



O GLOBAL E O LOCAL NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO: ENFOCANDO AS DIFERENÇAS ÉTNICO-RACIAIS

Heldina Pereira Pinto Fagundes
UNEB
hfagundes@uneb.br

INTRODUÇÃO

O objetivo principal deste trabalho voltou-se para construção do Projeto Político Pedagógico de uma escola localizada em Barra do Parateca, um Distrito do município de Carinhanha, Bahia. Buscou-se realizar a articulação entre saberes a partir da produção de categorias sustentadas na perspectiva do saber local em suas interpenetrações com a sociedade mais ampla.

O convite partiu dos professores e da direção da escola, tendo em vista a relação de confiança estabelecida durante o processo de pesquisa realizada, anteriormente, no mestrado em educação, intitulada “Os saberes das práticas religiosas da comunidade rural negra de Barra do Parateca: uma articulação com a cultura escolar” (PINTO, 2000). Nesse trabalho foram explicitados múltiplos saberes, em eventos e ações da comunidade, que não eram considerados no currículo em ação das escolas, revelando assim uma desarticulação entre o saber local e a cultura escolar.

Diante da constatação de que não havia articulação entre o currículo da escola local e a realidade étnica e cultural do povoado, emergiu a seguinte **questão de pesquisa**: como se interpenetram o global e o local na construção de práticas curriculares, respeitando as diferenças étnico-culturais?

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Buscamos na pesquisa qualitativa a forma de abordar o mundo da cultura, o qual tem uma epistemologia própria exigindo, portanto, um modo diferente de produzir conhecimento. Segundo Chizzotti (2001, p. 1), nessa linha adotam-se diversos “métodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre”.



Também possui ramificações nas concepções teóricas do construcionismo social, não se limitando à compreensão do fenômeno, mas também buscando soluções, criando novas possibilidades, numa perspectiva da “história como possibilidade e não como determinação” (FREIRE, 1996, p. 85).

A coleta dos dados se estruturou pelos caminhos da pesquisa participante. Seu papel tem sido definido como abordagem que autoriza o pesquisador a estruturar o curso da observação. Mesmo que o principal objetivo seja a produção de conhecimentos voltados para o atendimento das exigências da comunidade científica, o pesquisador deve manter o compromisso com a tomada de consciência pelos sujeitos, possibilitando que desvelem sua realidade, estabelecendo relações amplas com os problemas da sociedade.

Assim, em 2003, permanecemos durante um ano letivo numa escola municipal, em Barra do Parateca, município de Carinhanha, Bahia. Analisamos os registros da escola, entre eles, o livro de ata de inauguração, o censo escolar, os materiais enviados pela Secretaria Municipal de Educação e os diários de classe.

Realizamos entrevistas semi-estruturadas com professores para registrar o que pensam, como pensam, e o porquê de suas ações no grupo e na sua prática. No final do processo, procuramos conhecer a visão de todos sobre o trabalho desenvolvido.

A importância da pesquisa participante na formação de professores foi pensada como alternativa a uma prática predominante nas redes municipais de ensino, notadamente no interior da Bahia. Têm sido recorrentes os modelos que concebem os processos de formação continuada como repasse de conhecimentos em encontros ou cursos. Na maioria dos casos, verificam-se as limitações de tais políticas, na implementação de mudanças substanciais na prática pedagógica concreta.

Buscando construir outro caminho, definimos, junto com os professores, um calendário para a realização das atividades e uma agenda de pesquisa. Assim, foram criados **três espaços de formação**, voltados para a construção de uma proposta que reunisse os esforços e o compromisso de todos os que atuavam na escola: grupo de formação, seminário e oficina. Seriam espaços destinados ao estudo, à discussão, à apresentação de experiências e a debates sobre currículo.



Os professores destinaram um tempo para a discussão, a análise de textos teóricos, a leitura de relatos e experiências locais e de outros lugares. Um *espaço de formação com os pés no chão da escola*, sem perder de vista suas relações com a sociedade mais ampla.

