

# O conceito de totalidade e o processo de internacionalização do Currículo: aspectos ontológicos e metodológicos

*Juliano Bona<sup>1</sup>, José Marcelo Freitas de Luna<sup>2</sup>*

## **Resumo:**

O processo de internacionalização do currículo questiona as práticas monoculturais que caracterizam o espaço escolar. Isto exige a ampliação das referências, para que as culturas não hegemônicas tomem seu lugar no processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, o objetivo deste artigo é relacionar o conceito de totalidade ao processo de internacionalização do currículo por um nível ontológico e metodológico. Com esse foco, para a fundamentação teórica, consideramos pontualmente os seguintes autores; Candau (2002), Santos (2002), Leask (2015), Tardif (2010), Silva (2003), Foucault (2005), Bachelard (1985). Ao relacionar o conceito de totalidade com o processo de internacionalização do currículo, dois resultados são apontados: o conceito de totalidade pode auxiliar os sujeitos envolvidos no processo a ter uma visão mais abrangente das relações interculturais; e a metodologia do processo de internacionalização do currículo pode ser tomada como catalizadora para que esta totalidade se torne consciente para professores e gestores.

**Palavras-chave:** Conceito de Totalidade. Internacionalização do Currículo. Educação. Interculturalidade.

*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).

---

1 Licenciado em matemática e doutorando em educação pela UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí. Bolsista Capes. E-mail: bonajuliano@gmail.com.

2 Professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, e professor visitante da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, com publicações nas áreas de Linguística e Educação.

E-mail: mluna@univali.br.

# The concept of totality and the curriculum internationalization process: ontological and methodological aspects

*Juliano Bona, José Marcelo Freitas de Luna*

## **Abstract:**

The curriculum internationalization process questions the monocultural practices that characterize the school environment. This means the expansion of the references so that the non-hegemonic cultures take their place in the process of teaching and learning. In this sense, the purpose of this article is to relate the concept of totality to the one of curriculum internationalization process by an ontological and methodological level. Focusing on this, the theoretical basis is formed by the following authors: Candau (2002), Santos (2002), Leask (2015), Tardif (2010), Silva (2003), Foucault (2005), Bachelard (1985). By linking the concept of totality with the curriculum internationalization process, two results are pointed out: the concept of totality can help out subjects involved in the process to take a broader view of intercultural relations; and the methodology of curriculum internationalization process can be taken as a catalyst for the totality become clear for teachers and managers.

**Keywords:** Concept of Totality. Internationalization of Curriculum. Education,. Interculturality.

## 1 Introdução

Existem muitas tendências educacionais que têm como objetivo agregar aspectos multiculturais a currículos escolares. Destacamos, neste artigo, o processo de internacionalização do currículo - IoC, que visa infundir aspectos interculturais e internacionais no currículo das escolas, ampliando a capacidade dos alunos de interagirem com diferentes culturas, não apenas as dominantes, ou seja, aquelas que tradicionalmente estão presentes em muitos dos currículos integrados.

Muitos movimentos sociais influenciam e influenciaram este processo. 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 bem como outros movimentos sociais que circulam de forma ampla, como a conectividade internacional pela web, a circulação de capital via produtos multinacionais, a exposição da diversidade e os problemas sociais ligados a várias culturas.

É possível observar, também, que a diversidade cultural apresenta-se de forma cada vez mais ampla nos documentos que regem a organização educacional, ao mesmo tempo em que as suas relações são focos de análise de muitas pesquisas. Embora estes tipos de discussões estejam ganhando força no espaço educacional, os bloqueadores para transformar os currículos tradicionais em interculturais ainda são muitos.

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. E é neste ponto que reside nosso problema de pesquisa. É possível observar que este seja um dos principais bloqueadores para o processo de internacionalização dos currículos pautados na 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 em uma lógica cartesiana limitada na percepção do real como um todo.

Por pertinente revisão de literatura, encontramos muitos trabalhos que analisam a interculturalidade no espaço escolar, destacando-se obras de pesquisadores como Antônio Flávio Barbosa Moreira, que, ao teorizando no âmbito dos estudos culturais, discute, principalmente, as concepções de identidade e de diferença (MOREIRA, 2008, p. 41). Embora bem concebidos e desenvolvidos, não são trabalhos que aprofundam a relação entre o conceito de totalidade e o processo de inserção das noções interculturais no espaço escolar. Este fato motivou-nos ainda mais para a construção do presente artigo. 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 este processo como mecanismo de empoderamento dos alunos, mas sim como mecanismo de transformação do real construída por eles.

