



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO I – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

MÁRCIA DE FREITAS CORDEIRO



**CURRÍCULO E CULTURA:
APROXIMAÇÕES ENTRE EPISTEMOLOGIA HIPERTEXTUAL E CULTURA
SOTEROPOLITANA**

Salvador
2009

MÁRCIA DE FREITAS CORDEIRO

**CURRÍCULO E CULTURA:
APROXIMAÇÕES ENTRE EPISTEMOLOGIA HIPERTEXTUAL E CULTURA
SOTEROPOLITANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus I, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Área de concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Arnaud Soares de Lima Júnior
Universidade do Estado da Bahia

Salvador
2008

FICHA CATALOGRÁFICA – Biblioteca Central da UNEB
Bibliotecária : Jacira Almeida Mendes – CRB : 5/592

Cordeiro, Márcia de Freitas

Currículo e cultura : aproximações entre epistemologia hipertextual e cultura soteropolitana / Márcia de Freitas Cordeiro. – Salvador, 2008.

111f. : il.

Orientador : Arnaud Soares de Lima Junior.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. 2008.

Contém referências.

1. Currículos. 2. Cultura. 3. Estética. 4. Epistemologia. I. Lima Junior, Arnaud Soares de Lima. II. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação.

CDD: 375

MÁRCIA DE FREITAS CORDEIRO

CURRÍCULO E CULTURA: APROXIMAÇÕES ENTRE EPISTEMOLOGIA HIPERTEXTUAL E CULTURA SOTEROPOLITANA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus I, como requisito parcial dos à obtenção do título de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Aprovada em 12 de dezembro de 2008.

Banca Examinadora

Arnaud Soares de Lima Júnior – Orientador _____
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Bahia, Brasil
Universidade do Estado da Bahia

Regina Céli Oliveira da Cunha _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Bahia, Brasil
Universidade do Federal do Rio de Janeiro

Tânia Maria Hetkowski _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Bahia, Brasil
Universidade do Estado da Bahia

Este trabalho é dedicado, especialmente, a Luciana Nascimento dos Santos, por me acompanhar nos momentos de minha aflição, de minha alegria e por ser o conforto fundado na escuta carregada de carinho, amor e cuidado.

Com você, a vida não canta em vão!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a minha mãe, **D. Lígia**, por tudo de melhor que sou e por ser a mão estendida diante de mim, quando o abismo se apresenta;

Para duas pessoas cabem dois pontos: a primeira, **Arnaud**, meu amigo-orientador, como sempre o adjetivei. Fizemos muitas caminhadas, aprendemos no amor e na dor, descobrimos coisas belas e feias, rimos e choramos, oramos, entre cafés e vinhos a vida nos possibilitou um grande aprendizado. Mas, eu desde cedo já sabia que isto era possível, pois o amor é pedagógico e foi assim que este trabalho foi construído. A você digo MUITO OBRIGADA; a segunda, **Luciana Nascimento**, pela troca, escuta, cuidado, carinho, amizade, amor, dedicação, atenção, sempre diários. Para nós ou entre nós nada nunca foi maior do que o que há de mais importante para qualquer ser humano: o amor. Por isso, Lu, te re-encontrei depois de muitos e muitos anos;

a **Leu**, pessoa especial, que acolheu, cuidou, não apenas de mim, mas da minha mãe querida, me ajudando em um dos momentos mais difíceis de minha vida. Que Deus te dê sempre saúde, paz e força para conduzir sua missão, e que seus guias estejam sempre a guardar e proteger a ti e a toda tua família;

aos meus sobrinhos, amores queridos, **Fernando, Thales e Marcos Vinícius**, e meu único irmão, **Fernando Cordeiro**, pois com eles relembro sempre o amor em família;

a **Angelo Serpa**, amigo querido, pela referência profissional, pelos incentivos constantes e por se constituir na voz que me faz sempre apostar na docência universitária. Saiba que em toda conquista acadêmica, você estará presente de alguma forma;

a **Fabício Brandão**, amigo inesperado, por todas as vezes que aliviava a dor do corpo e do coração, e pela revisão textual primorosa. Saiba que ser uma das três mulheres mais importantes da tua vida é para mim motivo de orgulho, pois você é uma das pessoas em que mais aposto;

a **Rivinha**, com quem fiz uma das grandes descobertas da minha vida: a minha religiosidade. O que te digo é que a gente nunca sabe porque encontra as pessoas no nosso caminho, mas os deuses sempre sabem e, como diz Homero, “Os homens não são nada sem os deuses”. A você, o meu mais carinhoso abraço;

a **Fernanda, Marvin e Lucas**: filhos que não tive, filhos que amei, por todos os momentos divertidos em família;

a **Fátima Coelho**, minha irmã, por estar presente me acolhendo e possibilitando o aprendizado pela via do acolhimento;

a **Natália**, sobrinha querida, pela tradução e carinho constante;

a **Claudia Andrade**, pelo incentivo e por ser a voz que acredita em meu trabalho; afinal, soubemos preservar o amor;

a **Adriana Tabosa**, amiga querida, por toda força, atenção e admiração sempre mútuas. Muito obrigada pela força que sempre você me deu;

a **Nízia Riccio**, a risada mais estimulante ao riso, por ter estado ao meu lado, dando apoio em momento difícil, onde este trabalho se iniciava;

a **Alci**, pela generosa e cuidadosa amizade;

a **Francis**, pela ajuda nas muitas compras bibliográficas recheadas de amizade e troca;

a **Sara Roberta**, presença poetizada e admiração mútua;

a **Neto**, pelo encontro de irmãos na possibilidade do amor que agrega;

a **Patrícia Penha, D. Nélia e Dani**, pelo bem estar nos encontros saborosos;

a **Ana Glória**, pelos encontros incentivadores e presença sempre amorosa;

a todos os funcionários do mestrado, especialmente, **Daniela Guedes, Renata, Juliana Ferreira, Sr. Francisco, Railda e Carine**;

a **Luciana Leitão, Ana Verena e Kátia Aguiar** pelo encontro, onde o mestrado foi o lugar no qual demos apenas o primeiro passo;

a todos os colegas, do mestrado, especialmente, **Gean, Mirian, Juliana, Moema, Tom Zé, Camila, Luzineide, Gildeon, Celuta, Rosa, Jhana, Adilson, Kátia Soane, Júlio, Florisvaldo, Zilda, Mirian, Rita Breda** e todos da turma de 2006 e da linha 2, pelos divertidos encontros e aprendizados em manhãs e tardes divertidas;

a **Adriano Eysen**, querido colega de departamento, cuja companhia é sempre poetiza pela partilha e parceria;

a **Orlando, Rosana e Cezarela**, novos e queridos colegas de departamento, por iniciarem afeição para além do ambiente de trabalho;

a **Profa. Ivete**, diretora do departamento no qual exerço minha docência, por compreender as trocas de horário, com as quais foi possível a finalização desta dissertação;

a **todos os meus alunos**, pois vocês fazem com que eu não esqueça que melhorar, crescer e amadurecer academicamente significam nunca esquecer que a admiração de vocês é o que me faz educadora;

a Profa. **Nádia Fialho**, pela coordenação realizada neste programa e pelo apoio que me foi dado, sempre que possível, embora dentro de tantas dificuldades;

a Profa. **Regina Céli**, por aceitar participar desta banca, pela atenção e leitura minuciosa, cuidadosa, rica em contribuições e também de bom humor;

a Profa. **Tânia Hetkowski**, por aceitar participar desta banca e pela dedicação a este programa de pós-graduação, especialmente, a linha 2;

a todos os professores deste programa de pós-graduação, especialmente, **Antônio Dias, Livia Fialho, Lourdinha, Delcele, Ivan e Jaci**.

à **FAPESB**, por ter concedido bolsa de mestrado, que me permitiu participar de muitos eventos acadêmicos, dentro e fora do estado da Bahia, como também ter acesso a muitas referências que me foram bastante importantes;

ao **CEPAIA** e toda a sua equipe, especialmente, a Profa. **Cláudia Rocha**, diretora, pela recepção e por permitir a realização desta defesa neste centro da universidade, abrilhantando este momento com a beleza que compõe todo este espaço;

ao Dr. **Sérgio Santana**, psicanalista, que em apenas um mês de análise, me possibilitou encontrar a força que havia dentro de mim;

a **D. Léu**, que na força da espiritualidade, trouxe o conselho da proteção;

a Sr. **OGUN DE RONDA**, a **Cabocla Jurema**, ao **Caboclo Tupinambá**, a **Boiadeiro**, a **Cosme Parteiro** e todos os erês, a **Iansã**, a **Oxun** e a **Iemanjá**, a **Omolú** e **Obaluaê**, a **Oxóssi** e a **Oxumaré**, que em sua casa e com a permissão divina, recebi ajuda, acolhimento e acompanhamento, zelando por minha vida. A todos os guias espirituais, verdadeiros irmãos de luz, e médiuns, meu eterno agradecimento.

Nem tudo o que escrevo
resulta numa realização,
resulta mais numa tentativa.
O que também é um prazer.
Pois nem em tudo eu quero pegar.
Às vezes, quero apenas tocar.
Depois o que toco às vezes floresce
e os outros podem pegar com as duas mãos.

Clarice Lispector

CORDEIRO, Márcia de Freitas. *Currículo e cultura: aproximações entre epistemologia hipertextual e cultura soteropolitana*. 111 f. il. 2008. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Educação I – Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

RESUMO

A pesquisa é uma investigação teórica, qualitativa, de caráter exploratório conceitual, cujo tema é currículo e cultura, tendo como objeto de análise expor a compreensão sobre quais as possibilidades de aproximação entre currículo e cultura, ou seja, entre a epistemologia hipertextual e a cultura soteropolitana, respectivamente, pressupondo-se semelhanças entre eles. Nesse sentido, os objetivos foram permeados pela análise sobre as possibilidades de aproximação estética entre o currículo hipertextual e a cultura soteropolitana; por uma demonstração sobre as aproximações que a estética filosófica contemporânea compartilha com a epistemologia e com o currículo; por uma compreensão crítica que aproxime estética e epistemologia, a partir da perspectiva do currículo hipertextual, para que haja contribuições com a teorização epistemológica e estética. O corpo teórico foi iniciado com a apresentação do contexto em que a categoria teórica central deste trabalho, o currículo hipertextual, se situa, que é a contemporaneidade. Em seguida, se discutiu os princípios norteadores e os fundantes (o hipertexto, as TIC, a diferença e o saber) deste currículo e apresentou-se um conceito sobre o mesmo. Logo depois, as outras duas categorias teóricas desta pesquisa, a cultura soteropolitana e a estética, foram discutidas, em que, para a estética foi apresentada a origem do próprio termo e sua relação com a Filosofia, seu objeto e a experiência estética; para a cultura soteropolitana, foram discutidos a relação da cultura de um modo geral com a arte e com as novas tecnologias, e depois apresentados os aspectos da religiosidade, da alimentação, da festividade, da personalidade, da corporeidade, a liberdade, etc., pertencentes a esta cultura. A metodologia aplicada baseou-se em uma análise documental, levantamento e revisão bibliográfica, tendo como campo de investigação os livros, periódicos, artigos, *papers*, dissertações, teses e a Internet, bem como a uma metodologia comparativa ou intertextual, no sentido bakhtiniano do termo, como suscitava a própria natureza do objeto. A partir dos resultados obtidos, a pesquisa revelou que existem duas possibilidades de aproximação entre currículo hipertextual e cultura soteropolitana, por meio da estética, se dão a partir da posição em que o sujeito ocupa tanto na estética contemporânea, quanto no currículo hipertextual e pela forma como conhecimento e a cultura se processam, revelando que ambos (currículo hipertextual e cultura soteropolitana) advém de práticas instituintes e, assim, possibilitam à educação a formação de sujeitos agentes históricos da sua realidade, como um lugar transformado pelas infinitas possibilidades de criação de sua subjetividade.

Palavras-chave: Currículo hipertextual. Cultura soteropolitana. Estética. Epistemologia.

CORDEIRO, Márcia de Freitas. *Currículo e cultura: aproximações entre epistemologia hipertextual e cultura soteropolitana*. 111 f. il. 2008. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Educação I – Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

ABSTRACT

This research is a theoretical, qualitative inquiry, of conceptual character, whose subject is resume and culture, having as analysis object to display the understanding on which the possibilities of approach between resume and culture, that is, between the hipertextual epistemology and the soteropolitana culture, respectively, estimating similarities between them. In this direction, the objectives had been touched by the analysis on the possibilities of aesthetic approach between the hipertextual resume and the soteropolitana culture; for a demonstration on the approaches that aesthetic and philosophical contemporary shares with the epistemology and the resume; for a critical understanding that approaches aesthetic and epistemology, from the perspective of the hipertextual resume, so that it has contributions with the epistemological and aesthetic theorization. The theoretical body was initiated with the presentation of the context where the central theoretical category of this work, the hipertextual resume, points out that it is the contemporaneity. After that, it argues the principles that guide and the fundamentals (hipertext, the TIC, the difference and knowledge) of this resume and presents a concept on the same. Later, the other two theoretical categories of this research, the soteropolitana culture and the aesthetic one, were argued, where, for the aesthetic one it was presented the origin of the proper term and its relation with the Philosophy, its object and the aesthetic experience; for the soteropolitana culture, were argued the relation of the culture in a general way with art and new technologies, and later were presented the aspects of the religiosity, food, festivity, personality, relationship with the body, freedom, etc., pertaining to this culture. The applied methodology was based on a documentary analysis, survey and bibliographical revision, having as inquiry field the books, periodic, articles, papers, tesis and Internet, as well as the comparative one or intertextual methodology, in the bakhtinian direction of the term, as it excited the proper nature of the object. From the gotten results, the research discloses that two possibilities of approach between hipertextual and soteropolitana culture resume exist, by means of the aesthetic one, if given from the position where the citizen occupies in such a way in the aesthetic contemporary, how much in the hipertextual resume and for the form as knowledge and culture if they process, disclosing that both (hipertextual resume and soteropolitana culture) happen of practical institutes and, thus, they make possible the education and formation of historical agent citizens of their reality, as a place transformed for the infinite possibilities of creation of its subjectivity.

Palavras-chave: Hipertextual Resume. Soteropolitana Culture. Aesthetics. Epistemology.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
1.1 ENTRE UM CAMINHO E O CONTRA-PONTO, A SAÍDA PELA INTERTEXTUALIDADE COMO VIA METODOLÓGICA	14
2. O CONTEXTO OU UM LUGAR: A CONTEMPORANEIDADE	18
3. DAS PORTAS DE ENTRADA: O CURRÍCULO HIPERTEXTUAL E SEUS FUNDANTES	29
3.1 O HIPERTEXTO	30
3.2 AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO – TIC	34
3.3 A DIFERENÇA	39
3.4 O SABER	47
3.5 UM CONCEITO(?!): VERDADEIRAMENTE, APENAS MAIS UMA COMPREENSÃO-DESCOBERTA	55
4. DOS LUGARES DE ONDE SE FALA: CULTURA SOTEROPOLITANA E ESTÉTICA FILOSÓFICA	65
4.1 CULTURA BAIANA, SOTEROPOLITANA	65
4.2 A ESTÉTICA	82
5. A SAÍDA OU A TRILHA DO DESEJO: SEMELHANÇAS E POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES	91
5.1 ALGUMAS SEMELHANÇAS ENTRE A EPISTEMOLOGIA HIPERTEXTUAL E A CULTURA SOTEROPOLITANA	92
5.2 POSSIBILIDADES DE APROXIMAÇÃO: TRILHAS OU A SAÍDA PELA VIA DA ESTÉTICA	94
CONCLUSÃO	103
REFERÊNCIAS	105

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho, a pesquisa de mestrado, que tem a dissertação intitulada “Currículo e cultura: epistemologia hipertextual e cultura soteropolitana”, expõe a compreensão sobre quais as possibilidades de aproximação entre currículo e cultura, ou seja, entre a epistemologia hipertextual e a cultura soteropolitana, respectivamente, pressupondo-se semelhanças entre eles. Cada categoria deste trabalho (currículo hipertextual, cultura soteropolitana, estética e epistemologia) tem uma relação direta com o meu percurso acadêmico.

Dessa forma, os estudos sobre a primeira categoria, a estética, foram iniciados na formação em Filosofia¹, quando desenvolvi trabalho tendo, prioritariamente, a estética contemporânea que teve o filósofo Walter Benjamin como eixo central do trabalho. Neste mesmo período, eu fiz iniciação científica² dentro da geografia humana, onde a segunda categoria, a cultura, preferencialmente a soteropolitana, foi pesquisada combinando com os estudos desenvolvidos sobre a filosofia benjaminiana.

A terceira categoria, o currículo hipertextual, teve seus estudos iniciados quando eu busquei especializar-me na área de educação e tecnologias da informação e comunicação - TIC³, onde não apenas a categoria teve um estudo inicial desenvolvido, como também as primeiras leituras sobre o currículo de um modo geral.

A quarta categoria, a epistemologia, teve seus estudos desenvolvidos dentro do trajeto desta pesquisa. Para esta categoria, inclusive, cabe um esclarecimento, já que ela se encontra diluída no texto desta dissertação, perpassando todo o trabalho, como um exercício epistemológico, fazendo parte de

¹ Bacharelado em Filosofia na Universidade Federal da Bahia – UFBA.

² Bolsista PIBIC com financiamento do CNPQ.

³ Formação na Especialização em Educação e Tecnologias da Comunicação e Informação na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, em 2005.

todas as reflexões que ele traz. Isto se deve ao fato de que a própria natureza da pesquisa já é, ou melhor dizendo, já faz uma reflexão epistemológica, porque já tem no seu intento mexer nas bases epistemológicas da educação, dentro do universo curricular, uma vez que considera a produção de conhecimento para além da racionalidade científica, o que traz uma compreensão diferente sobre o conhecimento científico.

Sabemos que a epistemologia no seu sentido clássico significa “[...] uma reflexão sobre a produção de conhecimentos científicos que tem por objetivo avaliar a ciência do ponto de vista de sua cientificidade” (Machado, 2006, p. 7), mas, também

Fazer epistemologia, elucidar o problema do conhecimento científico, não é definir *a priori* as condições de possibilidade de todo conhecimento possível; é delimitar o que caracteriza a operação científica por meio da investigação da produção de conhecimentos de uma determinada ciência; é refletir filosoficamente sobre as ciências, privilegiando a formação de seus conceitos (MACHADO, 2006, p. 41).

A partir da citação acima, afirmar que há e justificar a disposição epistemológica que tem este trabalho, no decorrer do seu texto, é afirmar que há uma reflexão filosófica sobre o currículo, privilegiando os conceitos sobre conhecimento, sua natureza, suas bases e produção; o saber, a cultura e a própria aproximação entre duas categorias que, aparentemente, não estão no mesmo campo, ou seja, a epistemologia e a estética. Neste caso, como está enunciado, tratam-se de aproximações em dois sentidos: algo inicial, que ainda requer aprofundamento teórico; elementos comuns que superam a tradicional dicotomia ou fragmentação entre os dois campos. Aqui já se encontra o exercício epistemológico sendo realizado. Entretanto, é preciso dizer que isto é possível porque não existe uma única epistemologia, ou única forma de praticá-la, e as configurações que se apresentaram no cenário da relação da educação com as Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC, suscitam uma outra *episteme*. Sendo assim, as categorias epistemológicas freqüentes (oriundas da estrutura epistemológica moderna) já não dão conta das mudanças no campo da produção de conhecimento.

É necessário ainda dizer que a epistemologia, neste trabalho, não tem pretensão de legitimar-se, mas tem a pretensão de, dentro do universo da educação e das práticas curriculares, provocar reflexões sobre os vários saberes que permeiam a vida e a existência humanas, e que isto leve os sujeitos, nos processos educacionais, a refletirem epistemologicamente sobre estes mesmos processos em relação à transformação que eles provocam. Assim, a epistemologia deste trabalho quer legitimar o sujeito como um ser autônomo nas suas reflexões.

A partir das considerações acima, fica esclarecida a natureza epistemológica deste trabalho porque promove a reflexão entre conceitos pertencentes a conhecimentos diferentes – currículo, cultura e filosofia, procurando a partir das possíveis aproximações entre eles, abrir espaço para outras práticas e outras formas de se produzir, pensar e construir conhecimento e também fazer educação. O próprio título deste trabalho já anuncia isto, pois quando quer “aproximações entre” é porque estas encontram-se no campo das possibilidades, como algo provisório, que é o fulcro deste trabalho, e também, como já dito, aprofundamento teórico, porque inicial. No seu desenvolvimento está aparente seus limites, por não desejar definir-se, revelando somente o seu caminho, que é onde reside sua singularidade. Procurou-se, desta forma, estabelecer as relações através de encontros entre categorias “diferentes”, o que pode ser um flagrante de um de seus limites, mas, o lugar onde se configura a porta aberta a outros futuros desdobramentos.

A questão central que norteou o trabalho foi “Quais as possíveis aproximações entre o currículo hipertextual e a cultura soteropolitana, a partir dos campos epistemológico e estético?”, encaminhada a partir dos seguintes objetivos baixo relacionados:

- Analisar as possibilidades de aproximação estética entre o currículo hipertextual e a cultura soteropolitana;
- Demonstrar as aproximações que a estética filosófica contemporânea tem a compartilhar com a epistemologia e com o currículo;
- Propor uma compreensão crítica que aproxime estética e epistemologia, a partir da perspectiva do currículo hipertextual;

- Contribuir com a teorização epistemológica e estética, no sentido de demonstrar a possibilidade da primeira implicar uma estética e a segunda uma epistemologia.

Estruturado em quatro capítulos, o trabalho trata, no primeiro, do contexto em que a categoria teórica central deste trabalho, o currículo hipertextual, se situa, que é a contemporaneidade; o segundo capítulo discute os princípios norteadores, os fundantes (o hipertexto, as TIC, a diferença e o saber) e apresenta um conceito deste currículo, que é compreendido como uma outra proposta curricular, que enraíza reflexão acerca do que seja o currículo no contexto da educação e tecnologia.

O terceiro capítulo discute as outras duas categorias teóricas deste trabalho, a cultura soteropolitana e a estética, em dois tópicos. Sinaliza a relação da cultura com a arte e com as novas tecnologias, procurando falar sobre os aspectos da religiosidade, da alimentação, da festividade, da personalidade, da corporeidade, a liberdade, etc., da cultura soteropolitana.

O segundo tópico deste capítulo, a estética, inicia-se com a origem do próprio termo e sua relação com a Filosofia. Prossegue delimitando o que é o objeto da estética, para então se chegar à compreensão do que seja a estética para este trabalho. O complemento deste capítulo trará o nexos entre a abordagem da questão epistemológica e curricular e a cultura baiana, no primeiro tópico, e no segundo, o que a estética tem em comum, de proximidade com a epistemologia e com o currículo.

O quarto capítulo trata do objeto em si da pesquisa – “as possibilidades de aproximação entre currículo e cultura, ou seja, entre a epistemologia hipertextual e a cultura soteropolitana”, onde as leituras, reflexões e orientações apontaram para duas possibilidades: a primeira, a posição em que o sujeito ocupa tanto na estética contemporânea, quanto no currículo hipertextual; a segunda, a forma de construção de conhecimento proposta pelo currículo hipertextual opõe-se à utilização de uma única metodologia, assim como a cultura soteropolitana possui várias formas de

produção; ambos (currículo hipertextual e cultura soteropolitana) advém de práticas instituintes.

Dessa forma, são possíveis *links* tanto para o currículo hipertextual como para a cultura soteropolitana. Daí, pode-se pensar a produção cultural implicando uma produção epistemológica, bem como a produção do conhecimento implicando uma produção cultural. O currículo hipertextual se configura como suporte a estas mudanças, bem como a produção cultural soteropolitana, uma produção epistemológica, o que suscita se pensar esta produção como um currículo instintuente e, partir disso, outras discussões epistemológicas e curriculares.

1.1 ENTRE UM CAMINHO E O CONTRA-PONTO, A SAÍDA PELA INTERTEXTUALIDADE COMO VIA METODOLÓGICA

No momento de descrever a metodologia em que este trabalho se desenvolveu, uma situação árdua se apresentou. Na sua natureza, metodologia é procedimento escolhido a partir do objeto de estudo. Assim sendo, como o objeto em estudo se encontra no campo das possibilidades, o que já foi dito acima, sua metodologia se distancia da metodologia no sentido de forma definitiva e caminho exato, estabelecido *a priori*. A idéia de metodologia sustenta-se dentro da seguinte compreensão:

A idéia de método e de metodologia está ligada a idéia de uma forma, caminho ou procedimento único, definitivo, verdadeiro, com vistas uma exatidão inquestionável e inexorável. Entretanto, no pensar humano, inteligente, não há esta unilateralidade e uniformidade, nem tão pouco esta estabilidade e regularidade descritível e exprimível em absoluto. Pelo contrário, trata-se de um devir, de um fluxo aberto, de um campo de possibilidades, de um *virtus* ou de um *campo virtual*, de uma *paisagem de possibilidades* em gestação e permanente criação/recriação, cujas dinâmicas e características não correspondem à categoria do “método” ou da “metodologia”, mas, talvez de uma *ecometodologização* ou mesmo de um *anarquismo metodológico* (Feyerabend, 1975). Entretanto, ainda assim, penso que se deva criar outras categorias que dispensem o termo “método” (LIMA JR., 2005, p. 87).

A metodologia sendo aplicada na pesquisa se baseia em uma análise documental, levantamento e revisão bibliográfica, tendo como campo de investigação⁴ os livros, periódicos, artigos, *papers*, dissertações, teses e a INTERNET. Esta escolha se efetiva por se tratar de uma investigação teórica, qualitativa, de caráter exploratório conceitual, de uma discussão recente em torno do currículo hipertextual (Lima Jr., 2005), relacionado-o a outras categorias teóricas que são a estética filosófica, numa perspectiva contemporânea, e a cultura baiana, soteropolitana.

É imprescindível ressaltar a importância deste tipo de pesquisa, pois a partir das pesquisas conceituais se efetua a possibilidade do desenvolvimento de outras teorias curriculares e hipóteses inovadoras de trabalho, para que o conhecimento científico se enriqueça. Como afirmam Parra Filho e Santos:

[...] O pesquisador por ter como objetivo maior desenvolver novas teorias, criar novos modelos teóricos ou estabelecer novas hipóteses de trabalho nos vários campos do saber humano, quer por dedução, quer por indução, quer por analogia. Este trabalho, que não tem por objetivo uma utilização prática dos resultados, mas sim enriquecimento do conhecimento científico, define-se como uma pesquisa teórica (PARRA FILHO; SANTOS; 2003, p. 101).

