REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/04/2026
Vol: 13.07
DOI: 10.66104/1j1kgq98
Pages: 1-31

EDUCOMUNICAÇÃO E NEMI: UMA PROPOSTA DE RESISTÊNCIA FRENTE À INVISIBILIZAÇÃO INDÍGENA NA ESCOLA HEXKARYANA

EDUCOMMUNICATION AND INDIGENOUS HIGH SCHOOL REFORM (NEMI): A PROPOSAL OF RESISTANCE AGAINST INDIGENOUS INVISIBILITY IN THE HEXKARYANA SCHOOL

EDUCOMUNICACIÓN Y NEMI: UNA PROPUESTA DE RESISTENCIA FRENTE A LA INVISIBILIZACIÓN INDÍGENA EN LA ESCUELA HEXKARYANA

Sabrina Pinheiro Barbosa Albuquerque

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Informação e Comunicação (FIC/Ufam), Universidade Federal do Amazonas, Brasil.

E-mail: binhaheitor@gmail.com

Renan Albuquerque Rodrigues

Doutor em Sociedade e Cultura na Amazônia. Mestre em Psicologia Social. Professor Associado III da Faculdade de Informação e Comunicação, Universidade Federal do Amazonas (FIC/Ufam).

E-mail: renanalbuquerque@ufam.edu.br

Resumo

A pesquisa examina o campo da comunicação na implementação do Novo Ensino Médio Indígena na Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana, evidenciando impactos estruturais e simbólicos relacionados à invisibilização das línguas e saberes indígenas. Fundamentada na educomunicação crítica, adota abordagem qualitativa com estudo de caso, análise documental e de conteúdo. Os resultados apontam um descompasso entre normatividade e prática, marcado por fragilidades comunicacionais, escassez de materiais em língua indígena e limitações na formação docente, fatores que reforçam processos de silenciamento e desigualdade. Conclui-se que a educomunicação constitui estratégia essencial para fortalecer a identidade etnolinguística e promover uma educação intercultural mais efetiva.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena; Novo Ensino Médio Indígena; Comunicação; Educomunicação.

Abstract

The study examines the field of communication in the implementation of the Indigenous New High School at the Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana, highlighting structural and symbolic impacts related to the invisibilization of Indigenous languages and knowledge systems. Grounded in critical educommunication, it adopts a qualitative approach through a case study, as well as

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/04/2026
Vol: 13.07
DOI: 10.66104/1j1kgq98
Pages: 1-31

documentary and content analysis. The findings reveal a mismatch between normative frameworks and practical implementation, marked by communicational fragilities, scarcity of educational materials in Indigenous languages, and limitations in teacher training, factors that reinforce processes of silencing and inequality. It is concluded that educommunication constitutes an essential strategy to strengthen ethnolinguistic identity and to promote a more effective intercultural education.

Keywords: Indigenous School Education; Indigenous New High School; Communication; Educommunication.

Resumen

La investigación examina el campo de la comunicación en la implementación de la Nueva Educación Media Indígena en la Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana, evidenciando impactos estructurales y simbólicos relacionados con la invisibilización de las lenguas y saberes indígenas. Fundamentada en la educomunicación crítica, adopta un enfoque cualitativo mediante estudio de caso, análisis documental y de contenido. Los resultados evidencian una discrepancia entre la normatividad y su aplicación práctica, marcada por fragilidades comunicacionales, escasez de materiales didácticos en lengua indígena y limitaciones en la formación docente, factores que refuerzan procesos de silenciamiento y desigualdad. Se concluye que la educomunicación constituye una estrategia esencial para fortalecer la identidad etnolingüística y promover una educación intercultural más efectiva.

Palabras clave: Educación Escolar Indígena; Nueva Educación Media Indígena; Comunicación; Educomunicación.

1. Introdução

A educação escolar indígena no Brasil constitui um campo estratégico para a compreensão das relações entre comunicação, cultura e política educacional, sobretudo em contextos amazônicos marcados por diversidade etnolinguística e persistentes desigualdades estruturais. Embora o arcabouço jurídico-normativo nacional assegure o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue, a efetivação desses princípios permanece tensionada por limitações institucionais, infraestruturais e pedagógicas que incidem diretamente sobre os territórios indígenas.

No contexto das reformas educacionais contemporâneas, a implementação do Novo Ensino Médio, instituído pela Lei nº 13.415/2017 e reformulado pela Lei nº 14.945/2024, introduz novos desafios para a educação escolar indígena, particularmente no que se refere à articulação entre currículo, linguagem e cultura. Embora tais normativas proponham flexibilização curricular e diversificação dos percursos formativos, sua operacionalização tende a reproduzir modelos padronizados que nem sempre dialogam com as especificidades socioculturais dos povos indígenas, configurando um campo de tensões entre normatividade e prática.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/04/2026
Vol: 13.07
DOI: 10.66104/1j1kgq98
Pages: 1-31

No Estado do Amazonas, esse cenário evidencia-se de forma ainda mais complexa, em razão das assimetrias na oferta educacional, das limitações estruturais das unidades escolares e das dificuldades de acesso a recursos pedagógicos e tecnológicos contextualizados. Ainda que iniciativas como a Lei nº 6.303/2023 representem avanços no plano normativo, ao reconhecer as línguas indígenas como patrimônio cultural imaterial e instituir sua cooficialização, observa-se um descompasso entre o reconhecimento formal e sua efetiva incorporação às práticas pedagógicas e comunicacionais.

Nesse contexto, a comunicação emerge como dimensão estruturante dos processos educativos, não apenas como instrumento, mas como campo de mediações culturais, simbólicas e políticas que atravessam a produção, circulação e legitimação dos saberes. A partir dessa perspectiva, a educomunicação, conforme sistematizada por Ismar Soares, configura-se como possibilidade analítica e prática para a construção de ambientes educativos participativos, dialógicos e culturalmente situados, capazes de promover o protagonismo dos sujeitos e a valorização das línguas e saberes indígenas.

Diante desse cenário, o problema de pesquisa que orienta esta investigação consiste em compreender em que medida a ausência de práticas educomunicativas e de adaptações culturais na implementação do Novo Ensino Médio Indígena compromete a valorização da língua Hixkaryana e a afirmação da identidade etnolinguística no contexto escolar. Em consonância, o objetivo geral do estudo é analisar criticamente os impactos dessa ausência sobre os processos comunicacionais, pedagógicos e linguísticos em uma escola indígena do Amazonas.