Definiram-se algumas datas para o grupo se reunir, semanalmente, na própria escola, do que nasceu a ideia da criação do **grupo de formação**. Aqui seriam discutidos e aprofundados os debates e realizadas as análises de textos teóricos sobre multiculturalismo e currículo, sobre experiências de outros lugares, bem como de textos referentes à comunidade e à experiência docente local. Um momento para que todos pudessem perceber os elementos teóricos de sua prática e os elementos práticos da teoria.

Os **seminários** foram realizados com profissionais da área de educação da Universidade do Estado da Bahia, discutindo temáticas sobre saberes locais e globais, o que pensa o movimento negro sobre educação, de que modo a globalização vem revelando seu lado perverso, como isso afeta a localidade, questões sobre a autoestima das crianças negras, educação no meio rural etc.

Já o espaço das **oficinas** destinava-se à criação de materiais, elaboração de planos, projetos, metodologias, confecção de material didático ou organização de tarefas com vistas à intervenção na prática pedagógica. Nesses espaços foram realizadas atividades práticas para confeccionar materiais didáticos, criar metodologias e propostas de trabalho diferentes etc.

Foram nove encontros dos grupos de formação, duas oficinas e três seminários. Participamos de todas as reuniões de professores, pais e mestres e da maioria dos eventos escolares durante o ano letivo, conversamos informalmente com funcionários de apoio, alunos e observamos aulas.

Foi nesses moldes que se fez a pesquisa participante: atuamos com os envolvidos, passando um longo período no campo.

GLOBALIZAÇÃO DO MERCADO DE BENS CULTURAIS E EDUCAÇÃO



A globalização dos mercados de bens culturais tem influenciado a produção de uma cultura global. Esta tem sido sustentada por uma nova qualidade da técnica, bem como por uma hegemonia dos mercados financeiros, tornados mais ágeis pelas tecnologias de informação e comunicação. A cibernética, a informática e a eletrônica possibilitam a simultaneidade das ações, caracterizando o ambiente contemporâneo. A velocidade com que diversas partes do planeta são interligadas dá a impressão, num primeiro momento, de que a homogeneização é iminente e de que o mundo se tornou uma aldeia global.

Por outro lado, uma das críticas à ideologia da “aldeia global” denuncia que a “informação instantânea e globalizada por enquanto não é generalizada e veraz porque é atualmente intermediada pelas grandes empresas da informação” (SANTOS, 2000, p. 28-29). Assim ideologia de um mundo só e da aldeia global só é possível aos atores que possuem fluidez. E quem é fluido realmente? “O mercado global não existe como ator, mas como uma ideologia, um símbolo” (SANTOS, 200, p. 67).

Diante dessas reestruturações das relações econômicas e culturais, as escolas têm procurado se reorganizar, promovendo reformulações curriculares, criando novas metodologias e selecionando novos conteúdos. Tais mudanças visam adaptar o sistema educativo para inserir esses discursos na formação de sujeitos para atuarem nesse contexto.

No intuito de situar o que vem acontecendo, questionamos a existência de uma cultura global. Quais suas implicações para a educação, para o campo do currículo e para as culturas locais?

CULTURA, GLOBALIZAÇÃO E CURRÍCULO

Segundo Williams (1980) a cultura é uma totalidade, que envolve relações de poder e de classe. Nesse sentido, a ideologia tenciona essas relações, abrangendo o modo de vida, a maneira de ser e estar no mundo, a visão de mundo e a forma como se organizam os seres humanos para produzir a vida – produção material. Em síntese, a cultura refere-se desde a luta por hegemonia até o que as pessoas vivem no cotidiano.



Os Estudos Culturais se fundamentam na concepção de cultura como “um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla” (SILVA, 1999, p.133-134).

A visão antropológica de cultura também se refere aos significados que os grupos compartilham. Indicando modos de vida, valores e significados, corresponde ao que Forquin (1993, p.11) denomina visão descritiva e objetiva de cultura: “traços característicos como modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de grupo [...] aspectos mais cotidianos, mais triviais ou os mais ‘inconfessáveis’”.