A própria natureza desta investigação, ou seja, uma discussão onde não cabiam as já conhecidas metodologias aplicadas aos estudos na área de educação (estudo de caso, pesquisa etnográfica, pesquisa-ação, etc.) e nem a metodologia de investigação filosófica, implicou a necessidade de se recorrer a uma metodologia comparativa ou intertextual, no sentido bakhtiniano do termo⁵.

Esta escolha justifica-se pela impossibilidade de enquadramento nas já conhecidas metodologias, tanto para a educação quanto para a filosofia, como também pela importância que tem a intertextualidade no sentido bakhtiniano para a realização de um autor na construção do seu texto, que significa a relação de autoria entre autor e texto, que ultrapassa “uma cultura de teses demonstrativas, que

⁴ O campo é entendido como o chão onde se estabelece a investigação.

⁵ O conceito de intertextualidade concerne ao processo de construção, reprodução ou transformação do sentido. [...] A intertextualidade é o processo de incorporação de um texto em outro, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo (Barros; Fiorin, 2003, p. 29-30).

usamos os autores para afirmação de uma verdade que pretendemos nossa, pelo menos ao final” (Barros; Fiorin, 2003, p. XI). Aqui, qualquer autor, como sujeito do conhecimento, aprende e cria a partir do contato com outros autores que procura conhecer, numa relação de intersecções e hiatos imprevisíveis e incontáveis.

Além disto, o próprio objeto desta pesquisa pede uma reflexão eminentemente teórica, como passo inicial, por trazer uma discussão nova tanto para o currículo, como para a cultura, ou melhor, para a epistemologia e estética filosófica. Por conta disto, esta pesquisa suscita uma base teórica de criação, portanto estética, o que me levou a trazer o conceito de intertextualidade de Bakhtin para a metodologia. Dessa forma, a metodologia foi um caminho para a construção do texto criado, re-criado e transformado.

Logo, trata-se, sobretudo, num primeiro momento, da apropriação de noções e compreensões teóricas já existentes; em um segundo momento, a partir da relação inovadora entre elas, procura-se alcançar nova compreensão e aplicá-la de modo inovador a um objeto novo, contribuindo assim para expansão e problematização das reflexões em curso. A novidade da pesquisa consiste em relacionar as relações e potenciais criativos entre currículo e cultura, ampliando a perspectiva epistemológica e estética, com os autores revisitados: Lima Jr., Feyerabend, Geertz, Lyotard, Maffesoli, Serpa, Vázquez, entre tantos outros.

Dessa forma, o entendimento do texto que aqui se produziu (e se produz) é de um texto-discurso, pois é a voz do autor-produtor-leitor, quase como um dissimulador, posto que “[...] o discurso é uma trapaça: ele simula ser meu para dissimular que é do outro [...]” (Barros; Fiorin, 2003, p. 35). Este outro é também o outro leitor. Este texto é então uma polifonia dialógica, resultante de choques entre muitos autores e entre o leitor-autor, que tem a pretensão da escuta não de uma verdade única, mas da vontade de expressão da investigação pungente na dialética interna do sujeito, no seu desafio de compreender singularmente objetos da realidade.

Diante do exposto foi feita, inicialmente, a revisão bibliográfica e conceitual, com a verticalização do estudo sobre os conceitos e a metodologia aqui propostos, o que implicou uma ampliação da bibliografia e fichamentos com base nas leituras realizadas, aproveitando as contribuições oriundas do cumprimento dos créditos do mestrado⁶, bem como da participação do GPTEC – Grupo de Pesquisa em Tecnologia, Educação e Comunicação, que também representava o Fórum de Pesquisa da Linha 2 deste Programa de Pós-graduação, do qual esta pesquisa faz parte. Em seguida, a revisão bibliográfica e conceitual atingiu o *corpus* da pesquisa, estabelecendo a relação entre os conceitos centrais, em que a pesquisadora fez as suas inferências, procurando a originalidade de seu trabalho.

⁶ Educação e Contemporaneidade, Currículo e Sociedade, Bases Filosóficas da Contemporaneidade, Educação e Tecnologias de Informação e Comunicação, Pesquisa em Educação e Tópicos Especiais em Educação – EAD.

CAPÍTULO I

Para um espírito não nascido dentro do ritmo do nosso espaço, a nossa conduta de vida – que se assemelha a uma mortal corrida de competição – possui todas as características do enigma e até da loucura. Sob a máscara implacável da economia e da concorrência, acontecem aqui coisas espantosas. Um cristão chegaria à conclusão de que as formas de publicidade, nos dias de hoje, possuem um caráter satânico. As fórmulas mágicas e abstratas e as competições da luz nos centros das cidades lembram a luta muda e obstinada das plantas por terra e espaço. Na rua, qualquer cidadão se locomove como um atleta numa competição. As instalações mais modernas, a tecnologia mais eficiente só existem por pouco tempo; ora são demolidas, ora erguidas.

Ernst Jünger, *Der Arbeiter*, 1932

2. O CONTEXTO OU UM LUGAR: A CONTEMPORANEIDADE

Este capítulo esclarece o contexto em que o currículo hipertextual se insere, a contemporaneidade, e sua relação com o currículo, partindo dos aspectos da modernidade e pós-modernidade, a relação entre elas, refletindo o contexto escolhido sob alguns aspectos como a diferença, as Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC, o conhecimento etc, culminando em um recorte da contemporaneidade numa perspectiva humanista.

A necessidade de se iniciar por um contexto se dá pelo entendimento de que para tudo existe *um lugar* ou *múltiplos lugares*. Por isso, a opção de se pensar “um” e não “o lugar”, se dá em virtude de que mesmo quando se quer retornar a algum lugar, nunca se retorna ao mesmo, uma vez que se está condenado ao rio *heraclitiano* ou simplesmente ao seu *devenir*. “Não se pode tomar banho duas vezes no mesmo rio (fgt. 91), [...] nem sequer se toma banho uma única vez. Por isso, tudo corre e nada permanece [...]” (Brum, 1991, p.45). Certamente, por hora, é que em

um lugar ou *lugares* na multiplicidade das possibilidades, o homem quer sempre um início.

Falar da contemporaneidade não se aproxima de nenhuma tarefa fácil, ainda que metodologicamente se faça um recorte. Isto porque, dois fatores interligados entre si impedem esta tarefa de ser executada sem dificuldade. O primeiro, situa-se em reflexões incipientes do que seja a própria contemporaneidade, em que sempre se prioriza a discussão sobre “modernidade”, “pós-modernidade”, “modernidade tardia”, enfim, outras tantas terminologias que possibilitam aos seus debatedores demarcar os seus recortes em tempo e espaço; o segundo, refere-se ao tratamento extremista que é dado, privilegiando um debate que se limita a uma tomada de posição entre, por exemplo, estar na “modernidade” ou na “pós-modernidade”, na busca de uma comparação “entre”, sem estar “com” ou pensar “para”. Diante do exposto, pretende-se refletir sobre um lugar, compreendido como espaço de reflexão, como aponta Maffesoli:

A "mediância", tal como definida por A. Berque, e a "ligância" a que ela induz são bons instrumentos para apreender a mudança de episteme que se vem operando nas sociedades contemporâneas: a saber, resumidamente, que já não são a história e o desenvolvimentismo por ela secretado que estão em primeiro plano, ou seja, que já não é um mundo futuro, puro, "numenal", que ocupa o imaginário coletivo, mas sim, ao contrário, o mundo fenomênico e "seus componentes sensíveis e concretos" — donde, por exemplo, na tradição japonesa, a importância do "lugar" (*basho*) na constituição da sociedade. Essa referência ao "lugar", característica do imanentismo nipônico, pode ser considerada, no tocante à pós-modernidade, como o vetor do estar-junto social, assim como o foi a dinâmica histórica no tocante à modernidade. Mas o aspecto arraigado do mundo fenomênico, além do fato de que ele nega ou toma como uma quantidade desprezível a projeção no futuro, a busca dos róseos amanhã, enfatiza a experiência que me liga aos outros. À *óptica* (a visão do longínquo) que é própria do progressismo opõe-se o *tátil* (o tocar, o próximo) que é próprio do localismo. Como vemos, se estas hipóteses não são totalmente infundadas, é realmente sobre uma mudança de episteme que somos convidados a refletir (MAFFESOLI, 2004, p. 50).

Conforme Lima Jr.⁷, “contexto” e “lugar” na reflexão de Maffesoli referem-se à instância simbólica na qual sujeitos e coletivos sociais fazem convergir sentido de valor, de interesse, de desejo, entre outros, em relação a objetos materiais,

⁷ Em sessão de orientação em 15.04.2008.

constituindo-os. Assim, é na instância simbólica que os processos sociais, históricos e materiais se singularizam e assumem concretude, de modo que, não há como separar ou disjuntar a subjetividade humana na constituição e compreensão da racionalidade e seus objetos. Maffesoli traz esta perspectiva para a compreensão da coisa social.

É esse lugar que contextualiza o Currículo Hipertextual, levantando alguns pontos, que localizados nestes limites, apontam os fundantes deste currículo. Para tanto, há também que se voltar para a modernidade e a pós-modernidade, evitando uma taxonomia, mas procurando elementos históricos que situam e referenciam e, ao final, estabelecer a compreensão sobre a contemporaneidade e o porque de se encontrar neste “lugar”. Assim sendo, a modernidade é o ponto inicial deste “situar-se”, pois como bem afirmou Harvey:

A transitoriedade das coisas dificulta a preservação de todo sentido de continuidade histórica. Se há algum sentido na história, há que descobri-lo e defini-lo a partir de dentro do turbilhão da mudança, um turbilhão que afeta tanto os termos da discussão como o que está sendo discutido (HARVEY, 1992, p. 22).

Além do mais, como não há uma linha rígida que divide a modernidade e a pós-modernidade, mas há apenas algumas características de uma se sobrepondo as da outra, e a conservação, ao mesmo tempo, de um sujeito que ora se espanta e ora se refugia. Dessa forma, a modernidade, com alguns de seus traços, situa-se em um momento que, para iniciar, pontua-se o modo de produção capitalista, dentro de uma economia semi-industrial, com uma tecnologia de grandes invenções, ascensão da burguesia ao poder político e econômico e o surgimento da classe operária, mas também um campo aberto a grandes revoluções. Do ponto de vista do pensamento e racionalidade da época, a filosofia e a ciência modernas trouxeram uma compreensão de mundo positivista, tecnocêntrica, que supervalorizou a razão, o que favoreceu um pensamento linear, verdades universais e absolutas, com vias a uma padronização não apenas do conhecimento, da ordem social e política, mas também, da arte, da cultura, onde foram definidos padrões artísticos.

É na modernidade que os sistemas artísticos foram codificados nas cinco belas artes visuais (desenho, pintura, gravura, escultura e

arquitetura), quando também se fixou o sistema tonal na música, sistema cuja forte hierarquização só encontrou paralelos na hierarquização da perspectiva monocular na pintura. Faz parte ainda da modernidade a literatura do herói problemático, que teve início com o Quixote e que veio encontrar seu apogeu no romance burguês [...] (SANTAELLA, 1996, p. 107).

Entre as muitas características, os contrastes dessa época se revelam em alguns de seus termos como, esquerda e direita, infra-estrutura e superestrutura, burguesia e proletariado, materialismo e idealismo, que permitiram os incômodos que fizeram frustrar as justificativas das desigualdades. Da mesma forma, é imprescindível não esquecer que “Na base do racionalismo moderno, há um otimismo em que não falta grandeza. Pelo menos, ele permitiu o desenvolvimento científico e tecnológico que, para o melhor e para o pior, leva-nos à aurora do terceiro milênio” (Maffesoli, 2004, p. 19-20).

Desse modo, a passagem, no sentido de saída do mesmo, acrescido de mudanças significativas, para a pós-modernidade se dá em meio a frustrações e descobertas. Por isto, qualquer negação da modernidade ou da pós-modernidade pela via ideológica será uma recusa para compreender onde o sujeito se frustra e se descobre, o que efetivamente leva a entender o processo de dentro, posto que não há separação alguma entre a realidade e o ser que a reflete. Seguindo assim essa tônica, falar em pós-modernidade imprime um entendimento de que este termo implica uma mudança na própria condição humana, porque houve alterações nos âmbitos político, econômico, social e no estético, abrangendo não apenas o artístico (literatura, música, pintura etc.) e o cultural, mas incluindo aqui a percepção. Sensato é não falar de pós-modernidade por um único destes vieses que pontuam a sua mudança, pois há uma interligação não aparente entre eles, como por exemplo, a cultura coexistindo com a economia.

Procurando evitar um equívoco muito corriqueiro ao tratar da pós-modernidade, ou seja, o sentido do prefixo “pós”, uma elucidação é indispensável. A este não é atribuído o significado recorrente nas gramáticas “aquilo que vem depois” ou idéia daquilo que se posterioriza em relação a algo, pois a pós-modernidade se ressemantiza com um sentido de continuidade e mudança, sem um traço que divida cronologicamente modernidade/pós-modernidade, sendo, ao

contrário, possível afirmar que as características pós-modernas denotam transformações no que antes existia. Refere-se à emergência de uma “não-modernidade”, de processos qualitativamente diferentes, em princípios, daqueles predominantes na modernidade. Dessa maneira, encontram-se nesse novo contexto mudanças expressivas como por exemplos: a terceirização contratual de trabalho, a instalação de fábricas de diversas nacionalidades espalhadas pelo mundo afora, o que hoje se reconhece como globalização, descentralidade no domínio da ordem mundial, ausência de uma moral e cultura burguesa dominante e, especialmente, outras concepções de espaço e tempo, que terminaram por caracterizar singularmente a pós-modernidade. Entendendo estes dois conceitos como essencialmente ligados à produção e materialização da vida social, pode-se ilustrar essa ligação

quando consideramos os modos pelos quais o espaço e o tempo se vinculam com o dinheiro e a maneira como esse vínculo se organiza de modo ainda mais estreito com o desenvolvimento do capitalismo. Tanto o tempo como o espaço são definidos por intermédio da organização de práticas sociais fundamentais para a produção de mercadorias (HARVEY, 1992, p. 218).

Isto diz que a transformação no ritmo da produção capitalista trouxe a partir dessa relação uma valorização ao descartável, o que provocou um modo de pensar, agir e, obviamente, consumir, diferenciados do anterior. Um bom representante é a produção artística nas suas variadas formas, que passou a ser objeto de consumo como qualquer outro e seguindo a lógica do comprável, do desfrutável e do descartável.

Nesta perspectiva, o que se coloca é que há características pertencentes exclusivamente à pós-modernidade, que numa síntese aligeirada, incluem-se o rompimento com a idéia de mundo racionalista fundado em verdades absolutas, com a produção de conhecimento padronizada e também sua própria compreensão e entendimento.

Nesta direção, observa-se em outras instâncias como: a mudança de paradigmas científicos, convívio com a heterogeneidade, redimensionamento do outro (sua identidade e lugar de pertença), economia capitalista não estratificada,

com elementos globais e locais e variações locais, estética redimensionada na forma, conteúdo, produção e percepção, quebra de hegemonia cultural etc, tudo isto como mudanças no trinômio sócio-político-econômico, sem sobrepor suas partes, mas interligando fundamentalmente um a outro, para caracterizar seus impactos e o contexto social vigente.

Expostos os “extremos” modernidade e pós-modernidade, como percurso conceitual neste trabalho procurar-se-á, portanto, a partir dessa indagação um lugar, como hipótese contextual, inicia-se a discussão sobre a contemporaneidade. Inicialmente, prefere-se aqui justificar porque contemporaneidade, em seguida conceituá-la, destacando alguns de seus elementos de características ímpares que possibilitam ao Currículo Hipertextual localizar-se. Sendo assim, pensar esta “localidade” se justifica por, primeiramente, não haver um denominar comum entre a modernidade e a pós-modernidade, com suas características singulares a uma e outra que permaneça igual, a não ser que ambas estejam atadas aos modos como o homem, sujeito de sua trajetória, pensa, sente, produz nos âmbitos social, político e econômico. Da modernidade para a pós-modernidade há mudanças, desvios na direção do que estava posto, uma necessidade dialética⁸ da realidade. Mas precisamente, o que se pode afirmar é que há uma

demanda por um espaço epistêmico intermediário, equilibrando-se entre os extremos do universalismo racionalista, de um lado, e do relativismo pulverizador, de outro. [...] Em síntese, o desafio mais premente que se apresenta ao homem contemporâneo está na tarefa da reinvenção da razão (SANTAELLA, 1996, p. 130-131).

Portanto, uma questão contemporânea importante, diz respeito à crise da razão situada neste “espaço epistêmico intermediário” que se traduz em uma necessidade do sujeito reflexivo e crítico de combinar a atividade racional com os sentimentos, com a realidade, com a vida, estando ambos ocupando o mesmo grau de importância. É um reinventar da razão humana porque ela agora não dá mais conta da realidade sozinha, pois o conhecimento não está apenas na realidade ou

⁸ Compreendida no mesmo sentido de Kierkegaard, ou seja, conexão entre os opostos que não elimina nem anula a oposição e não determina uma passagem necessária para a conciliação ou para a síntese, mas permanece estaticamente na própria oposição (DIALÉTICA, In.: ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Tradução da 1. ed. brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti, 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 274).

na razão operante do sujeito, mas na interação do que este pensa com aquilo que ele mesmo vive.

A segunda justificativa, encontra-se no modo de produção capitalista ainda vigente com características diferenciadas das presentes na modernidade, posto que as distâncias espaciais foram alteradas, a troca e possibilidade de consumo de produtos de variados países tornaram-se cotidianas: come-se MacDonalds no Japão, bebe-se vinho do Porto no Brasil, diverte-se com a Lavagem de Rua em Paris etc. - no país de origem, a revolução tecnológica, que alterou completamente a forma de produção, a flexibilidade na relação patrão/empregado e o mercado financeiro, que hoje não conserva seus efeitos em uma única localidade etc. Este capitalismo deu origem a um conjunto de situações ao redor do mundo, onde a desigualdade se legitimou nas suas formas mais antigas combinadas com outras por vezes ainda não devidamente compreendidas pela sociedade. Em resumo, na contemporaneidade,

A atual conjuntura se caracteriza por uma combinação de produção fordista altamente eficiente (com freqüência nuançada pela tecnologia e pelo produto flexível) em alguns setores e regiões (como os carros nos EUA, no Japão ou na Coréia do Sul) e de sistemas de produção mais tradicionais (como os de Singapura, Taiwan ou Hong Kong) que se apóiam em relações de trabalho "artesanais", paternalistas ou patriarcais (familiares) que implicam mecanismos bem distintos de controle do trabalho (HARVEY, 1992, p. 179).

Dito isto, antes de qualquer conceituação, salienta-se que a contemporaneidade é aqui compreendida numa perspectiva pós-moderna, o que quer dizer que seu conceito terá uma certa proximidade com as mudanças anteriormente descritas da pós-modernidade, do que uma aproximação com o que se denomina "modernidade tardia". Um outro enfrentamento se deve ao fato de como conceituar a contemporaneidade, uma vez que toda tentativa estará radicada na voz do sujeito que fala de algo que o constitui e que é constituído por ele, porque não traduz a separação entre sujeito e objeto (sujeito que pensa e realidade pensada, refletida). A fala é construída a todo momento em que a realidade é vivida. Entretanto, este não é um problema fundamental se se considerar que esta é uma das características fundamentais, pois este é o lugar de quem tem voz na incerteza

e multiplicidade, característica contemporânea, o que coloca em dúvida a própria autonomia e poder do sujeito, em que ele é quem reflete e é refletido, o que não traz uma fala precisa e exata, mas preserva a dinâmica que abriga qualquer conceito.

Dessa forma, este conceito pode iniciar considerando que a contemporaneidade advém de um processo que almeja a quebra em crenças estabelecidas, instituições veneradas e as metanarrativas, que promovem o aparecimento de outros discursos, quebra de paradigmas, degusta de práticas artísticas e culturais dentro de uma estética re-configurada, em aspectos distintos, que comporta a diferença não associada e nem restrita à identidade e nem a características que igualam à natureza e uniformidade do sujeito.

Em contrapartida, nesse contexto, a diferença é a base na qual e a partir da qual se articula a identidade como singularização (Lima Jr., 2005), assim como, o traço norteador da igualdade entre os homens, através do entrecruzamento de múltiplas culturas, para que a cultura não seja fonte de imitação de “um” no “outro”, como acontece nas políticas imperialistas, por exemplo, a relação econômica entre o Brasil e os Estados Unidos definiu por muito tempo o que o brasileiro assistia nas salas de projeção de cinema.

Assim, a diferença não oportunizava a recriação da identidade de referência, no caso cinematográfica, que cada ser traz na sua inicial formação sobre o cinema. Ela era uma imposição à identidade brasileira com legitimidade social.

Não que a atualidade já tenha abolido os problemas das identidades que tentam se sobrepor umas às outras, mas que “no que concerne a nossa época, podemos postular a predominância do societário (em termos mais triviais do tribal) sobre o individual” (Maffesoli, 2004, p. 41). Um dos impulsionadores deste fato é uma interconexão que há de vidas concretas individuais em um contexto que é coletivo. Afinal, há uma sensação de se viver em um mundo e não apenas no lugar de origem, sendo cada indivíduo ligado e ligando-se a outros, numa hipertextualidade muito bem ilustrada pelos múltiplos eventos sociais espalhados pelo mundo. Como exemplos:

Aglomerções musicais das quais a Techno Parade, a mais recente, oferece uma sonora ilustração. Comunhões religiosas, como as Jornadas Mundiais da Juventude, em Paris. Êxtases esportivos, como bem mostrou, pouco tempo atrás, a Copa do Mundo. Em termos mais cotidianos, celebrações culturais, dentre elas as múltiplas "jornadas" e festivais (solenidades oficiais, festas nos parques, musicais, etc.) e as festas do consumo, nos hipermercados e nos múltiplos saldos e liquidações que são os templos contemporâneos (MAFFESOLI, 2004, p. 78-79).

As Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC⁹ têm uma importância fundamental para a configuração dessa hipertextualidade. Através de sistemas de comunicação, uma cultura penetra a outra independentemente de onde ela se situa econômico-socialmente. Isto também se aplica aos homens, mulheres, crianças, jovens, idosos, ricos, pobres, cabendo a cada um ser produtor e consumidor de mensagens de todo tipo, em qualquer lugar, o que configura uma transformação no cerne das relações humanas, através de uma inteligência coletiva¹⁰ e de uma vivência numa outra configuração cultural – a cibercultura¹¹. Neste sentido, as TIC são consideradas um fenômeno não apenas tecnológico, mas, sobretudo, mudanças que potencializam propriedades humanas como o raciocínio, a memória, a percepção e a imaginação, acarretando para o conhecimento uma alteração na sua produção, acumulação e difusão.

Sendo assim, fala-se em uma tecnologia intelectual que associa a idéia de informação à fonte de conhecimento, o que faz com que as delimitações científicas se reorganizarem, no que tange aos seus limites e alcance, porque são muitos os contextos e linguagens neste novo ambiente de troca simbólica.

Na contemporaneidade, desse modo, nenhuma hegemonia em relação ao conhecimento é compatível com as possibilidades que ele tem de ser construído, por meio das múltiplas linguagens presentes nos vários contextos e das muitas ressignificações produzidas pela subjetividade humana. No atual contexto, o conhecimento científico é apenas um dos muitos saberes que circulam nos múltiplos

⁹ Para fins de dinamizar a leitura, ao longo desse texto, se usará apenas a sigla TIC.

¹⁰ Compreendida como uma nova forma e difusão do pensamento, a partir das TIC, prioritariamente a INTERNET, dentro das redes sociais e conexões entre os sujeitos, que neste espaço se realizam.

¹¹ Podemos compreender por cibercultura essa simbiose entre a sociabilidade contemporânea e as novas tecnologias criando uma cultura que se apropria da tecnologia para descarregar todo o vitalismo e toda a efervescência refutada por dois séculos de modernidade [...] (LEMOS, 2000, p. 94).

territórios¹², fazendo com que se discuta, agora, o saber numa instância maior, que se atualiza, a partir da criação e subversão, presentes nos sujeitos que o operam/produzem/criam.

Isto funciona como um indicativo de que a imprevisibilidade da vida e das singularidades humanas são possibilidades de formação e aprendizagem. Logo, o saber encontra um espaço onde não há mais um isolamento para a sua produção, como o espaço acadêmico legitimado para tal. Este é um dos elementos mais importantes que ratificam a contextualização do currículo hipertextual.

Destarte, a forma como se configura hoje o currículo corrobora para atender às demandas da modernidade, com a separação rígida entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano, numa divisão que hierarquiza e limita a própria formação. Nesta perspectiva, o currículo segue dando mais importância a direção que aponta o discurso científico. Os sujeitos formam-se deslocados dos seus contextos não-formativos, com sua capacidade criativa voltada para práticas tecnocientíficas que não atendem mais as demandas e questões que a contemporaneidade traz. Por esta razão, pensar um contexto para o Currículo Hipertextual é não apenas situá-lo em um lugar, mas rever em suas bases, sua implicação social e política. Toda discussão em torno do currículo envolve uma implicação direta dos sujeitos em seus contextos, porque só assim torna-se possível promover uma formação humanista, comprometida com o social e com a qualidade de vida.

Mas, para que se chegue a busca de uma conceituação, ou melhor, uma compreensão de tais questionamentos se faz aqui necessário pontuar caminhos. Apesar da contemporaneidade ser espaço aberto que tem em sua pauta, se não a prática, pelo menos, a abertura a um pensamento que não se sustenta sob o autoritarismo e que dá um valor aos saberes cotidianos, uma atenção é necessária à diferença que tem as TIC como espaço de criação, no que diz respeito à forma como as relações hipertextualmente se re-configuram neste cenário.

¹² Lembrando que, segundo Meffesoli, trata-se antes de um lugar, uma incógnita, simbólico, relativo ao sentido que a subjetividade humana atribui, fundando esta instância.

Isto se deve a presença de um elemento que implica uma certa limitação a esta formação mais humanizada, dentre elas: a freqüente banalização da vida do homem, através da violência, da barbárie, da incompreensão, do descaso, da ganância e dos (ainda e tantos) resultados catastróficos em nome de um desenvolvimento que não respeita a natureza, anti-sistêmico e bastante concorrente da própria vida.