No plano empírico, a pesquisa centra-se na Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana, localizada na aldeia Kassawá, no município de Nhamundá, cuja realidade evidencia tensões entre normatividade educacional e condições concretas de funcionamento, especialmente no que se refere à infraestrutura, à comunicação e à presença da língua indígena no currículo.

O presente estudo aporta contribuição original ao campo da comunicação e da educação escolar indígena ao articular a educomunicação como categoria analítica na investigação da implementação do Novo Ensino Médio Indígena em contexto amazônico específico. Ao mobilizar análise documental, dados institucionais e evidências empíricas, a pesquisa evidencia as contradições entre políticas educacionais, práticas pedagógicas e

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/04/2026
Vol: 13.07
DOI: 10.66104/1j1kgq98
Pages: 1-31

materialidade escolar, contribuindo para o aprofundamento das discussões sobre interculturalidade crítica, políticas linguísticas e comunicação em contextos indígenas.

A problemática, por sua vez, interroga em que medida tal ausência, no contexto das ações da Seduc/AM, compromete a proteção da língua Hixkaryana[1] e fragiliza os processos de afirmação da identidade etnolinguística.

2. Revisão da Literatura

No Brasil, os povos indígenas têm assegurado, no plano jurídico-normativo, o direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A coordenação dessas políticas é atribuída ao Ministério da Educação, enquanto sua execução se distribui entre estados e municípios, em regime de colaboração institucional.

Todavia, a existência desse arcabouço normativo não implica, de forma automática, sua efetivação no plano das práticas educativas. Observa-se, nesse sentido, uma tensão estruturante entre o reconhecimento formal dos direitos educacionais indígenas e as condições concretas de sua materialização, especialmente em contextos amazônicos marcados por desigualdades históricas, limitações infraestruturais e fragilidades institucionais. Tal disjunção evidencia que a normatividade opera, frequentemente, como enunciado jurídico, sem correspondência efetiva no cotidiano escolar.

A Lei nº 6.303/2023, ao reconhecer as línguas indígenas como patrimônio cultural imaterial e instituir sua cooficialização no Estado do Amazonas, representa um avanço relevante no campo das políticas linguísticas. Entretanto, essa medida revela uma segunda camada de tensão analítica: a distância entre a cooficialização normativa e sua incorporação efetiva às práticas pedagógicas. Nesse cenário, a língua indígena tende a permanecer circunscrita ao plano simbólico e institucional, não assumindo centralidade

[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.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/04/2026
Vol: 13.07
DOI: 10.66104/1j1kgq98
Pages: 1-31

como meio de produção e circulação de conhecimento no processo de ensino-aprendizagem.

Essa clivagem entre norma e prática pode ser compreendida à luz das discussões sobre colonialidade do saber, na medida em que a inserção de epistemologias indígenas no currículo escolar ocorre, em muitos casos, de forma periférica e subordinada à matriz hegemônica de conhecimento. Assim, a interculturalidade, embora amplamente reconhecida nos dispositivos legais, frequentemente se manifesta como categoria normativa, não se consolidando como prática pedagógica efetivamente vivida.

No contexto das reformas educacionais recentes, especialmente a partir da Medida Provisória nº 746/2016 e da Lei nº 13.415/2017, emerge uma nova tensão, relacionada à articulação entre padronização curricular e autonomia pedagógica indígena. Embora o Novo Ensino Médio proponha flexibilização e diversificação dos percursos formativos, sua estrutura tende a reproduzir referenciais universais que não dialogam plenamente com as especificidades socioculturais dos povos indígenas, configurando um campo de disputa entre normatização e reconhecimento da diversidade.

Nesse horizonte analítico, as contribuições de Freire, Martín-Barbero, Soares, Baniwa e Kaplún mostram-se fundamentais para a compreensão das imbricações entre comunicação e educação. (Freire, 1996) advoga por uma pedagogia dialógica e problematizadora da realidade; (Barbero, 2003) enfatiza o papel das mediações culturais nos processos comunicacionais; (Soares, 2011) sistematiza a educomunicação como campo estratégico voltado à constituição de ecossistemas comunicativos democráticos; e (Kaplún, 1998) sublinha a necessidade de uma comunicação educativa construída com os sujeitos, e não para eles. Tais aportes teóricos permitem conceber a educação indígena como um espaço de disputa epistemológica, no qual se entrecruzam distintas racionalidades, ontologias e regimes de saber.

Nessa perspectiva, a comunicação não pode ser dissociada da educação, configurando-se como elemento estruturante para a edificação de práticas pedagógicas interculturais, críticas e emancipadoras. Compreende-se, ademais, que a educação contemporânea encontra-se profundamente atravessada pelas dinâmicas comunicacionais em rede, marcadas por fluxos, mediações e disputas simbólicas.

Sistematiza o conjunto de dispositivos legais que estruturam a educação básica no Brasil, com ênfase nas inflexões normativas que incidem sobre o Novo Ensino Médio

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/04/2026
Vol: 13.07
DOI: 10.66104/1j1kgq98
Pages: 1-31

(NEM) e suas repercussões no âmbito da educação escolar indígena. Observa-se que, desde a Constituição Federal de 1988, institui-se um marco jurídico que reconhece a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas como princípio orientador das políticas educacionais, posteriormente aprofundado pela Lei nº 9.394/1996 e pelas normativas do Conselho Nacional de Educação, as quais consolidam a perspectiva de uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural.

Entretanto, no bojo das reformas mais recentes, particularmente a partir da Medida Provisória nº 746/2016 e da Lei nº 13.415/2017, verifica-se uma reconfiguração curricular orientada por princípios de flexibilização e pela adoção de itinerários formativos. Tais diretrizes, embora apresentadas sob o signo da modernização educacional, produzem tensionamentos significativos quanto à efetivação de propostas pedagógicas sensíveis às especificidades socioculturais indígenas, frequentemente relegadas a uma posição periférica no desenho curricular hegemônico.