Para Moreira (2001), a concepção, que tem tido um impacto considerável nas ciências sociais e nas humanidades, vem da antropologia social, que entende cultura como “conjunto de práticas significantes ou significados compartilhados. Concebe a cultura como prática social, não como coisa (artes) ou estado de ser (civilização) (p. 18)”.

Geertz (1978) desenvolve uma teoria interpretativa para a antropologia, mostrando como a cultura se constitui numa prática de significação com forte vinculação local. Cultura é contexto dentro do qual os eventos sociais podem ser descritos. Assim, o conceito semiótico opõe-se ao estruturalismo e propõe que a análise da cultura (da ação humana) seja realizada por uma ciência interpretativa, em busca de significado e não por uma ciência experimental, em busca de leis.

Essa concepção tem sido muito referenciada no campo do currículo porque, entre outras coisas, possibilita compreender que o que caracteriza toda a humanidade é a cultura e, ao mesmo tempo, é ela que identifica cada grupo, cada povo, enfim, cada contexto. As consequências dessa compreensão têm sido o combate às representações negativas e às classificações hierarquizadas, próprias do racismo e dos preconceitos, proposto pela antropologia evolucionista, entre outras teorias.

Ademais, fundamenta os projetos que propõem o respeito à diferença, porque “a diversidade das culturas existentes acompanha a variedade da história humana, expressa possibilidades de vida social organizada e registra graus e formas diferentes de domínio humano sobre a natureza” (SANTOS, 1994, p.19).



As aproximações que fazemos entre essas concepções se constituem no apoio básico da argumentação deste trabalho. Fugimos da visão “patrimonialista” (FORQUIN, 1993) e da noção de cultura como “erudição”. A concepção de cultura que defendemos está vinculada à história e traz implícita a noção de território, na perspectiva defendida por Santos (2000), explicitado adiante. Nesse sentido, não existem relações diretas com o lucro, com o mercado, pois a cultura é o resultado do trabalho do homem sobre o mundo, uma produção histórica e social, a mediação e a ponte entre o homem e o mundo. Ele produz a si mesmo a partir da produção ou alteração de seu mundo.

GLOBALIZAÇÃO DA CULTURA E OS SABERES GLOBAL E LOCAL

Segundo Featherstone (1999), se considerarmos a cultura como processos mais amplos, será possível afirmar que existe uma globalização da cultura. Esta se refere a processos de integração e desintegração cultural que se realizam por mecanismos que transcendem a unidade da sociedade estatal e que ocorrem em nível transnacional ou trans-social, não significando necessariamente o enfraquecimento comprometedor da soberania dos Estados Nacionais.

Enquanto a cultura global tende à fragmentação, à desterritorialização, defendemos uma noção de cultura territorializada, ligada a uma sociedade histórica e geograficamente situada. E aí é que está a principal dificuldade da globalização do mercado de bens culturais, pois seu objetivo é a obtenção do lucro, e não “edificar uma cultura universal” (WARNIER, 2000, p. 165).

Compreendemos território na perspectiva de Santos (2000, p. 96-97):

O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi. Quando se fala em território, deve-se, pois, de logo, entender que se está falando em território usado, utilizado por uma dada população. A ideia de tribo, povo, nação e, depois, de Estado nacional decorre dessa relação tornada profunda.

Como fragmentação, como algo que junta diversos elementos descontextualizados, símbolos sem conteúdo, a mídia pode veicular a ideia ilusória de



uma cultura planetária, pela criação de segmentos em torno dos quais circulam os interesses da indústria da cultura.

Em todos os setores, seja o de publicidade, de televisão ou de música, diversificam-se os produtos, buscando atingir públicos específicos, situados em diferentes faixas etárias, classes sociais, gêneros, regiões, estilos de vida e mesmo etnias. Ajudada pelas novas tecnologias, a mídia atual tem necessidade, para se viabilizar, de incorporar as diferenças. (MIRA, 1994, p.135)

À circulação de imagens, filmes, cinema, fotos, objetos importados, viagens etc. a mídia e o mercado têm relacionado o tema da globalização. Fica a impressão de que a questão cultural e o multiculturalismo se resumem a esse jogo de imagens, provando que o que realmente importa é a universalização do valor de troca – a mercadoria.

