

ASPECTOS ONTOLÓGICOS E METODOLÓGICOS DO CONCEITO DE TOTALIDADE E DO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO: POR UM ENSINO PLURAL

Juliano Bona*

José Marcelo Freitas de Luna**

Resumo: O processo de internacionalização do currículo visa à transformação das práticas monoculturais que caracterizam o espaço escolar. Isso se faz por uma visão abrangente do currículo, aquela que dá lugar às culturas não hegemônicas no processo de ensino e aprendizagem das diferentes áreas do conhecimento. O conceito de totalidade é, nesse sentido, utilizado como agente de transformação ontológico dos sujeitos que participam da escola. Pela comprovada incipiência de estudos sobre essa temática transversal, o objetivo deste artigo é relacionar o conceito de totalidade e o processo de internacionalização do currículo em um nível ontológico e metodológico.

Palavras-chave: Educação. Internacionalização do currículo. Conceito de totalidade.

INTRODUÇÃO

■ **A** internacionalização do currículo (IoC) destaca-se como uma das tendências para instituições escolares de todo o mundo. Trata-se de um processo de infusão de aspectos multiculturais às práticas escolares, tendo como base os planos de ensino das diversas disciplinas. Como resultado deste trabalho, objetiva-se a ampliação da capacidade dos alunos de interagirem com diferentes culturas, não apenas as dominantes, aquelas que já estão presentes em muitos dos currículos integrados e que circulam em boa parte do território brasileiro. Objetiva-se, complementarmente, que a interação se dê

* Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Itajaí, SC, Brasil. E-mail: bonajuliano@gmail.com

** Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Itajaí, SC, Brasil. E-mail: mluna@univali.br

com e a partir de saberes que se vêm configurando, na e pela tradição escolar, como inexistentes.

Muitos movimentos sociais influenciam e influenciaram esse processo de re-dimensionamento curricular. Podemos citar a grande migração que acontece em várias partes do mundo e o choque cultural que acaba se objetivando no espaço escolar. Podemos citar, também, o processo de democratização da educação e outros movimentos sociais que circulam de forma ampla, como a conectividade internacional pela *web*, a circulação de capital via produtos multinacionais, exposição da diversidade e os problemas sociais ligados a várias culturas.

É possível observar, assim, que a diversidade cultural e suas relações são foco de análise de muitas pesquisas, apresentando-se de forma cada vez mais ampla nos documentos que regem a organização educacional. Embora esses tipos de discussões estejam ganhando força no espaço educacional, são muitos os bloqueadores, ou barreiras, para transformar os currículos tradicionais em interculturais, no que se refere à transformação da organização das disciplinas, para que possa ser efetivado no campo de ação dos professores.

Somos herdeiros de uma cultura cartesiana de especialização por área, que em última análise influenciou a construção de uma única cultura eurocêntrica que penetra nas mais variadas instituições, incluindo o espaço escolar e a lógica de formação dos professores. É nesse ponto que mora nosso problema de pesquisa. É possível observar que esse seja um dos principais bloqueadores para o processo de internacionalização dos currículos pautados pela noção de interculturalidade. Os movimentos de inserção das multiculturas na educação ganham força, mas a formação ontológica dos sujeitos envolvidos nesse processo, como professores e gestores, é pautada por uma lógica cartesiana limitada na percepção do real como um todo.

Ao fazermos uma revisão na literatura, encontramos muitos trabalhos que analisam a interculturalidade no espaço escolar. Porém, nenhum deles aprofunda a relação entre o conceito de totalidade e o processo de inserção das noções interculturais no espaço escolar. Esse fato motivou-nos ainda mais para a construção do presente artigo. A tese que guia o trabalho é a de que o conceito de totalidade definido pela filosofia possa ser tomado como referência de transformação ontológica dos professores e gestores envolvidos no processo de internacionalização do currículo. Desse modo, o objetivo geral do artigo é relacionar o conceito de totalidade e o processo de internacionalização do currículo em um nível ontológico e metodológico. Para isso, vamos definir o conceito de totalidade na filosofia e descrever o processo de internacionalização do currículo. Logo em seguida, relacionaremos os dois movimentos destacando o conceito de totalidade como agente transformador em um nível ontológico dos sujeitos envolvidos nesse processo. A pesquisa é de cunho bibliográfico. Para fundamentação teórica, utilizamos os seguintes autores que analisam o processo de internacionalização do currículo, Candau (2002), Santos (2002), Leask (2015), Tardif (2010) e, para aprofundar o conceito de totalidade na filosofia, Silva (2003), Foucault (2005), Bachelard (1985).