Neste 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.

A tese que guia este trabalho é a de que o conceito de totalidade definido pela filosofia pode ser tomado como referência de transformação ontológica dos professores e gestores envolvidos no processo de internacionalização do currículo. Deste 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.

## **2 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 do mesmo, não conseguiremos observar o todo do quadro; alguns passos para trás, e o todo é revelado. Esta perspectiva de distanciamento, como pretensão de se observar 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, uma metodologia, para que o todo se revele de forma mais clara. O ângulo da observação, a proporcionalidade do objeto a ser observado, o caminho pelo qual os passos serão dados, a rugosidade do caminho, a luminosidade do local, a boa qualidade do olho, os óculos limpos, a ilusão de ótica provocada pelos raios de luz sobre o objeto são estratégias para se observar a totalidade de um objeto. As variáveis que compõem o ato de se distanciar para se observar o todo são muitas. Por este motivo este 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 observar o todo na sua concretude, mas, sim, analisar os caminhos que podemos tomar para se ter uma melhor observação do todo. Desta forma, não é a totalidade em sua plenitude que nos interessa, mas o caminho, a ação, o pensamento, a metodologia que podem 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 neste sentido, na ação de se atingir o todo com relação ao observador, que nos debruçamos neste texto, perpassando, a partir de agora, as três principais vertentes filosóficas em que o conceito foi analisado, quais sejam, a racionalista, a idealista e a 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, nesta 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 este motivo tem condições de construir um modelo de análise para as demais áreas do conhecimento”. O eco desta 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, um acúmulo, uma reunião. Por outro lado, 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 que se difundem 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, estes 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. Esta afirmação pode ser respaldada por Foucault (2005), quando diz: 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).

Esta 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 o observador dos fenômenos. Nessa corrente, há uma ruptura entre sujeito e objeto, centrando-se a totalidade 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 esta 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, p121).

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. Isto porque a falta de unidade entre conhecimento e prática impede a transição dos saberes, enquanto o corte entre teoria e prática se dilui rapidamente no senso comum. Desta 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. Desta forma, a sociedade passa a ser igual à soma de um grupo de sujeitos e o multiculturalismo, como a soma de um conjunto de culturas. Esta lógica, que tem coerência apenas na matemática quanto na 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 este 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. A propósito, 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. É também Silva que subsidia a nossa afirmação “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 identifica 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 em 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; 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 da corrente idealista. Contemplar, a partir dos olhos da razão; ordenar, a partir dos olhos da ciência. Desta 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. Neste 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 o seu desenvolvimento. Esta 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, sejam elas 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. Desta 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 desenvolve.

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.

Deste 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 nas relações complexas entre o todo e as partes oscilantes. A totalidade, desta 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.

### **3 O conceito de Internacionalização do Currículo na Educação**

O processo de IoC apresenta-se como que guardando semelhanças com a revisão e o redimensionamento curricular pelos quais passam, frequentemente, instituições escolares em todo o mundo. Motivações relacionadas à mudança na legislação educacional, na forma de diretrizes curriculares, bem como aquelas relacionadas ao chamado mercado de trabalho costumam redundar em inclusão ou supressão de disciplinas, de conteúdos programáticos, de referências bibliográficas, além de ampliação ou redução de carga-horária ou créditos escolares.

