SIM
IN_MATERIAL_PED_INDIGENA	NÃO
IN_MATERIAL_PED_ETNICO	NÃO
IN_MATERIAL_PED_CAMPO	NÃO
IN_MATERIAL_PED_BIL_SURDOS	NÃO
IN_MATERIAL_PED_AGRICOLA	NÃO
TP_PROPOSTA_PEDAGOGICA	SIM

Tabela 2: Atividade pedagógica desenvolvida na escola. Fonte: Tabela elaborada pela própria autora (2025).

A Tabela 3 apresenta indicadores relacionados a meio ambiente e sustentabilidade, revelando cenário de inexistência de práticas institucionais de educação ambiental e de gestão adequada de resíduos sólidos. O tratamento do lixo ocorre predominantemente por queima ou inexistência de tratamento, sem ações de separação, reutilização ou reciclagem. À luz do Novo Ensino Médio, que incorpora competências socioambientais e projetos integradores voltados à formação integral dos estudantes, tais indicadores evidenciam a distância entre o currículo prescrito e as condições reais de implementação curricular no contexto indígena amazônico.

MEIO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE	
IN_LIXO_QUEIMA	SIM
IN_TRATAMENTO_LIXO_SEPARACAO	NÃO
IN_TRATAMENTO_LIXO_REUTILIZA	NÃO
IN_TRATAMENTO_LIXO_RECICLAGEM	NÃO
IN_TRATAMENTO_LIXO_INEXISTENTE	SIM
IN_AREA_VERDE	NÃO
IN_AREA_PLANTIO	NÃO
IN_EDUC_AMBIENTAL	NÃO

Tabela 3: Meio Ambiente e sustentabilidade. Fonte: Tabela elaborada pela própria autora (2025).

A Tabela 4 evidencia a inexistência total de condições de acessibilidade física, comunicacional e pedagógica na escola, bem como a ausência do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Todos os indicadores de acessibilidade apresentam resultado negativo, revelando um quadro de exclusão estrutural e nenhuma matrícula (PCD) foi registrada ao longos dos anos na EE Hexkaryana.

No âmbito do Novo Ensino Médio, cuja proposta enfatiza a personalização dos percursos formativos e a equidade no acesso às aprendizagens, a ausência de políticas e estruturas de educação especial compromete a efetivação do direito à educação inclusiva, sobretudo em territórios indígenas historicamente marginalizados. A análise histórica das práticas relacionadas à infância e à deficiência em sociedades indígenas exige uma

abordagem contextualizada, antropológica e livre de julgamentos anacrônicos.

Registros etnográficos e relatos históricos indicam que, em determinados povos indígenas e em contextos específicos, existiram práticas de eliminação de crianças consideradas incapazes de sobreviver ou de contribuir para a manutenção do grupo, especialmente em cenários marcados por escassez de alimentos, deslocamentos constantes e condições ambientais adversas.

Essas práticas estavam diretamente vinculadas às estratégias de sobrevivência coletiva, nas quais o grupo priorizava a preservação da comunidade como um todo. Crianças que apresentavam fragilidades físicas severas, doenças graves ou limitações que comprometessem a mobilidade e a autonomia eram, em alguns contextos, interpretadas como incapazes de resistir às exigências da vida comunitária, o que levava à sua não aceitação social.

Importa ressaltar que tais decisões não se baseavam na noção contemporânea de deficiência, mas em critérios culturais, ambientais e cosmológicos próprios dessas sociedades. Do ponto de vista antropológico, essas práticas não podem ser compreendidas como atos de crueldade individual, mas como expressões de sistemas sociais organizados a partir de outras racionalidades, nas quais a infância, a vida e a morte assumiam significados distintos daqueles instituídos pela modernidade ocidental.

A inexistência de recursos médicos, tecnologias assistivas ou políticas de proteção social tornava a sobrevivência de crianças com limitações severas praticamente inviável em determinados contextos históricos, reforçando tais práticas como mecanismos extremos de regulação social. Entretanto, é fundamental destacar que essas práticas não foram universais, nem homogêneas entre os povos indígenas, tampouco permanecem inalteradas ao longo do tempo.

O contato com a sociedade envolvente, a consolidação de direitos humanos, o acesso a políticas públicas e a ampliação dos serviços de saúde e educação têm provocado profundas transformações nos modos indígenas de compreender a deficiência e a infância. Atualmente, muitas comunidades indígenas rejeitam explicitamente tais práticas e reivindicam o direito à vida, à escolarização e ao cuidado integral de crianças com deficiência.

No contexto contemporâneo da Educação Escolar Indígena, a memória histórica dessas práticas, aliada à ausência do Estado e à falta de políticas interculturais de inclusão, contribui para o silenciamento e a invisibilização de crianças indígenas com deficiência.

Assim, a inexistência de alunos PCD formalmente identificados nas escolas

indígenas não pode ser explicada apenas por fatores culturais atuais, mas deve ser compreendida como resultado de um processo histórico complexo, marcado por estratégias de sobrevivência, colonialismo, violência estrutural e negligência estatal.

Dessa forma, abordar essa temática no campo educacional implica reconhecer o passado sem reproduzir estigmatizações, compreendendo que a garantia do direito à educação inclusiva em contextos indígenas exige políticas públicas que dialoguem com a história, respeitem as transformações socioculturais em curso e assegurem condições concretas para a permanência e o desenvolvimento de crianças indígenas com deficiência.

EDUCAÇÃO ESPECIAL	
IN_ACESSIBILIDADE_CORRIMAO	NÃO
IN_ACESSIBILIDADE_ELEVADOR	NÃO
IN_ACESSIBILIDADE_PISOS_TATEIS	NÃO
IN_ACESSIBILIDADE_VAO_LIVRE	NÃO
IN_ACESSIBILIDADE_RAMPAS	NÃO
IN_ACESSIBILIDADE_SINAL_SONORO	NÃO
IN_ACESSIBILIDADE_SINAL_TATIL	NÃO
IN_ACESSIBILIDADE_SINAL_VISUAL	NÃO
IN_ACESSIBILIDADE_INEXISTENTE	SIM
IN_ACESSIBILIDADE_SINALIZACAO	NÃO
AEE	NÃO OFERECE

Tabela 4: Apoio a educação especial na escola. Fonte: A autora (2025).

A Tabela 5 sintetiza os dados referentes à infraestrutura física da escola, indicando que, apesar de possuir prédio próprio e sete salas de aula em funcionamento, a unidade apresenta ausência quase total de equipamentos e espaços essenciais, tais como banheiros, biblioteca, laboratórios, refeitório, quadra esportiva e fornecimento regular de energia elétrica.

Esses indicadores revelam um padrão infraestrutura incompatível com as exigências do Novo Ensino Médio, especialmente no que se refere à ampliação da jornada escolar, ao desenvolvimento de atividades experimentais e à oferta de itinerários formativos nas áreas de Ciências da Natureza, Matemática e Formação Técnica e Profissional.

INFRAESTRUTURA DO PRÉDIO	
PREDIO_ESCOLAR	SIM
TP_PRÉDIO	PRÓPRIO
IN_ÁGUA_POTAVEL	SIM
IN_ÁGUA_REDE_PUBLICA	NÃO
IN_ÁGUA_FONTE_RIO	SIM
IN_ENERGIA_REDE_PÚBLICA	NÃO
IN_ENERGIA_GERADOR_FOSSIL	NÃO
IN_ENERGIA_RENOVAVEL	NÃO
IN_ENERGIA_INEXISTENTE	SIM
IN_ESGOTO_FOSSA_COMUM	SIM
IN_ESGOTO_FOSSA	SIM
IN_AUDITORIO	NÃO
IN_BANHEIRO	NÃO
IN_BANHEIRO_EI	NÃO
IN_BANHEIRO_PNE	NÃO
IN_BIBLIOTECA	NÃO
IN_BIBLIOTECA_SALA_LEITURA	NÃO
IN_COZINHA	NÃO
IN_DESPENSA	NÃO
IN_LABORATORIO_CIENCIAS	NÃO
IN_LABORATORIO_INFORMATICA	NÃO
IN_QUADRA_ESPORTES	NÃO
IN_REFEITORIO	NÃO
IN_SALA_DIRETORIA	SIM
IN_SALA_LEITURA	NÃO
IN_SALA_PROFESSOR	SIM
IN_SECRETARIA	SIM
QT_SALAS_UTILIZADAS_DENTRO	7
QT_SALAS_UTILIZADAS	7
QT_SALAS_UTILIZA_CLIMATIZADAS	0
QT_SALAS_UTILIZADAS_ACESSIVEIS	0

Tabela 5: Infraestrutura do prédio. Fonte: A autora (2025).

A análise dos documentos, a partir do cruzamento entre os dados do Censo Escolar, as informações registradas no SIGEAM e os documentos institucionais da unidade, permitiu identificar inconsistências significativas relativas à infraestrutura da

escola. Embora os registros oficiais dos últimos anos indiquem a inexistência de banheiro, cozinha, refeitório e laboratório, a documentação interna da escola evidencia a presença desses espaços em sua estrutura física e organizacional.



Figura 18: Área, Perímetro e Infraestrutura Escolar/SIRGAS 2000. Fonte: Autoria própria, (2026)

Essa divergência não se configura como mera imprecisão técnica, mas revela fragilidades no processo de alimentação, atualização e validação dos dados educacionais. O Censo Escolar constitui a principal base estatística para formulação de políticas públicas, definição de repasses financeiros e planejamento estrutural da rede.

Quando a base oficial registra a ausência de determinados ambientes como cozinha ou refeitório, há risco concreto de subdimensionamento de recursos destinados à manutenção, equipamentos e programas vinculados à alimentação escolar. De igual modo, a inexistência formal de laboratório compromete pleitos por investimentos pedagógicos, materiais específicos e políticas de fortalecimento das práticas experimentais no Ensino Médio.



Figura 19: Infraestrutura escolar básica da EE Hexkaryana. Fonte: Autoria própria (2025).

A pesquisa destaca, ainda, que tais inconsistências produzem distorções nos diagnósticos educacionais. Pesquisas acadêmicas, relatórios técnicos e avaliações governamentais utilizam os dados censitários como referência estruturante. Quando esses dados não estão correspondendo à realidade institucional registrada documentalmente, constroem-se análises imprecisas que podem e estão orientando decisões inadequadas quanto à expansão de turmas, implementação de itinerários formativos e alocação de recursos.

Portanto, no contexto da Educação Escolar Indígena, o impacto é ainda mais sensível. A subnotificação ou a desatualização de informações reforça processos históricos de invisibilização estrutural e pode comprometer a luta por reconhecimento e equidade. A não atualização no SIGEAM evidencia lacunas na governança informacional da rede estadual, indicando ausência de monitoramento sistemático e de mecanismos eficazes de conferência e validação de dados.

Nº	Código	Dependência / Espaço Escolar	Capacidade Máxima	Área (m²)	Situação	Categoria da Dependência	Tipo de Sala
1	001	Sala de Aula 01	40 alunos	40 m²	Ativa	Sala de Aula	Permanente
2	002	Sala de Aula 02	40 alunos	40 m²	Ativa	Sala de Aula	Permanente
3	003	Sala de Aula 03	40 alunos	40 m²	Ativa	Sala de Aula	Permanente
4	004	Sala de Aula 04	40 alunos	40 m²	Ativa	Sala de Aula	Permanente
5	005	Sala de Aula 05	40 alunos	—	Ativa	Sala de Aula	Permanente
6	006	Sala de Aula 06	40 alunos	—	Ativa	Sala de Aula	Permanente
7	007	Sala de Secretaria	—	—	Ativa	Administração Escolar	Permanente
8	008	Sala de Diretoria	—	—	Ativa	Administração Escolar	Permanente
9	009	Sala de Professores	—	—	Ativa	Apoio Pedagógico	Permanente
10	010	Sala de Aula 07	35 alunos	35 m²	Ativa	Sala de Aula	Permanente

Tabela 6: Manutenção da Capacidade Física (MANCAPFI) da Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana.

Indicador	Quantidade
Total de Dependências Registradas	10
Total de Salas de Aula	7
Espaços Administrativos	2
Espaços de Apoio Pedagógico	1
Capacidade Máxima Estimada de Estudantes	275 alunos

Síntese da estrutura. Fonte: Autoria própria (2025)

Assim, a constatação documental realizada pela pesquisa evidencia que a discrepância entre infraestrutura existente e registros oficiais não é apenas um problema administrativo, mas uma questão política e ética. Ela afeta a transparência institucional, compromete o financiamento adequado e fragiliza a construção de políticas educacionais coerentes com a realidade da escola. A correção e a atualização imediata dessas informações configuram-se como medidas indispensáveis para assegurar justiça educacional e consistência na gestão pública.

A Tabela 7 apresenta os dados relativos aos equipamentos e à tecnologia educacional disponíveis na escola. Observa-se a inexistência de computadores e de acesso à internet para estudantes, docentes, gestão escolar e comunidade, configurando um cenário de exclusão digital total. Essa condição inviabiliza a adoção de metodologias ativas, o uso de plataformas digitais e a mediação tecnológica amplamente incentivadas pelo Novo Ensino Médio. A limitação tecnológica identificada reforça as desigualdades educacionais entre contextos urbanos e territórios indígenas amazônicos, evidenciando a inadequação de políticas curriculares homogêneas.

EQUIPAMENTOS E TECNOLOGIA	
IN_COMPUTADOR	NÃO
IN_EQUIP_IMPRESSORA	SIM
IN_EQUIP_SCANNER	NÃO
IN_INTERNET	NÃO
IN_INTERNET_ALUNOS	NÃO
IN_INTERNET_ADMINISTRATIVO	NÃO
IN_INTERNET_COMUNIDADE	NÃO

Tabela 7: Equipamentos e tecnologia ofertados na escola. Fonte: A autora (2025)

Do ponto de vista institucional e territorial, a escola caracteriza-se como unidade rural, estadual e no que se refere aos resultados, a análise dos dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) evidencia que a escola está oficialmente registrada como unidade de Educação Escolar Indígena, com oferta bilíngue, localizada em território indígena e destinada ao atendimento do povo Hixkaryana.

Esse enquadramento estatístico se insere na categoria de escola específica e diferenciada, conforme os parâmetros normativos vigentes, reconhecendo formalmente o desenvolvimento de práticas pedagógicas em língua indígena e em língua portuguesa. Do ponto de vista documental, portanto, a instituição atende aos critérios administrativos que definem a modalidade de Educação Escolar Indígena bilíngue.

Entretanto, a investigação realizada revela um descompasso entre o registro oficial e as condições concretas de implementação da política educacional. Observou-se que o processo de ensino-aprendizagem é efetivamente conduzido na língua Hixkaryana que assume centralidade como língua de instrução, produção de conhecimento e afirmação identitária e na língua portuguesa, utilizada como instrumento de mediação intercultural e de acesso a direitos sociais mais amplos. Contudo, constatou-se que a Seduc/AM não disponibiliza materiais didáticos elaborados na língua Hixkaryana, tampouco fornece recursos pedagógicos em língua portuguesa adaptados à realidade sociocultural e linguística da comunidade.

Na perspectiva da discussão, esses achados evidenciam que a materialização da proposta bilíngue ocorre predominantemente a partir da iniciativa dos próprios professores indígenas e da comunidade, que assumem a responsabilidade pela produção, tradução e adaptação de conteúdos didáticos. Essa dinâmica revela uma política que, embora reconhecida no plano normativo e estatístico, carece de suporte institucional efetivo para sua consolidação. O bilinguismo, nesse contexto, não se configura como

resultado de uma política estruturada de financiamento, formação e produção de materiais, mas como prática de resistência e de afirmação cultural sustentada pela agência comunitária.

Assim, os resultados apontam para uma tensão estrutural entre o reconhecimento formal da Educação Escolar Indígena bilíngue e sua implementação concreta, evidenciando limites do Estado na garantia das condições materiais necessárias para a efetivação de uma educação verdadeiramente específica, diferenciada, intercultural e linguisticamente situada, desenvolvida em língua Hexkaryana e língua portuguesa. Tais características, quando analisadas à luz do Novo Ensino Médio, impõem desafios adicionais à implementação dos Itinerários Formativos, da flexibilização curricular e da ampliação da carga horária mínima anual, uma vez que tais dispositivos pressupõem infraestrutura, recursos humanos especializados e acesso a tecnologias educacionais.

As evidências estatísticas analisadas ao longo deste capítulo permitem concluir que a implementação das estratégias pedagógicas estruturantes do Novo Ensino Médio Indígena, encontram obstáculos de natureza estrutural, tecnológica e territorial na realidade da Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana. A ausência de energia elétrica de acordo com os dados do Censo Escolar 2025, de acesso à internet, de equipamentos digitais e de materiais pedagógicos específicos inviabiliza práticas educacionais que pressupõem mediação tecnológica, produção de conteúdos, circulação de informações e protagonismo estudantil.

4.2 Indicadores educacionais, corpo docente e condições de oferta

Adicionalmente, a dificuldade de materialização evidencia o caráter assimétrico da política do Novo Ensino Médio, cuja formulação desconsidera as desigualdades territoriais e socioculturais que atravessam a educação escolar indígena. A imposição de modelos pedagógicos fortemente dependentes de infraestrutura tecnológica e conectividade amplia o hiato entre escolas urbanas e escolas indígenas rurais, convertendo a educomunicação em um dispositivo excludente, ao invés de emancipatório. Nesse sentido, os dados analisados reforçam a necessidade de revisão das políticas curriculares e de financiamento, de modo que a educomunicação seja pensada a partir das realidades locais, incorporando estratégias comunicacionais interculturais, analógicas e comunitárias, compatíveis com os modos de vida e com as condições materiais existentes nos territórios amazônicos.

Outro resultado relevante diz respeito ao caráter tecnocrático do planejamento educacional, identificado nos documentos analisados. Observa-se que o planejamento do atendimento escolar indígena prioriza indicadores quantitativos como número de matrículas, distribuição de turmas, carga horária docente e cumprimento de calendários oficiais em detrimento de aspectos qualitativos relacionados aos processos educativos próprios do território, como os tempos comunitários, os ciclos de vida, as práticas rituais, as narrativas orais e o uso da língua hixkaryana como língua de produção do conhecimento. Esse dado reforça a compreensão do planejamento como um dispositivo de poder que regula saberes e temporalidades, operando segundo a lógica da colonialidade do saber.

A leitura crítico-interpretativa dos registros institucionais revela que a transformação da Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana em uma instituição voltada exclusivamente à Educação Escolar Indígena não foi uma iniciativa espontânea do Estado, mas resultado direto da mobilização das lideranças comunitárias, docentes indígenas e organizações locais.