De acordo com (Simas, 2023), a ausência da inclusão da disciplina de educação indígena na formação inicial pode resultar na negação das culturas dos povos indígenas e de seus métodos educacionais específicos. Isso contribui para a perpetuação de um sistema de ensino homogeneizador no Brasil, quando, na realidade, esperamos que o ensino seja intercultural, respeitando a diversidade cultural do país. Indígena no Amazonas desempenha um papel fundamental na preservação das tradições culturais e na promoção de desenvolvimento sustentável das comunidades nativas que habitam essa vasta região. A diversidade étnica e linguística presente entre os povos indígenas Amazonenses tornam esse contexto educacional único e enriquecedor.

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,

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/04/2026
Vol: 13.07
DOI: 10.66104/1j1kgq98
Pages: 1-31

permite-se 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.

Embora tais direitos sejam formalmente respaldados por um amplo conjunto de dispositivos legais, 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 (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), observa-se que sua efetivação permanece condicionada a limites estruturais e institucionais que tensionam sua materialização nos contextos indígenas. Nesse sentido, a normatização tende a operar como um mecanismo de reconhecimento formal que, ao não se converter em práticas pedagógicas concretas, contribui para a reprodução de modelos educacionais homogêneos, pouco sensíveis às especificidades socioculturais e etnolinguísticas dos povos indígenas.

A elaboração da Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio Indígena no Amazonas, embora apresentada como resposta às exigências legais e como tentativa de incorporação das especificidades culturais, revela limites significativos no que se refere à sua capacidade de romper com a lógica homogeneizadora das políticas curriculares centralizadas. Nesse contexto, a adequação às normativas nacionais não se traduz necessariamente na construção de um currículo efetivamente intercultural, evidenciando uma tensão entre a intenção normativa de valorização da diversidade e a persistência de modelos pedagógicos orientados por referenciais externos às realidades indígenas (Candau, 2008).

Ainda que a proposta curricular seja apresentada como instrumento de democratização do acesso e valorização dos saberes indígenas, sua operacionalização revela limites significativos, evidenciando a permanência de estruturas pedagógicas que tensionam a efetivação de uma educação verdadeiramente intercultural. Ainda que autores como (Arroyo, 2011) defendam a centralidade do reconhecimento da pluralidade dos sujeitos escolares, observa-se que tal princípio encontra limites na materialidade das políticas educacionais, especialmente em contextos indígenas, nos quais a diversidade é frequentemente reconhecida no plano discursivo, mas não plenamente incorporada às práticas institucionais.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/04/2026
Vol: 13.07
DOI: 10.66104/1j1kgq98
Pages: 1-31

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.

No entanto, o desenvolvimento de uma educação que respeite a identidade cultural e valorize o conhecimento tradicional enfrenta diversos desafios no Novo Ensino Médio (NEM), ao mesmo tempo em que oferece oportunidades para fortalecer a autonomia das comunidades e promover a sustentabilidade ambiental. Além disso, estabelece a colaboração das Secretarias de Educação estaduais e municipais com o MEC para a promoção da educação escolar indígena.

No contexto atual, (Magalhães, 2005) reúne o conjunto de normativas que regem a educação indígena. Segundo suas observações, o Decreto nº. 26, de 04/02/1991, redefinem a condução da educação indígena no Brasil, transferindo para o Ministério da Educação (MEC) a responsabilidade que antes pertencia à Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Além disso, estabelece a colaboração das Secretarias de Educação estaduais e municipais com o MEC para a promoção da educação escolar indígena.

Ela preconiza o ensino bilíngue, a criação de instâncias normativas para orientar e desenvolver a educação indígena, a alocação adequada de recursos financeiros, a capacitação de professores, o reconhecimento das instituições de ensino, a continuidade dos estudos em escolas regulares quando não disponíveis localmente, o acesso a materiais didáticos apropriados, a paridade salarial entre professores indígenas e não indígenas, e a revisão da imagem histórica distorcida do indígena, a ser difundida nas redes de ensino (BRASIL, 1991). Essas medidas coletivamente buscam consolidar uma abordagem inclusiva e respeitosa em relação à educação indígena, reconhecendo a riqueza cultural e linguística das comunidades indígenas, bem como promovendo a igualdade de oportunidades educacionais para todos os cidadãos brasileiros.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/04/2026
Vol: 13.07
DOI: 10.66104/1j1kgq98
Pages: 1-31

De acordo com as sugestões de (Cardoso, 2017), é proposto um equilíbrio que permite ao aluno explorar sua própria história, língua étnica e cultura, ao mesmo tempo em que se aprofunda em conteúdos regionais, nacionais e globais, especialmente no contexto da disciplina de Língua Portuguesa. Desse modo, o panorama contemporâneo evidencia que a expansão em curso se realiza de forma marcadamente desigual, atravessada por profundas assimetrias estruturais que condicionam o acesso, a permanência e a qualidade das experiências educativas (Lima, 2022).

No âmbito teórico, autores como (Costa, 2007) e (Viana, 2015) atribuem à educomunicação um estatuto central, ao concebê-la como prática que articula, de maneira indissociável, dimensões pedagógicas e políticas. Sua operacionalização manifesta-se por meio de uma pluralidade de linguagens, suportes e dispositivos comunicacionais, tais como rádio escolar, jornal mural, blogs, redes sociais educativas, vídeos participativos, podcasts, fanzines, rádios comunitárias e ambientes digitais interativos (Bertone, 2023). Em consonância com essa perspectiva, (Bacich, 2015) estabelece um diálogo fecundo entre educomunicação, metodologias ativas e cultura digital, ao sustentar a concepção do estudante como sujeito epistêmico e produtor de conhecimentos, destacando o potencial das mídias na construção de itinerários formativos mais densos e significativos.

Nessa mesma direção, (Freire, 1996), (Silva Filho, 2004) e (Santos, 2023) reiteram a centralidade da escuta qualificada, da oralidade e do diálogo intercultural como fundamentos estruturantes de uma pedagogia de caráter emancipatório, na qual o processo educativo se constitui como prática dialógica, crítica e socialmente situada.

3. Metodologia

A presente investigação insere-se no campo das abordagens qualitativas, assumindo como estratégia metodológica o estudo de caso de natureza crítica, orientado por uma perspectiva interpretativa e ancorado em fundamentos teóricos que articulam comunicação, educação e epistemologias indígenas. Tal delineamento justifica-se pela necessidade de compreender, em profundidade, as dinâmicas comunicacionais, pedagógicas e etnolinguísticas que permeiam a

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/04/2026
Vol: 13.07
DOI: 10.66104/1j1kgq98
Pages: 1-31

implementação do Novo Ensino Médio Indígena (NEMI) em contexto específico, considerando suas determinações históricas, culturais, políticas e institucionais.