O Currículo Hipertextual, portanto, está relacionado às condições contemporâneas, sobretudo, porque, como ele mesmo, não é método, mas espaço de reflexão existente, para que sob a autonomia, que a todo sujeito pertence, ela também seja abertura a liberdade de transformação, pelas práticas e escolhas coletivas. Segundo Lima Jr.¹³, ele é um lugar vazio a ser preenchido, singularizado, pelo sujeito, com seu contexto, em uma materialidade simbólica. Deixa de ser um significado, exterior ao sujeito e sem contexto histórico-social-subjetivo, para ser um lugar-incógnito na cadeia de significante que remete sua expressividade (política, social, histórica, etc.) à razão de ser do sujeito.

¹³ Em entrevista de 03.07.2008.

CAPÍTULO II

*O saber ser é o chão do pensar e do conhecer,
assim, a epistemologia é, na base, uma ontologia,
comportando mais uma ética-estética
do que uma moral canônica.*

Lima Jr., 2003

3. DAS PORTAS DE ENTRADA: O CURRÍCULO HIPERTEXTUAL E SEUS FUNDANTES

Este capítulo trata da primeira categoria teórica central desta pesquisa, o Currículo Hipertextual. A forma estruturada definida para este capítulo explica os fundantes deste currículo, com o primeiro sendo o hipertexto, informando a origem do termo, seus princípios e a releitura destes, relacionando-os com a educação. O segundo são as Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC, a importância da informação, um retorno aos termos técnica e tecnologia, o entendimento do que são as TIC e sua relação com a educação e o currículo. O terceiro fundante, a diferença, inicia-se pela discussão sobre a identidade, e como a hibridação e a globalização enquanto processos sócio-culturais culminam na questão da diferença implicada na formação do sujeito. O quarto e último fundante, tem-se o saber, abordado como uma discussão epistemológica do currículo, numa dimensão maior do que a do conhecimento, implicando uma formação mais aberta e complexa. O fechamento deste capítulo se faz com a convergência do conceito de Currículo Hipertextual, enraizado em processo de virtualização, como mais uma compreensão que se situa sob um desejo de contribuir, sem pretensões assertivas ou como propostas instituídas para a reflexão curricular.

3.1 O HIPERTEXTO

A escolha em colocar o hipertexto como primeiro princípio norteador, que faz parte dos elementos fundantes do Currículo Hipertextual não é aleatória. Essa adjetivação funciona como mais um atributo, como qualidade considerada positiva, pois, associa-se a diversos processos sociais relacionados aos sentidos e significações que têm a realidade, e também porque em um e outro a noção de princípio está presente.

O termo surgiu na época do início dos anos setenta e sua idéia em meados do século passado, como uma outra possibilidade para o pensar¹⁴ e uma proposta reflexiva para o pensamento, em que Lévy rever a memória e sua estrutura e atribui semelhança entre esta e a forma como o hipertexto propõe as formas de acesso. Entre ambos (memória e hipertexto) estão presentes orientações espaciais, ou seja, as redes e mapas conceituais, no caso o hipertexto, e as representações em formas de esquema, a memória. Conforme este mesmo autor, tem-se seis princípios que caracterizam o hipertexto:

1. Princípio de metamorfose - A rede hipertextual está em constante construção e renegociação. Ela pode permanecer estável durante um certo tempo, mas esta estabilidade é em si mesma fruto de um trabalho. Sua extensão, sua composição e seu desenho estão permanentemente em jogo para os atores envolvidos, sejam eles humanos, palavras, imagens, traços de imagens ou de contexto, objetos técnicos, componentes destes objetos, etc. 2. Princípio de heterogeneidade - Os nós e as conexões de uma rede hipertextual são heterogêneos. Na memória serão encontradas imagens, sons, palavras, diversas sensações, modelos, etc., e as conexões serão lógicas, efetivas, etc. Na comunicação, as mensagens serão multimídias, multimodais, analógicas, digitais, etc. O processo sociotécnico colocará em jogo pessoas, grupos, artefatos, forças naturais de todos os tamanhos, com todos os tipos de associações que pudermos imaginar entre estes elementos. 3. Princípio de multiplicidade e de encaixe das escalas - O hipertexto se organiza em um modo "fractal", ou seja, qualquer nó ou conexão, quando analisado, pode revelar-se como sendo composto por toda uma rede,

¹⁴ A idéia de hipertexto foi enunciada pela primeira vez por Vannevar Bush em 1945, em um célebre artigo intitulado "As We May Think". [...] No início dos anos sessenta, os primeiros sistemas militares de teleinformática acabavam de ser instalados, e os computadores ainda não evocavam os bancos de dados e muito menos o processamento de textos. Foi, contudo nesta época que Theodore Nelson inventou o termo hipertexto (LÉVY, 1993, p. 28-29).

e assim por diante, indefinidamente, ao longo da escala dos graus de precisão. Em algumas circunstâncias críticas, há efeitos que podem propagar-se de uma escala a outra: a interpretação de uma vírgula em um texto (elemento de uma microrrede de documentos), caso se trate de um tratado internacional, pode repercutir na vida de milhões de pessoas (na escola da macrorrede social). 4. Princípio de exterioridade - A rede não possui unidade orgânica, nem motor interno. Seu crescimento e sua diminuição, sua composição e sua recomposição permanente dependem de um exterior indeterminado: adição de novos elementos, conexões com outras redes, excitação de elementos terminais (captadores), etc. Por exemplo, para a rede semântica de uma pessoa escutando um discurso, a dinâmica dos estados de ativação resulta de uma fonte externa de palavras e imagens. Na constituição da rede sociotécnica intervêm o tempo todo elementos novos que não lhe pertenciam no instante anterior: elétrons, micróbios, raios X, macromoléculas, etc. 5. Princípio de topologia - Nos hipertextos, tudo funciona por proximidade, por vizinhança. Neles, o curso dos acontecimentos é uma questão de topologia, de caminhos. Não há espaço universal homogêneo onde haja forças de ligação e separação, onde as mensagens poderiam circular livremente. Tudo que se desloca deve utilizar-se da rede hipertextual tal como ela se encontra, ou então será obrigado a modificá-la. A rede não está no espaço, ela é o espaço. 6. Princípio de mobilidade dos centros - A rede não tem centro, ou melhor, possui permanentemente diversos centros que são como pontas luminosas perpetuamente móveis, saltando de um nó a outro, trazendo ao redor de si uma ramificação infinita de pequenas raízes, de rizomas, finas linhas brancas esboçando por um instante um mapa qualquer com detalhes delicados, e depois correndo para desenhar mais à frente outras paisagens do sentido (LÉVY, 1993, p. 25-26).

Na reflexão aqui proposta 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 dos vários tipos de conhecimento com abertura para o saber (*Princípio de topologia*) e impossibilidade de um sujeito que centraliza o conhecimento e participe de saberes e descobertas (*Princípio de mobilidade dos centros*). Além destas características que os princípios apontam, os hipertextos possibilitam uma cooperação constante de pensamentos, de reflexões e de idéias.

Em termos educacionais estes princípios podem ser interpretados como algo que aponta para um educador que organiza a produção de conhecimento, assinalando os diversos caminhos que podem ser escolhidos para a realização disto

no meio educacional. Por sua vez, o educando assume o papel de um co-produtor quando escolhe e organiza seu próprio caminho, porque a ele não é imposto nenhum, mas apontadas as diversas possibilidades. Por isso, permite-se que ele mesmo organize, estabeleça as suas prioridades, hora aceitando o que o educador expôs, hora negando. Neste caso, se há uma função para o educando, esta associa-se a aquele que une o que está convencionado nas práticas educativas a sua formação na vida, revelando a sua compreensão diante das coisas.

Entre todas as características que fazem parte do hipertexto, uma chama mais atenção: a não-linearidade. Significa que, mesmo sendo o hipertexto composto por fatores lineares, a sua não linearidade é mantida, pois a linearidade aparece apenas no formato inicial que o compõem, mas é algo sempre aberto ao desejo de escolha do sujeito através dos *links* que faz. Pensada em termos educacionais, a não linearidade aponta educador e educando como sujeitos que aguçam suas vontades de escolha para que seu desejo, sua subjetividade¹⁵ e singularidade se realizem, culminando na inexistência de um sujeito que queira ser dominante.

À guisa de ilustração tal afirmativa permite aferir que não falamos mais em sujeitos passivos, mas naqueles que ressignificam as formas pré-estabelecidas da educação, uma vez que esta, ainda nos dias atuais, por vezes, não comporta escolhas, mas a realização de tarefas com um fim na formação voltado para a lógica da produção.

Após a exposição de seus princípios, trataremos o conceito de hipertexto, em sua relação com o currículo ou com a educação. Assim, Lévy afirma que

Tecnicamente, um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, seqüência sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa, portanto desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira. [...]

¹⁵ [...] a subjetividade é compreendida pela interferência necessária do sujeito no processo de produção do conhecimento (SERPA, 1991, p. 42).

Funcionalmente, um hipertexto é um tipo de programa para a organização de conhecimentos ou dados, aquisição de informações e a comunicação (LÉVY, 1993, p. 33).

Este conceito ainda aponta para outras considerações importantes para a educação, que se encontram interligadas. A primeira, reside na idéia que em um ambiente educacional todos os elementos materiais ou intelectuais de educandos e educadores permitem acesso ao saber, cabendo a um e a outro, conjuntamente, buscar, reavaliar, ressignificar o conhecimento, que aqui se encontra associado à história individual e prática de vida de cada um, ou seja, retira do ambiente educacional a importância de único lugar de referência para a formação do indivíduo.

A segunda trata de um desejo antigo da educação menos conservadora. Diz respeito à formação de um sujeito mais politizado e político. Quando na formação os saberes são partilhados e potencializados na interação entre os sujeitos respeitando os diversos contextos, o que se tem é a possibilidade de uma construção coletiva, sendo cada sujeito autor de sua própria história. Isto ainda implica uma outra consideração, ou seja, uma importância diferenciada ao “outro”, quando, por exemplo, o educador reconhece no educando aquele que se forma a partir das práticas educacionais desenvolvidas por e entre ambos.

Entende-se aqui aquelas práticas que fogem a materialização pré-determinada pelas formas curriculares conservadoras, fragmentadas em disciplinas, decorrentes exclusivamente das relações de produção material no mundo.

A terceira condição se deve ao fato da metáfora hipertextual (Lima Jr., 2005) se concretizar dentro do contexto da contemporaneidade, preservando a perspectiva pós-moderna. Ao propor uma não-linearidade, um descentramento, um espaço à pluralidade, aos muitos *links* e redes possíveis, ela abre espaço à quebra de paradigma, atribuindo valor ao saberes cotidianos, à diferença, dentro de um contexto tecnológico, como campo de criação e transformação (Lima Jr., 2005). A contemporaneidade também embute ainda que com limites estes espaços como condição possível para estes acontecimentos.

Por fim, a última observação feita é que há no hipertexto uma potencialidade para a virtualização¹⁶, quando considera as subjetividades humanas, através das escolhas ou dos *links* que são feitos, a partir dos múltiplos sujeitos com as suas singularidades. Com isto, a indeterminação, a imprevisibilidade podem provocar nos processos vividos, educacionais ou não, uma vivência numa dinâmica hipertextual, haja vista que qualquer experiência vivida vai ter um significado único, para cada um que a viva, e se desdobrará também em algo com este mesmo caráter. Desse jeito, o que fica evidente neste contexto é que não há uma identidade nos resultados, nos significados e nos sentidos que a cada um cabe dar. Logo, a hipertextualidade encontra-se exatamente neste ponto, pois cada sujeito fez (faz) seu *link* a partir daquilo que lhe é próprio e único.

3.2 AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO - TIC

A contemporaneidade marca, entre muitos estados de mudança, o significativo movimento em que o homem é afetado a diferentes modos e formas de pensar, relacionar na convivência e ação dentro dos novos conflitos, em que as singularidades, desejos e subjetividades, agora não apenas individuais, mas também coletivas, estabelecem-se. Para Serpa, um dos conflitos neste cenário se refere a propriedade da informação que leva às 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).

¹⁶ A virtualização não é uma desrealização (a transformação de uma realidade num conjunto de possíveis), mas uma mutação de identidade, um deslocamento do centro de gravidade ontológico do objeto considerado: em vez de se definir principalmente por sua atualidade (uma “solução”), a entidade passa a encontrar sua consistência essencial num campo problemático. Virtualizar uma entidade qualquer consiste em descobrir uma questão geral à qual ela se relaciona, em fazer mutar a entidade em direção a essa interrogação e em redefinir a atualidade de partida como resposta a uma questão particular (LÉVY, 1998, p. 18).

O campo desta busca conflituosa pela informação é o campo das TIC, que nas suas múltiplas possibilidades, mais do que frutos de uma evolução técnica do século XX, configuram-se como riqueza em potência e interatividade, principalmente para a educação porque têm, no seu foco, mudanças qualitativas quando sua gênese é regatada, como se vê, numa reflexão crítica sobre elas (Hetkowski; Lima Jr., 2006).

Sendo assim, para evitar uma compreensão de pouca extensão e que favorece o trajeto para o entendimento destas tecnologias como um segundo fundante do Currículo Hipertextual, um retorno breve sobre os termos técnica e tecnologia, ainda se faz necessário porque há uma analogia direta e, às vezes, uma sobreposição dos termos, quando não encontramos na realidade esta sobreposição. Isto também levará à compreensão de que a discussão valorativa sobre a técnica e a tecnologia não faz sentido e é por vezes defasada, pois

Uma técnica não é nem boa, nem má (isto depende dos contextos, dos usos e dos pontos de vista), tampouco neutra (já que é condicionante ou restritiva, já que de um lado abre e de outro fecha o espectro de possibilidades. Não se trata de avaliar seus “impactos”, mas de situar as irreversibilidades às quais um de seus usos nos levaria, de formular os projetos que explorariam as virtualidades que ela trans porta e de decidir o que fazer dela (LÉVY, 2003, p. 26).

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, para sobreviver no seu ambiente natural, como exemplos ilustrativos (quando o homem primitivo se utilizou de uma pedra, como um utensílio cortante para a caça; ou ainda, o fogo, para se aquecer do frio ou assar uma caça). Para os gregos, exceto para Platão e Aristóteles, que compreendiam uma oposição clara entre técnica e natureza, engrandecendo esta última porque se produz a si mesma, sem artificialidade alguma, a técnica é aquilo que advém de alguma produção, sendo, portanto, criação.

Como se vê, distinguir técnica e homem é não levar em consideração o potencial criativo humano na sua intervenção no mundo, sendo possível uma distinção numa perspectiva metodológica de análise dos termos, como afirma Lévy:

Não há nenhuma distinção real bem definida entre o homem e a técnica, nem entre a vida e a ciência, ou entre o símbolo e a operação eficaz ou a *poiésis* e o arrazoado. É sempre possível introduzir distinções para fins de análise, mas não se deve tomar os conceitos que acabamos de forjar para certos fins precisos como sendo regiões do ser radicalmente separadas (LÉVY, 1993, p. 14).

E exatamente, nesta relação, entre as intervenções do homem no mundo que se fala e se compreende a técnica e a tecnologia, porque elas revelam a busca pela possibilidade eterna da descoberta e da sobrevivência, para ultrapassar os limites, na perspectiva de realização humana contínua e prolongada. Numa síntese dos termos, pode-se afirmar que “[...] 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). Portanto, não se pode perder de vista, que o viver do homem como ser de gênese técnica é um espaço de transformação, criação e ressignificação de si mesmo e do mundo, na superação dos limites e enfrentamentos diários.

Superado o entendimento simplista sobre as características da técnica e da tecnologia, como não instrumental, não tecnicista, a partir das compreensões acima, se pode iniciar a discussão sobre as TIC, começando pelo esclarecimento sobre o entendimento que se tem delas e, depois, da relação e implicação destas para a educação e o currículo.

Dessa maneira, as TIC são tecnologias digitais, não mais analógicas, que se configuram em espaço, na maioria ambientes virtuais, onde múltiplas informações (texto, imagem, música etc) são trocadas, compartilhadas, criadas, ressignificadas entre sujeitos em processo comunicacional, como um *devoir* de coletivos planetários, em um processo genuinamente social e cultural, protagonizado, no contexto contemporâneo, pelo uso do computador e da INTERNET (*World Wide Web*)¹⁷.

¹⁷ [...] um novo sistema de comunicação que fala cada vez mais uma língua universal digital tanto para promover a integração global da produção e distribuição de palavras, sons e imagens de nossa

Neste espaço ultra-simbolizado encontra-se uma condição histórica onde os tradicionais limites entre a produção epistemológica e estética são ressignificados, oportunizando inclusive relacionar currículo hipertextual e cultura local.

Nesse sentido, as TIC propõem ultrapassar as dicotomias ou compreensões antagônicas nas relações homem-máquina, cultura-tecnologia, educação-saber (senso comum) etc, implícitas na abertura e potência que as redes constituem. Elas são, enquanto tecnologia, a condição da vivência humana fora de processos lineares, de exclusão e de procura por respostas e caminhos únicos, diante dos processos histórico-sociais, tencionais, que desprivilegiam o desejo ao instituído. Biggs e Burke ressaltam a importância do computador, logicamente, da INTERNET:

[...] a história da evolução do computador não pode ser contada simplesmente capítulo a capítulo, passo a passo, ou mesmo “página” a “pagina”, sem que se faça uma enorme simplificação. Como a história da evolução das ferrovias [...], ela apresentou aspectos diversos – projeto, memória, linguagem, circuito lógico, programas – e novos e diferentes dispositivos, como o modem (modulador/demodulador), necessário à transmissão de dados por linhas telefônicas, e o mouse, um dispositivo de entrada para controlar uma seta na tela do computador. Pessoas e lugares diversos desempenharam seus papéis nessa história em períodos distintos do tempo. Foi uma história de evolução, não de revolução, palavra usada por Noyce; mas ele tinha razão ao salientar que ela não foi “linear”. O projeto sempre fora crucial, como reconheciam todos os envolvidos, velhos ou novos, em qualquer dos setores relacionados aos computadores (BRIGGS; BURKE, 2004, p. 288).

Como dito, as TIC têm uma relação direta com a formação social e cultural da humanidade, sendo que, no cenário educacional as mudanças são provocações ao instituído, ressignificação das práticas pedagógicas, por meio do surgimento de outras formas de sociabilidade, de operar a razão no sentido distinto da racionalidade moderna, implicando contraposição à educação linear. Por essa razão, a prática pedagógica se funda em sujeitos (educadores e educandos) com participação coletiva na formação e produção/criação do conhecimento.

Porém, cabe uma ressalva interessante de que as TIC não determinam as atitudes dos sujeitos apenas potencializam suas escolhas, assim como não garantem nenhum caráter criativo ou transformativo para a educação e para as formas de aprendizagem de modo automático e mecânico, pois seus sujeitos são suscitados a assumirem sua autonomia. Logo, não se pode esperar que estas tecnologias irão fazer funcionar a criatividade, nem mesmo a transformação do que está instituído nos currículos e nos espaços educacionais. Em verdade, como característica inerente ao sujeito, sua criatividade, para subverter práticas educacionais instituídas, está em conformidade com a vontade de cada sujeito de transformar os seus contextos. Como bem afirmam Hetkowski e Lima Jr.:

Do ponto de vista da relação entre a educação e as TIC, isto implica que, independentemente da presença do suporte material da informação e da comunicação nos contextos educativos e formativos, escolares e não escolares, em todos os seus aspectos, a compreensão mais aprofundada da tecnologia traz a possibilidade de um modo de ser e de funcionar criativo e transformativo. Evidentemente, a presença dos recursos tecnológicos é indispensável, mas desde que os mesmos possam ser entendidos e explorados com esta ênfase na criatividade e na metamorfose (mudança, transformação de si e do contexto local, atualização histórica e contextual, etc.), em um processo permanente e complexo de afirmação da condição humana e da humanização do mundo (Lima Jr., 2005, *apud* HETKOWSKI; LIMA JR., 2006, p. 33-34).

O que as TIC promovem está no bojo de todo processo social de cunho técnico ou não, que é abalar o equilíbrio estabelecido, pelas convenções políticas, econômicas, de base governamental impositiva, tanto por via da abertura de outras formas de organização social, como pelo surgimento de inusitadas e até provisórias formas de interação entre os indivíduos. As TIC se destacam nesses processos porque sua capacidade de acesso, velocidade e troca entre sujeitos de culturas diferentes, e notadamente, vivências e experiências diferentes, promulgam a reflexão e imprimem dinâmicas diferenciadas, saídas jamais pensadas para os problemas e um campo de escolhas democrático em potência. De certo modo, esta caracterização já aponta para uma dinâmica estética no sentido de depender da criatividade dos sujeitos, da relatividade e da singularidade instituídas pela condição humana (Arendt *apud* Hetkowski e Lima Jr., 2006).

Assim, sujeitos oriundos de uma formação que contemple as TIC, possivelmente são sujeitos cujos currículos não podem ser lineares, não-dialógicos. Acostumados ao estímulo à criatividade, decidem sobre o que saber, o que fazer, o seu “querer”, porque sua subjetividade tem importância. Com isto, não se quer afirmar que os currículos não têm seus conteúdos próprios, que não buscam uma formação, como em um jogo do “tudo vale”.

Então, o que se diz é que toda estrutura curricular é considerada; há conteúdos, há uma formação. Mas, estes elementos são, a todo momento, negociados, decididos e pensados coletivamente, o que pode ter como consequência, a subversão inesperada nos espaços instituídos. Como no funcionamento hipertextual, as escolhas podem ser “nós”¹⁸ que ao se ligarem a outros “nós”, desarticulam, quebram a rede instituída como proposta para uma formação. Além disso, esta dinâmica singulariza-se mais ainda pela ação subjetiva dos sujeitos. No dizer dos pesquisadores na Bahia (Hetkowski; Lima Jr.), que investigaram as TIC, este processo é humanizado e humanizante.

3.3 A DIFERENÇA

O cenário como um meio escolhido para a reflexão sobre a diferença encontra-se situado nas implicações contemporâneas no que tangem respeito às mudanças estruturais de ordem cultural. Estas estão situadas numa realidade plural, do ponto de vista social e histórico que inviabilizam as identidades fixas, até mesmo as de ordem epistemológica, configurando-se então numa abertura para a reflexão da diferença, em que essa sempre é constitutiva, uma vez que a realidade sempre esteve fundada na diferença, mas, agora, nesse contexto, a diferença é pauta.

Assim, quando na combinação das práticas culturais não se poder falar de nenhuma que seja realmente discreta, isolada, separada, pura, com identidade rígida, presa, única, posto que advém sempre de uma combinação de outras tantas

¹⁸ Plural de nó.

formas culturais, de incessantes diferentes práticas, que fazem da identidade dinâmica, fluida, interativa, completamente negociável, características, ou seja, baseada na diferença, como diz Lima Jr. (2005), a diferença como fundante da realidade o que reflete a importância na consideração da diferença como fundante de todo processo social e cultural, porque a cada cultura é reservado uma singularidade irreduzível e não-padronizável.

Para exemplificar tal processo pode-se dizer que uma cultura ao interagir com outra ou com várias culturas revela o que cada cultura tem de próprio, único de si mesma, gerando um espaço onde a cultura se apresenta a partir de um pluri instituinte, onde não há, assim, um uno identitário que gera as demais práticas culturais; o que se tem é uma pluralidade de diferenças, onde são geradas as formas culturais, porque cada uma é singular, não em relação à outra, mas em relação a si mesma. Foi possível fazer uma reflexão da diferença a partir do viés da cultura, porque “atualmente, [...] vemos a ascensão da interatividade das diferenças como fundamento da gênese da identidade, em todos os campos e aspectos da vida e da realidade [...]” (Lima Jr., 2005, p. 121).

Diante do exposto anteriormente, discutir a diferença implica em refletir antes sobre a identidade e a hibridização como processos culturais que são, destacando como eles acontecem ou quais as condições que o promovem, com destaque para a relação que existe entre estas duas categorias, pois os “processos incessantes, variados, de hibridação levam a relativizar a noção de identidade” (Canclini, 2003, p. XXII), o que, a partir daí, envolve a diferença como categoria de análise. Como advertiram Serpa e Lima Jr. (1991 e 2005, respectivamente), não se trata de erigir diferenças a partir de identidades hegemônica, mas de compreender a diferença como evidência de realidade, irreduzível, singular e que, a partir de seu acontecimento histórico-social, torna-se identidade manifesta, relativa, perceptível.

Primariamente a questão da identidade é importante, porque na contemporaneidade, por exemplo, em contexto global ou local, há uma preocupação com a identidade nacional, com identidades étnicas e identidades pessoais – a saber a questão da identidade sexual. Tudo isto, levou como não poderia deixar de ser, a uma crise da identidade. Para um entendimento mais claro, voltemos a um

breve exame de como a identidade se construiu, através de um caráter absoluto, discutível e que muitas vezes lhe foi conferido, o que leva uma revisão da implicação que tem o sujeito e sua relação identitária comprometida com seu percurso no processo histórico-social, para então se voltar à crise.

Esta problemática por extensão chama a reflexão para a inviabilidade e impotência de uma pretensa essência curricular ou mesmo uma identidade curricular abstrata, baseada em rigor lógico e conceitual. Inscreve-se aqui a possibilidade de criação do sujeito, de criação estética em campo epistemológico.

Dessa forma, três identidades foram bem delimitadas nesses processos históricos, numa relação direta com as demarcações da modernidade e pós-modernidade. Assim, a primeira tratava de um sujeito centrado em si, cujo próprio centro era a sua identidade; a segunda, que tinha a identidade concebida a partir da relação que o sujeito estabelecia com a sociedade; ambas ligadas essencialmente à modernidade; e, a terceira, uma identidade que já aponta para uma ausência de “demarcação”, de unicidade da identidade, associada à pós-modernidade. Nas palavras de Hall, estas identidades estão ligadas aos “sujeito do Iluminismo”, “sujeito sociológico” e “sujeito pós-moderno”, porque

O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele – ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa. [...] A noção de sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos [...]. De acordo com essa visão, [...] a identidade é formada na “interação entre o eu e a sociedade. [...] o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia (HALL, 2001, p. 10-13).

Como se percebe, a tentativa de se cravar identidades vai de encontro à dinâmica do processo histórico-social do homem. Este fato para alguns chamou-se

de crise de identidade, em que são atribuídos alguns fatores como causa, além do processo de hibridização já mencionado no início deste capítulo, e o processo de globalização. Nos processos de negociação que envolvem questões econômicas e culturais, dentro dos processos de hibridização, involuntariamente, sem perceber, os cidadãos são obrigados a diferenciar sobre o que é próprio da “sua cultura” e o que é “próprio da cultura do outro”, através da interação. Dessa forma, tanto o que originariamente lhe pertence culturalmente é pensado e lembrado, quanto o que da cultura do outro é acolhido, para que suas negociações culturais, econômicas e sociais sejam mais confortáveis, o que leva a atribuir a sua identidade outras identidades.