Os registros institucionais apontam que as mudanças no atendimento escolar ocorreram em resposta a demandas reiteradas da comunidade, revelando um padrão reativo do planejamento estatal, que tende a reconhecer direitos apenas quando pressionado por processos de resistência e negociação.

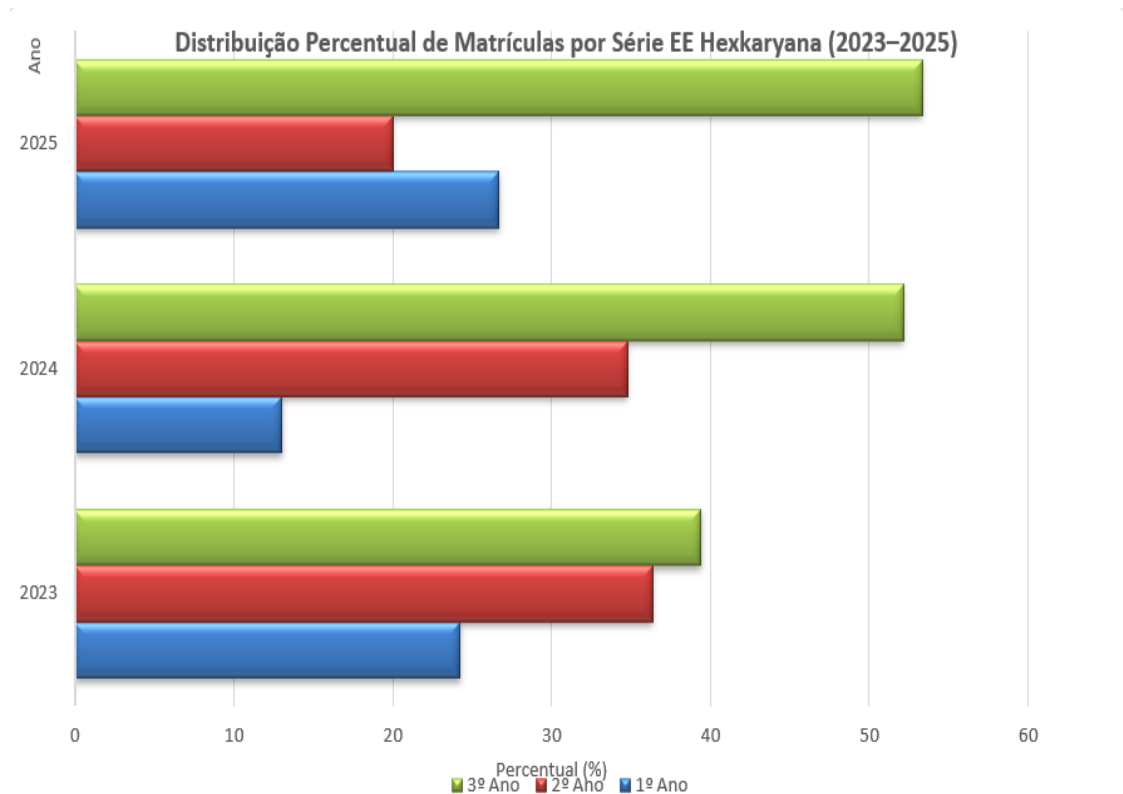
A análise da distribuição percentual de matrículas entre 2023 e 2025 na Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana revela um padrão de fluxo escolar irregular, marcado por assimetrias entre ingresso, permanência e progressão no Ensino Médio. Observa-se uma crescente concentração no 3º ano, que ultrapassa 50% nos anos mais recentes, enquanto o 1º ano apresenta oscilações significativas, evidenciando instabilidade no acesso. Paralelamente, o 2º ano sofre uma redução contínua, configurando um possível ponto crítico de evasão ou retenção, caracterizando um gargalo na trajetória escolar.

Esse comportamento estatístico indica que, embora haja presença de estudantes nas séries finais, o sistema não mantém um fluxo equilibrado ao longo das etapas, revelando fragilidade na continuidade dos estudos. Tais distorções refletem condicionantes estruturais do contexto amazônico, como dificuldades logísticas, isolamento territorial e limitações na oferta educacional.

Soma-se a isso a persistência de um currículo pouco alinhado às especificidades socioculturais indígenas, o que contribui para trajetórias escolares descontínuas. Assim, os dados evidenciam que o Ensino Médio indígena permanece atravessado por

desigualdades estruturais e baixa sustentabilidade do percurso educacional.

Gráfico 1: Percentual de Matrícula (2023-2025)



Fonte: Gráfico elaborada pela própria autora, (2025)

Em 2023, a organização do ensino ainda se apresentava de forma híbrida: o 1º ano já operava sob a lógica do ensino 100, enquanto o 2º e o 3º anos permaneciam estruturados no ensino 87, evidenciando que o Ensino Médio Indígena ainda se mantinha como referência para as séries mais avançadas. Esse arranjo revela um momento de sobreposição de matrizes curriculares, no qual coexistiam diferentes concepções de formação, temporalidades pedagógicas e modos de organização do conhecimento.

No ano de 2024, intensifica-se o processo de transição, com a ampliação do ensino 100 para o 2º ano, restando apenas o 3º ano vinculado ao ensino 87. Esse movimento evidencia uma adequação progressiva às diretrizes do Novo Ensino Médio Indígena, acompanhando o fluxo das turmas, mas também indicando que essa mudança não ocorreu de forma imediata, e sim por meio de uma implementação escalonada, marcada por ajustes institucionais e pedagógicos.

Já em 2025, consolida-se a mudança completa: todas as séries passam a ser ofertadas exclusivamente no formato ensino 100, sinalizando a plena adequação da escola

às diretrizes do Novo Ensino Médio. Nesse momento, o ensino 87 deixa de existir enquanto modalidade ativa, sendo incorporado ou, em certa medida, substituído por uma nova organização curricular.

À luz de uma abordagem decolonial, os resultados evidenciam que o planejamento do atendimento escolar indígena tal como materializado nos documentos institucionais analisados não se configura como um dispositivo meramente técnico ou administrativo, mas como uma engrenagem inscrita em lógicas históricas de poder que reproduzem, ainda que de forma velada, dinâmicas de colonialidade. Ao subordinar as epistemologias indígenas a matrizes curriculares e normativas hegemônicas, esse planejamento contribui para a reiteração de hierarquias de saber, nas quais os conhecimentos ocidentais se sobrepõem às formas próprias de produção, circulação e legitimação do saber dos povos originários.

Nessa perspectiva, o planejamento educacional deve ser compreendido como uma tecnologia de governo que, ao mesmo tempo em que regula práticas pedagógicas e administrativas, orienta subjetividades e delimita possibilidades de existência sociocultural. Todavia, os mesmos documentos revelam a presença de fissuras e zonas de resistência que tensionam essa racionalidade hegemônica. Tais fissuras se manifestam nas estratégias de reivindicação, adaptação criativa e reexistência mobilizadas pelo povo Hixkaryana, cujas práticas educativas insurgentes reconfiguram, ainda que parcialmente, os limites impostos pela política educacional estatal.

Ademais, a leitura dos itinerários formativos, conforme evidenciado na Tabela 8, explicita um paradoxo estrutural no interior da política do Novo Ensino Médio Indígena. Embora o discurso oficial enuncie princípios como liberdade de escolha, protagonismo juvenil e flexibilização curricular, os dados indicam que a definição dos itinerários encontram-se fortemente condicionada por critérios administrativos, pela disponibilidade de recursos e por diretrizes centralizadas emanadas da Seduc/AM. Essa configuração revela uma assimetria entre o plano discursivo e a materialidade das práticas, na medida em que a autonomia atribuída aos estudantes e às unidades escolares se apresenta mais como um constructo formal do que como uma realidade efetivamente experienciada. Consequentemente, a suposta liberdade de escolha revela-se circunscrita por limites estruturais que restringem a diversidade de percursos formativos possíveis. Itinerários que poderiam fortalecer a identidade etnolinguística, valorizar a oralidade, os saberes territoriais e as práticas culturais indígenas tendem a ser relegados a um plano secundário, em detrimento daqueles considerados mais “viáveis” sob a ótica da racionalidade

burocrática e da gestão educacional padronizada

Campo	Informação
Ano	2025
Escola	7693 – ESCOLA ESTADUAL POVO INDÍGENA HEXKARYANA
Ensino	100
Sequência/Matriz	1 – PRIMEIRO ENSINO MÉDIO INDÍGENA
Turno	3 – Vespertino
Fase	1, 2, 3 – Série
Turma	01
Tipo	Normal
Itinerário Formativo	UCA1 / UCEL1 = 1º Semestre UCA2 / UCEL2 = 2º Semestre
Código	Componente / Opção
0822	Língua Indígena
2263	Língua Portuguesa e suas Literaturas e Conhecimentos Tradicionais
2264	Artes, Cultura e Mitologia
1560	Práticas Corporais e Esportivas
0014	Língua Inglesa
1549	Física e Conhecimentos Tradicionais
1548	Química e Conhecimentos Tradicionais
1547	Biologia e Conhecimentos Tradicionais
1542	Matemática e Conhecimentos Tradicionais
1544	História e Historiografia Indígena
1545	Geografia e Contextos Locais
1551	Sociologia e Estudos Específicos
1546	Formas Próprias de Educar Oralidade, Trabalho, Lazer
1751	Direitos e Deveres Indígenas
1550	Filosofia e Interfaces Culturais
1866	Linguagens e suas Tecnologias
1469	Matemática e suas Tecnologias
1471	Ciências da Natureza e suas Tecnologias
1867	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
1959	UCA – Bem Viver Indígena

Quadro 3: Mnemônicos Sigeam. Fonte: A autora (2025)

Observa-se, assim, uma contradição central do NEMI: enquanto o discurso normativo enfatiza descentralização e autonomia, a materialidade documental da política revela um reforço dos dispositivos de vigilância curricular e administrativa. Diretrizes detalham cargas horárias, formatos padronizados, critérios avaliativos e procedimentos burocráticos que restringem significativamente a autonomia pedagógica das escolas indígenas, transferindo responsabilidades sem assegurar as condições materiais, formativas e institucionais necessárias.

A comunicação institucional da Seduc/AM configura-se como um elemento analítico de elevada relevância, na medida em que se materializa predominantemente por meio de documentos orientadores em formato digital, cuja circulação e apropriação já pressupõem condições materiais nem sempre disponíveis nos territórios indígenas. Tais materiais, ao serem examinados, revelam a construção de uma narrativa institucional que busca conferir coesão e legitimidade ao Novo Ensino Médio Indígena, frequentemente ancorada em categorias como inovação, modernização e protagonismo juvenil. Contudo, essa narrativa, longe de constituir-se como um campo plural e dialógico, tende a operar por meio de um silenciamento sistemático das tensões inerentes ao processo, obscurecendo conflitos, desigualdades territoriais.

No que concerne ao trabalho docente indígena, os documentos analisados evidenciam um processo de intensificação e complexificação das exigências profissionais, marcado pela ampliação das atribuições administrativas, pela crescente burocratização das práticas pedagógicas e pela incorporação de plataformas digitais que desconsideram, em grande medida, as condições precárias de conectividade que caracterizam vastas regiões da Amazônia. A expansão da carga horária escolar, preconizada pelo NEMI, não se articula, de forma consistente, a políticas estruturadas de formação continuada específicas para a docência indígena, tampouco a estratégias robustas de valorização profissional que contemplem as singularidades desse contexto. Ademais, a previsão legal de atuação de profissionais com “notório saber” introduz tensões significativas no campo educacional, ao relativizar o princípio da formação docente e fragilizar a construção de projetos pedagógicos coletivos, contínuos e territorialmente enraizados.

Acresce-se a esse cenário o fato de que a centralidade conferida às tecnologias digitais, sem o devido investimento em infraestrutura e suporte técnico adequado, aprofunda as desigualdades educacionais, ao impor às escolas indígenas demandas que extrapolam suas condições reais de funcionamento. Tal descompasso evidencia que a

comunicação institucional, ao privilegiar uma lógica normativa e prescritiva, desconsidera as mediações concretas que atravessam o cotidiano escolar indígena, produzindo um hiato entre o discurso oficial e a experiência vivida.

Disciplinas Ministradas 2025	Quantidade Professor
Língua Indígena	1
Língua Portuguesa; Língua Inglesa; Linguagens e suas Tecnologias	1
Artes, Cultura e Mitologia	1
Práticas Corporais e Esportivas; Filosofia e Interfaces Culturais; UCA – Bem Viver Indígena	1
Física e Conhecimentos Tradicionais; Matemática e Conhecimentos Tradicionais; Matemática e suas Tecnologias	1
Química e Conhecimentos Tradicionais; Biologia e Conhecimentos Tradicionais	1
História e Historiografia Indígena; Sociologia e Estudos Específicos; Direitos e Deveres Indígenas	1
Geografia e Contextos Locais; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	1
Formas Próprias de Educar; Ciências da Natureza e suas Tecnologias	1

Quadro 4: Mnemônico Sigeam (CONTUGER). Fonte: A autora (2025)

A análise dos documentos relativos aos itinerários e aos projetos de vida revela profundas incompatibilidades entre o desenho normativo do NEMI e as concepções coletivas de futuro presentes nas sociedades indígenas. A centralidade do projeto de vida individual, fortemente orientado por lógicas meritocráticas e de empregabilidade, contrasta com concepções de futuro ancoradas na continuidade territorial, na preservação da língua e na reprodução dos modos de vida comunitários do povo Hixkaryana.

Nesse contexto, a categoria da justiça cognitiva assume papel central na interpretação dos resultados. Os dados evidenciam que o NEMI pouco avançou no reconhecimento das epistemologias indígenas como fundamentos curriculares, reforçando a monocultura do saber escolar hegemônico. Ainda assim, a análise documental permite identificar brechas e disputas simbólicas no interior da política, especialmente quando docentes e comunidades buscam reinterpretar as normativas à luz de seus projetos socioculturais.

Número de Docentes por Escolaridade e Graduação			
Escola:	Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana - 7693		
Município:	Nhamundá		
Ano	Escolaridade	Graduação	Nº de Docentes
2023	Ensino Médio		3
2023	Ensino Superior	Educação Física – Licenciatura	1
2023	Ensino Superior	Pedagogia – Licenciatura	6
2023 Total			10
2024	Ensino Médio		3
2024	Ensino Superior	Educação Física – Licenciatura	1
2024	Ensino Superior	Pedagogia – Licenciatura	6
2024 Total			10
2025	Ensino Médio		3
2025	Ensino Superior	Educação Física – Licenciatura	1
2025	Ensino Superior	Pedagogia – Licenciatura	6
2025 Total			10

Tabela 08: Número de Docentes. Fonte: Censo Escolar 2025. Elabora pela própria autora

Com base nas informações declaradas no Censo Escolar relativas ao triênio 2023, 2024 e 2025, constata-se a permanência de um quadro docente quantitativamente inalterado na Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana, totalizando dez professores em cada um dos anos analisados. Dentre esses, três profissionais permanecem registrados com escolaridade limitada ao Ensino Médio (magistério), oriundos do Projeto Pirayawara iniciativa que, embora tenha desempenhado papel significativo na formação inicial de professores indígenas no Amazonas, apresenta-se, na atualidade, insuficiente diante das exigências formativas impostas pelas transformações contemporâneas da educação básica. Os demais sete docentes possuem formação em nível superior, distribuídos entre as licenciaturas em Pedagogia (6) e Educação Física (1).

A recorrência rigorosamente idêntica dessa composição ao longo de três anos consecutivos aponta para um possível imobilismo no processo de qualificação profissional, ao mesmo tempo em que suscita questionamentos acerca da confiabilidade e da atualização das informações registradas nos sistemas oficiais. Essa repetição pode indicar debilidades nos dispositivos institucionais responsáveis pelo acompanhamento, pela verificação e pela atualização dos dados educacionais, o que compromete a precisão analítica sobre as condições formativas da unidade escolar.

A inexistência de políticas contínuas e sistemáticas de formação docente, somada à ausência de diretrizes específicas efetivamente implementadas pela Seduc/AM para o Novo Ensino Médio Indígena (NEMI), explicita uma lacuna significativa na

operacionalização dessa política pública. Dessa forma, a persistência desse quadro docente não se limita a um registro estatístico, mas expressa a continuidade de uma racionalidade institucional que desconsidera a atualização formativa e a centralidade dos saberes indígenas, tensionando a consolidação de uma educação intercultural orientada por princípios críticos e decoloniais.

De forma sintética, a análise integrada dos resultados indica que o NEMI, tal como formulado e implementado no contexto amazônico, e particularmente no âmbito da Educação Escolar Indígena, permanece marcado por contradições estruturais, pedagógicas e comunicacionais. A política se apresenta como flexível e inovadora, mas opera, na prática, como um mecanismo de padronização curricular, controle institucional e esvaziamento da autonomia pedagógica indígena.

Tal omissão institucional fragiliza o processo de implementação do NEMI, uma vez que a formação continuada constitui elemento estruturante para a materialização de propostas curriculares interculturais, bilíngues e territorialmente referenciadas. Sem respaldo documental e político-administrativo que garanta a continuidade e a adequação da formação docente, a política tende a se limitar ao plano normativo, distanciando-se das realidades concretas vivenciadas nas escolas indígenas.

Assim, reafirma-se que a construção de um Ensino Médio verdadeiramente emancipatório em contextos indígenas exige não apenas o reconhecimento das especificidades amazônicas e a valorização das línguas e epistemologias indígenas, mas também o compromisso efetivo do poder público com políticas estruturantes de formação docente. Somente por meio do diálogo intercultural, do reconhecimento dos povos indígenas como sujeitos políticos e epistêmicos e de um compromisso ético-político com a diversidade será possível consolidar um projeto de educação que promova justiça educacional e cognitiva, superando práticas assimilacionistas e garantindo a autonomia pedagógica das comunidades.

Nesse horizonte crítico, a educomunicação emerge como um referencial teórico-metodológico capaz de tensionar e reconfigurar os limites impostos pelo Novo Ensino Médio Indígena, ao articular comunicação, educação e participação social como dimensões indissociáveis do processo formativo. Diferentemente da lógica instrumental e tecnocrática que estrutura o NEMI, a educomunicação propõe a construção de ecossistemas comunicativos democráticos, nos quais os sujeitos deixam de ocupar a posição de meros receptores de políticas e conteúdos para assumirem o papel de produtores de sentidos, narrativas e conhecimentos socialmente situados.