Contraditoriamente ao que prega o discurso da diferença e da segmentação, a ideia de cultura global também está relacionada ao pensamento único e à destruição das especificidades. A massificação de produtos e estilos de vida poderia impor a homogeneização às diferentes culturas.

Segundo Warnier (2000, p 145), “o ponto de vista global sobre a globalização da cultura isola os produtos culturais de seu contexto, agrega-os por categorias e quantifica sua produção e sua distribuição em escala planetária”. Essa cultura, ao mesmo tempo em que promove a segmentação, é homogeneizadora, porque seu objetivo é a quantidade, e não a qualidade.

Mesmo parecendo assustadora pelo poder de estar em toda parte, simultaneamente, ela também é frágil e instável, pois, separada da realidade que a produziu, não tem sustentabilidade, porque se encontra assentada fundamentalmente sobre o lucro. Desprovida de sentido, impede que se estabeleça a relação entre significante e significado.

Todavia, a cultura não se resume aos produtos. A maior fragilidade da cultura global é enfrentar o *habitus*, os costumes, as práticas, o imaginário, os mitos, tudo o que compõe a “manifestação histórica do processo de “hominização” (PINTO, 1979). Aquilo que parece estar na própria pele do sujeito, para quem desfazer-se dessa bagagem equivaleria a livrar-se de sua própria pele.



Uma civilização é impressa desde a infância nos sujeitos, em seus hábitos motores, em seu corpo, em suas práticas discursivas. Ela também está inscrita nas paisagens, nos percursos da cidade, na cultura material. Por onde quer que se vá, no mundo inteiro, encontraremos clubes, conventos, famílias, que cultivam suas tradições fora de qualquer conservadorismo agressivo e fundamentalista. Uma pesquisa sobre os vicultores de Arbois revelou homens e mulheres que aliavam os tonéis de carvalho e as cubas de inox em uma cultura do vinho que se assemelha ao trabalho de um artista. Certa escola de dança de Madras transmitirá danças seculares, adaptando-as às necessidades do seu tempo. Uma temporada nas criações andaluzes de touros de combate permitirá que testemunha atenta observe um grupo que vibra mais com as linhagens de reprodutores e com os cuidados com os animais do que com as novidades da televisão. Por quê? Simplesmente porque os sujeitos vivem melhor dançando, cuidando do vinho ou dos animais do que assistindo aos espetáculos de marketing. Todos usam “blue jeans” e bebem Coca-cola, mas sua vida não está só nisso, e o observador superficial poderá se iludir. (WARNIER 2000, 167, p. 154)

Nesse sentido, a cultura jamais pode deixar de ser local. Local é o sentido, o significado que deve sempre retornar para o ser humano, dando-lhe o *feedback* de que os produtos produzidos têm sempre significado ético de compromisso com o processo de “hominização”, e não com a exploração da humanidade.

SABER LOCAL

Hall (1997) discute a tensão entre o **global** e o **local**, destacando que, na história moderna, as identidades nacionais predominam sobre outras formas mais singulares de identificação cultural. Afirma ainda que a tendência à autonomia nacional e à globalização está profundamente enraizada na modernidade, situando os anos 70 como o período no qual o alcance e o ritmo da integração global aumentaram, acelerando os fluxos e os laços entre as nações, com consequências para as identidades culturais e despertando um novo interesse pelo local.

É mais cuidadoso pensar numa nova articulação entre o global e o local, ao invés de pensar o global como substituindo o local [...] Parece improvável que a globalização vá simplesmente destruir as identidades nacionais. É mais provável que ela vá produzir, simultaneamente, novas identificações ‘globais’ e novas identificações ‘locais’. (HALL, 1997, p. 84)

Para Ortiz (1992, 1993, 1994), ocorre um processo de universalização no contexto da mundialização. Tais conhecimentos e informações, *know how* e técnicas, em seus desdobramentos, causam impacto no modo como as culturas se organizam.



Desde o início da modernidade, têm ocorrido rupturas com a tradição e com as culturas locais, daí ser compreensível admitir que, na atual conjuntura, a reestruturação exige nova interpretação das relações culturais, educacionais, sociais e outras.