Pretendemos contribuir para que o processo de não homogeneização cultural ganhe força no espaço escolar. Acreditamos que a diversidade é um vetor importante na formação do aluno, não tomando esse processo como mecanismo de empoderamento dos alunos, mas, sim, como mecanismo de transformação do real construída por eles. Nesse sentido, são as diversidades culturais e

as relações com essas diversidades que ampliam o real, não se limitando às lógicas capitalistas que usam a diversidade cultural como trampolim para a elitização da educação.

O texto encontra-se organizado em duas partes. Na primeira, definimos o conceito de totalidade na filosofia e situamos as relações interculturais nesse contexto. Na segunda, descrevemos o processo de internacionalização do currículo e analisamos o mesmo em um nível ontológico marcado pela percepção de totalidade.

O CONCEITO DE TOTALIDADE NA FILOSOFIA

Diante de um observador, o que pressupõe a totalidade? Que ação metodológica o sujeito deve tomar para buscar uma visão de totalidade? Podemos pensar de início que a pretensão de se observar o todo ou a totalidade pressupõe o distanciamento. E a primeira ação que podemos tomar, para observar o todo de um determinado objeto, é justamente tomar distância. Ao observarmos um quadro, se nos posicionarmos com o rosto a poucos centímetros dele, não conseguiríamos ter uma visão completa. Alguns passos para trás, e o todo é revelado. Essa perspectiva de distanciamento, como pretensão de enxergar o todo, pode ser adotada como estratégia para se observar qualquer objeto. Porém, o distanciamento não pode ser feito de qualquer forma; precisamos de uma estratégia, de uma metodologia para que o todo se revele de forma mais clara. Precisamos do ângulo da observação, da proporcionalidade do objeto a ser observado, do caminho pelo qual os passos serão dados, da rugosidade do caminho, da luminosidade do local, da boa qualidade do olho, dos óculos limpos, da ilusão de óptica provocada pelos raios de luz sobre o objeto.

As variáveis que compõem o ato de se distanciar para se observar o todo são muitas. Por esse motivo, esse processo não está focado no todo como objeto de uma totalidade a ser atingida, mas, sim, nos caminhos da totalidade. Não temos a pretensão de enxergar o todo na sua concretude, mas, sim, de analisar os caminhos que podemos tomar para se ter uma melhor observação dele. Dessa forma, não é a totalidade em sua plenitude que nos interessa, mas o caminho, a ação, o pensamento, a metodologia que pode nos levar a ter uma melhor visão do todo. Limpar as lentes dos óculos, calcular a trajetória de distanciamento, limpar os caminhos onde os passos serão dados. É nesse sentido, na ação de se atingir o todo com relação ao observador, que nos debruçamos neste texto. Para isso, vamos retomar o conceito de totalidade, perpassando as três principais vertentes filosóficas em que foi analisado: racionalista, idealista e dialética.

A racionalista observa e conceitua a totalidade como a soma das partes de um conjunto. A idealista concebe a totalidade como resultante finalística consciente. E a dialética, na relação do todo com as partes e as partes com relação ao todo. A tessitura linear do texto, com relação à ordem das diferentes correntes que se dedicaram a analisar o conceito de totalidade, está relacionada ao desenvolvimento histórico-epistemológico do conceito de totalidade.

No senso comum de nosso momento histórico, a totalidade manifesta-se em muitas situações como a reunião das partes que a compõem. Um prédio se constitui como um todo pela união de seus andares. Ou seja, nessa perspectiva racionalista o todo se encerra no próprio objeto, o todo se concentra na finitude do objeto. O todo como a soma das partes tem origem nas correntes filosóficas

cartesianas, em que a matemática era vista como a rainha das ciências. Nos entes matemáticos, como a reta numérica, o todo é demonstrável pela soma de suas pequenas partes. Para Silva (2003, p. 117), “historicamente a matemática é considerada uma ciência por excelência e que inspira a verdade, e por esse motivo tem condições de construir um modelo de análise para as demais áreas do conhecimento”. O eco dessa visão de totalidade é perceptível no senso comum e justifica as ações das pessoas com relação a sua análise do todo.

A matemática funciona como ciência que representa essa corrente filosófica que faz inferências sobre o todo. Assim, podemos observar que na ciência matemática o todo significa a soma das partes, acúmulo, reunião. No entanto, a racionalidade que legitima a matemática como ciência por excelência influencia as demais áreas do conhecimento, e a perspectiva de totalidade como soma das partes ligadas aos objetos se difunde no tecido social.