À luz da análise, observa-se que os dispositivos normativos e comunicacionais do NEMI operam predominantemente por meio de fluxos comunicacionais verticalizados, centralizados e unidirecionais, nos quais a Secretaria de Educação define diretrizes, discursos e materiais que devem ser apropriados pelas escolas. Essa configuração contrasta frontalmente com os princípios da educomunicação, que pressupõem diálogo, circulação horizontal da palavra, reconhecimento das mediações culturais e valorização das linguagens locais como fundamentos do processo educativo. No contexto da Educação Escolar Indígena, essa tensão se torna ainda mais evidente, uma vez que a comunicação não se reduz a um meio técnico, mas constitui um campo simbólico profundamente imbricado à oralidade, à memória coletiva e à territorialidade.

4.3 Opacidade institucional, inconsistências estatísticas e fragilização da autonomia no Novo Ensino Médio Indígena na EE Hexkaryana

A análise crítica da implementação do Novo Ensino Médio Indígena (NEMI) no estado do Amazonas revela um conjunto de contradições estruturais que extrapolam o plano pedagógico e alcançam o campo da gestão pública, da transparência institucional e da justiça educacional. Embora o discurso oficial enfatize inovação, flexibilidade curricular e protagonismo juvenil, a materialidade documental e administrativa da política evidencia fragilidades que comprometem sua legitimidade e efetividade nos territórios indígenas.

No decorrer desta pesquisa, na condição de pesquisadora, foram realizadas solicitações formais de acesso a documentos institucionais, matrizes curriculares atualizadas, orientações pedagógicas específicas para o NEMI indígena, registros de formação docente e esclarecimentos acerca das divergências estatísticas observadas nos dados oficiais. As respostas obtidas evidenciaram limitações na sistematização documental e, em alguns casos, encaminhamento exclusivo para materiais disponibilizados em ambiente digital, sem formalização normativa consolidada. As respostas obtidas evidenciaram limitações na sistematização documental e, em alguns casos, encaminhamento exclusivo para materiais disponibilizados em ambiente digital, sem formalização normativa consolidada.

Um dos aspectos mais preocupantes refere-se às divergências observadas nos dados do Censo Escolar dos últimos anos, especialmente quando confrontados com a realidade concreta da Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana. Durante o processo investigativo, foram identificadas inconsistências relativas ao número de matrículas, à

organização de turmas, à caracterização da modalidade ofertada e à estrutura curricular declarada nos registros oficiais como o Sigeam e a estrutura física da escola. Essas discrepâncias motivaram questionamentos formais no decorrer da pesquisa, considerando que os dados censitários constituem base estruturante para financiamento, planejamento e formulação de políticas públicas. Quando os registros oficiais não refletem a realidade da escola indígena, compromete-se não apenas a gestão educacional, mas a própria confiabilidade dos instrumentos estatísticos que orientam a ação estatal.

As inconsistências estatísticas somam-se à limitada disponibilização pública de documentação oficial acerca da estrutura curricular específica do NEMI nos últimos anos. Apesar das solicitações encaminhadas, não foram disponibilizados, de forma sistematizada e acessível, documentos consolidados que apresentem com clareza a matriz curricular indígena vigente, os itinerários formativos contextualizados ou as orientações pedagógicas específicas destinadas às escolas indígenas. Esse quadro documental produz insegurança normativa, no qual as unidades escolares operam sem parâmetros formalmente estabelecidos e transparentes, dificultando a consolidação de práticas pedagógicas territorializadas.

Paralelamente, observou-se que grande parte das orientações e materiais pedagógicos encontra-se centralizada na plataforma digital “Saber+”, sem correspondente publicação oficial em meio normativo institucional. Em resposta às solicitações realizadas no âmbito desta pesquisa, verificou-se a indicação recorrente da referida plataforma como principal fonte de acesso às diretrizes do NEMI.

Entretanto, a substituição de documentos formalizados por conteúdos disponibilizados apenas em ambiente digital muitas vezes sem registro arquivístico permanente, numeração normativa ou publicação oficial consolidada fragiliza a rastreabilidade das decisões pedagógicas e administrativas. Ademais, tal dinâmica desconsidera as desigualdades estruturais de conectividade que atravessam os territórios indígenas, aprofundando a assimetria entre a exigência de implementação da política e as condições materiais efetivamente oferecidas pelo Estado.

No campo da formação docente, as solicitações realizadas por esta pesquisa incluíram a requisição de documentos comprobatórios da oferta de formação pedagógica intercultural continuada para professores indígenas no contexto do NEMI, bem como informações acerca de programas estruturados de formação superior específica voltados às demandas linguísticas e culturais do povo Hixkaryana. Não foram apresentados registros consolidados que evidenciassem uma política sistemática e institucionalizada de

formação específica para implementação da reforma curricular nas escolas indígenas. Tal insuficiência documental não apenas compromete a política educacional, mas revela uma contradição estrutural: exige-se dos docentes indígenas a operacionalização de uma reforma curricular complexa, sem que lhes sejam asseguradas condições institucionais adequadas de qualificação, atualização e suporte pedagógico contínuo.

A limitada disponibilização formal e sistematizada da estrutura curricular do NEMI nos últimos anos compromete, ainda, a autonomia pedagógica da escola indígena. A inexistência de documentos curriculares consolidados, oficialmente publicados e amplamente acessíveis, coloca a comunidade escolar em condição de dependência de fluxos comunicacionais fragmentados e orientações difusas. Este cenário dificulta o planejamento pedagógico, a avaliação institucional e a construção de projetos educativos alinhados às especificidades territoriais e culturais.

No âmbito da Educação Escolar Indígena, tais limitações assumem contornos ainda mais complexos, pois incidem sobre contextos historicamente marcados pela colonialidade do saber, do poder e da linguagem. A ausência de materiais didáticos oficiais na língua hixkaryana, aliada à inexistência de suporte pedagógico adaptado em língua portuguesa às especificidades sociolinguísticas da comunidade, foi igualmente objeto de questionamento no processo investigativo. A não apresentação de políticas estruturadas de produção e distribuição de materiais bilíngues evidencia a permanência de uma racionalidade monocultural que marginaliza epistemologias indígenas no interior do currículo formal.

Sob a perspectiva da justiça cognitiva, a situação observada aponta para a persistência de hierarquias epistemológicas no interior da política educacional. Não se trata apenas da inclusão simbólica de conteúdos indígenas, mas da transformação efetiva das bases estruturais que organizam a produção, validação e circulação do conhecimento escolar. A opacidade documental, as inconsistências estatísticas identificadas e a fragilidade formativa constatada durante esta pesquisa configuram obstáculos concretos à consolidação de uma Educação Escolar Indígena efetivamente intercultural e comprometida com a autodeterminação dos povos.

A superação dessas questões exige mais do que ajustes administrativos pontuais. Impõe a necessidade de transparência institucional, coerência estatística, formalização documental clara da estrutura curricular do NEMI, publicação oficial das normativas vigentes, políticas estruturadas de formação superior e continuada para docentes indígenas e garantia de materiais didáticos linguisticamente contextualizados.

Enquanto persistirem divergências nos dados oficiais, limitações normativas e insuficiências na política formativa, o Novo Ensino Médio Indígena no Amazonas permanecerá tensionado por questões que comprometem sua legitimidade e sua capacidade de promover equidade educacional.

A construção de um Ensino Médio Indígena comprometido com a dignidade dos povos amazônicos depende, portanto, de uma reconfiguração profunda das práticas institucionais, fundada na transparência, na responsabilidade pública e no reconhecimento efetivo dos povos indígenas como sujeitos políticos e epistêmicos no interior das políticas educacionais do Estado.

4.4 Sustentabilidade discursiva, poder econômico e omissão estrutural: a exclusão do NEMI e a negligência tecnológica comunicacional nas parcerias educacionais no Amazonas

Ao analisar documentos oficiais integrados aos itinerários informativos, destacam-se três dimensões centrais para a análise crítica da implementação do Novo Ensino Médio no Amazonas. A primeira refere-se à insistente responsabilização individual dos estudantes por suas escolhas, evidenciada desde a formulação da pergunta que orienta a unidade de projetos de vida. Essa abordagem desloca para o sujeito jovem o peso de decisões que, na realidade, estão profundamente condicionadas por determinações históricas, territoriais e socioeconômicas, obscurecendo desigualdades estruturais particularmente evidentes em territórios indígenas, onde as condições materiais de existência são profundamente desiguais.

A segunda dimensão evidencia tensões entre o discurso da sustentabilidade amazônica, amplamente mobilizado pelas instituições parceiras, e sua materialização concreta nas políticas educacionais. Embora tais organizações muitas delas dotadas de elevado poder econômico, capilaridade nacional e forte influência na formulação de políticas públicas afirmem compromisso com a Amazônia, a sustentabilidade e a responsabilidade social, suas práticas revelam uma atuação seletiva e orientada por interesses estratégicos que não alcançam os territórios mais vulnerabilizados.

Essa contradição torna-se ainda mais evidente quando se observa que instituições como Instituto Natura, Fundação Telefônica Vivo, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e demais organizações envolvidas dispõem de recursos financeiros, tecnológicos e humanos suficientes para promover intervenções estruturais significativas em escolas localizadas em contextos amazônicos.

Entretanto, no que concerne especificamente ao Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), verifica-se que sua atuação institucional esteve, ao longo do tempo, prioritariamente orientada à implementação e à consolidação de modelos pedagógicos assentados na lógica do ensino em tempo integral, o que revela um recorte seletivo tanto de investimento quanto de incidência formativa. Tal orientação programática, ao privilegiar uma determinada arquitetura escolar, tende a marginalizar outras formas legítimas de organização do tempo e do espaço educativo, especialmente aquelas que se estruturam em regimes diferenciados, como ocorre em numerosas escolas indígenas, cujas dinâmicas estão intrinsecamente vinculadas às territorialidades, às temporalidades culturais e às condições materiais específicas de seus contextos.

Essa centralidade atribuída ao tempo integral como paradigma hegemônico de qualidade educacional acaba por instaurar uma assimetria no campo das políticas públicas, na medida em que desconsidera a heterogeneidade constitutiva do cenário educacional amazônico.

Ao não contemplar a pluralidade de arranjos pedagógicos e as especificidades socioculturais das comunidades indígenas, tal direcionamento contribui, ainda que de forma não declarada, para o aprofundamento de desigualdades educacionais historicamente sedimentadas, reforçando uma lógica de padronização que se mostra incompatível com os princípios da interculturalidade e da equidade.

Ademais, a análise empírica não evidencia a existência de iniciativas estruturadas e sistemáticas voltadas ao fortalecimento de escolas indígenas como a Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana, situada em um território atravessado por desafios persistentes relacionados ao acesso, à infraestrutura básica e à conectividade digital. A lacuna de investimentos em aspectos fundamentais como fornecimento contínuo de energia, acesso qualificado à internet, disponibilização de equipamentos tecnológicos adequados e oferta de formação docente mediada por tecnologias não pode ser compreendida como mera contingência operacional ou limitação técnica. Ao contrário, evidencia uma racionalidade política que hierarquiza prioridades e define, de maneira implícita, quais sujeitos e territórios são dignos de atenção e investimento.

Nesse sentido, a ausência de ações efetivas voltadas à inclusão digital e ao fortalecimento das condições materiais de ensino nas escolas indígenas revela uma forma contemporânea de exclusão, na qual a retórica da inovação e da modernização educacional convive com práticas seletivas de financiamento e implementação. Tal contradição explicita a necessidade de uma revisão crítica das parcerias e modelos

adotados, de modo que estes sejam reorientados por critérios de justiça territorial, reconhecimento da diversidade e compromisso ético com a superação das desigualdades estruturais que historicamente marcam a educação na Amazônia.

Matriz Estruturante do Programa ICE (continua)

MATRIZ ESTRUTURANTE DO PROGRAMA	DESCRIÇÃO	ANÁLISE CRÍTICA
Centralidade	Construção do projeto de vida do jovem, tendo em vista que este está fincado nos sonhos dos jovens, seus desejos e ambições, sobretudo sobre o que eles “querem ser” no futuro.	A centralidade no “projeto de vida” desloca a formação escolar para uma lógica individualizante, na qual o sujeito é interpelado a se autogerir como projeto, esvaziando dimensões coletivas, territoriais e históricas da educação, especialmente relevantes em contextos indígenas.
Solução central para a vida dos jovens	O projeto de vida: pois atribui significado a vida destes, levando-os a “projetar uma visão de si próprio no futuro, apoiado por todos que conjugam esforços, talentos e competências”. Além de, supostamente, dar sentido ao projeto escolar em si, uma vez que este daria resposta aos “desafios advindos do mundo contemporâneo sob o ponto de vista da formação dos jovens” (ICE, 2023b, p. 6).	Institui-se uma pedagogia da responsabilização, na qual o sucesso ou fracasso é atribuído ao indivíduo, obscurecendo desigualdades estruturais e convertendo a escola em espaço de adaptação às exigências do mercado, e não de transformação social.
NEM e BNCC	Eletivas, projetos de vida, pós-médio e protagonismo.	A adesão ao modelo do NEM/BNCC reforça a padronização curricular e a fragmentação do conhecimento, tensionando práticas interculturais e reduzindo a possibilidade de construção de currículos enraizados nas epistemologias indígenas.
Foco: Projeto de vida	À medida em que se constitui em um traçado que perpassa o ser e o querer ser, e é sob esse pressuposto que se fundamenta o programa Escola da Escolha, visto que nele “[...] os estudantes são levados a refletir sobre os seus sonhos, suas ambições e aquilo que desejam para as suas vidas, onde almejam chegar e que pessoas são e pretendem se tornar” (ICE, 2023b, p. 5).	A ênfase no “querer ser” privilegia dimensões subjetivas alinhadas ao ideário meritocrático, desconsiderando condicionantes sociais e culturais e promovendo uma formação desvinculada das lutas coletivas e da identidade comunitária.
Uma reforma do EM	A oportunidade e possibilidade que estava faltando para a expansão de seus objetivos e “[...] tornar esta etapa de ensino mais atrativa e com mais significado para os jovens” (ICE, 2023a, p. 3). O desafio é a ampliação da carga horária, pois a “[...] ampliação da jornada diária possibilita um uso mais flexível do tempo pela escola, abrindo a possibilidade de que seja oferecida uma educação integral para o estudante” (ICE, 2023a, p. 3).	O discurso de inovação e atratividade opera como estratégia de legitimação de uma reforma que, na prática, intensifica desigualdades, sobretudo em territórios amazônicos, onde a ampliação da carga horária não é acompanhada por condições materiais e estruturais adequadas.
Educação integral e tempo integral	Consideradas sinônimos para o programa. (Embora ampliar a jornada escolar não signifique, necessariamente, que a escola está ofertando uma educação integral, da mesma maneira, não se pode concluir que escolas de tempo regular não podem oferecer uma educação integral ao estudante, porque o que está em questão não é o tempo, mas a qualidade do que é feito com o tempo curto que resta.)	A equiparação entre tempo integral e educação integral revela uma compreensão reducionista da formação humana, ignorando que a integralidade envolve dimensões culturais, políticas e epistemológicas que não se resolvem pela extensão do tempo escolar, portanto qualquer escolar poderia participar do programa independente carga horária.

Tabela 09: Matriz Estruturante do programa ICE. Fonte: Autoria própria dos dados do ICE (2023b); Manaus (2020b; 2021a); Mota (2024).

As mobilizações deflagradas ao longo de 2023, protagonizadas por estudantes, docentes e coletivos sociais, não se restringem a manifestações pontuais de insatisfação, mas configuram um sintoma estruturante de crise de legitimidade da política educacional em curso. Trata-se de uma contestação que emerge da percepção amplamente compartilhada de que o modelo vigente do Novo Ensino Médio carece de densidade normativa, coerência interna e sustentação político-pedagógica. Nesse cenário, a anunciada reformulação para 2024 ainda imersa em um estágio indefinido de elaboração não apenas falha em responder às demandas emergentes, como aprofunda a instabilidade institucional, ao não explicitar diretrizes consistentes nem estabelecer parâmetros claros de transição para os sujeitos já inseridos no arranjo curricular em vigor.

Tal quadro de indeterminação adquire contornos ainda mais agudos quando situado no âmbito das escolas indígenas, onde as assimetrias históricas são reiteradas por meio de uma política que opera sob a lógica da omissão. A ausência de diretrizes específicas e a morosidade na implementação de dispositivos diferenciados evidenciam uma negligência estrutural por parte do Estado no que tange à educação escolar indígena. Ainda que o discurso institucional evoque o reconhecimento das especificidades étnicas, linguísticas e territoriais, o que se observa, no plano da materialidade, é a inexistência de um currículo efetivamente intercultural, capaz de dialogar com os regimes próprios de produção de conhecimento dessas comunidades.

A dilatação temporal na definição de orientações concretas não pode ser compreendida como um entrave meramente burocrático; ao contrário, revela uma forma sofisticada de exclusão, operada pela via da inação. Essa inércia estatal compromete diretamente a efetividade das políticas educacionais, sobretudo quando associada à não concretização de ações estruturantes, como a formação continuada de professores em perspectiva intercultural, a garantia de suporte pedagógico qualificado e a produção de materiais didáticos contextualizados às realidades locais.

Nos territórios indígenas, o resultado é a imposição de um modelo curricular exógeno, epistemologicamente deslocado, que subalterniza saberes tradicionais e desarticula práticas educativas próprias, desconsiderando os modos de vida e as cosmologias que sustentam essas coletividades. Dessa maneira, evidencia-se que a problemática do Novo Ensino Médio Indígena não se esgota em sua concepção formal, mas se materializa, sobretudo, em uma implementação atravessada por indefinições, retardamentos e pela ausência de compromisso efetivo com os contextos historicamente marginalizados.