A abordagem qualitativa, conforme indicado por Arilda Schmidt Godoy, permite apreender a complexidade dos fenômenos sociais, privilegiando a interpretação dos significados, das práticas e das mediações que estruturam os processos educativos. Nesse sentido, o estudo de caso configura-se como estratégia analítica adequada, na medida em que possibilita a investigação intensiva de uma unidade empírica singular, sem pretensão de generalização estatística, mas com elevado potencial heurístico para a compreensão de processos mais amplos, especialmente em contextos marcados por especificidades socioculturais, como é o caso da educação escolar indígena.

A unidade de análise corresponde à Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana, localizada na aldeia Kassawá, no município de Nhamundá, no Estado do Amazonas. A escolha dessa unidade empírica fundamenta-se em sua relevância no contexto da Educação Escolar Indígena, por constituir um espaço no qual se materializam, de forma concreta, as tensões entre normatividade educacional e práticas pedagógicas interculturais. Trata-se de uma escola inserida em território indígena, que atende predominantemente estudantes do povo Hexkaryana, configurando-se como locus privilegiado para a análise das relações entre comunicação, língua, cultura e currículo no âmbito do NEMI.

O corpus empírico da pesquisa é constituído por um conjunto articulado de documentos institucionais, normativos e bases de dados educacionais, selecionados com base em critérios de relevância, atualidade e pertinência analítica em relação ao problema de pesquisa. Foram mobilizados dados oficiais do Censo Escolar da Educação Básica, referentes ao período de 2023 a 2025, utilizados para análise de indicadores relacionados à infraestrutura escolar, matrículas, turmas, recursos pedagógicos e condições de funcionamento. Complementarmente, foram analisados registros do Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas (Sigeam), possibilitando a realização de uma análise comparativa e a identificação de inconsistências na representação institucional da realidade escolar.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/04/2026
Vol: 13.07
DOI: 10.66104/1j1kgq98
Pages: 1-31

Integram ainda o corpus documentos normativos nacionais e estaduais, como a Lei nº 13.415/2017, a Lei nº 14.945/2024, a Lei nº 6.303/2023, as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular e a Resolução CNE/CEB nº 5/2012, além de documentos institucionais da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (Seduc/AM), incluindo planos, relatórios técnicos e materiais orientadores relacionados ao Novo Ensino Médio e à Educação Escolar Indígena. Também foram considerados registros documentais e evidências secundárias, utilizados como suporte analítico para a compreensão das condições materiais e das práticas educativas observadas.

A seleção do corpus seguiu uma lógica de triangulação de fontes, conforme proposto por abordagens qualitativas contemporâneas, permitindo o cruzamento entre diferentes tipos de dados (documentais, estatísticos e empíricos), o que contribui para maior consistência interpretativa e robustez analítica. Essa estratégia mostrou-se particularmente relevante diante das inconsistências identificadas entre bases institucionais distintas, como o Censo Escolar e o Sigeam.

O tratamento dos dados foi orientado pela técnica de análise de conteúdo, conforme sistematizada por Laurence Bardin, compreendida como um conjunto de procedimentos metodológicos destinados à descrição, categorização e interpretação de conteúdos. O processo analítico desenvolveu-se em três etapas interdependentes. Na fase de pré-análise, realizou-se a organização do corpus, seguida de leitura flutuante dos documentos, com o objetivo de identificar regularidades, recorrências e elementos relevantes ao problema investigado. Na etapa de exploração do material, procedeu-se à codificação dos dados e à construção de categorias analíticas, elaboradas a partir da articulação entre referencial teórico e evidências empíricas. Por fim, na fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, os dados foram analisados de forma crítica, buscando evidenciar relações, contradições e padrões emergentes.

As categorias analíticas foram estruturadas em eixos temáticos que orientaram a leitura dos dados, a saber: (i) infraestrutura e materialidade escolar; (ii) comunicação e mediações interculturais; (iii) currículo e presença da língua indígena; (iv) sistemas de informação e representação institucional; e (v) formação

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/04/2026
Vol: 13.07
DOI: 10.66104/1j1kgq98
Pages: 1-31

docente e mediação pedagógica. Tais categorias permitiram não apenas a organização sistemática dos dados, mas também a identificação de tensões entre normatividade e prática, bem como a análise das condições de efetivação de uma educação intercultural no contexto investigado.

Considerando a centralidade da educomunicação neste estudo, esta foi operacionalizada como categoria analítica a partir de dimensões específicas, que permitiram sua aplicação concreta na análise empírica. Foram consideradas as seguintes dimensões: participação e protagonismo dos sujeitos escolares; circulação de saberes e linguagens; presença e valorização da língua indígena; produção de conteúdos pedagógicos e midiáticos; mediação pedagógica comunicacional; e configuração de ecossistemas comunicativos. Essa operacionalização fundamenta-se nas contribuições de Ismar de Oliveira Soares e possibilitou avaliar, de forma sistemática, o grau de presença, ausência ou fragilidade de práticas educomunicativas no contexto analisado.

Do ponto de vista epistemológico, a investigação adota uma perspectiva crítica, dialogando com autores como Paulo Freire e Jesús Martín-Barbero, ao compreender a educação como prática social situada, atravessada por relações de poder, mediações culturais e disputas simbólicas. Tal perspectiva orienta a interpretação dos dados, permitindo compreender a escola indígena não apenas como espaço de reprodução de políticas educacionais, mas como território de negociação, resistência e produção de sentidos.

Por fim, reconhecem-se as limitações do estudo, inerentes ao seu delineamento metodológico. Trata-se de um estudo de caso único, o que não permite generalizações para o conjunto das escolas indígenas do Amazonas, devendo seus resultados ser compreendidos no âmbito do recorte empírico analisado. Ademais, a pesquisa fundamenta-se predominantemente em análise documental e dados secundários, não contemplando, nesta etapa, a realização de entrevistas ou observação direta de campo, o que limita a incorporação das perspectivas dos sujeitos envolvidos. Soma-se a isso a possibilidade de inconsistências entre diferentes bases de dados institucionais, como o Censo

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/04/2026
Vol: 13.07
DOI: 10.66104/1j1kgq98
Pages: 1-31

Escolar e o Sigeam, cujas divergências, embora analisadas criticamente, podem afetar a precisão das interpretações.

