

CURRÍCULO HIPERTEXTUAL E CULTURA LOCAL: POSSIBILIDADES DE APROXIMAÇÃO ESTÉTICA.

Márcia de Freitas Cordeiro*
Arnaud Soares de Lima Junior**

Resumo: *Este artigo é parte integrante da pesquisa de mestrado em andamento, que tem como objeto a relação entre o currículo hipertextual e cultura local (soteropolitana), analisando as possibilidades de aproximação estética entre eles. Através desta relação, almeja-se dar destaque à produção da cultura baiana no espaço educacional. Para tanto, pressupõe semelhanças entre o currículo hipertextual e a cultura local, tanto da epistemologia que fundamenta este currículo, quanto da estética filosófica da cultura. A fundamentação teórica desta pesquisa foi realizada a partir de uma bibliografia específica que discute: currículo hipertextual, o contexto em que esta proposta curricular é possível, questões das novas tecnologias na educação, o sentido de técnica e tecnologia, o conhecimento e sua produção; cultura e novas tecnologias, ressaltando a cultura das mídias, as noções de identidade e diferença para a cultura local e o currículo; por fim, para analisar as possibilidades de aproximação estética entre currículo hipertextual e cultura local, considera-se a potencialidade estética destas categorias teóricas e a origem e definição do termo estética. A metodologia de pesquisa apresentada é qualitativa, de caráter exploratório conceitual, baseada na análise documental.*

Palavras-chave: Currículo hipertextual; Epistemologia curricular; Novas tecnologias; Conhecimento; Cultura local; Cultura das mídias; Estética filosófica; Produção cultural; Educação.

1. INTRODUÇÃO

A compreensão sobre qualquer conhecimento não é tarefa fácil, sobretudo quando se trata de currículo hipertextual e a cultura local, ainda mais quando se busca uma compreensão entre eles a partir de uma outra vertente do conhecimento – a estética. Um dos motivos é que tanto currículo como a cultura aqui discutidos, se assemelham metaforicamente a uma colcha de retalhos.

O currículo hipertextual é uma outra possibilidade curricular instigante por algumas de suas características. Seu caráter interativo, portanto de produtividade coletiva, sua heterogeneidade e dinamismo, sua quebra com o paradigma linear, onde os diversos conteúdos não se inter-relacionam. Por estas peculiaridades, esta proposta curricular está mais afinada com o contexto atual, ou seja, com a sociedade contemporânea, totalmente dinâmica, com muitos acessos e “velocidades” que impulsionam um outro modo de pensar e produzir conhecimento. Nesta conjuntura, a produção cultural torna-se tão presente e necessária, quanto qualquer outro conteúdo pedagógico, pois ela traz a atualidade temporal do cotidiano.

No contexto baiano, onde as manifestações culturais fazem parte da cotidianidade, através das festas populares, da religiosidade e até do trabalho, como uma forma atípica de juntar obrigação com diversão (uma tese¹, na área de antropologia, defendida em São Paulo, confirmou que o baiano é um povo que trabalha se divertindo), instigam um pensar sobre possíveis aproximações que podem existir entre o currículo hipertextual e a cultura local. Numa

* Mestranda em Educação e Contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia – UNEB. E-mail: m-cordeiro@uol.com.br. Autora.

** Prof. do Mestrado em Educação e Contemporaneidade / UNEB. Doutor em Educação / Universidade Federal da Bahia (2003). E-mail: arnaudsoares@oi.com.br. Orientador.

¹ ZANLORENZI, Elisete. *O mito da preguiça baiana*. São Paulo: USP, 1998 (Tese de Doutorado).

perspectiva estética, procurar entender se as características pertinentes a um e outro, tais como, interatividade, produção coletiva e para o coletivo, pluralidade, dinamismo, heterogeneidade, etc., referendam essas aproximações.

2. JUSTIFICATIVA

A relevância desta proposta de pesquisa encontra-se na vigente discussão acerca da temática currículo hipertextual, pela necessidade de se pensar uma proposta curricular mais afinada com o contexto das TIC na educação e pela possibilidade de dar destaque à cultura local no espaço educacional. A educação, com todos os componentes que a envolvem, está envolvida diretamente com a cultura. O currículo é apenas mais um elemento da estrutura educacional que está implicado na cultura. Na verdade, “[...] cultura e currículo constituem um par inseparável já na teoria educacional tradicional” (MOREIRA, 2002, p. 26), sendo que esta relação é profundamente política, pois nem cultura e nem currículo devem ser concebidos como elementos estáticos que transmitem saberes e experiências homogeneizadoras.

