

PLURALIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES DA ANTROPOLOGIA CULTURAL E COSMOVISÃO HOLÍSTICA

*Eliane Quadros de Castro**

RESUMO — *Este artigo enfatiza as contribuições da Antropologia e Cosmovisão Holística para a compreensão da realidade educacional e social brasileira, analisando o dano nas relações que foram instituídas no atual sistema educacional referente à construção de uma cidadania que satisfaça as necessidades do povo. Considere-se a conexão entre o determinismo racionalista e a ideologia que estrutura o sistema educacional brasileiro assim como a necessidade de uma reavaliação dirigida à pluralidade cultural da nossa formação social.*

PALAVRAS-CHAVE: *Pluralidade Cultural; Educação Brasileira; Antropologia Social.*

ABSTRACT — *This article emphasizes the contributions of Social Anthropology and Holistic Cosmovision to the comprehension of Brazilian social and educational reality, analyzing the damage to the relations instituted in the present educational system with reference to the construction of a citizenship which satisfies the people's needs. It considers the connection between rationalist determinism and the ideology structuring the Brazilian education system, as well the need for a reassessment directed to the cultural plurality of our social formation.*

KEY WORDS: *Cultural Plurality; Brazilian Education; Social Anthropology.*

*Psicóloga clínica, Professora da UNEB. Mestranda em Educação (Universidade de Québec - Canadá), autora de *Nós, Mulheres: depoimentos de mulheres brasileiras* e *Cartas Holísticas*. Faz parte da Academia de Letras e Artes de Feira de Santana e da Academia de Letras e Artes de Salvador. E-mail: elianequadros@ig.com.br

ANTROPOLOGIA SOCIAL CONTEMPORÂNEA E COSMOVISÃO HOLÍSTICA: PONTES SOBRE FRONTEIRAS

Na visão antropológica moderna, as diversas formas de interagir com o mundo constituem diferentes saberes, circunstancialmente intercambiáveis. A arte, a religião, a magia, a ciência, os jogos, a filosofia são diferentes saberes que existem porque a sociedade deles necessita. Respondem às dúvidas e às inquietações humanas. Não existe o saber maior: existem diferentes formas de dar sentido à vida.

Ronaldo de Salles Senna

Os esquemas teóricos do século XIX, consequência de um sistema epistemológico que priorizava o racionalismo mecanicista, resultaram em se pensar fazer ciência com base no pensamento fragmentado do positivismo, como se fosse possível dissecar, analisar e capturar a realidade, como foi feito com a natureza, despertando nas pessoas, em relação a esta, a equivocada atitude de dominação. Chegamos às últimas décadas do nosso século com a consciência de que algo estava errado, no sistema de relações vigentes nos últimos 200 anos.

A visão abrangente e relativista da Antropologia Social contemporânea contribui para uma nova cosmovisão quando avaliamos as possibilidades da ciência que se apropria das conclusões da física quântica, por exemplo, que não se limita às “certezas” a que estavam tão acostumados os que hierarquizavam os saberes humanos. A Antropologia Social nos ensina a aprender com os grupos humanos que eram vigiados como realidade externa e distante, promovendo redimensionamentos, fustigando preconceitos, abrindo caminhos possíveis a um permanente aprendizado.

Aprender a condição de reconhecimento do todo, do abrangente, é o que nos propõe, atualmente, esta ciência que, longe de rotular, concede-nos a possibilidade da busca de uma axiomática comum entre os diversos saberes.

Reconhecer a nossa ignorância diante do diferente, do inesperado, do que nos intriga. Buscando como objeto de estudo, por exemplo, determinado agrupamento humano no exercício do candomblé na Chapada Diamantina, relatando os

seus valores, chamando a atenção para a importância, para o respeito aos seus rituais que nos falam mais do que de uma religião, sendo, no dizer de Ronaldo de Salles Senna, uma visão de mundo.