Quadro 1 - 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: Elaborada pela autora, (2025)

O conjunto de documentos sistematizados no Quadro 1 evidencia a constituição de um corpus normativo que orienta a análise da implementação do

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/04/2026
Vol: 13.07
DOI: 10.66104/1j1kgq98
Pages: 1-31

Novo Ensino Médio Indígena (NEMI), permitindo compreender as inflexões históricas e institucionais que estruturam a educação escolar indígena no Brasil e no Estado do Amazonas. A organização cronológica desses dispositivos legais possibilita identificar um percurso marcado, inicialmente, pelo reconhecimento do direito à diversidade cultural e linguística, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988, seguido pela consolidação de diretrizes educacionais na Lei nº 9.394/1996 e pelo aprofundamento da regulamentação específica para a educação indígena, a exemplo da Resolução CNE/CEB nº 05/2012.

A partir de 2016, com a Medida Provisória nº 746/2016 e sua posterior consolidação na Lei nº 13.415/2017, observa-se uma reconfiguração curricular orientada por princípios de flexibilização e reorganização da formação escolar, cujos desdobramentos incidem diretamente sobre os contextos indígenas. Essa trajetória normativa culmina, no plano estadual, com a Lei nº 6.303/2023, que reconhece as línguas indígenas como patrimônio cultural imaterial e institui sua cooficialização, e, mais recentemente, com a Lei nº 14.945/2024, que redefine a organização do ensino médio no país.

Do ponto de vista metodológico, a sistematização desses documentos não se restringe a um levantamento descritivo, mas constitui etapa fundamental da análise documental, na medida em que permite identificar continuidades, rupturas e tensionamentos entre os dispositivos legais e sua materialização nas práticas educativas. A leitura articulada desse corpus evidencia, sobretudo, um descompasso entre o reconhecimento normativo da diversidade e as condições concretas de sua efetivação, aspecto que orienta a interpretação dos dados empíricos apresentados nas seções subsequentes. Assim, o quadro opera como instrumento analítico que subsidia a compreensão das contradições entre política educacional, comunicação e realidade escolar indígena no contexto investigado.

4. Resultados e Discussão

4.1 Infraestrutura, materialidade escolar e condições de funcionamento

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/04/2026
Vol: 13.07
DOI: 10.66104/1j1kgq98
Pages: 1-31

Os dados provenientes do Censo Escolar (2025) indicam que a Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana apresenta limitações significativas no que se refere à infraestrutura educacional, incluindo ausência de acesso regular à internet, restrições no fornecimento energético e inexistência, nos registros oficiais, de determinados espaços pedagógicos. Tais informações, contudo, contrastam com evidências empíricas analisadas no presente estudo, especialmente registros descritivos e imagéticos, que indicam a existência parcial de alguns desses elementos, ainda que em condições precárias.

Quadro 2 - Análise da Infraestrutura do Prédio Escolar

Categoria Analítica	Indicador	Situação	Leitura Analítica
Caracterização Institucional	Prédio escolar	Sim	Existência formal da unidade, porém sem garantia de condições adequadas de funcionamento.
	Tipo de prédio	Próprio	Indica autonomia patrimonial, mas não assegura qualidade estrutural.
Abastecimento de Água	Água potável	Sim	Condição básica assegurada parcialmente.
	Rede pública de água	Não	Ausência de infraestrutura estatal de abastecimento.
	Fonte natural (rio)	Sim	Dependência de recursos naturais, evidenciando vulnerabilidade sanitária.
Energia Elétrica	Energia de rede pública	Não	Ausência de integração à infraestrutura energética estatal.
	Gerador fóssil	Não	Inexistência de alternativa institucional de fornecimento.
	Energia renovável	Não	Ausência de soluções sustentáveis.
	Energia inexistente	Sim	Compromete diretamente práticas pedagógicas e uso de tecnologias.
Esgotamento Sanitário	Fossa comum	Sim	Solução rudimentar de saneamento.
	Fossa séptica	Sim	Indica tentativa de adequação, ainda que limitada.
Espaços Pedagógicos	Biblioteca	Não	Restrição ao acesso ao conhecimento sistematizado.
	Sala de leitura	Não	Fragiliza práticas de letramento e incentivo à leitura.
	Laboratório de ciências	Não	Limita o ensino experimental e investigativo.
	Laboratório de informática	Não	Evidencia exclusão digital no contexto escolar.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/04/2026
Vol: 13.07
DOI: 10.66104/1j1kgq98
Pages: 1-31

	Quadra de esportes	Não	Reduz possibilidades de formação integral.
	Refeitório	Não	Compromete condições adequadas de alimentação escolar.
	Auditório	Não	Ausência de espaço coletivo para atividades pedagógicas ampliadas.
Infraestrutura de Apoio	Cozinha	Não	Fragiliza a operacionalização da merenda escolar.
	Despensa	Não	Indica precariedade na armazenagem de alimentos.
Espaços Administrativos	Sala da diretoria	Sim	Garante mínima organização administrativa.
	Sala de professores	Sim	Possibilita planejamento docente, ainda que em condições limitadas.
	Secretaria	Sim	Estrutura administrativa básica assegurada.
Sanitários e Acessibilidade	Banheiro	Não	Ausência crítica de condição sanitária básica.
	Banheiro Educação Infantil	Não	Inadequação para atendimento específico.
	Banheiro acessível (PNE)	Não	Inexistência de políticas de inclusão estrutural.
Salas de Aula	Quantidade de salas utilizadas	7	Indica capacidade física mínima de atendimento.
	Salas climatizadas	0	Desconforto térmico, impactando o processo de ensino-aprendizagem.
	Salas acessíveis	0	Exclusão de estudantes com deficiência.

Fonte: Elaborada pela autora, (2025)

O quadro 2 revela uma desigualdade estrutural de elevada densidade, na qual a mera institucionalização formal da unidade escolar se contrapõe à insuficiência ou mesmo inexistência de condições materiais indispensáveis à concretização de uma educação efetivamente intercultural, tecnologicamente mediada e socialmente inclusiva. A ausência de fornecimento energético, aliada à carência de espaços pedagógicos estruturados e de dispositivos sanitários adequados, não apenas inviabiliza a dinâmica ordinária do processo de ensino-aprendizagem, como também fragiliza a própria materialidade das práticas educativas.