A consequência desse processo no pensamento moderno, com o desenvolvimento das técnicas ligadas à tecnologia, provoca um avanço para diversas áreas do conhecimento. Porém, esses avanços provocaram, por sua vez, uma supervalorização de elementos técnicos e científicos que se transformaram na base e medida da sociedade e de suas culturas. A evolução da fragmentação dos conhecimentos é consequência desse processo. “Os saberes estão em luta uns com os outros, uns diante dos outros, numa sociedade em que o segredo do saber tecnológico valia riqueza, [...] e a independência dos indivíduos” (FOUCAULT, 2005, p. 214).

Essa lógica promove a individualidade em detrimento de uma especialização fragmentada dos conhecimentos. Além das relações de poder envolvidas, a visão do todo fica comprometida, enquanto o pensamento de totalidade perde o prestígio, situando-se em um campo não pragmático no que se refere à mais valia do poder individual ligado ao saber especializado. O foco de análise do todo é no objeto; o sujeito é apenas observador dos fenômenos. Nessa corrente, há uma ruptura entre sujeito e objeto, e a totalidade é centrada nas características do objeto. As culturas, por exemplo, são percebidas como diferentes; e para se ter uma visão do todo com relação a elas, precisamos juntá-las e formar uma grande lista das diferentes culturas. Para Silva (2003, p. 121), na “perspectiva racionalista, a totalidade se relaciona com integração, reunião e soma. Disso resulta o ponto de partida para construção do conhecimento em que o sujeito não é participante”.

A concepção racionalista de totalidade se ajusta à análise de entes matemáticos, como a definição de continuidade de uma reta ou o somatório de uma série numérica finita e outros objetos compreensíveis através da lógica matemática. Porém, podemos perceber contradições em centrar o conceito de totalidade nas características do objeto a ser observado. Além disso, colocar o sujeito externo a essa relação é limitar a complexidade de análise desse fenômeno. A contradição está em explicar a natureza humana e suas ações por meio de uma separação entre sujeito e objeto. O que podemos observar é que o “sujeito conhecedor e o objeto a ser conhecido parecem co-existir numa relação dentro e fora” (SILVA, 2003, p. 121).

A implicação de se adotar tais filosofias racionalistas como práticas pedagógicas é a de excluir o sujeito do processo criador ontológico. A perspectiva racionalista compromete o ato de situar os sujeitos em um local epistemológico em que a totalidade é tomada como princípio de ação. Isso porque a falta de unidade entre conhecimento e prática impede a transição dos saberes, e o corte entre

teoria e prática se dilui rapidamente no senso comum. Dessa forma, a totalidade na concepção racionalista compromete a observação do todo. A formalização matemática de totalidade transcende seus limites e passa a ser aceita como verdadeira para qualquer análise de totalidade. A lógica, em que uma reta é formada pela junção de infinitos pontos alinhados, parece valer para analisar qualquer relação de totalidade. Dessa forma, a sociedade passa a ser igual à soma de um grupo de sujeitos, o multiculturalismo, como a soma de um conjunto de culturas. Essa lógica, que tem coerência apenas na matemática, quanto à análise de seus entes, passa a valer para qualquer área do conhecimento.

A racionalidade como princípio epistemológico de totalidade foi pulverizada no tecido social após o século XVIII. Porém, existem outras correntes filosóficas que se envolveram com esse conceito. A totalidade idealista toma força a partir de Descartes, e os princípios individualistas da sociedade burguesa da Idade Moderna ganham força, fabricando e desenvolvendo um ideal de subjetividade. Silva (2003, p. 128) destaca que, “contrário ao materialismo, o idealismo sustenta que a razão constrói toda a realidade, ou seja, razão e realidade se identificam, ser e ser pensante são a mesma coisa e a relação entre sujeito e objeto é medida e atribuída pelo sujeito”.

Nessa corrente particular, o que se destaca é o poder do sujeito com relação à análise do real. É o sujeito a fonte de todo conhecimento, e existe uma relação de dependência entre o real objetivo e a razão subjetiva. “Todo real é racional, todo racional é real e nada existe que não possa ser explicado pela razão reflexiva, dedutível de princípios racionais” (SILVA, 2003, p. 129). Aqui podemos perceber uma tentativa de articulação entre sujeito e objeto, ainda centrada nas capacidades subjetivas de se entender o mundo, porém indícios de uma nova abordagem, que relaciona a totalidade com a relação sujeito e objeto, começam a surgir.