Inserção da matriz do ICE na educação do Amazonas

Atuação no Amazonas	Iniciado em 9 de março de 2020, com o termo de cooperação técnica n. 02/2020.	A implementação por meio de cooperação técnica evidencia a crescente influência de agentes externos na definição de políticas educacionais, o que pode comprometer a autonomia dos sistemas locais e desconsiderar especificidades amazônicas e indígenas.
Alguns pontos da primeira formação	Plano de ação da secretaria, guia de ensino aprendizagem, tecnologia da gestão entre outros (Manaus, 2020b).	A centralidade da gestão e do planejamento revela uma orientação tecnocrática da formação, que tende a priorizar eficiência e padronização em detrimento da construção pedagógica contextualizada e crítica.
Municípios que já aderem ao programa	Amazonas: Manaus, Parintins, Manicoré, Maués, Nhamundá, Nova Olinda do Norte, Novo Airão, Presidente Figueiredo, Urucará, Borba, Coari, Humaitá, Itacoatiara, Lábrea, Anori, Barreirinha, Benjamin Constant e Beruri. Manaus: 35 escolas, incluindo rede estadual e centros de tempo integral.	A expansão territorial do programa sugere capilaridade, mas não garante equidade, podendo reforçar assimetrias entre centros urbanos e territórios indígenas, onde persistem limitações de infraestrutura, comunicação e acesso a tecnologias.
A formação dos professores	Objetivo: preparar os professores para que toda sua prática esteja alinhada ao modelo proposto que engloba: “a formação acadêmica de excelência, a formação para a vida e a formação para o desenvolvimento das competências para o século XXI” (Manaus, 2020b).	A formação docente orientada ao alinhamento ao modelo reduz a autonomia pedagógica e posiciona o professor como executor de diretrizes externas, enfraquecendo práticas críticas, interculturais e territorializadas.
Disciplinas do programa	Projeto de Vida, Estudo Orientado, Eletivas, Práticas Laboratoriais, Práticas e Vivências em protagonismo do estudante.	A organização curricular privilegia competências e habilidades funcionais, podendo marginalizar saberes tradicionais e linguagens próprias dos povos indígenas, além de fragmentar o conhecimento escolar.
Objetivo da formação no Amazonas	Otimizar a gestão administrativa e a gestão pedagógica das 35 unidades escolares contempladas através do treinamento dos pedagogos, gestores, professores e todo o restante da equipe para o trabalho e rotina de uma escola de tempo integral (Manaus, 2021a).	A ênfase na otimização da gestão reforça uma lógica gerencialista da educação, na qual a escola é tratada como organização produtiva, subordinando o processo educativo a indicadores e metas, em detrimento da formação humana integral e da justiça cognitiva.

Tabela 10: Inserção do programa ICE. Fonte: Autoria própria dos dados do ICE (2023b); Manaus (2020b; 2021a); Mota (2024).

A terceira dimensão evidenciada, de forma ainda mais crítica, é a negligência em relação à infraestrutura tecnológica e à comunicação como elementos estruturantes da educação contemporânea. Em uma realidade no qual essas mesmas instituições promovem discursos centrados na inovação, transformação digital e educação do século XXI, a inexistência de condições mínimas para a implementação dessas propostas em territórios indígenas explicita uma assimetria profunda. A chamada “educação digital” torna-se, assim, um privilégio localizado, restrito a contextos urbanos e escolas com infraestrutura consolidada, enquanto comunidades indígenas permanecem excluídas desse processo.

A comunicação, nesse contexto, assume papel central. Não apenas pela ausência de tecnologias de mediação, mas pela imposição de modelos comunicacionais exógenos,

que desconsideram as línguas indígenas, as formas próprias de circulação do conhecimento e as dinâmicas coletivas de aprendizagem. Ao não investirem na construção de ecossistemas comunicacionais interculturais que articulem tecnologias, línguas originárias e práticas comunitárias essas parcerias reforçam processos de silenciamento e deslegitimação das epistemologias indígenas.

Nesse cenário, as parcerias estabelecidas entre a Seduc/AM e instituições privadas configuram uma rede de governança educacional que, embora se apresente como inovadora e colaborativa, opera a partir de uma lógica de concentração de decisões e de padronização curricular. Programas como o Padeam e o Pronatec evidenciam a inserção dessas organizações na definição de temáticas, metodologias e diretrizes formativas, inclusive no campo tecnológico. No entanto, essa atuação não se traduz em compromisso com a equidade territorial.

Ao analisar a materialidade dessas parcerias, evidencia-se uma incoerência estrutural ainda mais profunda: mesmo dispondo de alto poder aquisitivo e capacidade técnica, essas instituições não direcionam investimentos para o Novo Ensino Médio Indígena (NEMI), tampouco para a superação das desigualdades tecnológicas que atravessam as escolas indígenas. Essa ausência revela uma lógica de atuação que privilegia espaços de maior visibilidade e retorno simbólico, em detrimento de territórios historicamente marginalizados.

O Novo Ensino Médio, orientado por ideologias e epistemologias, atende perfeitamente a nova exigência do capital, pois como afirmam Ciavatta e Ramos (2012, p. 14 apud Souza, 2019, p. 60) a categoria trabalho e educação é tema de salvação nacional. O Ensino Médio é o ambiente mais favorável pois, como última etapa da educação básica, define os que irão prosseguir nos estudos – formação científica – e os que irão para o mercado de trabalho – formação instrumental – reforçando a dualidade estrutural da educação, e em especial, nesta etapa de ensino. (MOTA, 2024, p13)

Os modelos pedagógicos difundidos por essas organizações centrados em competências socioemocionais, projetos de vida e cultura digital operam a partir de uma matriz universalizante que ignora não apenas as especificidades culturais, mas também as condições materiais de implementação. Ao propor itinerários como Ciência de Dados ou ao enfatizar o uso intensivo de tecnologias digitais, desconsidera-se que escolas como a EE Hexkaryana enfrentam, ainda, desafios básicos relacionados à energia elétrica e à conectividade. Trata-se, portanto, de uma política que projeta o futuro sem garantir as condições mínimas do presente.

No caso das parcerias com o Senai, a ênfase na formação técnica e profissional reforça essa lógica excludente. A dependência de infraestrutura tecnológica e a ausência de adequação aos contextos indígenas resultam na não execução ou na limitação dessas iniciativas. Assim, a promessa de inserção no “mundo do trabalho” revela-se, na prática, como um mecanismo de exclusão, que reforça desigualdades ao invés de superá-las.

Diante desse quadro, torna-se incontornável reconhecer que a ausência de ações voltadas ao NEMI, associada à negligência em relação à infraestrutura tecnológica e à comunicação, não é acidental. Trata-se de uma expressão de desigualdades estruturais que são reproduzidas e, em certa medida, aprofundadas por essas parcerias. Ao não mobilizarem seus recursos financeiros e tecnológicos para atender escolas situadas no coração da Amazônia, essas instituições evidenciam uma dissociação entre seus discursos públicos e suas práticas efetivas.

Essa dissociação fragiliza a legitimidade dessas organizações enquanto agentes comprometidos com a educação e com a sustentabilidade amazônica. Mais do que isso, revela uma incoerência ética e política: enquanto defendem inovação, equidade e transformação social, deixam de atuar justamente nos territórios onde essas transformações são mais urgentes.

Em última instância, consolida-se um modelo de política educacional que, sob o verniz da modernização, da inovação e da responsabilidade social, reitera uma verdadeira geografia da exclusão. Nesse arranjo, escolas indígenas como a EE Hexkaryana permanecem sistematicamente à margem dos investimentos, das tecnologias e das políticas de comunicação, não por incapacidade, mas por não se enquadrarem na lógica utilitarista de uma sociedade orientada prioritariamente pelas demandas do mercado de trabalho. Trata-se de uma exclusão seletiva, que evidenciam quais sujeitos, territórios e formas de vida são considerados estratégicos e quais são relegados à invisibilidade. Esse movimento não apenas aprofunda desigualdades históricas, como também inviabiliza a construção de uma educação efetivamente intercultural, equitativa e comprometida com as realidades socioterritoriais amazônicas, ao deslegitimar saberes, línguas e modos de existência que escapam à racionalidade dominante.

CAPÍTULO V

RESULTADOS EM TENSÃO: ESCOLA, CURRÍCULO E JUSTIÇA INDÍGENA

O presente capítulo tem como finalidade realizar uma interpretação analítica aprofundada dos dados empíricos apresentados anteriormente, deslocando o enfoque descritivo para uma leitura crítica e teoricamente orientada das evidências produzidas. Diferentemente do capítulo precedente, que se concentrou na sistematização estatística, documental e visual das informações, esta seção busca tensionar os resultados à luz de categorias analíticas mais densas, como colonialidade do saber, governamentalidade educacional, justiça cognitiva e assimetria territorial.

Ao longo de minha trajetória profissional na rede pública estadual de ensino, iniciada em 2007, foi-me possível acompanhar, de forma contínua e experiencial, a vigência de um modelo de Ensino Médio convencionalmente identificado como tradicional ou antigo. Em momento subsequente, presenciei a introdução de uma proposta curricular orientada por pressupostos alinhados à lógica da empregabilidade e da inserção produtiva, ainda hoje em vigor, cuja implementação foi inicialmente acolhida pelo corpo docente sob um horizonte de expectativas favoráveis. À época, prevalecia a compreensão de que tal reconfiguração poderia ampliar as oportunidades de inserção socioprofissional dos estudantes, sobretudo no que se refere à melhoria de suas condições materiais de existência após a conclusão da educação básica.

No ano de 2016, ao assumir funções técnicas no âmbito da Seduc/AM, especificamente no setor de Estatística Estudos e Pesquisas, passei a atuar diretamente no acompanhamento das dinâmicas educacionais da região do Baixo Amazonas, onde se situa a Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana. Foi nesse exercício que se tornaram particularmente evidentes as contradições estruturais que atravessam o atendimento educacional destinado às populações indígenas, notadamente no que concerne à implementação do denominado NEMI. Observou-se, de maneira reiterada, a insuficiência de reconhecimento institucional das especificidades socioculturais, linguísticas e territoriais dessas comunidades, cujas demandas permanecem, em larga medida, marginalizadas no interior das políticas educacionais de caráter hegemônico.

Importa destacar que, enquanto a maioria dos docentes e estudantes da rede estadual passou a ter contato com os componentes curriculares associados ao Novo Ensino Médio apenas a partir de 2022 e com sua implementação em 2023, tive acesso

antecipado a tais diretrizes desde 2017, uma vez que esses elementos já figuravam, ainda que de modo incipiente, na matriz curricular vigente. Entre esses componentes, sobressaem o Projeto de Vida e as propostas vinculadas à cultura digital, concebidas como eixos estruturantes de uma formação que se pretendia inovadora e alinhada às demandas contemporâneas que não correspondiam a educação indígena e o mais grave a GEEI não havia elaborado nenhuma proposta para as escolas indígenas e não atendeu a redação normativa que passou a prever, conforme a deliberação dos sistemas de ensino, a organização curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Itinerários Formativos, em conformidade com os incisos I a V do caput, conforme disposto na Lei nº 13.415/2017.

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme: a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017a, p. 3).

Entretanto, um dos aspectos mais críticos evidenciados nesse processo diz respeito à expressiva fragilidade comunicacional entre a Seduc/AM tanto em sua instância central quanto nas coordenações regionais e as comunidades escolares. A ampliação da carga horária, por sua vez, revelou-se um desafio de grande magnitude, sobretudo em razão do descompasso entre as proposições curriculares frequentemente pouco estruturadas ou mesmo inexistentes em termos operacionais e as condições concretas vivenciadas pelos estudantes. Soma-se a esse quadro a dimensão socioeconômica, na medida em que parcela significativa do alunado necessita conciliar a escolarização com atividades cotidianas, com vistas à manutenção das condições mínimas de subsistência familiar.

Nesse sentido, a efetivação de uma formação nova não se reduz à mera ampliação do tempo de permanência na escola, mas exige, sobretudo, uma reconfiguração substantiva das práticas pedagógicas, alicerçada na centralidade do sujeito discente, na promoção de seu desenvolvimento pleno e na articulação orgânica entre os distintos componentes curriculares. Todavia, na ausência de diretrizes consistentes e de processos formativos estruturados, muitos docentes inclusive esta pesquisadora passaram a recorrer a estratégias autônomas e, por vezes, improvisadas de busca por subsídios pedagógicos, mobilizando redes digitais, grupos de comunicação e tentativas de interlocução com a própria Seduc/AM, cujos retornos, em geral, se mostraram lacunares e insuficientes para

orientar a prática educativa de maneira efetiva e o acesso da EE Hexkaryana era ainda mais precária em relação aos docentes das zonas urbanas do Estado.

Ademais, os materiais disponibilizados, além de escassos, revelaram-se, em grande medida, inadequados às demandas concretas do processo educativo em territórios indígenas, oferecendo contribuições limitadas à complexidade das práticas pedagógicas requeridas nesses contextos. Paralelamente, o discurso institucional do protagonismo juvenil passou a ocupar posição de centralidade, frequentemente acompanhado por formulações simplificadas acerca do “aprender a fazer”, como se tal dimensão não estivesse historicamente presente nas experiências socioculturais dos estudantes indígenas.

O presente relato de experiência, portanto, constitui-se como um eixo estruturante para a problematização das inquietações que emergiram ao longo de minha trajetória docente e técnica. Nos primeiros anos de atuação, diversas prescrições institucionais suscitaram estranhamento e desconforto, sobretudo em função da opacidade de suas finalidades e implicações.

A aproximação com referenciais teóricos de matriz crítica e pós-crítica desencadeou um movimento reflexivo mais denso sobre a educação indígena, permitindo compreender a escola como um espaço atravessado por disputas de ordem simbólica, política e epistemológica. Nessa perspectiva, as políticas educacionais não se configuram como dispositivos neutros, mas como expressões de um campo de forças no qual distintos projetos societários se confrontam, incidindo diretamente sobre as práticas pedagógicas e sobre os sujeitos que delas participam, seja de forma direta, seja de maneira mediada pelas estruturas institucionais mediante a reformulação da Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024 do Novo Ensino Médio.

A análise desenvolvida parte do pressuposto de que os dados não são meramente indicadores neutros, mas expressões de relações de poder historicamente constituídas, materializadas nas políticas públicas, nos dispositivos institucionais e nas condições concretas de funcionamento da escola indígena. Nesse sentido, as tabelas, gráficos e figuras anteriormente apresentados são reinterpretados como evidências de um processo mais amplo de inadequação estrutural entre a política do Novo Ensino Médio Indígena e as realidades socioterritoriais amazônicas.

Assim, este capítulo está organizado em três eixos analíticos complementares: (i) a relação entre política curricular, linguagem e invisibilização epistemológica; (ii) os limites da formação docente e das mediações comunicacionais no contexto do NEMI; e

(iii) as contradições entre normatização estatal, dados oficiais e condições materiais de implementação. Cada uma dessas dimensões permite compreender, de forma articulada, como se produzem e se reproduzem desigualdades educacionais no interior da política analisada.

5.1 Educação Indígena em Isolamento: Descompassos e invisibilização

Ao analisar os resultados obtidos na Matrícula da EE Hexkaryana, explanado na figura 14, o que se evidencia não é apenas uma organização escolar descrita em termos formais, mas, sobretudo, um conjunto de implicações que revelam limites importantes na efetivação do direito à educação. A leitura desses dados me conduziu à compreensão de que há um descompasso significativo entre o que é ofertado institucionalmente e aquilo que, de fato, se concretiza no cotidiano da escola, resultando em uma estrutura que opera aquém de seu potencial. Que possibilitem aos jovens do Ensino Médio a construção de saberes significativos, capazes de qualificá-los para uma participação ativa, crítica e socialmente engajada, ao mesmo tempo em que favoreçam a realização pessoal e o desenvolvimento de suas potencialidades humanas.

Os currículos deveriam ser estruturados de forma a atender a esta dupla demanda: da sociedade e dos desejos da autorrealização do indivíduo. Tanto nas matérias curriculares como nas ligadas à ciência de modo geral. O Currículo Escolar deveria orientar-se para temas que tornem o aluno capaz de compreender o mundo e que sejam significativos para sua vida. Deve-se estimular a curiosidade, reflexão e troca de saberes, aumentando, então, o comprometimento social. (SCHALL, 2007, p.7).

As informações analisadas também sugerem fragilidades no percurso formativo dos estudantes, especialmente no que se refere à continuidade dos estudos nas etapas finais da educação básica. O que emerge não é apenas uma diferença quantitativa, mas a indicação de possíveis obstáculos que atravessam a permanência escolar, apontando para desafios que vão além da sala de aula e que envolvem condições sociais, territoriais e institucionais.

Outro aspecto que se torna evidente diz respeito às limitações na organização do funcionamento escolar, que parecem restringir as possibilidades de ampliação do atendimento e de diversificação das práticas pedagógicas. Essa configuração, longe de ser apenas uma escolha administrativa, acaba produzindo efeitos diretos sobre o acesso, a permanência e a qualidade da experiência educativa vivenciada pelos estudantes.

Além disso, os resultados revelam que a escola opera em uma condição de relativo

isolamento dentro da rede, o que potencializa dificuldades estruturais e reduz as possibilidades de apoio mais amplo. Essa realidade evidencia como as desigualdades territoriais continuam incidindo de maneira profunda sobre a educação escolar indígena.

No que se refere às mudanças recentes na política educacional, a análise indica que, embora tenham sido propostas alterações no plano normativo, seus efeitos concretos ainda são pouco perceptíveis no cotidiano escolar. O que se observa é a continuidade de uma lógica organizacional que tende à padronização e à centralização, limitando a incorporação das especificidades locais.

A partir da reflexão de Mellá, torna-se evidente a profunda imbricação entre experiência vivida e processo formativo, na qual o aprender se configura como dimensão indissociável do existir coletivo. No interior das comunidades indígenas, a transmissão de conhecimentos ocorre por meio da participação ativa das crianças e dos jovens nas práticas cotidianas como a caça, a pesca e o cultivo, bem como nas festividades, nos rituais de natureza espiritual e nas interações familiares e comunitárias.

A educação indígena é difícil de analisar principalmente porque não é parcelada. Descrever a educação indígena no Brasil seria quase descrever o dia-a-dia de todas as aldeias, de todas as comunidades indígenas, que simplesmente vivendo, estão se educando. (MELIÁ, 1979, p. 18).

Essa dinâmica evidencia um sistema educativo que não se organiza a partir de recortes temporais rígidos ou de espaços institucionalmente delimitados, mas que se estrutura na continuidade das relações sociais e culturais. A formação, nesse sentido, não se apresenta como um evento pontual, passível de ser circunscrito a momentos específicos, mas como um processo permanente, tecido no fluxo da vida coletiva. A indissociabilidade entre educação e vida revela, portanto, uma totalidade cultural na qual os saberes são compartilhados, atualizados e ressignificados de forma contínua no interior da comunidade.

Ao refletir sobre a figura 15 o que essa representação espacial acaba nos revelando, é a compreensão que não se trata apenas de uma medida de distância, mas da expressão concreta de um cotidiano marcado por desafios silenciosos e persistentes. Aquilo que, à primeira vista, poderia ser interpretado como um simples intervalo geográfico, na prática, assume contornos muito mais complexos, atravessados pelas dinâmicas próprias da Amazônia, onde o deslocamento depende do ritmo das águas, das condições naturais e de uma logística profundamente limitada.

O que emerge dessa leitura é a percepção de um isolamento que não é apenas

físico, mas também institucional. A dificuldade de acesso ultrapassa a dimensão territorial e se materializa na chegada tardia ou, por vezes, inexistente de políticas públicas, no enfraquecimento do suporte educacional e na precariedade de serviços essenciais. Esse afastamento, portanto, não pode ser compreendido apenas como uma característica geográfica, mas como um fator que incide diretamente sobre as condições de vida e sobre as possibilidades de garantia de direitos.