Essa configuração tensiona, de modo incisivo, os fundamentos normativos estabelecidos pela Lei nº 13.415/2017 e pela Lei nº 14.945/2024, ao explicitar uma clivagem persistente entre os dispositivos legais e sua efetiva operacionalização

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/04/2026
Vol: 13.07
DOI: 10.66104/1j1kgq98
Pages: 1-31

nos territórios indígenas. Trata-se, portanto, de um cenário em que a promessa de inovação curricular e ampliação de direitos educacionais se vê obstaculizada por limitações infraestruturais que reiteram processos históricos de marginalização e assimetria no acesso a uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Essa divergência entre bases institucionais, como o Censo Escolar e o Sigeam, evidencia um descompasso na representação da materialidade escolar, sugerindo limitações nos sistemas de informação educacional no que tange à capacidade de captar a complexidade dos contextos indígenas. À vista das categorias analíticas adotadas, especialmente aquelas relacionadas à infraestrutura e aos sistemas de informação, observa-se que tais inconsistências não se restringem a falhas técnicas, mas indicam um processo de simplificação classificatória que tende a obscurecer especificidades locais.

Tabela 1 – Manutenção da Capacidade Física (MANCAPFI) da Escola Estadual Povo Indígena Hexkaryana.

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

Fonte: Elaborada pela autora, (2025)

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/04/2026
Vol: 13.07
DOI: 10.66104/1j1kgq98
Pages: 1-31

Do ponto de vista interpretativo, esse cenário pode ser compreendido como elemento condicionante das práticas pedagógicas e comunicacionais, na medida em que a precariedade material limita a implementação de estratégias que dependem de suporte tecnológico e espacial adequado. Nesse sentido, os dados sugerem que a infraestrutura escolar constitui fator estruturante na efetivação ou limitação de práticas educomunicativas no contexto analisado.

4.2 Comunicação, mediações interculturais e práticas educomunicativas

A análise do corpus documental indica a ausência de dispositivos comunicacionais estruturados no cotidiano escolar, evidenciada pela baixa circulação de conteúdos em língua Hixkaryana, pela inexistência de práticas sistemáticas de produção midiática e pela limitação de espaços institucionais de participação e expressão dos sujeitos escolares.

À luz das dimensões operacionais da educomunicação adotadas neste estudo especialmente aquelas relacionadas à participação, circulação de saberes e configuração de ecossistemas comunicativos, os dados apontam para um cenário de fragilidade comunicacional, caracterizado pela predominância de fluxos informacionais verticalizados e pela ausência de ambientes dialógicos e participativos. 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)

A partir das contribuições de Barbero e Soares, tal configuração pode ser interpretada como indicativa da inexistência de ecossistemas comunicativos, entendidos como espaços nos quais a comunicação se constitui como prática culturalmente situada,

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/04/2026
Vol: 13.07
DOI: 10.66104/1j1kgq98
Pages: 1-31

participativa e produtora de sentidos. Nesse contexto, a comunicação institucional tende a operar de forma centralizada, com reduzida incorporação das dinâmicas culturais e linguísticas da comunidade indígena. 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).

Os dados sugerem, portanto, que a ausência de práticas educomunicativas estruturadas limita a circulação de saberes e restringe a produção de sentidos no ambiente escolar, impactando diretamente a visibilidade e a valorização da língua indígena no processo educativo.

4.3 Currículo, língua indígena e tensões epistemológicas

No plano curricular, os documentos analisados indicam que a implementação do NEMI se mantém orientada pelas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, com organização baseada em competências e itinerários formativos. Embora haja previsão formal da inserção da língua Hixkaryana no currículo, os dados evidenciam que sua presença ocorre de maneira limitada, não assumindo função estruturante no processo de ensino-aprendizagem.

A análise do quadro 3 evidencia que, não obstante a existência formal de uma proposta pedagógica e a garantia da mediação presencial, persiste um não atendimento substantivo à dimensão etnolinguística indígena, sobretudo no que concerne à ausência de materiais didático-pedagógicos específicos. A inexistência de recursos de natureza indígena, étnica e territorial explicita uma lacuna estrutural na incorporação da língua e dos

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/04/2026
Vol: 13.07
DOI: 10.66104/1j1kgq98
Pages: 1-31

saberes tradicionais no processo educativo, comprometendo sua valorização, circulação e uso no cotidiano escolar.

No interior dessa configuração, a dimensão linguística não se concretiza nas práticas pedagógicas, permanecendo circunscrita ao plano normativo. A carência de materiais adequados não apenas restringe a elaboração de estratégias de ensino contextualizadas, como também contribui para a progressiva despotencialização da língua indígena no espaço escolar, reiterando a centralidade de referenciais exógenos em detrimento das especificidades socioculturais dos sujeitos envolvidos.

Quadro 3 - Atividade Pedagógica e Recursos Educacionais (Sigeam)

Organização Pedagógica	Atividade complementar	Não oferece
	Proposta pedagógica	Sim
Modalidade de Ensino	Presencial	Sim
Recursos Didáticos Gerais	Material pedagógico multimídia	Não
	Material pedagógico desportivo	Sim
Recursos Culturais e Identitários	Material pedagógico indígena	Não
	Material pedagógico étnico	Não
	Material pedagógico do campo	Não
Inclusão e Diversidade	Material bilíngue para surdos	Não
	Material pedagógico agrícola	Não

Fonte: Elaborada pela autora, (2025)

A ampliação da carga horária escolar, prevista pelo NEMI, não se articula a políticas consistentes de formação continuada específica para a docência indígena, tampouco a estratégias estruturadas de valorização profissional. Ademais, a possibilidade de atuação de profissionais com notório saber, prevista na legislação, tensiona o princípio da profissionalização docente e fragiliza projetos pedagógicos coletivos e de longo prazo.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/04/2026
Vol: 13.07
DOI: 10.66104/1j1kgq98
Pages: 1-31

Quadro 4 - Mnemônico Sigeam (CONTUGER)

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

Fonte: Elaborada pela 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 partir da categoria analítica “currículo e língua indígena”, observa-se que a inclusão da língua se configura predominantemente em nível formal, sem desdobramento consistente em práticas pedagógicas que a reconheçam como meio legítimo de produção de conhecimento. Tal configuração sugere um modelo de inclusão periférica, no qual a diversidade linguística é reconhecida no plano normativo, mas não plenamente incorporada à dinâmica curricular.