Para a corrente idealista, o sujeito munido da razão tem a capacidade de criar ciência, que se trata do verdadeiro ato de criar novos mundos (SILVA, 2003). É possível perceber que o principal objetivo da ciência é interpretar a natureza como um todo único. A matemática é considerada novamente, como na corrente racional, a ciência por excelência. Com a edificação de entes matemáticos pautados por um conjunto axiomático, o cientista se empenha em encontrar leis de formação relacionadas aos fenômenos naturais que permitam prever o futuro desses fenômenos. Exemplo desse processo são as leis de Newton e a força gravitacional, que têm o poder de agir em todas as partes da natureza. A força matriz para se compreender o todo parte do sujeito racional criador de novos mundos, e o campo a ser atacado é o todo sintetizado pela natureza em suas leis comuns, que funcionam como elo de todas as partes que a compõem.

Contemplar e ordenar o mundo: essa parece ser a prerrogativa dessa corrente. Contemplar, a partir dos olhos da razão; ordenar, a partir dos olhos da ciência. Dessa forma, o sujeito é considerado uma fonte de poder, para observar o mundo, um construtor de verdades pela via das ciências, e um controlador da natureza por meio da razão. Contempla e ordena ao mesmo tempo. Nesse processo, a individualidade toma força e a totalidade é sempre medida pelos sujeitos.

Na corrente racionalista, a totalidade estava centrada nas características dos objetos e o sujeito é entendido como observador do real. Na corrente idealista, a razão novamente é tomada como princípio epistêmico, porém o sujeito passa a ser a medida de todas as coisas. A corrente dialética, que vamos conhecer nesse momento, faz um movimento de junção das correntes supracitadas e abre possibilidade de uma nova perspectiva para se compreender a totalidade.

A dialética é uma corrente filosófica muito antiga. Porém, é com o marxismo que se verifica seu desenvolvimento. Essa passa a analisar o real “não apenas como objeto do conhecimento, mas também como objeto da atividade humana, e desencadeiam-se em uma teoria do conhecimento de base material histórica” (SILVA, 2003, p. 131). O real é entendido como produto da atividade humana cheio de contradições e de relações múltiplas. O real é composto por várias partes, como seres vivos, invenções humanas, discursos morais, correntes teóricas, culturas ou representações simbólicas.

A dialética tem como referência a realidade em que nos relacionamos como seres humanos. Observamos o cenário e somos o próprio cenário. Modificamos o real e somos modificados por ele. As individualidades não são negadas, porém sempre são explicadas em função do todo que se situa em um desenvolvimento sócio-histórico que se materializa no real.

É na relação entre sujeito e objeto que está a essência da corrente dialética. O objeto é compreendido como material histórico construído socialmente. Dessa forma, a “categoria fundamental do ser histórico e do pensamento desse ser é a categoria de totalidade” (SILVA, 2003, p. 132). A dualidade cartesiana e o idealismo subjetivo são impensáveis nessa corrente. O movimento ganha um grau de complexidade em que as partes e o todo oscilam constantemente. O que se tem é uma entropia social. Medir a desordem das partículas sociais e observar sua materialidade histórica como um todo é o que essa corrente filosófica analisa.

Observar o real a partir de um produto humano e ampliar a relação sujeito-objeto para sujeito-objeto-sujeito sintetiza a corrente dialética. Não temos mais uma relação unilateral entre sujeito e objeto, mas, sim, uma relação triangular. O ato de observar um objeto é influenciado ou construído socialmente. “Logo, o sujeito que conhece o mundo como totalidade é sempre um sujeito social e histórico” (SILVA, 2003, p. 132). Assumir uma postura epistemológica de totalidade pressupõe entender-se como sujeito histórico e social com competência para atuar na realidade, criando novos caminhos de pensamento e entendimento.

Desse modo, edificamos o conceito de totalidade em suas principais vertentes: racional, idealista e dialética. Podemos observar que a dialética sintetiza as três correntes, modelando uma estrutura teórica pautada pelas relações complexas entre o todo e as partes oscilantes. A totalidade, dessa forma, pode ser tomada como princípio norteador de práticas ontológicas e pano de fundo para se compreender as relações entre vários objetos do real, incluindo-se as dinâmicas culturais que circulam em nossa sociedade. O que se tem é a construção de um local epistemológico e metodológico que possa ampliar o horizonte dos sujeitos com relação à totalidade.

RELAÇÃO ENTRE O CONCEITO DE TOTALIDADE E O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO

Muitas são as dificuldades de se vincular a um movimento de mudança.