O processo de IoC considera todas essas motivações contextuais e as respectivas decisões institucionais, sendo isso particularmente feito em seu primeiro estágio, qual seja, o da revisão e reflexão. A pergunta que orienta o trabalho ao longo deste estágio diz respeito, assim, ao grau de internacionalização do currículo em execução. Trata-se



de revisar e refletir sobre o que de fato já se encontra em desenvolvimento. Quanto que de conteúdo, de estratégias de ensino e aprendizagem, e de avaliação em curso já exibe certo grau de internacionalização, e qual seria esse grau? Trata-se, também, de responder sobre o lugar da interculturalidade na base dos componentes curriculares. Tomando-se, ilustrativamente, o componente “estratégias de ensino e aprendizagem”, têm-se a seguinte pergunta e as respectivas possíveis respostas:

Pergunta:

até que ponto os sistemas de ensino e de aprendizagem dão conta de desenvolver, em todos os estudantes, conhecimento e habilidades internacionais e interculturais? (Leask, 2015: 44. Nossa tradução)

Respostas:

- 1 - os sistemas de ensino e de aprendizagem não incluem atividades formuladas para assistir os estudantes a desenvolverem conhecimento e habilidades internacionais ou interculturais.
- 2 - os sistemas de ensino e de aprendizagem incluem algumas atividades formuladas para assistir os estudantes a desenvolverem conhecimento e habilidades internacionais ou interculturais, mas nenhum feedback construtivo é fornecido.
- 3 - os sistemas de ensino e de aprendizagem incluem uma série de atividades formuladas para assistir os estudantes a desenvolverem conhecimento e habilidades internacionais e/ou interculturais, e feedback construtivo é fornecido.
- 4 - os sistemas de ensino e de aprendizagem incluem algumas atividades formuladas para assistir os estudantes a desenvolverem conhecimento e habilidades internacionais e interculturais, estas integradas ao curso ou unidade, sendo feedback construtivo fornecido (Leask, 2015: 44. Nossa tradução).

Embora a presença do *feedback* seja grande para definir a resposta à pergunta e, conseqüentemente, o grau maior ou menor de internacionalização do currículo em eventual análise, a diferença entre as questões que aqui desejamos marcar é aquela que envolve as noções de internacional e intercultural.

Coletadas e analisadas por uma escala de descritores de um continuum de currículo localizado a um currículo internacionalizado, as perguntas e respostas compõem, em Leask (2015), um questionário, que se pode dizer aplicável a professores e a gestores de instituições e níveis educacionais diversos. A autora recomenda que este estágio seja percorrido coletiva e criticamente pelo corpo docente e pelo dirigente do curso, e que a discussão comece pelo entendimento teórico e prático do que é IoC.

Já o segundo estágio, o da imaginação, marca a diferença entre o processo de IoC e àqueles de revisão curricular em geral. Após responderem à pergunta sobre o grau de internacionalização do currículo no contexto institucional em que se encontra ambientado, os professores e gestores institucionais são orientados a desafiar o que se encontra estabelecido em termos de conteúdo, de objetivo, de estratégia e de avaliação. Por esse fomento ao questionamento e à imaginação de outras formas possíveis de

conceber e desenvolver o currículo, Leask (2015) defende que, diferentemente das revisões que focam no conteúdo, a IoC define-se como a incorporação de dimensões internacionais e interculturais ao conteúdo, mas, também, a todos os componentes do currículo formal, informal e oculto. Pontualmente, a pergunta que guia este estágio é “que outros meios de pensar e fazer são possíveis?” Responder (-se) a essa pergunta pode implicar vê-la desdobrada em perguntas acerca da validade daquilo que fazemos - como a forma pela qual ensinamos, acerca do que sabemos - quanto que sabemos sobre os fundamentos culturais das nossas disciplinas, e acerca da nossa crença - como no aprendizado dos nossos estudantes.

As possibilidades de se pensar e fazer diferentemente, questionando-se os paradigmas dominantes, devem ser, nos termos de Leask (2015), provocadas. Para tanto, a autora oferece um quadro conceitual. Por ele, professores e gestores percebem que a IoC permite uma discussão fundamentada e ilustrada acerca da relação entre o currículo de uma disciplina e questões diversas de dimensão nacional, regional e mundial. Pontualmente, trata-se de (se) perguntar e responder sobre o lugar de determinada escola de pensamento e de determinado autor no currículo do curso; trata-se de (se) perguntar e responder qual a relação entre essas escolhas por escolas e autores e o(s) país(es) ou a(s) cultura(s) que representam. Pela experiência deste autor em contexto de formação continuada de professores, a discussão que se faz neste estágio revela que alguns docentes não se dão conta, antes da exposição ao referencial da IoC acerca das implicações das escolhas, de que poderiam estar reforçando o que se chama de monocultura do saber (Santos, 2002). Outros docentes, por sua vez, demonstram satisfação em ver discutida institucionalmente a possibilidade de exibir ou (a)creditar em alternativas a escolas e autores canônicos.