A partir desta perspectiva, a primeira relação compreendida entre o currículo hipertextual e a cultura local encontra-se no entendimento de que ambos são espaço, onde há produção cultural e criações simbólicas e, portanto, produção de conhecimento. Eles não são homogêneos e nem centralizadores de qualquer experiência estética ou de produção de conhecimento, são terrenos abertos à imprevisibilidade, à criatividade e disputa para se conquistar a liberdade. Dessa forma, o currículo hipertextual e a cultura local se aproximam muito mais pela parceria.

Há muito prazer, diversão e liberdade na cultura local. O currículo hipertextual conta com esses elementos, principalmente a liberdade de escolha, de manifestação do que se quer realizar. Isso implica uma aproximação no que diz respeito à capacidade de se auto-produzir tanto para o currículo hipertextual, quanto para a cultura local, o que gera a diversidade, a heterogeneidade. Enquanto na cultura local o ‘outro’ que não é o legitimado socialmente tem espaço aberto, no currículo hipertextual, ele é incluído e acolhido, pois sua ‘diferença’ também é incluída como fundante deste currículo.

No contexto das TIC, as experiências de construção do conhecimento e a experiência estética sofreram mudanças. Tanto o currículo hipertextual, como a cultura local, na era das TIC, consideram os *links* entre local e global, a não-linearidade, as hibridações, as metamorfoses, a circulação mais fluida de informação e oportunidade de vivenciar culturas e o descentramento entre grupos e indivíduos. Com as TIC, tanto o conhecimento, no caso do currículo hipertextual, como as várias formas de acesso e alcance da cultura local se transformam. Nos dois casos, uma mesma informação, seja cultural ou científica, passa de uma mídia a outra, transitando em vários lugares e adquirindo vários outros contornos e formas, numa rede incessante de acontecimentos.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As categorias teóricas principais e iniciais deste trabalho circularão entre “currículo hipertextual”, “cultura” e “estética”. A fundamentação se desenvolverá em torno delas.

3.1 Currículo Hipertextual

O contexto social onde a proposta curricular hipertextual se insere é a contemporaneidade², sendo compreendida como a convivência entre momentos históricos sociais tão diferentes, onde o Brasil, nas palavras de LEMOS, é um bom representante:

² Esta reflexão segue a perspectiva pós-moderna de contemporaneidade.

Vemos isso muito claramente num país como o Brasil. Nós estamos, ao mesmo tempo, na pré-história, que é o sertão nordestino, e em meio às altas tecnologias, como a Internet, o telefone celular e os satélites. Essas coisas convivem e seria essa dialógica que configuraria o que se chama de pós-modernidade, ou seja, uma configuração de elementos completamente distintos e mesmo contraditórios (LEMOS, 2000, p. 84-85).

Além desse campo de antagonismos, essa contemporaneidade evoca rompimentos com as idéias iluministas, com os paradigmas da ciência moderna e inaugura uma sociedade em constante e veloz transformação, em qual lugar as noções de espaço e tempo se ressignificam completamente. Se antes o tempo era analógico e o espaço era essencialmente como local demarcado, limitado, agora temos uma sincronicidade entre espaço e tempo. O local como um território de limites definidos transforma-se em espaço de constante planetarização, sem pôr um fim ao local, mas trazendo uma nova compreensão espacial, que é o glocal.³ Neste contexto, o homem é acometido de um impulso para um novo modo de pensar, trabalhar, educar (se educar), conviver, agir e viver novos conflitos, novas possibilidades de inscrição das subjetividades individuais e coletivas. Para SERPA, um dos conflitos neste cenário é o da propriedade da informação, que leva a situações de hegemonia política e cultural:

No contexto atual do território planetarizado, a luta de classe se dá essencialmente pela apropriação da informação, tanto para a manutenção do poder hegemônico, como para o processo da afirmação política da multiplicidade de grupos humanos detentores das múltiplas culturas (SERPA, 2004, p. 148).