Já no caso da globalização como, principalmente, as novas formas de consumo e produção de bens materiais trouxe um outro tipo de relação entre cultura e economia. Ao consumir um produto característico de um outro país, estado ou cidade, por exemplo, um MacDonald's, um acarajé ou perfume francês, não apenas se está consumindo o produto, mas todo o valor simbólico que identifica aquele produto a seu lugar de origem. Outro exemplo, que caracteriza mudanças identitárias está ligados a dispersão de trabalhadores pelo mundo, que segundo Silva,

Essa dispersão das pessoas ao redor do globo produz identidades que são moldadas e localizadas em diferentes lugares e por diferentes lugares, essas novas identidades podem ser desestabilizadas, mas também desestabilizadoras (SILVA, 2005, p. 22).

Diante do exposto, tanto a globalização como a hibridação foram (são) processos que terminam por fazer com que haja uma articulação entre o que há de global com o que há de local, sendo que este último, o local, nunca deverá ser concebido como aquele que guarda algo de identidades conservadas, naturalizadas, mas que tem de ambos – global e local, outras identidades tanto globais como locais. Como se vê, o que há como consequência direta é a forma como essas novas identidades, que mesclam de forma indissociável a identidade e a diferença, reestruturam e demarcam a primeira, considerando a segunda.

Se antes se tinha uma diferença compreendida como oriunda da própria identidade, agora, elas deixam de ser coisas excludentes, para serem dependentes.

Reformular uma, depende da (des)construção da outra. Silva exemplifica com simplicidade e concisão o que está imbricado na identidade e na diferença:

Se quisermos retomar o exemplo da identidade e da diferença cultural, a declaração de identidade “sou brasileiro”, ou seja, a identidade brasileira, carrega, contém em si mesma, o traço do outro, da diferença – “não sou italiano”, “não sou chinês” etc. À mesmidade (ou a identidade) porta sempre o traço da outridade (ou da diferença) (SILVA, 2005, p. 79).

Um dos elementos principais dessa interdependência é a compatibilidade que tem a linguagem e as questões histórico-sócio-políticas nesses processos. Com a primeira, a linguagem há uma marcação simbólica que atravessa a identidade e a diferença, atribuindo a ambas sentidos e significados. O que significa que elas são criadas por aquilo que apenas ao homem cabe, a fala. Sendo assim, há uma obediência aos nomes que a linguagem dá para caracterizar as coisas. Como na citação acima, dizer que se “é algo” (sou brasileiro) é dizer que “não se é outra coisa” (não sou argentino), ou seja, a linguagem marca muitas identidades e muitas diferenças e muitos sentidos.

Mesmo ao considerar não apenas o viés da cultura, mas a estrutura gramatical da linguagem, no que diz respeito à relação metonímica, ou seja, o que significa a parte pelo todo ou o todo pela parte em um período, ou numa oração, a questão da identidade que contém em si mesma a diferença se faz presente “em toda proposição em que o predicado é necessariamente distinto do sujeito; o lírio é uma planta, a rosa é vermelha; seja no sujeito, seja no predicado ou no sujeito” (HEGEL, Enciclopédia, I, *apud* SERPA, 1991, p. 34).

O outro elemento que marca a interdependência entre identidade e diferença são os processos sócio-históricos-políticos que já foi pontuado quando se falou da globalização, enquanto elemento contributivo para relativizar a identidade. Ao logo do que foi tratado, nas duas categorias (identidade e diferença), nota-se que elas são construídas e vividas pelos sujeitos em seus contextos histórico-culturais, sendo, portanto, indeterminadas e disputadas, como resultantes das atividades políticas, sociais e econômicas, e das escolhas dos sujeitos. Nesse sentido, o que essas observações indicam é que, na relação interdependente entre a identidade e a

diferença, esta última, para que a primeira não seja um consenso que valide o autoritarismo deve ser respeitada como indica Pardo:

Respeitar a diferença não pode significar “deixar que o outro seja como eu sou” ou “deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)”, mas deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade, deixar ser uma outridade que não é outra “relativamente a mim” ou “relativamente ao mesmo”, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade (PARDO, 1996 *apud* SILVA, 2005, p. 100-101).

Neste caminho, necessita-se pensar um conceito de diferença que compreenda a outridade como aquilo que não completa o sujeito definitivamente, que não tem o outro como referência, mas, que guarda a singularidade de cada ser, como diferença potencializada pela criatividade que é viver nos imprevistos, parafraseando Nelson Rodrigues, da “vida como ela é”. Assim sendo, ser otimista passa por acreditar na diferença como múltiplas possibilidades do sujeito ser. Nas palavras de Serpa:

Acreditar que ainda há jeito expressa a crença na diferença, não a diferença entre duas coisas, nem entre dois entes, nem entre os entes e o ser. Mas a diferença em si, como princípio de gênese, que precede o predicado e a extensão. Ao invés de a diferença ser determinada como de alguma coisa, esta é o que permite falar da determinação. Como afirma Deleuze, imaginamos algo que se distingue e, no entanto, aquilo de que ele se distingue, não se distingue dele. Há uma assimetria tal como em um jogo, onde, a partir das múltiplas possibilidades, atualiza-se, em cada jogada, somente uma delas. A atualização é o que denominamos o real (SERPA, 2004, p. 203-204).

Então, conceituando, a diferença pode-se dizer que esta categoria representa elemento constituído e constitutivo da realidade que na sua expressão social opõe-se a tudo que é hegemônico, seja como discurso ou prática, que rompe, conseqüentemente, com a universalidade priva-se essencialmente de paradigmas. Neste lugar, o sujeito encontra espaço aberto a sua originalidade, a seu contexto originário, a sua singularidade relacional, porém diferente de si mesma, dinâmica, porque constituída por múltiplas realidades que se relacionam e se atualizam no

espaço e no tempo, como gênese da vida. E isto pode ser bem compreendido através das palavras de Serpa:

A planta, o animal, cada célula é, a cada instante de sua vida, idêntica a si mesma; e, no entanto, vai-se diferenciando de si mesma por absorção e excreção de substâncias, pela respiração, pela morte de células, pelo processo circulatório; em poucas palavras: devido a uma soma de seus resultados evidentes à nossa vista, durante as fases da vida: a vida embrionária, a juventude, a madurez sexual, o processo de reprodução, a velhice e a morte. Isso, além da evolução das espécies. Quanto mais se desenvolve a fisiologia, tanto mais importantes se tornam para ela essas mudanças incessantes, infinitamente pequenas; e, por conseguinte, tanto mais importante, também, a consideração da diferença, dentro da identidade [...] (SERPA, 1991, p. 33-34).

Refletindo ainda sobre a diferença é salutar entender essa categoria como fundante do currículo, como propõe Lima Jr. na perspectiva hipertextual (2005), constituindo-se como matéria que a pedagogia e as reflexões sobre currículo devem abarcar. Outra sinalização se faz quando qualquer discussão sobre currículo deve refutar a identidade como fundante, pois levaria a práticas educacionais que visam a hegemonia.

Em uma sociedade de excludentes e tão heterogênea como o caso da brasileira, isso levaria a um estado de possível barbárie, por fortalecer ainda mais as identidades hierarquizadas pelo econômico. Uma outra consequência, trata-se da negação ao sujeito reflexivo do exercício da reflexão e crítica sobre si mesmo, essencial em processos formativos, pois só naquilo que é diferente de mim, é que, efetivamente, faz-me ver quem eu realmente sou. Na dinâmica não-hegemônica, não-paradigmática, há sempre a incompletude, a falta, que é condição necessária para que o sujeito exprima-se singularizando a realidade da qual participa como parte integrante/integrada.

Por fim, o currículo que é elemento primordial desta pesquisa tem a diferença como elemento fundante porque esta categoria provoca uma discussão epistemológica sobre os vazios constitutivos que formam o próprio currículo, trazendo o questionamento sobre quem faz e reflete o currículo, quem são seus sujeitos, quais contextos estão implicados, quais saberes, enfim, tudo o que no

campo da hegemonia das identidades, nunca é possível se realizar. Mesmo no campo do conhecimento da história natural que é concebido como ainda mais ancorado dentro da racionalidade moderna, este é

[...] um conhecimento das identidades e diferenças. O conhecimento compara, ordena, classifica. Além de nomear os seres individualmente, ele deve confrontá-los para determinar as vizinhanças, os parentescos, as separações. É o conhecimento das diferenças que permite estabelecer as identidades (MACHADO, 2006, p. 115).

É no campo da diferença que a tensão instituído-instituinte pode ser vivida, porque a diferença traz a percepção aguçada pela diversidade cultural, formativa, que a própria diferença se insere. Afim de tentar tornar possível, de forma mais leve e eficaz (porque mais desperta ao sensível do interlocutor) o entendimento sobre o que seja a diferença, um poema é citado logo em seguida:

DIFERENÇA

*Já não me quero ímpar.
Basta-me um outro
Desigual a mim.
O diferente que me falta.
Quero por inteiro
A metade antagônica
Que inexplicavelmente
Faz-me o todo.
É impossível completar-me
Com a gêmea vontade
De pensar caminhos.
Minha sede precisa
De uma água diferente
Daquela que conheço.
Seduz-me o imprevisível
Do novo em mim.
Orvalha-me de cores...
Pois sufoca-me
O hermetismo dos iguais.¹⁹*

¹⁹ Poema de autoria da mestrandia Luciana Nascimento dos Santos, aluna do Mestrado em Educação e Contemporaneidade (turma 2006), da Universidade Estadual da Bahia – UNEB.

3.4 O SABER

O quarto fundante do currículo hipertextual, o saber, motiva uma retomada das questões que implicam discussões sobre a ciência, o conhecimento e a epistemologia, para que as mudanças ou rupturas sejam esclarecidas. Não que se pretenda um tratado epistemológico, mas porque se entende que o reconhecimento do saber como fator preponderante no que diz respeito a esta reflexão curricular, já anuncia um deslocamento, uma outra abordagem no que diz respeito ao reconhecimento do currículo como espaço epistemológico.

A grosso modo, cabe a retomada porque elucida as inquietações que esta proposta traz com conceituações dos termos ciência, conhecimento, epistemologia e saber, de forma a pontuar a compreensão pertinente a cada um, sem destacar, nesse momento, a relação que estes têm com a discussão sobre o saber como fundante, o que certamente será feito mais adiante.

Estabelecer uma diferenciação entre as palavras ciência, conhecimento e saber já perpassa por um esclarecimento epistemológico porque há uma compreensão, que poderia se dizer linear deste termos como algo que pode ser ilustrado assim (a cada ciência é relacionado um saber, ou seja, o saber da matemática, o saber da medicina, o saber da história, etc.), e o conhecimento é constituído deste saber. De fato, isto procede, pois a cada ciência é atribuído um saber e toda ciência produz conhecimento, no caso, o científico. O problema não se instaura nessa compreensão exatamente.

Na verdade, a evidência de um equívoco ou de uma compreensão limitada (por que não dizer linear) se dá quando para todo conhecimento reconhecido, aceito, legitimado, encontra-se apenas naquele que é produzido pela ciência e, com isto, todos os saberes são notadamente, saberes científicos exclusivos da prática das ciências. Ora, quando Serpa afirma que

O conhecimento ocorre na interação **S-O**, onde o sujeito **S** é o conjunto das relações sociais. É a atividade do sujeito **S** na interação

S-O que produz o conhecimento. A atividade do sujeito **S** na interação **S-O** denominamos práxis epistemológica; **O** é o objeto em relação ao qual se produz o conhecimento [grifos meus] (SERPA, 1991, p. 38).

O que está implícito é que a epistemologia é processo histórico em que o sujeito cria formas de conhecer, faz com que o processo de conhecer seja sempre plural. Assim, a ciência, dentro do processo histórico significa uma forma em que esse processo de conhecer se expressou com intensidade, porque ela se instituiu, gerou processos sociais além de estar na base do funcionamento da sociedade, juntamente com outras práticas, sendo ela fortemente expressada pelo discurso hegemônico, como um correspondente deste. Porém não esgota toda a compreensão sobre a realidade, funcionando como apenas mais uma expressão no campo das possibilidades de conhecer e falar sobre a vida.

Simplificando, “A ciência é essencialmente discurso, um conjunto de proposições articuladas sistematicamente. Mas, além disso, é um tipo específico de discurso: um discurso que tem pretensão de verdade. Conforme afirma Machado (2006, p. 18): “[...] relacionar intrinsecamente ciência e verdade não significa dizer que todo discurso científico seja necessariamente verdadeiro. Toda ciência é constituída de proposições verdadeiras e falsas”. O conhecimento científico, nesse sentido, não é a verdade; é um registro da realidade. É uma das formas em que a realidade se inscreve, porque quando ela se manifesta, ela está se inscrevendo no nosso campo de percepção do sujeito, que a registra nos âmbitos subjetivo, material e social. Não pode nunca ser “a”, mas, simplesmente, “uma” das verdades possíveis.

O saber, como se verá adiante, não é da ordem do método científico, no sentido de que se metodiza, eleje quantidade de conteúdo de coisas ou de performances, criadas numa formalização perfeita, simétrica, que se passa de um sujeito para outro ou de geração em geração, sendo então apropriado tal e qual foi passado, sem ter variação. Isso é uma falácia da ciência, uma fantasia como representação de seu próprio delírio. Na verdade, ao contrário, não se procura coisas fora do âmbito da singularidade do sujeito e de sua subjetividade para que o objeto seja entendido.

Na prática social e institucional de produção de conhecimento cada sujeito imprime seu modo de ser nesta dinâmica coletiva, singularizando-a, de modo que, o “saber ser” enquadra o “saber conhecer”. Há uma base psíquica estrutural da subjetividade que é o traço unitário de cada sujeito, sua marca de registro original em todo espectro de sua expressividade, nos laços e relações sociais que articula, inclusive, o processo social de produção de conhecimento²⁰.

Se ainda não ficou claro a diferenciação dos termos – ciência, conhecimento, saber, recorre-se a alguns versos cordelistas (abaixo citados), que ilustram a disputa que, mesmo na arte popular, se faz presente, porque esta discussão traz em si um questionamento sobre as bases do contexto social, inclusive acadêmico, quer se estabelecer:

[...] A ciência iniciou
Com toda sua teoria
Procurando ignorar
A natural sabedoria
Que se manteve serena
Respondendo o que sabia

Foi logo se apresentando:
- Eu sou a grande ciência
O que eu digo tem valor
Sou a própria sapiência
Quem não estiver comigo
Pra falar só com licença!...

Então a Sabedoria
Popular, se apresentou:
- Eu represento a mim mesma
Desde quando aqui estou
Confesso que vim primeiro
Do que qualquer um doutor! [...] ²¹.

Para relacionar os termos que foram, digamos, esclarecidos para a compreensão do saber como fundante, retoma-se o contexto contemporâneo que o currículo hipertextual se insere, como já apresentado, porque este aponta o surgimento de novos valores, de uma nova razão, que se contrapõem à racionalidade moderna. Esta, por sua vez, opera dentro de um esquema

²⁰ Sessão de orientação em 09.08.2008.

²¹ VIEIRA, Antônio Vieira. *Literatura de Cordel* - A peleja da ciência com a sabedoria popular. 2. ed. Euclides da Cunha – BA [s.n.], 2005. p. 02-03.

hegemonico que não atribui racionalidade a nenhum conhecimento, que não opere dentro da estrutura lógica moderna. Como bem explicita Boaventura Santos:

O modelo de racionalidade que subjaz ao paradigma da ciência moderna não hesita em lançar todos estes fenômenos [da vida cotidiana] na vala comum da irracionalidade e de os contabilizar a débito da nossa fraqueza intelectual, individual ou coletiva. Contudo, de muitos lados, da hermenêutica à psicologia e à teoria da escolha racional, começa-se hoje a pensar que o maniqueísmo em que opera esse modelo é demasiado simplista para ser, ele próprio, "racional" (SANTOS, 2003, p. 38-39).

Com isto, nenhum processo dialético²² entre a realidade e a razão é possível de ser concebido. Talvez por isso, Feyerabend acuse os filósofos racionalistas, protagonistas iniciais desta racionalidade (Descartes, Leibniz etc.), de um esquecimento do viver humano:

os filósofos, sobretudo os racionalistas, estão interessados nos princípios gerais e não na vida dos indivíduos. Considerando a riqueza de nosso mundo, isso significa que suas histórias serão vazias ou despóticas; a gente precisa mutilar a própria vida para adaptar-se [...] (FEYERABEND, 2007, p. 76-77).

Assim sendo, pensar o conhecimento nestes termos passa por distinguir que o paradigma da ciência moderna se distancia enquanto um alicerce para o currículo hipertextual, porque este conhecimento tem como paradigmas uma relação entre sujeito e objeto em que o primeiro subordina o segundo, o que revela um distanciamento e uma relação hierárquica explícita. Muito conseqüente deste primeiro paradigma, uma relação entre conhecimento e poder se estabelece, trazendo a figura do "conhecedor" do objeto do conhecimento como um indivíduo de habilidades especiais para emitir juízos sobre o mesmo.

Um outro paradigma, oriunda-se no primado da razão instrumental, que leva o conhecimento, neste contexto, a procurar ter um discurso rigoroso no sentido de um rigor matemático, exato, técnico, racional, por excelência, preciso, enfim, um discurso único e verdadeiro, que oficializou um objeto do conhecimento "des-

²² No sentido de diálogo entre termos dependentes e não excludentes, implicados na busca da compreensão e complementariedade entre ambos.

humano”, com o qual, o homem pode se relacionar de forma a não considerar sua subjetividade, porque este objeto é passivo, não-interativo e inerte.

Nas circunstâncias que o hipertextual cria não se pode conceber o conhecimento como compreensões sobre o mundo de forma quantitativa, obediente da lógica científica, cuja natureza é a razão e a busca da verdade²³ para dar conta absoluta dos fenômenos no mundo. Se assim o fosse, homem e mundo (realidade) seriam coisas separadas, que caminham em direção quase opostas. Em direção oposta, o conhecimento que o Currículo Hipertextual concebe, trata o homem (sujeito do conhecimento) e a realidade (objeto do conhecimento) como elementos em construção e descoberta, estreitamente ligados.

Sem se fundar, essencialmente, em paradigmas, este conhecimento anuncia uma (ou várias?!), bastante significativa, ruptura epistemológica, ou seja, sua produção como uma prática social, que não opera sob uma razão hegemônica, estritamente científica. Em uma sociedade complexa (e qual não é?), como a brasileira, por exemplo, com inúmeras práticas sociais distintas e diversas, qualquer conhecimento não pode se pretender como um único intérprete válido da realidade, apenas um leitor da mesma, em que sua leitura se complementa com as leituras que faz o senso comum.

Desse modo, uma outra ruptura acontece no âmbito epistemológico, em decorrência da anterior; na verdade, uma fissura se estabelece na solidez da invisível parede existente entre conhecimento científico e “senso-comum”. Essa “rachadura” não apenas assinala uma horizontalidade entre eles, como também não outorga ao conhecimento científico legitimar os “outros” conhecimentos, pois “o rompimento com essa racionalidade [científica] não está em reconhecer esse mesmo caráter racional a outras formas de conhecimento, então, [...] reafirma-se sutilmente e de modo mais refinado a hegemonia da razão científica” (Lima Jr.,

²³ O que já seria um contra-senso porque, sobre a verdade, se pode afirmar que esta “o resultado, provisório e momentâneo, da negociação de sentido que tem lugar na comunidade científica; a verdade é intersubjetiva e, uma vez que essa intersubjetividade é discursiva, o discurso retórica é o campo privilegiado da negociação de sentido. A verdade é, pois, o efeito de convencimento dos vários discursos de verdade em presença” (SANTOS, 2003, p. 96-97).

2005, p. 29-30); quem reconhece, não mais legitima, são os sujeito e a realidade vivida por e entre eles.

Isto significa que, a realidade é a dimensão do pensar e do viver humanos, com sua complexidade, múltiplas leituras e olhares, espaço em que os homens são iguais por serem essencialmente diferentes. Nessas circunstâncias e nessa subversão epistemológica, 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.

Destarte, é mais coerente falar em conhecimentos, palavra pluralizada, porque são relacionados à pluralidade, à abertura, à elasticidade, à linguagem e, sobretudo, à imprevisibilidade da vida, que é muito do que se insere nos ambientes sociais. É exatamente este vínculo com o social que revela um outro sentido de objetividade (o ato de tencionar, dialogar e estabelecer convivência entre as várias soluções encontradas no cotidiano). 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. (2003, p. 65), com concisão, exprime a subversão de conhecimento que constitui o currículo aqui discutido:

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).

Um processo educativo, que pensa hipertextualmente o currículo e que produz conhecimento, como aqui é abordado, considera a cultura do cotidiano ou senso comum, 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.

Nesta direção, não faz sentido um conhecimento, e até uma ciência, que se opunham ao senso comum como uma contrapartida entre aquilo que é verdadeiro, razoável, complexo, e aquilo que é ilusório, fantasioso, simplório. Esta seria uma incidência sobre pré-conceito, pré-noções e pré-juízo²⁴, sobre as noções que se tem sobre o senso-comum.

O próprio sentido atribuído ao senso comum é que ele é acessível, não-metódico, simples, aberto, sem especialidades prévias para se alcançá-lo, sem uma linguagem técnica, sem uma estrutura lógica pré-determinada, mas com linguagem própria, construída a partir dos sujeitos envolvidos nos seus atos de realização, descoberta e satisfação de suas necessidades, que nada mais é do que sua experiência de vida coletiva. Em linhas gerais, o senso comum está na cultura²⁵, na vida vivida e vivente, portanto, tem sua *alétheia* no mundo. Geertz traz uma compreensão bem elaborada deste termo:

Há um número de razões pelas quais tratar o senso comum como um corpo organizado de pensamento deliberado, em vez de considerá-lo como aquilo que qualquer pessoa que usa roupas e não está louco sabe, pode levar a algumas conclusões bastante úteis; entre essas, talvez a mais importante seja que uma das características inerentes ao pensamento que resulta do senso comum é justamente a de negar o que foi dito acima, afirmando que suas opiniões foram resgatadas diretamente da experiência e não um resultado de reflexões deliberadas sobre esta. O saber que a chuva molha e que, portanto, devemos nos proteger dela em algum lugar coberto, ou que o fogo queima, e que, portanto, não devemos brincar com fogo (mantendo-nos, por enquanto, em nossa própria cultura) são expandidos até abranger um território gigantesco de coisas que são consideradas como certas e inegáveis, um catálogo de realidades básicas da natureza e tão peremptórias que, sem dúvida, penetrarão em qualquer mente desanuviada o bastante para absorvê-las. No entanto, é óbvio que isso não é verdade. Ninguém, ou pelo menos ninguém cujo cérebro funcione bem, duvida que a chuva molhe; mas podem existir pessoas que questionem a proposição de que obrigatoriamente devemos abrigar-nos dela, e que achem que enfrentar os elementos é uma forma de fortalecer nosso caráter — algo assim como se andar na chuva sem chapéu fosse sinônimo de santidade. E, muitas vezes, a atração que o brincar com o fogo exerce sobre certas pessoas é mais forte do que a certeza da dor que virá. A religião baseia seus argumentos na revelação, a

²⁴ Os dois sentidos são: o que se refere a *pré-juízo* como juízo pré-estabelecido e o outro a *prejuízo*, ou seja, perda ou dano de qualquer natureza. Neste caso, da compreensão do que seja o saber.

²⁵ Entendida como práticas, imbricadas nas instâncias econômica, política e social, entre indivíduos em um mesmo coletivo ou com outros indivíduos de outros contextos, constitutiva de heterogeneidade, hibridação e linguagem.

ciência na metodologia, a ideologia na paixão moral; os argumentos do senso comum, porém, não se baseiam em coisa alguma, a não ser na vida como um todo. O mundo é sua autoridade (GEERTZ, 2006, p. 114).

Nesse sentido, uma transformação na própria epistemologia se faz presente. Esta não é um reflexão apenas acerca do conhecimento tal e qual a ciência determina e produz, e ela não se subjaz a uma *epistème*. Neste contexto, a epistemologia reflete sobre as muitas formas de razão no contexto “mundo”. Cada sujeito é uma razão operante; cada realidade envolve a existência desse mesmo sujeito, numa relação mutual, horizontalizada pela constituição da vida. O que se sobressai é a humanidade como sujeito do conhecimento, visto que formula e reformula suas competências como uma proposição²⁶ do vivido.

Os espaços de processos de ensino-aprendizagem podem ser, nesta situação, ambientes onde o saber tenha o seu acolhimento e a pedagogia não seja de cunho manipulativo. Saber entendido como Lyotard o define:

Mas pelo termo saber não se entende apenas, é claro, um conjunto de enunciados denotativo; a ele misturam-se as idéias de saber-fazer, de saber-viver, de saber-escutar, etc. Trata-se então de uma competência que excede a determinação e a aplicação do critério único de verdade, e que se estende às determinações e aplicações dos critérios de eficiência (qualidade técnica), de justiça e/ou de felicidade (sabedoria ética), de beleza sonora, cromática (sensibilidade auditiva, visual), etc. Assim compreendido, o saber é aquilo que torna alguém capaz de proferir “bons” enunciados prescritivos, avaliativos... Não consiste numa competência que abranja determinada espécie de enunciados, por exemplo, os cognitivos, à exclusão de outros. Ao contrário, permite boas *performances* a respeito de vários objetos de discursos: a se conhecer, decidir, avaliar, transformar... Daí resulta uma de suas principais características: coincide com uma “formação” considerável de competências, é a forma única encarnada em um sujeito constituído pelas diversas espécies de competência que o compõem (LYOTARD, 2006, p. 36).

Dessa forma, o saber é relativo aos saberes atribuídos pelos sujeitos, num certo grau de autorização e de autonomia, implicando aí, a operação subjetiva singular do sujeito que o constitui enquanto tal, de modo *sine qua nom*. Como diz Machado:

²⁶ Enunciado verbal suscetível de ser dito verdadeiro ou falso (LALANDE, 1999, p. 873).

O saber não é uma exclusividade da ciência. “O saber não está investido apenas em demonstrações, ele também pode estar em ficções, reflexões, narrativas, regulamentos institucionais, decisões políticas.” [...] Os saberes são independentes das ciências, isto é, também se encontram em outros tipos de discurso; mas toda ciência se localiza no campo do saber e pode ser analisada como tal (MACHADO, 2006, p. 154).