Ao analisar esse cenário, torna-se evidente que a distância, nesse caso, adquire um sentido ampliado: ela deixa de ser apenas um dado cartográfico e passa a representar uma forma de invisibilização histórica. Trata-se de uma realidade em que o território, ao invés de ser reconhecido em sua singularidade, acaba sendo submetido a uma lógica que pouco dialoga com suas especificidades.

Assim, o que se identifica não é apenas um espaço distante, mas uma condição que impõe limites concretos à presença do Estado e à efetivação de políticas educacionais consistentes. Essa constatação reforça a necessidade de pensar a educação e as políticas públicas de modo geral a partir das realidades vividas, reconhecendo que, nesses territórios, a distância não é apenas um número: é uma experiência cotidiana que redefine, constantemente, as possibilidades de acesso, permanência e dignidade.

A partir de um exame minucioso e reiterado dos resultados da tabela 1, construído ao longo de um percurso investigativo denso e sistemático, tornou-se possível apreender que a realidade educacional em questão não se reduz a uma simples caracterização institucional, mas se revela como um campo complexo, atravessado por múltiplas camadas de significação. O que emerge dessa análise, sustentada por um olhar rigorosamente analítico, é a constatação de que a escola se inscreve em um espaço de elevada singularidade, no qual territorialidade, comunicação, cultura e linguagem não operam como elementos acessórios, mas como fundamentos estruturantes da experiência educativa. Segundo (Ferreira, 2001), esse momento representa a fase de maior protagonismo indígena na Educação Escolar Indígena. Nesse contexto, fortalece-se a consciência política coletiva, impulsionando processos de articulação e reivindicação de direitos junto ao Estado.

Os achados evidenciam que essa configuração específica tensiona, de maneira contínua, os limites das formulações educacionais de caráter universalizante, expondo a insuficiência de modelos homogêneos frente à complexidade das realidades indígenas. Ao longo do processo analítico, identifiquei que as diretrizes institucionais, quando descoladas dessas especificidades, tenderam a produzir um distanciamento entre a

normatividade prescrita e a materialidade vivida, instaurando um hiato que comprometeu a efetividade das políticas educacionais.

Ao revisitar o percurso histórico da unidade, sob uma perspectiva interpretativa mais aprofundada, foi possível reconhecer que as transformações ocorridas não se restringem a reordenações administrativas, mas configuram um movimento de ressignificação mais amplo, ancorado em processos de afirmação identitária e de reapropriação simbólica. Tal reconfiguração, identificada a partir da triangulação dos dados e da análise documental, indica a emergência de um projeto educativo que busca se desvincular, ainda que parcialmente, de lógicas exógenas, reposicionando a escola como espaço de expressão das epistemologias e das práticas socioculturais de comunicação do povo Hixkaryana.

Entretanto, os resultados também revelam que esse movimento não se efetiva de maneira plena ou isenta de contradições. Ao contrário, o que se evidencia é a coexistência de forças distintas: de um lado, iniciativas que apontam para a construção de uma educação ancorada nas especificidades locais; de outro, a persistência de mecanismos institucionais que reiteram padrões centralizadores e pouco sensíveis à diversidade sociocultural pautado a falta de comunicação. Essa tensão, identificada de forma recorrente ao longo da análise, indica que a escola se constitui como um espaço de disputas, no qual diferentes racionalidades educacionais se entrecruzam e se confrontam, de forma negativa.

Ao examinar essa problemática, (Baniwa, 2006) destaca que a efetivação da autonomia indígena está intrinsecamente vinculada à capacidade de autogestão dos próprios povos, uma vez que, na ausência desse protagonismo político e organizacional, a autonomia tende a permanecer como um horizonte normativo não concretizado.

Os espaços de autonomia dependem da capacidade de gestão do movimento indígena, mas também das tendências ideológicas e políticas dos governos. A necessidade de exercício de autonomia real exige que o próprio movimento se torne um campo de autogoverno dos povos indígenas enquanto canal para a sua participação nas tomadas de decisões que lhes dizem respeito em qualquer nível de governo do Estado. (BANIWA, 2006, p. 97).

Os resultados aqui sistematizados, longe de apresentarem uma realidade estática, revelam um processo em permanente construção, marcado por avanços, limites e contradições. Sob esse prisma, compreendo que a escola não pode ser interpretada apenas como uma unidade administrativa, mas como um território epistemológico em disputa, no qual se articulam práticas de resistência, afirmação e reinvenção.

5.2 Política curricular, linguagem e marginalização epistemológica no NEMI na EE Hexkaryana

A análise dos dados evidencia que a estrutura curricular implementada não se configura como um espaço efetivo de reconhecimento das epistemologias indígenas, mas como um arranjo que, ainda que formalmente inclua conteúdos relacionados à cultura indígena e não local, mantém a centralidade de matrizes cognitivas externas. Essa constatação pode ser inferida a partir da leitura combinada das tabelas curriculares, dos componentes formativos e da organização dos itinerários, nos quais os conhecimentos tradicionais aparecem frequentemente como elementos acessórios, e não como fundamentos estruturantes do processo educativo.

[...] ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias (BRASIL, 2018c, p.470).

A sistematização das informações institucionais da Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana, referentes ao exercício de 2025, foi incorporada a esta investigação como etapa técnica de caracterização, orientada por uma abordagem descritiva e analítica. O tratamento desses elementos permitiu estabelecer um enquadramento objetivo da unidade escolar, possibilitando compreender sua inserção no sistema educacional, bem como os condicionantes estruturais que incidem sobre sua organização e funcionamento.

A localização da escola no interior do município de Nhamundá, em área rural e inserida em território indígena, foi considerada um fator determinante para a compreensão de sua configuração institucional. Essa condição espacial implica especificidades operacionais que influenciam diretamente a organização da oferta educativa, abrangendo aspectos logísticos, acesso a recursos e adequações necessárias ao atendimento da comunidade. A inserção em terra indígena também indica a presença de elementos socioculturais próprios, que demandam a articulação entre o funcionamento escolar e as dinâmicas comunitárias.

No que se refere à vinculação administrativa, a escola integra a rede estadual de ensino, a qual, conforme a legislação educacional vigente, possui como atribuição prioritária a oferta do Ensino Médio. Essa inserção implica a adoção de diretrizes curriculares, parâmetros organizacionais e instrumentos de gestão definidos em âmbito estadual, que orientam a estruturação da oferta educacional, o planejamento pedagógico e os processos de acompanhamento institucional. Dessa forma, a unidade escolar opera

sob um regime normativo que estabelece referenciais comuns para o Ensino Médio, ainda que situada em um contexto sociocultural específico.

A classificação da unidade na modalidade de educação escolar indígena estabelece, em termos normativos, a necessidade de organização pedagógica diferenciada, orientada por princípios como interculturalidade, valorização das línguas originárias e respeito às formas próprias de organização social. Esse enquadramento institucional define diretrizes gerais para o funcionamento da escola, ainda que a materialização dessas orientações dependa de processos específicos de implementação no cotidiano escolar. A regularidade de funcionamento da escola assegura sua integração aos fluxos operacionais do sistema estadual de ensino, incluindo planejamento, execução de políticas públicas e participação em processos de monitoramento educacional. Esse aspecto garante a continuidade da oferta educativa e a inserção da unidade nos mecanismos institucionais de gestão. A imprecisão na formulação das Diretrizes dificulta a efetivação de políticas voltadas à Educação Escolar Indígena. Conforme Albuquerque e Pinheiro (2006), há um descompasso entre o que é previsto nos documentos e sua aplicação prática.

As diretrizes e planos de ação desenvolvidas para o fortalecimento e execução de uma política de educação escolar indígena que corresponda aos interesses e aspirações dos povos indígenas distanciam-se entre o que está posto na lei e sua aplicabilidade, pois a política estadual de educação escolar indígena tem apresentado contradições entre o texto legal e sua efetivação. (ALBUQUERQUE; PINHEIRO, 2006 Apud SANTOS, 2012, P. 29).

A oferta de alimentação escolar foi compreendida, no âmbito desta investigação, como um componente integrante das condições operacionais da unidade, com incidência direta sobre a permanência discente e a organização do cotidiano escolar, estando vinculada às diretrizes nutricionais estabelecidas pela Seduc/AM. Esse serviço compõe o conjunto de dispositivos de apoio que estruturam o funcionamento da escola, configurando-se como um indicador relevante das condições materiais de oferta educativa. Contudo, a análise evidenciou que o padrão alimentar disponibilizado não se encontra alinhado aos referenciais alimentares tradicionais da comunidade escolar Hixkaryana, o que sinaliza uma dissociação entre a política institucional de alimentação e as práticas culturais locais.

A partir desses elementos, foi possível consolidar um quadro técnico de caracterização institucional da escola, estruturado com base em critérios objetivos que abrangem localização, vinculação administrativa, modalidade de ensino, configuração

linguística, funcionamento e serviços ofertados. Essa sistematização forneceu suporte metodológico para a investigação, permitindo estabelecer um referencial descritivo consistente para a análise das dinâmicas educacionais relacionadas à Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana no contexto do Novo Ensino Médio indígena.

À luz da configuração vigente, observou-se a manutenção de uma assimetria estrutural na organização dos saberes, na qual a língua hixkaryana, ainda que formalmente incorporada ao arranjo curricular, não alcança o mesmo estatuto epistemológico das áreas estruturadas segundo referenciais ocidentais de conhecimento. Trata-se, portanto, de uma inclusão subordinada, que não rompe com a matriz epistemológica dominante, mas apenas a reconfigura de maneira adaptativa.

Ao se observar o conjunto dos componentes curriculares e sua organização, torna-se evidente que a proposta do NEMI mantém uma racionalidade que privilegia a fragmentação disciplinar e a padronização dos conteúdos, dificultando a incorporação de formas próprias de produção e transmissão do conhecimento, como a oralidade, a memória coletiva e as práticas territoriais. Nesse sentido, a política curricular opera como um mecanismo de regulação simbólica, delimitando quais saberes são legitimados e quais permanecem em posição periférica.

A confrontar os dados da figura Meio Ambiente e Sustentabilidade que mostra um cenário de fragilidade no que se refere às práticas ambientais no espaço escolar, indicando a predominância de formas rudimentares de manejo de resíduos, associadas à ausência de estratégias estruturadas de tratamento, reaproveitamento ou reciclagem. Esse quadro revela não apenas limitações de ordem material e infraestrutural, mas, sobretudo, a inexistência de uma abordagem sistêmica que integre a dimensão ambiental como eixo constitutivo do cotidiano educativo. A inexistência de iniciativas voltadas à organização ecológica do espaço escolar sugere uma lacuna significativa na articulação entre educação formal e práticas sustentáveis.

Essa realidade adquire contornos ainda mais críticos quando analisada à luz dos princípios que orientam os modos de vida dos povos originários, historicamente fundamentados em relações de equilíbrio, reciprocidade e respeito com a natureza. A ausência de áreas destinadas ao cultivo, ao cuidado com a terra ou à vivência de práticas ecológicas tradicionais representa uma ruptura com saberes ancestrais que poderiam, de maneira potente, orientar experiências pedagógicas enraizadas no território. Nesse sentido, a escola, ao não incorporar esses referenciais, distancia-se de uma pedagogia que poderia fortalecer vínculos identitários e promover a valorização das cosmopercepções

indígenas.

Ademais, a inexistência de ações educativas voltadas à temática ambiental evidencia um esvaziamento de conteúdos que deveriam ocupar centralidade na formação dos sujeitos, especialmente em contextos amazônicos, nos quais a sustentabilidade não constitui apenas um tema transversal, mas uma dimensão estruturante da existência coletiva. A ausência dessa abordagem compromete a formação crítica e cidadã dos estudantes, ao passo que inviabiliza a construção de práticas educativas comprometidas com a justiça socioambiental. Torna-se, portanto, imperativo repensar o lugar da sustentabilidade no ambiente escolar, não como um complemento, mas como fundamento epistemológico e político pedagógico, alinhado às experiências e aos saberes dos povos originários.

A interpretação dos dados em relação ao Atendimento de Acessibilidade que, ao carecer de dispositivos mínimos de acessibilidade, tende a reproduzir práticas institucionais que desconsideram a heterogeneidade dos sujeitos. A ausência de recursos arquitetônicos, comunicacionais e pedagógicos orientados à inclusão contribui para a naturalização de uma cultura escolar pouco responsiva às necessidades específicas, na qual determinados estudantes permanecem em posição de marginalização nos processos formativos. Essa configuração não se restringe a limitações de ordem material, mas revela uma racionalidade organizacional que fragiliza o princípio da equidade no âmbito educacional.

Essa disposição institucional, ao negligenciar o atendimento às demandas educacionais diferenciadas, reforça dinâmicas de invisibilização e exclusão, afastando-se de uma perspectiva comprometida com a universalização do direito à aprendizagem. Em lugar de fomentar um espaço formativo plural e acolhedor, a ausência de políticas e práticas inclusivas contribui para a perpetuação de uma cultura que não reconhece a diversidade como dimensão constitutiva do processo educativo. Impõe-se, portanto, a necessidade de problematizar essa realidade, tensionando modelos que, direta ou indiretamente, obstaculizam a edificação de uma educação efetivamente inclusiva e socialmente referenciada.

A infraestrutura descrita no censo 2025 configura uma escola atravessada por carências estruturais que comprometem, de forma incisiva, a garantia do direito à educação em condições qualitativamente adequadas. A inexistência de fornecimento energético, a dependência de fontes naturais para o abastecimento hídrico e a ausência de ambientes indispensáveis à prática pedagógica como espaços de leitura, experimentação

e convivência delineiam um quadro de precarização que restringe a mediação do conhecimento e limita a diversificação das estratégias didáticas. Essas insuficiências extrapolam a dimensão física, incidindo diretamente sobre a densidade formativa do processo educativo e sobre as possibilidades de desenvolvimento integral dos estudantes.

Sob o prisma normativo, essa realidade revela uma dissonância substantiva em relação aos pressupostos estabelecidos pelas diretrizes do Novo Ensino Médio Indígena, que preconizam uma formação integral, territorialmente situada e ancorada nas especificidades socioculturais dos povos originários. A ausência de condições infraestruturais mínimas inviabiliza a materialização de práticas interculturais, de abordagens educomunicativas e de processos pedagógicos que valorizem a dimensão etnolinguística.

A confrontação entre os registros administrativos oriundos do SIGEAM e as informações declaradas no Censo Escolar permite evidenciar um quadro de descompasso estrutural e semântico. Longe de constituir uma mera divergência pontual, essa assimetria revela um problema de natureza mais profunda, vinculado aos modos de inscrição da realidade escolar nos dispositivos institucionais de registro e classificação.

No âmbito do SIGEAM, delineia-se uma configuração espacial que sugere relativa organicidade funcional, com a existência de múltiplas salas de aula em pleno funcionamento, além de ambientes destinados à gestão e ao apoio pedagógico. Essa representação projeta a imagem de uma unidade dotada de certa estabilidade infraestrutural. Trata-se, portanto, de um retrato que, embora incompleto, indica a presença de uma materialidade edificada que sustenta o desenvolvimento das atividades escolares, mas que no intuito do sistema seriam informações carregadas do Censo Escolar.

Em contrapartida, os dados provenientes do Censo Escolar instauram uma narrativa radicalmente distinta, caracterizada por uma quase supressão dos elementos basilares que conformam o espaço educativo. A inexistência declarada de sanitários, espaços de preparo e consumo de alimentos, ambientes de leitura e laboratórios, somada à indicação de ausência de fornecimento energético, produz uma representação que se aproxima de um ambiente de inviabilidade operacional. Essa descrição, quando analisada de forma acrítica, conduz a uma leitura que compromete a compreensão da escola como espaço efetivo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, a incorporação de evidências empíricas advindas de registros imagéticos recentes introduz um elemento de inflexão analítica, ao demonstrar que a

realidade concreta da escola não se coaduna integralmente com nenhuma das versões institucionalmente registradas. A presença de estruturas físicas não reconhecidas pelo Censo, ainda que possivelmente não enquadradas nos parâmetros normativos padronizados, indica a existência de uma materialidade híbrida, situada entre o formalmente reconhecido e o empiricamente vivenciado. Essa condição mostra que os instrumentos oficiais operam sob uma lógica classificatória que tende a desconsiderar formas não hegemônicas de organização do espaço escolar quase que intencional.

Perante desse quadro, torna-se possível sustentar que a discrepância identificada não decorre exclusivamente de falhas operacionais ou de desatualização cadastral, mas se inscreve em um problema de ordem epistemológica, no qual os sistemas de informação educacional se mostram insuficientes para apreender a complexidade dos contextos indígenas. Ao privilegiarem categorias rígidas e universalizantes, esses dispositivos produzem uma espécie de “apagamento estatístico” das especificidades locais, comprometendo a acurácia diagnóstica e, por conseguinte, a eficácia das intervenções públicas e que sempre foram um problema para o Planejamento Escolar realizado pelo setor em trabalho, pois as informações sempre partem do relato da gestão escolar como se encontra a escola a cada planejamento.



Figura 20: EE Hexkaryana e suas dependências. Fonte: Própria (2025).

Assim, a análise aqui empreendida permite afirmar que a divergência entre SIGEAM, Censo Escolar e realidade empírica não apenas fragiliza os processos de

planejamento e gestão educacional, mas também revela a necessidade premente de reconfiguração dos próprios paradigmas de produção de dados. Sem a incorporação de metodologias sensíveis às singularidades territoriais, culturais e infraestruturais, persistirá um quadro de representação distorcida, no qual a escola permanece capturada por registros que ora a superdimensionam, ora a reduzem a uma condição de inexistência material, inviabilizando a construção de políticas educacionais verdadeiramente aderentes às dinâmicas locais negligenciadas pela Seduc/AM.

Os debates concernentes às formas de conceber, estruturar e materializar a educação escolar indígena no Brasil têm sido historicamente delineados pelas agendas políticas e reivindicatórias dos próprios povos originários e no Amazonas não é diferente. Essas mobilizações evidenciam a defesa da autonomia comunitária no que se refere à organização dos tempos escolares, à elaboração dos calendários, à definição dos currículos, às práticas de alimentação escolar, bem como à constituição dos quadros docentes e dos demais sujeitos que compõem o espaço educativo.