O campo desta busca conflituosa pela informação é o campo das TIC, que nas suas múltiplas possibilidades, se configuram mais do que frutos de uma evolução técnica do século passado, e sim como riqueza em potência e interatividade. Aqui se têm dois entendimentos, de cuja compreensão depende a condição das TIC como potências neste contexto. Desse modo, inicialmente não se deve separar, fazer distinções, entre técnica e homem ou tecnologia e cultura, como se fossem opostos. Tanto homem como cultura tiveram suas constituições através da relação e utilização da técnica, com os seus artefatos desde o início da humanidade, o que demonstra que a tradicional dicotomia entre técnica e homem não leva em consideração o potencial criativo humano na sua intervenção no mundo.

É exatamente nesta relação entre as intervenções do homem no mundo, que se fala e se compreende a tecnologia, porque ela revela a busca pela possibilidade eterna da descoberta e da sobrevivência, para ultrapassar os limites, na perspectiva de realização humana contínua e prolongada. Portanto, não se pode perder de vista que o viver do homem é configurado em um espaço e em um tempo em que há transformação, transmissão e recepção, ressignificação de si mesmo e do mundo. A tecnologia aqui discutida ou tecnologia da contemporaneidade é oriunda de uma revolução tecnológica que possibilita ao homem trabalhar com muitas tecnologias ao mesmo tempo, “sendo tecnologia proposicional, fundada nos algoritmos de proposições” (SERPA, 2004, p. 154). Numa síntese precisa, “técnica tem a ver com arte, criação, intervenção humana e com transformação. Tecnologia, em decorrência, refere-se a esse processo produtivo, criativo e transformativo” (LIMA JR., 2003, p. 13).

O cenário da educação, neste contexto tecnológico, dá sinais de mudanças e cuidados expressivos. Novas tecnologias em educação apontam o surgimento de novos valores, de uma nova razão, que se contrapõem à racionalidade moderna. Sendo assim, podemos refletir sobre uma nova pedagogia, descentrada do professor, como também do aluno. Todos são sujeitos

³ “[...] processo híbrido formado por características locais e globais (LEMOS, 2000, p. 87).

implicados numa rede de participação coletiva, que implica uma abertura às novas estruturas educacionais, principalmente de produção de conhecimento.

Com o computador, um dos exemplos de tecnologia, os espaços de processos de produção de conhecimento (escolas, faculdades, universidades etc.) podem ser ambientes onde o saber tenha o seu acolhimento e a pedagogia não seja de cunho mercadológico e mecânico. O resultado que se espera, e que possui grande importância para o processo educacional, é a forma como o conhecimento passa a ser compreendido e construído, a partir da percepção deste suporte tecnológico proposicional. Pensar o conhecimento nestes termos passa por distinguir que o paradigma da ciência moderna se distancia de uma abordagem sócio-cultural, baseada noutros alicerces epistemológicos. Nas circunstâncias que o proposicional cria, não se pode conceber o conhecimento como compreensões sobre o mundo de forma quantitativa, fixada exclusivamente na lógica científica, cuja natureza é a razão e a busca da verdade para dar conta absoluta dos fenômenos no mundo.

O conhecimento, aqui apresentado, trata homem (sujeito do conhecimento) e realidade (objeto do conhecimento) como elementos em construção e descoberta, estreitamente ligados. A realidade é a dimensão do pensar e do viver humanos, com sua complexidade, múltiplas leituras e olhares, onde os homens são iguais por serem essencialmente diferentes. Nessas circunstâncias, o conhecimento se dá contextualmente, de acordo com as múltiplas relações homem-mundo, cujas regras são estabelecidas a partir da infinitude da própria singularidade humana, portanto, dos muitos caminhos por onde os homens podem revelar-se. Um processo educativo que constrói conhecimento, como aqui é abordado, considera a cultura do cotidiano, formadora da diversidade, como um elemento de fórum íntimo, impossibilitando a desvalorização do conhecimento local e valorização da cultura hegemônica, que é fortalecida pela ciência e razão instrumental. Um espaço de aprendizagem, nesses moldes, tem o conhecimento construído a partir das muitas culturas existentes, favorecendo ambientes culturais mais ricos, porque mais diversos. LIMA JR exprime a noção de conhecimento aqui discutida:

O conhecimento humano, científico ou não científico, pensa, reflete, representa, descreve, narra, traduz a realidade participando da própria realidade e não como estando fora dela. Portanto, pensa, ao mesmo tempo, a si mesmo nas mesmas dinâmicas de gestação/gênese/criação/organização da realidade, que são, conforme o que já se conseguiu perceber, abertas, plurais, interativas, relacionais... (LIMA JR., 2003, p. 65).

