

## TRÊS VIESES DE ABORDAGEM DOS ESTUDOS CULTURAIS: PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO ESCOLAR BÁSICA NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Eudeir Barbosa de Oliveira<sup>10</sup>  
Sergio Francisco Loss Franzin<sup>11</sup>

**Resumo:** Tematiza-se aqui a aplicação dos Estudos Culturais na Educação Básica. O objetivo geral é discutir as condições para o desenvolvimento dos Estudos Culturais no contexto da Amazônia. Em específico, pretende-se traçar uma relação entre eles e a formação escolar em geral, bem como apontar possibilidades de seu uso no Ensino Fundamental e Médio. A pesquisa é bibliográfica e documental. Abrange uma discussão dos Estudos Culturais em três vieses: da formação do professor; da prática pedagógica na Educação Básica; e dos determinantes das políticas de formação relativas aos dois vieses anteriores. Destaca-se que a Amazônia é um cenário complexo e que os Estudos Culturais são oportunidades para o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem que respeitem as identidades locais, tanto pelos determinantes regulamentares quanto pela necessidade imprescindível de aplicação de projetos interdisciplinares e interativos.

**Palavras-chaves:** Estudos Culturais. Amazônia. Educação Básica.

**Abstract:** Is thematized here the application of Cultural Studies in Basic Education. The general objective is to discuss the conditions for the development of the cultural studies in the context of the Amazon. In particular, I propose to trace a relationship between them and the school education in general, as well to identify opportunities for their use in primary and secondary education. The research is literature and documents. It covers a discussion of cultural studies in three biases: of the teacher training; of the pedagogical practice in Basic Education; and of the determinants of training policies for the two previous biases. It is noteworthy that the Amazon is a complex scenario and that the Cultural Studies are opportunities for the development of teaching and learning processes which respect the local identities, both by regulatory determinants as by the indispensable necessity of applying interdisciplinary and interactive projects.

**Keywords:** Cultural Studies. Amazon. Basic Education

### Introdução

A formação de professores atravessa já um longo período de exigências que não têm sido garantidas na prática dos currículos da educação brasileira. A Resolução 4 do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2010), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, no artigo 4º, inciso XI, parte da concepção geral de que é necessária a “[...] vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”. Entende-se por práticas sociais, além do trabalho e educação, o desenvolvimento da arte e os processos históricos de transformação cultural que todos atravessam, mas é a medida deste atravessamento e das condições dela que irão determinar princípios e vieses de condução que se colocam como desafio. Está-se falando desde já de educação significativa e contextualizada. O artigo 14 da mesma Resolução apresenta

---

<sup>10</sup> Professora da Rede Pública Estadual de Rondônia; pedagoga e especialista em Psicopedagogia e Educação Profissional e Tecnológica. E-mail [debarbosaloss@gmail.com](mailto:debarbosaloss@gmail.com).

<sup>11</sup> Professor da Rede Federal de Ensino no IFRO; Mestre em Letras e doutorando em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente, na Universidade Federal de Rondônia. E-mail [sergio.loss@ifro.edu.br](mailto:sergio.loss@ifro.edu.br).



diversas proposições para a garantia da transversalidade e da transdisciplinaridade na educação básica, pontuando, por exemplo, a produção artística e, no § 1º, alínea “c”, “[...] o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena”.

O estabelecimento de 20% da carga horária dos currículos da Educação Básica, no artigo 17 da Resolução 4 do CNE (BRASIL, 2010), para o desenvolvimento de programas e projetos interdisciplinares, consiste em um esforço na busca de garantia da dinâmica dos processos de formação, já que é comum se observar nas escolas uma limitação dos trabalhos em currículos enrijecidos pela compartimentação disciplinar e a limitação a programas condicionados por obrigações mínimas. Isso decorre da má formação do professor, da falta de políticas de incentivo (para além das legislações ou para o cumprimento delas) e do insipiente apoio especializado dentro das escolas. Observa-se ainda que a produção de materiais didáticos, geralmente utilizados como referência fechada em si mesma, não é feita para uma contextualização local, por agentes de formação locais, de modo que muitos gêneros ou produtos culturais acabam menosprezados, esquecidos ou subutilizados no dia a dia, sob o privilégio de produtos comercializados pelas grandes mídias, como as músicas de encomenda das gravadoras e programas repetitivos voltados para o consumo e não para a libertação de sujeitos. Disso nasce o problema central do estudo aqui proposto: **quais as condições para desenvolver Estudos Culturais no contexto da formação escolar básica na Amazônia?** O tema corresponde à aplicação destes estudos no Ensino Fundamental e Médio.