Nesse horizonte, inscreve-se igualmente a demanda pela institucionalização e permanência de instâncias específicas voltadas à gestão da educação escolar indígena no interior das secretarias estaduais e municipais de educação, acompanhada da exigência de ampliação da representatividade indígena em órgãos deliberativos de âmbito nacional, como o Conselho Nacional de Educação. Soma-se a esse conjunto de reivindicações o reconhecimento das diferenças socioculturais entre os diversos povos indígenas, com a devida valorização de seus sistemas próprios de conhecimento e de suas epistemologias (Kambebe, 2020), além do fortalecimento de políticas públicas orientadas pelos territórios etnoeducacionais (Bergamaschi; Sousa, 2015; Vieira, 2023).

A ausência de estratégias comunicacionais interculturais, capazes de articular tecnologias, línguas indígenas e práticas comunitárias, evidencia que a educomunicação, enquanto proposta emancipatória, não se efetiva no contexto analisado. Ao contrário, a comunicação institucional tende a operar como um instrumento de padronização e controle, limitando a autonomia pedagógica e reduzindo a capacidade de adaptação da escola às suas especificidades.

Assim, os dados indicam que a formação docente e a comunicação educacional, ao invés de funcionarem como elementos estruturantes da política, configuram-se como pontos de fragilidade que aprofundam as desigualdades existentes. Cada coletividade humana engendra modos próprios de produzir, transmitir e ressignificar o conhecimento, conformando sistemas educativos intrinsecamente vinculados às suas matrizes culturais

e aos seus modos de existência. No âmbito das comunidades indígenas, os processos formativos não se circunscrevem ao espaço escolar institucionalizado, mas se realizam de maneira orgânica no interior das dinâmicas sociocomunitárias, caracterizando-se pela circulação contínua e não compartimentalizada dos saberes.

Nesse contexto, a aprendizagem não se estrutura a partir de dispositivos formais, horários rigidamente estabelecidos ou segmentações etárias previamente definidas. Ao contrário, constitui-se como uma experiência integrada à vida cotidiana, mediada pelas relações intergeracionais, pela oralidade, pela observação e pela participação ativa nas práticas culturais. Como assinala Brandão (2007, p. 17), “[...] a sabedoria acumulada do grupo social não ‘dá aulas’ e os alunos, que são todos os que aprendem, ‘não aprendem na escola’”, evidenciando uma lógica educativa que se distancia dos paradigmas escolares ocidentais.

Essa configuração pedagógica, alicerçada na vivência coletiva e na indissociabilidade entre aprender e viver, é compreendida no campo dos estudos educacionais como educação indígena, expressão que designa sistemas próprios de formação ancorados nas epistemologias, nas cosmocepções e nas práticas socioculturais dos povos originários.

Todos os agentes dessa educação de aldeia criam de parte a parte as situações que, direta ou indiretamente, forçam iniciativas de aprendizagem e treinamento. Elas existem misturadas com a vida em momentos de trabalho, de lazer, de camaradagem e treinamento. Quase sempre não são impostas e não é raro que sejam os aprendizes os que tomam a seu cargo procurar pessoas e situações de troca que lhes possam trazer algum aprendizado. (BRANDÃO, 2007, p. 19).

A partir do aprofundamento investigativo realizado ao longo desta pesquisa, tornou-se possível constatar que os dados referentes ao corpo docente da Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana, embora apresentem uma configuração aparentemente estável e qualificada nos registros oficiais do DGP/GAAS e GELOT, não correspondem integralmente à realidade dos sistemas observados. A sistematização dos dados indica a presença de dez docentes no período de 2023 a 2025, com uma distribuição que sugere predominância de formação em nível superior. No entanto, o exame cruzado com os registros do SIGEAM evidenciou que apenas três professores possuem efetivamente formação superior, enquanto os demais estão vinculados ao magistério de nível médio, incluindo formações oriundas do Projeto Pirayawara.

Esse achado revela que os indicadores oficiais acabam por produzir uma

representação ampliada da qualificação docente, a qual não se sustenta quando confrontada com a realidade concreta da escola. Assim, o que se evidencia não é apenas uma inconsistência pontual de dados, mas a existência de um descompasso entre a informação registrada e a configuração efetiva do quadro profissional que atua na unidade escolar.

Além disso, a investigação permitiu identificar que, ao longo dos anos recentes de implementação do NEMI, não foram ofertadas ações sistemáticas de formação continuada voltadas às especificidades do contexto indígena como ocorreu ao NEM nas escolas não indígenas. A ausência de iniciativas institucionais direcionadas à qualificação docente, especialmente no que se refere às dimensões interculturais, linguísticas e comunicacionais, configura um elemento central para a compreensão dos limites enfrentados no cotidiano escolar.

Paralelamente, verificou-se que a escola opera em condições tecnológicas extremamente restritas, caracterizadas pela inexistência de computadores e de acesso à internet, tanto para fins pedagógicos quanto administrativos ou comunitários. Ainda que haja a presença de equipamento de impressão, essa condição não supre as demandas contemporâneas do processo educativo, que requerem acesso a recursos digitais e possibilidades ampliadas de circulação do conhecimento, que deixa por conta do docente de procurar meios tecnológicos para acesso das plataformas da própria Secretaria.

Portanto, o conjunto de registros levantadas ao longo da pesquisa permitiu identificar que a implementação do NEMI, nesse contexto específico, ocorre sob condições que não asseguram o suporte formativo e tecnológico necessário ao desenvolvimento de práticas pedagógicas alinhadas às diretrizes da política educacional. Esses resultados indicam, portanto, a existência de um cenário marcado por limitações estruturais e formativas que incidem diretamente sobre a qualidade da oferta educativa e sobre as possibilidades de efetivação de uma educação intercultural que valorize, de modo consistente, a comunicação, a língua e os saberes do povo Hixkaryana.

5.3 Da Norma à Vivência no NEMI

A análise integrada das tabelas de infraestrutura, tecnologia e dados institucionais revela um descompasso significativo entre os registros oficiais e as condições efetivamente observadas na escola. As divergências identificadas não podem ser compreendidas como meras falhas técnicas, mas como indícios de fragilidades nos

mecanismos de produção e validação das informações educacionais.

Essa inconsistência adquire relevância ainda maior quando se considera que os dados censitários constituem a base para o planejamento de políticas públicas, alocação de recursos e definição de estratégias educacionais. Quando tais informações não correspondem à realidade, há um risco concreto de formulação de políticas inadequadas, que não atendem às necessidades reais das escolas. Paralelamente, os dados de infraestrutura evidenciam um conjunto de limitações que inviabilizam a plena implementação do Novo Ensino Médio. A ausência de espaços adequados, de energia elétrica, de equipamentos e de recursos pedagógicos configura um cenário no qual as exigências da política se tornam incompatíveis com as condições materiais existentes.

Conforme se depreende da Figura 19, a alteração de denominação da unidade escolar configurou-se como um marco de inflexão identitária, ao substituir a nomenclatura anteriormente vinculada a uma referência externa Escola Estadual Indígena Governador Eduardo Braga pela designação ancorada na língua materna, passando, a partir de 2018, a ser reconhecida como Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana. Essa alteração representa um movimento de afirmação etnolinguística e de valorização da identidade cultural do povo atendido. Atualmente, a escola conta com professores e equipe gestora oriundos da própria comunidade, o que contribui para o fortalecimento da autonomia pedagógica e de práticas educativas interculturais.



Figura 21: Arquitetura da EE Hexkaryana . Fonte: Própria (2025).

Essa incompatibilidade revela uma característica fundamental da política analisada: sua formulação desconsidera as desigualdades territoriais e as especificidades

dos contextos indígenas, operando a partir de uma lógica homogênea que não se sustenta na prática. O resultado é a produção de uma política que, embora formalmente inclusiva, reproduz processos de exclusão ao não garantir as condições necessárias para sua efetivação.

Além disso, a ausência de documentação clara e sistematizada sobre a estrutura curricular e as diretrizes específicas do NEMI contribui para a insegurança normativa e para a fragilização da autonomia escolar. Sem parâmetros definidos, as escolas operam em um ambiente de incerteza, no qual o planejamento pedagógico depende de orientações fragmentadas e, muitas vezes, inacessíveis.

Diante dos dados analisados permite-se afirmar que a política educacional em questão se caracteriza por uma dissociação entre discurso e prática, na qual a promessa de inovação e equidade não se concretiza nas condições materiais e institucionais observadas.

[...] é na região amazônica onde encontramos os indicadores de qualidade do ensino mais baixos do Brasil. Muitos professores indígenas possuem apenas a formação secundária (ensino médio) e ainda não estão em nenhum curso de formação superior específico (Licenciatura Intercultural) – destes, muitos sem nenhuma formação em magistério ou magistério indígena. (LUCIANO, 2019, p. 22).

A tessitura analítica construída ao longo desta investigação indicou que a implementação do NEM, quando deslocada para o âmbito da educação escolar indígena, não se limita a apresentar fragilidades operacionais, mas explicita uma ruptura ontológica entre o aparato normativo estatal e os regimes de conhecimento próprios dos povos originários. A partir de um percurso metodológico ancorado na análise documental crítica, articulado ao exame de bases institucionais e registros administrativos, foi possível apreender que a política educacional em questão, concebida sob uma lógica de racionalização curricular e de alinhamento às dinâmicas produtivas contemporâneas, revela-se estruturalmente inapta para dialogar com territorialidades marcadas por cosmopercepções distintas e por dinâmicas sociolinguísticas específicas.

No circuito das escolas não indígenas, ainda que se reconheçam limitações de ordem pedagógica e críticas consistentes quanto à orientação utilitarista da reforma, verifica-se a existência de um arcabouço mínimo que viabiliza sua operacionalização. A disponibilidade de recursos tecnológicos, a presença de conectividade, a oferta mesmo que restrita de itinerários formativos e a circulação de práticas formativas voltadas à adequação docente configuram um ambiente em que a política se efetiva de maneira

parcial, porém funcional dentro de sua própria lógica interna. Trata-se de um cenário em que as contradições se manifestam, mas não inviabilizam completamente a execução da proposta.

Em contrapartida, ao se considerar a realidade da Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana, emerge um quadro de desarticulação profunda entre o que é normatizado e o que se materializa na vivência escolar. A ausência de infraestrutura comunicacional e tecnológica evidenciada pela inexistência de acesso à internet, pela escassez de equipamentos e pela limitação de recursos didático digitais não configura apenas uma lacuna material, mas compromete a própria legitimidade da política no território. Dispositivos pedagógicos concebidos para ambientes conectados tornaram-se, nesse contexto, elementos inoperantes, desprovidos de aplicabilidade concreta.

É nesse novo espaço comunicacional, já não mais tecido de encontros e multidões, mas de conexões, fluxo e redes, onde emergem novas “forma de estar juntos” e outros dispositivos de percepção mediados, num primeiro momento, pela televisão, depois, pelo computador e, logo, pela imbricação entre televisão e internet em uma acelerada aliança entre velocidades audiovisuais e informacionais. (MARTÍN-BARBERO, 2023, p. 133).

A partir da reflexão de Jesús Martín-Barbero, compreende-se que a educação contemporânea está profundamente atravessada pelas transformações comunicacionais baseadas em redes e fluxos. Nesse contexto, a comunicação torna-se elemento central no processo educativo, exigindo que professores atuem como mediadores e que alunos desenvolvam competências para interpretar e produzir sentidos em ambientes conectados. Assim, a integração entre comunicação e educação deixa de ser opcional e passa a ser indispensável para uma formação crítica e contextualizada.

A problemática adquire maior complexidade quando se examinou a dimensão formativa do corpo docente. A investigação revelou que não há, no âmbito da Seduc/AM, a consolidação de uma política de formação continuada que contemple as especificidades do Novo Ensino Médio em territórios indígenas, como explanado anteriormente, tampouco iniciativas que articulem comunicação, interculturalidade e práticas pedagógicas situadas. A presença de docentes com formação restrita ao magistério, associada à ausência de processos sistemáticos de qualificação, configura um exemplo de desassistência formativa que compromete a mediação curricular e inviabiliza a construção de práticas educativas alinhadas às demandas etnolinguísticas da comunidade.

Outro vetor de análise que se impõe com densidade interpretativa refere-se à arquitetura curricular e à forma como ela inscreve uma hierarquização dos saberes. Ainda

que a escola opere sob um regime bilíngue, a língua hixkaryana não se constitui como eixo estruturante do processo educativo, sendo frequentemente deslocada para uma posição periférica. Esse arranjo evidencia a persistência de uma matriz epistemológica hegemônica, na qual os referenciais ocidentais de conhecimento se sobrepõem aos saberes tradicionais, produzindo um efeito de subalternização simbólica e pedagógica.

A investigação também permitiu identificar dissonâncias significativas entre diferentes sistemas de informação educacional, especialmente no que concerne aos dados provenientes do Censo Escolar e do SIGEAM. Essas incongruências não apenas fragilizam a confiabilidade dos diagnósticos institucionais, mas também revelam a precariedade dos mecanismos de acompanhamento e regulação da política pública, comprometendo a formulação de estratégias coerentes com a realidade local.

Ademais, a inflexão institucional ocorrida em 2018 marcada pela ruptura com o modelo de ensino mediado por tecnologia e pela adoção de uma matriz intercultural, acompanhada da redefinição identitária da escola não foi sustentada, no contexto do NEMI, por políticas estruturantes capazes de garantir sua continuidade em termos materiais, pedagógicos e comunicacionais. O funcionamento exclusivo no turno vespertino, aliado às condições logísticas e territoriais da região, intensifica os limites à ampliação da carga horária e à diversificação curricular previstas pela reforma, evidenciando a inadequação dos parâmetros normativos frente às especificidades locais.

Desse modo, o que se delineia não é apenas uma distância entre a norma e a vivência, mas a configuração de um processo de inadequação estrutural da política educacional, que, ao desconsiderar as epistemologias indígenas, opera como vetor de invisibilização e enfraquecimento dos modos próprios de produção de conhecimento. A experiência da Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana, portanto, explicita os limites de uma política concebida sob uma lógica universalizante, reiterando a necessidade de reconfigurações que partam da centralidade da comunicação, da territorialidade e da pluralidade epistêmica como fundamentos inegociáveis de uma educação comprometida com a justiça educacional indígena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Implicações da pesquisa em educomunicação no nemi: A centralidade da comunicação na reconfiguração da educação indígena

À guisa desta investigação, reafirma-se, para este programa, com maior densidade interpretativa, que a comunicação se configura como dimensão estruturante dos processos educativos, assumindo papel decisivo na produção de sentidos, na mediação intercultural e na legitimação dos saberes no âmbito da educação escolar indígena. Ao longo do Capítulo I - Comunicar para Transformar: Desafios do Novo Ensino Médio, tornou-se possível compreender que a implementação do Novo Ensino Médio Indígena, transposta para contextos socioculturais específicos como o da Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana, evidências de desalinhamentos significativos entre a normatividade estatal e as formas próprias de organização do conhecimento nas comunidades indígenas. Nesse caminho, a comunicação, em vez de constituir-se como espaço de escuta, negociação e construção coletiva de significados, opera sob uma lógica verticalizada que restringe a participação dos sujeitos e compromete a constituição de uma pedagogia sensível às especificidades linguísticas e culturais, impactando diretamente a qualidade da formação ofertada.

A relevância da comunicação torna-se ainda mais evidente quando se considera que, para os povos originários, o processo educativo está intrinsecamente vinculado às práticas cotidianas de convivência, à oralidade, aos rituais e às formas coletivas de transmissão de saberes. Nesse sentido, a escola, ao inserir-se nesse universo sociocultural, deve constituir-se como espaço de interlocução entre distintos regimes de conhecimento, o que somente se efetiva por meio de práticas comunicacionais dialógicas e culturalmente situadas. No caso da EE Hexkaryana, a ausência de uma estrutura comunicativa que valorize a língua materna e os modos próprios de significação contribui para a fragilização da identidade etnolinguística, além de ampliar o distanciamento entre os conteúdos escolares e a realidade vivenciada pelos estudantes, reafirmando que a comunicação não pode ser compreendida como elemento acessório, mas como fundamento da educação intercultural.

No Capítulo II - Comunicação como território de luta no setor educacional: Impactos e autonomia Hixkaryana, evidenciou-se que a comunicação se configura como arena de disputas simbólicas, na qual se confrontam distintos projetos de educação e de sociedade. Os dados analisados indicam que os dispositivos comunicacionais

institucionalizados operam, majoritariamente, a partir de referenciais externos à realidade indígena, produzindo efeitos de silenciamento e invisibilização dos saberes locais. Nessa conjuntura, a comunicação assume uma função normatizadora que tende à homogeneização das práticas pedagógicas e à limitação da autonomia da escola. Ao mesmo tempo, constitui-se como espaço estratégico de resistência, no qual a comunidade Hixkaryana pode mobilizar saberes, linguagens e práticas para afirmar sua identidade e reivindicar o direito à autodeterminação educativa.

Nesse contexto, a educomunicação emerge como possibilidade concreta de reconfiguração desses processos, ao propor práticas pedagógicas fundamentadas na participação, na escuta e na valorização das linguagens originárias. Ao fomentar a produção coletiva do conhecimento e a circulação ampliada de narrativas indígenas, contribui para o fortalecimento da autonomia e para a consolidação de uma pedagogia comprometida com a justiça cognitiva. No âmbito da escola, sua incorporação não se limita a uma inovação metodológica, mas representa um movimento de afirmação identitária, capaz de ressignificar a relação entre escola, comunidade e território, reposicionando os sujeitos indígenas como protagonistas de seus próprios processos formativos.

No Capítulo III - Metodologia, a adoção de uma abordagem qualitativa crítica possibilitou apreender as múltiplas dimensões que atravessam a comunicação no contexto educacional indígena. A análise documental, articulada à interpretação hermenêutico dialética, permitiu identificar incongruências entre os discursos institucionais e a realidade empírica da escola. Nesse percurso, a comunicação consolidou-se como categoria analítica transversal, orientando tanto a coleta quanto a interpretação dos dados. Além disso, a escolha por uma postura investigativa baseada na leitura dos dados e na interlocução com os sujeitos da pesquisa reforçou a compreensão de que produzir conhecimento sobre a educação indígena implica reconhecer e valorizar formas de comunicação historicamente marginalizadas.

Esse itinerário metodológico mostra, ainda, que a própria pesquisa pode ser compreendida como prática educomunicativa, na medida em que se estrutura a partir do diálogo e da construção compartilhada de sentidos. Ao ultrapassar abordagens meramente descritivas e assumir um compromisso transformador, a investigação amplia o debate acerca da centralidade da comunicação na educação indígena e contribui para a formulação de caminhos que viabilizem a reconfiguração das práticas pedagógicas no contexto do NEMI.