No Brasil, um dos caminhos para que o conhecimento se institucionalizasse foi o currículo, conseqüente da racionalidade moderna. Desse modo, o currículo ainda é falado em termos de paradigmas hegemônicos e totalitários de conhecimento. Este modelo curricular é característico de uma sistemática linear, fragmentado em termos de conhecimento, instrumentalizado por uma lógica voltada para o bom desempenho numa realidade marcada pela exclusão. Para a educação, entre as muitas conseqüências deste modelo curricular, há uma prática educacional voltada, muito prioritariamente, para o atendimento às demandas da esfera do trabalho. Dessa forma, o conhecimento passa a ser o aparelho que viabiliza os modelos de exclusão social e a educação é lastro reprodutor e eficaz deste modelo excludente, porque o torna mais eficiente. Segundo ainda LIMA JR. (2003, p. 81), este modelo curricular “se rege pelo *princípio de identidade* ao se fixar e se emoldurar na/pela hegemonia do modelo totalitário da ciência moderna”. Os modelos, sejam educacionais ou não, que possuem a identidade como princípio estruturador, propiciam exatamente a desigualdade nas sociedades excludentes, pois trazem sempre uma identidade que tentará se impor às outras. Entretanto, se a diferença for reconhecida como o alicerce, é possível haver a convivência entre as muitas subjetividades, entre os muitos contextos, entre os múltiplos desejos, visto que, como sabiamente afirmou SERPA, “originariamente somos iguais na diferença em potência” (2004, p. 166), o que, por derivação,

sugere a convivência dos múltiplos processos de produção de conhecimento e dos múltiplos currículos.

Em termos educacionais aqui apresentados, professor e aluno não devem ser vistos como objetos de gestões curriculares. Eles são seres que interagem, dialogam, se descobrem errando e acertando, numa parceria criativa. O currículo, desse modo, passa a ser um campo democrático de possibilidades. Sendo assim, este currículo deve estar em sintonia com o cenário educacional, indissociável, portanto, do desenvolvimento das TIC, já que o uso dessas tecnologias na educação, possibilita o reconhecimento das múltiplas formas em que os indivíduos envolvidos vão dar sentido aos novos desafios, através da relação de transformação que a técnica possibilita. Para que se possa propor outras formas de se pensar o currículo, neste caso, o hipertextual, se faz necessário esclarecer o entendimento acerca da noção de hipertexto, que LÉVY (2003, p. 25-26) descreve em seis princípios que o caracterizam, considerando que este não está associado apenas à comunicação, mas a muitos processos, inclusive sociais, porque se relaciona a sentidos e significações em relação à realidade. Estes princípios são entendidos: como abertura permanente à criatividade e respeito às decisões (Princípio de metamorfose), como pluralidade marcante (Princípio de heterogeneidade), como grandes possibilidades de acordo com os diversos contextos e imprevistos (Princípio de multiplicidade e de encaixe das escalas), como conhecimento que só tem sentido se for compartilhado (Princípio de exterioridade), como valorização a todo tipo de conhecimento e de saber (Princípio de topologia) e como impossibilidade de sujeito centralizador de saber e produtor de conhecimento e descobertas (Princípio de mobilidade dos centros).