Entende-se que existe uma carência de práticas emancipatórias, desde a formação inicial dos alunos, devido à falta de estudo dos produtos e dos processos de transformação cultural na educação, especialmente no Norte do Brasil, que não é o produtor de referências para o incremento de currículos e programas no cenário nacional. Gêneros como mitos e lendas, que poderiam construir de forma mais significativa e intensiva as identidades dos sujeitos locais, acabam relegados a segundo plano ou desprezados nos ambientes escolares. Também revela-se muito pouco expressiva a prática da diversidade, tendo em vista os diversos produtos e processos culturais que poderiam e deveriam fazer parte dos projetos pedagógicos e planos de ensino diários.

É muito comum falar-se dos Estudos Culturais no âmbito da educação superior, como uma especialização, mas, para além das teorias, sua prática deve ser aplicada desde



muito cedo, para não se perder em retórica ou se limitar a um certo elitismo intelectualista. Ou seja, entende-se aqui que os Estudos Culturais são compatíveis em qualquer campo de formação, guardadas as devidas características de interesse. Se no ensino superior cresce o investimento na interdisciplinaridade (onde os Estudos Culturais têm maior alcance), na educação básica ainda permanece uma lacuna que eles deveriam preencher.

O objetivo geral desse artigo consiste em discutir as condições para o desenvolvimento dos Estudos Culturais no contexto da Amazônia. Em específico, pretende-se traçar uma relação entre eles e a formação escolar em geral, bem como apontar possibilidades de seu uso no Ensino Fundamental e Médio.

A pesquisa é de ordem bibliográfica e documental. De acordo com Gil (2002), existe uma semelhança muito grande entre estes tipos de pesquisa. Faz-se aqui uma distinção em razão do uso específico de diretrizes nacionais de ensino como ponto de partida para a análise dos princípios de formação na educação escolar, a exemplo das leis, resoluções e parâmetros curriculares. O artigo se organiza por tópicos que tratam de três vieses básicos de discussão: da formação do professor, da aplicação de projetos para o desenvolvimento da aprendizagem na Educação Básica e das políticas e condições de trabalho dos profissionais de educação na perspectiva dos Estudos Culturais.

### **Vieses Possíveis de Abordagem dos Estudos Culturais**

Os Estudos Culturais, entendidos como uma nova ciência ou uma nova ferramenta para a análise dos processos de transformações sociais que existem, despontam, segundo Prysthon (2010), na segunda metade de 1950, na Grã-Bretanha, a partir do trabalho do crítico literário Frank Raymond Leavis. O artigo de Prysthon (2010) traz toda uma trajetória desta corrente, mas Cevasco (2008, p. 60) alerta para o risco de instabilidades e dúvidas para tal levantamento, marcadas por polêmicas e “falta de direções consagradas” de um campo relativamente novo ainda. Sabe-se que estudos culturais sempre foram feitos, mas como corrente, com iniciais maiúsculas, consiste em um projeto que teria se iniciado com as obras *The Making of the English Working Class* (1963), de Edward P. Thompson; *Culture and Society, 1780-1950* (1958), de Raymond Williams; e *The Uses of Literacy* (1957), de Richard Hoggart, continua Cevasco (2008). Todavia, não é este viés metalinguístico e historiográfico que se usará aqui.



Antes, pretende-se entender esta concepção de cultura que nasce como produção de vegetais ou criação de animais e se espria metaforicamente como a atividade da mente humana e o “modo de vida global” de um povo, para depois assumir uma nova feição, pluralista, de “culturas”, no levantamento de Williams (2011). Para ele, “culturas” é um termo empregado como uma diferenciação de sentidos singulares ou unilineares de civilização. Para além da concepção de cultura como cultivo ou culto, segundo as acepções até o século XVI, o termo avançou a partir do século XVIII como sendo “[...] um processo geral de progresso intelectual e espiritual tanto na esfera pessoal como na social — o processo secular de desenvolvimento humano, como em cultura e civilização européia”, afirma Cevasco (2008, p. 9-10).