Não há nada mais difícil de empunhar, mais perigoso de conduzir ou de êxito mais incerto do que assumir a liderança na implicação de uma nova ordem de coisas. Isso ocorre porque o líder inovador tem como inimigo todos aqueles que se deram bem na condição da velha ordem e um apoio apenas morno daqueles que podem vir a se dar bem na nova ordem (MAQUIAVEL, 2011, p. 61).

As relações de poder são caóticas e se projetam muitas vezes em práticas autoritárias que visam à proteção do *Status Quo*. O processo de internacionalização do currículo pautado pelo conceito de interculturalidade parece estar situado no contexto em que a monocultura é estandardizada e as culturas periféricas, silenciadas.

A educação intercultural sintetiza um movimento amplo, em que sua gênese está fora dos muros das escolas e universidades. Para Candau (2002), uma das características fundamentais desse possível campo de estudo é o fato de estar atravessado pelo espaço acadêmico e social. Esse movimento não nasceu nas universidades; sua gênese está relacionada às lutas dos grupos sociais discriminados, e os movimentos sociais, que reivindicam questões identitárias. Dessa forma, não podemos reduzir a temática do interculturalismo ao espaço acadêmico nem suas consequências à práxis dos profissionais da educação. Esse é um movimento amplo que exige um alinhamento entre a formação ontológica dos profissionais da educação e a leitura do todo desse processo que vai além dos limites das universidades e escolas.

Entendemos por formação ontológica a parte que resta ao sujeito da relação sujeito-objeto-sujeito. Na dialética dessa relação, o limite entre sujeito e sociedade fica marcado por processos de subjetivação, mas que podem ser controlados pelos atos de se tomar consciência do real como um todo historicamente construído. Tomar o conceito de totalidade como referência, para se compreender as relações culturais que se projetam no espaço escolar, consiste em uma forma de organização do pensamento e por consequência da ação. Nesse sentido, o sujeito se situa em um local epistemológico estratégico, de onde é possível observar as relações culturais das partes da escola para o todo sociedade e do todo para as partes em um movimento de oscilação constante.

Observar as diferentes culturas e suas interações exige uma visão de totalidade em que o sujeito observador faz parte do processo como tradutor. Para Santos (2002), o mundo é uma totalidade inesgotável, em que cabem muitas totalidades, e que todas são parciais, ou seja, a soma das partes não forma o todo, e o todo é mais do que a soma das partes. Dessa forma, a percepção do todo como organizador do pensamento está projetada no olhar do sujeito como observador tradutor das relações culturais.

A construção de um local epistemológico pautado pelo conceito de totalidade se aproxima do trabalho de tradução que Santos (2002) defende. Segundo Santos (2002, p. 262, grifo nosso), a “tradução entre saberes assume a forma de uma *hermenêutica diatópica*. Consiste em um trabalho de tradução de duas ou mais culturas com vista a identificar preocupações isomorfas entre elas e as diferentes respostas”. A totalidade como organização do pensamento ontológico se relaciona ao ato de interpretar a geografia das culturas no que se refere à sua singularidade de explicar os fenômenos. Não temos, nesse sentido, uma teoria de totalidade que dê conta das interações complexas e singulares firmadas entre as culturas. Porém, quando colocamos o conceito de totalidade em um nível ontológico, não teorizando ou homogeneizando, o sujeito se aproxima dessas relações singulares e complexas, e o ato de tradução se dá *in loco*.

A tradução se mostra como estratégia de inteligibilidade entre as interações efetivadas pelas diferentes culturas. Dessa forma, a educação intercultural se situa nesse contexto, qual seja, o de ampliar o horizonte de observação cultural e combater os movimentos monoculturas. Candau (2002, p. 46) afirma que

[...] a educação intercultural se situa em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas. Rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais.

Não podemos negar as relações de poder existentes nesse processo, porém, podemos assumir uma postura crítica com relação à legitimidade cultural que é assumida no espaço escolar.

As relações culturais e suas convergências e divergências são um fenômeno que atravessa a educação, ou seja, ela se projeta na totalidade do espaço escolar. Diante das relações de totalidade externas ao espaço escolar, nos deparamos com a totalidade interna das práticas, dos discursos teóricos que legitimam e justificam a ação dos sujeitos que compõem a escola e as universidades. Desse modo, como poderíamos traçar um plano de ação metodológico que permita a não homogeneização cultural no espaço escolar? De que forma o movimento de tradução e inteligibilidade proposto por Santos (2002) pode ser objetivado nas práticas dos professores, gestores e alunos, de modo a despertar ações pedagógicas em que o diferente não seja estereotipado como patológico no processo ensino-aprendizagem?