O saber opera sobre a realidade e a transforma sem a pretensa formalização do resultado disso, de se tornar um método único de compreensão da realidade. Logicamente, associa-se a práticas sociais cotidianas, como algo que funda o pensamento humano. O que se almeja, desse jeito, que a autonomia que o saber restitui ao sujeito, seja elemento instituinte da humanidade como um valor não violável, superando assim, a “limitação” presente na contemporaneidade, citada na reflexão acerca do contexto do Currículo Hipertextual, o que encaminharia uma formação mais humana como intenciona esta discussão curricular.

3.5 UM CONCEITO(?!): VERDADEIRAMENTE, APENAS MAIS UMA COMPREENSÃO-DESCOBERTA²⁷

[P]ara alguns de nós o princípio de indeterminação é que torna sondável a liberdade consciente do homem.

Jaques Derrida

A chegada ao que é a categoria teórica central desta pesquisa – Currículo Hipertextual, significa que no percurso entre as quatro categorias fundantes do mesmo, experimentou-se tanto a hipertextualidade para realização desta produção, como a criação e a autorização do sujeito como agente e realizador de sua prática. A partir de um nó “inicial”, outros surgiram, criaram-se, ligaram-se a outros novos, antigos nós, numa rede incessante de reflexão muito mais implicada na vida de um sujeito ávido pela subversão de si mesmo, do que pela proposta de uma nova teoria.

²⁷ Ato ou efeito de descobrir (algo), retirando-lhe a proteção, a cobertura, a capa ou invólucro que cobre, esconde. In: BARROS JR., José Jardim de. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001. (1 CD-ROM).

Também não se desejou pensar um conceito para que este currículo seja mais um a ser instituído em espaços de aprendizagem. O que se buscou é uma reflexão em que as práticas, curriculares ou não, dos sujeitos em educação sejam refletidas por eles mesmos coletivamente. E se tornem voz, expressão intensa e inacabada (Lacan, 1992, *apud* Lima Jr, 2008)²⁸.

O desejo de se falar desse currículo foi ocasionado por dois fatores iniciais, a ainda inicial discussão nos termos aqui propostos, tendo apenas um trabalho como referência no local em que esta pesquisa se insere²⁹, e pelas inquietações que a inserção das TIC no contexto da educação causa, entendendo estas não como mediadoras nem do currículo e nem das práticas, como afirmou Macedo:

A chegada das tecnologias da informação e da comunicação nos cenários educacionais obriga, de alguma forma, o campo do currículo e as práticas curriculares a entrar no mérito das possíveis mediações estruturantes que essas tecnologias podem implementar [...] (MACEDO, 2007, p. 108).

Em vez disso, a motivação veio do próprio entendimento das TIC poderem 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. Em seguida, os estudos iniciais sobre o currículo (nas suas mais variadas formas não apenas hipertextuais) trouxeram a compreensão rápida de que no princípio hipertextual ter a diferença como fundante é não desejar que identidades tentem se sobrepor/impor umas sobre as outras, fortalecendo as desigualdades em sociedades tão desiguais como a brasileira, baiana, soteropolitana.

Isto levou a outra categoria fundante, o saber, pois a diferença promulga a diversidade e, no âmbito do saber, a cultura do cotidiano que é diversa, está

²⁸ LIMA JR., Arnaud Soares de (org.). Educação, tecnologia, inovação e ciência: lugares do sujeito. In.: *Educação, Tecnologia, Inovação e Ciência*. Salvador, 2008. No prelo.

²⁹ LIMA JR., Arnaud Soares de. *Tecnologização do Currículo Escolar: um possível significado proposicional e hipertextual do currículo contemporâneo*. Orientador: Luiz Felipe P. Serpa. 2003. 239 f. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

contemplada, impossibilitando a valorização do conhecimento local e desvalorização da cultura hegemônica que se fortalece por meio da ciência e razão instrumental. Por fim, os princípios do hipertexto ressignificados, como o último fundante a ser aqui retomado, porque este é elemento caracterizador do currículo hipertextual como aquele que vivencia a virtualização³⁰ a partir dos seus fundantes.

Entretanto, antes de se partir para a compreensão da virtualização deste currículo, retoma-se a noção de virtual. Esta, ao ser abordada traz uma necessidade recorrente que é o esclarecimento sobre um falso antagonismo em relação ao termo real. Este último significa “relativo ao que é concreto, que existe realmente, verdadeiro”³¹.

Entretanto, virtual não significa abstrato, aparente ou falso. Desde a etimologia desta palavra³² fica claro ao que o virtual se propõe, ou melhor, um *devir* da própria realidade no sentido *heraclítico* da palavra, isto é, “[...] transformação incessante das coisas que passam e dos seres que morrem, porque o devir é feito da perpétua metamorfose das substâncias que se corrompem e se transformam [...]” (Brun, 1991, p. 45). Acredita-se, então, se há algum caráter de oposição para o virtual, este se encontra dirigido a tudo que não conceba o movimento. Mas, isto ainda não é suficiente para uma conceitualização do virtual. Quando Lévy (1998, p.11) descreve, exemplificando, a “presença” do virtual, dizendo que “A árvore está virtualmente presente na semente”, ele aponta para um conceito. Lembrando que os conceitos, do ponto de vista filosófico, não são estáticos, portanto, acolhedores do sentido de virtual, temos este termo aqui compreendido como ato de criação transformativa, dinâmico e imprevisto, pois a raiz não sabe como a “árvore será” ou se seus frutos vão ser bons, pecos, ou podres! Sabe apenas que a árvore proverá na dinâmica da vida que guarda nascimento e morte. Nas palavras de Lévy:

[...] o virtual, rigorosamente definido, tem somente uma pequena afinidade com o falso, o ilusório ou o imaginário. Trata-se, ao

³⁰ Para o entendimento deste termo, ver nota 17, pág. 38, deste mesmo capítulo.

³¹ Real. In: BARROS JR., José Jardim de. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001. (1 CD-ROM).

³² “A palavra virtual vem do latim medieval *virtualis*, derivado por sua vez de *virtus*, força potência. Na filosofia escolástica, é virtual o que existe em potência e não em ato. O virtual tende a atualizar-se, sem ter passado no entanto à concretização efetiva ou formal” (LÉVY, 1998, p. 11).

contrário, de um modo de ser fecundo e poderoso, que põe em jogo processo de criação, abre futuros, perfura poços de sentido sob a platitude da presença física imediata (LÉVY, 1998, p. 12).

Então trata-se de um modo de ser, ou noutras palavras, de um estado do ser (das coisas, das pessoas, melhor, dos sujeitos) que difere de outro estado concreto (físico), ambos integrantes da mesma realidade. Então, não faz sentido conceber as relações e trocas no interior das redes digitais de comunicação como digitais por não ocorrerem no espaço físico. Do mesmo modo, não há educação virtual por estar inserida nas trocas *online*.

No sentido esclarecido por Lévy (2008), estas trocas são virtuais por se constituírem de tal forma e com tal dinamismo e caracterização que representam potenciais concretos de transformação do já instituído, de ultrapassagem da tradição, ou seja, por constituírem potenciais de criação. Chamo aqui neste momento do texto a atenção para a natureza virtual da perspectiva estética e, concomitantemente, assim como, para a natureza estética do virtual.

Lima Jr. (2005; 2006), em suas reflexões, traz uma contribuição crítica e inovadora: a produção de conhecimento e sua expressão curricular estão embasadas também na estética, ao mesmo tempo, devido a unidade dialética deste processo, faz da estética algo familiar e inserido constitutivamente no jogo histórico-social da produção do conhecimento, já que para ele se trata de criação singular. Mais uma vez insiro-me na discussão para aferir que é inovador e digno de aprofundamento propor a estética inserida na epistemologia e a epistemologia na estética. Minha contribuição, mesmo que de modo tímido, mas significativo para os questionamentos já levantados, encontra suporte nas relações e potenciais criativos entre currículo e cultura, inicialmente relativizando-as e localizando-as no contexto soteropolitano.

Pensar a virtualização, a partir do entendimento de virtual, significa compreender que não há uma oposição à realidade, mas o próprio dinamismo que a realidade traz na sua transformação incessante. Em outras palavras, seria o estado de 'tensão' constante que a vida abriga.

Em sentido filosófico *heraclítico* e estóico³³, tensão significa uma harmonia advinda da diferença. Conclui-se que a virtualização é a relação entre a própria existência e as suas interrogativas, obstáculos, contratempos, dificuldades, desafios para a solução de algo, sem ser, no entanto, solução em si, mas tensão entre os diferentes estados da existência.

Mesmo assim, a identidade que a virtualidade conserva é de uma diferença em potência, pois ela é o estado de tensão constante em direção à solução. Nas palavras de Lévy, conforme nota de rodapé nº 17 deste capítulo.

Portanto, trata-se da instância do ser e de seus modos/estados de existência e de manifestação. Na tentativa de tornar mais claro o que seja a virtualização - o seu acontecimento, uma ilustração desse processo seria dentre outros, observar em uma sala de aula, para o desenvolvimento de alguma disciplina, ainda que os propósitos de sua existência estejam previamente definidos, como também os motivos que levaram os sujeitos - professore(s) e alunos - a participarem dela, aquilo que ocorre e ocorrerá em cada um está além dos conteúdos, das avaliações e das notas, ou seja, do atualizado. Os desdobramentos que cada sujeito vivenciará serão únicos, singulares, fugindo a mesmidade dos acontecimentos. O que se institui é uma fluidez que vai além da disciplina instituída e das condições manifestas. Desde o início, os sujeitos são singulares enquanto participantes, mas não são os mesmos depois dessa experiência e, assim, a virtualização encontra-se enraizada na diferença, na indeterminação, na liberdade e na resignificação que cada um constrói.

Entre os possíveis desdobramentos da virtualização, dois deles interessam a presente reflexão. O primeiro encontra-se na “desterritorialização”. Uma espécie de ‘presença’ que se estrutura em bases diferenciadas das compreensões modernas sobre as categorias tempo-espço. Uma espécie de “estar com” sem a presentificação da ação, através dos suportes das TIC – computadores, Internet, celulares etc.

³³ “[...] esse conceito constituía a grande descoberta de Heráclito; este dissera: “Os homens não sabem como aquilo que é discordante está em acordo consigo: harmonias de Tensão opostas, como as do arco e da lira” (*Fr. 51, DIELS*). Nesse sentido, os estóicos também falaram da Tensão que mantém o universo coeso [...]” (ABBAGNANO, 2000, p. 948).

Nesse sentido, a presença são os acontecimentos imprevistos advindos das relações constituídas. Não há um território no sentido geográfico, mas há um território em sentido potencial, o que não exclui o tempo-espaço, ao contrário, mantém, numa outra perspectiva. Isto significa que o tempo é subjetivado ao máximo e o espaço hiper-simbolizado, tratando-se de um “lugar” através do qual o sujeito funciona e, sobretudo, que se constitui a partir dos sentidos emanados da subjetividade dos sujeitos partícipes deste espaço-lugar. Na explicação *leviniana*:

Uma comunidade virtual pode, por exemplo, organizar-se sobre uma base de afinidade por intermédio de sistemas de comunicação telemáticos. Seus membros estão reunidos pelos mesmos núcleos de interesses, pelos mesmos problemas: a geografia, contingente, não é mais nem um ponto de partida, nem uma coerção. Apesar de “não-presente”, essa comunidade está repleta de paixões e de projetos, de conflitos e de amizades. Ela vive sem lugar de referência estável: em toda parte onde se encontrem seus membros móveis... ou em parte alguma (LÉVY, 1998, p. 20).

Essa “desgeografização” deixa bem clara a falsa oposição entre o real e o virtual. E mesmo para alguns teóricos da Geografia, quando discutem as noções de paisagem natural e artificial, deixam claro que a complexidade da vida está mais relacionada ao que é artificial do que ao natural ou o que está concretamente visto, porque o mundo “natural” também é, simultaneamente, o mundo simbolizado pelo sujeito. Como define Souza:

A paisagem é um conjunto heterogêneo de formas naturais e artificiais, onde natural é entendida como aquela em que não houve alteração causada pelo homem e artificial, o seu contrário. Deste modo, se a sociedade é múltipla de funções e conseqüentemente de adversidade em número de “atores” dentro desse contexto, temos então, uma relação direta em que, quanto mais complexa a vida social, mais distantes ficamos do mundo natural e nos aproximamos do mundo artificial (SOUZA, 1989, p.65).

Comumente, a ‘presença’ pode ‘estar’ em muitos lugares de acordo com as subjetividades dos sujeitos envolvidos. São estas subjetividades que definem os contornos e a duração das coisas. Nessa direção, não é possível falar de uma ou duas demarcações de tempo e espaço, pois cada sujeito carrega em uma dimensão dessas noções na multiplicidade do que é o “querer” e o ser das coisas.

Isto faz lembrar a música de Caetano Veloso, *O Quereres*, que revela quão dinâmica é a subjetividade humana na instância do querer, o que termina por revelar um jogo incessante de espaços-temporais indefinidos, uma não-linearidade contornada, uma pluralidade de “mundos” no improviso da criação e do querer. Apenas um trecho da música para demonstrar como o ‘querer’ humano é virtual:

Onde queres revólver sou coqueiro e
 onde queres dinheiro sou paixão;
 Onde queres descanso sou desejo e
 onde sou só desejo, queres não;
 E onde não queres nada, nada falta e
 onde voas bem alto, eu sou o chão;
 Onde queres família, sou maluco e
 onde queres romântico, burguês;
 Onde queres Leblon sou Pernambuco e
 onde queres eunuco, garanhão;
 Onde queres o sim e o não, talvez e
 onde vês, eu não vislumbro razão;
 Onde queres o lobo, eu sou o irmão e
 onde queres cowboy, eu sou chinês.
 Ah! bruta flor do querer, ah! bruta flor,
 bruta flor [...] (VELOSO, 1986).

Esses novos espaço e temporalidades é que delineiam, exatamente, o segundo desdobramento da virtualização, pois, agora, há muito mais para onde ir, do que em qualquer outra época, na associação do querer com o contexto das TIC. Entretanto, este ir não é referente apenas a um lugar, mas a uma capacidade de virtualizar o estabelecido, o instituído, porque a subjetividade latente força uma ressignificação constante dos espaços.

É uma mobilidade de desejos, onde o sujeito exercita a sua autonomia. O ‘lugar comum’, como lugar previamente conhecido, pode ser o ponto da partida inicial, sem ser o mesmo ponto a iniciar sempre. Não há, como dito antes, uma mesmidade; há uma flutuação em rede de pontos de origem. Para Maffesoli, o “lugar comum” é o incessante retorno à casa, ao lar, isto é, a subjetividade do sujeito. O retorno é um “não-sair” desse lar, mas exteriorizá-lo na constituição do mundo.

A possibilidade de se pensar numa virtualização do currículo hipertextual se deu por três vias: a primeira, a compreensão aqui explicada sobre um dos princípios do hipertexto relacionados ao currículo hipertextual – ‘o princípio de

metamorfose'; a segunda, a 'diferença' como fundante e a última, o 'saber', como aqui foi apresentado.

A via inicial, o princípio de metamorfose, fala de 'abertura permanente à criatividade e respeito às decisões". Por outro lado, o conceito de virtual fala de 'ato de criação transformativa, dinâmico e imprevisito', o que menciona a virtualidade deste currículo. A criatividade é base para o virtual e caracteriza o hipertextual. Assim também, no "respeito às decisões" têm-se a convivência na dinâmica e nos imprevisitos. A própria criação, no seu significado específico filosófico, é caracterizada por:

[...] 1º pela ausência de necessidade de efeito em relação à causa que o produz; 2º pela ausência de realidade pressuposta no efeito criado, além da realidade da causa criadora (e nesse sentido diz-se que a C. é "do nada"); 3º pelo menor valor do efeito em relação à causa; e, eventualmente 4º pela possibilidade de que um dos termos da relação, ou ambos estejam fora do tempo [...] (ABBAGNANO, 2000, p. 220).

Assim, a própria criação, que vem da criatividade já não é apenas hipertextual, mas também virtual, pois tem na sua gênese um "modo de ser fecundo e poderoso" e "uma representação do caráter complexo da vida", servindo como metáfora para o currículo. Como provocado acima, o virtual é estético e o estético é virtual. Este axioma tanto está na base da cultura quanto do currículo. Por derivação: o currículo é cultura? A cultura é currículo? É necessário avançar nestas bases.

A segunda via, 'a diferença como fundante', que se encontra na característica singular do currículo, abre a possibilidade das várias, muitas subjetividades conviverem em contextos diferenciados, numa tensão fecunda e, portanto, potente. Logo, a identidade está na diferença não pela imposição, mas por um imbricamento dialético. A virtualização, da mesma forma, não guarda uma identidade, 'mas uma emergência identitária com base na diferença, na singularização', como traz o seu conceito. Nesse cenário, pensar um currículo que se virtualiza, é pensar o sujeito, indivíduo mesmo, fundamental para a ressignificação e busca de propostas educacionais mais humanas e libertadoras. Isto porque se dá sem uma identidade que intenta se impor à(s) outra(s) e com a

diferença como constructo dessa identidade, portanto, inseparável dela. A autonomia do sujeito é preservada e ele pode re-pensar e re-fazer as suas escolhas. Ele é sujeito pensante-transformador; ele é virtual. Ele é expressão singular que opera sobre a base institucional de um currículo manifesto, mas dinâmico e inacabado.

O saber, a última via da virtualização aqui reconhecida, por não se reduzir à verdade como único valor, como seu único projeto, e permitir 'boas performances a respeito de vários objetos de discursos: a se conhecer, decidir, avaliar, transformar...', conserva em si a própria virtualização. E, como dito antes, o currículo hipertextual abriga o saber, ou pelo menos se empenha para o seu alcance, o que ratifica a sua virtualização. O saber, diferentemente do conhecimento, porque vai além dele, resguarda a criação, por encontrar-se na instância da vida e do ser. E a vida, o viver, é virtualização constante por ser imprecisão e dinamismo.

Na formulação de um "conceito", idéia, "compreensão-descoberta" sobre o currículo hipertextual, deve-se rever as noções que se tem de professor e aluno. Estes não devem ser vistos como objetos das gestões curriculares. Eles são sujeitos que interagem, dialogam, descobrem-se errando e acertando, numa parceria criativa. São assim, sujeitos do currículo, porque o instituem mediatamente, isto é, processualmente, de forma criativa, contextual, singular, relativa, etc., abrindo 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 propicia.

A saber, o currículo é passível de mudança de acordo com as contingências dos espaços educacionais, 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 ou coletiva que respondem pela instituição ou não deste currículo, estando ele aberto, tanto do

ponto de vista do seu planejamento, como da sua configuração, com objetivos claros, mas não fixos.

Por esses motivos, são conceituáveis, narráveis, descritíveis, “faláveis”. Mas não definitivamente e absolutamente, mas relativa e transitoriamente, a partir da autonomia do(s) sujeito(s), sendo, portanto, uma 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:

[...] o hipertextual é uma metáfora para o caráter complexo da vida, para as interações e relações na gênese histórica da vida, do universo, do real, portanto, para o modo de ser e de pensar humanos. [...] 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).

O currículo hipertextual, diante do exposto, permitirá infinitas ressignificações, indo além dos diálogos, dos discursos, científicos ou não, porque conserva o “modo de ser e de pensar humanos”, o que fomenta a discussão em torno da contribuição para a educação de forma mais aberta, em sintonia com a dinâmica da vida, ou seja, o que implica um sujeito criativo e autônomo em seus processos formativos educacionais ou não, mas, sobretudo, como homem que escreve e se inscreve na/a sua história.

CAPÍTULO III

[...] uma compreensão exata do conceito de cultura significa a compreensão da própria natureza humana, tema perene da incansável reflexão humana.

Roque de Barros Laraia

4. DOS LUGARES DE ONDE SE FALA: CULTURA SOTEROPOLITANA E ESTÉTICA FILOSÓFICA

Este capítulo traz na sua forma estrutural as duas outras categorias teóricas centrais: cultura baiana e a estética. Esta opção se efetivou a partir do desejo de esclarecer de que lugar se fala destas categorias, por assim dizer; temáticas. Esta necessidade se dá em virtude de já se ter um breve conhecimento anterior em torno dos inúmeros pontos de vista sobre a cultura soteropolitana e da busca sempre presente pela precisão, ainda que momentânea, de falar sobre a estética na perspectiva filosófica.

4.1 CULTURA BAIANA, SOTEROPOLITANA

A tarefa de se discutir sobre cultura pode ser tão prazerosa quanto exaustiva. Já foram estabelecidos tantos limites e conceitos a este objeto, que a abundância superou a falta, provocando a necessidade de se discutir sobre as mudanças conceituais, mais do que se buscar mais uma definição, pois a percepção clara de que “uma disciplina ou um campo do conhecimento mudaram é quando alguns conceitos irrompem com força, deslocam outros ou exigem reformulá-los” (Canclini, 2003, p. XVII). Com a cultura esta é mais do que uma assertiva, ela é a própria essência desta palavra.

A cultura que aqui se discutirá é a cultura soteropolitana. Efetivamente, por considerar as características dadas à abrangência do termo, há duas advertências necessárias: a compreensão da cultura local está em torno do tema “do modo de ser dos homens e mulheres naturais da Bahia, compreendendo os hábitos, práticas e contextos definidos como tipicamente baianos” (Mariano³⁴, 2001, p. 11) e que está

aqui [se] mantendo a equivocada mas consagrada referência à cultura de Salvador e do Recôncavo como baiana. Apesar de reconhecermos que a Bahia é plural, heterogênea, este uso do todo para designar a parte já é tão difundido que nos traria problemas metodológicos tentar fugir dele. Seriam poucas as referências a uma identidade soteropolitana. Mas registra-se, então, que nosso trabalho, apesar de referir-se à Bahia, tem sua atenção voltada para Salvador e entorno (MARIANO, 2001, *loc. cit.*).

Realizados os esclarecimentos iniciais, um retorno breve acerca do trajeto da reflexão sobre cultura é necessário para não se perder nas armadilhas que o próprio termo oferece. Desse modo, há uma carência em se iniciar falando de arte quando se discute cultura, pois é a arte o primeiro alvo atingido quando a cultura passa por concepções equivocadas. A idéia de arte é concebida relacionando-a com a hierarquia de classe social que até hoje se perpetua. Sendo assim, o acesso aos objetos e manifestações artísticas não são muitas vezes democráticos. Mas, desde o início do século XX, esta realidade digamos artística passou por transformações que permitiram um maior acesso do público, independentemente da classe a que pertencia.

Walter Benjamin, filósofo contemporâneo - século XX, ao tratar da reprodutibilidade técnica³⁵, afirmou que a arte se libertou dos preconceitos em relação à técnica. Como para a educação, a técnica para arte se transformou em alicerces para novas possibilidades de criação e sensibilidade a tudo que diz respeito ao artístico. Assim, como bom exemplo de mudança em relação a acesso,

³⁴ Jornalista e professora universitária baiana, situada em Salvador, entusiasta da cultura deste estado, pesquisadora das seguintes áreas e temáticas: comunicação e cultura, memória oral, literatura oral, cultura baiana e cultura afro-brasileira.

³⁵ BENJAMIN, Walter. A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica. In: *Obras Escolhidas / - magia e técnica, arte e política / Ensaio sobre Literatura e História da Cultura*, tradução de Sérgio Paulo Rouanet, 7ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996, p.165-196.

tem-se o cinema, que se transformou para o filósofo na forma artística contemporânea, posto que era uma arte feita pelo coletivo e para o coletivo.

As TIC são hoje o equivalente à técnica a que Benjamin se referia no século passado. Com elas, há um choque entre privilégios de acesso para minorias à arte e o caráter democrático e de socialização que vai se difundindo na sociedade. Uma alteração na produção e na recepção da arte 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.

Entretanto, a arte é elemento socialmente construído, portanto, requerendo cuidados com os desejos que estão delineados na sociedade. Em um contexto em que a arte seja submetida aos apelos do mercado consumidor, ela pode voltar-se apenas aos procedimentos estéticos dirigidos pela lógica mercadológica, ou seja, à violação do princípio estético, uma espécie de reificação³⁶ do humano e do jogo social. Os riscos são muitos, mas o que se deve é estar atento para que a arte seja

aquela que nasce-sonhando não ser feita para classe alguma, isto é, a que doloridamente descarna as contradições de sua historicidade, desafiando seus pressupostos ideológicos e gerando a necessidade do que não pode ser olvidado: uma sociedade sem classe, onde as contradições não-antagônicas (vida-morte, eu-outro, macho-fêmea, prazer-dor, velho-novo, instinto-razão-loucura: amor...) possam ocupar o espaço devido e roubado pelas contradições antagônicas (SANTAELLA, 1995, p. 24).

Para que a arte venha a “nascer sonhando”, como afirma Santaella, há de se ter um projeto político que considere toda extensão da cultura, ou seja, do popular aos cânones da estética, evitando ver arte como objeto da reafirmação política hegemônica. Dessa forma, pode-se pensar a cultura dissociada da noção de identidade relacionada à hegemonia, mas sim, pensada como a identidade que reconhece o outro como aquele com quem se compartilha semelhanças sem excluir as diferenças.

³⁶ Termo empregado por Marx e por alguns escritores marxistas para designar o fenômeno de que, na economia capitalista, o trabalho humano torna-se simples atributo de uma coisa ou mercadoria.

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, mesmo ao se fazer uma observação superficial, percebe-se que os acontecimentos de ordem cultural são desta ordem por, exatamente, comunicar algo, o que implica portanto, em ser linguagem.

Toda linguagem constitui um sistema de significações e, dessa forma, a cultura se moderniza a partir da sua função comunicativa. Diante destas impressões, torna-se fundamental para o estudo da cultura relacionada as 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).

Lima Jr.³⁷ explica que as TIC também representam uma ideologia, no sentido de uma crença ou pretensão de que a informatização da comunicação, bem como do processamento social de informação, modelizam de modo eficiente as práticas humanas (sociais, culturais, educacionais, etc.) – aqui a rede lógico-digital substitui o modelo-máquina que forjou a racionalidade moderna.

Entretanto, paradoxalmente, as TIC também encerram uma impossibilidade: a operacionalização das práticas sociais e humanas através da comunicação, da informação ou da estrutura material e simbólica dessas tecnologias. Ao contrário, esta base material e simbólica é operada pelos sujeitos,

³⁷ Em sessão de orientação em 17.09.2008.

segundo sua condição subjetiva e sócio-histórica. Este processo singulariza a expressividade das TIC, tornando a cultura tecnológica contemporânea dinâmica, aberta, plural.

Este mesmo autor ainda afirma que esta compreensão é basilar para o movimento contra-hegemônico e para identificar na cultura tecnológica seus potenciais de criação e de subversão do que já está instituído.