Assim, é possível assegurar que a proposta curricular hipertextual brota de idéias que consideram a criatividade, a autonomia, a heterogeneidade, o compartilhamento e a interação, a ausência de um poder hegemônico e indivíduos estando, mesmo separados em seus coletivos, em permanente interação de suas diferenças, resistindo a uma identidade hegemônica. Acredita-se, pois, ser mais apropriado pensar o currículo hipertextual enquanto proposta e não como algo a ser instituído, a dar uma direção única. O currículo, na perspectiva hipertextual, é passível de mudança de acordo com as contingências desses espaços citados, ou seja, sua permanência seria exatamente estar afinado com as necessidades dos sujeitos e contextos envolvidos. A interatividade é central, pois são os indivíduos de forma individual e/ou coletiva que respondem pela instituição ou não deste currículo. Ele é aberto, tanto do ponto de vista do seu planejamento, como da sua configuração. Não possui programa organizado com objetivos claros, mas proposta de atividade humana proposicional. Irrefutavelmente inacabado, estando em constante (re)negociação, como processo histórico-social que é, implica atividade comunicante no sentido de compartilhamento, enfrentamento, tensões entre interpretações e compreensões em relação ao viver. Na perseguição de uma definição, recorre-se a LIMA JR. que diz:

[...] hipertextualmente, falar do currículo, implica em falar e possibilitar, inclusive a partir da vivência dos aparatos tecnológicos da comunicação e informação, diferentes percursos, diferentes relações e interações, por diferentes “paisagens epistemológicas e cognitivas”. Implica em se situar e, pelo caráter interativo desse localizar-se, criar numa rede de diferentes currículos, cada um também com sua rede interna (LIMA JR, 2003, p. 138-139).

A conceitualização acerca deste modo curricular refere-se a um pensamento que caminha na trilha da educação que promova a construção do conhecimento implicada na vida vivida e vivente, como algo instituinte, portanto, impossível de ser linear. Sendo assim, as TIC podem ser o suporte para que esta vivência curricular se difunda, por estarem cada vez mais presentes nos ambientes de aprendizagem e implicadas na vida social como um todo. Propositivamente, o currículo hipertextual permitirá infinitas ressignificações, indo além dos diálogos, dos discursos, científicos ou não, para que a única identidade que se venha a carregar, seja nossa humanidade, resgatada e protegida.

3.2 Cultura Local

A cultura, com as TIC, sofre uma alteração na produção e na recepção da arte, que se configura a partir do que hoje se pode denominar tecnologia artística. Nessa medida, a arte alcança o espaço privilegiado da liberdade inerente ao artístico e ao cultural, através de uma experiência estética como recurso propulsor de mudança. As TIC trazem essa possibilidade, pois se constituem também em ambientes centrais de produção de cultura. Com elas, no contexto contemporâneo, o público voltado para a cultura passa a ser massivo. Porém, a atenção deve estar sempre redobrada quando se aproximam a cultura e as TIC, pois “a comunicação e a cultura constituem hoje um campo primordial de batalha política (BARBERO, 2003, p. 15)”. A partir desse entendimento, deve-se compreender que cultura e comunicação são indissociáveis no contexto contemporâneo, e torna-se fundamental para o estudo da cultura relacionada às TIC verificar como as mídias são produzidas e receptadas, o que seria um estudo do âmbito da cultura das mídias. Conforme explica SANTAELLA, esta cultura

não se constitui numa pasta homogênea e disforme de mensagens, mas apresenta uma enorme e sempre crescente diversidade de veículos de comunicação, tendo cada um deles uma função específica e diferencial, função esta que se engendra através da interação de uma multiplicidade de códigos e processos sógnicos que atuam dentro de cada mídia, produzindo no receptor efeitos perceptivos e comunicativos também diferenciais e específicos (SANTAELLA, 1996, p. 30).

Todavia, a mais significativa contribuição da cultura das mídias e das próprias mídias se constitui no fato da desmistificação acerca das classificações em relação à cultura, que nada mais era (ou é) um discurso para referendar as determinações das elites sociais em relação aos pressupostos estéticos de valor. Como ainda atesta SANTAELLA:

[...] o próprio advento da cultura das mídias, por si só, modificou sensivelmente todo o território da cultura, transformando-o num território movente, sem contornos definidos, em que formas de produção e recepção de mensagens se intercambiam, se cruzam, constantemente (ibid., p. 43).