Ao longo deste estágio de imaginação, Leask (2015) afirma que se podem desenvolver as seguintes atividades:

- Discussão acerca dos fundamentos culturais dos paradigmas dominantes na disciplina;
- Análise das origens e da natureza do paradigma dentro do qual o currículo encontra-se desenvolvido;
- Identificação dos paradigmas emergentes na disciplina e reflexão sobre as possibilidades que eles oferecem;
- Imaginação do mundo no futuro, incluindo o quê e como os estudantes precisarão aprender para viver e trabalhar efetiva e eticamente neste mundo do futuro;
- (...) (p. 48. Nossa tradução)

Dá-se assim a imaginação por uma negociação e um diálogo idealmente coletivos e contínuos. Reunidos, professores questionam o quê e como aprenderam, o quê e como estão a ensinar e como podem fazê-lo de forma diferente. Esse questionamento pode levar o grupo, direta e animadamente, a uma ação docente valorizadora da diversidade cultural, tanto aquelas que marcam a eles próprios e a seus estudantes, como as referências bibliográficas para a concepção e a execução dos seus planos de ensino.

Como se espera de todo o redimensionamento curricular, depois da revisão, reflexão e imaginação, chega-se ao estágio de Revisão e Planejamento. Nos termos de Leask (2015), a pergunta a ser respondida é conseqüentemente a seguinte: “dadas as possibilidades de internacionalização do currículo, quais são as mudanças que nós queremos fazer ao curso?” (p. 48. Nossa tradução). Responder a essa pergunta é, para os docentes envolvidos no processo de IoC, não só dizer o que querem, mas, também, o que lhes é possível, por sua formação e atuação, e o que lhes é permitido, dentro do tempo de que dispõem, para a revisão do que imaginaram e para o planejamento das aulas da disciplina.

Assim conduzido, o estágio de imaginação garante a desenvoltura necessária para os dois seguintes estágios, quais sejam, a ação e a avaliação. As perguntas que, segundo Leask (2015) norteiam a implementação e a avaliação do redimensionamento curricular são, respectivamente, as seguintes: “Como saberemos se os objetivos de internacionalização do currículo foram alcançados?” “Até que ponto nós atingimos os objetivos de internacionalização do currículo?” (p. 50) (nossa tradução). As atividades que se recomendam para o estágio da ação variam da inclusão de estratégias de ensino diversificadas de acordo com o perfil multicultural da turma de estudantes, passando pela infusão de conteúdos programáticos que reflitam epistemologias e referências bibliográficas as mais variadas culturalmente, chegando-se a expedientes avaliatórios culturalmente sensíveis.

Para a avaliação da IoC em geral, as atividades que se recomendam incluem a coleta de dados em todos e em cada um dos estágios, de forma a gerar retroalimentação de todo o processo, bem como os procedimentos de análise e discussão dos impactos do redimensionamento. Baseados na nossa experiência de formador, a avaliação pode redundar no apontamento dos dificultadores institucionais contra os quais os professores entendem que não podem lutar como, por exemplo, a inclusão ou exclusão de disciplinas. O que, com base na nossa experiência, se recomenda é a ratificação da necessidade de o professor centrar-se na avaliação crítica, por uma dinâmica interdisciplinar e holística de investigação, de quanto que os paradigmas dominantes foram questionados a partir da inclusão daqueles tidos como inexistentes e da emergência de outros considerados como marginais. Corrobora com a nossa recomendação fundada na IoC Candau (2012), como já dissemos, uma das mais produtivas autoras da educação intercultural:

Introduz-se assim o relativismo na nossa leitura dos conteúdos curriculares, o que nos desestabiliza como educadores/as, obrigando-nos a repensar nossas escolhas, nossa seleção de conteúdos curriculares e nossas categorias de análise da produção dos nossos estudantes/as (2012: 77).