Os achados apresentados no Capítulo IV - Análise de dados da Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana revelam que a precariedade comunicacional se materializa de forma expressiva nas condições concretas de funcionamento da escola. A precariedade da conectividade, dos recursos tecnológicos e dos materiais didáticos adequados configura um cenário de restrição que compromete a efetividade dos processos educativos por parte da Seduc/AM. Essa limitação não apenas dificulta a circulação de informações, mas também impede a construção de práticas pedagógicas que integrem múltiplas linguagens e promovam a participação ativa dos estudantes. No contexto da educação indígena, tais restrições assumem contornos ainda mais críticos, ao inviabilizarem a valorização da cosmovisão e a difusão das narrativas dos saberes tradicionais.

Além disso, a análise demonstra que a desarticulação entre as políticas públicas e a realidade da EE Hexkaryana compromete a efetivação do NEMI, especialmente no que se refere à valorização da língua e da cultura indígenas. A inexistência de estratégias comunicacionais consistentes e contextualizadas impede que a escola se constitua como espaço de produção e circulação de saberes indígenas, reforçando a marginalização dessas epistemologias no interior do currículo. Nesse campo, a educomunicação apresenta-se como alternativa estratégica, ao possibilitar a integração entre tecnologias, linguagens e práticas culturais locais, ampliando as possibilidades de expressão, aprendizagem e fortalecimento identitário.

Em suma, o Capítulo V - Resultados em Tensão: Escola, currículo e justiça indígena, explicita que as incongruências entre a estrutura curricular do Novo Ensino Médio Indígena e as demandas da educação indígena resultam em um quadro de fragilização da justiça educacional. A limitada incorporação de uma perspectiva comunicacional intercultural no currículo contribui para a invisibilização dos saberes tradicionais e para o enfraquecimento das identidades culturais. Nesse contexto, a comunicação assume papel central na mediação entre diferentes regimes de conhecimento, constituindo-se como elemento essencial para a construção de práticas pedagógicas que articulem escola, território e cultura.

Diante dessas constatações, torna-se possível afirmar que a comunicação, compreendida em sua dimensão ampliada, constitui condição indispensável para a efetivação de uma educação indígena intercultural, crítica e emancipatória. A educomunicação, ao promover o diálogo, a participação e a valorização das linguagens originárias, apresenta-se como eixo estruturante para a reconfiguração do NEMI. No caso específico da EE Hexkaryana, sua incorporação pode contribuir significativamente para

o fortalecimento da identidade etnolinguística, para a ampliação da autonomia pedagógica e para a construção de uma escola efetivamente conectada à realidade da comunidade.

Em síntese, a superação dos desafios identificados exige uma inflexão profunda nos modos de conceber a comunicação no campo educacional. Reconhecê-la como dimensão constitutiva da educação implica reposicioná-la no centro das políticas públicas, assegurando condições materiais e simbólicas para sua efetivação. Somente assim será possível construir um projeto educativo que não apenas inclua os povos indígenas, mas que se deixe transformar por suas epistemologias, instaurando uma pedagogia fundada no diálogo, na pluralidade e na justiça cognitiva.

A articulação entre comunicação e educação, especialmente em contextos indígenas, revela um potencial formativo singular ao ampliar os processos de circulação dos saberes tradicionais. Nessa perspectiva, a comunicação deixa de ocupar função meramente instrumental e passa a constituir-se como dimensão fundante da aprendizagem, promovendo não apenas a difusão, mas a ressignificação dos conhecimentos no interior das dinâmicas socioculturais de cada povo. Assim, a integração entre práticas comunicacionais e educativas contribui para a vitalidade das memórias coletivas e para a continuidade intergeracional dos saberes ancestrais.

A forma como essas relações se organizam no cotidiano comunitário constitui elemento definidor das identidades indígenas, especialmente no que se refere aos modos de socialização dos saberes junto às novas gerações. Nesse processo, evidencia-se uma pedagogia intrínseca às práticas culturais, na qual a transmissão de valores, línguas e cosmologias ocorre de maneira orgânica e integrada à vida coletiva. A educomunicação, nesse contexto, consolida-se como eixo estruturante, ao mediar tradição e contemporaneidade, assegurando que os sistemas simbólicos indígenas não apenas resistam, mas se reinventem diante das transformações históricas.

Nesse contexto, torna-se imprescindível reconhecer a relevância de políticas educacionais e comunicacionais comprometidas com a valorização das culturas originárias. A efetivação dessas políticas requer não apenas diretrizes normativas, mas também uma atuação articulada entre os entes federativos e as instituições públicas, garantindo suporte técnico, financeiro e pedagógico às comunidades indígenas. Compete à União, Seduc-AM, DPDI e GEEI, CEEI-AM, Funai, FOREEIA, COIAB fomentar programas integrados de ensino, pesquisa e formação, construídos a partir da escuta qualificada das comunidades, assegurando seu protagonismo na definição dos projetos

educativos.

Essas iniciativas devem contemplar a elaboração de currículos específicos, a formação continuada de profissionais sensíveis às realidades sociolinguísticas indígenas e a produção de materiais didáticos alinhados às epistemologias locais. Trata-se de consolidar uma educação que não apenas reconheça a diversidade cultural, mas que a incorpore como princípio estruturante. A educomunicação, nesse sentido, configura-se como estratégia imprescindível para a construção de práticas pedagógicas interculturais, capazes de fortalecer as línguas originárias e os modos próprios de produção do conhecimento historicamente negligenciados.

Nesse contexto, torna-se imprescindível reconhecer a relevância de políticas educacionais e comunicacionais comprometidas com a valorização das culturas originárias. O sistema educacional amazonense ainda não consolidou um padrão de qualidade que contemple plenamente as especificidades dos povos indígenas, evidenciando fragilidades estruturais, formativas e comunicacionais. Tais insuficiências demandam intervenções urgentes, orientadas por políticas públicas efetivamente comprometidas com a justiça educacional e cognitiva, de modo que a valorização dos povos indígenas deixe de ocupar o plano discursivo e se concretize em ações institucionais consistentes e transformadoras.

Conclusões sumarizadas

A presente dissertação buscou analisar, em perspectiva crítica, os desdobramentos da implementação do Novo Ensino Médio Indígena na Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana, situada no município de Nhamundá/AM, tomando como eixo de problematização os itinerários formativos, os procedimentos pedagógicos, os processos comunicacionais e a formação docente indígena. Ancorada nas transformações normativas introduzidas pela Lei nº 13.415/2017 e posteriormente tensionadas pela Lei nº 14.945/2024, a investigação evidenciou que tais mudanças, embora apresentadas sob o signo da inovação e da flexibilização curricular, produzem efeitos profundamente contraditórios quando transpostas para a realidade das escolas indígenas amazônicas.

A investigação evidenciou que tais mudanças, embora apresentadas sob o signo da inovação e da flexibilização curricular, produzem efeitos tensionados quando transpostas para a realidade das escolas indígenas amazônicas. No âmbito da Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana, os itinerários formativos configuram-se mais como

prescrições abstratas do que como percursos pedagógicos enraizados nas especificidades linguísticas, culturais e territoriais do povo Hixkaryana. Tal constatação revela uma ruptura entre o plano legal e a materialidade escolar, na qual o currículo deixa de ser um instrumento de afirmação identitária para se tornar um mecanismo de adequação formal.

No que concerne aos procedimentos pedagógicos, observa-se a permanência de práticas alinhadas a matrizes hegemônicas de ensino, ainda que reconfiguradas sob a linguagem da inovação curricular. Essa permanência indica que a flexibilização proposta pelas reformas não se traduz, necessariamente, em autonomia pedagógica ou em valorização das epistemologias indígenas, mas, ao contrário, tende a reproduzir padrões exógenos que desconsideram os modos próprios de produção e circulação de saberes nos territórios indígenas.

A dimensão comunicacional, por sua vez, revelou-se como um dos pontos mais críticos da implementação do Novo Ensino Médio Indígena. A insuficiência de fluxos comunicacionais estruturados, a precariedade na circulação de informações institucionais e a inexistência de estratégias comunicativas voltadas às especificidades linguísticas indígenas evidenciam que a comunicação não tem sido concebida como elemento constitutivo da política educacional, mas como um aspecto secundarizado. Essa lacuna compromete significativamente a compreensão, a apropriação e a ressignificação das diretrizes curriculares por parte dos sujeitos escolares.

No campo da formação docente indígena, os dados analisados apontam para limitações estruturais que se expressam na ausência de políticas contínuas e contextualizadas de formação. A permanência de trajetórias formativas vinculadas a iniciativas como o Projeto Pirayawara evidencia um hiato entre as exigências contemporâneas do Novo Ensino Médio e as condições reais de qualificação docente. Nesse sentido, os professores indígenas são convocados a operar um modelo educacional complexo sem que lhes sejam garantidas as condições formativas, pedagógicas e comunicacionais necessárias, o que intensifica os tensionamentos no cotidiano escolar.

A promulgação da Lei nº 14.945/2024, embora apresente ajustes à estrutura anteriormente estabelecida, não resolve as contradições estruturais identificadas nesta pesquisa. Ao contrário, reforça a instabilidade normativa que atravessa essa política educacional, aprofundando um quadro de incerteza que incide de maneira ainda mais intensa sobre as escolas indígenas. A ausência de diretrizes específicas, aliada à descontinuidade das políticas públicas, evidencia a fragilidade do compromisso estatal com a efetivação de uma educação escolar indígena intercultural e linguisticamente

situada.

Diante desse cenário, esta dissertação sustenta que os tensionamentos identificados nos itinerários formativos, nos procedimentos pedagógicos, nos processos comunicacionais e na formação docente são expressão de limites estruturais da política do Novo Ensino Médio quando aplicada aos territórios indígenas. Tais limites revelam a persistência de uma racionalidade que, embora discursivamente orientada pela diversidade, opera por meio da padronização e da invisibilização das epistemologias indígenas.

Entretanto, é fundamental destacar que a realidade investigada também evidencia movimentos de resistência, reinterpretação e reexistência por parte dos sujeitos indígenas, que tensionam cotidianamente os limites impostos pela política educacional. É nesse horizonte que se insere a proposição da educomunicação como possibilidade concreta de reconfiguração das práticas educativas no contexto indígena.

A educomunicação, compreendida como um campo que articula educação e comunicação a partir de uma perspectiva dialógica, participativa e emancipatória, apresenta-se como uma alternativa teórico-metodológica capaz de enfrentar as lacunas evidenciadas nesta pesquisa. No contexto da Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana, sua aplicabilidade reside na possibilidade de construir processos educativos que integrem a comunicação como prática central, promovendo a valorização da língua hixkaryana, das narrativas orais, dos saberes tradicionais e das formas próprias de produção de conhecimento.

Ao incorporar a educomunicação, abre-se a possibilidade de superar a fragmentação comunicacional identificada, instituindo práticas pedagógicas que favoreçam a produção coletiva de sentidos, o protagonismo dos sujeitos indígenas e a circulação de saberes em múltiplas linguagens orais, visuais, digitais e territoriais. Nesse sentido, a comunicação deixa de ser um elemento periférico para se constituir como eixo estruturante do processo educativo, potencializando a construção de uma educação intercultural efetivamente situada.

Além disso, a educomunicação pode contribuir significativamente para a formação docente indígena, ao propor metodologias que valorizam a experiência, a oralidade, a escuta e a produção colaborativa de conhecimento. Trata-se de uma perspectiva que não apenas instrumentaliza o uso de tecnologias, mas que ressignifica o próprio ato educativo como prática comunicativa, política e culturalmente implicada.

Ainda assim, é fundamental destacar que a realidade investigada também

evidencia movimentos de resistência, reinterpretação e reexistência por parte dos sujeitos indígenas. Sua adoção implica reconhecer que a educação escolar indígena não pode ser pensada dissociada dos modos próprios de comunicação, expressão e produção de sentido desses povos.

Por fim, esta dissertação reafirma que a construção de uma educação escolar indígena intercultural, crítica e linguisticamente situada exige não apenas a revisão das diretrizes curriculares, mas a reconfiguração das bases epistemológicas, pedagógicas e comunicacionais que sustentam a política educacional. Nesse percurso, a educomunicação se apresenta como uma via potente para a construção de práticas educativas comprometidas com a justiça cognitiva, a valorização da diversidade e a afirmação dos modos de existência dos povos indígenas.

Assim, mais do que encerrar um ciclo investigativo, este trabalho se projeta como um convite à continuidade do debate e à construção coletiva de alternativas que permitam tensionar e transformar os limites impostos pelas políticas educacionais vigentes, afirmando a educação indígena como espaço de resistência, criação e reexistência.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, L. S. de; PINHEIRO, M. das G. S. P. **Educação, diversidade e movimento indígena: as políticas públicas para a educação escolar indígena no Amazonas (1989-2003)**. Revista Amazônica - PPGE/FACED/UFAM, ano 11, n. 2, 2006.
- ALFARO, Rosa María. **Derechos comunicativos para la afirmación ciudadana**. Contratexto, Lima, n. 13, 2005.
- ALVES, João Ricardo. **A educação escolar indígena no Brasil: tensões entre a universalização e o direito à diferença**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 36, n. 2, 2020.
- ALMEIDA, Rita Laura Segato de. **A crítica da colonialidade em oito ensaios**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. **Projeto Pirayawara: Programa de formação de professores indígenas no Estado do Amazonas**. Manaus-Amazonas, 1998.
- AMAZONAS. Lei nº 6.303, de 6 de julho de 2023. **Dispõe sobre a organização da Educação Escolar Indígena no Estado do Amazonas**. Diário Oficial do Estado do Amazonas: edição 34.780, 6 jul. 2023.
- AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (Seduc/AM). **Portaria nº 1.176/GS, de 23 de maio de 1991**. Dispõe sobre a criação de Comissão Interinstitucional para elaboração das Diretrizes da Educação Escolar Indígena no Amazonas.
- ARAGÃO, André; FONSECA, Flávia. **Oficinas de jornalismo escolar e protagonismo juvenil no Ensino Médio**. Revista Brasileira de Educomunicação, v. 5, n. 2, p. 112-130, 2021.
- ARAÚJO, Romildo. **A reforma do ensino médio (Lei 13.415/17), as competências na escola e crise do capital**. Germinal: marxismo e educação em debate, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 78-95, 2023. DOI: 10.9771/gmed.v15i2.54774. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/54774>. Acesso em: 7 jun. 2025.
- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.
- BACICH, Lilian. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth. **A desconstrução das representações coloniais sobre a diferença cultural e a construção de representações interculturais: um desafio para a formação de educadores**. Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 2, p. 108–119, jul./dez. 2011.
- BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth. **O Currículo e as identidades/diferenças indígenas: normalização, invisibilidade e subalternização**. Revista de Educação

Pública (Cuiabá), v. 26, n. 61, p. 95–110, jan./abr. 2017.

BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano (Karama; Mapolero). **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC; UNESCO, 2006.

BARBERO, Jesús Martín. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

BARBERO, Jesús Martín. **A comunicação na educação**. Tradução de Maria Immacolata Vassallo de Lopes e Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BARRETA, Claudia. **Narrativas digitais e textos multissemióticos: relato de intervenção pedagógica no ensino de língua portuguesa**. Texto Livre, v. 16, p. e46445, 2023.

BATISTA, Aline. **Currículo e resistência indígena**. Revista Brasileira de Educação, v. 21, n. 64, p. 49-66, 2016.

BENCHIMOL, Samuel. **Amazônia: formação social e cultural**. Manaus: Valer, 1992.

BENCHIMOL, Samuel. **Os cearenses: povoamento do Amazonas de 1850 a 1991**. Manaus: Valer, 1992.

BERGAMASCHI, M. A.; SOUSA, F. B. **Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil**. Pro-Posições, Campinas, v. 26, n. 2, p. 143-161, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507709>. Acesso em: 10 dez. 2025.

BERTONE, Cláudia. **Práticas educomunicativas em contextos escolares: ferramentas e sentidos**. Educação & Realidade, v. 48, n. 2, p. 1-21, 2023.

BORGES, Célio da Cunha. **Comunicação, democracia e escola: caminhos da educomunicação**. Revista Comunicação e Educação, v. 14, n. 1, p. 109-124, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394/1996 (LDB), 11.494/2007, 11.096/2005 e 8.405/1992, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, para dispor sobre a reforma do ensino médio.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para redefinir a organização do Ensino Médio e instituir a Política Nacional de Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 31 jul. 2024.

BRASIL. Congresso Nacional. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 set. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo da Educação Básica 2018: Resumo Técnico. Brasília: INEP, 2019.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

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.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Diretrizes operacionais para as escolas indígenas. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 nov. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Reforma do Ensino Médio: o que muda? Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Educação Escolar Indígena: diretrizes curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2002.

BRITO, Ana Paula Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SILVA, Brunna Alves da. **A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área de educação**. Cadernos da Fucamp, v.20, n.44, p.1-15/2021

BRUM, Eliane. **O ensino médio e as promessas não cumpridas da inovação: um olhar crítico sobre o ProEMI**. Educação & Sociedade, v. 35, n. 127, p. 245-264, 2014.

CAETANO, Luciana; ALVES, Jonas. **Educação escolar indígena e currículo: desafios para a interculturalidade crítica**. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 45,

n. 1, p. 1-23, 2020.

CARNEIRO, Edison. **O Quilombo dos Palmares**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Daniel Cara. **Desigualdades educacionais e o Novo Ensino Médio: um olhar a partir do direito à educação**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 43, e245063, 2022.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Daniel. **Novo Ensino Médio: a consolidação de um projeto empresarial de educação**. In: XIMENES, Salomão (org.). Reforma do Ensino Médio: itinerários, contrarreformas e resistência. São Paulo: Expressão Popular, 2022. p. 261-296.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

CITELLI, Adilson; NONATO, Cláudia; FIGARO, Roseli. **Ismar de Oliveira Soares: a memória dos estudos comunicativos-educativos e da educomunicação no Brasil**. Comunicação & Educação, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 156–166, 2021.

CITELLI, Adilson. **Educomunicação: escolas e temporalidades**. In: **Associação Ibero-Americana de Investigadores da Comunicação**. Anais. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/003023727.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2025.

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB nº 5/2018, aprovado em 3 de outubro de 2018. Brasília: MEC/CNE, 2018.

COELHO, Teixeira. **A cultura e seu contrário**. São Paulo: Iluminuras, 2000.

CONCEIÇÃO, José Luis Monteiro; FERREIRA, Fabricio Nicácio. **As novas tecnologias da informação na educação: desafios, possibilidades e contribuições para ensino e aprendizagem**. Revista Educar Mais, v. 6, p. 126-138, 2022.

COSTA, Maria Tereza. **Educomunicação e cidadania: práticas escolares e inclusão social**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 36, p. 521-538, 2007.

COSTA, Maria Tereza. **Políticas públicas e desigualdades na educomunicação: um estudo comparativo entre RJ e SP**. Cadernos de Educação, v. 45, n. 1, p. 94-111, 2018.