Sob a perspectiva das reflexões de Paulo Freire e dos debates acerca da colonialidade do saber, esse cenário pode ser interpretado como expressão de uma racionalidade pedagógica que privilegia formas hegemônicas de conhecimento,

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/04/2026
Vol: 13.07
DOI: 10.66104/1j1kgq98
Pages: 1-31

dificultando a incorporação de epistemologias indígenas baseadas na oralidade, na memória coletiva e nas práticas territoriais.

Os dados indicam, portanto, a existência de uma tensão entre normatização curricular e efetivação intercultural, evidenciando limites na capacidade do modelo vigente de promover uma educação linguisticamente plural e culturalmente situada.

4.4 Sistemas de informação e processos de invisibilização institucional

A análise comparativa entre os dados do Censo Escolar e do Sigeam revela inconsistências relevantes na caracterização da escola, especialmente no que se refere à infraestrutura, aos recursos disponíveis e às condições de funcionamento. Enquanto uma base indica ausência de determinados elementos, a outra sugere sua existência, ainda que parcial.

A partir da categoria “sistemas de informação”, tais divergências indicam fragilidades nos mecanismos de registro e classificação utilizados pelas bases oficiais, evidenciando limitações na representação da realidade escolar indígena. Essa discrepância não apenas compromete a precisão diagnóstica, mas também impacta o planejamento de políticas públicas educacionais.

Do ponto de vista interpretativo, os dados sugerem que tais sistemas, ao operarem com categorias padronizadas, tendem a produzir uma forma de invisibilização institucional, na medida em que não captam adequadamente as especificidades socioculturais e materiais dos contextos indígenas. Essa invisibilização manifesta-se não pela ausência total de registro, mas pela representação inadequada da realidade, o que pode gerar distorções na formulação de políticas educacionais.

4.5 Formação docente e mediação pedagógica

No que se refere à formação docente, os dados analisados indicam a ausência de processos sistemáticos de formação continuada orientados por princípios interculturais e educomunicativos. Embora haja reconhecimento institucional da importância dos professores indígenas, observa-se que as iniciativas formativas apresentam limitações no que diz respeito à articulação entre cultura, linguagem e tecnologia. De acordo com Tatiane Klein, pesquisadora da área de Antropologia,

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/04/2026
Vol: 13.07
DOI: 10.66104/1j1kgq98
Pages: 1-31

> [...] 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. A partir da categoria “mediação pedagógica comunicacional”, verifica-se que tais lacunas impactam diretamente a capacidade dos docentes de promover práticas pedagógicas que integrem saberes tradicionais e conteúdos escolares. A ausência de formação específica em educomunicação restringe, ainda, a possibilidade de criação de ambientes educativos participativos e dialógicos.

Quadro 5 Número de Docentes

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

Fonte: Censo Escolar 2025. Elaborada pela autora, (2025)

Com base nas informações declaradas no Censo Escolar de 2025 no quadro 5 Número de Docentes, constata-se um quadro de 10 professores, três profissionais permanecem registrados com escolaridade limitada ao Ensino Médio (magistério), oriundos do Projeto Pirayawara iniciativa que, embora tenha desempenhado papel significativo na

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/04/2026
Vol: 13.07
DOI: 10.66104/1j1kgq98
Pages: 1-31

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).

Conforme as contribuições de Ismar Soares, esse cenário pode ser interpretado como indicativo de fragilidade na constituição de ecossistemas comunicativos, uma vez que a mediação docente desempenha papel central na articulação entre comunicação e educação. Os dados sugerem, portanto, que a formação docente constitui um dos principais desafios para a implementação de práticas educomunicativas no contexto analisado. Segundo Tassara (2008), a educomunicação pode ser compreendida como:

> [...] processos 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 educomunicativa rompe com hierarquias tradicionais do saber ao reconhecer que envolvidos em processos comunicacionais são emissores e receptores, produtores de conhecimentos e cultura.

4.6 Síntese interpretativa dos achados

A análise integrada dos dados, à luz das categorias adotadas, permite identificar que a implementação do Novo Ensino Médio Indígena na escola investigada ocorre em um contexto marcado por limitações estruturais, fragilidades comunicacionais e lacunas formativas.

Os achados indicam que há um descompasso entre o reconhecimento normativo da diversidade cultural e sua materialização nas práticas educativas, especialmente no que se refere à centralidade da língua indígena e à constituição de ambientes comunicacionais participativos. Observa-se, ainda, que a precariedade das condições materiais, associada às limitações dos sistemas de informação e à insuficiência da formação docente, contribui para a reprodução de desigualdades educacionais. A imprecisão na formulação das

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/04/2026
Vol: 13.07
DOI: 10.66104/1j1kgq98
Pages: 1-31

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).

Embora o estudo se restrinja a uma unidade específica, os dados sugerem a existência de desafios relevantes para a implementação do NEMI em contextos indígenas, particularmente no que concerne à articulação entre comunicação, currículo e cultura. Tais evidências reforçam a necessidade de abordagens pedagógicas que integrem, de forma mais consistente, as dimensões comunicacionais e etnolinguísticas no processo educativo.

5. Conclusão

A análise empreendida permite sustentar que a educação escolar indígena no Amazonas se configura como um campo atravessado por tensões estruturais persistentes, no qual o reconhecimento jurídico-normativo da diversidade sociocultural não se traduz, de maneira plena, em práticas pedagógicas efetivamente interculturais. No recorte analisado, a implementação do NEMI evidencia a permanência de uma racionalidade pedagógica orientada por parâmetros padronizadores, que tende a limitar a incorporação substantiva das especificidades linguísticas, culturais e epistemológicas dos povos indígenas.

Os dados analisados indicam que a comunicação ocupa papel central na compreensão dessas dinâmicas, não apenas como instrumento, mas como dimensão constitutiva dos processos educativos. Entretanto, a ausência de práticas educomunicativas estruturadas, associada às fragilidades infraestruturais e formativas, sugere limitações na constituição de ambientes educativos capazes de

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/04/2026
Vol: 13.07
DOI: 10.66104/1j1kgq98
Pages: 1-31

promover a circulação de saberes, a valorização das línguas indígenas e o protagonismo dos sujeitos escolares.