O que sobressai contemporaneamente nos usos sociais das TIC é que não é possível operá-las de modo uniforme, padronizado e controlado por uma hegemonia política. Por suas características constitutivas, elas trazem potenciais de mudança, de criação, de interação. Na provocação do autor, “[...] é preciso admitir a impossibilidade da comunicação e da informação para que alguma comunicação e informação aconteçam de modo original, singular e relativo. Isto é importante na medida em que é a possibilidade de emergência e de insurgência do sujeito”³⁸.

Com esta consideração, com esta palavra está fundado o ponto, o nó, onde se inscrevem a estética e a ética, porque onde o sujeito mostra/expressa sua subjetividade, o sujeito cria, humaniza e humaniza-se de modo singular. Não importa aqui o jogo da forma ideal, canônica, padrão, posto que estes elementos são relativos e irrepelíveis, como ‘Não se pode tomar banho duas vezes no mesmo rio’, como dito no capítulo I desta dissertação (p. 21).

O que sobressai substancialmente é que a expressão subjetiva é ato criativo, é criação e singularização. Nisto consiste a dinâmica estética, mas na mesma medida a dinâmica epistemológica de criação do conhecimento, que por motivo óbvio, evita-se assim a noção de ‘produção’ de conhecimento³⁹.

Todavia, a mais significativa contribuição da cultura das mídias e das próprias mídias, constitui-se 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.

³⁸ Na mesma sessão de orientação da nota anterior.

³⁹ Em entrevista com Lima Jr. 20.09.2008.

Como exemplos, as classificações ‘cultura popular ou do povo’⁴⁰, ‘cultura de elite’ e ‘cultura de massa’ e qualquer outra extensão do termo em relação a toda cultura. Como atesta Santaella:

[...] o advento e o crescimento constante e cada vez mais absorvente das mídias tendem, por si sós, a abalar as divisões estratificadas entre cultura erudita, popular e de massas como campos perfeitamente separados e excludentes. Ao contrário, quanto mais as mídias se multiplicam mais aumenta a movimentação e interação ininterrupta das mais diversas formas de cultura, dinamizando as relações entre diferenciadas espécies de produção cultural. A multiplicação das mídias tende a acelerar a dinâmica dos intercâmbios entre formas eruditas e populares, eruditas e de massa, populares e de massa, tradicionais e modernas, etc [...]. [...] 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 (SANTAELLA, 1996, p. 30-43).

Todas essas mudanças significaram que compreender a cultura passa por um entendimento mais aprofundado de onde estão localizadas as novidades estéticas vivenciadas enquanto fenômeno social. Se antes era nos museus, no cinema ou através da fotografia que se experimentavam as alterações estéticas, agora estas passam a estarem mais presentes na diversidade das mídias, na diversão, no entretenimento e no consumo da arte ou dos prazeres artísticos.

Mas, ainda, há um intercâmbio totalmente facilitado pela própria constituição eletrônica que as mídias possuem. 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 feitura das mídias como do acesso.

Para se evitar equívocos, o que se quer dizer é que qualquer reflexão sobre a cultura envolve também as TIC, pois estas estão relacionadas às novas condições para se vivenciar outras formas de experiências, inclusive as estéticas. Elas propõem outras relações entre o local e o global, outras formas de compartilhamento e decodificação das construções estéticas no mundo globalizado,

⁴⁰ “[...] o conceito de povo, que preferimos denominar classes oprimidas, as quais não se confundem com os limites do proletariado, se bem que o incluam” (SANTAELLA, 1995, p. 72).

constituindo também encruzilhadas culturais e estéticas que subvertem a rigidez dos mecanismos hegemônicos do capitalismo.

Neste sentido, Lima Jr.⁴¹ aponta que Leonardo Boff comenta o que parece ser o desvelamento ocasionado pelas TIC (caminhamos para cultura da humanidade, híbrida, plural). É necessário, portanto, perceber as implicações políticas e educacionais desta evidência histórica. Outra questão é que a presentificação social das TIC cria possibilidades de avanço no horizonte da convivência na diferença, no pluralismo, culminando com a necessidade e emergência de outra ética política e outra configuração cultural. A meu ver, Lima Jr. trouxe este avanço em termos epistemológicos e curriculares.

Entretanto, não se trata de desmerecer o potencial esclarecedor dos termos 'cultura popular', 'cultura de elite' ou 'cultura de massa'. É reconhecido o valor que estas classificações ao longo de todo estudo sobre a cultura tiveram, principalmente como fontes esclarecedoras acerca dos antagonismos sociais, da estética autoritária e da homogeneização cultural e sua forte ligação com o poder.

A questão é que com as TIC, as novas formas da cultura se organizam, em termos de poder social entre as classes, mudaram, dificultando localizar um único lugar centralizador, onde o poder se concentra agora. Canclini dá uma boa explicação desse processo a partir da reflexão acerca de duas festas populares:

Pensemos em uma festa popular, como podem ser a festa do dia dos mortos ou o carnaval em vários países latino-americanos. Nasceram como celebrações comunitárias, mas num ano começaram a chegar turistas, logo depois fotógrafos de jornais, o rádio, a televisão e mais turistas. Os organizadores locais montam barracas para a venda de bebidas, do artesanato que sempre produziram, *souvenirs* que inventam para aproveitar a visita de tanta gente. Além disso, cobram da mídia para permitir que fotografem e filmem. Onde reside o poder: nos meios massivos, nos organizadores das festas, nos vendedores de bebidas, artesanato ou *souvenirs*, nos turistas e espectadores dos meios de comunicação que se deixassem de se interessar desmoronariam todo o processo? Claro que as relações não costumam ser igualitárias, mas é evidente que o poder e a construção do acontecimento são resultados de um tecido complexo e descentralizado de tradições reformuladas e intercâmbios

⁴¹ Na mesma entrevista com o orientador referida na nota 40.

modernos, de múltiplos agentes que se combinam (CANCLINI, 2003, p. 262).

Esta é uma das mudanças que a discussão sobre qualquer cultura hoje não pode deixar de atentar e que, para a cultura soteropolitana em particular, torna-se um fator esclarecedor de sua atual configuração, pois, como se verá, este é o movimento que a permeia na sua totalidade.

Para se chegar até a temática deste tópico – a cultura soteropolitana, foi feito o uso das discussões anteriores não apenas para efeito de esclarecimento sobre o tema, mas também porque considera-se que a cultura baiana reúne as questões da identidade, da diferença, da hibridez, da cultura das mídias e da arte, como aqui foram ressaltadas. Entrar no cenário desta cultura é mergulhar numa rede de manifestações coletivas, rica em variedades, que parece inata em relação ao prazer.

Essa cultura se movimenta em torno dos acontecimentos da história, das senzalas, das muitas religiões, dos espaços midiáticos e para qualquer lugar que não renuncie ao prazer e a arte. Entrar nesta cultura é adentrar-se em um universo mestiço formado por portugueses, índios e africanos no sentido da formação das matrizes que não são apenas genéticas, e as influências francesas e norte-americana, entresséculos XIX e XX, respectivamente.

Contudo, é a matriz *afro* que possui um peso maior na formação da cultura baiana, especialmente, a soteropolitana. Este fato estará mais claro no decorrer deste trabalho ao se falar de religião, alimentação, das festas etc, do desenvolvimento do texto da cultura, mas, enfim, pode-se aqui dar um exemplo que comprova tal destaque a esta matriz, que é o caso do carnaval de Salvador. Foram os blocos afros (*Ilê Aiyê*, *Olodum* e *Filhos de Gandhi*, entre outros), que incluíram a esta festa popular uma outra forma estética, a partir das roupas, música, letras, que representavam não apenas a festividade, mas também, um significado político-social, pois abriam e marcavam o espaço para a presença do negro na sociedade, uma vez que Salvador apesar de ser a primeiro capital do Brasil⁴² com maior número

⁴² Dados do IBGE do Censo de 2000.

de negros e afrodescendentes, mantinha (e ainda mantém) traços de discriminação racial. Oliveira confirma esta marca *afro*:

[...] essas novas organizações desencadeiam um processo de renovação/inação do Carnaval baiano do ponto de vista estético, envolvendo música, dança e indumentária. De outro, ao fazerem sua atuação ultrapassar o espaço do Carnaval, produzem arranjos inéditos que combinam cultura, política, ação social e negócio [...] (OLIVEIRA, 2002, p. 274-275).

A cidade de Salvador forma até hoje um novo espaço sócio-cultural, diferente de qualquer cidade brasileira, como por exemplo, a cidade de São Paulo, que tem forte presença de imigrantes, mas a cultura de cada um dos povos que lá chegaram (italianos, japoneses, portugueses etc.) mantém seus espaços bem demarcadas dentro da cidade paulista, com bairros que trazem e preservam suas configurações originárias até nas estruturas físicas dos mesmos. Como exemplos disto: o bairro do Bexiga – a cultura italiana, o bairro da Liberdade – a cultura japonesa, etc.

O que parece é que em Salvador, a cidade adotou sem princípios *a priori*, uma forma de ir se fazendo a partir do que se tinha, somado ao que se ganhava dos que chegavam de fora, acabando ambos modificados como um evento com certa singularidade, numa relação de troca constante ou, simplesmente, como diz Oliveira (2002, p. 276), “[...] uma cidade senhora de uma personalidade cultural que tensiona purezas e novidades”. Esta cidade, aliás, teve em toda sua construção uma grande influência das mudanças culturais, não apenas as artísticas, pois ainda segundo Oliveira:

É que na Bahia não se processou uma reprodução pura e simples da dinâmica de renovação político-cultural em curso no restante do país, marcadamente voltada para a questão do nacional-popular e capitaneada principalmente pela jovem intelectualidade reunida à volta das organizações culturais e políticas do movimento estudantil (OLIVEIRA, 2002, p. 203).

No conjunto de fatores causador desta influência encontraram-se: a fundação da Universidade Federal da Bahia (antiga Universidade da Bahia), a Escola de Teatro, a primeira escola de dança do país, “[...] que se abriu inteiramente

às influências das danças dos terreiros de candomblé da cidade e da capoeira” (Oliveira, 2002, p. 195-196), a fundação da TV Itapoã e do Clube de Cinema da Bahia, o Museu de Arte Moderna, o Cinema Novo e o Tropicalismo.

Tudo isso ajuda a construir uma Salvador que até nas “novidades” institucionais que surgiam na cidade, a cultura, que alí já se encontrava presente é apropriada e também outros acontecimentos (Cinema Novo e o Tropicalismo) projetam singularidades baianas para o resto do país.

Anteriormente, no início deste capítulo, foi dito que a cultura local seria discutida através do modo de ser dos baianos, ou seja, a *baianidade* ou o discurso sobre o que é esse jeito de ser baiano. Essa *baianidade* hoje já circula pelos meios midiáticos sem precisar de autorização. A porta foi aberta por dois fatores importantes: “a ampliação crescente da sua produção musical, viabilizada por um mercado consumidor próprio e uma estrutura de produção local, somada à adesão irrestrita das administrações públicas a um projeto turístico para a cidade” (Mariano, 2001, p. 13).

Porém, não se restringirá a esse aspecto e a concentração em torno da cultura local se dará no século passado, o século XX, seguindo temas, tais como: religiosidade, alimentação, personalidade, festas, espaços físicos, sensualidade, entre outros, para que haja um entendimento ainda melhor sobre a matriz dessa cultura.

Assim, iniciando pela religiosidade, esta é muito marcada por respeito ao sagrado e por um sincretismo⁴³ muito forte. A mistura que origina esse sincretismo está inscrita na história pela coexistência, nem sempre harmoniosa, entre as culturas africana e católica. A representação mais presente da religiosidade sincrética são as festas religiosas, em que se juntam os rituais católicos e africanos, com músicas festivas e comidas típicas. Há também objetos, tais como, “breves, figas, figas de guiné, rosários, caixas de marfim, medalhas, patuás, balangandãs, imagens de

⁴³ [...] etimologicamente significa *misturar junto com*, é um processo que corresponde a uma troca de influência, a uma afetação recíproca entre dois termos distintos. Do ponto de vista religioso, portanto, o sincretismo implica a transformação recíproca das liturgias que entraram em contato (OLIVEIRA, 2002, p. 78).

santos” (Mariano, 2001, p. 33), que simbolizam essa religiosidade seja na forma do uso ou da posse.

Essa forma de dialogar com o religioso prossegue por todo o século XX, sendo que, na sua segunda metade, os deuses africanos ou orixás passam a estar mais presentes sofrendo menos preconceitos e mais aceitação em todos os níveis sociais, possibilitando a outras formas de cultivo aparecerem e ganharem mais espaço.

Surgem as oferendas, os presentes aos orixás e, é claro, as festas destinadas exclusivamente a eles. Como explica Mariano (2001, p. 84), “se, no começo do século, o candomblé ainda era mal visto e até perseguido policialmente, mais contemporaneamente, a familiaridade com os rituais, os fundamentos e adeptos da religião passam até a conferir status, torna-se signo de bom gosto e erudição”.

No que respeito a religiosidade baiana, como mística e como modo singular de fazer laço e relações sociais, Lima Jr. afirma ser interessante Roger Bastide ao tratar o candomblé baiano como implicando uma epistemologia e uma cosmologia. Há um modo de viver, de produzir e de fazer laço; há um jeito constitutivo e constituinte que singulariza a forma de se lidar com o econômico, com o social e até com a subjetividade. Há funcionamento expressivo, criativo. Há uma estética que não se resume à produção da arte, mas que se refere à manutenção da vida e da realidade⁴⁴.

Uma outra característica que marca a cultura baiana é a própria personalidade baiana. Não no sentido de se fazer uma análise psicológica sobre o baiano, mas de delinear o modo de ser dos baianos ou como são vistos. A personalidade baiana é, desse modo, constituída de um “jeito” que se traduz em muitos elogios como uma “disposição de espírito, coragem, virilidade” (Ibidem, p. 55), sedução, simpatia e alegria naturais, desibinição, inteligência, hospitalidade,

⁴⁴ Reflexão com Lima Jr. em sessão de orientação em 28.10.2008.

mas também aspectos indesejáveis como: provincianismo, grosseria, esperteza, clientelismo e submissão.

A expressão “A Bahia tem um jeito...”, presente na letra da música “Terra” de Caetano Veloso, traduz bem desta personalidade como um modo coletivo de ser do baiano, portanto, também do soteropolitano. Uma das características é bem marcante para elucidar “esse jeito”: “[um] nível de proximidade interpessoal a que as pessoas se permitem” (Oliveira, 2002, p. 61). Sem conotações sexuais, necessariamente, os baianos se tocam, se abraçam, se olham e conversam como uma prática rotineira entre as pessoas.

A alimentação é metaforicamente uma etiqueta da Bahia, em que “condimentar ou temperar é um tema sempre presente quando se fala de culinária baiana, chegando-se a ponto de, algumas vezes, se fazer uma transposição disto para o modo de ser baiano, uma capacidade de realçar o sabor da vida [...]” (Oliveira, 2002, p. 42). Existem alimentos que são símbolos da terra, como o acarajé, o abará, etc., e alguns que só são encontrados na Bahia, como o tradicional ‘pãozinho de queijo’, que não existe em fabricação industrial em nenhuma outra parte do país. Mas, há outros fatores e peculiaridades que fazem da alimentação um aspecto tão forte desta cultura. Preparar e consumir alimentos na Bahia são, muitas vezes, atos públicos, “realizados em locais públicos – e é comum a congregação de pessoas, conhecidas e desconhecidas, para confraternizações gastronômicas” (Oliveira, 2002, p. 36).

Há também uma relação muito estreita entre comida e religião, neste caso, o culto ao candomblé e o sincretismo. Muitos pratos são elaborados para os santos, orixás ou às suas homenagens, ao agradecimento ou pura devoção, como é o caso, por exemplo, do caruru⁴⁵. Ao se tentar descrever o sabor da comida baiana, a característica de ser marcante, é com ênfase no gosto forte e picante, posto que, normalmente, é regado à pimenta. Ainda se incluem nesta vasta alimentação, pratos preparados com folhas, como o efó e a maniçoba e também raízes, como o aipim.

⁴⁵ Prato oferecido e servido, em grandes quantidades (para um mínimo de sete pessoas), a São Cosme e São Damião em 27 de setembro de todo ano, Santa Bárbara (no catolicismo) ou lansã (no candomblé) em 04 de dezembro de todo ano. Apenas dois exemplos muito tradicionais entre muitos outros.

Uma outra relação estreita com a religião encontra-se na língua, ou seja, “[...] a rica diversidade de línguas que deu forma, entre nós, a uma matriz comunicacional, corresponderam, simetricamente e em tempo real, a riqueza e diversidade de crenças que conformaram a nossa matriz religiosa” (Oliveira, 2002, p. 66).

Todavia, esta não é a única característica da língua baiana, pois esta terra foi a primeira a ter um dicionário⁴⁶ próprio sobre a sua forma de se comunicar, que difere de todo o país. O dicionário traz muitas expressões e palavras de A a Z, e como exemplo disto é a seguinte expressão: “*Ó paí, ó...*”, que originou título de filme (2007) e recentemente seriado da Rede Globo de Televisão (2008), que significa espanto e é semelhante à expressão: “olhe para isto”.

Para Roberto da Matta (1997, *apud* Mariano, 2001, p. 76), “Todas as sociedades possuem suas festas”, mas para a Bahia, isto é um emblema. Existindo em muitos momentos e de muitas formas ao longo do ano (carnaval, lavagens, festas de largo etc.), as festas baianas são apoteóticas. Tradicionalmente realizadas na rua, nos espaços públicos, elas concentram grande aglomerado de pessoas, que se misturam, dançam e numa experiência catártica, quebram regras e extravasam alegria, dor, sensualidade e criatividade.

As festas, quase todas populares ou inicialmente populares, combinam o sagrado com o profano, aquilo que identifica a todos, atraindo multidões. Nessas manifestações, o eu “se perde” na coletividade e a mistura é quem dá o tom. Assim, até uma atividade oposta à noção de festa, como é o trabalho, na Bahia passa a fazer parte integrante deste acontecimento festivo. Ele não pára por onde a festa se espalha. A festa pode ser o espaço de atividade remunerada, envolvendo todos os níveis sociais, indicando que o baiano consegue trabalhar se divertindo.

Um aspecto instigante da cultura soteropolitana (baiana) é a corporeidade. Definida como sendo “uma peculiar inteligência física atribuída aos baianos, uma destreza particular, graça nos movimentos, desempenho notável,

⁴⁶ Intitulado “Dicionário de Baianês”, de autoria de Nivaldo Lariú, que encontra-se à venda em todas as livrarias da cidade de Salvador, já na sua segunda edição.

habilidade corporal, que envolveria campos como a dança e o sexo, passando pela simples forma de andar” (Mariano, 2001, p. 48). Essa corporeidade é indicativa de ritmo, força física, prazer e a própria exibição desses adjetivos. O prazer, aliás, parece ser algo sagrado e bem abrangente, indissociável dessa corporeidade. Ele é “um estado de bem estar generalizado, quase um nirvana” (Mariano, 2001, p. 148), pois a corporeidade, além do corpo, envolve todo espectro dos modos de relacionamento com a realidade física e os processos de produção material; diz respeito ao modo de se situar, localizar-se nos diferentes contextos.

Com todos os problemas que se enfrenta no cotidiano, e isto é regra da vida também para os baianos, a vontade de ver um pôr do sol, de caminhar na praia, de tomar banho de mar, de tomar água de coco e de deitar na rede não são esquecidas. O baiano vê muitas fontes de prazer, mas considera com muito apreço as que agregam, que enfatizam o prazer de estar junto. Desse modo, é difícil ceder ao ritmo acelerado da contemporaneidade, aos deveres em detrimento do bem-estar, o que não quer dizer que a negligência seja a regra. Ao contrário, o que há é uma forma de se saber negociar com a vida ou

[...] uma flexibilização na relação com estes princípios, que podem freqüentemente ser negligenciados, sem que isso signifique uma afronta permanente ou o desejo de contraposição de valores. Trata-se mais de uma forma de convivência entre lógicas distintas, onde, nas situações importantes, prevalece o princípio do prazer e da emoção (Mariano, 2001, p. 155-156).

Isto aponta que, para o baiano, exercitar a liberdade sem pensar nas críticas e conseqüências faz parte de uma escolha quase involuntária. Em conseqüência, come-se muito, bebe-se muito, diverte-se muito, dança-se muito, entre muitas outras práticas que, para os outros não baianos, acaba sendo uma imperfeição, inferida previamente. Poder-se-ia dizer que “estar baiano” é estar paradoxalmente em estado de tensão: vivendo e convivendo com as adversidades cotidianas e os prazeres e as coisas boas e simples da vida cotidianamente.

Sabe-se que não foram esgotadas todas as temáticas que circundam a cultura baiana, mesmo dando o recorte soteropolitano. Essa seria uma tarefa que requer um estudo mais do que a abordagem que uma categoria teórica necessita. O

que se tentou foi dar uma noção de mais uma compreensão acerca desse tema. Esta tentativa pode ser vista, por vezes, como uma leitura estereotipada desta cultura, mas a verdade é que a cultura baiana já se encontra como um estereótipo⁴⁷ dentro da cultura nacional, como um mito, conforme Oliveira afirma:

[...] a *cultura baiana* é dotada de uma personalidade criativa rica e forte o suficiente para garantir-lhe a qualidade de pólo irradiador, de verdadeira usina sgnica que tem inspirado largamente a cena cultural brasileira ao longo do tempo. Uma cultura tão rica e fortemente criativa que inscreveu a Bahia no universo mitológico do Brasil. Sim, a Bahia é um mito que habita o imaginário nacional (OLIVEIRA, 2002, p. 45).

Mas, também se sabe que o conceito de cultura suscita acaloradas discussões, sobretudo, quando esta reflexão evidencia diacronicamente os esteriótipos identitários dentro de um espaço geográfico. Assim, a Bahia em geral e, Salvador em particular, representam o *locus* ideal para tal questionamento. À guisa de ilustração se tomarmos como base as imagens da baiana, por exemplo, perceber-se-á que teremos sob a ótica da representação dessa figura no cenário da Bahia, duas construções: a primeira, a imagem da baiana que se impõe como uma mulher que trabalha; a segunda, a fotografia de uma mulher que seduz tão fortemente, inspirando versos e melodias, ícone de uma Bahia plural e mestiça.

Por esta razão, observa-se que há uma predominância no imaginário popular de que a representação da cultura no que refere à mulher baiana é tão e somente aquela, alvo de homenagens, e, em especial, do deleite erótico e sexista. Em contrapartida, tem-se a “baiana real” (ganhadeiras, vendedoras de mercadorias diversas) no espaço geográfico da cidade do Salvador que fora e é sufocada pelo prazer tropical. Logo, a trajetória identitária da baiana encontra-se hierarquicamente traçada por dois prismas, a “baiana ideal” que se sobrepõe a “baiana real” o que ratifica miticamente uma Bahia esteriotipada. A saber, uma análise mais cuidadosa de uma canção de Caymmi de 1939 intitulada de “O que é que a baiana tem?” esclarece como as construções de um passado, como fora o século XIX, por meio

⁴⁷ “[...] o estereótipo é um modo de representação complexo, ambivalente e contraditório, ansioso na mesma proporção em que é afirmativo [...]” (BHABHA, 2005, p. 110).

de suas idéias deterministas contribuíram para o que hoje se pensa e ver a mulher baiana.

Assim, responde o referido compositor supracitado: “Tem torso de seda..., Tem brinco de ouro..., Tem pano da costa..., Tem saia engomada e sandália enfeitada”, detalhamentos correspondentes à indumentária tradicional (atualmente, faz parte do vestir das baianas de acarajé). Em seguida nos alerta para o fato de: “quem não tem balangandã, não vai ao Bonfim e, em especial, “como ela requebra bem... e tem graça como ninguém”. Essa última passagem reflete nos dias atuais a uma projeção identitária de que a mulher baiana sabe sambar e remexer as cadeiras como ninguém, o que corrobora a imagem mitificada da mulher que joga com o amor, tendo como armas a sedução, requebrado e o feitiço à medida em que é excludente no que tange as mulheres que não se enquadram neste perfil, ou seja, uma estereotipia construída como um discurso consensual.

Pode ser que esta visão estereotipada da cultura baiana, por aqueles que não são baianos, se deva a um esquecimento de que qualquer cultura, ao ser estudada, descrita e discutida, deve ser vivida de dentro e de fora; percorrida por muitas vias e momentos históricos. Caso contrário, sempre o que se traz são discursos, importantes na medida em que culminem em abertura a novos olhares, mas carregados, às vezes, de equívocos. Discutir isto é exatamente o que se pretende ou o que configura a importância de se esclarecer esta categoria, pois a discussão em torno da cultura soteropolitana e sua relação com o currículo hipertextual, portanto com a questão epistemológica, necessita que discursos hegemônicos sejam desconstruídos.

Dessa forma, pensar 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 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. Em consequência, já se pode antever que o conhecimento e/ou o currículo numa abordagem estético-cultural implica necessariamente transitar entre ciência, informação e arte, não só no

que se refere à apropriação de conteúdos, mas especialmente na apropriação das características e princípios de funcionamento relativos a cada um destes domínios, hipertextualizando o processo, o que assegura um processo de aprendizado.

Isto significa, inicialmente, uma relação entre a cultura e o currículo, estruturada de forma complexa, a partir das muitas interpretações que os sujeitos fazem de forma coletiva ou não sobre estes conteúdos. A razão disto está no entendimento de que mesmo quando se trata do conteúdo científico é basilar o entendimento que este é uma produção social e, portanto, que reserva um lugar acessível a todos.

Assim, suas regras, características, códigos etc., apropriadas pelos sujeitos reconfiguram-se, desbancando um possível caráter identitário relegado à ciência. Na sua gênese grega, inclusive, o pilar da ciência, que é a razão ou *logos*, se deu e se difundiu em espaço público e democrático, a *ágora*. Logo, como a arte, a ciência deve estar livre. Numa metáfora, Salvador já tem a sua *ágora*, que Caetano Veloso canta: “A Praça Castro Alves é do povo...”. Neste espaço há uma hipertextualização de muitas formas artísticas baianas: música, dança, alimentação etc, como também de muita produção de conhecimento.

Para Lima Jr.⁴⁸, Bastide coloca que o jeito de viver e celebrar, a partir dos mitos, ritos, signos da religiosidade afro-brasileira – se pode até dizer “afro-baiana” – comporta uma epistemologia, à medida que traduz uma modo/forma de conceber a vida, a existência, as relações de poder, e as relações sociais, visões de mundo, do homem e da mulher, entre outros.