Respeitar os saberes constituintes de nossa formação, eis a questão que nos escapou até aqui, por conta de uma cosmovisão etnocentrista, neste continente mestiço que é o nosso país. Muniz Sodré denuncia as limitações da cosmovisão racionalista mecanicista, falando-nos do desaparecimento da ritualização, da consciência da origem e do destino — arkhé — na modernidade ocidental.

Mas existem culturas na África, na Ásia, na América Latina e até na Europa, pequenos grupos que ritualizam e falam daquilo que é silenciado, daquilo que é oculto. (LUZ, 1996, p.24)

A Antropologia Social, na medida em que assegura a sua posição de rompimento com os preconceitos que se acumulavam na visão acadêmica, aproxima-se da abordagem holística da realidade. Através dessa abordagem, também descortinamos novos horizontes, buscando novos paradigmas que igualam os saberes humanos, procedentes ora da física nuclear, ora das Grandes Tradições Sapienciais da Humanidade, das manifestações artísticas ou da Filosofia, num reconhecimento de que a nossa situação frente ao real envolve complexos padrões de entendimento do social, do natural, do biológico, do mental, cabendo-nos o discernimento necessário para o profundo respeito ao diferente, ao outro.

O paradigma holístico considera cada elemento de um campo como um evento que reflete e contém todas as dimensões do campo. É uma visão na qual o todo e cada uma de suas sinergias estão estreitamente ligadas, em interações constantes e paradoxais.

A visão holística é uma consciência cósmica de natureza transpessoal, transsocial e transplanetária, integrando esses três aspectos numa perspectiva mais ampla (WEIL, 1993a, p.31).

O termo consciência cósmica, usado em 1900 pelo psiquiatra canadense R. M. Bucke, caracteriza a consciência do cosmo, da vida e da ordem do universo.

Transpessoal indica um estado de consciência que ultrapassa os limites do Ego e da pessoa, um retorno do ser humano

ao Ser (WEIL, 1993a, p.31). É um movimento que busca acrescentar às especializações estanques resultantes do desenvolvimento unilateral do intelecto e da razão, a perspectiva ética, artística, filosófica, procurando harmonizar e enriquecer o conhecimento e, principalmente, a educação, considerando a importância do equilíbrio entre as funções junguianas da personalidade, ou seja:

- a) pensamento — função intelectual, dando ao sujeito a possibilidade de compreensão da natureza do mundo e de si mesmo;
- b) sentimento — que possibilita a função valorativa das coisas em relação a si mesmo, como experiências subjetivas de prazer, dor, raiva, medo, tristeza, alegria e amor;
- c) sensação — que se refere à percepção concreta do mundo, baseada nos cinco sentidos; Carta da Universidade Holística Internacional, Anexo 02, p.3 *Apud* WEIL, 1993a.
- d) intuição — percepções por meio dos processos inconscientes e conteúdos subliminares (HALL e LINDZEY, 1980:104).

Situando-nos nos depoimentos de antropólogos contemporâneos, quanto ao seu compromisso com o todo, com o não-fragmentado ou disciplinas estanques: Da Matta, quando nos fala das suas experiências e estudos entre os Apinayé, refere-se à constatação da fragmentação no contexto dos nossos nomes:

Quando estudei os nomes pessoais entre os Apinayé do norte do Estado de Goiás e vi que, entre eles, os nomes eram mecanismos para estabelecer relações sociais, foi que pude reconhecer imediatamente, o papel dos nomes entre nós. Aqui, percebi, os nomes servem para individualizar um grupo (uma família) de outro. O nome caracteriza o indivíduo, pois os nomes são únicos e exclusivos, com o termo xará demonstrando a surpresa que dois ou mais nomes idênticos pode causar (DA MATTA, 1984, p.24).

Laplantine assim se refere à abordagem antropológica:

Só pode ser considerada como antropológica uma abordagem integrativa que objetive levar em consideração as múltiplas dimensões do ser humano em sociedade.