Para responder a essas perguntas, surge um movimento que visa à inserção dessas discussões interculturais no espaço escolar via currículo. Ou seja, um processo que visa à internacionalização dos currículos pautado pelas relações interculturais. A partir das articulações culturais, visa-se construir um currículo amplo que possa abarcar diferentes culturas, suas igualdades e diferenças. Luna (2015, p. 9) menciona que a internacionalização do currículo é definida como o processo, o meio de “incorporar dimensões internacionais, interculturais e globais no conteúdo do currículo, bem como nos objetivos de aprendizagem, nas atividades de avaliação, na metodologia, e todos os serviços voltados a um curso”. Leask (2015) propõe uma metodologia que pode ser aplicada com vistas a transformar o espaço escolar em um ambiente internacionalizado culturalmente. Leask (2015) sugere uma metodologia de internacionalização do currículo dividida em cinco fases: revisão do currículo existente, imaginação de novas possibilidades, revisão e planejamento, ação e avaliação. Na primeira fase, precisamos analisar como o currículo que se pretende internacionalizar está organizado e observar seu nível de homogeneização. Na segunda fase, imaginar um currículo em que as relações interculturais são discutidas de forma concreta, possibilidades de interações culturais são imaginadas e organizadas. Logo em seguida, temos a fase de revisão e planejamento do currículo intercultural e a construção de um plano de ação para que o currículo imaginado possa transpor o plano da ação dos sujeitos envolvidos no processo. Depois dessas quatro fases, chegamos ao momento de avaliar, ajustar e discutir os pontos positivos e negativos desse ciclo que vai se ajustando em cada nova etapa. Esse processo costuma ser lento, como destaca Leask (2015), envolve um plano de ação de longo prazo e tem, como resultado final, um ambiente escolar ou universitário mais internacionalizado.

O problema que nasce das reivindicações das culturas marginalizadas atinge a escola. Esse movimento é amplo, como vimos, porém, é problematizado no espaço escolar. O processo de internacionalização do currículo proposto por Leask (2015) é um plano de ação metodológico para que esse movimento intercultural possa ser implementado de forma mais profunda na ação dos sujeitos

envolvidos no processo. Leask (2015) destaca que a fase de imaginação é aquela que envolve o processo criativo dos professores e gestores. É o momento em que a posição epistemológica dos sujeitos vem à tona e a formação docente, que muitas vezes foi pautada por uma lógica homogeneizadora, é questionada. É nesse momento que acreditamos ser importante resgatar o conceito de totalidade desenvolvido pela filosofia. O conceito de totalidade como organizador do pensamento e por consequência da ação pode ser inserido nessa fase proposta por Leask (2015). O conceito de totalidade, discutido nessa fase, funcionaria como um alargador do pensamento. A totalidade como objeto que provoca um estalo na percepção das culturas e suas relações. Ou seja, o conceito de totalidade inserido no processo de internacionalização pode funcionar como um vetor de força capaz de despertar o tradutor, proposto por Santos (2002), que vive em nós. A inteligibilidade cultural provocada pela tradução funciona nesse contexto como ato de traduzir a si mesmo provocando a quebra de pensamentos que emperram e homogeneizam as práticas pedagógicas.

Muitos estudos já foram desenvolvidos sobre formação docente. Destacamos o de Tardif (2010), em que o autor observa as múltiplas variáveis que envolvem o trabalho docente. Dentre elas, a consciência profissional necessária para se perceber como sujeito construído por muitas variáveis, incluindo a sua experiência como estudante e as correntes filosóficas que pautaram sua formação como profissional da educação. Se o professor na fase de imaginação não tiver consciência profissional, mencionada por Tardif (2010), ele acabará reproduzindo discursos homogeneizantes na fase de imaginação sugerida por Leask (2015). A totalidade novamente mostra sua valia na construção dessa consciência profissional que se projeta na fase de imaginar um currículo mais internacionalizado.

Podemos, nesse ponto, articular o conceito de totalidade a fatores internos e externos à escola. Internos, como organizador das práticas interculturais, e externos, como tradutor das diferentes culturas em um aspecto global. A reflexão sobre a totalidade se dá na metodologia de internacionalização do currículo e funciona como um alargador de pensamentos em nível ontológico. Trata-se de construir um local epistemológico estratégico para a observação das diferentes totalidades.