Como o tempo e o espaço não têm rigidez em relação a limites na era das TIC, a troca e o intercâmbio entre as mais diversas culturas encontram-se facilitados, tanto do ponto de vista da feita das mídias como do acesso. Elas propõem outras relações entre o local e o global, outras formas de compartilhamento e decodificação das construções estéticas no mundo globalizado. Neste contexto, refletir a cultura é também considerar os processos de hibridação⁴, ao invés de focar nas classificações restritivas. A questão é que com as TIC e as novas formas da cultura se organizar em termos industriais, não se consegue detectar tão facilmente demarcações de poder apenas por meio da classificação da cultura. Isto se deve ao fato de que a demarcação territorial não assegura que a cultura esteja também delimitada, e aqui as TIC são potenciais. Todavia, a hibridação não é apenas uma consequência das transformações tecnológicas, mas sim de um processo histórico-social marcado por antagonismos, resistências, disputas a tudo que está associado à cultura: educação, arte e vida. Assim, a importância da cultura para se ter uma vida mais igualitária será protagonizada por uma desapropriação das instâncias de poder em relação ao trinômio ciência-informação-arte. Este deve estar em sociedades democráticas acessíveis a

⁴ [...] processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas. Cabe esclarecer que as estruturas chamadas discretas foram resultado de hibridações, razão pela qual não podem ser consideradas fontes puras. (CANCLINI, 2003, p. XIX-XX).

todos, como de ordem pública que é. As transformações na sociedade devem implicar democracia política, educacional e econômica, evitando discriminação e afirmação de identidades hegemônicas.

Por esta razão, muitas vezes, a diferença foi compreendida como oriunda da própria identidade. Mas, ao se tomar identidade e diferença produzidas pela linguagem⁵, como discursos sócio-culturais, elas deixam de ser coisas excludentes, para serem dependentes. Apesar disso, a identidade e a diferença requerem concentração redobrada, para que elas não se efetivem por meio da exclusão do outro, mas como originárias da diversidade e do hibridismo. Para tanto, é salutar que haja a recordação de que identidade e diferença não são coisas que estão no mundo em estado de passividade dentro da estrutura sócio-cultural. Elas são, nos contextos sociais, inventadas e re-inventadas a partir de um cenário de disputas constantes entre discursos. Entretanto, a identidade e a diferença não são fixas ou delimitadas pela linguagem, mas são impregnadas pelas características principais da linguagem: a variação no local e no global, a indeterminação e a livre apropriação que se faz dela.

Nas provocações deste texto, as novas configurações culturais marcadas pela emergência das TIC e pelo fundamento da diferença serão analisadas à luz dos princípios que explicitaram o currículo hipertextual, devido à proximidade que vejo entre estes dois fenômenos.

3.3 Estética

A categoria “estética” é fundamental, neste trabalho, porque delimita a perspectiva abordada para o entendimento da produção do conhecimento e da produção cultural, e de suas relações, na contemporaneidade, inclusive podendo-se perceber a primeira como processo cultural e a segunda como processo epistemológico, isto no campo híbrido da estética. Assim, penso a estética como um ambiente reflexivo a todos que estão ligados à arte ou não, atentos “ao ponto em que experiência e filosofia se tocam” (PAREYSON, 1997, p. 9-10). VÁSQUEZ propõe uma definição da estética, que favorece a pesquisa aqui proposta:

1. A distinção (não sua separação radical) do estético do artístico; mas sem esquecer que, dado o seu caráter histórico, tal distinção é relativa.
2. a idéia do estético, destacando em primeiro plano o seu significado original de sensível (*aisthesis*) como um componente essencial de tudo que consideramos estético: objetos, percepções, valores etc.
3. A extensão do conceito de estético a todos os objetos, processos ou atos que em condições determinadas mostram qualidades estéticas quer se trate daqueles existentes na natureza à margem da práxis humana ou dos produtos de sua atividade prática: no artesanato, na arte, na técnica ou na indústria.
4. O estudo especial da arte enquanto ocupa para a cultura ocidental, a partir dos tempos modernos, um lugar de destaque e privilegiado dentro do universo estético.
5. A atenção na arte não só pela esteticidade que compartilha com as diversas regiões de objetos do universo estéticos, mas também pelo complexo emaranhado de relações que nela ocorrem, do estético e do extra-estético (VÁSQUEZ, 1999, p.45-46).

O que se pretende é direcionar a reflexão para onde estão as experiências estéticas que aproximam o currículo hipertextual e a cultura local. Ao se analisar o que seja o objeto e sujeito implicados na situação estética, sabe-se que um e outro só existem em relação mútua, ou seja,

⁵ [...] entendida aqui de forma mais geral como sistema de significação (SILVA, 2005, p. 78).