Certamente, o acúmulo de dados colhidos a partir de observação direta, bem como aperfeiçoamento das técnicas de investigação conduzem, necessariamente, a uma especialização do saber.

Porém, uma das vocações maiores de nossa abordagem consiste em não parcelar o homem, mas, ao contrário, em tentar relacionar campos de investigação freqüentemente separados (LAPLANTINE, 1987, p.16).

Mais adiante:

a antropologia não é apenas o estudo de tudo que compõe uma sociedade. Ela é o estudo de todas as sociedades humanas, ou seja, das culturas da humanidade como um todo em suas diversidades históricas e geográficas (LAPLANTINE, 1987, p.20).

O que nos diz Hoebel das características de sua antropologia?

Em primeiro lugar, a Antropologia fixa como seu objetivo o estudo da humanidade como um todo. A ciência política estuda os governos do homem; os estudos econômicos, sua produção e distribuição de bens; a musicologia, sua música; a sociologia, a sua sociedade. Mas nenhuma dessas, nem quaisquer outras disciplinas especializadas que se poderiam nomear, como a Geografia ou a História, professa pesquisar sistematicamente todas as manifestações do ser humano e da atividade humana de uma maneira unificada (...) As habilidades do antropólogo devem ser altamente diversificadas, mas a unidade da disciplina é mantida pela concentração no caráter global do homem e da cultura (HOEBEL, 1976, p.3).

A tendência que se esboça, no horizonte antropológico, é a de que a Antropologia procura, cada vez mais, olhar o homem como um todo e não o considera sob ângulos fragmentários. Aí está, indubitavelmente, uma das maiores colaborações trazidas por essa ciência humanística (ULLMAN, 1991, p.27), visão da realidade comprometida com a interrelação entre os fenômenos chamando à consciência essa perspectiva é o que nos fala Capra:

A nova visão da realidade de que vivemos falando, baseia-se na consciência do estado de interrelação e interdependência essencial de todos os fenômenos — físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais. Essa visão transcende as atuais fronteiras disciplinares e conceituais e será explorada no âmbito de novas instituições (...) nessa situação, parece-nos extremamente fecundo que se desenvolva uma abordagem bootstrap, semelhante àquela que a física contemporânea desenvolveu. Isso significa a formulação gradual de uma rede de conceitos e modelos interligados e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de organizações sociais correspondentes(WILBER,1982, p.259)

COSMOVISÃO HOLÍSTICA E TRANSDISCIPLINARIDADE

A necessidade de vínculos entre as disciplinas tornou-se um imperativo para a nossa própria sobrevivência, uma vez que as decisões importantes não podem deixar de considerar todos os ângulos de um problema, respeitando a diversidade de possibilidades. Mas sabemos que a simples soma das especializações não permite uma visão do todo. A partir da segunda metade do século XIX, essa necessidade de vínculos se traduziu pelo aparecimento da pluridisciplinaridade e interdisciplinaridade.

Segundo Weil, podemos distinguir cinco fases na história do conhecimento: a predisciplinar, a de fragmentação multi e pluridisciplinar, a interdisciplinar e a fase holística. Na predisciplinar, havia harmonia entre o conhecimento filosófico, arte, conhecimento religioso e científico, sem distinção entre ciência e tecnologia, existindo integração entre sociedade, pessoa e natureza; o conhecimento se fazia através do estado transpessoal de consciência.

Esta integração ainda hoje pode ser verificada em certos locais do Tibete, da Índia e da China, em que o sagrado permeia as diversas fases do conhecimento(WEIL,1993b, p.15).

Conhecimento disciplinar, segundo D'Ambrósio, é um arranjo, organizado, conforme critérios internos à própria disciplina, de um aglomerado de modos de explicar (saber), de manejar (fazer), de refletir, de prever e dos conceitos e normas associados a esses modos (WEIL,1993b, p.82). O mesmo autor

considera bastante limitado o arranjo do conhecimento em ordem disciplinar, reduzindo-o bastante, uma vez que o homem e a realidade não se manifestam fracionadamente, mas, segundo condições naturais, emocionais, culturais, sociais, portanto, relativas ao todo.