Nesse contexto, a perspectiva de um currículo que tenha como referência o respeito ao saber das comunidades visualiza a possibilidade de criação de alternativas no uso situado do saber local. Não se trata da busca de um *revival*, nem de uma volta acrítica da tradição, mas de outra leitura, como apresentamos a seguir.

O local não se confunde com o nacional. O local diz respeito às referências do indivíduo, às suas raízes e valores comuns. Por outro lado, não significa o espaço, o lugar físico, apenas; aproxima-se mais da noção de “território, como o espaço marcado pelo humano. Corpo é território, a casa é território, são os lugares simbólicos do espaço ocupado pelo humano” (SODRÉ, 1999, p. 22). A nação, por outro lado, é uma invenção da modernidade que tem como fundamento a ruptura com o local e com a tradição.

Para alguns grupos, como os remanescentes de quilombos, os indígenas, a afirmação da identidade nacional significa sua negação. Nesse sentido, “reconhecer a diversidade cultural implica relativizar o saber e a memória nacional” preservada na forma de livro, de obras de arte, monumentos, arquivos etc. (SODRÉ, 1999, p. 21). História e mito não são saberes excludentes. Ambos devem encontrar seu espaço no currículo crítico, compreendido como construção social, como artefato cultural.

O saber local, neste trabalho, busca também a sabedoria da natureza presente na cosmologia das religiões afro, que o saber científico e a hegemonia da religião cristã negaram ao negro no Brasil. Campbell (1990) afirma que a rejeição da ideia de natureza como divindade é uma forma de liberar o homem para praticar seus atos, de dominá-la. Já nas religiões afro, Deus não está separado da natureza. Isso explica por que, em seus rituais, se observam atitudes de respeito ao meio ambiente.

A religião negra é fonte e guardiã dos valores espirituais, da visão do mundo que propulsiona a vontade de viver. A religião negra é depositária dos profundos conhecimentos das leis e das forças que regem o universo e de como utiliza-las, proporcionando a continuidade e a expansão da vida. Em relação ao processo cultural, a religião é fonte e dinamizadora de um *ethos*, indicadora de comportamentos, hábitos, enfim, de uma maneira negra de ser. Ela estabelece e proporciona uma ética própria. Imprime formas específicas de comunicação e de acesso ao riquíssimo sistema simbólico, pleno de conhecimentos e sabedoria. (LUZ, 1983 apud LUZ, 1990, p. 28)



O autor destaca conhecimentos e saberes contidos na religião negra capazes de ajudar esses sujeitos a viverem melhor na diáspora. Essa é uma das características presentes no saber local em Barra do Parateca: a religião negra com características singulares, próprias do negro sertanejo e ribeirinho – tratando-se do culto da “Jurema”.

A jurema é considerado um culto de área rural e a localização dos seus lugares de culto, marginal aos núcleos urbanizados, na perspectiva dos que o observam, não seria devido apenas à geografia social [...]. Teria grande significação na cosmologia porque expressaria a ligação do culto com o poder das criaturas indomáveis e selvagens da floresta. (CARVALHO, 1996, p.163)

Os saberes socialmente legitimados excluem esse conhecimento formador de identidades que caracterizam o Brasil. Em nosso caso, alertamos para o fato de a exclusão desses saberes colocar em falso a própria instituição escolar, que é a instituição especializada da sociedade em oportunizar aos educandos, oriundos de contextos particulares, a formação humana. Mesmo que muitas pesquisas sérias busquem identificar esses saberes, terão dificuldade em garantir que a prática educativa escolar os legitime, uma vez que lutas históricas e relações de poder fizeram com que as tradições e saberes locais se tornassem prisioneiros em seus próprios territórios.

A consolidação da modernidade tem se efetivado por meio de incansáveis batalhas para sobrepor-se, subjugando esses saberes. Ele tem a ver com os processos históricos e de territorialização dos diversos grupos na luta por sua autoprodução e autopreservação. É o modo como se dão as particularidades ou as parciaisidades, conforme afirma Casali (2000).