Para que um objeto exista esteticamente, é preciso que se relacione com um objeto concreto, singular, que o usa, consome ou contempla de acordo com sua natureza própria: estética. Por conseguinte, enquanto não é consumido ou contemplado, só é estético potencialmente. O sujeito, por sua vez, só se comporta esteticamente quando entra na relação adequada com seu objeto. Em suma, sujeito e objeto por si sós, à margem de sua relação mútua, não têm, real e efetivamente, uma existência estética. O objeto necessita do sujeito para existir, da mesma maneira que o sujeito necessita do objeto para encontrar-se em um estado estético. (VÁZQUEZ, 1999, p. 108).

Aqui está o caminho que aponta a potencialidade estética do currículo hipertextual e da cultura local. Para o currículo hipertextual e também para a cultura local, a presença do indivíduo, sujeito do conhecimento (educador, educando ou sujeito social), no caso do currículo hipertextual, e os indivíduos sociais de várias classes, no caso da cultura baiana, são fundamentais para que as experiências de construção de conhecimento e cultura local existam. Sabe-se que são muitas as condições implicadas para a existência dessas experiências, mas os sujeitos, realmente, são os construtores efetivos.

4. CONCLUSÃO

À guisa de conclusão, é necessário dizer que currículo hipertextual e cultura local possibilitam a passagem do instituído ao instituinte, ou seja, eles propõem uma transformação do que já existe, do “já posto”, do “já dado” numa outra realidade que renasce de uma maneira nova, de uma outra maneira, como um outro acontecimento. Talvez aqui se encontre uma visão romantizada de ambos. Talvez! Mas, quando algo se aponta como propositivo a nossa frente, ou seja, sem procurar indicar caminhos verdadeiros ou falsos, certo ou errado, apenas caminhos, precipita a possibilidade de escolha. Aí se encontra o encantamento inebriado pelo desejo de liberdade no exercício para o pensar.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti, 4ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 2000. 1014p.

BARBERO-MARTIN, Jesús. *Dos Meios às mediações – comunicação, cultura e hegemonia*. 2ª edição, Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003. 372p.

CANCLINI, Nestor García. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução Heloísa Pezza Cintrão, 4ª edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. 387p.

FRANÇA, Júnia Lessa. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. Colaboração: Ana Cristina de Vasconcellos, Maria Helena de Andrade Magalhães, Stella Maris Borges. 6ª edição rev. e ampl. Belo Horizonte: Ed. UFMG 2003. 230p.

LALANDE, André. *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia*. 3ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 1999. 1336p.

LEMOS, André. *Cibercultura: Técnica, Sociabilidade e Civilização do Virtual*. In.: *Globalização & Educação: mercado de trabalho, tecnologias da comunicação, educação à distância e sociedade planetária*. 2º edição (Coleção livros de bolsa. Série terra semeada). Injuí: Ed. UNIJUÍ, 2000. 116p.

LÉVY, Pierre. *As Tecnologias da Inteligência – o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução Carlos Irineu da Costa, Rio de Janeiro: Editora 34, 1993. 208p.

LIMA JR., Arnaud Soares de. *Tecnologização do Currículo Escolar: um possível significado proposicional e hipertextual do currículo contemporâneo*. Salvador: FAGED-UFBA, 2003 (Tese de Doutorado).

MACEDO, Roberto Sidnei. *Chrysallís, currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multireferencial e o currículo contemporâneo*. Salvador: EDUFBA, 2002. 196p.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa, SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. Tradução de Maria Aparecida Baptista, 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2002. 154p.

PARRA FILHO, Domingos; SANTOS, João Almeida. *Metodologia Científica*. 6ª edição. São Paulo: Futura, 2003. 277p.

PAREYSON, Luigi. *Os Problemas da Estética*. 3ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 1997. 246p.

SANTAELLA, Lucia. *Cultura das mídias*. 2ª edição. São Paulo: Experimento, 1996. 292p.

SERPA, Felipe. *Rascunho Digital: diálogos com Felipe Serpa*. Salvador: DUFBA, 2004. 320p.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 4ª edição. Petrópolis: Vozes, 2005. 133p.

VÁZQUEZ, Sánchez Adolfo. *Convite à estética*. Tradução Gilson Baptista Soares, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. 336p.