Gaston Bachelard (1985) escreveu um livro intitulado *O novo espírito científico*. Nele, o autor analisa os novos paradigmas com os quais a ciência moderna se depara, quando surgem a teoria da relatividade, a geometria não euclidiana e a física não newtoniana. Nesse sentido, há uma inversão na criação do pensamento humano; trata-se da ciência com suas metodologias que passa a criar a filosofia. Bachelard (1985) propõe uma ciência não dicotômica e afirma a necessidade de se criar uma ciência não universal. Critica a epistemologia da verdade cartesiana que se prendia a argumentos de totalidade homogeneizadora. A construção de uma racionalidade fechada, edificada por Descartes, nega as singularidades, e todo ponto fora da reta é visto como patológico ou inexistente. Bachelard (1985) sugere um racionalismo regional com o qual inaugura uma nova ontologia, um estreitamento entre sujeito e objeto, fazendo com que o sujeito recupere fluidez.

Com isso, o racionalismo se especializa, o pensamento geométrico se divide e aparecem diversas geometrias. O racionalismo se especializa e ao mesmo tempo se torna aberto. Temos, assim, com Bachelard (1985), a substituição da visão concreta pela quântica, do estático pelo dinâmico, da geometria pela geometria fractal, do indivíduo pelo grupo, da unidade pela diversidade e do objeto pelo

projeto. Temos, portanto, uma ontologia da diversidade que é tomada até as últimas consequências atingindo os pilares da ciência moderna. Não temos uma teleologia universal do ser humano. O ontológico está sempre projetado nas particularidades de uma razão regional. O ser não antecede a ciência; ao contrário, é seu contemporâneo.

Podemos observar algumas aproximações entre o conceito de interculturalidade e de totalidade com o que propõe Bachelard. Podemos destacar dois aspectos: a ciência é considerada aberta às possibilidades e à diversidade; o conceito de totalidade é analisado em nível ontológico como organizador do pensamento que permite alargar a realidade dando espaço à diversidade. O conceito de totalidade ganha força nos escritos de Bachelard (1985), e a triangulação sujeito-objeto-sujeito se especializa. Assim, o pensamento de totalidade trazido em nível de consciência funciona como óculos epistemológicos que consideram as partes e suas totalidades. O racionalismo regional nasce da organização ontológica que visa à totalidade.

“Expandir o presente e contrair o futuro”, é isso que sugere Santos (2002, p. 239), para a edificação de uma racionalidade cosmopolita pautada pela sociologia das ausências e das emergências. Bachelard (1985) faz o mesmo ao propor uma racionalidade regional e a construção de uma ciência não universal nem homogeneizante. Os movimentos interculturais e o processo de internacionalização do currículo, em última análise, caminham na direção do alargamento da percepção das diversidades culturais e suas relações. Expandir o presente, ampliar o campo de visão, considerar as diversas variáveis, é o que pretendemos. A internacionalização do currículo é uma possibilidade de alargarmos nosso pensamento em nível ontológico, culminando em um esforço de ampliar o espaço das práticas em educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não podemos negar que as relações interculturais são complexas e sua complexidade se revela no espaço escolar. O processo de internacionalização do currículo se mostra como possibilidade para que esse movimento ganhe força na educação em seus diferentes níveis. Com o objetivo de relacionar o conceito de totalidade e o processo de internacionalização do currículo em um nível ontológico e metodológico, este artigo contribui para que esse movimento ganhe ainda mais força.

Na primeira parte do texto, definimos o conceito de totalidade nas correntes racionalista, idealista e dialética. A racionalista define a totalidade como características ligadas aos objetos e a mesma é vista como soma das partes. O sujeito observador é negado e não influencia o real. Na idealista, temos uma inversão: o sujeito é percebido como a medida de todas as coisas; o indivíduo munido de sua razão passa a ser o imperador da verdade. A razão do sujeito cria a totalidade real. Na corrente dialética, temos a ampliação do conceito de totalidade que passa a ser considerado como fenômeno historicamente construído. A triangulação sujeito-objeto-sujeito é construtora da percepção de totalidade. O sujeito percebe o real em sua totalidade não apenas com a relação que desenvolve com o objeto, mas, sim, mediante as relações que desenvolve com as pessoas que estão também observando o real. Vale destacar que esse movimento se dá de forma dialética e é historicamente construído.

Na segunda parte, descrevemos o processo de internacionalização do currículo no contexto dos estudos interculturais na educação. A metodologia para a internacionalização do currículo é sugerida por Leask (2015), que prevê algumas etapas para que o mesmo aconteça. Nesse contexto, o conceito de totalidade é tomado como referencial na perspectiva de organizador ontológico do pensamento em dois aspectos: para a compreensão das diversidades culturais que atravessam a escola e a sociedade, e como suporte metodológico, na fase de imaginação (LEASK, 2015), ou seja, na quebra de pressupostos e estereótipos construídos pelos professores e gestores envolvidos.