CROSBY, Alfred W. **The Columbian exchange: biological and cultural consequences of 1492**. 2. ed. Westport: Greenwood Publishing Group, 1986.

CUNHA, Luiz Antônio. **O Golpe na Educação**. São Paulo: Editora Ática, 1985.

CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos índios no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CRUZ, Lilian Moreira. **Discurso cambiantes sobre corpo, gênero e sexualidade no curso de Pedagogia da UESB**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2014.

CRUZ, L.; SILVA, M. R. **VERSÕES DE UMA BASE: disputas, continuidade e rupturas na produção da BNCC do Ensino Médio**. Revista Espaço do Currículo, v. 16, n. 2, p. 1-14, 2023. ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i2.62750>.

DEAN, Warren. **A ferro e fogo: a história e a devastação da Mata Atlântica brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DUBET, François. **A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC**. Educ@, v. 13, n. 3, p. 1-12, 2019.

EVANGELISTA, Olinda. **Política de Formação Docente no Governo Lula (2002-2010)**. In: Seminário Internacional Red Estrado, 8., 2010, Lima. Anais [...]. Lima/Peru: Universidad de Ciencias y Humanidades, 2010. P. 1-14.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil**. In: SILVA, Aracy Lopes da. FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global. p.71-111, 2001.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. **A reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr.-jun. 2017.

FIGARO, Roseli. **Comunicação de dados robô comunicativo: metáforas que deslocam os sentidos da comunicação e desafiam os estudos de recepção**. In: Anais do Encontro Anual da COMPÓS, São Paulo: Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2021.

FILHO, Genésio Zeferino da Silva. **Educomunicação e sua metodologia: Um estudo a partir de práticas de ONGs no Brasil**. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A reforma do ensino médio como desestruturação do direito à educação e negação da formação para a cidadania**. In: MOLL, Jaqueline (org.). A reforma do ensino médio em debate. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 45-63.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A reforma do ensino médio do capital: uma destruição anunciada da educação pública**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UFRJ, 2018. p. 23-39.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A reforma do Ensino Médio: uma tragédia anunciada**. In: FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. N. (org.). Novo Ensino Médio: a reforma da destruição. São Paulo: Autonomia Literária, 2018. p. 9-29.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GALARÇA, Sandro Lauri da Silva. **O papel da educomunicação na formação de uma sociedade crítica: uma abordagem teórica**. Cuadernos de Educación y Desarrollo, v. 16, n. 8, p. e5112-e5112, 2024.

GATTI, B. A. (2012). **A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios**. Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação - Periódico científico Editado Pela ANPAE, 28(1). <https://doi.org/10.21573/vol28n12012.36066>. Acesso em: 10 jul. 2025.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 14. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOI, Janete; CAMPOS, Rosânia. **A relação público-privado que se estabelece no PRONATEC no ensino médio profissionalizante**. Roteiro, Joaçaba, p. 183-204, 2014.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa Tipos Fundamentais**. Revista de Administração de Empresas São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29, 1995.

GOHN, Maria da Glória. **Manifestações de junho de 2013 no Brasil e Praças dos Indignados no mundo**. 2. ed. Vozes, Petrópolis, 2015.

GOMES, Raimundo A319; ALBUQUERQUE, Renan. **Deni: a reconstrução cultural pela educação**. Manaus: EDUA; São Paulo: Alexa Cultural, 2023.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98–109, jan.–abr. 2012.

GHIRARDI, João Grandino Rodas; SILVA, Ana Paula. **High frequency trading e sua regulação no mercado de capitais brasileiro**. Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo. 2016.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

GUIMARÃES, Keila Roberta Cavalheiro; SOUZA, Maria De Fátima Matos. **Política pública de educação em tempo integral no estado do Pará**. INTERFACES DA EDUCAÇÃO, v. 12, n. 35, p. 895-920, 2021.

HECKENBERGER, Michael J. **A Amazônia de 1492: sociedades indígenas complexas e o ambiente**. Manaus: Editora da UEA, 2009.

HEMMING, John. **Árvores do Rio: a conquista da Amazônia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2023: Resumo Técnico**. Brasília: INEP, 2023.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2024: Resumo Técnico**. Brasília: INEP, 2024.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica 2025; Resumo Técnico. Brasília: INEP, 2025.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Indicadores educacionais. Brasília, DF: Inep, 2000-2022.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e estados. Amazonas, 2022.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-estados/am.html>. Acesso em: 20 jun. 2025.

KAMBEBA, M. W. **Saberes da Floresta**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

KAPLÚN, Mario. **Comunicação e participação: a nova abordagem da mídia na educação popular**. São Paulo: Cortez, 1997.

KAPLÚN, Mario. **Una pedagogía de la comunicación**. 2. ed. Quito: CIESPAL, 1998.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia: estudos culturais, identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Bauru: EDUSC, 2001.

KLEIN, Tatiane. **Os desafios da educação indígena para a presidência, segundo pesquisadoras(es)**. Carta Capital, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/carta-livre/os-desafios-da-educacao-indigena-para-a-presidencia-segundo-pesquisadoras-es/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LA CONDAMINE, Charles-Marie de. **Viagem na América Meridional descendo o rio das Amazonas**. Brasília: Senado Federal, 2001. 204 p. (Coleção O Brasil Visto por Estrangeiros).

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 17. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LÓPEZ, Luis Enrique (org.). **Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas**. La Paz: FUNPROEIB Andes; Plural Editores, 2009.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARTINS, Zilda; GABBAY, Marcello (org.). **Muniz Sodré: uma escola disruptiva**. 1. ed. Rio de Janeiro: MAUAD X, 2022.

MELIÀ, Bartomeu. **O Guarani: a língua e o povo**. São Paulo: Loyola, 2006.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979 (Coleção “Missão Aberta”).

MELLO, Luci Ferraz. **Educomunicação e as práticas pedagógico-comunicacionais da**

avaliação formativa no ensino básico. 2016. 374 f. Tese (Programa de Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Belo Horizonte: UFMG, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Hermenêutica-dialética como caminho do pensamento social.** In: _____; DESLANDES, Suely Ferreira (org.). Caminhos do pensamento: epistemologia e método. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e a pedagogia da alternância.** In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. (org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão.** Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

MOLL, Jaqueline. **O Novo Ensino Médio e a lógica da exclusão educacional: a quem serve essa reforma?** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 16, n. 33, p. 55-72, 2022.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

MORAIS, Márcia Aparecida de; et al. **A Nova Gestão Pública e a mercantilização da educação: análise da Reforma do Ensino Médio.** Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 17, n. 43, p. 319-337, 2021.

MOTA, Flavia Luenny da Silva. **As relações público-privadas no processo de implementação da política do novo ensino médio no Amazonas.** 2024. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2024.

MUNDURUKU, Daniel. **A Escola do Mestre Manduca.** São Paulo: Cia. das Letras, 2013.

NAGEL, Patrícia. **Educação escolar indígena: desafios e perspectivas.** In: GROSSI, Mário; NAGEL, Patrícia; BANIWA, Gersem (org.). Educação escolar indígena: saberes, práticas e direitos. Curitiba: Appris, 2015.

NÉRICI, João. **Metodologia do Ensino: Uma Introdução.** São Paulo: Nobel, 1971.

NOGUEIRA, Cristiano; et al. **Educação profissional e Ensino Médio: políticas públicas em disputa.** Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, v. 4, n. 1, p. 120-138, 2024.

NOGUEIRA, Silvia Cristina Conde; MOTA, Flavia Luenny da Silva; PEREIRA, Ruan Lucas de Souza; MOURÃO, Arminda Rachel. **Tensionamentos, disputas e implicações educacionais do novo Ensino Médio nas Amazônias.** Revista Ponto de Vista, v. 13, n. 2, p. 1–21, maio 2024. Disponível em: [link não informado no texto original]. Acesso em: 18 nov. 2025.

OLIVEIRA, Leuda Evangelista de. **Educação profissional e trabalho: visões e transformações na política educacional do Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima a partir dos decretos nº 2.208/97 e 5.154/04.** 2009. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Luiz Fernando. **Educação e desigualdades regionais: desafios para a implementação do Novo Ensino Médio no Norte e Nordeste do Brasil**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 36, n. 1, p. 19-37, 2020.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **Ensaio em antropologia histórica**. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, 2009.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

PELISSARI, Rosângela. **Educação profissional integrada ao Ensino Médio: avanços e contradições do Decreto 5.154/2004**. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 40, e022097, 2019.

PEREIRA, Adriana Aparecida; PINHEIRO, Rosely Moralez. **Educomunicação e Jornalismo: uma análise da relação Comunicação/Educação em MT e MS a partir das contribuições de Paulo Freire**. Comunicação & Educação, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 85–94, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/146531>. Acesso em: 10 jul. 2025.

PERUZZO, Círcia Maria Krohling. **Direito à comunicação comunitária, participação popular e cidadania**. In: OLIVEIRA, Maria Jose da Costa (org.). Comunicação Pública. Campinas: Alínea, 2004.

PERUZZO, Círcia Maria Krohling. **Educomunicação e comunicação comunitária: interfaces e perspectivas**. Revista Comunicação & Educação, n. 32, p. 17-26, 2006.

PINHEIRO, Thaís; SANTOS, Jorge. **Educomunicação e protagonismo estudantil: escuta ativa e autoria juvenil em foco**. Revista Interações Educativas, v. 2, n. 4, p. 55-72, 2020.

PISCHETOLA, M. **Inclusão digital e educação: a nova cultura da sala de aula**. Petrópolis: Vozes, Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2016.

POMPA, Cristina. **Religião como tradução: missionários, Tupi e Tapuia no Brasil colonial**. Bauru, SP: EDUSC/ANPOCS, 2003.

PORRO, Antônio. **O povo das águas: Ensaio de etno-história amazônica**. Petrópolis: Vozes, 1996. 204 p. ISBN 8532616038.

POTIGUARA, Eliane. **Narrativas Indígenas: literatura, história e identidade**. Brasília: Fundação Nacional do Índio, 2011.

RAMOS, Adriana. **O novo ensino médio e os povos indígenas: invisibilidades e resistências**. In: XIMENES, Salomão (org.). **Reforma do ensino médio e desigualdades educacionais**. São Paulo: Ação Educativa, 2022. p. 95-112.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. **“Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do Ensino Médio no Brasil**. Cadernos de Pesquisa em Educação, Vitória, v. 19, 2017.

RAMOS, Mônica. **Currículo, trabalho e formação humana no Ensino Médio: disputas e resistências**. In: FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. N. (org.). *Novo Ensino Médio: a reforma da destruição*. São Paulo: Autonomia Literária, 2017. p. 31-52.

RAMOS, Mônica. **Educação e trabalho no Ensino Médio: tensões e perspectivas**. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 14, n. 2, p. 567-589, 2014.

RAMINHO, Edney Gomes; SÍVERES, Luiz. **A educação pelo ensino e aprendizado da leitura à luz da complexidade e da transdisciplinaridade**. *ALTUS CIÊNCIA*, v. 17, n. 17, p. 05-22, 2023.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROSEMBERG, F. **Sísifo e a educação infantil brasileira**. *Pro-Posições*, Campinas, v. 14, n. 1 (40), p. 177-194, jan./abr. 2003.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Comunicação e semiótica**. São Paulo: Hacker Editores, 2001.

SANTOS, Andressa; GONTIJO, Rafael. **Educação e tecnologias: práticas pedagógicas e formação docente**. *Revista Educação em Foco*, v. 25, n. 1, p. 79–98, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Cleber; GONTIJO, Camila. **Tecnologias e práticas pedagógicas na formação docente: desafios e possibilidades**. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 17, n. 47, p. 1-20, 2020.

SANTOS, Jonise Nunes. **Educação Escolar Indígena no Município de Manaus (2005-2011)**: UFAM, 2012.

SANTOS, REGIS. **Educação Escolar Indígena: temas recorrentes na produção geográfica recente (2000-2022)**. Londrina, 2023.

SAMPAIO, A. A.; BAEZ, M. A. C.; STOBBAUS, C. D.; DE OLIVEIRA, J. R. G. **Realização e desenvolvimento pessoal e profissional em licenciandos em educação**. *Caderno de Educação*, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 1, p. 53–60, fev. 2019. DOI: 10.36453/2318-5104.2019.v17.n1.p53.

SEDUC/AM – Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas. Projeto Pyrayawara: **Formação de Professores Indígenas do Amazonas**. Manaus: SEDUC/AM, 2021.

SEDUC/AM – Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas.

Educação Escolar Indígena: Relatório de Ações 2023. Manaus: SEDUC/AM, 2023.

SERRÃO, Silvio Romero. **A presença africana na cultura amazônica.** Manaus: Valer, 2009.

SCHALL, Virgínia. **Analfabetismo Científico.** In: GUIMARÃES, Constança. Revista Educação. v. 10, n. 118, p. 6-10, fev. 2007, Rio de Janeiro: Editora Segmento.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Políticas educacionais e reformas: questões para a análise de políticas educacionais no Brasil.** São Paulo: Xamã, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Decifrar textos para Compreender a Política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos.** Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SIGEAM – Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas. **Dados da Educação Escolar Indígena no Ensino Médio - 2022.** Manaus: Seduc/AM, 2022.

SILVA, Marta; GHISLENI, Carla; CARLESSO, Patrícia. **NEMI e protagonismo juvenil: rupturas e continuidades na formação do Ensino Médio.** Revista Brasileira de Políticas Educacionais, v. 10, n. 1, p. 88-102, 2024.

SILVA, Marta; LIMA, Raquel. **Educomunicação e TICs no contexto do Novo Ensino Médio Indígena.** Cadernos Interculturais, v. 15, n. 2, p. 45-63, 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu; SCHEIBE, Lia Raquel. **Diretrizes curriculares e Ensino Médio: desafios para a educação integral.** In: MOLL, J. (org.). **Educação integral na escola: contribuições para uma reflexão crítica.** Porto Alegre: Artmed, 2017. p. 115-136.

SILVA, Shirley e ARELARO, Lisete Regina Gomes. **Diversidade e exclusão: a sensibilidade de quem as vive.** Construindo alternativas de políticas de inclusão. 2003, Anais [...]. Poços de Caldas, MG: ANPED, 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/shirleysilva.rtf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

SILVA FILHO, Genésio Zeferino da. **Educomunicação e sua metodologia: um estudo a partir de práticas de ONGs no Brasil.** 2004. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, 2004.

SINGER, Helena. **Educação e juventude: novas práticas, novos sentidos.** Cadernos Adenauer, São Paulo, n. 3, p. 123-132, 2006.

SOARES, Ismar de O. **Educomunicação e políticas públicas: avanços e desafios.** Comunicação & Educação, v. 16, n. 1, p. 7-22, 2011.

SOARES, Ismar de O. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação.** São Paulo: Paulinas, 1999.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação e cidadania: contribuições para a formação crítica no Ensino Médio.** In: COSTA, M. C.; ROMEU, A. (org.). Educação, comunicação e juventude. São Paulo: Cortez, 2011. p. 37-55.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação e educação midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação**. Comunicação & Educação, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 15-26, 2014.

SOARES, Ismar de Oliveira. **A educomunicação, em diálogo com as tecnologias, na educação básica**. Comunicação & Educação, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 7-14, jul./dez. 2015. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v20i2p7-14. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/108281>. Acesso em: 2 jul. 2025.

SODRÉ, Muniz. **Antropológica do espelho: uma teoria da comunicação linear**. Petrópolis: Vozes, 2009.

SODRÉ, Muniz. **O território do povo: comunicação, identidades e comunidades**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

SOLIGO, Rosaura. **Uma forma narrativa privilegiada na pesquisa: a carta**. In: BRAGANÇA, Inês F. S.; NACAYAMA, Bárbara C. M. S.; TINTI, Douglas S. (org.). Narrativas, formação e trabalho docente. Curitiba: Editora CRV, 2018. p. 151-164.

SOUZA, José. **Novo Ensino Médio e os limites da política de flexibilização curricular: notas sobre as desigualdades educacionais**. Revista Brasileira de Educação, v. 28, e280055, 2023.

SOUZA, Márcio. **A Amazônia antes dos europeus: 1500 a.C. - 1500 d.C**. Manaus: Editora Valer, 2007.

SOUZA, Rosa; OKADA, Lúcia. **Educação Escolar Indígena: políticas públicas, desafios e perspectivas**. Brasília: MEC, 2020.

TAUSSIG, Michael. **Shamanism, colonialism, and the wild man: a study in terror and healing**. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

TASSARA, Eda. **Dicionário Socioambiental: ideais, definições e conceitos**. São Paulo: FAART, 2008.

TOLEDO, Victor. **La memoria tradicional: la importancia agroecológica de los saberes indígenas**. México: Ediciones GEA, 1993.

TORRES, Cláudio Ulpiano. **Políticas educacionais e construção da identidade docente**. São Paulo: Cortez, 2003.

TUKANO, Alva Rosa. **Educação Indígena e cultura: perspectivas interculturais**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2017.

VALENTE, Maria; ANDRADE, Tiago. **Mídias digitais e pensamento crítico na escola: desafios da desinformação**. Revista Educação e Mídia, v. 13, n. 1, p. 102-119, 2022.

VALIM, Juliana; SOUZA, Camila; TAVARES, Roberta. **Ecossistemas comunicativos e inovação pedagógica: a educomunicação em debate**. Revista Comunicação, Mídia e Educação, v. 22, n. 1, p. 33-51, 2020.

VIANA, Leandro. **A mediação cultural e a educomunicação em territórios educativos**

periféricos. Revista Currículo Sem Fronteiras, v. 15, n. 3, p. 784-803, 2015.

VIEIRA, Alva Rosa Lana. **Política dos territórios etnoeducacionais no Amazonas: perspectiva para efetivação da Educação Escolar Indígena.** 2023. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2023. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/9545> Acesso em: 10 dez. 2025.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade e colonialidade do poder: um olhar a partir da diferença colonial.** In: WALSH, C.; CANDAU, V. M. (org.). Educação e diversidade cultural: experiências latino-americanas. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 21-38.

XIMENES, Salomão. **O novo ensino médio como projeto de desestruturação do direito à educação.** In: XIMENES, Salomão (org.). Reforma do ensino médio e desigualdades educacionais. São Paulo: Ação Educativa, 2022. p. 19-44.

XIMENES, Salomão; BATISTA, Karina. **Novo Ensino Médio e exclusão social: uma crítica à Base Nacional Comum Curricular e aos itinerários formativos.** In: KRAWCZYK, Nora; ARELARO, Lisete; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Crítica ao Novo Ensino Médio: itinerários da exclusão.** São Paulo: Expressão Popular, 2022. p. 45-64.