## 4 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, como podemos observar no texto de Maquiavel, aqui usado como epígrafe. As relações de poder são caóticas e se projetam muitas vezes em práticas autoritárias que visam à proteção do status quo. O processo de IoC, pautado no conceito de interculturalidade, por sua vez, situa-se no contexto escolar básico e superior, em que a monocultura tende a ser estandardizada e as culturas periféricas, silenciadas, para questionar essa tradição, subsidiando o devido redimensionamento curricular.

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 deste campo de estudo é o fato de estar atravessado pelo espaço acadêmico e social. Este movimento não nasceu nas universidades; sua gênese está relacionada às lutas dos grupos sociais discriminados, e os movimentos sociais, que reivindicam questões identitárias. Desta forma, não podemos reduzir a temática do interculturalismo ao espaço acadêmico nem as suas consequências à práxis dos profissionais da educação. Este é um movimento amplo, que exige um alinhamento entre a formação ontológica dos profissionais da educação e a leitura do todo deste 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 desta relação, o limite entre sujeito e sociedade fica marcado por processos de subjetivação, que podem ser controlados pelo ato 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. Neste sentido, o sujeito se situa em um local epistemológico estratégico, de onde lhe é possível observar as relações culturais das partes da escola para o todo da sociedade, bem como 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. Desta 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 no conceito de totalidade se aproxima do trabalho de tradução defendido por Santos (2002, p.262), a “tradução entre saberes assume a forma de uma *hermenêutica diatópica*. Consiste em um trabalho de tradução de duas ou mais culturas com vistas 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 destas relações singulares e complexas, e o ato de tradução se dá *in loco*.

A tradução mostra-se como estratégia de inteligibilidade entre as interações efetivadas pelas diferentes culturas. Desta forma, a educação intercultural situa-se neste contexto, de ampliar o horizonte de observação cultural e combater os movimentos monoculturais. 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, 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. Deste 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 e aprendizagem?

Para responder a estas perguntas, surge um movimento que visa à inserção destas discussões interculturais no espaço escolar via currículo. Ou seja, um processo que visa à internacionalização dos currículos pautado nas relações interculturais. A partir das articulações culturais, visa-se a 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”. Este processo costuma ser lento, como destaca Leask (2015), envolve um plano de ação em 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. Este 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 este 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 em uma lógica homogeneizadora, é questionada. E é neste 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 neste 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 desta consciência profissional que se projeta na fase de imaginar um currículo mais internacionalizado.

Podemos neste 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 escreveu um livro intitulado “O novo espírito científico”. Nesta obra, o autor analisa os novos paradigmas com as quais a ciência moderna depara, quando surge a teoria da relatividade, a geometria não Euclidiana e a Física não Newtoniana. Neste sentido, há uma inversão na criação do pensamento humano; é a 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 que 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, desta forma, 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 contemporâneo dela.

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 a 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), na edificação de uma racionalidade cosmopolita pautada na sociologia das ausências e das emergências. Bachelard (1985) faz o mesmo ao propor uma racionalidade regional e a construção de uma ciência não universal e não 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.

## 5 Considerações

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 este 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 este 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 a 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 este 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. Neste 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), 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 este 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 nesta vertente uma teoria universal, mas, sim, uma regionalidade universal. A racionalização não é negada, mas 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 conceito de totalidade e o processo de internacionalização do currículo: aspectos ontológicos e metodológicos. Este é o título de nosso artigo que 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 esta percepção a um nível de consciência. E é neste 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. Neste sentido, são 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 isto 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 estas 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.

## Referências

BACHELARD, G. *O novo espírito científico*. Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro, 1985.

CANDAU, 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. xiv, 382p.

LEASK, B. *Internationalizing the curriculum*. Abingdon: Routledge, 2015.

LUNA, M. F. *Internationalizing the Curriculum*. LEASK, B. (2015). New York: Routledge, 198pp.

MAQUIAVEL, N. *O príncipe* (Trad. Antônio Caruccio - Caporale). São Paulo: L&PM Editores: Porto Alegre, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

SILVA, N. M. A. *Educação matemática e totalidade: um estudo crítico epistemológico*. Unesp de Rio Claro – SC, 2003.

SANTOS, B. S. *Para uma sociedade da ausência e uma sociedade das emergências*. Revista crítica das ciências sociais. 2002. p. 237-280.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2010.

Recebido em: 28/07/2016

Aprovado em: 09/07/2018