Também é algo arriscado a defesa incondicional do localismo, que pode virar fundamentalismo, racismo cultural e extremismo na defesa de uma **tradição**. Nos últimos anos, o mundo vem acompanhando diversos conflitos que são ilustrativos do que afirmamos aqui. É o caso da ortodoxia religiosa, da xenofobia, do separatismo, do *revival* (do nacionalismo étnico) entre povos de vários países. Nesses casos, o problema do global e do local tem sido mais do que uma tensão; tornou-se conflito, oposição.

Mas, a **tradição** pode conviver com a **tradução**. Para Hall (1997), o sujeito traduzido é aquele que procura negociar com sua própria cultura, sem perder completamente sua identidade; sem ser assimilado por outras, carrega os traços das



culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foi marcado.

A **tradução** e o hibridismo avançam mais do que a noção de retraditionalização¹

O hibridismo significa transferir, transportar entre fronteiras. São os produtos das novas diásporas criados pelas migrações pós-coloniais. São sujeitos que devem aprender a habitar, no mínimo, duas identidades, a falar duas línguas culturais, a traduzir e a negociar entre elas. As culturas híbridas constituem um dos diversos tipos de identidade distintivamente novas produzidas na era da modernidade tardia. (HALL, 1997, p. 96)

Esse conceito nos ajuda a fazer a aproximação entre os saberes local e global. Acreditamos que o sujeito pode construir-se localmente sem ser imerso, isto é, com uma visão mais ampla do entorno. Mesmo sofrendo influência dos processos culturais globais, ele elabora seu processo de significação e relações a partir do local. O processo de interpretação, codificação, recodificação e apropriação ocorrerá sempre a partir da cultura local, do seu lugar epistemológico. E, mesmo assim, ele pode ser universal sem sair do local. Fora dessa contextualização local, o processo de apropriação do saber se torna abstrato.

Nesse sentido, o saber local não é sinônimo de saber popular nem senso comum. Não é correto colocar num mesmo nível os diversos saberes e limitá-los ao saber popular, mesmo que este seja indicativo de especificidade, de diversidade. Referindo-se ao candomblé, afirma Sodré (1999, p. 20): “É extremamente complicado saber o que se passa num terreiro de candomblé, pois há um saber fundo, erudito, profundo”.

Segundo Lopes (1993), o saber popular é a produção de significado das classes dominadas econômica e culturalmente. São as práticas sociais, cotidianas, a necessidade de desenvolver mecanismos de luta pela sobrevivência, processos de resistência que constituem um conjunto de práticas discursivas formadoras de diferentes saberes.

Esse saber é diferente do senso comum, porque não é um conhecimento necessário para que esses grupos se orientem no mundo, para que ajam, sobrevivam e se comuniquem – isso é senso comum –, mas é um conhecimento necessário para aquele

¹ Empregamos esse termo aqui no sentido de um retorno da tradição, da busca da pureza étnica, e de um retorno ao modo de vida anterior às mudanças promovidas pela modernidade. Seria a preservação estrita de costumes originários exclusivamente do grupo.



grupo viver melhor, é o *ethos* do grupo. Incluem-se aí o “conhecimento das ervas medicinais, de construção de casa, a culinária, o artesanato, artefatos para o trabalho, etc.” (LOPES, 1993, p. 62).

A valorização do saber local não deve se pautar por uma postura paternalista de enaltecimento do senso comum, nem de igualdade epistemológica entre os diferentes discursos. Para Lopes (1993), é um equívoco conferir a esses saberes um grau de cientificidade que não possuem. O respeito à diversidade e ao saber popular implica a valorização de duas categorias: a comunidade ou grupo e o mito.

No atual contexto, a ideia de grupo e coletividade tem muita importância na formação do sujeito que precisa lidar com excesso de informação e também o mito, porque apela às estruturas profundas da imaginação.