A partir do século XIX, e como resultante do processo de industrialização da sociedade ocidental, verifica-se o desenvolvimento de uma compartimentalização que D'Ambrósio considera oriunda de motivos ideológicos, ocasionando conflitos entre homem e natureza, mente e corpo, classes sociais e nações. Estabelecia-se assim o que Weil designa de estado de separatividade, compartimentalizando, reduzindo e seccionando o conhecimento e a vida, sob visão mecanicista do mundo e as disciplinas numerosas dando lugar à fragmentação multi e pluridisciplinar em que a separatividade se verifica.

No nível do ser, instalou-se uma ilusão de separação entre o sujeito e o objeto, nascendo, assim, um conhecimento com um processo progressivo de registro externo ao homem através de uma catalogação de dados hoje computadorizados. Nasceu a separação entre conhecedor, conhecimento e conhecido. Essa distinção trouxe consigo processos de atomização em cada um desses três níveis, a saber:

No nível do sujeito, por um processo progressivo de condicionamento e de educação, as funções Jung se fragmentaram e separaram-se, dando margem a tipos psicológicos que dificilmente se entendem.

No nível do conhecimento: o conhecimento puro (ciência, arte, filosofia, religião) a tecnologia ou tecnociência. A ciência se fragmentou e o seu objeto (o nível do universo e seus fenômenos) em três níveis: matéria, vida e programação (que, segundo a física quântica, são manifestações da mesma energia).

Na fase multi e pluridisciplinar, as especializações se apresentam cada vez mais desconectadas entre si. A fase interdisciplinar, segundo Weil, tende a reunir em conjuntos cada vez mais abrangentes o que foi dissociado pela mente humana, criando interdisciplinas ou esforço de correlacionar as disciplinas, que parece mais freqüente nas aplicações tecnológicas industriais

e comerciais, em face da pressão dos mercados, enquanto o mundo acadêmico permanece no estado multidisciplinar, existindo, porém, aquelas disciplinas que, por sua própria natureza, pedem a interdisciplinaridade: ecologia, bioquímica, psiconeurologia, neurolingüística (WEIL, 1993, p.28).

Tratando da fase transdisciplinar, Weil se refere ao pronunciamento de Jean Piaget (segundo Basarab Nicolescu), no colóquio sobre interdisciplinaridade, em Nice, 1970. Enfim, no estágio das relações interdisciplinares, podemos esperar o aparecimento de um estágio superior que seria transdisciplinar, que não se contentaria em atingir as interações ou reciprocidades entre pesquisas especializadas, mas situaria essas ligações no interior de um sistema total sem fronteiras estáveis entre as disciplinas.

Erich Jantisch, em 1980, apresentou-nos um trabalho de síntese sobre a interdisciplinaridade (...), segundo o autor, são três os fatores que impulsionam a síntese interdisciplinar: o processo de impulso da atração inerente à evolução mesma da ciência; a força de atração social e a força de atração exercida por uma visão transdisciplinar. Depois de fazer uma análise mais detalhada desses três fatores, no que se refere ao terceiro fator transdisciplinar, o autor lembra a teoria geral dos sistemas e a cibernética que, pela primeira vez, tentaram chegar a um novo paradigma que relacione os diversos níveis físico, sociocultural e biológico. Um novo tipo de ciência está nascendo, não-mecanicista, holística, a partir de Smuts, e guia-se, em primeiro lugar, pelos modelos vivos, levando em consideração a mudança e se resumindo a noções, tais como, autodeterminação, auto-regulação e auto-renovação, reconhecimento de uma interdependência sistêmica e muitos outros aspectos. Há um sentido, que é o sentido da vida, o que, junto com a alegria, são inerentes a essa nova visão transdisciplinar. Um evento recente recolocou a transdisciplinaridade na ordem do dia: a Declaração de Veneza, da UNESCO. No item 3 dessa declaração, há uma referência clara a respeito.