Caminhou-se para uma especialização e, ao mesmo tempo, uma generalização do termo — tanto por considerar sua aplicação em domínios específicos quanto pela relação com todos os processos sociais que existem, respectivamente. Invertendo a ordem, pode-se partir de uma cultura nacional para compreender princípios de identidade, em Hall (2005). Segundo ele, “[...] as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural” (p. 47). Assim, o processo de globalização veio “deslocando poderosamente” as identidades culturais nacionais (p. 67), mas nem por isso elas se perderam; apenas mudam de lugar ou se transfiguram e se multiplicam, com reflexos em todo o mundo, continua o mesmo autor. Existem algumas identidades globais que antes eram mais restritas aos mercados, e que agora se manifestam em costumes, roupas, cenários, processos culturais em geral. Hall (2005, p. 77) faz um alerta para possíveis más impressões sobre esta tendência, que poderiam levar a uma perspectiva de homogeneização:

A homogeneização é o grito angustiado daqueles/as que estão convencidos/as de que a globalização ameaça solapar as identidades e a “unidade” das culturas nacionais. Entretanto, como visão do futuro das identidades num mundo pós-moderno, este quadro, da forma como é colocado, é muito simplista, exagerado e unilateral.

A sociedade não se desenvolve sob um único padrão, é dinâmica. Desde o Modernismo das artes, por exemplo, tem-se aguçado cada vez melhor a percepção de que vivemos um fusionismo de ideias. Portanto, superado este risco de má impressão de um cenário que, de tão móvel, ofusca a visão, chega-se a uma proposta muito mais pertinente.



A questão que se pode colocar nesse caso é: qual o lugar da cultura regional ou da cultura específica? E ainda mais: qual o lugar dos Estudos Culturais no contexto da Educação Básica na Amazônia, para se compreender os processos de transformação no campo da arte, ciência, tecnologia e, dentre outros campos, a própria educação? A perspectiva de discussão em três vieses permite um melhor esclarecimento sobre como utilizar os fundamentos dos Estudos Culturais no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

### **Estudos Culturais e Formação de Professores**

Existe no Brasil, conforme atesta Freyre (1998), um encontro de culturas e não um isolamento, considerando especialmente dois grandes grupos de cultura primitiva, a ameríndia e a africana. Para ele, as relações sociais das duas raças destes povos não se aguçaram na antipatia ou ódio: “Suavizou-as aqui o óleo lúbrico da profunda miscigenação, quer a livre e danada, quer a regular e a cristã sob a bênção dos padres e pelo incitamento da igreja e do estado” (p. 231). A cultura material sofreu influências profundas dos dois grupos, que também se refletiram no Direito, pelo viés da cultura africana. É importante ter estas considerações em vista para contemplar desde muito cedo a diversidade cultural do país e suas regiões, e ao mesmo tempo traçar uma metodologia que, na formação dos professores, seja integradora e não de fragmentação. Ou seja, é preciso pensar em programas de formação de professores que prepare para o trabalho com a diversidade, com a heterogeneidade, sem perder de vista também a necessária especialização para com os elementos das identidades. Trata-se de especializar para universalizar e não de generalizar para restringir.

Williams (2011, p. 223) mostra que existem instituições privilegiadas para os Estudos Culturais. Embora ele se refira às universidades, acrescente-se que toda escola precisa de uma aptidão a isso, reservados os graus de especialização e metodologias de adequação aos objetivos. Pode-se pensar em um programa de formação de professores tendo em vista as seguintes considerações que ele faz sobre as universidades:

Estas não só protegem determinados padrões e procedimentos de trabalho cultural não-subordinados, como ainda, sob pressão, protege-os diferenciadamente. Com frequência conseguem pleno resultado em áreas residuais (por exemplo, estudos clássicos) pelo reconhecimento da distância relativa. Geralmente obtêm resultado funcional em áreas dominantes (por exemplo, ciência aplicada), onde padrões e



procedimentos podem ser admitidos como condições. Porém, quase sempre, têm resultado mínimo ou até mesmo negativo em áreas emergentes (por exemplo, sociologia crítica), onde as condições de privilégio podem ser ameaçadas por sua prática, e onde os “padrões” tradicionais podem sempre ser invocados *contra* novos interesses e procedimentos [...].