As estruturas míticas são estruturas de fermentação de ideias, de abertura da imaginação do sujeito, portanto, é preciso dar muita atenção à história do país, mas também aos mitos que alimentam esta história, a história do Brasil. Eu acho que esses mitos vêm com força da cultura popular. (SODRÉ, 1999, p. 26)

Segundo Freire (1992), trabalhar o saber local não significa girar em torno do mesmo, como alguns autores equivocadamente compreenderam seu trabalho. Obviamente, é preciso realizar a pesquisa do universo desses sujeitos, de sua cultura, de seu modo de vida. Após esse momento, deve-se buscar o diálogo com os conhecimentos originados no campo das ciências, da literatura, das artes, organizados na forma de disciplinas. Cabe ao educador ajudar os alunos a perceberem o que de fato pertence às suas tradições, distinguindo entre o bom senso e a face conservadora desse saber.

A busca da articulação entre os dois saberes não se limita a compreender o saber global apenas como a aquisição de habilidades para o emprego ou a regulação do sujeito que deseja se incluir no mercado. Buscamos um mundo ético, justo, democrático.

Identificamos nas práticas religiosas da comunidade negra rural de Barra do Parateca os saberes próprios daquela comunidade, conforme organizamos nas categorias a seguir (PINTO, 2000).

1) Saberes dos pontos do culto da jurema: a) memória coletiva; b) respeito à natureza; c) relação com a morte; d) ressignificação da religião; e) estar junto no mundo.



2) Saberes das práticas religiosas católicas : a) saberes da Folia de Santos Reis; b) sons e danças; c) samba de imbigada e batuque; d) cantos das chulas; e) saberes das Festas de São João Batista; f) mobilização da comunidade; g) organização de eventos diários da festa; h) prática esportiva; i) na festa, a cultura em movimento; j) autonomia dos negros na realização de suas atividades culturais.

O currículo é uma das bases sobre as quais se podem construir a escola comprometida com o saber e a história local. Ele expressa relações de poder na prática educativa. É um processo dinâmico, ou seja, é movimento que se faz e se refaz no processo de trabalho. As práticas curriculares são a materialização do currículo, “momento em que alunos e professores vivenciam experiências nas quais constroem e reconstroem conhecimentos e saberes” (MOREIRA, 1998, p. 22).

O currículo pode se constituir em campo de lutas e conflitos, um território no qual estão presentes relações de poder vividas na sociedade. Nesse sentido, pode se constituir tanto num instrumento que legitima valores, autorizando discursos, linguagem, como também ser um meio de garantir a afirmação de vozes historicamente silenciadas, instituindo o diálogo entre as diferenças. O currículo corresponde a uma forma de política cultural.

Neste trabalho, o recorte do saber local e da cultura escolar é dado na história da população a que a escola serve e ao seu processo de territorialização. Tomamos a luta de uma comunidade de negros lavradores, “sertanejos e beiradeiros”, com suas estratégias de sobrevivência, sons, formas de expressão, dança, modo de interagir com o meio ambiente, relação com a morte, cosmovisão religiosa e tudo mais que os cercam, como motivação, referência, ponto de partida e ponto de chegada do processo de conhecimento, como uma epistemologia.

O trabalho pedagógico deve dar condições às crianças para fazer emergir o seu repertório, ou seja, o que elas já percebem de toda a tradição oral da comunidade, ao mesmo tempo que se preparam para se situar, como cidadãs, na sociedade mais ampla. O aluno dessa escola deve transitar na sociedade do entorno e na sociedade brasileira e mundializada com autonomia e autoestima.

Assim, definimos quatro eixos na organização das práticas curriculares a partir das categorias explicitadas na teoria e na prática, oriundas do diálogo com os autores e



das reflexões dos grupos de formação durante o processo de pesquisa, constituindo-se em referência para a construção de uma proposta de projeto político pedagógico e de práticas curriculares na escola onde realizamos a pesquisa: a) o trabalho dos professores num contexto culturalmente específico; b) identidade cultural; c) comunidade negra rural; d) educação ambiental no meio rural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Defendemos que o indivíduo somente pode realizar sua humanidade no local, e cada grupo, cada vila acaba sendo universal, sem deixar de ser local. Afirmamos que é preciso formar o cidadão local, tendo sempre como referência o saber global, para que o local não vire xenofobismo, bairrismo e ufanismo, desviando-se de sua vocação solidária, comunitária e humanitária.