A transdisciplinaridade geral que foi definida na Declaração de Veneza é a axiomática comum entre ciência, filosofia, arte e tradição. Como ela inclui as tradições espirituais, leva,

fatalmente, à visão holística através da abordagem holística, desde que praticada. Como axiomática, ela é o resultado de um esforço de conceitualização que leva à compreensão e à definição do novo paradigma holístico(WEIL,1993:b, p.34). Depois de considerar a opinião do filósofo, Basarab Nicolescu — segundo ele, a transdisciplinaridade ainda está por ser definida — Weil tenta reunir diferentes depoimentos sobre o assunto, buscando o que têm em comum.

Fase holística é vista como uma consequência da transdisciplinar, desde que esta não seja reduzida unilateralmente, ou seja, ao campo intelectual apenas. Para tanto, o autor chama a atenção para a inclusão dos saberes advindos das tradições sapienciais, desenvolvendo funções que o racionalismo mecanicista reprimiu, como a intuição, por exemplo.

Respondendo à pergunta sobre diferença e semelhança entre transdisciplinaridade e visão holística, Weil pondera que a visão holística é considerada o reconhecimento da força responsável por todos os conjuntos do universo, transdisciplinaridade geral se refere à axiomática comum a várias disciplinas nas ciências, filosofias, artes e tradições espirituais, distinguindo-se da específica que se refere à axiomática comum entre, por exemplo, física e biologia ou entre ciência e a tradição, principalmente nos seus aspectos experiencial e transpessoal (WEIL,1993b, p.40).

PARA ENTENDER O EUROPOCENTRISMO EM NOSSA EDUCAÇÃO

Entre o determinismo racionalista e o etnocentrismo que tem orientado a educação no nosso país, há uma estreita ligação. Assim é que, por conta das doutrinas deterministas, a perspectiva sociológica encontra resistências.

No Brasil, as elites consagraram ao positivismo comteano os ideários dos nossos movimentos sociais, assim como, à educação, a influência européia, negando as heranças africana e indígena, para a garantia dos seus privilégios. Só recentemente, o MEC fez constar, nas suas recomendações legais,

como Parâmetros Curriculares Nacionais, novos princípios norteadores de uma política educacional que procura dar conta dessas heranças na nossa formação. Conceitos impróprios ao nosso patrimônio simbólico são comumente expressos diante de nós: a preguiça herdada do índio associada à melancólica atitude do negro estariam justificando o nosso déficit educacional.

As nossas escolas privilegiaram o discurso lógico que aparece, por exemplo, na ciência, afirmando-se como verdade ocidental, verdade que se reflete quase automaticamente na linguagem (...) somente 20% da população vive em torno do produto interno bruto e aqui, como em qualquer outra parte do mundo, a modernidade está ligada a este produto, crescem juntos. Isto significa dizer que, até agora, a modernidade no Brasil exclui a maioria. A ideologia e a cultura dominante, que correspondem à máquina estatal e aos meios de informação, é a ideologia destes 20%, mas não é a predominante. Esta última não é européia, nem economicamente, é, sobretudo, religiosa e comunitária, é a que sustenta culturalmente, simbolicamente, psicologicamente, a maioria desfavorecida da população(MUNIZ SODRÉ,1996:25).

À hierarquização da realidade social, presente desde os tempos imperiais, uniu-se uma legitimação ideológica profunda, contando com o apoio da Igreja Católica trazida pelos portugueses que se sentiram no “pleno” direito de salvarem as almas dos nossos indígenas, explorando o território e os escravizando, junto aos negros, quando não os dizimavam.

Interesses religiosos, políticos, comerciais somavam-se, sempre, constituindo poderosa urdidura de comando e controle. Legitimava-se a coroa portuguesa a explorar nossa gente e nossos recursos naturais, tendo a fé e o rei por trás da exploração colonizadora, constituindo Portugal o nosso modelo.