Tal epistemologia contém sua própria metodologia, explícita nos ritos de iniciação religiosa, na mística “afro-baiana”, por assim dizer. Se tal contexto religioso comporta uma cosmologia, implicitamente traz sua epistemologia, com seus jogos lógicos, lingüísticos e operacionais. Mas, se o carnaval não possui uma cosmologia, por outro lado possui também sua lógica e operacionalidade, voltadas para ampliação do seu espaço enquanto mercado, para além dos contornos da Bahia,

⁴⁸ Reflexão com Lima Jr. em sessão de orientação em 06.11.2008..

pois foi a partir de novas criações musicais, *axé* e *pagode*, principalmente, novas performances na dança que o carnaval industrializou a sua arte (não apenas a musical) e profissionalizou-se. Os artistas se organizaram obedecendo a uma lógica do acaso da criação ou, melhor dizendo, obedecendo a um conhecimento não sistematizado, que na *ágora* baiana, a rua, instruiu e formou muitos artistas em grandes empresários.

Estas são ilustrações para se compreender como vertente estética do conhecimento humano se abre para a pluralidade das proposições, instituições, configurações da razão humana. Contudo, estes são contextos pouco adentrados pela epistemologia, acentuadamente fixada na coisa científica. Estes contextos são pouco historiados e/ou inventariados, mas cabem muito bem numa perspectiva curricular hipertextual⁴⁹.

4.2 A ESTÉTICA

A terceira e última das categorias teóricas deste trabalho é uma extensão, uma das muitas vertentes que a Filosofia possui. Por não ser tão antiga quanto a própria reflexão filosófica e ter tantas definições e compreensões acerca do que deve ou não tratar a estética é que se decidiu fazer mais um esclarecimento iniciando pela origem do termo. Até os dias de hoje, existe uma confusão em achar que esse termo tem origem grega. A confusão se dá porque enquanto reflexão, a estética é tão antiga quanto a Filosofia. Entretanto, como um conhecimento sistemático como o é, por exemplo, a ética, o substantivo estética “foi introduzido por Baumgarten, por volta de 1750, num livro (*Aesthetica*)”⁵⁰, portanto, de origem alemã.

A estética teve (tem!) muitas extensões e, atualmente, ainda é compreendida sucintamente como uma reflexão acerca da beleza, do belo e da arte. Mas, esta reflexão é filosófica ou é a própria filosofia? Buscar respostas já se

⁴⁹ Conforme sessão de orientação em 02.08.2008.

⁵⁰ *Aesthetica*. In. ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Tradução da 1. ed. brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti, 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 367.

configura em um exercício filosófico. No entanto, a coerência com a própria Filosofia não permite que se busque a resposta, pois pensar assim significa ver o que pode ser um exercício intelectual como formas dicotômicas engessadas. Interessante pode ser também evitar, nesse exercício filosófico, responder ‘o que é a arte’, ‘o que é o belo’ ou ‘o que é a beleza’, como se coubesse ao filósofo dar respostas exatas e precisas. Sobre esses assuntos, ao contrário, só cabe a ele e também a todos, refletir sobre a experiência estética. Como comprova Pareyson:

A estética é e não pode deixar de ser filosofia; melhor, só pode salvar-se na sua autonomia – sem reduzir-se a crítica, ou a poética, ou a técnica – sob condição de apresentar-se como indagação puramente filosófica, isto é, como reflexão que se constrói a experiência estética e, por isso, não se confunde com ela. [...] À estética é filosófica justamente porque é reflexão especulativa sobre a experiência estética, na qual entra toda experiência que tenha a ver com o belo e com a arte: a experiência do artista, do leitor, do crítico, do historiador, do técnico da arte e daquele que desfruta de qualquer beleza. Nela entram, em suma, a contemplação da beleza, quer seja artística, quer natural ou intelectual, a atividade artística, a interpretação e avaliação das obras de arte, as teorizações da técnica das várias artes (PAREYSON, 1997, p. 4-5).

É nesse campo que reside a relação da estética com a Filosofia. Ela se efetiva como sendo a experiência estética o elemento proposicional para o exercício filosófico e, a partir daí, deixar de ser o objeto estético o único problema para a reflexão. Desse modo, deve-se pensar 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). Para tanto, é elucidativo esclarecer o que concerne ao objeto estético. Este, para existir esteticamente, necessita da contemplação, da observação do outro, do sujeito, que só existe em situação estética, se estiver nesta relação mútua.

Há muitos fatores que promovem a vivência de uma situação estética. Entre aqueles relacionados mais ao objeto encontram-se: luz, acústica, espaço físico, etc., e o contexto sócio-cultural que estabelece o que é objeto estético ou não. Dentre os fatores que se associam ao sujeito, um é imprescindível para que a experiência estética seja vivida: a vontade do sujeito em relação ao objeto estético o que significa o interesse específico de entrar em contato com o objeto. Neste caso, também não se podem desconsiderar as condições sócio-culturais.

Diante destas considerações, torna-se necessário um pequeno esclarecimento sobre alguns pontos fundamentais para o entendimento da estética neste trabalho. O primeiro deles é a compreensão do que seja experiência estética; o segundo, uma conceituação do objeto estético. Um e outro, como já dito têm uma relação de interdependência com o sujeito, ou seja, só existe com ele e em presença dele. Mas, mais importante ainda, sobre este esclarecimento, é o fato de que realizá-lo implica superar a “estética canônica” e os filósofos e autores que a oficializaram como disciplina e matéria filosófica, para que, mais a frente o objeto desta pesquisa tenha o seu fundamento.

Dito destas colocações, para se falar de experiência estética, o entendimento sobre a própria experiência, independentemente da estética, é que esta

[...] tem por função retirar o sujeito de si, de fazer com que ele não seja mais o mesmo. A experiência revela e oculta, tem espaços de luz e de sombras. A experiência não é apreendida para ser repetida, simplesmente, passivamente transmitida, ela acontece para migrar, recriar, potencializar outras vivências, outras diferenças. Há uma constante negociação para que ela exista, não se isole. Aprender com a experiência é, sobretudo, fazer daquilo que não somos, mas poderíamos ser, parte integrante de nosso mundo. A experiência é mais vidente que evidente, criadora, que reprodutora (LOPES, 2005, p. 120-121).

Isto torna-se importante porque entender a função que a experiência tem, como algo singular, único no seu acontecimento, e criadora, abre um campo de relações com a estética que aqui se quer falar, pois o conceito de experiência estética passa por uma retirada do sujeito de si para revelar a ele mesmo outras possibilidades de ver e viver o mundo, numa perspectiva criadora do mesmo. Esta experiência passa por uma relação direta com o cotidiano, onde

[...] um desses momentos em que aquilo que consideramos uma experiência cotidiana completamente normal, de repente, aparece sob uma luz excepcional, a saber, à luz de uma experiência estética, sendo que isso acontece por causa de uma mudança dos moldes situacionais dentro do qual abordamos o objeto em questão. Às vezes, chamamos comida de “chique”, vemos roupa como “moda”, apreciamos a “elegância” da solução de um problema matemático ou estamos surpreendidos ouvindo a rima que produzimos sem querer quando falamos (GUMBRECHT, 2005, p. 51-52).

Nesse contexto, acontecimentos repentinos ou sensações de estranhamento acontecem no dia a dia, no qual Gumbrecht (2005, p. 55-62) traz exemplos bastante ilustrativos como: estranheza em relação às suas próprias orelhas ao fazer a sua barba, a forma de dobra da ponta de rolos de papel higiênico nos hotéis, os jogos de futebol nos estádios, a forma como a comida é servida nos restaurantes de primeira classe, entre outros. Para cada um desses momentos do cotidiano há uma quebra na continuidade, estranhamento, mudança de significado e reflexão valorativa. Por fim, existe pela via da percepção do sujeito sobre o cotidiano uma possibilidade de abertura na criação da sua inserção social, sua forma de intervir no mundo que não se repete, que não o isola e, por conseguinte, que não o oprime, pois o cotidiano está agora associado a criação singular.

Então, concebida assim, a estética passa a fundar-se na diferença, pois para cada experiência que o sujeito vivencia no cotidiano, é abertura para a subjetividade deste sujeito, pois mesmo que todos vivam a mesma experiência, estética ou não, o que ela significará para cada um é algo com sentido único e singular. Mas do que isso, no sentido da coisa social, o princípio estético, através da ética consiste da irrupção constante da subjetividade, ou da singularidade subjetiva, diante das experiências, dos jogos sociais, tudo isto no cotidiano como um espaço de sociabilidade.

Desta forma, a criatividade, a responsabilidade, o compromisso social de cada sujeito devem ser incansáveis e indestrutíveis na perspectiva de transformar os espaços em que os sujeitos habitam, a realidade em que vivem, e que ficam, estas transformações, válidas para além do tempo em que elas se efetivaram. Nesta, todos são iguais, mas não são os mesmos. E é aqui que cada singularidade reside na diferença, em que não há mesmidade.

Mas, o que consiste então o objeto estético dentro da perspectiva da experiência? A resposta está implicada na discussão sobre a própria experiência estética, uma vez que, no cotidiano diversos e variados fatores, acontecimentos e situações tornam possível a estética como disciplina, possibilitando ter um objeto de reflexão voltado para além do artístico. Entretanto, a compreensão sobre este objeto não se iniciou assim. Antigamente, para que um objeto fosse reconhecido como tal

era necessário isolá-lo de outros, com contornos e espaços específicos. Por exemplo, no caso de uma pintura, esta ganhava uma moldura e era colocada em um museu.

O percurso inicial de ruptura foi muito bem iniciado por Benjamin no século XIX quando ao discutir sobre, por exemplo, as poesias de Baudelaire, Benjamin relacionava estas às experiências do cotidiano na cidade contemporânea daquele século; também quando refletiu sobre o surgimento do cinema, como uma possibilidade de mudança de percepção estética sobre o mundo, ele apresentou pontos de ruptura⁵¹.

Hoje, entretanto, Gumbrecht (2005, p. 54) conceitua muito bem o objeto estético, quando afirma que este “seriam as coisas suscetíveis de desencadear os sentimentos íntimos, as impressões e as imagens produzidos pela nossa consciência — enquanto inacessíveis aos nossos mundos historicamente específicos”, ou seja, algo singular como dito na discussão sobre experiência estética.

Ao exemplificar o objeto estético muitos exemplos podem ser encontrados, mas como a cultura que foi tratada neste trabalho é a soteropolitana, um *suvenir* baiano torna-se um excelente: a fita do Senhor do Bonfim. Esta, para cada sujeito, de Salvador ou de outra cidade, estado ou país, provoca “sentimentos, impressões e imagens” diversos, religiosos ou não, como simples *suvenir* ou proteção divina. Algo que só cabe ao sujeito que ao entrar em contato com este objeto, vivendo a experiência estética como de visitar a Igreja do Bonfim, viajar para o Nordeste, iniciando pela cidade de Salvador, assistir a uma missa no domingo nesta igreja, enfim, muitas outras experiências, onde a “fitinha” pode estar presente. Na verdade, pensar o objeto estético significa pensar para além do estético, além do objeto em si, para além das mais diversas experiências.

Isto tudo demonstra que sujeito e objeto em situação estética possuem uma ligação íntima quando se trata das inesgotáveis possibilidades da situação

⁵¹ Para conhecimento destas considerações ver Walter Benjamin - Obras Escolhidas, volumes I, II e III, da editora Brasiliense.

estética se configurar. Sendo assim, esta relação de interdependência leva o sujeito a sair da vida vivida e ir para a vida vivente – a realidade estética. Dito sobre o objeto da estética, a definição (mais uma!) que se tem da estética é de um estudo que contemple o artístico separado ou não do estético, contemple os objetos que são estéticos, mas não são artísticos e a própria vida, para que seja compreendida pelos olhos da arte.

Vásquez propõe alguns pontos para se pensar uma definição da estética, que se não a liberta das limitações que encerram qualquer definição, pelo menos favorece a possibilidade de escolha:

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 (VÁZQUEZ, 1999, p.45-46).

Este trabalho propõe uma conceituação de estética na contemporaneidade, porque como ainda afirma ainda Vásquez, “é sobretudo na época contemporânea que se amplia consideravelmente o espaço das categorias estéticas” (1999, p. 162). Mas ainda, a estética, como qualquer conhecimento tem também a sua dinâmica de amadurecimento que, como não poderia deixar de ser, acompanha as mudanças sociais. Dessa forma, suas discussões, inicialmente, tiveram ao objeto artístico um privilégio em relação ao sujeito; em seguida, o sujeito passa a ocupar este lugar e, como já dito, Benjamim, no final do século passado desloca a reflexão para o significado que têm as transformações artísticas e culturais para a sociedade.

Na contemporaneidade, a questão da experiência estética associada ao cotidiano é o ponto central em que os fatos, conteúdos e objetos podem ser experimentados esteticamente, tendo o sujeito e o objeto a mesma importância. Atualmente, há novas reflexões conceituais sobre a estética que apontam para um rompimento completo com a dicotomia sujeito-objeto, com a compreensão canônica da mesma. Abaixo um exemplo muito interessante de uma nova conceituação:

[...] interestética como uma das possibilidades para se pensar na estética da contemporaneidade. [...] o prefixo inter indica não somente uma visão de estética híbrida, que se situa aquém e além de uma posição que postula uma fronteira rígida entre as coisas, mas também a idéia de interface. [...]. A interestética, portanto, deve ser vista como uma estética híbrida que dilui os limites, trazendo para seu interior as inter-relações e interconexões com outras áreas do saber. É uma estética que rompe com qualquer idéia de fronteira rígida entre perto e longe, artificial e natural, real e virtual. Em suas diferentes manifestações, a partir dos trabalhos de telepresença, net-arte, realidade virtual ou vida artificial, a interestética revela uma forma de compreensão da arte na qual as searas se misturam e se hibridizam continuamente (ARANTES, 2005, p. 169-173).

Esta nova compreensão conceitual aponta para o conceito de estética que, combinatoriamente com a reflexão desta pesquisa, traz tanto a contemporaneidade como contexto, como a hibridez e impossibilidade de posições rígidas, em que, principalmente, há uma interação com outras áreas do saber. Entretanto, mesmo nesta conceituação encontra-se uma limitação que não se deseja e que contradiz a perspectiva aqui aspirada (todo o avanço presente neste conceito volta-se apenas para arte). Nesta pesquisa, ao contrário, pensa-se em um conceito de estética que traga não apenas a hibridez presente entre as artes, mas que dilui os limites sobre as possibilidades de reflexão da própria estética, que ela seja “[...] intertextual, transemiótica, multimidiática, centrada em categorias e conceitos transversais” (Lopes, 2005, p. 123) ou traga

Em vez da estética do efeito, implícita nas técnicas expositivas do choque, do grotesco e do escândalo, o desafio artístico se colocaria em termos de uma estética do afeto, entendida aqui como o surgimento de um estímulo imaginativo que liga a ética diretamente à

estética, não mais uma arte de limites, de transgressão, mas de possibilidades (LOPES, 2005, p. 128).

Como se vê, a estética pode ser pensada sem o peso da chamada “erudição filosófica”. Sendo assim, ao se pensar a estética em relação à denominada cultura popular, ser pensada pela relação de parceria, pois até mesmo essa classificação, pode ser a base para expandir ainda mais o conceito de estética.

Talvez, isto se deva ao fato do intenso prazer – denominado estético que essa cultura oferece. Ela é efêmera, criativa, coletivamente vivida e libertadora. Por fim, como se vê, cabe a estética considerar as muitas formas de arte e cultura, mas sobretudo a vida interagindo com a arte, que requer beleza e leveza, como suas maiores experiências estéticas, talvez porque “existem perigos na integração da arte com a vida” (Shusterman, 1998, p. 11).

A questão da forma como a estética, assim compreendida tem a dizer e compartilhar com a epistemologia, sendo que ela abre o campo para a subversão destes próprios conceitos, epistemologia e estética, entendendo que o princípio, que funda tanto um como outro, está no sujeito que produz conhecimento e vivência a experiência estética. Em ambas as situações, a questão da singularidade, inerente à subjetividade, encontra-se no princípio criativo da produção do conhecimento e na forma como cada sujeito vive a experiência estética, com as transformações sociais que esta engendra.

A partir dos novos paradigmas estético e epistemológico, implicações de ordem ética se fazem emergentes porque, mesmo na valoração da subjetividade de cada sujeito este deve estar sempre atento para responsabilidade que têm suas criações, tanto estéticas como epistemológicas, diante e dentro do seu contexto social.

Para o currículo hipertextual, a relação possível, pensada inicialmente, entre a estética e ele, encontra-se na diferença que funda tanto um como o outro.

Também, os campos da aprendizagem estão para além dos espaços formais, como encontram-se também na vivência das experiências estéticas, pois nelas o sujeito traz um conhecimento que é pessoal, seu *background*, que na interação com o outro, pode ser revista, trazendo novos sentidos como numa relação hipertextual, ou seja, dos *links* e nós que ressignificam o que vivenciamos, experimentamos e aprendemos.

CAPÍTULO IV

*Uma fronteira não é o ponto onde algo termina,
mas, como os gregos reconheceram,
a fronteira é o ponto a partir do qual
algo começa a se fazer presente.*

Martin Heidegger

5. A SAÍDA OU A TRILHA DO DESEJO: SEMELHANÇAS E POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES

Este capítulo teve sua elaboração a partir de um estímulo em relação às categorias centrais já discutidas nos capítulos II e III desta dissertação: *quais as possibilidades de aproximação entre currículo e cultura, ou seja, entre a epistemologia hipertextual e a cultura soteropolitana?* Esta questão foi suscitada à medida que as leituras e as tensões se precipitavam e os diálogos abriam brechas a outras leituras e releituras.

Entretanto, a vontade de realizar esta tarefa foi mais a de satisfazer o desejo de trilhar outros e novos caminhos ou caminhos da guinada epistemológica e abrir possibilidades para o amadurecimento do que de procurar dar respostas que dessem conta do querer da razão. Dessa forma, o que aqui está proposto é a exposição de uma reflexão que contemple não só a racionalidade que estrutura o pensamento, mas, sobretudo, da emoção que embeleza e encoraja a mostrar os limites da compreensão.

5.1 ALGUMAS SEMELHANÇAS ENTRE A EPISTEMOLOGIA HIPERTEXTUAL E A CULTURA SOTEROPOLITANA

Para se pensar em aproximações no campo das possibilidades significa que esta suposição só é possível entre uma coisa e outra que possuem relação ou relações. Assim, entre a epistemologia hipertextual – currículo hipertextual, e a cultura soteropolitana é possível pensar em aproximações, porque, de modo geral, a própria educação como todos os componentes que a envolvem, está permeada 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 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. Ao contrário, a compreensão desta intrínseca relação elucida que “os fenômenos mentais têm sua gênese primeira nas disponibilidades culturais, interativamente construídas e internalizadas pelos sujeitos sociais ao entrarem na vida e nas organizações sócio-culturais” (Macedo, 2002, p. 73).

O currículo hipertextual sequer se assemelha ao projeto de currículo nacional que procura implementar a ‘cultura comum’ através da educação. O hipertextual vai em direção oposta, pois considera que o que a cultura popular revela em relação às divisões sociais, pode ser, se refletidas, elemento de transformação e aprendizados. Como afirma Moreira:

[...] a cultura popular representa não só um contraditório terreno de luta, mas também um importante espaço pedagógico onde são levantadas relevantes questões sobre os elementos que organizam a base da subjetividade e da experiência do aluno (MOREIRA, 2002, p. 96).

A partir desta perspectiva, a primeira relação compreendida entre o currículo hipertextual e a cultura soteropolitana encontra-se no entendimento de que ambos são espaços, onde há produção cultural e criações simbólicas. Eles não são

homogêneos e nem centralizadores de qualquer experiência, educacional, estética, cultural ou de produção de conhecimento. São terrenos abertos a imprevisibilidade, a criatividade e disputa para se conquistar a liberdade de expressão, de inscrição das singularidades. Dessa forma, o currículo hipertextual e a cultura soteropolitana se aproximam muito mais pela parceria ou algo que é característico do processo de funcionamento do hipertextual, em que as escolhas de cada sujeito, articuladas a outras tantas escolhas, têm um modo de funcionar que é singularizado pela ativa subjetividade dos sujeitos.

A hipertextualidade confere ao currículo não ficar indiferente a uma característica essencial da cultura soteropolitana, que é a de ser popular ou, como aqui se prefere, de rua, de coletividade, de mistura. Há muito prazer, diversão e liberdade na cultura soteropolitana. 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 soteropolitana, o que gera a diversidade, a heterogeneidade.

Logo, 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.

Uma outra relação entre currículo hipertextual e cultura soteropolitana foi compreendida quando se considerou as TIC. Com elas, as experiências de construção do conhecimento e a experiência estética sofreram mudanças. Tanto o currículo hipertextual, como a cultura soteropolitana, 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.

Na verdade, a relação entre o currículo hipertextual e a cultura soteropolitana se dá por meio da diferença, no acolhimento e no respeito desta. A diferença é o que fomenta a convivência entre muitas identidades, promovendo o convívio com a diversidade do 'eu' e do 'outro', que são exatamente o que funda a realidade.

A diferença é um fundante deste currículo e tem a cultura soteropolitana totalmente permeada por ela, pois seu universo, diverso, é uma rede rica em criações simbólicas, subjetivas, portanto, alicerçada na diferença. Desse modo, para este currículo e esta cultura, a liberdade é vivenciada através do estímulo de se ter boa vontade para com a diversidade, com a criatividade, com a espontaneidade e até com a ambigüidade, fugindo da procura por fusões, contudo buscando o eterno movimento.

5.2 POSSIBILIDADES DE APROXIMAÇÃO: TRILHAS OU A SAÍDA PELA VIA DA ESTÉTICA

As possibilidades de aproximação como o subtítulo anuncia se dará pela via da estética, categoria já discutida nesta dissertação, em que as reflexões de Lima Jr. apontaram que “a produção de conhecimento e sua expressão curricular estão embasadas também na estética”. Porém, necessita-se esclarecer que não se pretende falar de uma estética da cultura soteropolitana ou de uma estética do currículo hipertextual. Isso acarretaria uma reflexão entre divergências ou dissensões dentro de algo instituído. O que se pretende é enviar a reflexão para onde estão as possíveis aproximações, a partir das semelhanças que aproximam o currículo e a cultura.

Nessa perspectiva, duas principais possibilidades de aproximação foram encontradas: a primeira encontra-se no sujeito presente tanto no currículo como na

cultura; a segunda, a forma como o conhecimento e a cultura se processam, se constroem. Entretanto outras possibilidades podem ser apontadas, mas essas duas é que tornam-se fundamentais para o que almeja esta pesquisa. Assim, quando se analisou o que seja o objeto e sujeito implicados na situação estética, soube-se que um e outro só existem em relação mútua, ou seja,

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).

Para o currículo hipertextual e também para a cultura soteropolitana, 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 soteropolitana existam. Sabe-se que são muitas as condições implicadas para a existência dessas experiências, mas os sujeitos, realmente são os construtores efetivos.

Na verdade, não existe um sujeito para o currículo hipertextual e outro para a cultura soteropolitana; existe um único sujeito que é o mesmo que está para e no currículo, como também, para e na cultura, pois é o mesmo tanto em um como em outro.

Decorrente disto, o sujeito vai colocando-se nas suas produções de conhecimento e cultural, ou seja, no conhecimento que é constitutivo do currículo hipertextual e na cultura soteropolitana, sua marca singular que é o seu modo de ser e operar diante do mundo, sua subjetividade, que é o seu traço original e que aparece em todas as relações que sejam estabelecidas. E é esse traço original que confere a ele mesmo o que ele pode saber.

Por conseguinte, é possível em ambos os “contextos” ou “lugares”, no sentido que Lima Jr. aponta a partir de Maffesoli, dito no capítulo I desta dissertação, ou seja, algo que “refere-se à instância simbólica na qual sujeitos e coletivos sociais fazem convergir sentido de valor, de interesse, de desejo, entre outros [...]”, o sujeito interage, dialoga, negocia, compartilha, cria, entre as tensões que todo processo social tem e traz, a partir da sua autonomia, que se constitui a partir da sua subjetividade.

O resultado disto é que na cultura soteropolitana e no currículo hipertextual ressignificam estas práticas sociais porque a única coisa que permanece conservada é o modo de ser de cada sujeito. Esta aproximação é possível pela via estética porque a partir da noção de experiência estética (já discutida), que é única e singular para cada sujeito e que se funda também na diferença, em toda experiência, lugar ou contexto em que o sujeito puder expressar sua subjetividade, ele estará expressando sua singularidade, em processo de humanização criativo, portanto, fundante da estética.

A segunda aproximação, a forma como o conhecimento e a cultura se processam, constroem-se, podem também se dar pela via da estética, pois em ambos os processos há um princípio que é o mesmo, que é estético e que é epistemológico: o princípio da criatividade. Sobre a cultura soteropolitana é notório, a criação como princípio desta, o que torna desnecessário maiores explicações, mas, em relação ao conhecimento, esta se faz salutar. Quando, no segundo capítulo desta dissertação, a compreensão subversiva de conhecimento, a partir de Lima Jr., a qual o currículo hipertextual constitui, já se apontava para esta produção, ou melhor, esta construção como criativa. Isto se torna evidente quando se pensa que esta construção de conhecimento está atrelada a algo que

[...] não é um processo de simplificação, mas é contextual e complexo. Na realidade, o ser humano, individual e coletivamente, é desafiado a encontrar saídas e respostas aos problemas colocados por suas *demandas, necessidades, interesses* (materiais e imateriais), dentro de certos contextos existenciais, condicionados e marcados espaço e temporalmente, em contínua relação consigo mesmo e com os outros, semelhantes e diferentes de si mesmo (LIMA JR., 2005, p. 41).

Portanto, nesse desafio para encontrar as saídas que a subjetividade humana opera, obviamente, de modo singular, único de cada sujeito de acordo com a sua estrutura psicológica, pois passa pelo cognitivo de cada ser. Estes processos se dão na interação do sujeito com a realidade, com outros sujeitos, sendo que, para cada um, há uma forma de perceber, sentir e pensar, como um modo de funcionamento que expressa a subjetividade como algo genuinamente criativo, que se funda na diferença, posto que o sujeito encontra oportunidade para expressar sua originalidade no seu contexto de forma relacional. Lima Jr. explica bem a gênese criativa do conhecimento:

[...] o conhecimento humano tem sua gênese na diversidade, no movimento, na instabilidade, na metamorfose, caracterizando-se, fundamentalmente, por um processo continuamente criativo. [...] Deste modo, todo modo de conhecer é criativo e aberto e, portanto, todo conhecimento que emerge desse processo é, necessariamente, transitório, parcial e insuficiente, simultaneamente revelador/velador, operado/operativo, signitivo/significativo e não “verdadeiro” e “definitivo”. [...] O conhecimento humano é relativo a inteligência, ao ato de criação, de um lado, numa dimensão signitiva ou discursiva e, de outro, na dimensão social e histórica, implicando aí as ações dos homens e mulheres sobre as coisas e sobre tudo o que existe, incluindo o próprio ser humano, nas suas diversas formas de expressão e manifestação (LIMA JR., 2005, p. 52-53).