A sociologia crítica é um campo aproximado dos Estudos Culturais na medida em que procura estudar as condições de produção ou de desenvolvimento das sociedades. Em uma análise da história da produção de literatura no Brasil, Cândido (2006) mostra um vasto campo de influências, condicionamentos e transformações que exigem um processo acurado de estudos, para se atingirem melhores resultados. Os Estudos Culturais também são uma área emergente, atravessada pela sociologia e outras áreas de abordagem privilegiada das transformações sociais. O mesmo há que se dizer em relação aos cursos de formação de professores, que devem organizar-se no sentido de garantir uma formação plena. A Resolução 1 do CNE (BRASIL, 2002), no artigo 6º, § 3º, inciso III, exige “[...] conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação.” Não basta conhecimento da educação; exige-se uma apreensão do que se refere à aplicação deste conhecimento nos mais diversos conteúdos que precisam ser trabalhados como referenciais mínimos dos componentes curriculares. A preocupação com as condições de formação dos professores aparece pontuadamente no livro *PCN+ Ensino Médio: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias*, do Ministério da Educação (BRASIL, 1998), que destaca a relação desta formação com o papel da escola. Assim, além dos problemas ditos como crônicos das licenciaturas, somam-se os de caráter específico relativos às questões de produção social e cultural do conhecimento, obrigatórios no currículo de qualquer curso ou instituição formadora.

### **Estudos Culturais Aplicados na Prática Cotidiana da Educação Básica**

Se a primeira grande questão dos Estudos Culturais na educação pode ser a formação dos professores, a segunda seria a aplicação, na prática cotidiana, dos princípios aprendidos. No caso deste artigo, trata-se do campo da Educação Básica. Existe uma conjuntura viciada ainda na generalização (de conceitos) e no minimalismo (de práticas). De acordo com Hall (2005, p. 49),

as diferenças regionais e étnicas foram gradualmente sendo colocadas, de forma subordinada, sob aquilo que [Ernest] Gellner chama de ‘teto



político' do estado-nação, que se tornou, assim, uma fonte poderosa de significados para as identidades culturais modernas.

Parte-se desta observação para dar rumo à preocupação com a generalização, que esconde ou camufla as questões locais. Uma forma de resolver este problema seria a elaboração de um projeto político-pedagógico com participação democrática e ampla. De acordo com Cevasco (2008, p. 55), para os militantes da cultura comum “[...] é necessária uma mudança da sociedade atual não no sentido de ser guiada por um pequeno número de eleitos que fariam as escolhas sociais, mas no sentido de uma sociedade mais participativa e democrática.” Esse paradigma é extensível às propostas curriculares a serem desenvolvidas nas escolas — especificamente, no âmbito de cada disciplina e período.

Williams (2011, p. 208-209) ensina que as práticas culturais estão relacionadas com outras práticas. Quando, como na Antropologia, são organizadas em um sistema de interação, superam a ordem social capitalista, que pressupõe, “[...] na teoria e na prática, um ‘lado econômico da vida’, um ‘lado político’, um ‘lado privado’, um ‘lado espiritual’, um ‘lado de lazer’ e assim por diante.” Os significados das transformações sociais é complexo e exigem tratamento em vista desta consideração. Se a aprendizagem consiste na construção deles, não há porque falar de outra estratégia senão imbricar o estudo da cultura como um processo interativo de várias práticas e campos de saberes, sem perder de vista a especialização. Poder-se-ia exemplificar aqui o estudo de mitos e lendas no contexto amazônico, como forma de desenvolvimento de Estudos Culturais enquanto estratégia de formação para a leitura e a escrita (além da Geografia e História).

Se se pode falar da “poética do imaginário” com Loureiro (1995), pode-se falar também da “poética do espaço” com Bachelard (1979) para melhor compreender as formações complexas de caráter geral aplicadas às questões específicas. O imaginário também implica em problemáticas de caráter político e de cunho meramente impressionista, por meio do qual, com Said (1990), percebe-se um processo de dominação ideológica que coloca a cultura e outros processos do Ocidente como superiores aos dos demais espaços, considerados todos o Oriente. A Amazônia, nesta percepção, é o espaço onde tudo seria inferior, exótico (e exótico na concepção do estranhamento). Tal perspectiva é portanto mais um dos desafios a serem superados em um processo de formação local e para o local.



Em se tratando de Amazônia, há particularidades únicas que são objeto de discussão há muito tempo, especialmente desde sua “tradução” pelos cronistas europeus e (ou) de olhar orientalista. De acordo com Gondim (2007, p. 97),

ainda que familiarizados [estes cronistas] com a região ou mantendo o tom frio e distanciado do pesquisador, esse objeto móvel, essa natureza grandiosamente avassaladora, em algum momento fez com que esses homens parassem e a escutassem, e a sentissem, muitas vezes deixando para trás olhares já estruturados, visões já vividas, para pousarem os olhos renascidos na contemplação extasiada da grandiloquência natural.