A metrópole dominava inteiramente a colônia por ideologias, aspectos jurídicos e administrativos, centralizando, sempre e continuamente, o governo, os decretos, as leis universais, o formalismo jurídico como recurso de sociedade hierarquizada à semelhança da portuguesa, em que a igualdade era rigorosamente proibida.

As agressões européias às diversas culturas são consideradas por Arthur Ramos: os fatos são inúmeros e de sensação: a destruição das culturas aborígenes do Novo Mundo, por espanhóis, portugueses, franceses, ingleses ...; a captura e imobilização da Ásia ...: a lenta agonia desses povos recalcados e ainda meio desconhecidos polinésios e melanésios ...; o esfacelamento e a decadência da imensa África (RAMOS,1962, p.112).

O isolamento que Portugal impunha ao nosso país, consequência do seu próprio isolamento e dos seus interesses políticos e econômicos, incumbiu-se de preservar os valores da dominação. Os institutos de educação superior, no século XVI, eram proibidos em nosso território, as primeiras escolas de formação mais adiantada só acontecendo após a vinda da família real portuguesa — a formação superior entre nós ficou a cargo da metrópole, com o contra-reformismo jesuítico a controlar as idéias.

Não é de se estranhar que só tenhamos tido gráficas durante o século XIX. ... Nenhum trabalho podíamos ter cujos resultados não revertissem, necessariamente, para a metrópole; nossos antepassados foram mantidos na mais profunda dependência infra-estrutural e sob o poder persuasório de um ensino (o jesuítico) que os fazia beneficiários agradecidos dos colonizadores aqui fixados em nome de El Rey. Era, pois, o tempo de um europeísmo por imposição(MORAIS,1989:79).

PLURALIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO NO BRASIL

Atravessado por diferenciações culturais — o Brasil tem, segundo Muniz Sodré, a força da possibilidade de aceitação dessa originalidade (LUZ,1996, p.18).

Assumir a diversidade cultural significa o respeito às origens, aos valores das comunidades que compõem a nossa conjuntura cultural.

Apresenta-se, aqui, a necessidade da participação fundamental da Antropologia Social, para que a educação nacional possa cumprir o seu verdadeiro papel e não mais aqueles outros enviesados e contaminados por interesses alienígenas. Mar-

cos Terena — membro do povo Terena da região do Pantanal matogrossense, assim se pronuncia sobre o nosso sistema educacional:

Eu posso dizer que a educação como ela está feita, como ela foi projetada, tem alguns princípios que não servem muito para os povos indígenas porque ela foi feita para quem mora na cidade e, assim mesmo, para um determinado nível de pessoa e categoria de classe da sociedade urbana (LUZ,1996, p.28).

Mais adiante:

Como a gente vê hoje, o poder da invasão cultural dentro das comunidades indígenas é muito grande.

A pluralidade que integra a nossa formação exige um sistema educacional que possa refletir as diferenças, com o respeito às questões de origem e destino peculiares às visões de mundo presentes tanto nas populações de origem africana quanto indígena ou nas comunidades de outras origens que se instalaram em nosso país.

Enquanto isso não acontece, ouvimos depoimentos como este:

Durante muito tempo na minha vida, eu comecei a ter vergonha de mim mesmo, da minha origem, das minhas tradições, do meu povo, até mesmo dos meus pais. Mas depois eu aprendi que sem eles, eu nunca seria nada, eu nunca seria um branco, vamos dizer assim... um branco no sentido da pessoa da cidade, porque eu nasci um índio Terena e também morreria um Terena (LUZ,1996, p.32).