A questão do poder local também é algo sério, que pode ameaçar qualquer projeto de defesa do saber local, por isso não pode sair do foco das análises desses projetos. O perigo do autoritarismo, do (neo)coronelismo, do localismo, que poderiam aprisionar os sujeitos, impedindo-os de acompanharem as questões globais, fazendo-os esquivar-se delas, é algo que precisa ser combatido, como, por exemplo, os problemas ambientais.

Não é contraditório ter presentes alguns valores universais capazes de nortear as ações mundiais e locais, recorrendo sempre à ética como instrumento capaz de balizar as ações locais. Pois, “sem a ética [...] sem a referência a princípios humanitários fundamentais comuns a todos os povos, nações, religiões etc., a humanidade contemporânea já poderia ter-se despedaçado até a autodestruição” (CASALI, 2000: 12).

Nesse sentido, acreditamos que o projeto pedagógico, como currículo em ação, está enraizado no local, mas é também regional e mundial. Ele identifica os saberes e as necessidades da comunidade na qual a escola está inserida, mas tem uma intencionalidade política e pedagógica. Nesses termos, ele é um instrumento que busca efetivar os princípios da educação escolar.



Por perseguir essas finalidades, o projeto pedagógico reúne não só metas e objetivos voltados para os interesses dos educandos e da comunidade, mas vincula-se ao projeto de vida dos professores, já que estes são os responsáveis pela materialização do currículo/projeto no momento em que, juntamente com os alunos, vivenciam experiências, construindo, reconstruindo e significando localmente conhecimentos e saberes.

A formação continuada de educadores é uma das faces de construção do currículo e, nesse sentido, repensar o currículo, buscando a introdução de inovações oriundas da mudança, é indissociável da formação continuada e vice-versa. Assim, pensar o currículo escolar na perspectiva de respeito ao saber local exige reflexões em torno dessas questões que são teórica e fundamentalmente práticas.

REFERÊNCIAS

CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CARVALHO, José Jorge (org.); DORIA, Siglia Zambrotti; OLIVEIRA JÚNIOR, Adolfo Neves de. **O quilombo do Rio das Rãs: história, tradições, lutas**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 1996.

CASALI, Alípio. **Saberes e procedimentos escolares: o singular, o parcial, o universal**. São Paulo: PUC, 2000. 18 p. (Digitado).

FEATHERSTONE Mike. **Cultura global: nacionalismo, globalização e modernidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.



HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.

LOPES, Alice Maria Ribeiro Casimiro. Reflexões sobre o currículo: as relações entre senso comum, saber popular e saber escolar. **Em Aberto**, Brasília, a. 12, n. 58, abr./jun. 1993.

LUZ, Narcimária do P. C. **A insurgência negra e a pedagogia do embranquecimento**. Salvador, 1990. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal da Bahia.

MIRA, Maria Celeste. O global e o local: mídia, identidades e usos da cultura: **Revista Margem**, São Paulo: Educ, 1994, p. 139-49.

MOREIRA, Antônio Flávio B. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. **Anais do IX Endipe**. Águas de Lindóia, SP, 1998.

_____. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: MOREIRA, Antonio Flávio B. et. al. (orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas, S. P.: Papirus, 2001.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. Renato. Cultura e mega sociedade-mundial. **Lua Nova**, n. 28/29, São Paulo: Marco Zero/Cedec, dez./jan. 1992/93.

PINTO, Álvaro. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica, 1979, p.123.

PINTO, Heldina. **Os saberes das práticas religiosas da comunidade rural negra de Barra do Parateca**: uma articulação com a cultura escolar. São Paulo: PUC-SP, 2000. [Mestrado em Educação]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SODRÉ, Muniz. O solo de origem. In: LUZ, Narcimária C. do Patrocínio (org.). **Pluralidade cultural e educação**. Salvador: Edições Secneb, Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 1996. p. 61-73.

WARNIER, Jean-Pierre. **A mundialização da cultura**. Bauru, SP: Edusc, 2000.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo y literatura**. Barcelona: Ediciones 62 S/A, 1980.