O novo olhar é o farol dos tempos atuais. É também a câmara onde se exibem as verdadeiras estruturas e elementos de um lugar único e tão múltiplo ao mesmo tempo. A Amazônia clama por este olhar desde há muito, e quando ele aparece, exige um tratamento que o leve para guiar projetos de intervenção apropriados a cada campo, a cada cenário, a cada público-alvo. Tratar da Amazônia e dos Estudos Culturais nela é possível e urgente na Educação Básica, como forma de educar para a cidadania e a compreensão do próprio tempo e processos de desenvolvimento.

### **Estudos Culturais e Políticas de Formação**

Já está contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 (BRASIL, 1996), a obrigatoriedade de trabalhar com a história e cultura afro-brasileira e indígena, conforme o artigo 26-A. Além disso, Arte é também um componente curricular obrigatório desde há muito, e Música passou a ser conteúdo imprescindível especialmente no âmbito deste componente, conforme o § 6º do artigo 26 da mesma Lei. As novas Diretrizes do Ensino Médio, estabelecidas pela Resolução 2 (BRASIL, 2012), preveem estes referenciais e, por força de outras legislações, incluem, no artigo 10: Língua Espanhola, obrigatória para a escola e facultativa aos alunos (Lei 11.161/2005); educação alimentar e nutricional (Lei 11.947/2009); Estatuto do Idoso (Lei 10.741/2003); Educação Ambiental (Lei 9.795/1999); Educação para o Trânsito (Lei 9.503/1997); Educação em Direitos Humanos (Lei 7.037/2009). Além destas temáticas normatizadas, a mesma Resolução 2/2012 prevê “outros conteúdos”, vastamente diversificados.

Outra questão que se coloca subsidiariamente aqui é como cumprir as leis e como ou quando desenvolver o que escapa a elas. Na perspectiva dos Estudos Culturais, cabem todas estas temáticas levantadas, e mais ainda o que é do universo da Arte, das relações



sociais e dos processos de desenvolvimento. Mas isso sem confundir ou dissolver um âmbito em outro, pois, segundo Cevasco (2008, p. 16), “[...] é preciso separar as esferas da cultura das da política e da prática.” Entende-se tal afirmação como uma observação de que, embora se imbriquem, as dinâmicas de transformação social possuem delineamentos específicos para cada campo de desenvolvimento. Assim, a cultura há que se desenvolver sob o prisma político como um investimento em formas de libertação do indivíduo para uma vida cidadã, na medida em que constrói suas identidades nos e pelos valores locais. Isso é levantado no livro “Apresentação dos Temas Transversais” dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997):

As mudanças sociais e os problemas que surgem pedem uma atenção especial para se estar sempre interagindo com eles, sem ocultá-los. Assim, embora os temas tenham sido escolhidos em função das urgências que a sociedade brasileira apresenta, dadas as grandes dimensões do Brasil e as diversas realidades que o compõem, é inevitável que determinadas questões ganhem importância maior em uma região.

No contexto da Amazônia, como seria em qualquer outro, os temas locais são importantíssimos para uma educação significativa. Assim, os Estudos Culturais devem se transversalizar no currículo com uma elevada dose de regionalidade, pois é em seu espaço que os sujeitos se reconhecem e a partir de então reconhecem o mundo e a globalização que nele vem se estabelecendo. Desprezar o local pela generalização do nacional ou global fere a expectativa de pertencimento e cria paradoxos de representação, visto que o tangível e presente é mais fácil de ser apreendido do que o distante. Além disso, o estudo do que é local, na medida em que valoriza as origens, instrumentaliza os sujeitos para a continuidade de suas trajetórias (no estudo, no trabalho, nas demais relações sociais).

Cevasco (2008) se apoia em Matthew Arnold para dizer da importância da poesia no contexto dos estudos e produção de cultura. Destaca-a como instrumento de coesão textual, como instrumento que liga a emoção aos fatos. Pode-se extrapolar o exemplo e tomar outros produtos, como a música, que move multidões. O que fazer deste instrumento é portanto um desafio fundamental para os que pretendem usar a arte como instrumento de transformação subjetiva e das sociedades. Segundo o livro “Arte” dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997 b),

entende-se que aprender arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também compreender o que fazem e



o que os outros fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, no contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura na história humana e como conjunto de relações.