Diante do referencial teórico adotado, a educomunicação revela-se uma categoria analítica pertinente para a interpretação das relações entre currículo, linguagem e cultura, ao evidenciar a importância das mediações comunicacionais na construção de práticas pedagógicas interculturais. Todavia, os achados indicam que sua presença no contexto investigado se manifesta de forma incipiente, permanecendo mais como horizonte normativo do que como prática consolidada.

Importa destacar que, em razão do delineamento metodológico adotado, centrado em um estudo de caso, os resultados não permitem generalizações para o conjunto das escolas indígenas do estado, mas oferecem indícios relevantes sobre desafios estruturais que podem incidir sobre contextos semelhantes. Nesse sentido, a investigação contribui para o aprofundamento do debate sobre os limites e as possibilidades da implementação do NEMI em territórios indígenas, especialmente no que se refere à articulação entre comunicação, políticas educacionais e identidade etnolinguística.

Por fim, os resultados apontam para a necessidade de investigações futuras que aprofundem a análise empírica por meio de abordagens etnográficas e participativas, capazes de incorporar de forma mais direta as vozes dos sujeitos envolvidos e ampliar a compreensão das práticas comunicacionais e educativas em contextos indígenas. Nesse sentido, a permanência dessas assimetrias não apenas evidencia limitações operacionais das políticas educacionais, mas revela a necessidade de sua reconfiguração estrutural, sob pena de reprodução contínua de processos de invisibilização linguística, cultural e epistemológica nos territórios indígenas.

Referências

Livros

BACICH, Lilian. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2015.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/04/2026
Vol: 13.07
DOI: 10.66104/1j1kgq98
Pages: 1-31

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

BARBERO, Jesús Martín. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2023.

BARBERO, Jesús Martín. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

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

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GOMES, Raimundo; ALBUQUERQUE, Renan. **Deni: a reconstrução cultural pela educação**. Manaus: EDUA, 2023.

KAPLÚN, Mario. **Una pedagogía de la comunicación**. Quito: CIESPAL, 1998.

MAGALHÃES, E. D. **Legislação indigenista brasileira e normas correlatas**. 3. ed. Brasília, 2005.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

Capítulos de livro

QUIJANO, Aníbal**. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227–278.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/04/2026
Vol: 13.07
DOI: 10.66104/1j1kgq98
Pages: 1-31

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.

TASSARA, Eda. **Dicionário Socioambiental: ideais, definições e conceitos**. São Paulo: FAART, 2008.

TORRES, Cláudio Ulpiano. **Políticas educacionais e construção da identidade docente**. São Paulo: Cortez, 2003.

Artigos em Periódicos Científicos

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 Amazônida, Manaus, ano 11, n. 2, 2006.

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, v. 15, n. 2, p. 78-95, 2023.

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

CARDOSO, Y. C. **O currículo de linguagens na educação escolar Munduruku: estratégias de planejamento**. Revista Amazônida, v. 2, n. 2, p. 4-30, 2017.

CITELLI, Adilson; NONATO, Cláudia; FIGARO, Roseli. Ismar de Oliveira Soares. **Comunicação & Educação**, v. 26, n. 1, p. 156–166, 2021.

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

FAUSTINO, Rosângela Célia. **Aprendizagem escolar entre os Kaingang no estado do Paraná**. Práxis Educativa, v. 5, n. 2, p. 213-219, 2010.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/04/2026
Vol: 13.07
DOI: 10.66104/1j1kgq98
Pages: 1-31

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais.** Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

KLEIN, Tatiane. **Os desafios da educação indígena para a presidência, segundo pesquisadoras(es)**. CartaCapital, 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 fevereiro. 2026.

PISCHETOLA, M. **Inclusão digital e educação: a nova cultura da sala de aula**. Petrópolis: Vozes, Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Andressa; GONTIJO, Rafael. **Educação e tecnologias: práticas pedagógicas e formação docente**. Educação em Foco, v. 25, n. 1, p. 79–98, 2020.

SCHALL, Virgínia. **Analfabetismo científico**. Revista Educação, v. 10, n. 118, p. 6-10, 2007.

SIMAS, H. C. P.; MENEZES, R. O.; JESUS, M. S. **O desafio amazônico da inclusão de disciplina sobre Educação Escolar Indígena**. Revista Thema, v. 22, n. 1, p. 12–28, 2023.

SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarac; SOUZA, Adria Simone Duarte de; BETTIOL, Célia Aparecida. **A educação escolar indígena no Brasil**. Poiésis, v. 11, n. 19, p. 58–75, 2017.

VIANA, Leandro. **A mediação cultural e a educomunicação em territórios educativos periféricos**. Currículo Sem Fronteiras, v. 15, n. 3, p. 784-803, 2015.

Teses e Dissertações

SILVA FILHO, Genésio Zeferino da. **Educomunicação e sua metodologia: um estudo a partir de práticas de ONGs no Brasil**. 2004. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/04/2026
Vol: 13.07
DOI: 10.66104/1j1kgq98
Pages: 1-31

Documentos Institucionais e Relatórios

AMAZONAS (Estado). Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. Plano Estadual de Educação do Amazonas. Manaus: SEDUC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Documento final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Documento base da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC, 2016.

INEP. Censo da Educação Básica 2018: resumo técnico. Brasília: INEP, 2018.

INEP. Censo da Educação Básica 2023: resumo técnico. Brasília: INEP, 2023.

INEP. Censo da Educação Básica 2024: resumo técnico. Brasília: INEP, 2024.

INEP. Censo da Educação Básica 2025: resumo técnico. Brasília: INEP, 2025.

INEP. Censo Escolar 2022 – Amazonas. Brasília: INEP, 2022.

Legislação e Documentos Normativos

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Reforma do ensino médio. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Redefine a organização do Ensino Médio. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 1999. Brasília, DF, 1999.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/04/2026
Vol: 13.07
DOI: 10.66104/1j1kgq98
Pages: 1-31

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Brasília, DF, 2012.

Sites

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Cidades e estados: Amazonas. 2022. Disponível em: https://www.ibge.gov.br
. Acesso em: 20 mar. 2026.