A relação entre Bachelard (1985), Santos (2002) e o conceito de totalidade construído pela filosofia nos permite observar esse processo de outro ângulo. O primeiro autor nos ajuda a compreender que a ciência pode ser construída sobre a ideia de racionalização regional; não temos nessa vertente uma teoria universal, mas, sim, uma regionalidade universal. A racionalização não é negada. Ao contrário, ela se abre para novas possibilidades em que o sujeito ganha potência e fluidez. Santos (2002) constrói o conceito de tradução, que nos permite observar as interações culturais em um processo de inteligibilidade, direcionada para a construção de uma racionalidade cosmopolita. E o conceito de totalidade, tomado como referência que organiza o pensamento, calibra a percepção de racionalidade regional e racionalidade cosmopolita em um nível ontológico.

O título de nosso artigo, “Aspectos ontológicos e metodológicos do conceito de totalidade e do processo de internacionalização do currículo: por um ensino plural”, sintetiza o objetivo de relacionar o conceito de totalidade e o processo de internacionalização do currículo. Aspectos ontológicos, pois o conceito de totalidade, entendido como forma de organização do pensamento, parece fazer parte da própria necessidade do humano. Estamos o tempo inteiro relacionando e construindo totalidades. Cada fenômeno observado forma uma totalidade, e seu tamanho depende do local de observação; é relativo ao espaço-tempo. O universo pode, por exemplo, estar em um grão de areia. O que pretendemos é trazer essas percepções a um nível de consciência. E é nesse ponto que entra a metodologia. O processo de internacionalização do currículo pode ser o catalizador para se tomar consciência da totalidade cultural. A metodologia de internacionalização é que desperta o todo em nível ontológico e vice-versa. Nesse sentido, é a ciência e suas metodologias que criam formas de pensar e filosofar como sugere Bachelard (1985).

Uma teleologia universal do gênero humano? Uma metodologia teleológica do gênero humano? Certamente não é o que pretendemos, pois isso seria negar a complexidade do humano. A complexidade das interações culturais e a complexidade do humano se confundem, como se confunde a relação entre dentro e fora, sujeito e objeto, que parece coexistir no tempo e no espaço. Mensurar em pesos e medidas, sujeito e objeto, sujeito e social, sujeito e culturas, sujeito e sujeito. Marcar o limite entre essas relações, procurando responder onde começa o indivíduo e termina o social torna-se sem sentido para nós. Isso porque o social é o indivíduo e o indivíduo, o social. O pensamento que temos está relacionado às dinâmicas sociais. Cabe a nós alinhá-lo em totalidade.

**ONTOLOGICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE CONCEPT OF TOTALITY
AND OF THE PROCESS OF INTERNATIONALIZATION OF THE CURRICULUM: TOWARDS
A PLURAL TEACHING**

Abstract: The process of internationalization of the curriculum has as main objective to transform the monoculture practices that are characterized in the school space. This requires a more comprehensive view, so that non-hegemonic cultures take their place in the teaching and learning process of the different areas of knowledge. The concept of totality is in this sense used as the agent of ontological transformation of the subjects who participate in this process. The purpose of this article is to relate the concept of totality and the internationalization process of the curriculum at an ontological and methodological level.

Keywords: Education. Internationalization of the curriculum. Concept of totality.

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, G. *O novo espírito científico*. Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro, 1985.
- CANAU, V. M. *Sociedade, educação e culturas(s)*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 2005. v. xiv, 382 p.
- LEASK, B. *Internationalizing the curriculum*. New York: Routledge, 2015.
- LUNA, M. F. Internationalizing the curriculum. In: LEASK, B. *Internationalizing the curriculum*. New York: Routledge, 2015. 198 p.
- MAQUIAVEL, N. *O príncipe*. Tradução Antônio Caruccio – Caporale. Porto Alegre: L&PM Editores, 2011.
- SANTOS, B. de S. Para uma sociedade da ausência e uma sociedade das emergências. *Revista Crítica das Ciências Sociais*, v. 1, n. 63, p. 237-280, 2002.
- SILVA, N. M. A. *Educação matemática e totalidade: um estudo crítico epistemológico*. Rio Claro: Unesp, 2003.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2010.

Recebido em novembro de 2017.

Aprovado em janeiro de 2018.