Neste ponto também a noção de experiência estética é fundamental e ratifica a possibilidade de aproximação também por esta via, pois a questão da singularidade, da originalidade, da marca subjetiva de cada um, presente na forma como cada sujeito vive, opera a realidade, a partir da experiência estética, encontram-se também no princípio criativo da produção do conhecimento.

Tentando deixar mais claras as considerações acima, pode-se dizer que na forma de construção de conhecimento proposta pelo currículo hipertextual, existe uma oposição à utilização de metodologia científica que seja uniforme. Ao contrário, este currículo promove a construção do conhecimento a partir de vários métodos, que sejam criativos e desejem a mudança e não a repetição. Nesse processo construtivo, o conhecimento é resultante de “diferenças”, o que traz para o campo educacional, especificamente o curricular, as identidades de outros currículos convivendo numa rede interativa.

Nesse contexto, há a produção de muitos conhecimentos a partir de diversas metodologias que impulsionam um aprofundamento desses conhecimentos através da rede aberta de acontecimentos, em que não existe apenas um único referencial teórico. Dessa forma, podem os saberes científico, popular, africano, indígena, do cotidiano e muitos outros, conviverem em um espaço onde a criatividade, as singularidades, a abertura, a liberdade de escolha, a incompletude e a transformação dão a tônica nos discursos produzidos.

A cultura baiana, por sua vez, caminha nesta mesma direção em muitas de suas características. A primeira delas é no aspecto da religiosidade, do seu lado sincrético. A mistura das referências religiosas ibérica, católica e africana (através dos orixás) trouxe para a Bahia uma forma nada ortodoxa de se praticar a religiosidade. A mistura, a pluralidade e até a criatividade são características marcantes.

O mesmo acontece com os aspectos da alimentação e das festas. Além das muitas formas festivas e do grande número de iguarias alimentícias como traços baianos marcantes, eles ainda trazem outras especificidades. Na alimentação, a mistura de ingredientes na feitura dos pratos é peculiar o que faz a criatividade e a transformação imperarem no que diz respeito aos resultados.

A opção é por uma fusão poderosa dos ingredientes, eliminando quase completamente os indícios dos componentes iniciais, que desaparecem para dar vida a um novo produto. Daí que, como vimos, quase não se fala em milho, feijão, quiabo ou mandioca, base desses pratos, mas em seus derivados: vatapá, caruru, mungunzá (MARIANO, 2001, p. 47).

No caso das festas populares, a mistura entre classes, sem regras, sem limites e hierarquias e a própria mistura com a religiosidade são marcadas pela identidade fundada na diferença, em que o erudito se diverte no mesmo espaço que o saber cotidiano. Essa mistura de religiosidade e diversão traz outra característica marcante dessa cultura que também revela a falta de regras e a heterogeneidade, que é a relação estreita que o baiano tem com o prazer. Este, que não só é o sexual, está associado ao bem estar físico e mental, a ausência de repressão, ao estar junto e, sobretudo, a liberdade.

Liberdade é um ingrediente fundamental do que se considera prazeroso no discurso da baianidade e muitas são as formas de dar vida a essa insubmissão às regras, restrições e auto-censura, sendo o exagero a medida exata, ou seja, a comprovação efetiva da desmesura e desrepressão. Exagero na alimentação - a gula - na sensualidade, na celebração, no afeto e em onde mais for oportuno. Transgressões, criatividade e inovações também são expressões da permissividade [...] (ibid., 2001, p. 157-158).

Como dito antes, no capítulo III desta dissertação, ao se revisitar Bastite, na reflexão com Lima Jr., existe mesmo na forma baiana de viver, “uma forma de lidar com a subjetividade” que é funcionamento expressivo e criativo, que é singular. Isto leva este sujeito, no contexto nacional, a receber muitos olhares e falas estereotipadas sobre o ele, o que nada mais é do que um não entendimento dessa expressão criativa da subjetividade, o que só reflete a (ainda) forma de compreensão enraizada sobre uma formação que se enraíza em uma epistemologia contrária a uma hipertextualizada.

Mas, voltando para cultura baiana, soteropolitana, há muitas características nesta que enfatizam sua singularidade, por exemplo, a cordialidade. Esta se expressa por meio da vontade de conciliação o que possibilita a convivência entre os opostos, a vontade de realizar coisas juntos que propicia a reunião entre iguais e diferentes e a mistura na alimentação, na religião, na linguagem, nas festas, em quase tudo que normalmente promove algo novo.

Após pontuações das duas principais possibilidades de aproximação entre o currículo hipertextual e a cultura soteropolitana o que se pode ainda falar em relação às aproximações entre eles é, em primeiro lugar, que ambos trazem a noção de rede, em decorrência de novas combinações, sem o véu diáfano da autoridade e da regra. São fugas ao instituído e podem transformar a educação e a cultura.

Assim, têm-se na pluralidade, na heterogeneidade, na criatividade, na transformação, na diferença, na comunhão e na não centralidade, muitas aproximações estéticas, pois, como dito na reflexão com Lima Jr., na estética há a manutenção da vida e da realidade, numa dinâmica em que o princípio da criatividade é fundante o que torna esta realidade ressignificada, singularizada, pela subjetividade.

Até mesmo ao se dirigir especificamente para uma das muitas expressões artísticas baiana - a música, verifica-se como as formas dessas aproximações estéticas são possíveis. Quando, por exemplo, José Carlos Capinam, em prefácio do livro "A Trama dos Tambores"⁵², pergunta:

A Bahia virou Jamaica? Salvador é Kingston ou Dacar? O samba-reggae encerra a infinita combinatória que movimentos e diásporas podem oferecer ao coração dos inventores? Ou esse espírito livre ainda nos apontará outras estações e circunstanciais identidades de um panorama humanamente impossível de acabar? (GUERREIRO, 2000, p. 13).

E Goly Guerreiro responde:

A Bahia não virou Jamaica. Salvador não é Kingston nem Dacar, mas essas cidades, que trilham seus próprios caminhos musicais, se assemelham nas mesclas de tradição e modernidade em que tecem seus ritmos. Testemunhas de processos de sincretismo e mestiçagem, elas traduzem experiências sensíveis e visões de mundo particulares que reinventam paisagens sonoras (Ibid., 2000, p. 265).

Eles estão dando o testemunho da capacidade de transformação, da criatividade, da abertura, da pluralidade, de singularidade, etc., que fazem a rede de acontecimentos se abrir. Entretanto, talvez, a maior aproximação entre o currículo hipertextual e a cultura soteropolitana esteja na reflexão acerca da própria potencialidade estética de ambos, que tem como pressuposto a inter-relação entre sujeito e objeto. Como descreve Vázquez:

Como fonte desta ou daquela experiência estética, seu potencial de disponibilidade se realiza em cada situação estética, sem jamais esgotar-se em nenhuma delas. Novos encontros sujeito-objeto, novas percepções virão a confirmar sua potencialidade, sem que esta se realize total e definitivamente em nenhum encontro singular. Neste sentido, o objeto estético está sempre aberto, e como tal é inesgotável. Sua capacidade de realizar-se, de mostrar-se ou ser percebido extrapola sempre o que realiza, mostra ou se percebe em determinada situação estética. Neste sentido, se distingue do objeto científico (teoria, lei ou teorema), que se natureza, ou seja, compreendendo seu significado preciso e unívoco. Em poucas palavras, só admite uma leitura ou uma interpretação (VÁZQUEZ, 1999, p. 115).

⁵² GUERREIRO, Goli. A trama dos tambores: a música afro-pop de Salvador. São Paulo: Ed. 34, 2000. 320 p.

Diante do exposto, tanto para o currículo hipertextual, como para a cultura soteropolitana, não há relação de supremacia ao pares sujeito do conhecimento-conhecimento produzido e indivíduo-manifestações culturais. Suas potencialidades estéticas só fazem sentido considerando o que há de humano nelas, porque é onde reside a subjetividade.

A partir deste ponto, para a educação, para o currículo, para a epistemologia e mesmo para a estética, se a cultura e o conhecimento são criações do sujeito, não há hierarquia de valor entre um e outro, dentro ou fora das instituições formais da educação. Desse modo, como espaços abertos à atividade criativa, ao exercício de criação, não há como moldar, criar metodologias, padrões únicos para a produção de um ou de outro. Os sujeitos expressam, ao produzirem conhecimento ou cultura, sua criatividade, portanto, suas produções únicas e originais.

No espaço da educação existe formação porque há mudança nesta forma de interagir com a realidade. Inicialmente, esta mudança se dá no sujeito, porque seu processo de criação, a cada momento é único, fundado na diferença, uma vez que hipertextualiza-se a cada momento. Considerando a reflexão estética e as reflexões de Lima Jr., o entendimento desta transformação (inversão ou subversão) torna-se mais claro, pois o que na realidade é transformado, modificado, ressignificado, encontra-se na percepção do que o sujeito é capaz de captar e também a partir das experiências estéticas do cotidiano.

Desse modo, uma cultura é um currículo, na medida em que o sujeito muda sua realidade, ele muda a si próprio adquire aprendizados novos, por uma metodologia enraizada na criatividade, oriunda da subjetividade, operando para transformar e melhorar o contexto em que este mesmo sujeito se insere, onde não há elementos que vêm de fora para dentro determinado e determinante de tais mudanças. É na convivência na diferença que a transformação virtual ou o processo de virtualização se configura, porque nunca, mesmo que se faça do mesmo jeito, da mesma forma, com a mesma metodologia, e até no mesmo contexto nunca será o mesmo, nunca se dará da mesma forma; é um processo dialético na sua origem.

Para o currículo vale a inversão da sentença: o currículo é uma cultura, considerando a hipertextualização, na medida em que constitui diversos modos de fazer, realizar, formar, decidido coletivamente, contextualmente, de forma plural, numa dinâmica semelhante a cultural. Isto provoca no âmbito educacional, uma mudança fundamental que é a produção do conhecimento, como sendo uma produção cultural, e a produção cultura, como sendo uma produção de conhecimento, porque em ambas há o sujeito e a sua subjetividade, portanto, há uma criatividade como princípio, em que a diferença e o saber, como princípios fundantes se concretizam. A realidade, a vida, passa a ser o espaço da reflexão, para além dos muros das instituições.

Destarte, o âmbito acadêmico na contemporaneidade, numa perspectiva pós-moderna, deverá entender que a ciência se faz pela “pluriversidade” das coisas em que a universidade se configura como espaço *uno*, quero dizer singular, porque é o *lócus* adequado para refletir sobre o que o social (e por vezes a própria academia) marginaliza. Assim, o presente trabalho transcende entre o *mix* cultural que torna a Bahia singular e plural. Logo, o Currículo Hipertextual neste contexto é o *link* adequado para que o sujeito seja ser agente histórico da sua realidade, como um lugar transformado pelas infinitas possibilidades de criação de sua subjetividade.

CONCLUSÃO

À guisa de conclusão, é necessário dizer que esta pesquisa não termina e nem se conclui ao findar esta dissertação. Poderíamos chamar este momento de “inconclusão” ou (in)conclusão, não porque a trajetória não buscou atingir seus objetivos, mas, sobretudo, porque, na perspectiva hipertextual ou na perspectiva estética, que trazem a criação como princípio, o *devoir* heraclitiano impossibilita um fim. Todo fim, aliás, é momentâneo; é “um nó que se liga a outros tantos nós”.

Mas, aqui as possibilidades de aproximação estética entre o currículo hipertextual e a cultura soteropolitana foram refletidas, em que uma compreensão crítica aproximou estética e epistemologia, a partir da perspectiva do currículo aqui discutido. Com isto, esta discussão teórica intentou abrir as portas para uma inicial contribuição com a epistemológica e com a estética, no sentido de demonstrar a possibilidade da primeira implicar uma estética e a segunda uma epistemologia.

Isto só foi possível porque, no caso do currículo hipertextual, ele é uma ligação entre outros modos de compreensão do conhecimento, da diferença como fundante, da autonomia do educador e do educando, da liberdade afeiçoada de criatividade e do desejo que as mudanças em relação à educação contribuam para um novo pensar, que dignifique o homem na convivência das adversidades cotidianas.

Para a cultura soteropolitana não é diferente, como o é para muitas outras culturas. Ela também reúne contribuições de muitos povos, de outras culturas, da diferença que cria, modifica, traz outros ritmos, outros sabores e saberes; da comunhão que é prazer em estar junto, em compartilhar a intimidade de um alimento e do re-ligar-se ao divino; da exposição que é a catarse, que é alegria, que é vida.

Como se vê acima, estas duas categorias facilitaram minha caminhada, pois nas suas raízes estavam elementos necessários para que esta tímida

contribuição fosse pensada e desenvolvida. Contudo, Paulo Freire (2007, p. 32), pensando uma “Pedagogia da Autonomia”, já dizia: “A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética”. O que nos leva a lembrar que a ética, a estética, a criatividade e a autonomia, que estão em potência em qualquer sujeito e também nos processos educativos, formais e não formais, são as bases em que qualquer discussão, reflexão, prática e ação de indivíduos educadores devem tem como raiz.

Finalmente, a proposta desta pesquisa de mestrado não foi o texto realizado, como algo acabado. Foi o de tentar, não apenas no sentido de tentativa, mas no sentido de tentação; de tentar o outro (interlocutor, crítico, sujeito criativo) à aventura da leitura, deslocando-o com esta exposição para outro(s) lugar(es), como faz a experiência educacional a partir do currículo hipertextual e do viver no desfrute da cultura soteropolitana. Assim, tudo o que escrevi aqui apenas toquei e depois disto, espero para ver se floresce nas mãos de outros que possam pegar com as duas mãos.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 4. ed. rev. e aum. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 1014 p. Título original: *Dizionario di filosofia*.

ANDERSON, Perry. *As origens da pós-modernidade*. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. 165 p. Título original: *The Origins of Postmodernity*.

ARANTES, Priscila. *Arte e mídia: perspectiva da estética digital*. São Paulo: Editora Senac, 2005. 190 p.

BARBERO-MARTIN, Jesús. *Dos Meios às mediações – comunicação, cultura e hegemonia*. Tradução de Ronald Polito e Sérgio Alcides. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003. 372 p. Título original: *De los medios a las mediaciones*.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, Diana Luz de; FIORIN, José Luiz (Orgs.). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: em torno de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2003. 01-09 p. (Estudos de Cultura, 7).

DESCOBERTA. In: BARROS JR., José Jardim de. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001. 1 CD-ROM.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Bendetto Vecchi*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005. 110 p. Título original: *Identity*.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves, Belo Horizonte: Editora UFMG, terceira reimpressão, 2005. 395 p. Título original: *The Location of Culture*.

BLIKSTEIN, Izidoro. Intertextualidade e Polifonia: o discurso do plano “Brasil Novo”. In: BARROS, Diana Luz de; FIORIN, José Luiz (Orgs.). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: em torno de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2003. p. 45-48. (Estudos de Cultura, 7).

BONILLA, Maria Helena Silveira. A práxis pedagógica presente e futura e os conceitos de verdade e realidade frente às crises do conhecimento científico no século XX. In: PRETTO, Nelson (Org.). *Tecnologia e novas educações*. Salvador: EDUFBA, 2005. p. 69-81. (Coleção Educação, Comunicação e Tecnologia, vol. 1).

BRAIT, Beth. As vozes Bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, Diana Luz de; FIORIN, José Luiz (Orgs.). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: em torno de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2003. p. 11-27 (Estudos de Cultura 7).

BRIGGS, Asa, BURKE, Peter. *Uma história social da mídia: de Gutemberg à Internet*. Tradução Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004. 375 p. Título original: *A Social History of the Media*.

BRUN, Jean. *Os Pré-Socráticos*. Tradução de Armindo Rodrigues. Rio de Janeiro: Edições 70, 1991. 110 p. Título original: *Les présocratiques*.

CANCLINI GARCÍA, Néstor. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. 4. ed. São Paulo: Editora da USP, 2003. 385 p. Título original: *Culturas Híbridas: estratégias para Entrar y Salir de la Modernidad*.

DOLL JR., William E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. 224 p. Título original: *A post-modern perspective on curriculum*.

DUSSEL, Inés. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças?. Tradução de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. In.: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005 p. 55-77. (Série cultura, memória e currículo, v. 2). Original espanhol.

FEYERABEND, Paul K. *Contra o método*. Tradução de Cezar Augusto Mortari. São Paulo: Editora UNESP, 2007. 374 p. Título original: *Against method*.

_____. *Diálogos sobre o conhecimento*. Tradução e notas de Gita K. Guinsburg. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001. 121 p. Título original: *Dialoghi sulla conoscenza*.

FIORIN, José Luiz. *Polifonia textual e discursiva*. In: BARROS, Diana Luz de; FIORIN, José Luiz (Orgs.). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: em torno de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2003. p. 29-36. (Estudos de Cultura 7).

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. 374 p. Título original: *L'Archéologie du Savoir*.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina de. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. Colaboração: Ana Cristina de Vasconcellos, Maria Helena de Andrade Magalhães, Stella Maris Borges. 8. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007. 255 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. Colaboração de Ana Cristina de Vasconcellos, Maria Helena de Andrade Magalhães, Stella Maris Borges. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. p. 32-34, 30-31. (Coleção Leitura).

GEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Tradução de Vera Mello Joscelyne. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. 366 p. Título original: *Local Knowledge*.

GUERREIRO, Goli. *A trama dos tambores: a música afro-pop de Salvador*. São Paulo: Ed. 34, 2000. 320 p. (Coleção Todos os Cantos).

GUIMARÃES, César. O que ainda podemos esperar da experiência estética?. In: GUIMARÃES, César; LEAL, Bruno Souza; MENDONÇA, Carlos Camargo (Org.). *Comunicação e experiência estética*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. p. 13-26.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. Pequenas crises: experiência estética nos mundos cotidianos. Tradução George Otte. GUIMARÃES, César; LEAL, Bruno Souza; MENDONÇA, Carlos Camargo (Org.). *Comunicação e experiência estética*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. p. 50-63.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 6. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2001. 102 p. Título original: *The question of cultural identity*.

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2002. 349 p. Título original: *The Condition of Postmodernity*.

HETKOWSKI, Tânia Maria. *Políticas Públicas: Tecnologias da Informação e Comunicação e Novas Práticas Pedagógicas*. Orientador: Nelson De Luca Pretto. 2004. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

HETKOWSKI, T. M.; LIMA JR., A. S. de. Educação e contemporaneidade: por uma abordagem histórico-antropológica da tecnologia e da práxis humana como fundamentos dos processos formativos e educacionais. In: _____. (Orgs.). *Educação e contemporaneidade: desafios para a pesquisa e a pós-graduação*. Rio de Janeiro: Quartet, 2006. 254 p. 29-45.

LEMONS, André. Cibercultura: técnica, sociabilidade e civilização do virtual. In: PRETTO, Nelson (Org.). *Globalização & Educação: mercado de trabalho, tecnologias da comunicação, educação à distância e sociedade planetária*. 2. ed. Injuí: Ed. UNIJUÍ, 2000. p. 78-97. (Coleção livros de bolsa. Série terra semeada).

LÉVY, Pierre. *A conexão Planetária: o mercado, o ciberespaço, a consciência*. Tradução de Maria Lúcia Homem e Ronaldo Entler. São Paulo: Editora 34, 2001. 192 p. Título original: *World Philosophie*.

_____. *As Tecnologias da Inteligência – o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993. 208 p. Título original: *Les Technologies de l'intelligence*. (Coleção Trans).

_____. *O que é virtual?*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1998. 160 p. Título original: *Qu'est-ce que l'é virtuel?*. (Coleção Trans).

_____. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2003. 264 p. Título original: *Cyberculture*. (Coleção Trans).

LIMA JR., Arnaud Soares de. *Tecnologização do Currículo Escolar: um possível significado proposicional e hipertextual do currículo contemporâneo*. Orientador: Luiz Felipe P. Serpa. 2003. 239 f. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

_____. *Tecnologias inteligentes e educação: currículo hipertextual*. Rio de Janeiro: Quartet; Juazeiro, BA: FUNDESF, 2005. 222 p. (Série Cibercultura e Educação).

_____. Conhecimento humano: a diversidade e a não-identidade. In: PRETTO, Nelson (Org.). *Tecnologia e novas educações*. Salvador: EDUFBA, 2005. 238 p. 31-37. (Coleção Educação, Comunicação e Tecnologia, vol. I).

_____. Uma abordagem antro-po-tecnológica da pesquisa científica, da questão epistemológica e da prática curricular. *Sementes*. Cadernos de Pesquisa, Salvador-BA, v. 5, n. 7, p. 82-91, Jan./Dez. 2004.

_____. Educação, tecnologia, inovação e ciência: lugares do sujeito. In: _____. (Org.). *Educação, Tecnologia, Inovação e Ciência*. Salvador, 2008. No prelo.

LIMA JR., Arnaud Soares de; PRETTO, Nelson De Luca. Desafios para o currículo a partir das tecnologias contemporâneas. In: _____. *Tecnologia e novas educações*. Salvador: EDUFBA, 2005. p. 203-213. (Coleção Educação, Comunicação e Tecnologia, vol. 1).

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: _____. (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005 p. 13-54. (Série cultura, memória e currículo, v. 2).

LOPES, Denilson. Da estética da comunicação a uma poética do cotidiano. GUIMARÃES, César; LEAL, Bruno Souza; MENDONÇA, Carlos Camargo (Orgs). *Comunicação e experiência estética*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. p. 117-150

LUBISCO, Nídia M. L.; VIEIRA, Sônia Chagas. *Manual de Estilo Acadêmico – monografias, dissertações e teses*. Com revisão e sugestões de Isnaia Veiga Santana. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2003. 144 p.

LYOTARD, Jean-François. *A Condição Pós-Moderna*. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. Posfácio de Silvano Santiago. 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006. 131 p. Título original: *La Condition Postmoderne*.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 108-113.

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

MACHADO, Roberto. *Foucault, a ciência e o saber*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed., 2006. 140 p.

MAFFESOLI, Jean-François. *Notas sobre a pós-modernidade: o lugar faz o elo*. Tradução de Vera Ribeira. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004. 115 p. Título original: *Notes sur la postmodernité*.

MARIANO, Agnes Francine de Carvalho. *A Arte de Ser Baiano, segundo as letras de canções da música popular*. 2001. 294 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura Contemporâneas) – Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). *Currículo: questões atuais*. 12. ed. São Paulo: Papyrus, 2006 143 p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. Tradução de Maria Aparecida Baptista, 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 154 p.

OLIVEIRA, Bernardo Jefferson de. *Francis bacon e a fundamentação da ciência como tecnologia*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. 277 p.

OLIVEIRA, Paulo Cesar Minguez de. *A organização da cultura na “cidade da Bahia”*. Orientador: Antônio Albino Canelas Rubim. 2002. 344 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura Contemporâneas) – Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

PADILHA, Paulo Roberto. Cultura, multiculturalismo e currículo intercultural. In: _____. *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004 (Biblioteca freiriana, v. 9). p. 183-245

PAREYSON, Luigi. *Os Problemas da Estética*. Tradução de Maria helena Nery Garcez. São Paulo: Experimento, 3. ed. 1997. 224 p. Título original: *I Problemi Dell'estetica*.

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

PEDRA, José Alberto. *Currículo, conhecimento e suas representações*. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003. 120 p. (Coleção Práxis).

RONCARI, Luiz. Prefácio. In: BARROS, Diana Luz de; FIORIN, José Luiz (Orgs.). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: em torno de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2003. p. IX-XII. (Estudos de Cultura, 7).

SANTAELLA, Lucia. *Cultura das mídias*. 2. ed. São Paulo: Experimento, 2002. 292 p.

_____. *Arte e Cultura – equívocos do elitismo*. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995. 113 p.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003. 176 p.

SCHAFF, Adam. *A sociedade informática: as conseqüências sociais da Segunda revolução industrial*. Tradução de Carlos Eduardo J. Machado e Luiz Arturo Obojes. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. 157 p. Título original: *Wohin führt der Weg*.

SERPA, Luiz Felipe P. *Ciência e historicidade*. Salvador, Ba: Edição do autor, [1991]. 114 p.

_____. Realidade virtual: um novo modo de produção de paradigmas. In: LUBISCO, Nídia M. L.; BRANDÃO, Lúcia M. B. (Orgs.). *Informação e informática*. Salvador, Ba: EDUFBA, 2000. p. 181-206.

_____. *Rascunho Digital: diálogos com Felipe Serpa*. Salvador: EDUFBA, 2004. 320 p.

_____. A possibilidade de uma nova ciência. In: PRETTO, Nelson (Org.). *Tecnologia e novas educações*. Salvador: EDUFBA, 2005. p. 23-29. (Coleção Educação, Comunicação e Tecnologia, vol. 1).

SHUSTERMAN, Richard. *Vivendo a arte - o pensamento pragmatista e a estética popular*. Tradução de Gisela Domschke. São Paulo: Editora 34, 1998. 272 p. Título original: *Trans Pramatist aesthetics*.

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

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 156 p.

_____. *O Currículo como Fetice: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 120 p.

SOUZA, Marcelo José de. O bairro contemporâneo: ensaio de abordagem política. In: *Revista Brasileira de Geografia*, Rio de Janeiro, v. 51, n. 2, p. 139-172, Abril/Junho. 1989.

VÁZQUEZ, Sánchez Adolfo. *Convite à estética*. Tradução de Gilson Baptista Soares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. 336 p. Título original: *Invitación a la Estética*.

VELOSO, Caetano. O Quereres. Intérprete: Caetano Veloso. In: CAETANO VELOSO. *Totalmente Demais ao vivo*. [S.l.]: Polygran-Brasil, 1986. 1 CD (ca. 02:54) Faixa 3. Remasterizado em digital.

VIEIRA, Antônio Vieira. *Literatura de Cordel - A peleja da ciência com a sabedoria popular*. 2. ed. Euclides da Cunha – BA [s.n.], 2005. 64 p.

WANDELLI, Raquel. O passado rejuvenescido. In: _____. *Leituras do hipertexto: viagem ao Dicionário Kazar*. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Imprensa Oficial de São Paulo, 2003. p. 23-43.