A seleção de temas e conteúdos para o trabalho cotidiano de formação na Educação Básica (e em outros níveis) exige, segundo Williams (2011), pesquisa extensiva e sistemática para evitar arbitrariedades. O que selecionar no e para o contexto amazônico vai ao encontro desta perspectiva debatida aqui de definição do arcabouço teórico, metodológico e instrumental para se trabalhar a cultura e os processos de transformação cultural em um contexto local. Se antes, como diz Loureiro (1995), a Amazônia veio sendo invadida por uma força centrípeta, agora é momento de refletir no interior do espaço e, de forma centrífuga, disseminar propostas de valorização identitária e construção de uma cidadania local.

### **Considerações Finais**

Os Estudos Culturais se relacionam com a formação escolar em geral na medida em que abarcam os processos de transformação social que não podem escapar do currículo das escolas nos mais diversos níveis, da Educação Básica à formação universitária. Nos campos especializados de nível superior, tornam-se tema para o desenvolvimento de programas e dão origem a subtemas neste cenário, como os estudos literários, os estudos da história imbricada com outros temas, o desenvolvimento de áreas comuns em contextos específicos. Toda a discussão pontuada pela referência da Amazônia envolve esta expectativa de estudos direcionados para fins muito pontuais e com base em uma referência explícita, que requer tratamento cuidadoso.

Enquanto nas Universidades os Estudos Culturais são teoria, tema e objeto de trabalho, na Educação Básica eles estão voltados para a prática cotidiana, como arcabouço justamente para o desenvolvimento de temas transversais já eleitos e outros, a serem definidos pelas comunidades escolares. Entretanto, percebe-se que existe uma dificuldade muito grande em se definir um currículo identitário para as escolas e se trabalhar com projetos de adequação ao cenário e história local. Isso é atestado pelo Ministério da Educação ao estabelecer como obrigação o desenvolvimento de determinados temas em suas regulamentações, como os estudos de história e cultura afro-brasileira e indígena.



Na Amazônia, a situação se torna ainda mais complexa, pois a região não faz parte dos grandes centros de produção de objetos culturais, embora tenha já uma rica materialização de mesma natureza; o que se pondera é a ausência de um trabalho mais intensivo de utilização da ferramenta Estudos Culturais para a transformação curricular nas propostas de formação, desde as licenciaturas até a Educação Básica, onde deveriam se reproduzir criticamente as concepções de trabalho com valorização das identidades locais.

Os estudos interdisciplinares têm uma grande importância nas condições de superação do estudo compartimentalizado e com limites em uma organização disciplinar quadrada. A natureza e as transformações sociais são dinâmicas e móveis, embora conservem suas bases. É urgente superar a reprodução de processos e agir localmente, em atendimento aos anseios de valorização e oportunidades iminentes, comumente sussurrados na Amazônia.

### Referências Bibliográficas

- BACHELARD, G. A poética do espaço. In: **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 1/2002**. Brasília: MEC, 2002.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução 4/2010**. Brasília: MEC, 2010.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução 2/2012**. Brasília: MEC, 2012.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental — Arte**. Brasília: MEC, 1997 b.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais — Ética**. Brasília: MEC, 1997.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **PCN+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais — Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 1998.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. **LDB 9.394**. Brasília: a Presidência, 1996.
- CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. 9.ed., Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
- CEVASCO, M. E. **Dez lições sobre Estudos Culturais**. São Paulo: Boitempo, 2008.



FREYRE, G. Características gerais da colonização portuguesa do Brasil: formação de uma sociedade agrária, escravocrata e híbrida. In: **Casa-Grande e Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed., São Paulo: Atlas, 2002.

GONDIM, N. **A invenção da Amazônia**. 2.ed., Manaus: Valer, 2007.

HALL, S. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed., Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

HOLANDA, S. B. de. O homem cordial. In: **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LOUREIRO, J. de J. P. A Poética do Imaginário. In: **Cultura amazônica**: uma Poética do Imaginário. Belém: CEJUP, 1995.

PRYSTHON, A. Histórias da teoria: os estudos culturais e as teorias pós-coloniais na América Latina. In: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Linguagens**. Universidade Tuiuti do Paraná, v. 9, n. 1, 2010.

SAID, E. W. **Orientalismo**: O oriente como invenção do ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

WILLIAMS, R. Uma tradição do século XI". In: **Cultura e Sociedade** — de Coleridge a Orwell. Petrópolis: Vozes, 2011.