Como Marcos Terena, devemos pensar que o nosso sistema educacional deve incluir o respeito à diversidade cultural que compõe o nosso povo, porque as questões relativas às nossas origens não podem ser anuladas por etnocentrismos, como tem acontecido até o presente momento, em que o indicador da cidadania tem estado atrelado às experiências de uma cultura de predominância da escrita, por exemplo, incluindo apenas experiências temporais e espaciais relativas à

visão europocêntrica. Aurélio Luz considera as heranças africana e indígena na nossa formação social:

À margem da sociedade oficial, na formação social brasileira, vicejam diversas vertentes culturais e civilizatórias características das tradições africanas e aborígenes, com suas redes de alianças comunitárias e suas formas societais (LUZ,1996, p.35).

Segundo o autor citado, no contexto epistemológico em que se instituiu a educação no estado republicano brasileiro, houve a desvalorização da linguagem mitico-sagrada, a ideologia racista reformulando implicitamente a razão de estado, recusando a alteridade, deslegitimando a identidade do nosso processo civilizatório africano e aborígene, reproduzindo um modelo unicultural que visa a assimilação da cultura hegemônica pelas minoritárias, havendo, portanto, uma imensa barreira entre a educação e a aprendizagem em massa. Tratar da pluralidade em educação no nosso país é, portanto, estar atento e consciente ao processo de construção de uma cidadania através de respeito e atenção ao nosso patrimônio simbólico que se revela no cotidiano do povo brasileiro, nos seus rituais, nas formas litúrgicas de poder das comunidades marginalizadas, consideradas inexistentes nos livros didáticos, nos programas educacionais oficiais, que orientaram as práticas pedagógicas existentes desde o início das nossas escolas. Aquelas comunidades incorporam valores nossos, resultado das acomodações possíveis na história brasileira; é a cultura afro-latina, constituindo saberes tão marcantes. Para que não continuemos a confundir cultura com o que vem da Europa, deixando heranças como a indígena e a africana no âmbito do inesperado, do imprevisto, do que está do lado da natureza: a educação reducionista e racionalista sem se dar conta das culturas fundadas no arkhé – origem e destino. Um alargamento de visão antes impossível, dispensando as certezas do racionalismo positivista, admitindo a indeterminação, a possibilidade, próprios do mistério, dos mitos que integram o nosso imaginário.

É necessário essa conscientização para nos libertarmos de uma visão de mundo com modelos cristalizados no domínio exclusivista da razão, buscando caminhos possíveis, de pos-

sibilidades e não mais de certezas “absolutas”. Só assim poderemos nos dar conta de que o conhecimento acontece como um mosaico multifacetado de aspectos, de culturas a serem respeitadas e preservadas no que têm de original, de legítimo, de oportunidades plurais. No presente momento em que à cosmovisão holística, comprometida com o todo juntam-se as conclusões da Antropologia Social apontando para o conhecimento desierarquizado, livre de preconceitos que tanto impedem o exercício de uma abordagem transdisciplinar, a educação no Brasil deve acompanhar essa visão mais abrangente, para não continuar repetidora das dificuldades que sempre marcaram as suas práticas, reconhecendo e exercendo ações em direção às culturas inseridas na nossa formação, para que a escola se transforme no *locus* das contribuições pluriculturais a que temos direito no exercício da nossa cidadania.

REFERÊNCIAS

DA MATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Petrópolis: Vozes, 1984.

LUZ, Narcimária C. do Patrocínio (Org.). **Pluralidade cultural e educação**. Salvador: Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil, 1996.

MAIR, Lucy. **Introdução à Antropologia Social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

MORAIS, Régis de. **Cultura brasileira e educação**. estudo histórico-filosófico. Campinas: Papirus, 1989.

RAMOS, Arthur. **Introdução à Antropologia brasileira**. Rio de Janeiro: Casa do Estudante do Brasil, 1962.

WEIL, Pierre. A arte de viver em paz. por uma nova consciência e educação. São Paulo: **Gente**, 1993a.

_____. **Nova linguagem holística: um guia alfabético**. pontes sobre fronteiras das ciências física, biológicas, humanas e as tradições espirituais. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987b.

_____. **Rumo à nova transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento**. São Paulo: Summus, 1993b.